



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

CURIOSAMENTE LEEMOS

ADAPTACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE
UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO A
TRAVÉS DE LA LECTURA

Presentado por: D^a Marta Sanchis Alegre

Dirigido por: Dra. Ana M^a Casino García

Valencia, a 28 de mayo de 2021

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria



Agradecimientos

Agradecimientos a mi tutora Ana Casino, porque sin su ayuda constante habría sido imposible la realización de este proyecto. Gracias por el ánimo, la paciencia y los buenos consejos, siempre ofrecidos en clave de humor.

Gracias a la docente colaboradora por el interés y la confianza depositados en mí, sin su implicación y conocimientos este proyecto habría sido únicamente una idea.

A mis padres por el constante apoyo sin reservas ni cuestiones en todos los proyectos que he emprendido a lo largo de todos estos años. Sin duda sois la suerte de mi vida.



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria



RESUMEN

El porcentaje de estudiantes españoles que obtienen resultados excelentes en comprensión lectora (niveles V y VI) en el informe PISA (2018) nos sitúan 3 puntos por debajo del resto de países de la OCDE. Junto a ello, el alumnado con altas capacidades identificado según los datos aportados por el Ministerio de Educación de España en el último año ha sido del 0.42%, muy lejos del 5-15% esperado. Con la intención de incrementar la comprensión lectora del alumnado y detectar aquellos alumnos con un alto potencial, para ofrecerles una respuesta educativa, se ha llevado a cabo un plan de enriquecimiento a través de la lectura basado en el modelo SEM-R en una clase de 2º de Primaria, tomando como referencia la información teórica sobre el modelo y la experiencia profesional de la docente del grupo. Dicho programa se ha aplicado durante dos meses, desarrollando la fase 1 (con todos los alumnos) y la fase 2 (con los estudiantes con mayor potencial). La media de las puntuaciones en comprensión lectora de la clase ha subido un punto respecto a la evaluación inicial y se ha producido un incremento en el interés por la lectura del grupo a través de los diversos géneros presentados, valorado a través de las peticiones de libros específicos. La formación de los docentes para favorecer la excelencia se reconoce como necesidad para el desarrollo del talento de dicho alumnado.

Palabras clave: lectura, altas capacidades, programa de enriquecimiento, primaria.



ABSTRACT

The percentage of Spanish students obtaining excellent results in reading comprehension (levels V and VI) in the PISA report (2018) places us 3 points below the rest of the OECD countries. In addition, according to data provided by the Spanish Ministry of Education, the number of students with high abilities identified last year was 0.42%, a far cry from the expected 5-15%. With the aim of increasing pupils' reading comprehension and detecting those pupils with high potential, in order to offer them an educational response, a reading enrichment plan based on the SEM-R model was carried out in a 2nd Primary class, taking as a reference the theoretical information on the model and the professional experience of the group's teacher. The programme was applied for two months, with phase 1 (with all students) and phase 2 (with the students with the greatest potential). The average reading comprehension scores of the class have increased by one point compared to the initial evaluation and there has been an increase in the group's interest in reading across the various genres presented, as assessed through requests for specific books. Teacher training to promote excellence is recognised as a necessity for the development of the talents of these pupils.

Key words: reading, high abilities, enrichment programme, primary school.



RESUM

El percentatge d'estudiants espanyols que obtenen resultats excel·lents en comprensió lectora (nivells V i VI) en l'informe PISA (2018) ens situen 3 punts per davall de la resta de països de l'OCDE. Al costat d'això, l'alumnat amb altes capacitats identificat segons les dades aportades pel Ministeri d'Educació d'Espanya en l'últim any ha sigut del 0.42%, molt lluny del 5-15% esperat. Amb la intenció d'incrementar la comprensió lectora de l'alumnat i detectar aquells alumnes amb un alt potencial, per a oferir-los una resposta educativa, s'ha dut a terme un pla d'enriquiment a través de la lectura basat en el model SEM-R en una classe de 2n de Primària, prenent com a referència la informació teòrica sobre el model i l'experiència professional de la docent del grup. Aquest programa s'ha aplicat durant dos mesos, desenvolupant la fase 1 (amb tots els alumnes) i la fase 2 (amb els estudiants amb major potencial). La mitjana de les puntuacions en comprensió lectora de la classe ha pujat un punt respecte a l'avaluació inicial i s'ha produït un increment en l'interès per la lectura del grup a través dels diversos gèneres presentats, valorat a través de les peticions de llibres específics. La formació dels docents per a afavorir l'excel·lència es reconeix com a necessitat per al desenvolupament del talent d'aquest alumnat.

Paraules clau: lectura, altes capacitats, programa d'enriquiment, primària.



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

ÍNDICE

1	Introducción	1
2	Marco Teórico	5
2.1	La lectura en el contexto educativo	5
2.1.1	Conceptualización de la lectura.....	6
2.1.2	La enseñanza de la lectura.....	7
2.1.3	La comprensión lectora	9
2.1.4	La lectura en la etapa Primaria.....	10
2.1.5	El Plan de Fomento Lector.....	12
2.1.6	Resultados en lectura en España	15
2.2	Atención educativa al alumnado con altas capacidades	17
2.2.1	Concepto de inteligencia	17
2.2.2	Concepto de altas capacidades	19
2.2.3	Alumnado de altas capacidades en el sistema educativo.....	24
2.2.4	Introducción al modelo de enriquecimiento para toda la escuela.....	26
2.3	Modelo de enriquecimiento para toda la escuela a través de la lectura	30
2.3.1	Claves para la comprensión del modelo.....	30
2.3.2	Fase 1: Motivar al alumnado a la lectura.	32
2.3.3	Fase 2: Lectura independiente con apoyo	33
2.3.4	Fase 3: Actividades de interés y elección.....	35
3	Objetivos	37
3.1	Objetivo general.....	37
3.2	Objetivos específicos	37
4	Metodología	39



