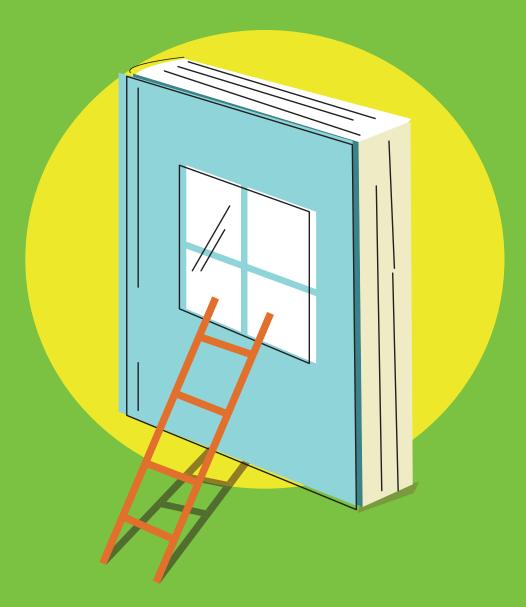
PIRLS



Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección

Agencia de Calidad de la Educación



TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College

ESTUDIO INTERNACIONAL DE PROGRESO EN COMPRENSIÓN LECTORA





En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas que aluden a ambos géneros en el idioma español ("o/a", "los/las" y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

La puntuación que separa millares y decimales utilizada en la exposición de datos de este documento, obedece a que los software que las generan se adhieren al Sistema Internacional de Unidades en diferentes usos y versiones.

PIRLS: Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Ejemplos de textos, lineamientos para la construcción de preguntas y pautas de corrección.

Agencia de Calidad de la Educación División Estudios Morandé 360 Santiago de Chile, 2015 www.agenciaeducacion.cl

Preguntas y ejemplos seleccionados de:

Ministerio de Educación. (2009). La Lectura, Educación primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora, PIRLS 2001 y 2006. Madrid: Ministerio de educación.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). *PIRLS - TIMS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Imágenes e ilustraciones:

Copyright © 2015 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS 2016: Assessment Framework, 2nd Edition. Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Copyright © 2009 International Association for the Evaluation of educational Achievement (IEA). *PIRLS 2011: Assessment Framework.* Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

DISCLAIMER: Use of IEA publications, study instruments, and survey items for research and educational purposes does not imply endorsement by IEA of any stage of the research, including verbal and written reporting of it, or of the educational program using the items.

Contenido

	Prólogo	5
	Introducción	6
1	Marco de evaluación de PIRLS	Q
	Definición de comprensión lectora	10
2	Lineamientos para la construcción de preguntas	15
	Esquema de evaluación de PIRLS	16
	Construcción de preguntas de evaluación de un texto	19
	Desarrollo de pautas de corrección	24
3	Textos, preguntas y pautas: textos literarios	29
	Los ratones patas arriba	32
	Delfín al rescate	42
	El pequeño pedazo de greda	50
	Torta para enemigos	60
4	Textos, preguntas y pautas: textos informativos	73
	Las noches de los frailecillos	74
	Un paseo espacial	84
	Buscando comida	96
	La Antártida: tierra de hielo	108
5	Lista de referencias	119

Prólogo

PIRLS, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study), es un estudio internacional desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA¹) que evalúa las competencias lectoras en estudiantes de 4º básico (alrededor de los diez años de edad).

Estudiantes en este nivel académico son escogidos por encontrarse en un momento clave de transición en el proceso formativo, siendo este periodo donde comienzan a utilizar las habilidades de lectura y comprensión, aprendidas durante los primeros años de su educación, para la adquisición de nuevos conocimientos.

El estudio PIRLS es aplicado en Chile por la División de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación. Esta aplicación se enmarca en su función de evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

En la visión de la Agencia de Calidad de la Educación, las evaluaciones internacionales, junto a los instrumentos que las componen, constituyen una valiosa fuente de información y orientación útil en el trabajo pedagógico, técnico e institucional de los establecimientos; focalizándose en el aprendizaje de los estudiantes en la sala de clases. En este marco, el presente libro aporta al objetivo de "orientar eficazmente a todas las escuelas de Chile".

Esta publicación pone a disposición de profesores y de la comunidad en general, diversos ejemplos de preguntas del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. El propósito es contribuir al desarrollo de las habilidades evaluativas, a partir del uso y estudio de un material desarrollado por expertos y testeado a nivel internacional. Las preguntas de los estudios internacionales proveen una guía de apoyo para encontrar en las salas de clases retroalimentación desde los mismos niños y niñas, para mejorar nuestro sistema educativo.

La Agencia de Calidad de la Educación reconoce la importancia de fortalecer las capacidades internas de cada establecimiento, mejorando el aprendizaje individual y colectivo a través de la retroalimentación. Dado lo anterior, se espera que el uso de este libro sea una herramienta que aporte a la evaluación para el aprendizaje, y no necesariamente del aprendizaje. Es decir, observar a la evaluación como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, utilizándola para saber dónde se encuentra el aprendizaje de los estudiantes, dónde necesitaría estar este aprendizaje y cómo llegar a él por medio de la adaptación de las prácticas dentro de la sala de clases.

¹ Por sus siglas en inglés: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Introducción

L estudio PIRLS se aplica cada cinco años, desde 2001. En su última versión, 2011, participaron 49 países de los cinco continentes, además de nueve estados (de Canadá, Emiratos Árabes, España y EEUU). Chile participará por primera vez en su versión 2016.

PIRLS evalúa la comprensión lectora, la que se basa en un marco de análisis exhaustivo desarrollado en conjunto con los países que participan del estudio. Este especifica en detalle los tipos de texto y los procesos a ser evaluados. A modo general, supone que los estudiantes con un buen desempeño en PIRLS pueden leer, comprender e interpretar información relativamente compleja en cuentos y artículos, con un rango de 800 a 1.000 palabras.

Para cada país PIRLS reporta el rendimiento general en comprensión lectora de los estudiantes evaluados, según dos propósitos principales de lectura: literario e informativo. Además, reporta los factores asociados al contexto educativo de los estudiantes, información recogida por medio de cuestionarios de director, profesor, padres y estudiantes.

Con el fin de garantizar una alta calidad de las preguntas que conforman las evaluaciones, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educacional (IEA) desarrolla un manual de construcción de preguntas para cada aplicación de los estudios que lleva a cabo. Con este espíritu el presente manual da cuenta de los lineamientos considerados en la construcción de preguntas sobre comprensión lectora en un estudio internacional estandarizado como este, y también las características generales necesarias para desarrollar preguntas de una evaluación².

El presente libro, elaborado y publicado por la Agencia de Calidad de la Educación, está dirigido de forma especial a profesores de educación básica en el área de Lenguaje y Comunicación; y su objetivo es proporcionar lineamientos en la construcción de preguntas en evaluaciones en esta asignatura, junto con acercar este tipo de evaluación a nuestro país.

La organización de este documento se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se expone el marco de evaluación utilizado en la construcción de preguntas del estudio PIRLS. Aquí se revisan los procesos cognitivos o habilidades evaluadas, los instrumentos empleados, además de los niveles de competencia que el estudio permite identificar. En segundo lugar, se presentan propuestas generales en la construcción de preguntas de evaluación, que incluyen preguntas abiertas, de selección múltiple y pautas de corrección. Luego se presentan ejemplos de preguntas y respuestas en base a textos literarios e informativos. Para cada una de estas preguntas se describe el nivel de dificultad, puntaje asociado, media de aciertos obtenidos internacionalmente³ y pautas de corrección.

² En su versión original el manual contiene las características de evaluación del estudio PIRLS y el estudio pre PIRLS (que es el mismo estudio pero con menor dificultad), pero fue modificado debido a que Chile no participó en el primero de estos estudios.

³ Solo se incluyó en los casos que se tenía información.



Marco de evaluación de PIRLS

1 Marco de evaluación de PIRLS

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) tiene como objetivo proveer a los sistemas educativos de información comparada y de calidad que permita implementar mejoras en las formas de enseñanza de la lectura y de las habilidades de comprensión lectora.

El marco de evaluación de PIRLS entiende que las habilidades o competencias lectoras se refieren a la capacidad de comprender y emplear lo que se está leyendo. Así, este estudio provee información sobre los logros de estudiantes de 4º básico respecto de la comprensión de textos literarios e informativos, además de recoger información contextual de actitudes y hábitos de lectura a través de la aplicación de cuestionarios a padres, estudiantes, profesores y directivos.

Definición de comprensión lectora

PIRLS define a la comprensión lectora como "la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos; leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal" (Mullis et al., 2015, p. 11-12).

Tal como se mencionó más arriba, la sigla PIRLS incluye los términos, en su idioma original, *reading* y *literacy*⁴. La inclusión de ambos conceptos en el nombre del estudio responde a la intención de transmitir una noción amplia de lo que significa la habilidad para leer, que incluya la destreza de reflexionar sobre lo que está escrito, además de su uso como herramienta para obtener metas individuales y sociales (PIRLS-TIMSS, 2011, 2013). Así, esta noción se basa en las ideas que conciben la comprensión lectora como un proceso constructivo e interactivo. Según esta visión, el leer no implica únicamente la capacidad de unir letras y palabras, sino que también darle sentido a lo que se lee, y con ello, informarse, aprender, descubrir, disfrutar y resignificar el mundo propio. Esta definición aplica tanto para los textos tradicionales, como libros, revistas y diarios, como para los nuevos formatos digitales, entre ellos, correos electrónicos, mensajes de texto, sitios de internet, entre otros (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell y Unrau, 2004).

Considerando que el proceso de lectura se constituye en la interacción entre el lector y el texto, dentro de una experiencia de lectura particular, se vuelve evidente que el proceso de adquisición de conocimientos y comprensión del medio se debe concebir a través de contextos particulares, propios de una sociedad y cultura (Britt et al., 2012; Snow, 2002). Lo anterior justifica la relevancia de crear marcos de evaluación cada vez más precisos, capaces de recoger de forma certera información sobre la competencia lectora de los estudiantes.

⁴ Por su sigla en inglés PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

Junto con lo anterior, existe consenso en torno a la idea de que los lectores utilizan, antes, durante y después de la lectura, un repertorio de habilidades lingüísticas, estrategias cognitivas y metacognitivas, así como un conocimiento de fondo para construir significado de lo que leen (Baker y Beall, 2009; Kintsch, 2012, Presley y Gaskins, 2006; Rapp y van den Broek, 2005).

Todo lo anterior da cuenta del nivel de complejidad que reviste el proceso de evaluación de la competencia lectora. Esto porque la evaluación alude al desarrollo de diferentes habilidades personales, como la obtención de información explícita, la realización de inferencias, la interpretación e integración de ideas, y la evaluación de contenido y elementos del texto.

Aspectos de la comprensión lectora

Al evaluar la comprensión lectora, PIRLS se centra en dos propósitos globales para la lectura, los cuales dan cuenta de la mayor parte de la lectura que realizan los estudiantes a esta edad, tanto dentro como fuera del colegio: propósito de lectura y propósito de comprensión. Además, la evaluación PIRLS integra cuatro procesos de comprensión existentes para cada uno de los propósitos de lectura (ver Tabla I.1).

a. Propósitos de lectura

En todo el mundo, la competencia lectora está directamente relacionada con las razones por las que se lee; en términos generales, estas razones incluyen la lectura por placer y el interés personal, el aprendizaje y la participación en la sociedad. La lectura inicial de la mayoría de los jóvenes estudiantes se centra en los dos primeros motivos, y por lo tanto, a menudo incluye la lectura de textos narrativos que cuentan una historia (por ejemplo, los libros de cuentos o libros ilustrados) o textos informativos que explican a los estudiantes sobre el mundo que les rodea y que responde a ciertas preguntas.

Cada propósito para leer es a menudo asociado con ciertos tipos de texto. Por ejemplo, la lectura como experiencia literaria a menudo se lleva a cabo a través de la lectura de ficción, mientras que la lectura para adquirir y utilizar la información en general se asocia con artículos informativos y textos instructivos. Sin embargo, los propósitos de la lectura no se alinean estrictamente con tipos de texto. Por ejemplo, las biografías o autobiografías pueden ser tanto informativas o literarias, ya que incluyen características de ambos propósitos.

b. Procesos de comprensión

Los lectores construyen significado de diferentes formas, por lo tanto, PIRLS evalúa cuatro procesos de comprensión que normalmente utilizan los lectores de 4º básico: se centran en interpretar e integrar ideas e información, evaluar contenido y elementos textuales, obtener información explícita y hacer inferencias directas.

En la evaluación de PIRLS, los cuatro procesos de comprensión se utilizan como fuente para el desarrollo de las preguntas que acompañan a cada texto. De esta manera, para cada texto es construido un conjunto de preguntas que busca evaluar cada uno de los procesos de comprensión. Esto permite a los estudiantes demostrar diferentes habilidades y destrezas en base a su comprensión del texto.

Es importante mencionar que los propósitos de lectura y los procesos de comprensión no funcionan de manera aislada unos de otros o del contexto en el que los estudiantes viven y aprenden.

La Tabla I.1 muestra algunos ejemplos de actividades concretas para cada uno de procesos de comprensión lectora.

Tabla I.1

Procesos y actividades específicas en el proceso de comprensión lectora

Proceso	Actividades específicas
Localización y obtención de información explícita	 Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura. Buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases. Identificar el contexto de una historia (p. ej., tiempo y lugar). Encontrar la idea principal (indicada expresamente).
Realización de inferencias directas	 Inferir que un acontecimiento es causa de otro. Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos. Determinar el referente de un pronombre. Describir la relación entre dos personajes.
Interpretación e integración de ideas e información	 Discernir el mensaje o tema global de un texto. Considerar una alternativa a las acciones de los personajes. Comparar y contrastar información del texto. Inferir la forma de ser de un personaje. Interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.
Análisis y evaluación del contenido, lenguaje y elementos textuales	 Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos puedan suceder en la realidad. Describir cómo el autor ideó un final sorprendente. Juzgar si la información en el texto es clara y completa. Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013.



Lineamientos para la construcción de preguntas

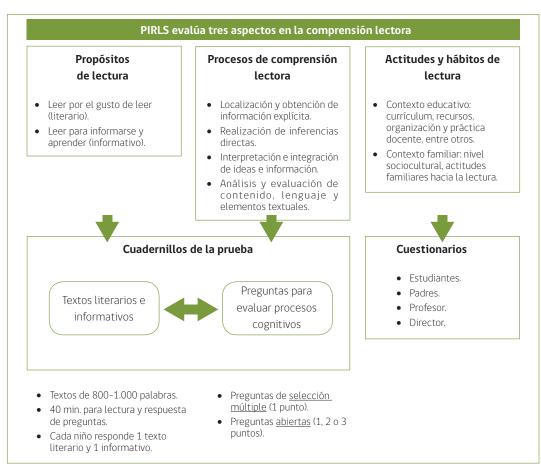
2 Lineamientos para la construcción de preguntas

Esquema de evaluación de PIRLS

El Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora (PIRLS) tiene como objetivo mejorar la enseñanza de la lectura y la adquisición de habilidades de comprensión lectora, entendiendo habilidades o competencias lectoras como la capacidad de comprender y emplear lo que se está leyendo. Con esto, se provee información sobre los logros de estudiantes de 4º básico con respecto a la comprensión de textos literarios e informativos.

A continuación, en la Figura II.1, se muestra el esquema de evaluación en PIRLS.

Figura II.1
Esquema evaluativo PIRLS



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013.

Formato de preguntas

Los dos formatos de preguntas usados en PIRLS corresponden a preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. Ambos se encuentran distribuidos de manera equitativa en las evaluaciones.

Por una parte, las preguntas de selección múltiple permiten una medición válida, confiable y económica de un amplio rango de procesos cognitivos en un periodo de tiempo acotado de evaluación. Por otra, las preguntas abiertas permiten a los estudiantes demostrar prácticas, como argumentar una respuesta con evidencia, explicar las acciones de los personajes, describir un evento o proceso y realizar predicciones.

Otros tipos de pregunta pueden ser usados siempre que entreguen una medición válida, sean posibles de administrar, y permitan ser calificados de manera confiable. Estos pueden incluir peticiones a los estudiantes de hacer lo siguiente:

- Enumerar la secuencia de eventos ocurridos en un pasaje.
- Emparejar personajes con sus acciones o dichos (citas).
- Completar información en una tabla.

Especificaciones de la evaluación

Para que la evaluación de la prueba sea una medición válida y representativa de cuán bien los estudiantes pueden aplicar procesos de comprensión en los textos evaluados, cada pregunta debe estar alineada con las especificaciones del marco de evaluación y enfocada en ideas o informaciones centrales del texto. Además, una parte importante de la construcción de preguntas abiertas es decidir cuántos puntos valdrá una respuesta correcta y el desarrollo de la pauta de corrección correspondiente.

En PIRLS cada pregunta escrita para la evaluación debe medir uno de los propósitos y uno de los procesos de lectura descritos en el marco de evaluación. La Tabla II.2 presenta los propósitos y procesos de comprensión lectora evaluados por PIRLS y el porcentaje de la prueba dedicado a cada uno de ellos. A continuación, se describen con mayor profundidad.

Tabla II.2

Propósitos y procesos de comprensión de lectura

PIRLS	
Propósitos de lectura	
a. Literario	50%
b. Informativo	50%
Procesos de comprensión lectora	
a. Localización y obtención de información explícita	20%
b. Realización de inferencias directas	30%
c. Interpretación e integración de ideas e información	30%
d. Análisis y evaluación del contenido, lenguaje y elementos textuales	20%

Fuente: Martin y Mullis, 2011.

Abordando el Esquema de Evaluación de PIRLS

Propósitos de lectura

La clasificación de preguntas según los dos propósitos de lectura se realiza a nivel del texto. Dependiendo si el texto está clasificado como literario o informativo, se escriben preguntas de acuerdo con el propósito correspondiente. Siempre se debe tener en cuenta el propósito de lectura del texto cuando se escriban preguntas, porque no siempre el propósito es identificable con un tipo particular de texto.

Procesos de comprensión

Dentro de un propósito literario e informativo de lectura, PIRLS evalúa cuatro tipos de procesos. La construcción de preguntas debe poner especial atención en el porcentaje o puntaje de evaluación asignado a cada proceso (Tabla II.2).

Convertir los porcentajes de la evaluación PIRLS asignados a cada propósito y proceso de comprensión de lectura significa desarrollar preguntas para cada texto que se comporten de la siguiente manera:

- Localización y obtención de información explícita: 3-4 puntos (probablemente son 3 o 4 preguntas porque serán principalmente preguntas de selección múltiple o preguntas abiertas de un punto).
- Realización de inferencias directas: 5-6 puntos (probablemente 4 o 5 preguntas porque serán principalmente preguntas de selección múltiple o preguntas abiertas de un punto).
- Interpretación e integración de ideas e información: 5-6 puntos (probablemente 2 o 3 preguntas porque serán principalmente preguntas abiertas de respuesta extensa con un valor de 2 o 3 puntos).
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales: 3-4 puntos (generalmente una gama de diferentes tipos de preguntas que pueden variar desde cuatro preguntas de selección múltiple a una pregunta abierta de tres puntos).

Algunos textos tienden a evaluar algunos procesos de comprensión más que otros. Así, puede parecer difícil cumplir los objetivos especificados en el marco de evaluación para cada texto. Sin embargo, se debe tratar de cumplir los porcentajes especificados en la medida de lo posible.

Preguntar ideas e información principal

Desarrollar preguntas que evalúen comprensión lectora de manera significativa requiere poner atención a la dependencia del texto. Al construir preguntas se debe asegurar que se está firmemente centrado en el texto, y a partir de esto desarrollar preguntas:

- que apunten a las ideas centrales del texto,
- que estén distribuidas equitativamente a lo largo de los diferentes elementos del texto,
- que puedan ser respondidas solo con haber leído el texto.

La elaboración de preguntas es una tarea que requiere imaginación y creatividad, pero al mismo tiempo demanda la disciplina suficiente para abarcar los criterios mencionados anteriormente.

Se han presentado lineamientos específicos del marco evaluativo que PIRLS ha desarrollado. Los lineamientos presentados a continuación refieren a la construcción de preguntas y prácticas de desarrollo de evaluaciones en general y han sido concebidos gracias a la revisión de un conjunto de fuentes.

Construcción de preguntas de evaluación de un texto

Existen algunos lineamientos generales a considerar en el desarrollo de las preguntas necesarias para cada texto, según su propósito:

- Las primeras preguntas deben ser las más fáciles: comenzar con una o dos preguntas que ayuden a los estudiantes a prepararse ante las de mayor dificultad. Estas deben introducir a los estudiantes al texto. Una buena idea es comenzar preguntando sobre el tema principal del texto o sobre alguna información importante o básica que se encuentre al inicio.
- Las preguntas deben estar ordenadas de manera secuencial en base al texto: preguntar en el mismo orden en que las respuestas pueden ser encontradas en el texto. Esto es especialmente importante para las preguntas que evalúen la localización y obtención de información explícita y realización de inferencias directas, pero se puede aplicar también a todas las preguntas. Los estudiantes no deben utilizar tiempo valioso de la evaluación moviéndose de principio a fin del texto.
- No todas las preguntas que midan procesos de mayor complejidad deben aparecer al final: preguntas que evalúen procesos de interpretación e integración o análisis y evaluación, deben estar repartidas en el set de preguntas. Esto permite que los estudiantes que no tienen el tiempo suficiente para responder todas las preguntas tengan la oportunidad de demostrar las habilidades asociadas a estos procesos y no dejen de ser contestadas por falta de tiempo.
- Desarrollar una pregunta de tres puntos para cada texto: esta pregunta debe estimar los procesos de interpretación e integración y los procesos de evaluación, su objetivo es entregar a los estudiantes una oportunidad de demostrar la profundidad de su comprensión. No se piden más preguntas de tres puntos porque implican mucho tiempo de respuesta. La pregunta de más puntos no debe estar entre las primeras, porque los estudiantes necesitan haberse introducido a la prueba con preguntas de menor dificultad. De todas formas, tampoco es óptimo que esta sea la última, porque entonces sería tentador para los estudiantes omitirla y terminar la prueba sin responderla.
- Asegurar que las preguntas sean tan independientes como sea posible: se debe asegurar que la información de la pregunta no entregue pistas para responder otras preguntas del set. Además, es importante asegurarse de que una respuesta correcta no dependa de haber resuelto una pregunta anterior. Se debe poner especial atención a la información que entrega tanto el enunciado como las opciones de respuesta de las preguntas de selección múltiple. También se debe comprobar que las preguntas abiertas obtengan diferentes respuestas y requieran más que repetir la idea principal del texto.

Además existen criterios más técnicos, aunque no menos importantes para construir una evaluación de competencia lectora:

- Tiempo de evaluación: al desarrollar preguntas es importante considerar el tiempo que los estudiantes necesitan para completar las tareas requeridas. En PIRLS, los estudiantes tienen cuarenta minutos para leer y responder las preguntas de cada texto. En general, a modo de referencia, un estudiante de 4º básico necesita aproximadamente de un minuto para responder una pregunta de selección múltiple. A las preguntas abiertas les es asignado más tiempo de evaluación en el diseño de PIRLS, con uno a dos minutos para respuestas cortas, y tres a cinco minutos para preguntas de respuestas extensas. Al escribir un set de preguntas es necesario tener en cuenta el tiempo total que tomará a los estudiantes completar la tarea.
- Nivel y contexto apropiado: el lenguaje, estilo y estándar de lectura utilizado en las preguntas debe ser apropiado a la edad y experiencias de los estudiantes del nivel evaluado. Las preguntas deben estar escritas de tal manera que los estudiantes sean capaces de comprender los requerimientos sin mayor dificultad. En este sentido, un contexto relacionado con un tema de género puede distraer a algunos estudiantes; por ejemplo situaciones donde roles o actitudes estereotipadas son atribuidas innecesariamente a hombres o mujeres, o donde existe un menosprecio implícito para alguno de los géneros no son aceptables, pues puede incidir en el error.
- Dificultad de una pregunta: es aconsejable que existan algunas preguntas de menor dificultad y
 algunas difíciles que presenten un reto a los estudiantes. Sin embargo, preguntas que la mayoría de
 los estudiantes o casi ninguno de ellos pueden resolver de manera correcta, reducen la efectividad
 de la evaluación en la capacidad de discriminar entre estudiantes con alto y bajo rendimiento.

Construcción de preguntas de selección múltiple

Una pregunta de selección múltiple provee un número limitado de opciones de respuesta, desde donde es posible seleccionar la respuesta correcta. Se compone de los siguientes elementos:

- El enunciado es la parte inicial de la pregunta donde la tarea es definida.
- Las opciones refieren al set de alternativas o posibles respuestas presentadas debajo del enunciado.
- La clave es la opción que entrega la respuesta correcta.
- Los distractores son las opciones de respuesta incorrecta.

Las siguientes secciones presentan los lineamientos específicos para preguntas de selección múltiple, incluyendo la escritura del enunciado, la manera de estructurar las opciones de respuesta y la forma de desarrollar distractores plausibles.

Enunciado

Para el caso de los estudiantes de 4º básico, donde estos son relativamente jóvenes y la claridad es de vital importancia, es recomendable frasear todos los enunciados como una pregunta directa.

Ejemplo de un enunciado formulado como pregunta

¿Dónde puso Ramón las trampas para ratón?

- a) En un canasto.
- b) Cerca de los agujeros de ratones.
- c) Debajo de las sillas.
- d) En el techo.

Considerar siempre que:

- 1. Se debe proveer información suficiente en el enunciado con el fin de que la tarea que se les pide a los estudiantes sea presentada de manera clara y concreta. Los estudiantes deben ser capaces de responder la pregunta antes de leer las opciones de respuesta.
- 2. En el caso de los estudiantes de 4º básico, el enunciado no debe incluir información extra. La información ajena tiene la capacidad de confundir a los estudiantes que de otra manera hubieran llegado a responder la pregunta correctamente.
- 3. No usar enunciados negativos, por ejemplo, aquellos que contienen palabras como no, menos, peor, excepto, etc. Si es absolutamente necesario usar un enunciado negativo se debe resaltar la palabra negativa (ej. escribiéndola con mayúscula, subrayada o en negrita para que llame la atención del estudiante). Si el enunciado es negativo, no usar alternativas de respuesta negativas.

Estructura de las opciones de respuesta (o alternativas)

- 1. Como se muestra en el ejemplo anterior de Ramón, las preguntas de selección múltiple para PIRLS tienen cuatro opciones de respuesta etiquetadas de la a) a la d), aunque este número puede variar.
- 2. Se debe asegurar que una de esas opciones de respuesta o alternativas sea claramente la **clave o respuesta correcta**. Por ejemplo, las opciones de respuesta no pueden ser un subconjunto de otras opciones.
- 3. No se deben usar subconjuntos de opciones de respuesta que den cuenta de todas las posibilidades (ej. día y noche o arriba y abajo), porque con ello se indica que una de estas es la clave.
- 4. Asegurar que la estructura gramatical de todas las opciones de respuesta se corresponde con el enunciado. Usar gramática inconsistente puede entregar pistas a la respuesta correcta o eliminar opciones de respuesta incorrecta.
- 5. Asegurar que todas las opciones de respuesta sean similares en extensión, complejidad y estructura gramatical. Evitar la tendencia a incluir mayores detalles o calificaciones en la respuesta correcta, destacándola.
- 6. Si una palabra o frase es repetida en cada una de las opciones de respuesta, se debe tratar de reducir el largo de estas.
- 7. No usar palabras o frases en el enunciado que estén repetidas en una de las opciones de respuesta, y que por lo tanto puedan ser una pista de la respuesta correcta.
- 8. **No** usar "ninguna de las anteriores" o "todas las anteriores" como opciones de respuesta.

Distractores plausibles

Usar distractores plausibles (alternativas de respuesta incorrectas) que estén basados en posibles errores en la comprensión de la información del texto de los estudiantes, reduce la posibilidad de que los estudiantes lleguen a la respuesta correcta por medio del descarte de otras alternativas e, igualmente relevante, permite la identificación de las confusiones comunes de los estudiantes con respecto al texto, y la posibilidad de obtener tendencias que pueden conducir a mejoras curriculares y de instrucción.

Construcción de preguntas abiertas

Teniendo como objetivo el obtener información de educación sobre comprensión lectora, las preguntas abiertas proveen mejor medición de rendimiento o logro de los estudiantes que las preguntas de selección múltiple. Sin embargo, debido a que estas preguntas en general necesitan mayor tiempo para ser respondidas por los estudiantes y generan mucho trabajo en su corrección, es importante considerar aspectos como restringir el uso de preguntas abiertas, solo para evaluar información que la selección múltiple no pueden medir, y acompañar cada pregunta abierta con una pauta de corrección bien estructurada.

La calidad de las preguntas abiertas depende en gran medida de que los correctores asignen los puntajes de una manera consistente, y de que la puntuación sea significativa respecto de la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que las diferentes correcciones sean coherentes al interior de los cursos evaluados y también entre ellos. Esto hace que sea fundamental la construcción de las pautas de corrección para cada pregunta abierta.

Cada pregunta abierta debe proporcionar información relevante y poder ser corregida o calificada de manera correcta. Desarrollar preguntas de respuesta abierta centradas en lo que se quiere evaluar, con sus respectivas pautas de corrección, no es una tarea sencilla, requiere trabajo y rigurosidad.

Comunicar expectativas a los estudiantes

Un punto central a recordar al momento de construir preguntas de respuesta abierta es que estas deben comunicar de la manera más clara posible a los estudiantes las expectativas esperadas de ellos para obtener el puntaje completo, sin comprometer el propósito de la pregunta.

Una pregunta bien escrita que comunica de manera clara lo que se espera de ella es la mejor forma de comenzar. Para esto es importante tener en mente las siguientes consideraciones:

- 1. Se deben usar palabras como "explica", "enumera" o "describe", para guiar a los estudiantes en la tarea requerida, más que palabras vagas como "discute" o "comenta", que pueden llevar a una amplia variación en el contenido de las respuestas.
- 2. Indicar, cuando sea apropiado, la extensión o el nivel de detalle que se espera de la respuesta. Por ejemplo, decir a los estudiantes el número de razones requeridas: "da tres razones [...]", en lugar de "da algunas razones [...]".
- 3. Considerar el espacio de respuesta para las preguntas abiertas con el fin de proporcionar ayuda y soporte para los estudiantes.

Dos elementos adicionales que contribuyen a clarificar lo que se espera de la respuesta para ser calificada como correcta son: detallar el número de puntos asociados a cada pregunta (en este libro será mostrado con un círculo de color verde (1), (2) y (3)), y el largo esperado de la respuesta. Esto último puede ser indicado por la cantidad de líneas y espacio proporcionado.

Ejemplo 1: entregar espacios numerados para las respuestas

ora tres cos	s que el león hizo e	n la historia q	ue demues	tran que el	león era	a valient
1						
Z						
3						
uerdo/en	oorcionar un esp desacuerdo para n fue valiente?		-			-
uerdo/en	desacuerdo para		-			-
uerdo/en s que el lec	desacuerdo para		-			-
uerdo/en s que el le a) Sí b) No	desacuerdo para	a ayudar a	os estud	iantes a d	comen	-
s que el leca a) Sí b) No	desacuerdo para	a ayudar a	os estud	iantes a d	comen	-
uerdo/en s que el le a) Sí b) No	desacuerdo para	a ayudar a	os estud	iantes a d	comen	-
s que el leó a) Sí b) No	desacuerdo para	a ayudar a	os estud	iantes a d	comen	-
s que el lecca a) Sí b) No Por favor d	desacuerdo para	hizo en la his	toria que te	e hace creer	eso.	zar
s que el led a) Sí b) No Por favor d	desacuerdo para	hizo en la his	toria que te	e hace creer	eso.	es com

Desarrollo de respuestas de puntaje completo

En la construcción de preguntas abiertas se debe escribir, como ejercicio, una respuesta de puntaje completo, considerando el lenguaje, conocimiento y habilidades que se espera tenga un estudiante de 4º básico. Este es un primer paso, central, en la producción de pautas de corrección y en la evaluación de la viabilidad de la pregunta. Si quienes construyen las preguntas no pueden responderlas o no logran acuerdo en ello, entonces estas deben ser reconsideradas. En cualquier caso, pensar en la respuesta de manera simultánea a la construcción de la pregunta, usualmente resulta en la revisión de la pregunta con el fin de clarificar su propósito y mejorar la calidad de la información que es posible obtener a partir de las respuestas de los estudiantes. Escribir las respuestas también orienta acerca del puntaje asociado a la pregunta.

La dependencia al texto es muy importante al considerar la calidad de las respuestas de los estudiantes en las preguntas abiertas. La plausibilidad y exhaustividad de una respuesta debe ser considerada en relación a la idea central o puntos principales del texto.

Desarrollo de pautas de corrección

Pautas de corrección con criterios bien definidos para la asignación de puntaje son esenciales para garantizar la fiabilidad en la puntuación de preguntas abiertas. Cada pregunta abierta necesita una pauta exclusiva que provea una descripción clara de los requerimientos para una respuesta completamente correcta y que defina parámetros para niveles de puntaje parcial (si aplica).

Al definir niveles de crédito parcial se deben considerar la precisión y la exhaustividad de la información proporcionada. Las respuestas de los estudiantes pueden entregar ideas de lo que saben y son capaces de hacer, y de cómo utilizan su conocimiento y habilidades para entender lo que leen. La diferencia entre los niveles de asignación parcial debe reflejar las habilidades de los estudiantes de manera significativa.

Pautas de corrección generales

A modo de ejemplo, se presentan a continuación las pautas de corrección generales de PIRLS. Las respuestas de los estudiantes a preguntas abiertas son evaluadas de acuerdo a pautas de corrección que describen los aspectos específicos, los cuales son considerados como evidencia del rendimiento en un nivel particular de puntuación.

A pesar de que cada pauta es adaptada a una comprensión específica, existen elementos comunes a todas ellas. Por ejemplo, el puntaje más bajo de cada una, puntaje cero, representa la incomprensión del aspecto del texto que se está evaluando en la pregunta. Las respuestas que no reciben ningún puntaje, expresan confusión con respecto al texto o a la pregunta, o bien, incluyen únicamente información vaga, a la que asignarle un puntaje más alto sería injustificado.

Las figuras II.1, II.2 y II.3 contienen pautas de corrección generales para las preguntas de uno, dos y tres puntos, respectivamente. Cada una describe el grado o naturaleza de comprensión asociada a cada puntaje. Las etiquetas 1, 2 y 3 varían con el fin de poder distinguirlas y transmitir el rango de habilidades de comprensión. Estas pautas de corrección general son la base para las pautas desarrolladas para cada pregunta de comprensión en la evaluación.

Figura II.1

Pauta de corrección general para preguntas de 1 punto

Respuesta aceptable (puntaje: 1 punto)

Estas respuestas demuestran comprensión del aspecto del texto abordado en la pregunta. Se incluyen todos los elementos requeridos por el enunciado. Las respuestas están orientadas a reflejar de manera correcta las ideas o información del texto.