5	Desarrollo	43
5.1	Contextualización del grupo	43
5.2	Evaluación inicial.....	44
5.3	Diseño del programa	47
5.4	Aplicación del programa.....	55
5.5	Resultados del programa.....	60
6	Conclusiones	69
7	Referencias bibliográficas	73
8	Anexos.....	83
8.1	Cuestionario para padres sobre hábitos de lectura de sus hijos	83
8.2	Cuestionario para alumnos sobre sus hábitos de lectura.....	84
8.3	Ficha de lectura	85
8.4	Prueba de comprensión lectora	86
8.5	Tríptico para la presentación.....	89
8.6	Registro docente del programa <i>Curiosamente leemos</i>	91
8.7	Presentaciones del programa <i>Curiosamente leemos</i> Fase 1	96
8.8	Instrucciones introducción a Fase 2	123
8.9	Puntos de lectura Fase 2.....	126
8.10	Preguntas traducidas del modelo original	130
8.11	Registro docente del programa <i>Curiosamente leemos</i> cumplimentado.....	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificación de tipos de lectura de R.V.White.....	8
Tabla 2 Organización de los Bloques del área de Lengua Castellana y Literatura en Primaria	11
Tabla 3 Adaptación de medidas de respuesta educativa para la inclusión	25
Tabla 4 Taxonomía de los procesos cognitivos y afectivos del enriquecimiento tipo II.....	27
Tabla 5 Fases de aplicación del Modelo SEM-R.....	31
Tabla 6 Listado de géneros literarios y obras escogidas para el desarrollo de la Fase 2	50
Tabla 7 Representación de respuestas reflejo del pensamiento divergente durante la Fase 1	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Evolución por niveles de rendimiento en lectura – Informe PISA (2018).....	15
Figura 2 Tríptico del programa <i>Curiosamente leemos</i> , cara A.....	48
Figura 3 Tríptico del programa <i>Curiosamente leemos</i> , cara B.....	48
Figura 4 Presentación preguntas primera sesión Fase 1 - Biografía.....	52
Figura 5 Materiales para trabajar los carteles de introducción a la Fase 2.....	53
Figura 6 Puntos de lectura para favorecer pensamiento de orden superior en Fase 2.....	54
Figura 7 Calendarización de la aplicación del programa <i>Curiosamente leemos</i>	55
Figura 8 Cartel realizado por los alumnos de 2º de Primaria sobre las normas del programa.....	58
Figura 9 Representación calificaciones obtenidas en la comprensión lectora tiempo 1 y 2.....	61
Figura 10 Tabla general Excel participación en Fase 1.....	63
Figura 11 Tabla Excel participación en la primera sesión Fase 1.....	64

1 INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español presenta en la actualidad un enfoque basado en la educación inclusiva; esto es, valorar la individualidad del alumno y adaptar el contexto escolar para favorecer su desarrollo. Tanto es así, que desde hace varias décadas han ido surgiendo distintas leyes para dar respuesta a la heterogeneidad de perfiles que encontramos en nuestras aulas.

La última Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge, al igual que la anterior, que el alumnado con altas capacidades pertenece al grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), a fin de garantizar que dicho alumnado reciba los recursos necesarios para desarrollar su potencial.

Sin embargo, los datos muestran una realidad diferente. Según las estadísticas aportadas por el Ministerio de Educación para el curso 2017/2018, el porcentaje de alumnos identificados con altas capacidades en las aulas españolas se encuentra en torno al 0.42%, mientras que el porcentaje esperado estaría alrededor de un 5 – 15 %, según modelos (Pfeiffer, 2017). Por tanto, tenemos a muchos alumnos que no están recibiendo ningún tipo de apoyo ni medida que favorezca la equidad y su inclusión en el sistema educativo. Como indica Gagné (2015), el talento se desarrolla ofreciendo oportunidades educativas y apoyos a los estudiantes.

Junto con este dato, es interesante recoger los resultados aportados por el último informe PISA (2018), específicamente en el ámbito de la lectura, por ser el que nos ocupa. La puntuación media de los estudiantes españoles para los niveles inferiores de lectura ha ascendido en los últimos años, aumentando la competencia de un 16% a un 23% del alumnado, valores similares al resto de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico); es decir, el alumnado que presenta mayores dificultades ha mejorado su competencia lectora. Sin embargo, en los niveles más exigentes España muestra un porcentaje del 5%, tres puntos por debajo del resto de países de la OCDE. Además, hay que señalar que dicho desfase se mantiene sin grandes oscilaciones desde el año 2000.

Por tanto, nos surge una pregunta, que es clave en el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG): ¿Dónde está nuestro alumnado excelente? ¿No existe talento dentro del territorio español?

Dado que el desfase es más acuciado en el área de lectura, y teniendo en cuenta que dicha competencia es herramienta fundamental para el acceso al conocimiento, comprensión e interacción libre con el contexto social, se ha tomado como tema central de este TFG, estableciendo como objetivo el desarrollo de un plan de enriquecimiento a través de la lectura para el alumnado de 2º Primaria, basado en el modelo SEM-R. Para adaptar se ha tomado como referencia la información teórica sobre el modelo, pero sobre todo la experiencia profesional de la docente del grupo contribuyendo a su formación.

Se ha optado por un modelo basado en el enriquecimiento, ya que como indican los resultados de García-Perales (2019), resulta ser una de las medidas más beneficiosas para todo el alumnado. Concretamente, se ha elegido el programa de Enriquecimiento Curricular para Toda la Escuela Aplicado a la Lectura (SEM-R), ya que toma sus siglas del nombre inglés: *The Schoolwide Enrichment Model in Reading*.

Dicho programa ha sido implementado en Estados Unidos en lo que en España se consideraría etapa Secundaria, especialmente en aquellas escuelas pertenecientes a áreas más conflictivas o de escasos recursos, a fin de paliar las diferencias educativas de dichos colectivos. La aplicación ha tenido claros resultados, incrementando la competencia global del alumnado en comprensión lectora, mejorando de manera indirecta su desempeño en las distintas áreas curriculares. Junto con ello también mejoró el interés por la lectura y la motivación hacia el estudio (Renzulli, 2021).

En nuestro caso, consideramos que la lectura es esencial trabajarla desde los primeros cursos de la etapa Primaria, especialmente la comprensión lectora, pues es una herramienta indispensable para que nuestros alumnos puedan desenvolverse en el mundo cambiante en el que viven. Es en estos primeros años donde surge la oportunidad de construir buenos inicios que favorezcan el desarrollo de un hábito lector positivo, que les ayude a discernir la información verídica de la falsa y generar su propio pensamiento crítico basado en información contrastada.

Resulta claro que la lectura es una llave de acceso al conocimiento, pero también es importante remarcar que no todo el mundo accede a dicho conocimiento de igual manera ni tiene las mismas necesidades; es decir, cada alumno presenta un perfil de aprendizaje diferente, saber qué necesidades tienen cada uno de nuestros alumnos, incluyendo en este grupo tan heterogéneo al alumnado de altas capacidades, es indispensable para favorecer su educación.

Junto con todo lo expuesto me gustaría señalar que se añade mi interés en el desarrollo de este proyecto. Obedece a que desde que inicié mi formación como futura docente especializada en pedagogía terapéutica he recibido cuantiosa y detallada información sobre cómo, qué y de qué manera trabajar las distintas competencias con alumnado que presenta un perfil inferior al grupo de iguales por diversos motivos; sin embargo, la formación en relación a las altas capacidades ha resultado muy limitada. Es por ello que he visto la realización del TFG como una oportunidad para formarme en dicho aspecto, ya que mi objetivo final es abordar mi desarrollo profesional desde una perspectiva inclusiva, y eso implica darle a cada alumno aquello que necesite para lograr su máximo potencial.

Este TFG da cumplimiento a las competencias del Grado de Primaria, respondiendo a las funciones que debe desempeñar el tutor según el Decreto 252/2019, 29 noviembre, del Consell (art.48). Se vincula especialmente con las asignaturas troncales NEAE, Atención a las NEAE y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Y con las asignaturas de mención Intervención en las dificultades del aprendizaje.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, encontramos el marco teórico que recoge información sobre los tres elementos clave del TFG, a saber: la lectura en primaria, el alumnado con altas capacidades y como trabajar ambos elementos a través de un programa de enriquecimiento para toda la escuela. En base a ello, se exponen los objetivos, para posteriormente describir la metodología empleada en el trabajo. Seguidamente se detalla el desarrollo del programa, así como las conclusiones derivadas del mismo. Por último, encontramos la bibliografía consultada, así como los anexos con todo el material trabajado.



Para cuestiones de citación se han seguido las normas APA 7^a edición; para cuestiones lingüísticas, las instrucciones de la RAE. Junto con ello, existen diversas tablas que no se ajustan al formato establecido por APA; esto está motivado para facilitar la comprensión y desarrollo del propio trabajo. En segundo lugar, como refleja APA, consideramos importante utilizar un lenguaje libre de sesgos, por ello esclarecemos que las ocasiones en las que se ha utilizado el masculino inclusivo ha sido con la intención de agilizar y facilitar la lectura.

2 MARCO TEÓRICO

En este segundo punto se aborda de una manera detallada los tres aspectos que suponen la base de este Trabajo de Fin de Grado.

El primer apartado refleja la importancia, ubicación y desarrollo de la lectura dentro del currículo de Primaria, así como la concreción de dichos elementos en el proyecto educativo de los centros a través de documentación tal como el Plan de Fomento de la Lectura (PFL).

El segundo elemento hace referencia a los conceptos y elementos básicos que permiten entender la atención educativa dirigida al alumnado de altas capacidades.

Por último, tomando como base los dos puntos anteriores, se expone el programa de enriquecimiento SEM-R.

2.1 LA LECTURA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La lectura es uno de los elementos vertebrales en el desarrollo del ser humano, pues supone una herramienta de acceso al conocimiento presente y pasado que nos brinda la oportunidad de conocernos y construirnos como individuos pertenecientes a una sociedad o grupo. Tomando la idea de Goody (1977), recogida por Bazerman (2008), el acceso a la lengua escrita implica un cambio en el estilo cognitivo que a su vez repercute en la organización social.

Por tanto, tener un buen dominio del proceso lector supone dotar al alumnado de la capacidad para desarrollar su propia libertad estableciendo juicios críticos e independientes basados en el conocimiento. Ocampo y López-Andrada (2019), indican que este dominio se hace eje central en el campo de la educación inclusiva, mostrando reflejo de verdadera justicia social.

Dicha justicia social establece la lectura como derecho para nuestros alumnos, pues mediante este aprendizaje, junto con otros, el alumnado logrará desarrollar una alfabetización funcional que le permitirá resolver problemas y relacionarse con la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad (UNESCO, 2006).



Es por esta razón que abordaremos dicho proceso de manera detallada.

2.1.1 Conceptualización de la lectura

Debemos hacernos la siguiente pregunta: ¿qué significa realmente leer? Aunque parezca una cuestión sencilla en primera instancia, lo cierto es que su respuesta no lo es tanto. Existen múltiples estudios que han abordado la determinación de esta competencia ofreciendo diversas definiciones al respecto.

Domínguez (2009) nos indica que la lectura es un proceso complejo que implica la producción de sentido, en el cual participan el conocimiento previo del mundo en general, así como variables afectivas, sociales y culturales del propio lector.

Viveros (2014), considera que leer implica reconocerse en el propio texto, comprendiéndolo, abriéndose a él, y, en última instancia, generando un cambio sobre nosotros mismos.

Las definiciones aportadas son el reflejo de la concepción que de este proceso tienen las distintas especialidades y autores, pero lo cierto es que haciendo un análisis de todas ellas se ha observado que la mayoría tienen un punto en común; como refrenda Cassany (2019), leer supone entender un texto.

Para Foucambert (1989), la lectura siempre nos ofrece la oportunidad de obtener información, lo que variará de una situación a otra será lo que se quiera hacer con dicho contenido.

En términos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en adelante OCDE (2009), se define lectura como la capacidad individual de comprender, utilizar y analizar textos en formato escrito con el fin de conseguir objetivos personales, desarrollar conocimientos y participar plena y activamente en el ámbito social.

2.1.2 La enseñanza de la lectura

Leer implica adquirir información, comprenderla y hacer un uso productivo de ella. Para ello nuestros alumnos necesitan haber alcanzado cierto nivel desarrollo cognitivo y/o madurez mental que les permita poder llevar a cabo los procesos mencionados (Condemarín, 2016). Dicha madurez mental supone que las habilidades cognitivas básicas para el desarrollo de la lectoescritura, a saber: percepción y atención, memoria de trabajo y coeficiente intelectual y manipulativo, hayan alcanzado un nivel mínimo para comenzar el aprendizaje de dicho proceso.