Respuesta inaceptable (puntaje: 0 punto)

Estas respuestas no demuestran comprensión del aspecto del texto abordado en la pregunta. Pueden intentar proveer alguno o todos los elementos solicitados en la pregunta. Sin embargo, no reflejan de manera correcta la información o las ideas del texto, o bien, incluyen solo ideas o información que son demasiado vagas o no relacionadas con lo que se entiende como correcto.

Fuente: Martin y Mullis, 2011.

Figura II.2

Pauta de corrección general para preguntas de 2 puntos

Comprensión total (puntaje: 2 puntos)

Estas respuestas demuestran comprensión total de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Incluyen todos los elementos requeridos por el enunciado. Cuando es necesario, demuestran un nivel de comprensión que va más allá del entendimiento literal y provee interpretaciones apropiadas, inferencias o evaluaciones que son consistentes con el texto, o bien, incluyen ideas o información completa y adecuada como argumento a la interpretación, inferencia o evaluación realizada en base al texto.

Comprensión parcial (puntaje: 1 punto)

Estas respuestas demuestran solo una comprensión parcial de los aspectos del texto abordados por la pregunta. Pueden incluir algunos, pero no todos, los elementos requeridos por la pregunta, o bien, puede identificar todos los elementos requeridos pero demostrando solo una comprensión literal cuando la pregunta busca obtener interpretación, inferencia o comprensión de conceptos más abstractos. Cuando la pregunta requiere proveer una explicación para interpretar, inferir o evaluar, las respuestas pueden carecer de respaldo del texto o proveer solo información vaga y sin relación.

Sin comprensión (puntaje: 0 punto)

Estas respuestas no demuestran comprensión de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Pueden intentar proveer algunos o todos los elementos requeridos por el enunciado, sin embargo, la respuesta es determinada como incorrecta según las ideas o información del texto. Puede faltar algún elemento requerido por la pregunta, o, la respuesta incluye solo información o ideas que son demasiado vagas o sin relación a la pregunta para ser considerada como evidencia de comprensión.

Además se le da un puntaje 0 a las respuestas no interpretables. Esto incluye respuestas tachadas o intentos borrados, ilegibles y respuestas que no fueron requeridas en la pregunta, dibujos y garabatos.

Fuente: Martin y Mullis, 2011.

Figura II.3

Pauta de corrección general para preguntas de 3 puntos

Comprensión exhaustiva (puntaje: 3 puntos)

Estas respuestas demuestran comprensión total de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Incluyen todos los elementos requeridos por el enunciado. Cuando aplica, se demuestra comprensión de ideas e informaciones relativamente complejas, abstractas o centrales al tema o tópico central del texto. Haciendo esto se logra una comprensión más allá de lo literal y entregan, cuando es requerido por la pregunta, inferencias, interpretaciones o evaluaciones sustanciales basadas en el texto.

Comprensión satisfactoria (puntaje: 2 puntos)

Estas respuestas demuestran comprensión satisfactoria de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Pueden incluir todos los elementos requeridos por el enunciado pero no proveen evidencia de comprensión de ideas o información del texto que puedan ser consideradas complejas o abstractas. O bien, muestran alguna evidencia de estar a un nivel más allá de la comprensión literal del texto para hacer inferencias, interpretaciones o evaluaciones; sin embargo, las respuestas no muestran estar provistas de forma concluyente de elementos del texto.

Comprensión mínima (puntaje: 1 punto)

Estas respuestas demuestran comprensión mínima de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Incluyen algunos, pero no todos, los elementos requeridos por el enunciado. Pueden demostrar comprensión de ideas o información específica del texto a un nivel literal pero no desarrollan conexiones entre elementos cuando es requerido por la pregunta. Cuando es solicitado proveer elementos textuales para una inferencia o interpretación, las respuestas pueden incluir evidencia inadecuada o sin relación del texto.

Comprensión insatisfactoria (puntaje: 0 punto)

Estas respuestas demuestran una comprensión insatisfactoria de los aspectos del texto abordados en la pregunta. Pueden intentar incluir algunos elementos requeridos por el enunciado, sin embargo, son incorrectos o inapropiados según las ideas o información del texto. Pueden fallar en identificar alguno de los elementos requeridos por la pregunta, o incluir ideas o informaciones que son demasiado vagas o sin relación a la pregunta para poder ser consideradas como evidencia de una mínima comprensión.

Además se le da un puntaje 0 a las respuestas no interpretables. Esto incluye respuestas tachadas o intentos borrados, ilegibles y respuestas que no fueron requeridas en la pregunta, dibujos y garabatos.

Fuente: Martin y Mullis, 2011.

Estas pautas generadas como ejemplo pueden ser adaptadas a cada pregunta. Lo importante es que cada pregunta abierta debe contar con una pauta de corrección única. Dos puntos principales deben ser abordados en el desarrollo de pautas de corrección para cada pregunta abierta:

- 1. Creación de criterios lo más específicos posible, con el fin de estandarizar las decisiones de puntuación.
- 2. Rango de respuestas dentro de cada nivel de puntuación.

Estos objetivos, un tanto contradictorios en especificidad y flexibilidad, deben proporcionar descripciones generales y específicas de comprensión en cada nivel de puntuación. Cada pauta de corrección está dividida en secciones que corresponden al número del nivel de puntuación, incluyendo una sección de puntaje cero.

Para cada nivel de puntuación en la pauta, primero se muestra una idea general de lo que se espera de la respuesta. Esta idea es seguida de ejemplos específicos de respuesta que se espera de los estudiantes. Sin embargo, los ejemplos no son una lista exhaustiva de todas las posibilidades.



Textos, preguntas y pautas: textos literarios

Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino.

3 Textos, preguntas y pautas: textos literarios

Esta sección muestra ejemplos de textos y preguntas que han sido parte del estudio internacional PIRLS en aplicaciones anteriores.

Un estudio internacional como PIRLS mantiene un determinado número de preguntas resguardadas del conocimiento público con el fin de ser utilizadas en futuras aplicaciones. La utilización de estas preguntas en más de una evaluación permite examinar las puntuaciones de diferentes años en una escala común, posibilitando comparaciones rigurosas a lo largo del tiempo.

Los textos y preguntas que no son reservadas para futuras aplicaciones son liberadas para el conocimiento público. Esta sección recoge todos los textos y preguntas que han sido liberados hasta el momento y que han sido utilizados en PIRLS.

La presentación de los textos liberados y sus preguntas reproduce exactamente el aspecto con el que estos fueron expuestos en las pruebas de evaluación de comprensión lectora.

Cada pregunta, además, cuenta con la descripción del proceso de comprensión al que refiere, el nivel de complejidad que tiene la respuesta a la pregunta, la media de respuestas correctas que tuvo a nivel internacional y las pautas de corrección, en el caso de las preguntas abiertas.

Los ratones patas arriba⁵

Roald Dahl

rase una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Ramón. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz.

Cuando Ramón descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron. Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más.

—Esto es demasiado —dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento. Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó las carnadas de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

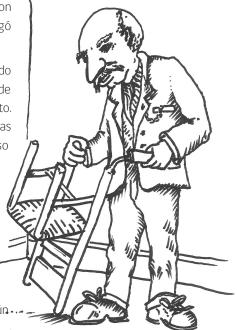
Esa noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una broma tremenda. Anduvieron por el suelo, dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia arriba con sus patas delanteras riéndose a carcajadas. Después de todo, era bastante tonto, ratoneras en el techo.

Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún... ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada.

Tomó una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo, dejaron de reírse de repente.

- −¡Por el amor de Dios! −gritó uno. −¡Mira ahí arriba! ¡Ahí está el suelo!
- −¡Santo cielo! −gritó otro. −¡Debemos de estar parados en el techo!
- -Estoy empezando a sentirme un poco mareado, -dijo otro.
- −Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, −dijo otro.
- -¡Esto es terrible!, -dijo un ratón anciano de bigotes largos. -¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!
- -¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, -gritó un ratón joven.



⁵ Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

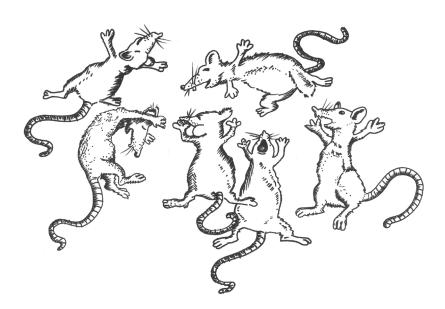
- −¡Yo también!
- -¡No lo puedo soportar!
- -¡Socorro!¡Que alguien haga algo, rápido!

Ahora se estaban poniendo histéricos. —Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.

Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente los recogió y los metió en un canasto.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.



Preguntas: Los ratones patas arriba⁶

1. ¿Por qué quería Ramón librarse de los ratones?

- a. Siempre había odiado a los ratones.
- b. Había demasiados ratones.*
- c. Se reían demasiado fuerte.
- d. Se comieron todo su queso.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Bajo.

Media de aciertos internacionales: 79,2%.

2. ¿Dónde puso Ramón las ratoneras?

- a. En un canasto.
- b. Cerca de los agujeros de los ratones.
- c. Debajo de las sillas.
- d. En el techo.*

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Bajo.

Media de aciertos internacionales: 86,9%.

- 3. ¿Por qué estaban los ratones dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia el techo cuando salieron de sus agujeros la primera noche?
 - a. Podían ver una silla en el techo.
 - b. Pensaron que Ramón había hecho algo tonto.*
 - c. Querían el queso de las ratoneras.
 - d. Tenían miedo de lo que vieron.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 53,2%.

⁶ El signo de asterisco (*) corresponde a la respuesta correcta de la pregunta. Esto se mantendrá a lo largo del libro.

4. ¿Por qué sonrió Ramón cuando vio que no había ratones en las ratoneras?



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Avanzado (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 31,3%.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta proporciona una interpretación apropiada de la reacción de Ramón en el contexto global de la historia, demostrando comprensión de que Ramón no estaba sorprendido por las ratoneras vacías. Puede que describa la intención de Ramón de llevar a cabo un plan más elaborado para atrapar a los ratones.

Ejemplo:

- Tenía un plan para engañar a los ratones y librarse de ellos.

O puede que demuestre comprensión de que Ramón solo pretendía engañar a los ratones, no atraparlos, la primera noche.

Ejemplo:

- Sabía que no irían por el queso la primera noche.

5. ¿Qué hizo Ramón después de pegar la silla al techo?

- a. Sonrió y no dijo nada.
- b. Compró algunas ratoneras.
- c. Pegó todo al techo.*
- d. Les dio algo de queso a los ratones.

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 74,3%.

6. La segunda noche, ¿dónde pensaban los ratones que estaban parados y qué decidieron hacer al respecto? Lugar en el que los ratones pensaban que estaban parados:



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Medio (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 76,8%.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 50,3%.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta conecta información procedente de diferentes partes del texto para demostrar comprensión completa de la reacción de los ratones, incluyendo pruebas de la comprensión de los dos datos exigidos por la pregunta:

- 1. Los ratones pensaban que estaban parados en el techo.
- 2. Decidieron ponerse cabeza abajo.

Eiemplo:

- Pensaban que estaban en el techo porque todo estaba patas arriba, así que se pusieron cabeza abajo.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta muestra comprensión parcial de la reacción de los ratones si incluye solo uno de los datos requeridos por la pregunta:

- 1. Los ratones pensaban que estaban de pie en el techo.
- 2. Decidieron ponerse cabeza abajo.

Ejemplo:

Decidieron ponerse cabeza abajo.

7. Encuentra y copia <u>una</u> de las frases que muestren el pánico que sintieron los ratones a la segunda noche.



Proceso: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 68,6%.

• Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta proporciona una frase apropiada de la historia a través de la cual se deduce el pánico que sintieron los ratones incluyendo al menos una de las frases que se indican a continuación. Puede que el estudiante cometa algunas faltas de ortografía al copiar pero estas no alteran el significado de la historia.

Frases apropiadas, a través de las cuales se deduce el pánico de los ratones:

- ¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!
- ¡No lo puedo soportar!
- ¡Socorro!
- ¡Que alguien haga algo, rápido!
- Ahora se estaban poniendo histéricos.
- ¡Esto es terrible!
- ¡Esto es realmente terrible!
- ¡Por el amor de Dios!
- ¡Mira ahí arriba!
- ¡Ahí está el suelo!
- ¡Santo cielo!
- ¡Debemos de estar parados en el techo!
- Estoy empezando a sentirme un poco mareado.
- Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza.
- ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente!
- Dejaron de reírse de repente.

8. ¿Cómo te muestra la historia lo que los ratones pensaban que estaba sucediendo?

- a. Contando lo que Ramón pensaba de los ratones.
- b. Describiendo donde vivían los ratones.
- c. Contando lo que los ratones se dijeron los unos a los otros.*
- d. Describiendo cómo eran los ratones.

Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Avanzado.

Media de aciertos internacionales: 45,9%.

9. ¿Por qué estaba el suelo cubierto de ratones cuando Ramón bajó la última mañana?

- a. Los ratones habían estado cabeza abajo durante demasiado tiempo.*
- b. Ramón había dado demasiado queso a los ratones.
- c. Los ratones se habían caído del techo.
- d. Ramón había puesto pegamento en el suelo.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas. Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 73,2%.

10. ¿Dónde puso Ramón los ratones cuando los recogió del suelo?



Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 84,4%.

 Respuesta aceptable (1 punto).
 La respuesta identifica con precisión la acción llevada a cabo por Ramón, mencionada explícitamente en el texto, que afirma que puso los ratones en un canasto.

11. ¿Piensas que fue fácil engañar a los ratones? Da una razón por la que sí o por la que no.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 36,6%.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra una interpretación aceptable de la personalidad de los ratones, con mención de pruebas apoyadas en el texto. Proporciona un "si," un "no," o una postura neutral sobre si fue fácil o no engañar a los ratones. Además, justifica la postura con información sacada del texto sobre lo fácil o difícil que fue para Ramón engañar a los ratones; o bien hace una interpretación correcta de la información del texto.

Ejemplo:

- Sí, porque pensaban que estaban parados en el techo.

12. Conoces a Ramón a través de lo que hace. Describe cómo es y da dos ejemplos que demuestren lo que hace.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (3 puntos). Media de aciertos internacionales: 10%. Respuesta de Nivel Medio (2 puntos). Media de aciertos internacionales: 29,9%.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 60,5%.

• Comprensión amplia (3 puntos).

La respuesta muestra comprensión amplia si integra ideas del texto y hace una interpretación de la personalidad de Ramón, describiendo uno o más rasgos de personalidad plausibles. Además, da al menos dos ejemplos de las acciones que lleva a cabo Ramón y que evidencian uno o varios rasgos de su personalidad. Ejemplo:

- Es listo, porque dejó que los ratones se quedaran hasta que hubo demasiados y entonces encontró una manera de confundirlos: No dio a los ratones una muerte horrible. Eso significa que piensa en los demás.
- Comprensión satisfactoria (2 puntos).

La respuesta muestra comprensión satisfactoria si interpreta la personalidad de Ramón con apoyo de información del texto describiendo un rasgo de personalidad plausible. La respuesta proporciona un ejemplo de las acciones de Ramón como prueba.

Eiemplo:

- Ramón no es una persona corriente, porque buscó una manera inteligente de atrapar a los ratones.
- Comprensión mínima (1 punto).

La respuesta muestra comprensión limitada de la personalidad de Ramón, describiendo un rasgo admisible, que se deduce a través de los sucesos de la historia, pero sin dar un ejemplo de las acciones de Ramón como prueba de su personalidad.

Ejemplo:

Ramón es inteligente.

O bien describe un rasgo de personalidad mencionado en el texto, pero sin dar un ejemplo de las acciones como prueba: feliz, pacífico, callado. "Pobre" no es aceptable.

Ejemplo:

Siempre había sido una persona callada y pacífica.

O bien la respuesta menciona una actitud o deseo de Ramón, deducida de sus acciones, pero sin citar un rasgo específico de su personalidad.

Ejemplo:

Le gusta engañar a los ratones de una manera realmente extraña.

13. ¿Qué palabras describen mejor esta historia?

- a. Seria y triste.
- b. Da miedo y es excitante.
- c. Divertida e ingeniosa.*
- d. Emocionante y misteriosa.

Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 67,8%.

14. Piensa en lo que Ramón y los ratones hicieron en la historia. Explica qué es lo que hace que sea una historia no creíble.



Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Media de aciertos internacionales: 55,4% (1 punto).

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta evalúa con precisión la credibilidad de los sucesos o personajes de la historia, describiendo uno o más aspectos como se muestra a continuación.

Elementos no creíbles de la historia:

Hechos:

- Pegar los muebles al techo.
- Complicarse tanto la vida para atrapar a los ratones.
- Los ratones se desmayaron.
- Los ratones fueron engañados.

Personajes:

- Ratones que hablan.
- Ratones que se ponen cabeza abajo.
- Ratones que piensan que están patas arriba.
- Los ratones se pusieron histéricos.
- Ratones que se ríen y bromean.



Wayne Grover⁸

Hoy Marcos y yo estuvimos a punto de no ir a bucear para buscar tesoros. Parecía que iba a haber mal tiempo, 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 navegaba el barco mar adentro.

Yo observaba el agua en todas direcciones buscando a mi amigo el delfín. Le había salvado la vida al sacarle un anzuelo grande 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.

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



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

—Se acerca 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 este, pero en el mar agitado no se veía ninguna aleta. Entonces, sentí la primera 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 solo 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 varias argollas 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 agarrada muy fuerte.