Desde distintas disciplinas que abarcan la psicología evolutiva, la pedagogía, y otras tantas relacionadas con el ámbito educativo, Maldonado (2008), considera como período idóneo para la adquisición de la lectura los 6 años, equivaliendo en el sistema educativo español al primer curso de la etapa de Primaria.

Esto no quiere decir que no se tenga que enseñar a leer hasta dicho momento. Goikoetxea y Martínez (2015), muestran diversas técnicas y métodos previos al aprendizaje formal de dicha competencia que deben emplearse en la etapa Infantil, generando así el perfil prelector de nuestro alumnado, pero en nuestro caso nos centraremos en el proceso formal que tiene su origen en Primaria.

Existen diversos métodos para enseñar la lectoescritura, y hablamos de lectoescritura porque, como bien nos indica Parada (2017), la lectura está íntimamente relacionada con la capacidad y el dominio de poder escribir.

Siguiendo la agrupación establecida por Comas et al. (2016) podemos diferenciar, por un lado, aquellos métodos que tienen su foco de interés puesto en el aprendizaje del código, y otros que hacen hincapié en la construcción del sentido de este.

Como recogen Cassany et al. (2001), los métodos centrados en el código buscan que el alumno aprenda a descifrar el código antes de leer; esto es, el reconocimiento o identificación de sonido-grafía, y su posterior acceso al sentido mediante la oralización. Esta enseñanza se da a través de la repetición y la memorización desde una perspectiva grupal, procesos que son fomentados por el docente, que se establece como transmisor de conocimiento. El proceso de lectura y escritura se dan de manera paralela.

La manera de evaluar el aprendizaje es mediante la oralización del escrito, y el foco de interés es el producto de la lectura. De nuevo, Cassany et al. (2001), establecen que los métodos centrados en dar sentido al código muestran una perspectiva más individualizada, en la que el docente se muestra como guía o facilitador del proceso. El alumno desde el principio adquiere el rol de lector, explorando, formulando hipótesis y verificando el sentido del texto. El aprendizaje de la escritura suele ser posterior al de lectura. La comprobación del aprendizaje viene determinada por la propia comprensión lectora, que se trabaja desde una lectura en voz baja, estableciendo el propio proceso de la lectura como centro de interés.

El primer bloque de métodos se centra en la fluidez de la lectura, en que el alumno no cometa errores en la identificación sonido-grafía, que la pronunciación de los fonemas sea correcta, que la velocidad lectora y la prosodia sean adecuadas... Generalmente se trabaja a través de la lectura en voz alta. Sin embargo, el segundo bloque se focaliza en el interés por la lectura del alumno, favoreciendo en todo momento la comprensión del texto. Como indican Ferreiro et al (1982), ambas metodologías resultan complementarias en la adquisición de la competencia lectora.

Al igual que existen diferentes enfoques a la hora de abordar dicho aprendizaje, existen diferentes tipos de lectura. Ronald V. White (1983) efectuó una clasificación en base los objetivos de comprensión y velocidad, que ha sido empleada en diversos estudios posteriores. El autor establece dentro de la lectura silenciosa, la siguiente agrupación recogida en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación tipos de lectura según los objetivos de comprensión y velocidad, Ronald V. White.

Tipos de lectura	
Extensiva	Viene dada por un interés o placer por parte del lector
Intensiva	La empleamos para obtener información detallada sobre un texto
Rápida y superficial	Supone adquirir información clave o esencial del texto
Involuntaria	Aquella que se realiza de manera inevitable

Nota. Adaptado de Cassany et al.,2001, p.198.



Estas tipologías no son excluyentes entre sí y pueden darse en un mismo lector ante distintos tipos de texto o incluso en diferentes momentos de la lectura dentro del mismo texto. Resulta interesante remarcar que esta clasificación se centra en un perfil de lectura silenciosa, propio de las metodologías centradas en el significado, donde la comprensión lectora es la clave.

2.1.3 La comprensión lectora

Como indican Puente et al. (2019), tan importante es la comprensión lectora, que resulta característica inherente del buen lector. Por ello como docentes es un aspecto clave a trabajar con nuestro alumnado, razón por la cual, expondremos brevemente dicho proceso.

Existen diversas teorías explicativas acerca de la comprensión lectora. Pese a ello, Cassany et al. (2001), nos indica que el modelo con mayor aceptación es el modelo interactivo, ya que ofrece una explicación más completa y consistente.

Concretamente, Solé (2007) señala que la comprensión del texto se alcanza cuando el lector es capaz de interrelacionar la información nueva leída con los conocimientos adquiridos con anterioridad sobre ese mismo tema. Redondo (2008) comparte esta idea añadiendo la variable de intencionalidad al proceso.

Tomando la información expuesta, podemos decir que es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías, la antigua y la nueva, y a partir de las diferencias detectadas entre ambas configurara una nueva fotografía mucho más precisa y detallada, que sustituiría a las anteriores.

Por tanto, el proceso de lectura se inicia mucho antes de percibir propiamente el texto, cuando el lector manifiesta expectativas sobre lo que va a leer (tema, tipología textual, tono, léxico, gramática...) y recurre a su memoria a largo plazo para dar respuesta a ello, activando así esquemas de conocimiento que organizan la información estructuradamente.

Dicha información nos permite elaborar hipótesis sobre el texto que vamos a leer, así como generar objetivos ante dicha lectura, los cuales determinarán nuestra forma de leer (recordar los tipos de lectura señalados por R.V. White, Tabla1).



Cuando empezamos a percibir el texto, el ojo rápidamente realiza fijaciones sucesivas, desde letras o palabras hasta unidades superiores, dependiendo de nuestra habilidad lectora.

Con estas primeras percepciones comenzamos a establecer procesos de verificación respecto a las hipótesis iniciales. La comparativa entre fotos se inicia, y con ella, la comprensión lectora. De modo que comprender de un texto supone entender el significado semántico de todas las palabras, pero también deducir todo aquello que no está explícito, a partir de la intención y argumentación que apunta el autor (Cassany, 2021).

2.1.4 La lectura en la etapa Primaria

Siendo conscientes de la importancia que tiene la lectura en la formación de nuestro alumnado, y especialmente la comprensión lectora, que implica la llave a la puerta del aprendizaje significativo en las distintas áreas de conocimiento, revisaremos su situación dentro del currículo de Primaria.

Para ello, tomaremos como referencia el Decreto 108/2014, de 4 de julio, ya que la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no establece cambios significativos al respecto. Por tanto, observamos que dentro del currículo de Primaria se traza una división entre las distintas áreas formativas, separando a un lado las asignaturas troncales y a otro las específicas.

El proceso de lectura en lengua castellana se trabaja intensiva y minuciosamente en el área de lengua castellana y literatura, área que pertenece al grupo de las asignaturas troncales. De manera paralela este proceso se verá reforzado de forma transversal en la totalidad de áreas que conforman el currículo, ya sean estas troncales o específicas. Como indica Ortiz-Salazar (2019), un buen lector no debe cultivar únicamente el placer por la lectura, también requiere de una cualificación para ello.

Desde el área de lengua castellana y literatura, se establece como objetivo general desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa, favoreciendo el desarrollo de destrezas básicas en el uso de la lengua, como son: escuchar, hablar, leer y escribir, todo ello de una manera integrada y flexible.

Como bien señala Bauman (2017), es necesario dotar al alumnado de competencias que faciliten la comprensión y participación del mundo líquido en el que viven inmersos.

Para ello el currículo destaca la importancia de la comprensión y expresión en las distintas tipologías textuales existentes, así como la reflexión sobre los mismas. Por lo tanto, la propia legislación recoge la necesidad que los autores anteriormente citados han puesto de manifiesto; esto es, es necesario que exista comprensión para que el proceso de lectura se lleve a cabo correctamente.

Tomando como referencia esta necesidad, el mismo Decreto 108/2014, de 4 de julio, ordena el contenido curricular de dicha área en cinco bloques que se repiten en cada uno de los cursos de Primaria presentando una formación e información creciente y graduada que favorece el desarrollo de destrezas acumulativas.

Estos bloques no pretenden jerarquizar aprendizajes, sino dar respuesta a dichas destrezas que debe desarrollar el alumnado para incrementar su capacidad de comprensión, expresión e interacción oral y escrita, así como su saber literario. Se recogen en la Tabla 2

Tabla 2

Organización de los Bloques del área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa Primaria.

Bloques del Área de Lengua Castellana y Literatura	
Bloque 1	Comunicación oral: escuchar y hablar
Bloque 2	Comunicación escrita: leer
Bloque 3	Comunicación escrita: escribir
Bloque 4	Conocimiento de la lengua
Bloque 5	Educación literaria

Nota. Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. [2014/6347] Anexo I, págs. 16535-16536.



Estos cinco Bloques recogen en primera instancia elementos propios de la etapa prelectora, es decir, competencias referidas a la vertiente oral de la lengua que deben ser trabajadas y reforzadas previo al desarrollo de la lectura. Los procesos de lectura y escritura confluyen, como ya nos indicaban las metodologías de enseñanza señaladas con anterioridad.

Posteriormente se trabaja la lengua desde una perspectiva más concreta, para, finalmente, abarcar la perspectiva creativa, es decir, la literatura. Como bien señala Jiménez (2018), la lectura se ve relacionada no sólo con la mejora de la redacción, sino también con la posibilidad de comprender y generar nuevas historias.

Aunque todos ellos están interrelacionados y se nutren mutuamente, abarcaremos con mayor detenimiento el segundo Bloque por contener el foco de nuestro interés en este trabajo.

En dicho Bloque se persigue que los discentes sean capaces de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, dotándoles de diversas estrategias para ello, siempre teniendo como trasfondo situaciones de interacción donde la reflexión sobre el propio código esté presente.

Para ello los centros educativos cuentan con diversas herramientas, entre ellas, destacaremos el PFL.

2.1.5 El Plan de Fomento Lector

El PFL viene amparado por la Ley Estatal. Concretamente, los artículos 2.2 y 16.2 han sido tomados de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, mientras que el resto de los artículos citados han sido tomados de la Ley Orgánica del 8/2013, ya que no han sufrido cambios significativos.

El artículo 2.2 dispone que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas.



Concretamente, en el área de Primaria se destacan los siguientes artículos.

- El artículo 16.2 señala que la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todo el alumnado una educación que les permita adquirir habilidades culturales básicas relativas, entre otras, a la lectura; contribuyendo al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado mientras que el artículo 17.e) establece como objetivo de la educación Primaria desarrollar hábitos de lectura.
- El artículo 19.2 establece como principios pedagógicos que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora se trabajará en todas las áreas y el artículo 19.3 dispone que, a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.
- El artículo 26.2 dispone que, a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.
- En el artículo 113.3 de la propia ley orgánica se menciona que las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumnado acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos.

Junto con ello, como indica Trujillo (2017) en junio del 2011 se regularon los planes para el fomento de la lectura en los centros de la Comunidad Valenciana (Orden 4472011, de 7 de junio) y el 7 de octubre de 2016 se convoca el programa para la dinamización de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en los centros educativos públicos. Dicha actuación se incluye como parte del Plan Valenciano de Fomento de la Lectura y el Libro (2015-2020), que pretende fomentar la experiencia lectora en la Comunidad.

Por tanto, observamos que tanto a nivel estatal como comunitario existe un especial interés y preocupación en que el alumnado desarrolle la lectura y, especialmente, la comprensión lectora. Dicho interés no es baladí, pues como recoge Caballero (2008) la mayoría de las dificultades de niños de poblaciones vulnerables viene dada por la falta de oportunidad en el contexto educativo durante la infancia en el desarrollo de la lectoescritura.



Dentro de este plan, que debe ser confeccionado por el personal docente, se detallan todos aquellos elementos que la comunidad educativa puede emplear para fomentar la lectura, entre los cuales se recogen: dinamizaciones y animaciones lectoras, certámenes literarios vinculados a las distintas festividades, uso inicialmente guiado y posteriormente autónomo de las bibliotecas de aula, del propio centro educativo e incluso del municipio en el que se encuentra el centro; y, por último, aplicación de las nuevas tecnologías en el fomento de la lectura. Como indica Cruz (2014) dicho plan supone un cambio en la metodología habitual existente basada en la realización de actividades de animación a la lectura.