Cuando salí a la superficie, Marcos agitaba los brazos con desesperación. Antes de que pudiera contarle lo que había encontrado, me dijo: -iTenemos que



subir el ancla! Avisaron 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 pesar más de dos kilos, pero está enganchada. Quiero volver a bajar para cogerla. ¡Debe valer una fortuna!
- —Ni hablar, dijo Marcos. —Las olas llegarán a alcanzar más de cuatro metros. Con oro o sin él, tenemos que subir el ancla e irnos.

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

⁷ Este texto y sus preguntas solo fueron utilizados en el estudio piloto y no se publicaron datos sobre niveles de comprensión ni porcentajes de aciertos.

⁸ Adaptado de *Dolphin Treasure*, de Waybe Grover, e ilustrado por Jim Fowler. Publicado por Harper Collins Publishers, Nueva York 1996. Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

—Tienes razón, Marcos, ¿pero qué pasa con nuestro tesoro?, respondí yo, enfadado. Me pondré otra botella de oxígeno y volveré a sumergirme 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 -aceptó 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 cama marina. 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 cadena entera medía algo más de un metro y tenía diamantes cada cinco argollas; 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 encontraba 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 congelado 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 cama marina, donde había permanecido durante casi trescientos años.

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

¡Plof! ¡Plof! De repente, el agua reventó a mí 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 cansado 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 plava 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, sumergiéndose hasta que lo perdí de vista. —Gracias, Lolo. Gracias por salvarme le vida —grité.

Preguntas: Delfin al rescate

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

- a. Mostrar que Marcos sabía navegar el barco.
- b. Mostrar que podría haber problemas más adelante.*
- c. Mostrar que el tiempo estaba mejorando.
- d. Mostrar 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 le sacó un anzuelo de la cola a 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 como esta: ¿Qué le causó al buzo "la primera 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.

4.	¿Qué vio el	buzo cuand	lo su reserva d	le aire se esta	ba agotando?

- a. Un barco hundido.
- b. Una moneda de oro.
- c. Un cañón oxidado.
- d. Una cadena de oro.*

5. Busca el fragmento de la historia con este dibujo de un ancla: O ¿Por qué dice Marcos "tenemos que subir el ancla y marcharnos"?

- a. Porque se acercaba una gran tormenta.*
- b. Porque quería buscar a Lolo.
- c. Porque la cadena pesaba demasiado.
- d. Porque el aire duraría solo 45 minutos.

6. ¿Crees que el buzo hizo bien en sumergirse por segunda vez? Marca tu respuesta haciendo un círculo alrededor.

	_	Sí
	_	No
	En	cuentra en la historia dos razones que te hacen pensar así.
1	1.	
1	2.	

Proceso de comprensión: 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 asustado/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 tomar la cadena.
- Podría haber vuelto en otro momento.

7. La historia te da pistas para pensar que el barco ya se puede haber ido cuando el buzo salga a la superficie la segunda vez. Explica cómo te das cuenta de esto con <u>dos</u> informaciones sacadas de la historia.

1.	
1 2.	

Proceso de comprensión: 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 solo 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.

Ejemplos:

- Se estaba quedando sin aire.
- Marcos gobernaba el barco.
- Datos que presagian la desaparición del barco:

Ejemplos:

- 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 esta 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 hacerlo millonario.

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 barco.
- d. Las olas lo llevaron hasta la orilla.

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

- a. Porque era amigo de Lolo.
- b. Porque sabía dónde estaba el tesoro.
- c. Porque le gustaba bucear.
- d. Porque fue él quien avisó que había peligro.*

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



Proceso de comprensión: 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 solo una lección literal, de la lista que aparece más abajo.

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.
- Sé 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 pedazo de greda9

Diana Engel

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

-¿Cuándo me tocará a mí?—, se preguntaba. A medida que pasaban los días, en la oscuridad del baúl, el pequeño pedazo de greda iba perdiendo la esperanza.

Un día, un numeroso grupo de niños llegó al taller con su profesora. Muchas manos se metieron en el baúl. El pequeño pedazo de greda 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 puso el pedazo de greda sobre la máquina giratoria del alfarero e hizo girar la rueda a toda velocidad. "¡Qué divertido!", pensó el pedazo. El niño trató de estirar la greda hacia arriba mientras la máquina daba vueltas sin parar. El pequeño pedazo sintió la emoción de adquirir una forma diferente. Tras varios intentos por producir un recipiente, el niño se dio por vencido. Amasó la greda 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 niños frotando, limpiando, lavando y secando. El agua goteaba por todas partes.



El niño soltó el pedazo de greda cerca de la ventana y salió corriendo para unirse a sus amigos. Pasado un tiempo, el taller quedó vacío y reinaron el silencio y la oscuridad. El pedazo de greda estaba aterrorizado. No solo añoraba la humedad del baúl; también sabía que estaba en peligro.

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

El pedazo 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 una piedra. Se había endurecido tanto que apenas podía pensar; solo sabía que estaba desesperado.

⁹ Extraído de la versión publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

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

- -Lluvia-, pensó.
- -Agua-, suspiró.
- −Por favor−, logró por fin transmitir a través de su cuerpo reseco y triste.

Una nube que por allí pasaba sintió lástima del pedazo de greda y entonces ocurrió algo maravilloso. Enormes gotas de lluvia se colaron con fuerza por la ventana abierta y cayeron sobre el pequeño pedazo. Llovió durante toda la noche y para cuando amaneció, el pedazo de greda 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 ha dejado abierta la ventana durante todo el fin de semana. Habrá que limpiar todo esto. Si quieres, puedes trabajar con la greda mientras voy en busca de toallas—, le dijo a su hija.

La niña vio el pedazo de greda que estaba junto a la ventana.

-Es una pedazo perfecto, justo lo que necesito-, comentó.

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

La niña pensaba mientras trabajaba y sus manos se movían con una idea determinada. El pequeño pedazo sintió que iba tomando una forma hueca y redondeada. Unos cuantos agarrones y ya tenía un mango.



- −¡Mamá, mamá!−, llamó la niña. −¡He hecho una taza!
- —Es preciosa —dijo su madre—. Ponla en la repisa y después la metemos al horno. Luego podrás pintarla 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.

-iA desayunar! —llama la madre mientras pone la taza nueva sobre la mesa y la llena de chocolate caliente.

Preguntas: El pequeño pedazo de greda

1. Pon números en las siguientes frases en el orden en que ocurren en la historia. La primera frase ya está puesta.

La lluv	via hizo que el pedazo de greda se pusiera húmedo y blando.			
Un niñ	io intentó transformar el pedazo de greda en un recipiente.			
Una ni	iña fabricó una taza con el pedazo de greda.			
El ped	lazo de greda se secó.			
<u>1</u> El ped	lazo de greda estaba en el interior del baúl.			
Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita. Respuesta de Nivel Alto (1 punto).				
	lia de aciertos internacionales: 60,5%. Respuesta aceptable (1 punto).			
L	la respuesta identifica el orden correcto de acontecimientos del cuento, enumerando con precisión as frases, como se muestra a continuación. Para obtener la puntuación, todas y cada una de las frases tienen que referir al número correcto:			
(4	4) La lluvia hizo que el pedazo de greda se pusiera húmedo y blando.			
()				
	2) Un niño intentó transformar el pedazo de greda en un recipiente.			
([2) Un niño intentó transformar el pedazo de greda en un recipiente. 5) Una niña fabricó una taza con el pedazo de greda.			

2. ¿Por qué permaneció el pedazo de greda en el interior del baúl durante tanto tiempo?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 40,1%.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta realiza una inferencia adecuada sobre la difícil situación inicial del pedazo, demostrando comprensión de que no estaba tan accesible como el resto de la greda. Puede centrarse en el hecho de que estaba en el fondo, o en un rincón, del baúl.

Ejemplo:

Porque estaba en el fondo.

O bien puede centrarse en que siempre se utilizaba antes la otra greda.

Ejemplo:

Porque la gente usaba la otra greda.

3. Al comienzo de la historia, ¿qué deseaba el pedazo de greda?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 68,2%.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta hace una inferencia adecuada de los sentimientos del pedazo de greda al comienzo del cuento, demostrando que se comprende que el pedazo deseaba ser utilizado, igual que el resto de la greda del baúl (deseo a corto plazo).

Ejemplo:

- Que lo eligieran.

O bien puede centrarse en las consecuencias de ser utilizado igual que el resto de la greda (deseo a largo plazo) y tener un uso o una meta, o sentirse realizado.

Ejemplo:

Que lo convirtieran en un objeto y lo usaran mucho.

4. ¿Por qué finalmente sacaron el pedazo de greda del baúl?

- a. Todos los demás terrones de greda se habían sacado del baúl.*
- b. Se encontraba encima de otros pedazos de greda.
- c. El niño eligió ese pedazo porque le gustó más que ninguno.
- d. La profesora le pidió al niño que utilizara ese pedazo.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 52,8%.

5. ¿Qué descuido hizo el niño?

- a. Dejó greda sobre la máquina giratoria del alfarero.
- b. Hizo girar la rueda a toda velocidad.
- c. Dejó la greda junto a la ventana.*
- d. Amasó y presionó la greda.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 69,7%.

6. El niño puso el pedazo de greda en peligro. ¿Cuál era ese peligro?



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 54,7%.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta integra ideas del cuento para interpretar la naturaleza del peligro para el pedazo de greda, mostrando comprensión de que estaba en riesgo de secarse o endurecerse. (También se acepta que el alumno interprete que la greda estaba en peligro de muerte).

Ejemplo:

El peligro para el pedazo era que pudiera secarse.

خ .7	Cómo se sintió el	pedazo de gred	la justo después (de que el niño se r	narchara del taller?
------	-------------------	----------------	--------------------	---------------------	----------------------

- a. Satisfecho.*
- b. Asustado.
- c. Enfadado.
- d. Orgulloso.

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 72,8%.

8. ¿Qué hecho maravilloso ocurrió después de que el pedazo de greda hubiera permanecido mucho tiempo junto a la ventana? ¿Por qué fue algo tan maravilloso para el pedazo de greda?



Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 33,7%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 54,5%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total de los acontecimientos del cuento en relación a la recuperación del pedazo de greda, especificando que la lluvia que entró por la ventana fue el hecho maravilloso. Además, la respuesta explica que la lluvia humedeció de nuevo la greda, o bien evitó que se endureciera.

Ejemplo:

- El suceso maravilloso fue la lluvia, porque humedeció la greda.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial de los acontecimientos del cuento en relación a la recuperación del pedazo de greda, describiendo el suceso maravilloso como lluvia que entra por la ventana, o bien que la greda se humedeció y se puso blanda de nuevo. Sin embargo, la respuesta no establece conexión entre la lluvia y su efecto físico en la greda.

Ejemplo:

Hizo que se pusiera blanda de nuevo.

9. ¿Qué palabras de la historia demuestran que la niña sabía lo que quería hacer?

- a. "Los dedos de la niña eran como una bendición".
- b. "La niña vio el pedazo de greda".
- c. La niña toma con delicadeza el antiguo pedazo de greda".
- d. "Sus manos se movían con una idea determinada".*

Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Avanzado.

Media de aciertos internacionales: 41,8%.

10. Describe los distintos sentimientos que tuvo la greda al comienzo y al final de la historia. Explica por qué cambiaron sus sentimientos.

3 PTOS	

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (3 puntos).

Media de aciertos internacionales: 27,5%.

Respuesta de Nivel Alto (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 43,2%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 64,4%.

Comprensión total (3 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si integra ideas, sacadas de diferentes partes del texto, que apoyan plenamente una interpretación de por qué cambian los sentimientos de la greda en el curso del cuento. Describe adecuadamente los sentimientos de la greda al comienzo y al final e incluye información sacada del cuento para explicar por qué han cambiado. En el curso de la explicación, la respuesta muestra comprensión de uno de los siguientes aspectos sobre el sentimiento de orgullo de la greda al final de la historia: se siente realizada, útil o bonita/estética. Lea los ejemplos que se ofrecen más abajo.

Ejemplo:

Al principio la greda estaba triste. Al final, se sentía orgullosa porque se había convertido en taza.

Comprensión satisfactoria (2 puntos).

La respuesta demuestra compresión satisfactoria si integra ideas, sacadas de diferentes partes del texto, que apoyan una interpretación de por qué cambian los sentimientos de la greda en el curso del cuento. Describe adecuadamente los sentimientos de la greda al comienzo y al final, incluyendo información del cuento para explicar por qué han cambiado. Sin embargo, la explicación no demuestra comprensión de uno de los siguientes aspectos: sentirse realizada, útil o bonita/estética.

Ejemplo:

- Estaba triste al principio. Pero estaba contenta al final por lo que la niña había hecho.

O bien ofrece una explicación adecuada del sentimiento al comienzo o al final (pero no en ambos), y en la explicación de dicho sentimiento muestra comprensión de uno de los siguientes aspectos sobre el orgullo de la greda al final: sentirse realizada, útil o bonita/estética (lea los ejemplos más abajo). Ejemplo:

- Está contenta porque la han convertido en algo, contenta con su forma y contenta de verse en la repisa junto al resto de las tazas.
- Comprensión mínima (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión limitada de cómo cambian los sentimientos de la greda en el curso del cuento. Hace una descripción adecuada de los sentimientos al principio o al final, o en ambos, pero no incluye información adecuada sacada de la historia para explicar por qué han cambiado. Ejemplo:

 Estaba triste al principio. Pero contenta al final. O bien ofrece una explicación del cambio que incluye sentimientos de realización, utilidad o estética, pero no describe los sentimientos al principio o al final.

Ejemplo:

- Se convirtió en algo útil.
- Explicaciones que apoyan el sentimiento de orgullo de la greda al final del cuento:

Los ejemplos que siguen representan algunas de las distintas formas con que los estudiantes pueden justificar el orgullo de la greda al final del cuento.

Sentimiento de realización:

- La niña la convirtió en algo.
- Había llegado a ser algo.
- Sentimiento de utilidad:
- Tenía una tarea que cumplir.
- Se convirtió en taza.
- La gente podía utilizarla.
- Sentimiento de belleza/estético:
- La niña la hizo bonita.
- Le gustaba su nueva forma.

11. La niña es un personaje importante en esta historia. Explica por qué tuvo tanta importancia en lo que ocurrió.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 27%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 68,9%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta muestra comprensión total de este personaje en la historia, integrando ideas tomadas de distintas partes del texto para interpretar su importancia en el resultado de la historia. Explica el papel central de la niña como facilitadora del cambio de la greda y explica cómo dicho papel contribuye al sentimiento de realización.

Ejemplo:

- Convirtió la greda en algo bonito.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial de la importancia de este personaje en la historia. La respuesta identifica la acción central de la niña como facilitadora del cambio en la greda, pero no menciona el asunto de la realización.

Ejemplo:

- Ella fue quien convirtió la greda en taza.

12. La autora de la historia escribe sobre el pedazo de greda como si fuera una persona. ¿Qué imaginas que intenta la autora?

- a. Mostrar lo que se siente al estar bajo la lluvia.
- b. Mostrar lo que podría sentir un pedazo de greda.*
- c. Mostrar lo que se siente al trabajar la greda.
- d. Mostrar lo que se siente al crear algo con tus propias manos.

Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el leguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 54,7%.

13. ¿Cuál es el mensaje principal de esta historia?

- a. Es tan fácil modelar a las personas como a la greda.
- b. En el mundo existe mucha infelicidad.
- c. Todo resulta mejor cuando se tiene un propósito determinado.*
- d. La alfarería es la mejor manera de hacer el bien en el mundo.

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 51,8%.

Torta para enemigos 10

Derek Munson

Estaba siendo un verano perfecto hasta que Jaime Ross se mudó justo a la casa de al lado de mi mejor amigo, Esteban. Jaime no me gustó. Organizó una fiesta y ni siquiera me invitó. Pero sí invitó a mi mejor amigo Esteban.

Nunca había tenido un enemigo hasta que Jaime vino a vivir al barrio. Mi padre me dijo que cuando tenía mi edad también tuvo enemigos. Pero sabía una forma para deshacerse de ellos.

Mi padre sacó un pedazo de papel viejo de un libro de recetas.

-Torta para enemigos, -dijo satisfecho.

Puede que te preguntes qué es exactamente una torta para enemigos. Mi padre me dijo que la receta era tan secreta que ni siquiera podía contármela a mí. Le rogué que me contara algo, pero no hubo manera.

—Te diré una cosa, Tomás —me dijo. —La torta para enemigos es el método más rápido que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Esto me hizo pensar, ¿qué clase de ingredientes asquerosos pondría yo en la torta para enemigos? Le llevé a mi padre gusanos y piedras, pero me las devolvió en seguida.





Salí a jugar. Durante todo ese rato escuchaba el ruido que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, este podía ser un verano genial.

Intenté imaginar el horrible olor de la torta para enemigos. Pero me llegó un olor muy agradable. Por lo que parecía, venía de nuestra cocina. Estaba confundido.

Entré para preguntarle a mi padre qué pasaba. La torta para enemigos no tenía que oler tan bien. Pero mi padre era inteligente. -Si huele mal, tu enemigo nunca se la va a comer -dijo. Se notaba que había hecho esa torta antes.

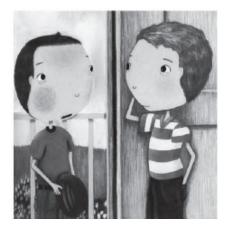
El reloj del horno sonó. Mi padre se puso unos guantes y sacó la torta. ¡Se veía lo suficientemente rica como para comérsela! Yo empezaba a entender.

Pero aún no estaba seguro de cómo funcionaba esa torta para enemigos. ¿Qué les hacía exactamente a los enemigos? Puede que hiciera que se les cayera el pelo o que su aliento oliera mal. Pregunté a mi padre, pero no fue de ayuda.

Mientras la torta se enfriaba, mi padre me contó lo que yo tenía que hacer.

—Para que funcione, tienes que pasar un día con tu enemigo. Y además, tienes que ser simpático con él. No es fácil, pero es la única forma de que la torta para enemigos funcione. ¿Estás seguro de que quieres hacer esto? -me dijo.

¹⁰ Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2013. Ilustrado por Tara Calahan.



Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jaime y, después, desaparecería de mi vida. Fui en bici hasta su casa y toqué la puerta.

Cuando Jaime abrió la puerta, parecía sorprendido.

−¿Puedes salir a jugar? −le pregunté.

Parecía confundido. —Voy a preguntárselo a mi madre —dijo. Y volvió con los zapatos en la mano.

Anduvimos en bici un rato y luego comimos. Después de comer fuimos a mi casa.

Era extraño, pero me estaba divirtiendo con mi enemigo. No podía contárselo a mi padre, pues había trabajado mucho para hacer la torta.

Jugamos hasta que mi padre nos llamó para la cena.

Mi padre había hecho mi comida favorita. ¡Resultó que también era la favorita de Jaime! Quizás Jaime no era tan malo después de todo. Empecé a pensar que tal vez debíamos olvidarnos de la torta para enemigos.

—Papá, —dije— es genial tener un amigo nuevo. Intentaba decirle que Jaime ya no era mi enemigo. Pero mi padre se limitó a sonreír y asentir. Creo que pensó que yo estaba disimulando.

Pero después de cenar, mi padre trajo la torta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jaime.

−¡Vaya! −exclamó Jaime, mirando la torta.

Me entró el pánico, ¡No quería que Jaime comiera la torta para enemigos! ¡Era mi amigo!

−¡No te la comas! −le grité− ¡Está mala!

El tenedor de Jaime se detuvo antes de llegar a su boca. Me miró con cara extraña. Me sentí aliviado. Acababa de salvarle la vida.

-Si está tan mala, ¿por qué tu padre se ha comido ya la mitad? -preguntó Jaime.

Era cierto, mi padre se estaba comiendo la torta para enemigos.

—Qué buena —murmuró mi padre. Me quedé sentado viéndolos comer. ¡A ninguno de los dos se le caía el pelo! Parecía no tener problemas, así que probé un pedacito. ¡Estaba deliciosa!

Después del postre, Jaime me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana.

En cuanto a la torta para enemigos, sigo sin saber cómo hacerla. Aún me pregunto si los enemigos realmente la odian, si se les cae el pelo o si su aliento se vuelve apestoso. Pero no sé si algún día sabré la respuesta, pues precisamente perdí a mi mejor enemigo.



Preguntas: Torta para enemigos

1. ¿Quién cuenta la historia?

- a. Jaime.
- b. El padre.
- c. Esteban.
- d. Tomás.*

2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tomás que Jaime era su enemigo?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión de que Tomás consideraba a Jaime su enemigo porque Jaime no lo había invitado a su fiesta o porque Jaime había invitado al mejor amigo de Tomás, Esteban, y a él no. Ejemplos:

- No había invitado a Tomás a la fiesta de Jaime.
- Jaime había invitado al amigo de Tomás a su fiesta, pero no a Tomás.

O bien la respuesta demuestra comprensión de que Tomás temía que Jaime ocupara su lugar como el mejor amigo de Esteban.

Ejemplos:

- Tomás estaba celoso de que se hubiera cambiado de casa al lado de Esteban.
- Jaime le había quitado a su mejor amigo.
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no demuestra comprensión de por qué Tomás consideraba a Jaime su enemigo. La respuesta repite palabras de la pregunta o proporciona una respuesta vaga que reconoce que Jaime se había cambiado justo a la casa de al lado de Esteban o que había invitado a este a su fiesta pero sin mostrar que haya comprendido las consecuencias.

- Jaime era su enemigo.
- Jaime se había cambiado al lado del mejor amigo de Tomás (Esteban).
- Jaime invitó a Tomás a su fiesta.
- Jaime era nuevo en el barrio.
- Jaime era su amigo.

3. Escribe un ingrediente que Tomás pensó que llevaría la torta para enemigos.



Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta identifica como ingrediente gusanos o piedras.

Nota para los correctores: no deben admitirse respuestas que incluyan ALGUNA información incorrecta junto con respuestas correctas.

Respuestas:

- Lombrices.
- Gusanos.
- Piedras(s)
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no incluye ninguno de los ingredientes indicados anteriormente. Podría incluir una descripción vaga sin mencionar un ingrediente específico. Podría incluir algún ingrediente incorrecto junto a otros correctos o podría describir lo que le pasaría a alguien si comiera la torta.

Ejemplos:

- Piedras y suciedad.
- Gusanos y fresas.
- Cosas repugnantes.
- Ingredientes secretos.
- Cosas que hacen que se te caiga el pelo.

4. Busca la parte del texto junto al dibujo de un pedazo de torta: ¿Por qué pensó Tomás que, después de todo, podía ser un verano genial?



- a. Le gustaba jugar en la calle.
- b. Estaba entusiasmado con el plan de su padre.*
- c. Había hecho un nuevo amigo.
- d. Quería probar la torta para enemigos.

5. ¿Cómo se sintió Tomás cuando olió por primera vez la torta para enemigos? Explica por qué se sintió así.



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión de que Tomás estaba confundido porque suponía que la torta para enemigos debía oler mal, o de que Tomás estaba sorprendido porque la torta que había hecho su padre olía bien (de hecho).

Nota para los correctores: los alumnos pueden expresar los sentimientos de confusión o sorpresa de Tomás de diversas formas.

Ejemplos:

- Confundido, porque creía que estaba hecha con cosas repugnantes.
- No comprendía. Debería tener mal sabor.
- Se sintió inseguro. La torta para enemigos debería oler mal.
- Sorprendido, porque olía realmente bien.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión del estado de confusión o sorpresa de Tomás cuando olió la torta para enemigos por primera vez, pero no explica el por qué.

Ejemplos:

- Confundido.
- Se preguntaba qué pasaba.

O bien la respuesta explica que la torta para enemigos no olía como él había pensado que olería pero no incluye sus sentimientos.

Ejemplos:

- La torta para enemigos no debía oler así de bien.
- Pensó que la torta olería mal.
- Pensó que olería muy mal, pero no fue así.
- Ninguna comprensión (0 punto).

La respuesta no proporciona ni el sentimiento adecuado ni una explicación.

- Olía como algo muy bueno (adviértase que esta respuesta no incluye un sentimiento o una explicación clara de por qué estaba Tomás confundido).
- Tenía hambre.

6. ¿Qué pensó Tomás que podría pasar cuando su enemigo comiera la torta para enemigos?



Proceso de comprensión: localizar y obtener información explícita.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta identifica una de las consecuencias de comer la torta para enemigos de la lista siguiente:

Nota para los correctores: deben ignorarse pequeñas variaciones al redactar la respuesta a partir del texto, siempre y cuando quede clara la intención.

Consecuencias de comer la torta para enemigos:

- Se le caería el pelo.
- Tendría mal aliento.
- Se iría.
- Sucedería algo malo/Caería enfermo (o moriría).
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no proporciona ninguna de las palabras o frases de la lista anterior. Podría repetir palabras de la pregunta.

- Es posible que le gustara.
- Se convertiría en su amigo.
- No pasaría nada.
- Se convertiría en su enemigo.

7. ¿Qué dos cosas le dijo su padre a Tomás que debía hacer para que funcionara la torta para enemigos?

2 1.	
2.	

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta identifica las dos acciones que hacen que la torta para enemigos funcione: 1) pasar un día con su enemigo y 2) ser simpático con él.

Nota para los correctores: no deben admitirse aquellas respuestas que no incluyan una referencia concreta a la cantidad de tiempo que debería pasar (un día).

Ejemplos:

- Ser amable con su enemigo durante todo un día.
- Pasar todo el día con Jaime y ser amable.
- Ser simpático y jugar con él durante un día.
- Jugar todo el día con Jaime y ser simpático.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta identifica una de las cosas que su padre le dice a Tomás que debe hacer.

Ejemplos:

- Ser amable.
- Pasar el día con él.
- Jugar y ser simpático.
- Ninguna comprensión (0 punto).

La respuesta no identifica correctamente ninguna de las cosas que su padre le dice a Tomás que debe hacer.

- Jugar con él. [Adviértase que esto no es una de las cosas que le dijo el padre de Tomás que hiciera y es demasiado vaga para ser considerada una paráfrasis tanto de pasar un día con él como de ser amable.]
- Dejar de ser enemigos [recuerde que el padre de Tomás no le dice ni que deje de ser enemigo de Jaime ni que sea su amigo].
- Invitarle a cenar.
- Comer torta para enemigos.

8. ¿Por qué fue Tomás a la casa de Jaime?

- a. Para invitar a Jaime a cenar.
- b. Para pedir a Jaime que dejara en paz a Esteban.
- c. Para invitar a Jaime a jugar.*
- d. Para pedir a Jaime que fuera su amigo.

9. ¿Qué le sorprendió a Tomás del día que pasó con Jaime?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión de que Tomás disfrutó del tiempo que pasó con Jaime, de que Jaime no era tan malo como Tomás pensaba o de que ambos se habían convertido en buenos amigos.

Ejemplos:

- Realmente se estaba divirtiendo con Jaime.
- Se llevaban bien.
- Jaime no era tan malo después de todo.
- Se hicieron amigos.
- Fue un buen día.
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no describe con precisión qué sorprendió a Tomás.

Ejemplos:

- Tomás estaba sorprendido.
- Jaime iba a comer la torta para enemigos.

10. Durante la cena, ¿por qué Tomás empezó a pensar que él y su padre debían olvidarse de la torta para enemigos?

- a. Tomás no quería compartir el postre con Jaime.
- b. Tomás no creía que la torta para enemigos fuera a funcionar.
- c. A Tomás le empezaba a caer bien Jaime.*
- d. Tomás quería que la torta para enemigos fuera un secreto

11.	¿Cómo se sintió Tomás cuano	lo su padre le sirvió a Jaime un r	pedazo de torta para enemis	os?
	Econic se sincio fornas caari	io sa paare te sirvio a sanne an p	reduze de torta para errenni	6031

- a. Asustado.*
- b. Satisfecho.
- c. Sorprendido.
- d. Confundido.

12. ¿Qué mantuvo en secreto el padre sobre la torta para enemigos?

- a. Que era una torta normal.*
- b. Que tenía un sabor muy malo.
- c. Que era su plato favorito.
- d. Que era una torta envenenada.

13. Lee esta frase del cuento:

"Después del postre, Jaime me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana." ¿Qué sugiere esta frase sobre los niños?

- a. Aún son enemigos.
- b. No les gusta jugar en casa de Tomás.
- c. Querían comer más torta para enemigos.
- d. Podrían ser amigos en el futuro.*

14. Utiliza lo que has leído para explicar por qué el padre de Tomás hizo realmente la torta para enemigos.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión de que el plan del padre de Tomás para la torta para enemigos era conseguir que Tomás y Jaime se hicieran amigos.

Nota para los correctores: la respuesta no necesita decir explícitamente que el padre de Tomás les hizo pasar tiempo juntos, para conseguir la puntuación.

Ejemplos:

- Para que los dos se hicieran amigos y no enemigos.
- Quería que se hicieran amigos.
- Para conseguir que jugaran juntos y se hicieran amigos.
- Quería que fueran amigos, de modo que hizo que jugaran juntos.
- Para engañar a Tomás y así este comprobara que Jaime era en realidad simpático [Adviértase que esta es una paráfrasis aceptable de que los niños se hicieran amigos].
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no proporciona una explicación adecuada de por qué el padre de Tomás hizo en realidad la torta para enemigos. La respuesta puede explicar que el padre de Tomás quería que los niños se hicieran amigos, o podría aludir de manera general a que Tomás no tiene enemigos, sin mencionar la relación entre Tomás y Jaime.

- Hizo que Tomás jugara con Jaime.
- Para que se conocieran entre sí.
- Creyó que funcionaría y haría que Jaime se fuera.
- Hizo la torta para que lo compartieran todos.

15. ¿Qué clase de persona es el padre de Tomás? Da un ejemplo de lo que hizo en el cuento para demostrarlo.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta describe un rasgo verosímil del carácter del padre de Tomás que es fundamental para su papel en el cuento (p. ej.: atento, afectuoso, inteligente, simpático, tramposo, reservado). Además, la respuesta proporciona un ejemplo de la actuación del padre de Tomás que prueba ese rasgo de su personalidad.

Nota para los correctores: los rasgos de personalidad pueden expresarse con una larga descripción, en lugar de una sola palabra.

Ejemplos:

- Era afectuoso, porque quería ayudar a su hijo a hacer amigos.
- Era inteligente, por cómo encontró la manera en que los niños se lleven bien.
- Era la clase de persona que sabe guardar secretos. Evitó que Tomás descubriera que la torta para enemigos no era más que una torta normal.
- Era amable. Quería que Tomás y Jaime se llevaran bien.
- El padre de Tomás era bueno. Pensó en un plan para que su hijo hiciera amigos.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta proporciona un rasgo verosímil del carácter del padre de Tomás que es central para su papel en la historia (por ejemplo, servicial, afectuoso, inteligente, astuto, reservado). Estos rasgos pueden expresarse con una descripción extensa, en lugar de una sola palabra.

- Era afectuoso.
- Era amable.
- Era una buena persona.
- Era un buen padre.
- Se preocupaba por su hijo.
- Quería ayudar a Tomás.
- Era inteligente. Hizo una torta [Tenga en cuenta que "hizo una torta" no es un ejemplo apropiado de la inteligencia del padre de Tomás].

• Ninguna comprensión (0 punto).

La respuesta no proporciona una descripción adecuada del carácter del padre de Tomás o bien proporciona una descripción general y vaga que demuestra una comprensión limitada del cuento sin apoyo textual complementario.

Ejemplos:

- El padre de Tomás era malo.
- Estaba confundido. (Recuerde que esta respuesta describe a Jaime en el cuento).
- Era cocinero. Cocinó una torta. [Tenga en cuenta que "Era cocinero" no es una descripción de su carácter].

O, la respuesta puede ofrecer un ejemplo de las acciones del padre de Tomás sin incluir un rasgo de su carácter.

Ejemplos:

- Hizo creer a Tomás que la torta para enemigos funcionaría.
- Guardó el secreto de la receta.
- Le dijo a Tomás que jugara con Jaime.

16. ¿Qué enseñanza podemos aprender de este cuento?



Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta proporciona una valoración del mensaje o tema principal del cuento que reconoce la importancia de dar a una relación la oportunidad de crecer antes de decidir si alguien es un amigo o no, o bien expresa que es posible cambiar lo que se siente por una persona.

Ejemplos:

- No juzgues a nadie antes de conocerlo.
- Puedes hacer amigos si les das una oportunidad.
- Tu enemigo puede convertirse en tu amigo.
- Intenta gustarle a tu enemigo. Puede que se convierta en tu amigo.
- Respuesta inaceptable (0 punto).

La respuesta no proporciona una valoración verosímil del mensaje o tema principal del cuento. Por el contrario, hace referencia a un tema secundario o bien simplifica excesivamente el mensaje principal. Ejemplos:

- Sé simpático con todo el mundo.
- No deberías tener enemigos. [Tenga en cuenta que esto es una generalización inapropiada del mensaje general].
- No comas torta para enemigos.
- No está bien excluir a alguien de tu fiesta.



Textos, preguntas y pautas: textos informativos

4 Textos, preguntas y pautas: textos informativos

Las noches de los frailecillos 11

Bruce McMillan

Todos los años unos pájaros blancos y negros de pico naranjo visitan la isla islandesa llamada Heimaey. Estos pájaros se llaman frailecillos. Se les conoce como los "payasos del mar" debido a sus picos de color vivo y a sus movimientos torpes. Los frailecillos son aves torpes en los despegues y aterrizajes porque tienen cuerpos gruesos y alas cortas.

Eloísa vive en la isla de Heimaey. Ella mira el cielo todos los días. Mientras lo observa desde lo alto de un acantilado que da al mar, ve el primer frailecillo de la temporada.



Ella se dice a sí misma lundi, que significa "frailecillo" en islandés.

Pronto el cielo se llena de ellos, frailecillos por todas partes. Regresan de su invierno en el mar a la isla de Eloísa y a las islas cercanas que están deshabitadas para poner huevos y criar a sus polluelos. Estos "payasos del mar" regresan a las mismas madrigueras año tras año. Es la única vez que bajan al suelo.

Eloísa y sus amigos suben a lo alto de los acantilados para ver a los pájaros. Ven a las

parejas de frailecillos golpear sus picos el uno contra el otro. Cada pareja que ven cuidará pronto de un huevo en las profundas grietas



del acantilado.

Cuando los frailecillos salen de los huevos, los padres traen comida para alimentar a los polluelos. Cada polluelo se convertirá en un joven frailecillo. Las noches de los frailecillos

llegarán cuando los frailecillos vuelen por primera vez. Aunque aún faltan largas semanas para las noches de los frailecillos, Eloísa piensa en preparar algunas cajas de cartón.

Durante todo el verano los frailecillos adultos pescan y cuidan de sus polluelos. En agosto las flores cubren las madrigueras. Con las flores ya florecidas, Eloísa sabe que su espera por las noches de los frailecillos ha terminado.

Los polluelos escondidos se han convertido en jóvenes frailecillos. Ya llega el momento en que Eloísa y sus amigos saquen sus cajas y antorchas para las noches de los frailecillos. Desde esta noche y durante las próximas dos semanas los frailecillos se marcharán a pasar el invierno en el mar.