Algunas de estas opciones didácticas son refrendadas por el informe de Eurydice (2011) que, tomando como referencia las medidas curriculares de distintos países europeos, señala como elementos clave ofertar distintos materiales de lectura y la visita o contacto con personas y lugares que valoren la lectura.

De hecho, el informe sobre las bibliotecas escolares en España (2011) reconoce que un 65% de los centros escolares participantes promovían acciones para fomentar la lectura (clubes, blogs, guías de lectura...) y habían incrementado su colaboración con la biblioteca pública más próxima, favoreciendo la generalización de aprendizajes.

Junto con el contenido a trabajar en el PLC, es requisito que dicho plan contengan un apartado evaluativo, a fin de revisar, adaptar y mejorar su contenido año tras año. Como indica Martín (2009), la relación entre evaluación y mejora no es simple ni inmediata, por lo que es necesario una revisión concreta, estandarizada y constante que permita poco a poco generar cambio.

Con todo ello se pretende que el alumnado muestre un interés por la lectura y desarrolle hábito lector, tanto como actividad de ocio como herramienta para la adquisición de conocimientos y desarrollo personal. Cultivar interés por la lectura es determinante; como recoge Flores (2016), se ha observado que una de las claves en el rendimiento lector positivo es el placer que reconocen los alumnos en la lectura y no tanto el tiempo diario invertido en ella.

2.1.6 Resultados en lectura en España

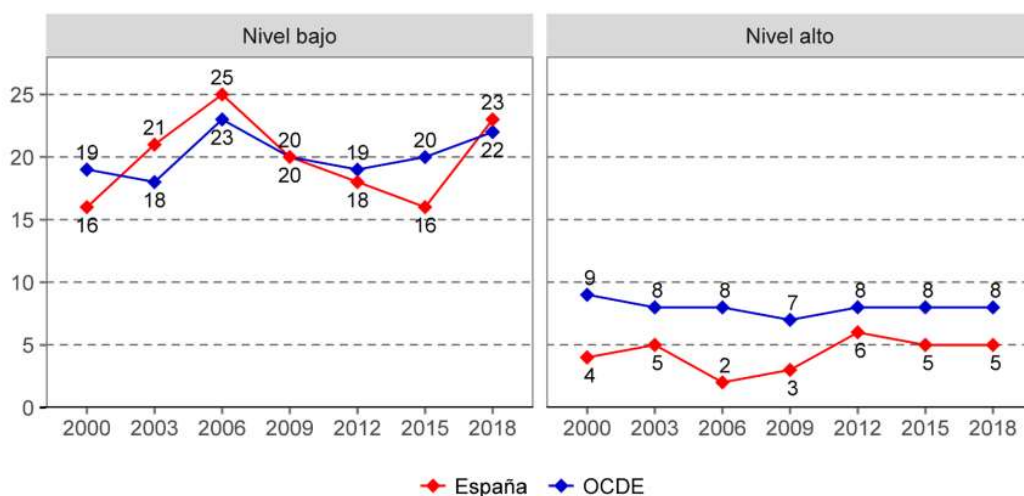
Siendo conocedores de la importancia del proceso de lectura, así como de su desarrollo dentro del currículo, es momento de realizar una revisión de nuestro desempeño en dicha área, para ello se ha tomado como referencia el último informe PISA.

Antes de exponer los datos al respecto, estableceremos algunas puntualizaciones. Se trata de un informe internacional, en el que participa alumnado de 15 a 16 años, valorando las áreas de ciencias, matemática y lectura. Pese a tratarse de alumnado de secundaria, consideramos que merece la pena valorar dichos datos, pues la competencia lectora es el resultado de un aprendizaje acumulativo que comienza en los primeros años de la etapa de Primaria. PISA (2018) se centra en la competencia lectora como habilidad de comprensión, de valoración y de reflexión crítica sobre el propio texto, dejando en segundo plano la comprensión literal o de corte memorístico.

La evaluación se establece a través de tres bloques de preguntas, a saber: en primer lugar, preguntas con dificultad relativamente baja (I y II), el segundo grupos preguntas de dificultad moderada (III y IV), y, por último, las preguntas con dificultad relativamente alta (V y VI) que involucraría al alumnado que se considera en el informe tipo A, es decir, la excelencia. Como se expone en la Figura 1.

Figura 1

Evolución según los niveles superiores e inferiores de rendimiento en lectura (Informe PISA, 2018)



Nota. Información extraída del Informe PISA (2018): Resultados de lectura en España. Pág.16.



Los resultados expuestos en las gráficas resultan claros. A la izquierda observamos la puntuación obtenida por aquellos alumnos que presentan dificultades, donde los resultados de España ofrecen una puntuación ligeramente superior. Sin embargo, en el nivel alto, cuando se les exige a los alumnos una mayor comprensión de textos abstractos, el desarrollo de valoraciones críticas al respecto, así como reflexiones profundas, encontramos que los resultados son 3 puntos por debajo de la media establecida.

Junto con ello, el propio informe PISA (2018) señala que los estudiantes cada vez leen menos por placer, que su lectura es más práctica y superficial y está destinada a la resolución de problemas de la vida cotidiana, llegando a considerar la lectura una pérdida de tiempo.

De todo lo expuesto surgen varias consideraciones y algunas preguntas. En primer lugar, señalar como aspecto positivo que los datos de dicho informe parecen alabar el buen hacer con el alumnado que presenta ciertas dificultades, sin embargo, no ocurre lo mismo con la potencialización de la excelencia. Puntuación estancada desde hace varios años con un desfase de tres puntos respecto a la media internacional. Como indica López (2018), todo sistema educativo debe cuidar tanto la equidad como la excelencia.

Como educadores debemos reflexionar sobre lo que está ocurriendo, ¿en España no tenemos alumnado con potencial para la excelencia? ¿Estamos trabajando la lectura en las aulas para lograr dicha excelencia? ¿Por qué nuestros alumnos ven la lectura como un medio y no como un fin en sí misma?

2.2 ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

El concepto de altas capacidades ha estado históricamente ligado a la idea de inteligencia, pero dicha vinculación está repleta de matices, por ello merece la pena realizar una revisión de manera pormenorizada de ambos conceptos, para posteriormente revisar su implicación en diversos modelos, metodologías y vías de intervención educativa.