¹¹ Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

En la oscuridad de la noche los frailecillos abandonan sus madrigueras para levantar el vuelo por primera vez. Es un viaje corto en el que mueven las alas desde los altos acantilados. La mayoría de los pájaros aterrizan a salvo en el mar que está por debajo. Pero algunos se equivocan por las luces del pueblo, quizás piensan que las luces son rayos de luna que se reflejan en el agua. Cientos de frailecillos aterrizan en el pueblo cada noche. Como son incapaces de despegar desde el terreno llano, corren de un lado para otro y tratan de esconderse.



Eloísa y sus amigos pasarán todas las noches buscando frailecillos en peligro que no han conseguido llegar al agua.

Pero los gatos y los perros del pueblo también estarán buscándolos. Incluso si los gatos y los perros no los atrapan, los frailecillos pueden terminar atropellados por los coches o camiones. Los niños deben ser los primeros en encontrar a los frailecillos perdidos. A las diez, las calles de Heimaey están llenas de vida con niños que vagan de un lado para otro.



Eloísa y sus amigos corren a rescatar a los frailecillos. Equipados con antorchas, pasean por el pueblo, buscando lugares oscuros. Eloísa ve un frailecillo. Corre tras él, lo toma y lo pone a salvo en una caja de cartón.

Durante dos semanas, todos los niños de Heimaey duermen hasta tarde para poder salir en la noche. Rescatan a miles de frailecillos.

Cada noche Eloísa y sus amigos llevan a los frailecillos rescatados a casa. Al día siguiente, con las cajas llenas de frailecillos, Eloísa y sus amigos bajan a la playa.

Es hora de liberar a los frailecillos. Primero, Eloísa suelta a uno. Lo sujeta para que se acostumbre a mover sus alas. Después, sujetando al frailecillo de forma agradable en sus manos, lo eleva en el aire y lo lanza sobre el agua más allá de las olas. El frailecillo revolotea una distancia corta antes de aterrizar en el mar a salvo.

Día tras día los frailecillos de Eloísa se alejan chapoteando hasta que las noches de los frailecillos de este año se acaban. Mientras ve a las últimas crías de frailecillos y a los frailecillos adultos marcharse a pasar su invierno en el mar, Eloísa se despide de ellos hasta la próxima primavera. Les desea un buen viaje mientras dice "Adiós, adiós".



Preguntas: Las noches de los frailecillos

1. ¿Por qué los frailecillos son torpes en los despegues y aterrizajes?

- a. Viven en una tierra de hielo.
- b. Casi nunca vienen a la orilla.
- c. Pasan tiempo en los altos acantilados.
- d. Tienen cuerpos gruesos y alas cortas.*

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita. Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 70,6%.

2. ¿Dónde pasan el invierno los frailecillos?

- a. Dentro de los acantilados.
- b. En la playa.
- c. En el mar.*
- d. En el hielo.

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 59,6%.

3. ¿Por qué vienen los frailecillos a la isla?

- a. Para ser rescatados.
- b. Para buscar comida.
- c. Para poner huevos.*
- d. Para aprender a volar.

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Bajo.

Media de aciertos internacionales: 78,3%.

4. ¿Cómo sabe Eloísa que los frailecillos están a punto de volar?

- a. Los padres traen pescado a los frailecillos.
- b. Las flores han florecido.*
- c. Los polluelos están escondidos.
- d. El verano acaba de empezar.

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 47,2%.

5. ¿Qué le sucede a los frailecillos durante la noche?

- a. Las parejas de frailecillos golpean sus picos el uno contra el otro.
- b. Los frailecillos levantan el vuelo por primera vez.*
- c. Los polluelos de los frailecillos salen de sus huevos.
- d. Los frailecillos vuelven a la orilla desde el mar.

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 56,8%.

6. ¿Qué podría hacer la gente del pueblo para evitar que los frailecillos aterricen ahí por equivocación?

- a. Apagar las luces.*
- b. Preparar las cajas.
- c. Dejar a los perros y gatos dentro.
- d. Iluminar el cielo con sus linternas.

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado.

Media de aciertos internacionales: 35,6%.

Las preguntas 7 y 8 te piden que expliques cómo se rescata a los frailecillos.

7. Explica cómo usa Eloísa la linterna para rescatar a los frailecillos.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Media de aciertos internacionales: 20,2% (2 puntos). Media de aciertos internacionales: 50,6% (1 punto).

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si integra información específica del artículo para explicar con detalle cómo Eloísa utiliza la linterna, proporcionando una explicación apropiada. La explicación hace referencia explícita al rescate de los frailecillos descrito en el texto. Para que la explicación sea completa, debe indicar que la linterna facilita el encontrar a los frailecillos por la noche o localizar a los frailecillos que están escondidos.

Ejemplo:

- Le ayuda a Eloísa a encontrar a los frailecillos en la oscuridad.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica la información general del artículo que explica cómo Eloísa utiliza la linterna. Es una explicación apropiada, pero general, de cómo la utiliza. La explicación es consistente con el texto y puede mencionar si Eloísa busca o encuentra a los frailecillos. Sin embargo, no hace referencia explícita a encontrar a los frailecillos por la noche o a localizar a los frailecillos que están escondidos.

Ejemplo:

La ayuda cuando va por el pueblo.

8. Explica cómo usa Eloísa las cajas de cartón para rescatar a los frailecillos.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Media de aciertos internacionales: 24,1% (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 66,1% (1 punto).

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si integra información específica del artículo para explicar enteramente el modo en que Eloísa utiliza las cajas de cartón, proporcionando una explicación apropiada. La explicación hace referencia explícita al rescate de los frailecillos, tal y como se describe en el texto. Para que sea considerada una explicación completa debe indicar que las cajas de cartón ayudan a mantener a los frailecillos a salvo o que es su transporte.

Ejemplo:

- Mete a los frailecillos en las cajas para que estén a salvo.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica la información general del artículo para explicar el modo en el que Eloísa utiliza las cajas de cartón, proporcionando una explicación apropiada, aunque general, del modo en que Eloísa las utiliza. La explicación es consistente con el texto. Sin embargo, no incluye una referencia explícita a mantener a los frailecillos a salvo o a transportarlos. Ejemplo:

Mete a los frailecillos en ellas.

Según el artículo, ¿cuál de los siguientes constituye un peligro para los frailecillos?

- a. Ahogarse cuando aterrizan en el mar.
- b. Perderse en las madrigueras.
- c. Que los padres no tengan suficiente pescado.
- d. Ser atropellados por coches y camiones.*

Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 70,5%.

10. ¿Por qué tiene que ser de día cuando los niños liberen a los frailecillos? Utiliza información del artículo para explicarlo.



Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Avanzado (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 24,5%.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta hace una inferencia adecuada de la razón por la que es necesario liberar a los frailecillos durante el día, demostrando comprensión de que los frailecillos pueden estar confusos durante la noche, o que pueden ver su objetivo más claramente durante el día.

Ejemplo:

- Si se liberara a los frailecillos durante la noche, las luces del pueblo los volverían a atraer.

O puede que la respuesta se centre en las necesidades de los niños al liberar a los frailecillos, y que lo haga citando información específica del artículo que muestre las razones por las que la luz diurna es necesaria.

Ejemplo:

- Sería difícil para los niños ver lo que hacen en la playa por la noche.

11. ¿Qué hacen los frailecillos después de que Eloísa y sus amigos los liberan?

- a. Andar por la playa.
- b. Volar desde el acantilado.
- c. Esconderse en el pueblo.
- d. Nadar en el mar.*

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 49,8%.

12. Escribe <u>dos</u> sentimientos distintos que Eloísa podría tener después de liberar a los frailecillos. Explica el por qué de cada sentimiento.

1.	
1 2.	

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 25,2%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 48,1%.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si integra ideas sacadas de diferentes partes del texto para explicar los sentimientos de Eloísa, identificando dos sentimientos diferentes y proporcionando una explicación apropiada para cada uno de ellos. Puede que los dos sentimientos sean positivos o negativos, o puede que estén en conflicto. La explicación para cada sentimiento utiliza información diferente del texto y es una justificación aceptable.

Ejemplo

- Está triste por despedirse de los frailecillos. Pero está contenta porque consiguen llegar al agua.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial de los sentimientos de Eloísa, identificando dos diferentes. Puede que los dos sentimientos sean positivos o negativos, o puede que estén en conflicto. Sin embargo, uno de ellos no está respaldado por información apropiada del texto.

Ejemplo:

Está triste, pero también está feliz porque los han rescatado.

O la respuesta identifica solo un sentimiento y proporciona una explicación para dicho sentimiento, basándose en información apropiada del texto.

Ejemplo:

Está contenta porque consigue ayudar a llevarlos al mar.

13. ¿Te gustaría ir a rescatar frailecillos con Eloísa y sus amigos? Usa lo que has leído para ayudarte a explicarlo.



Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Alto (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 45,4%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si realiza una evaluación total del contenido, apoyándose en algún dato específico del texto.

Ejemplo

- Sí, sería divertido llevarlos a la playa.
- · Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si respalda la valoración personal apoyándose en una generalización. Puede que la generalización se base sobre todo en la experiencia personal, pero está relacionada con el artículo.

Ejemplo:

- Me gustaría ayudarla. Creo que es importante salvar crías de pájaros.

Un paseo espacial¹²



Sally Ride fue una de las primeras mujeres en ir al espacio. Pasó muchos años entrenándose para viajar como astronauta y trabajar en el espacio. Tras volver de su misión a bordo del transbordador espacial Challenger, escribió un libro en el que describía sus aventuras. Lee lo que escribió sobre la manera de ponerse un traje espacial fuera de la nave.

Preparativos

En el espacio, prepararse para trabajar no es tan sencillo como en la Tierra. Los astronautas que viajan al espacio en el transbordador tienen que hacer muchos tipos de tareas. La mayoría de estas tareas se pueden llevar a cabo en el interior de la nave, pero a veces los astronautas tienen que salir al exterior para hacer arreglos o realizar algún experimento.

Estar en el espacio no es lo mismo que estar en la Tierra. En la Tierra, la fuerza de gravedad evita que flotemos en el aire. En el espacio, los astronautas no pesan. El más ligero toque puede hacer que atraviesen flotando la cabina del transbordador o hagan acrobacias en el aire, a cámara lenta. La única manera de dejar de moverse es agarrarse a algo que esté bien firme.

La gente no podría sobrevivir en el espacio exterior con la ropa habitual. Mientras están dentro del transbordador espacial, los astronautas se encuentran protegidos del vacío del espacio exterior; pero fuera no hay aire para respirar y la temperatura puede llegar a ser muy alta o muy baja. Los objetos en el espacio pueden alcanzar los 120° centígrados en la parte iluminada por la luz del sol, mientras que en el lado de la sombra ¡pueden enfriarse hasta 100° centígrados bajo cero!

Para salir del ambiente protegido del transbordador, los astronautas tienen que ponerse trajes espaciales. En cada paseo espacial los astronautas salen de dos en dos, porque es más fácil y más seguro trabajar junto a otra persona en este ambiente extraño. Los que van a salir, comienzan a vestirse varias horas antes. Los dos trajes de astronauta se llevan a la cámara de descompresión, una pequeña sala que puede cerrarse herméticamente por uno de sus lados desde la cabina principal y abrirse al espacio por el lado contrario.

¹² Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

Ponerse el traje espacial

1

Primero, los astronautas que van a caminar por el espacio se ponen algo parecido a una ropa interior larga, pero que está hecha de un material elástico con tubos de goma cosidos por dentro. El agua circula por estos tubos para mantener frescos a los astronautas, ya que el calor de su cuerpo no puede escapar de ninguna manera una vez que quedan aislados dentro de sus trajes espaciales.

2

A continuación, los viajeros del espacio se ponen la mitad inferior de sus trajes espaciales. La parte de abajo es una sola pieza: botas rígidas y grandes pegadas a unos voluminosos pantalones aislantes y flexibles. En la Tierra, los astronautas tendrían que tumbarse en el suelo para poder mantenerse en estos pantalones. En el espacio, se deslizan dentro de ellos mientras flotan en el aire.

Bloque superior duro

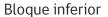
Prenda con refrigeración

Pantalla y módulo de control

Apoyo principal para la supervivencia

3

Los viajeros del espacio entran flotando en la cámara de descompresión y se introducen en la parte superior de sus trajes. Esta parte es una pieza dura con brazos flexibles. La cabeza del astronauta sale por un anillo de metal que hay en el cuello, por donde se conecta el casco, y las manos salen por dos anillos de metal por donde se unen los guantes. La parte superior del traje espacial pesaría mucho en la Tierra porque contiene la reserva de oxígeno, el agua, los ventiladores, las baterías que hacen funcionar los ventiladores y las bombas que mantienen vivo al astronauta durante el paseo espacial.



4

Cuando los compañeros que van a realizar el paseo espacial están ya dentro de sus trajes, otro astronauta (el que se va a quedar dentro de la nave) les ayuda a unir las piezas del traje, ajustándolas. Antes de ponerse el casco, los astronautas se ponen un gorro que tiene audífonos dentro de las orejeras, así como un micrófono que sobresale delante de la boca y les permite hablar entre sí, y con el resto de la tripulación.



Por fin, están preparados para ponerse los cascos y los grandes e incómodos guantes. Se ajustan los gorros y se rascan la nariz por última vez. No podrán volver a hacer estas cosas hasta que acabe el paseo espacial.

El astronauta que les ha estado ayudando sale de la cámara de descompresión y gira la escotilla para dejarla herméticamente cerrada. Con sus aparatosos trajes, los dos paseantes del espacio casi llenan por completo el reducido espacio de la cámara. Esperan solos durante varios minutos mientras el aire va saliendo gradualmente de la cámara. Notan cómo les zumban los oídos mientras esperan a que el indicador de la presión señale que el aire ha salido.

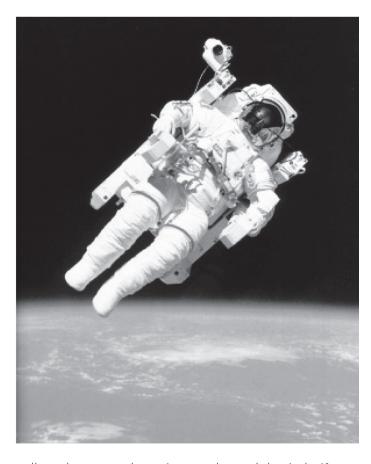
Finalmente, ya pueden abrir la escotilla y salir al espacio. Antes de salir flotando por la escotilla, tienen que enganchar unos cables finos que unen sus trajes con el transbordador espacial. Estos cables evitan que los astronautas se alejen del transbordador.

En el espacio exterior

Al flotar en el espacio, los astronautas que caminan por él se transforman en satélites humanos. ¡Están en órbita alrededor de la Tierra! No necesitan el transbordador, al menos durante un rato, porque los trajes espaciales tienen el aire suficiente y la electricidad generada por baterías necesaria para mantenerlos vivos durante siete horas. Incluso llevan una barrita de comida y una bolsa de agua para beber dentro del casco.

Entran en la zona de carga de la nave donde, dentro de una enorme caja, se guardan las herramientas que necesitan para el paseo espacial. Toman las herramientas que desean y se las enganchan a la muñeca o a la cintura.

Trabajar llevando un traje espacial no es fácil. A los astronautas se les cansan los dedos, las manos y los brazos, porque cada movimiento que hacen exige empujar desde dentro contra alguna parte del traje espacial.



Cuando, después de varias horas fuera de la nave, llega el momento de reunirse con el resto de la tripulación que está dentro del transbordador espacial, los viajeros espaciales vuelven flotando a la cámara de descompresión.

Aunque estén cansados, se detienen para echar un último vistazo a la Tierra y al cielo antes de cerrar la puerta al espacio exterior.

Preguntas: Un paseo espacial

1. ¿Cuál es el tema principal del artículo?

- a. Por qué los astronautas trabajan en parejas.
- b. Cómo es el transbordador espacial Challenger.
- c. Por qué los astronautas van en misiones espaciales en el transbordador.
- d. Cómo se trabaja en el espacio.*

2. ¿Para qué salen los astronautas de la nave?

- a. Para hacer arreglos.*
- b. Para tener una mejor vista de la Tierra.
- c. Para mantenerse frescos.
- d. Para vivir una aventura.

3. De acuerdo con el texto, ¿cuál es la principal diferencia entre estar en el espacio y estar en la Tierra?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta identifica la falta de gravedad o de aire/oxígeno en el espacio, un ejemplo de las consecuencias de dicha falta, o las temperaturas extremas, como la diferencia principal entre el espacio y la Tierra.

Ejemplos:

- En la Tierra la fuerza de la gravedad te mantiene sobre el suelo.
- En el espacio se puede flotar.
- En el espacio no hay oxígeno para respirar.

		r qué los astronautas que salen a pasear por el espacio tienen que llevar trajes espaciales cuand in fuera de la nave? Escribe dos razones que aparezcan en el texto.
1	1.	
1	2.	
		Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.
		Comprensión total (2 puntos).
		La respuesta muestra comprensión de las razones por las cuales es necesario llevar trajes espaciales y proporciona dos de las razones indicadas a continuación:
		 No hay aire (oxígeno) para respirar; las temperaturas pueden llegar a ser extremas; la electricidad generada por las baterías los mantiene vivos.
		Ejemplo:
		 La temperatura puede llegar a ser muy alta o muy baja.
		 Los necesitan para mantenerse frescos.
		- Los protegen del calor del Sol. 5' a contra del calor del Sol.
		 El aparato que contiene las baterías tiene oxígeno y ventiladores para mantenerlos vivos.
		Comprensión parcial (1 punto).
		La respuesta solo proporciona una de las razones indicadas (más arriba).
		Ejemplo:
		— Se morirían.
		- Los mantiene vivos. Na casitae a casida y a sus
		 Necesitan comida y agua. Necesitan hablar con la gente dentro del transhordador espacial

No pueden llevar ropa normal.

5. ¿Por qué los astronautas tardan varias horas en prepararse para salir del transbordador espacial?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

• Comprensión total (1 punto).

La respuesta indica una comprensión general de que los trajes son la causa por la cual tardan varias horas en prepararse. La respuesta puede también referirse a que los trajes espaciales tienen muchas piezas, o bien a que son aparatosos o incómodos.

Ejemplo:

- Porque tienen que ponerse trajes espaciales.
- Porque tienen que ponerse muchas partes.
- Porque los trajes son aparatosos/incómodos.

6. ¿Por qué los astronautas siempre salen de la nave de dos en dos?

- a. Para poder ayudarse entre sí.*
- b. Para poder estar fuera más tiempo.
- c. Para no alejarse flotando en el espacio.
- d. Para divertirse más.

7. ¿Por qué hace falta que haya un tercer astronauta en la cámara de descompresión?



Proceso de comprensión: localización y obtención de información explícita.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta indica que alguien tiene que ayudar a los otros a unir las piezas del traje (a vestirse), o bien que antes de que salgan, alguien tiene que cerrar la escotilla de la cámara de descompresión. Ejemplo:

- Necesitan a alguien para cerrar la puerta de la cámara de descompresión.
- Necesitan ayuda para prepararse.

	imera las partes del traje espacial en el mismo orden en el que se las ponen los astronautas. La primera está numerada.
_	_Mitad superior del traje.
_	Casco.
_1	Ropa interior elástica.
_	_Parte inferior.
_	Gorro con audifonos.
	 Proceso de comprensión: realización de inferencias directas. Respuesta aceptable (1 punto). La respuesta proporciona la secuencia correcta: 3, 5, 1, 2, 4.
	ómo ayudan los tubos de goma que hay debajo de los trajes espaciales a que los astronautas trabajen el espacio?
a.	Mantienen a los astronautas sujetos a la nave.
b.	Le dan oxígeno a los astronautas.
C.	Mantiene frescos a los astronautas.*
d.	Les permiten hablar con los demás miembros de la tripulación.
10. ¿P	or qué la parte superior es la parte más importante del traje espacial?
1	
	Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.
	 Respuesta aceptable (1 punto). La respuesta muestra comprensión de que la parte superior del traje espacial contiene el sistema que mantiene vivos a los astronautas.
	 Ejemplos: Tiene el sistema que los mantiene vivos. Los mantiene vivos. Contiene el oxígeno, las baterías y los ventiladores. Los mantiene frescos. [Nótese que esta es una respuesta aceptable, ya que la parte superior del traje espacial contiene ventiladores.]

11.	Por qué señala la autora (que los astronautas "se rascan	la nariz por última vez" ante:	s de salir al espacio?
-----	----------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------



Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales

Respuesta aceptable (1 punto)

La respuesta indica que los astronautas no pueden rascarse sin quitarse el casco.

Ejemplos:

- Porque si se quitan el casco en el espacio se morirán.
- Porque no se la pueden rascar hasta que acabe el paseo espacial.
- Tendrían que quitarse el casco y no se puede hacer eso en el espacio.
- 12. Mira la sección "Ponerse el traje espacial". Da una razón de por qué los recuadros numerados ayudan al lector a comprender mejor la información.



Proceso de comprensión: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta muestra comprensión de que los recuadros facilitan la comprensión de los pasos necesario para ponerse un traje espacial.

Ejemplos:

- Los recuadros dicen lo que tienes que hacer en primer lugar.
- Te dan instrucciones paso a paso.
- Te ayudan a saber el orden que debes seguir al leer sobre las piezas del traje espacial.
- Muestran el orden en que se ponen las distintas piezas.

13. ¿Qué hace que los astronautas no se alejen de la nave flotando por el espacio cuando están afuera?

- a. Las baterías.
- b. Las botas espaciales.
- c. Unos cables finos.*
- d. Agarrarse las manos.

14. ¿Por qué la cámara de descompresión es una parte importante del transbordador espacial?



Proceso de comprensión: realización de inferencias directas.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta da una razón por la cual la cámara de descompresión es importante.

Puede que la razón esté relacionada con el hecho de que la cámara de descompresión es un lugar por el que se tiene que pasar para entrar y salir.

Ejemplos:

- Se abre al espacio por un lado.
- Es donde van los astronautas cuando vuelven del paseo espacial.

O bien que esté relacionada con el ambiente de la cámara de descompresión.

Ejemplos:

- El aire sale de la cámara.
- Hace que el aire se quede dentro.

O con aspectos de seguridad relacionados con la cámara de descompresión.

Ejemplos:

- Protege a la gente que NO sale al paseo espacial.
- Hace que los astronautas que están en el transbordador no sean succionados hacia fuera.
- Es donde se enganchan los cables entre el traje y el transbordador.

15. Imagina que quieres ser astronauta. Usa la información del artículo para describir <u>una</u> cosa que te gustaría y <u>una</u> cosa que <u>no</u> te gustaría de ser astronauta y explica por qué.

1	Qué te gustaría y por qué:
1,	Qué no te gustaría y por qué:

Proceso de comprensión: interpretación e integración de ideas e información.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta hace una descripción apropiada, y basada en el texto, de una cosa que le gustaría al alumno de ser astronauta y una cosa que no le gustaría, y debe proporcionar una razón para apoyar dicha descripción. (Hay que tener en cuenta que las respuestas pueden ser implícitas o estar basadas en una opinión personal. Para que la respuesta sea aceptable, la razón proporcionada debe ser precisa y no puede contradecir el texto).

Para ideas apropiadas a cada descripción, véase la lista que figura más abajo. El alumno puede que proporcione cualquier combinación de dos de estas ideas.

• Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta describe una cosa buena y/o una cosa mala de ser astronauta basándose en el texto, pero solo una descripción está basada en el texto de forma precisa (implícita o explícitamente). Para ideas apropiadas a cada descripción, véase la lista que aparece más adelante.

• Posibles ejemplos de respuesta:

Ejemplos de descripciones aceptables de cosas que te gustarían si fueses astronauta:

- No tener gravedad/flotar/hacer acrobacias.
- Ver la Tierra desde el espacio/ una vista de la Tierra/ ver nuestro planeta desde lejos.
- Hacer experimentos.
- Llevar el gorro y los micrófonos (porque me gusta hablar con mis amigos).
- Llevar un traje espacial (porque me mantendría a salvo en el espacio).
- Caminar por el espacio.

Ejemplos de descripciones aceptables de cosas que no te gustarían:

- Llevar el traje (es incómodo/aparatoso/se tarda mucho tiempo en ponérselo/tiene demasiadas piezas/Te impide rascarte).
- Que los oídos te zumben (en la cámara de descompresión).
- Tener que reparar cosas/trabajar en el espacio (podría ser peligroso/hay que esforzarse mucho).
- Quedarse sin oxígeno (porque te puedes morir).
- Flotar a la deriva en el espacio (porque el cable fino podría romperse).

Ejemplos de descripciones no aceptables de cosas que te gustarían:

- Podría aprender sobre el espacio.
- Sería divertido/una aventura.
- Ver el espacio (porque nunca lo he visto).
- Me daría miedo.

Ejemplos de descripciones no aceptables de cosas que no te gustarían:

- Podría morirme/podría pasar algo/es peligroso.
- El traje espacial pesa demasiado.
- El traje espacial es demasiado frío/caliente.
- La comida (tiene mal sabor).
- Echaría de menos a mi familia.

Buscando comida¹³

Aquí tienes tres proyectos para trabajos de clase sobre lo que comen algunos animalitos y la manera que tienen de buscar comida. Primero tienes que encontrar hormigas, chanchitos de tierra y gusanos de verdad. Trátalos con cuidado y asegúrate de que los vuelves a poner donde los encontraste cuando hayas terminado de estudiarlos.

- Sigue un camino de hormigas.
- Estudia los chanchitos de tierra.
- · Haz una gusanera.

Dónde encontrar hormigas, chanchitos de tierra y gusanos



Salen a la superficie por la noche.

Sigue un camino de hormigas

Las hormigas viven juntas en hormigueros. Cuando una hormiga encuentra comida, hace un camino para que las otras lo sigan. Para hacer este experimento necesitarás encontrar un hormiguero. También necesitarás los siguientes materiales: una hoja de papel, un pedazo pequeño de manzana y un puñado de tierra.

- 1. Pon el pedazo de manzana en la hoja de papel y coloca el papel cerca de un hormiguero. Espera a que algunas hormigas encuentren la manzana. Verás que todas siguen el mismo camino.
- 2. Mueve la manzana. ¿Van las hormigas directo a ella?
- 3. Ahora echa un poco de tierra en el papel para tapar el camino. Durante unos instantes las hormigas corretearán de un lado a otro. ¿Hacen un nuevo camino?

¹³ Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.

¿Qué pasa?

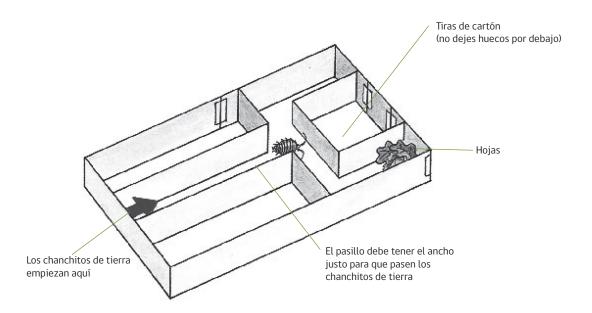
Después de mover la comida de sitio, las hormigas siguen yendo por el antiguo camino hasta que se inicia uno nuevo.

¿Por qué?

Cuando una hormiga encuentra comida, produce unas sustancias químicas especiales que dejan un rastro de olor. Otras hormigas del hormiguero detectan este olor con sus antenas o tentáculos.

Estudia los chanchitos de tierra

Los chanchitos de tierra tienen unas antenas muy sensibles. Construye una caja como la del dibujo; después, pon seis chanchitos de tierra en un recipiente. Observa cómo se orientan cuando las pones en la caja. Necesitarás una caja pequeña vacía y con tapa, tijeras, cinta adhesiva y hojas caídas del árbol que estén húmedas.



- 1. Usa la tapa para cortar tres tiras largas y construye con ellas los pasillos como se muestra en el dibujo.
- 2. Deja que los chanchitos de tierra pasen por el pasillo de uno en uno. Cuando lleguen al final del pasillo, algunos girarán a la izquierda y otros, a la derecha.
- 3. Pon las hojas húmedas en el lado derecho de la caja. Ahora deja que los chanchitos de tierra caminen por la caja de nuevo. ¿En qué dirección van?

¿Qué pasa?

Los chanchitos de tierra giran a la derecha, hacia la comida.

¿Por qué?

Los chanchitos de tierra pueden detectar comida con sus antenas. Las usan para encontrar las hojas.

Haz una gusanera

Es difícil estudiar a los gusanos porque no les gusta la luz. En cuanto la detectan, se alejan retorciéndose, intentando encontrar de nuevo un lugar oscuro. Para ver cómo viven y se alimentan los gusanos, haz una gusanera como la que se muestra en el dibujo que sigue. Luego busca dos o tres gusanos para meterlos dentro. Es importante recordar que no hay que tirar de los gusanos, ya que podrías hacerles daño. Están cubiertos de pelos con los que se agarran al suelo con fuerza.

- 1. Pega con cinta adhesiva un lado de la tapa de la caja de zapatos, para que se abra como una puerta. Haz agujeros en la parte de arriba de la caja con el bolígrafo para que el aire y la luz entren en la gusanera.
- 2. Corta la parte de arriba de la botella. Después rellénala con capas de tierra y arena no muy aplastadas. Esparce papa y cebolla por la superficie.
- 3. Deja caer cuidadosamente los gusanos en la botella, después colócala en la caja y cierra la tapa. Deja ésta fuera, en un lugar frío y seco durante 4 días.
- 4. Pasados 4 días, ve a mirar la botella. ¿Qué ha pasado con la arena y la tierra?

No te olvides: cuando hayas terminado con este proyecto, vuelve a poner los gusanos donde los encontraste.

¿Qué pasa?

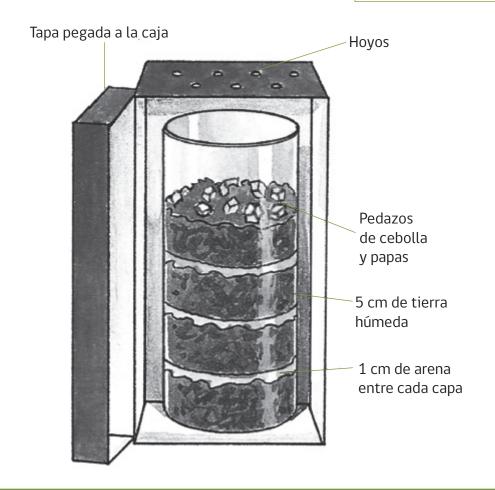
Después de cuatro días, las capas de arena y tierra se habrán mezclado.

¿Por qué?

Los gusanos mezclan la arena y la tierra cuando salen a la superficie a comer la comida y después hacen un túnel bajo la superficie para escapar de la luz.

Necesitarás:

- Caja de zapatos.
- Cinta adhesiva.
- Lápiz pasta.
- Tijeras.
- Botella de plástico grande.
- 1 taza de arena.
- 3 tazas de tierra húmeda que se desgrane fácilmente.
- Trozos pequeños de cebolla y papa.



Preguntas: Buscando comida

1. ¿Cuál es objetivo principal del texto?

- a. Describir diferentes proyectos de trabajo en clase que puedes hacer.*
- b. Dar información sobre los caminos de las hormigas.
- c. Mostrar qué aspecto tienen los pequeños seres vivos.
- d. Explicar lo que comen los gusanos.

Proceso: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 56,6%.

2. ¿Qué debes hacer para cuidar a los animalitos?

- a. Buscarlos debajo de las rocas y las piedras.
- b. Averiguarlo todo sobre ellos.
- c. Recoger todos los que puedas.
- d. Volver a ponerlos donde los encontraste.*

Proceso: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 66,3 %.

Las preguntas 3 a 5 se refieren al proyecto de las hormigas.

3. ¿Por qué pones la manzana junto al hormiguero?

- a. Para bloquear el camino de las hormigas.
- b. Para que las hormigas hagan un camino.*
- d. Para confundir a las hormigas.
- e. Para que las hormigas correteen de un lado para otro.

Proceso: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 72,5%.

4. Cuando una hormiga ha encontrado comida, ¿cómo la encuentran, también, las otras hormigas del hormiguero?

- a. Observan a la primera hormiga y la siguen.
- b. Corren de un lado a otro hasta que encuentran la comida.
- c. Detectan el olor que deja la primera hormiga.*
- d. Huelen la comida que haya en el trozo de papel.

Proceso: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 60,1%.

5. ¿Por qué corretean las hormigas después de que hayas echado tierra en el papel?



Proceso: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 53,2%.

• Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión de que las hormigas corretean porque han perdido el camino (y por lo tanto necesitan buscar un camino nuevo) o porque buscan la comida.

Ejemplo:

Tienen que construir un camino nuevo.

Las preguntas 6 a 9 se refieren al proyecto de los chanchitos de tierra.

6. ¿Cómo encuentran la comida los chanchitos de tierra?

- a. Caminan por el pasillo.
- b. Detectan la comida con sus antenas.*
- c. Siguen el rastro de olor.
- d. Ven la comida en la oscuridad.

Proceso: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 77,8%.

7. Mira el dibujo del apartado "Estudia los chanchitos de tierra". ¿Cómo te ayuda el dibujo a saber lo que hay que hacer en el experimento?



Proceso: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 21,4%.

Respuesta de Nivel Avanzado (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 32,6%.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta aporta una explicación de la necesidad del dibujo para saber cómo armar la caja, colocar las cosas, o simplemente saber cómo ha de ser la caja.

Ejemplo:

- Te ayuda a entender dónde tienes que colocar las tiras de cartón.

O bien la respuesta demuestra comprensión de que es el aspecto de la caja lo que te ayuda para hacer una igual.

Ejemplo:

- Te muestra cómo tiene que ser la caja.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta describe características del dibujo, sin indicar de qué forma son útiles para hacer el experimento.

Ejemplo:

Utiliza flechas y etiquetas.

8.	¿Por qué tienes que dejar que los chanchitos de tierra pasen por el pasillo antes de poner las hojas en
	la caja?

- a. Para ver si se aprenden el laberinto.
- b. Para ver lo que hacen cuando no hay comida.*
- c. Para ver si la caja está armada correctamente.
- d. Para ver cuáles giran a qué camino.
- 9. En el paso 3 del experimento con los chanchitos de tierra, ¿qué pasaría si cambiaras las hojas húmedas a la esquina izquierda de la caja?



Proceso: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 54,6%.

- Respuesta aceptable (1 punto).
 - La respuesta infiere correctamente, a partir del texto, que los chanchitos de tierra terminarán por girar a la izquierda, en dirección a las hojas. Observe que es correcto afirmar que los chanchitos de tierra irán hacia la comida, o que irán en la dirección contraria a la originalmente señalada en el experimento, aunque no se mencione específicamente el rincón de la izquierda.

Ejemplo:

Detectarán la comida y la encontrarán.