2.2.1 Concepto de inteligencia

Desde un prisma científico, fue a finales del siglo XIX cuando comenzaron a surgir las primeras teorías psicológicas que aportaban una explicación sobre dicho constructo, pero no fue hasta el siglo XX que el término empezó a aplicarse y las pruebas de inteligencia adquirieron cierta aceptación, como indica Braunstein (1975).

Como plural Tourón, et al. (1998), desde dicho momento hasta la actualidad han sido muchas las corrientes y autores representantes de cada una de ellas que han abordado el concepto desarrollando distintas teorías explicativas sobre el tema. Concretamente, detallaremos dos de los modelos de corte cognitivista que cuestionan la idea de inteligencia unitaria, ya que abogan por un concepto de inteligencia como agrupación de capacidades. Dichos modelos han sido seleccionados por tener mayor similitud explicativa con el desarrollo actual de las altas capacidades.

Por un lado, encontramos el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y, por otro, a Robert J. Sternberg con su teoría triárquica como se indican en Arocas et al. (2018).

Howard Gardner propone un nuevo modelo de inteligencia en 1983 cuando a través de su obra *Estructuras de la mente* da a conocer su teoría de las inteligencias múltiples, que deja a un lado la visión psicométrica vinculada a una medición de CI.



Genovard y Castelló (1990) indican que para dicho autor la inteligencia es un potencial biopsicológico, es decir, existe un potencial derivado de la genética que se expresa a través de unos rasgos psicológicos, y que, como potencial, debe ser trabajado, señalando aquí las variables psicosociales.

Junto con esta nueva idea, también señala la especificidad de cada área, es decir, que el alumno destaque en una de las áreas o talentos, no implica que deba hacerlo en las restantes (Gardner, 2009).

Inicialmente el autor define siete inteligencias o áreas de talento, a saber: área verbal, lógico-matemática, visoespacial o artística, corporal, musical y social (intra e interpersonal). Posteriormente, en 1988 añade el área científica, como indican Genovard y Castelló (1990). En la actualidad, el propio autor recoge un área más señalada como existencial.

Este modelo aplicado a la perspectiva educativa es una oportunidad para reconocer los aspectos más destacados de cada alumno a través de la evaluación y para potenciarlos de manera individualizada favoreciendo su desarrollo en dicha área e incrementando así su autoconcepto, como señalan Genovard y Castelló (1990).

Robert J. Sternberg, como indican Pérez et al. (2018), al igual que Gardner cuestiona la inteligencia como entidad única, y considera que se trata de un constructo multidimensional que además es susceptible de ser modificado. Al igual que su colega, reconoce que dichas inteligencias no se desarrollan a la par ni tampoco en el mismo grado; esto es, cada individuo destacará en unas áreas y de un modo concreto.

Con relación a su teoría triárquica el autor establece tres tipos de inteligencia, que son: por un lado, la inteligencia analítica, que sirve para definir los mecanismos internos que conducen a una actuación inteligente. Por otro lado, encontramos la inteligencia sintética, que define dos aspectos, la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, así como la capacidad para automatizar información. Por último, nos encontramos con la inteligencia práctica, que supone la adaptación ambiental, selección y modificación del contexto; es decir, cómo conecta la persona el saber a su realidad física para su beneficio, (Sternberg 2019).



2.2.2 Concepto de altas capacidades

Si echamos la vista atrás observamos que el concepto de altas capacidades ha estado prácticamente equiparado a la idea unifactorial de inteligencia, concretamente, a un CI elevado. Esta percepción definía la alta capacidad como una variable dicotómica que se poseía o no, Pfeiffer et al. (2020).

Actualmente, esta idea está totalmente desechada. Como comentábamos en el apartado anterior, los modelos multifactoriales de inteligencia aportaron un foco de luz en la definición de este concepto, introduciendo la idea de capacidades múltiples; junto con ello, un elemento crucial en el cambio de conceptualización fue la idea de negar la dicotomía, señalando que la inteligencia es una cuestión de grado (Tourón 2020).

Como señalan Olszewski-Kubilius et al. (2015, p. 41) “La alta capacidad puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave.” Además, como apuntan dichos autores, no se pueden dejar de lado las variables tanto cognitivas como psicosociales, que son herramientas que deben ser cultivadas.

Teniendo en cuenta esta premisa, comentaremos brevemente cuatro de los autores clave, aunque no los únicos, en la conceptualización actual de las altas capacidades. En primer lugar, retomamos a J. Sternberg con su teoría pentagonal, por otro lado, encontramos a S. Pfeiffer y su modelo tripartito sobre la alta capacidad; en tercer lugar, definiremos la propuesta de F. Gagné y su modelo diferenciado de la dotación y el talento; por último, abordaremos a J. Renzulli con su modelo de los tres anillos.

El propio Sternberg en 1993 propone la teoría implícita pentagonal que como señala Pérez et al. (2018), aborda los criterios que deben cumplir en mayor o menor medida un individuo para considerarse superdotado, dichos criterios son: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

Como indica Tourón (2014), Steven Pfeiffer ofrece su modelo tripartito basado en su experiencia como docente de alumnado con altas capacidades.



Este modelo, proporciona tres maneras diferentes y a la par complementarias de observar a aquellos alumnos que muestran un potencial extraordinario. Como recoge el propio Pfeiffer (2017), el modelo define tres lentes a la hora de observar a dicho alumnado, a saber: la alta inteligencia, los logros sobresalientes y en última instancia el potencial para sobresalir.

La alta inteligencia nos lleva a una evaluación *clásica*, ya sea unifactorial o multifactorial de la inteligencia. Tourón (2014) resalta que esta evaluación del cociente intelectual tiene sentido porque puede suponer la prueba necesaria para aportar material académico avanzado e intelectualmente desafiante para este tipo de alumnos, que habitualmente no se encuentra en el aula regular.

Los logros sobresalientes enfatizan el desempeño en el aula y los proyectos que se llevan a cabo en el mundo real, es esta aplicación del conocimiento e inteligencia al mundo real el aspecto definitorio de esta segunda perspectiva. Como señala Tourón (2014), esta dimensión es tan importante para admitir al alumnado en programas específicos como lo puede ser un CI elevado. Dicha perspectiva recoge la dimensión de desafío y motivación. Tanto el portfolio como la rúbrica son elementos clave en la evaluación de esta perspectiva.