Proceso: interpretación e integración de ideas e información. Respuesta de Nivel Alto (1 punto). Media de aciertos internacionales: 51,2%. Respuesta aceptable (1 punto). La respuesta demuestra comprensión de que hormigas y chanchitos de tierra encuentran la comida usando antenas o tentáculos que detectan el alimento. Ejemplo: - Utilizan sus tentáculos.

Las preguntas 11 a 13 se refieren al proyecto de la gusanera.

11.	Numera los siguientes pasos en el orden que tú seguirías para hacer una gusanera. El primero ya está señalado.
	Pon la botella en la caja de zapatos.
	1 Haz agujeros en la parte de arriba de la caja de zapatos.
	Mete los gusanos.
	Añade papa y cebolla.
	Llena la botella con tierra y arena.
	Proceso: realización de inferencias directas.
	Respuesta de Nivel Avanzado (1 puntos).
	Media de aciertos internacionales: 29,3%.
	Respuesta aceptable (1 punto).
	La respuesta identifica el orden correcto de los pasos que hay que dar, como se muestra más abajo.
	Para obtener la puntuación, cada paso del proceso ha de consignar el número correcto, a saber: (5) Pon la botella en la caja de zapatos.
	(1) Haz agujeros en la parte de arriba de la caja de zapatos.
	(4) Mete los gusanos.
	(3) Añade papa y cebolla.
	(2) Llena la botella con tierra y arena.

_	
_	
-	
	Proceso: interpretación e integración de ideas e información.
	Respuesta de Nivel Avanzado (1 punto).
	Media de aciertos internacionales: 25,8%.
	Respuesta aceptable (1 punto).
	La respuesta demuestra comprensión de que el resultado de hacer túneles (mezclando arer tierra) será visible gracias a la mezcla de las distintas capas.
	Ejemplo: — <i>Para poder ver el efecto de la construcción de túneles de los gusanos.</i>
	r ara poder ver et erecto de la construcción de tunetes de los gusanos.
Evnli	ca nor qué os importante para el proyecto de la gusanera noner cobella y pana en la superfi
Expli la tie	
	erra
	Proceso: interpretación e integración de ideas e información.
	erra
	Proceso: interpretación e integración de ideas e información.
	Proceso: interpretación e integración de ideas e información. Media de aciertos internacionales: 23,2% (2 puntos).

Para hacer que los gusanos vayan a la parte de arriba.

14. En cada experimento se pone "¿Qué pasa?" y "¿Por qué?" en un recuadro separado. ¿Cuál es el propósito de estos recuadros?

- a. Explicar los pasos del proyecto.
- b. Contarte lo que necesitas para el proyecto.
- c. Decirte lo que debes hacer cuando hayas terminado.
- d. Explicar lo que has visto.*

Proceso: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Respuesta de Nivel Avanzado.

Media de aciertos internacionales: 42,6%.

15. ¿Cuál de los tres proyectos te ha parecido más interesante? Usa la información del texto para explicar tu respuesta.



Proceso: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 29,7%.

Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 43,1%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta selecciona un proyecto con información específica relativa al texto, o puede mostrar una inferencia que claramente refleje la información sacada del texto.

Fiemplo:

- El proyecto de las hormigas, porque me gustaría ver si llegarían a hacer un camino para llegar a otra comida distinta a la manzana.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta selecciona un proyecto y da una explicación general relacionada con el texto, pero que podría ser aplicable a cualquiera de los tres proyectos.

Ejemplo:

El proyecto de los chanchitos de tierra, porque sería divertido buscarlos.

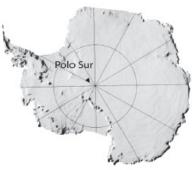
La Antártida: tierra de hielo14

Introducción a la Antártida ¿Qué es la Antártida?

La Antártida es un continente situado en el extremo sur de nuestro planeta. (Si lo buscas en un globo terráqueo, lo verás en la parte de abajo).

Ocupa una décima parte de la superficie de la Tierra y está cubierto por una capa de hielo que puede superar los 1.500 metros de grosor. El Polo Sur se encuentra justo en medio de la Antártida.

Es el continente más frío, así como el más seco, el más alto y el más ventoso. Muy pocas personas viven en la Antártida todo el año. Los científicos la habitan durante breves periodos de tiempo y se alojan en estaciones construidas especialmente para la investigación científica.



Mapa de la Antártida



El verano en la Antártida transcurre entre octubre y marzo. En estos meses, los días tienen luz durante las 24 horas. En invierno, de abril a septiembre, sucede lo contrario y el continente se sumerge en seis meses de oscuridad constante.

El clima en la Antártida

En la Antártida hace más frío del que puedas imaginar, incluso en verano. El Polo Sur es la zona más fría de toda la Antártida. La temperatura promedio de enero, en pleno verano, es de 28 grados centígrados bajo cero (se escribe -28 °C). "Bajo cero" significa más frío que el punto de congelación, que es 0 °C.

En invierno, de abril a septiembre, la temperatura promedio en el Polo Sur puede alcanzar los -89 °C. En estas condiciones, si se arrojase al aire una taza de agua hirviendo, el líquido se congelaría antes de caer al hielo. A veces, los científicos tienen que utilizar congeladores para resguardar del frío las muestras que recogen.



¹⁴ Extraído de la versión española publicada por el Ministerio de Educación de España, 2009.



Los pingüinos en la Antártida

Los pingüinos son las aves que más abundan en la Antártida.

No pueden volar, pero usan sus cortas alas como aletas para nadar: son excelentes nadadores. En tierra firme, caminan derechos, balanceándose, o bien avanzan a pequeños saltos.

Los pingüinos tienen gran cantidad de plumas que se superponen entre sí. Estas, junto con las plumas interiores -más suaves- y una gruesa capa de grasa, los protegen del frío, el viento y el agua. Para obtener más calor, los pingüinos tienden a reunirse en grupos.

Carta desde la Antártida

Sara Wheeler es una investigadora que trabaja en la Antártida. Lee la carta que le envía a su sobrino Daniel y aprenderás sobre su experiencia en el continente helado¹⁵.



La Antártida Viernes, 9 de diciembre

Querido Daniel:

Como te prometí, te escribo desde la Antártida y te envío una fotografía. Imagina lo emocionante que es para mí haber llegado por fin a este lugar, siguiendo los pasos de tantos exploradores famosos. Es muy diferente al mundo que conocemos.

En estas tierras no hay alimentos frescos -ni tampoco supermercados-, así que tenemos que alimentarnos a base de comida deshidratada (seca), enlatada o congelada (no hace falta meterla en el congelador, solo hay que dejarla en el exterior). Cocinamos en cocinillas de gas, que son mucho más lentas que las cocinas normales. Ayer hice tallarines con salsa de tomate y verduras en lata; de postre, comimos frutillas secas que sabían a cartón.

Echo de menos las manzanas y las naranjas frescas. ¡Ojalá pudieras enviarme unas cuantas! Con cariño.

Sara

¹⁵ La carta de Sara Wheeler es una adaptación de un extracto del libro Letters from Antarctica, publicado en 1997 y cuya autora es Sara Wheeler. Texto reproducido con autorización de Hodder y Stoughton Ltd. Fotografías Guillaume Dargaud.

Preguntas: La Antártida: tierra de hielo

1. ¿Er	n qué lugar de un globo terráqueo puedes encontrar la Antártida?
1	
	Proceso: localización y obtención de información explícita.
	Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).
	Media de aciertos internacionales: 81,5%.
	Respuesta aceptable (1 punto). A servicio de la contraction
	La respuesta identifica la localización de la Antártida, señalada en el texto de forma explícita, explicando que se encuentra en la parte inferior del globo terráqueo o describiendo que está en el sur del planeta.
2. La	Antártida es el lugar más frío de la Tierra. También es:
a.	El más seco y nublado.
b.	El más húmedo y ventoso.*
C.	El más ventoso y seco.
d.	El más nublado y alto.
	Proceso: localización y obtención de información explícita.
	Respuesta de Nivel Alto.
	Media de aciertos internacionales: 61,3%.
اعخ 3.	uál es la zona más fría de toda la Antártida?
4	
PHO PHO	
	Proceso: localización y obtención de información explícita.
	Respuesta de Nivel Medio (1 punto).
	Media de aciertos internacionales: 71,3%.
	Respuesta aceptable (1 punto).

La respuesta identifica un detalle explícito -la localización de la parte más fría de la Antártida-explicando que el Polo Sur es la parte más fría. ("la zona del medio" es también una respuesta aceptable).

4. Piensa en lo que el artículo dice sobre la Antártida. Da dos razones por las que la mayoría de la gente que visita este continente decide no ir entre los meses de abril y septiembre.

1.	
1 2.	

Proceso: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 23%.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 78,4%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si interpreta la información sobre las condiciones de la Antártida durante el invierno, describiendo las dos condiciones mencionadas en el artículo:

- 1) El frío extremo.
- 2) La constante oscuridad.

(Nota: no es correcto decir solo que es invierno; es necesario que la respuesta mencione el frío extremo y la oscuridad del invierno).

Ejemplo:

- Está sumida en seis meses de constante oscuridad. El líquido de una taza de agua hirviendo se congelaría en el aire antes de caer al suelo.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si se interpreta la información sobre una condición de la Antártida en invierno, describiendo solo una de las condiciones mencionadas en el artículo:

- 1) El frío extremo.
- 2) La constante oscuridad.

(Nota: no es correcto decir solo que es invierno; es necesario que la respuesta mencione el frío extremo o la oscuridad del invierno).

Ejemplo:

- Hace mucho frío en esa época del año.

5. ¿Por qué dice el artículo que "si se arrojase al aire una taza de agua hirviendo, el líquido se congelaría antes de caer al hielo"?

- a. Para explicar lo caliente que está el agua en la Antártida.
- b. Para mostrar lo que la gente bebe en la Antártida.
- c. Para explicar el trabajo de los científicos en la Antártida.
- d. Para demostrar el frío que hace en la Antártida.*

Proceso: realización de inferencias indirectas.

Respuesta de Nivel Medio.

Media de aciertos internacionales: 84%.

6. Según el artículo, ¿para qué utilizan los pingüinos sus alas?

Según el artículo, ¿para qué utilizan los pingüinos sus alas?

- a. Para volar.
- b. Para nadar.*
- c. Para resguardar del frío a sus polluelos.
- d. Para caminar derechos.

Proceso: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Bajo.

Media de aciertos internacionales: 86,3%.

7. ¿Cómo consiguen los pingüinos de la Antártida protegerse del frío? Escribe tres formas para lograrlo.

3 PTOS	1.	
	2.	
	3.	

Proceso: realización de inferencias directas.

Respuesta de Nivel Alto (3 puntos).

Media de aciertos internacionales: 45,5%.

Respuesta de Nivel Medio (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 67,1%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 80,8%.

- Comprensión amplia (3 puntos).
 - La respuesta demuestra comprensión amplia si identifica gran parte de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe, como mínimo, tres formas de mantenerlo, tal como se explica más abajo.
- Comprensión satisfactoria (2 puntos).
 - La respuesta demuestra comprensión satisfactoria si identifica algunas de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe dos formas de hacerlo, tal como se explica más abajo.
- Comprensión mínima (1 punto).
 - La respuesta demuestra comprensión mínima si identifica una de las ideas del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor, y describe solo una forma de hacerlo, tal como se explica más abajo.
- Indicaciones del artículo sobre cómo los pingüinos mantienen el calor:
 - Tienen gran cantidad de plumas que se superponen entre sí.
 - Tienen plumas interiores parecidas a la lana.
 - Tienen plumas (solo se cuenta esta opción si ninguna de las dos anteriores se ha incluido en la respuesta).
 - Tienen una gruesa capa de grasa.
 - Se mantienen agrupados.

8. Señala <u>dos</u> comentarios que hace Sara en su carta sobre la comida en la Antártida.

1	1.	
1	2.	

Proceso: localización y obtención de información explícita.

Respuesta de Nivel Medio (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 50,8%.

Respuesta de Nivel Bajo (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 82,4%.

• Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si identifica dos ideas explícitas relacionadas con la comida en la Antártida. La respuesta identifica como mínimo dos de las ideas enumeradas más abajo.

Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si identifica una idea específica relacionada con la comida en la Antártida. La respuesta identifica solo una de las ideas enumeradas más abajo.

Ideas de la carta de Sara sobre la comida en la Antártida:

- No hay supermercados.
- Hay mucha comida deshidratada (seca), enlatada, o congelada (uno o más de estos adjetivos son aceptables como idea). No hay comida fresca.
- No hace falta meterla en el congelador. La comida puede estar en el exterior.
- Cocinan en cocinilla a gas.
- La comida se demora más en hacerse.
- Comen tallarines con salsa de tomate y verduras.
- Las frutillas deshidratadas (secas) saben a cartón.
- No tienen manzanas ni naranjas.
- A Sara no le gusta la comida en la Antártida. No es buena.

9. Piensa si te gustaría visitar la Antártida. Utiliza lo que has leído en Introducción a la Antártida y Carta desde la Antártida para explicar por qué te gustaría o no te gustaría visitar este continente.



Proceso: interpretación e integración de ideas e información.

Respuesta de Nivel Avanzado (2 puntos).

Media de aciertos internacionales: 33,3%.

Respuesta de Nivel Medio (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 69,8%.

Comprensión total (2 puntos).

La respuesta demuestra comprensión total si integra información procedente de los dos textos diferentes, y apoya plenamente la opinión personal sobre el contenido del texto. La respuesta utiliza información específica de ambos textos -"Introducción a la Antártida" y "Carta desde la Antártida" para sustentar la opinión.

Lea las ideas de cada texto que se enumeran más abajo.

Ejemplo:

- No, porque es el lugar más frío de la Tierra y no hay comida fresca.
- Comprensión parcial (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión parcial si sustenta una opinión personal sobre el contenido del texto, con información sacada de uno de los dos documentos. La respuesta utiliza información específica de uno de los textos -"Introducción a la Antártida" o "Carta desde la Antártida"- para sustentar la opinión.

Lea las ideas de cada texto que se enumeran más abajo.

Ejemplo:

Sí, porque muchos exploradores han estado allí.

Contenido/Ideas de cada uno de los textos que pueden sustentar una opinión personal:

- Introducción a la Antártida:
- Frío extremo.
- Constante oscuridad.
- Los pingüinos viven allí.
- Pocas personas viven allí.
- Los científicos se quedan allí.

Carta desde la Antártida:

- Comida (fresca, conservas/deshidratada, la cocina, las compras).
- Frío
- Exploradores famosos la han visitado.

10. ¿Cuál de las siguientes secciones del artículo habla del grosor del hielo de la Antártida?

- a. ¿Qué es la Antártida?*
- b. El clima en la Antártida.
- c. Los pingüinos en la Antártida.
- d. Carta desde la Antártida.

Proceso: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Alto.

Media de aciertos internacionales: 57,4%.

- 11. En este artículo hay dos maneras diferentes de obtener información sobre la Antártida, a través de las secciones:
 - Introducción a la Antártida.
 - Carta desde la Antártida.

¿Cuál de estos dos tipos de información te parece más interesante? ¿Por qué?



Proceso: análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Respuesta de Nivel Alto (1 punto).

Media de aciertos internacionales: 47,5%.

• Comprensión aceptable (1 punto).

La respuesta demuestra comprensión del tipo de información presentada, como mínimo, en uno de los textos, ofreciendo una opinión sobre cuál de los dos es más interesante. Además incluye una explicación que describe con precisión alguno de los elementos del contenido, el lenguaje, el formato, o el tono de al menos uno de los textos.

Eiemplo:

La carta de Sara, porque te hace comprender qué es lo que realmente se siente al estar allí.



Lista de referencias

Lista de referencias

- Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. Pearson (ed.). *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, Nueva York: Longman.
- Baker, L., y Beall, L. (2009). Metacognitive processes and Reading comprehension. En S. Israel y G. Duffy Eds. *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). Nueva York: Routledge.
- Britt, M., Goldman, S., y Rouet, J. (eds.). (2012). Reading: From words to multiple texts. Nueva York: Routledge.
- Chall, J. (1983). Stages of reading development. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ina V. S., Mullis Ann M., Kennedy Michael O. y Martin Marian Sainsbury. (2006). *PIRLS 2006, Estudios de marcos teóricos y especificaciones de evaluación* (2ª edición), Madrid: INECSE, IEA.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of Reading comprehension and their implications for assessments. En Sabatini, E. Albro, y T. O'Reilly (eds.). *Measuring up: Advances in how to assess Reading ability* (pp. 21–37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. En D. Alvermann, N. Unrau, y R. Ruddell (eds.). *Theorical models and processes of reading* (pp. 807–841). Newark, DE: International Reading Association.
- Martin, Michael O. y Mullis, Ina V. S. (eds). (2011). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. En TIMSS and PIRLS, timssandpirls.bc.edu, última vista en septiembre 2015.
- Ministerio de Educación. (2009). *La Lectura, Educación primaria, 4º curso. Pruebas de evaluación de la comprensión lectora, PIRLS 2001 y 2006*. Madrid: Ministerio de educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). *PIRLS TIMS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (eds.). (2015). PIRLS 2016: *Assessment Framework*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Presley, M., y Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent Reading comprehension is constructively responsive Reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1 (1), 99–113.
- Rapp, D., y Van Den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of Reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 276–279.
- Ruddell, R. B., y Unrau, N. J. (eds.). (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5a ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Snow, C. 2002. Reading for understanding: Toward an RD program in reading comprehension, Santa Mónica, CA: RAND.

<u>PIRLS</u>



600 600 2626,opción 7 @agenciaeduca facebook/Agenciaeducacion contacto@agenciaeducacion.cl www.agenciaeducacion.cl