Por último, Pfeiffer (2017), define el potencial sobresaliente o potencial para sobresalir. Esta perspectiva supone la capacidad de predicción de que los estudiantes con alto potencial posiblemente sobresaldrán cuando se les proporcionen los recursos necesarios para ello. Como recoge Tourón (2014), esta variable pone de manifiesto que el potencial para sobresalir requiere de un currículo motivante y enriquecido, que hará que este alumnado destaque respecto a sus compañeros, considerándoseles dotados.

El modelo aportado F. Gagné recibe el nombre de modelo diferenciado de dotación y talento. Resulta diferente al resto de autores porque hace hincapié en la diferencia entre dones y talentos. Como cita Tourón (2018), "el proceso de desarrollo del talento consiste en transformar capacidades naturales específicas en las capacidades que definen la competencia o la pericia en un campo ocupacional determinado" (Gagné, 2015).

Por tanto, para este autor los talentos surgen progresivamente del trabajo de las aptitudes a través del aprendizaje y la experiencia. Este proceso se lleva a cabo en áreas concretas. Como indica Tourón (2018), son cuatro los dominios de trabajo que define el canadiense, a saber: el intelectual, el creativo, el socioafectivo y el sensoriomotor. Dichos dominios pueden concretarse más y más, estableciendo subclasificaciones.

Por tanto, para Gagné existe una dotación que tiene ciertas implicaciones biológicas y sociales que, a través de una adecuada intervención educativa y con la progresión del tiempo, puede llegar a convertirse en talento específico.

Por último, expondremos de manera general el modelo presentado por J. Renzulli, concretamente el de los tres anillos. Para ello hemos tomado como referencia su propio manual (Renzulli y Reis, 2016).

Para estos autores existen dos tipos de inteligencia. Por un lado, el alto rendimiento o alta capacidad académica, que está vinculada con los resultados escolares. Por otro lado, la alta capacidad productiva creativa, relacionada con desarrollar material original y productos diseñados para tener un efecto en uno o más destinatarios. Ambas inteligencias tienen una importancia similar y, a menudo, se ven relacionadas.

Teniendo en cuenta esta diferenciación, los autores generaron un modelo explicativo de las altas capacidades, centrado en la inteligencia productivo-creativa, por considerarla propia de este grupo. Concretamente, generaron su modelo teórico a partir de la idea o concepción de los tres anillos, en el que se define a la alta capacidad como la interacción entre tres elementos o anillos:

- Primer anillo: implica capacidad general por encima de la media. Dicho anillo viene definido por dos campos. Por un lado, la capacidad general o capacidad de procesamiento de la información, selección y adaptación a nuevas situaciones, generando pensamiento abstracto (capacidad académica). Por otro lado, las aptitudes específicas, expresión y aplicación del conocimiento anterior a la vida real, vinculado a un ámbito específico.



- Segundo anillo: compromiso con la tarea. Hace referencia a la motivación concentrada en un área concreta. Esta motivación se manifiesta a través de la resistencia, el trabajo duro, la dedicación...
- Tercer anillo: creatividad. Implica flexibilidad y originalidad del pensamiento, adaptándose a situaciones novedosas, y mostrando curiosidad por el entorno. Es decir, enfrentarse al contexto desde una perspectiva original.

Junto con estos tres anillos, los autores añaden una nueva dimensión conocida como pata de gallo, que reflejan las variables propias de la personalidad del alumno, así como las oportunidades ambientales disponibles en el ambiente de los estudiantes. Esta nueva dimensión pone en valor la importancia contextual, (Renzulli y Graesser, 2015).

Como indica Tourón (2018), esta tríada debe ser el punto de llegada o meta a la que deben aspirar los docentes cuando trabajan con dicho alumnado.

Renzulli y Reis (1997) indican que los alumnos que muestran o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres elementos, requerirán de unos materiales educativos específicos para desarrollar su potencial, que no se encuentran disponibles en programas educativos ordinarios.

Tomando en cuenta esta última idea, desarrollaron el Modelo Triádico de Enriquecimiento, en el que, como recoge Ariza (2017), conocer las fortalezas del alumnado es la clave para incrementar el aprendizaje. Partiendo de esta premisa, los autores establecen dos objetivos esenciales. Fomentar la productividad creativa del alumnado a través de la aportación de contenidos que ofrezcan diversidad en áreas y campos de interés. Y hacerlo a través de la dotación de habilidades de procesamiento y aprendizaje relacionadas con dichos intereses. Este modelo triádico se lleva a cabo a través de tres fases: enriquecimiento tipo I (actividades exploratorias de carácter general), enriquecimiento tipo II (actividades de entrenamiento grupal) y, por último, enriquecimiento tipo III (investigaciones individuales o en pequeño grupo de problemas reales).

Teniendo en cuenta estos modelos teóricos, que son la clave explicativa actual de las altas capacidades, como indica Tourón (2020), es momento de recoger aquellos aspectos clave que comparten y que nos servirán de base teórica en la definición del constructo de altas capacidades.

En primer lugar, hay que eliminar la idea que define la dotación como un rasgo simple e innato que no está ligado al cambio, los modelos teóricos abogan por una realidad multidimensional y sujeta a su desarrollo y cambio.

En segundo lugar, no hablamos de un concepto global, es decir, se trata de aptitudes específicas y, por tanto, es un fenómeno multidimensional. Este hecho que se ve respaldado por la heterogeneidad de perfil que encontramos dentro del alumnado con altas capacidades.

Por último, hay que reconocer que dicha capacidad multidimensional se manifiesta en diferentes formas y niveles según la persona, el contexto y el momento en que se trate.

Por tanto, no es algo estático, razón por la cual, es importante prestar atención desde las instituciones educativas, favoreciendo una interacción positiva entre las capacidades innatas y los apoyos educativos, a fin de desarrollar dicho potencial.

La revisión de los modelos teóricos actuales nos ha permitido definir o al menos esclarecer un concepto complejo como es el de altas capacidades.

Junto con ello, aportaremos algunas de las características generales que suele presentar dicho alumnado durante la etapa de Primaria, salvando el perfil heterogéneo que destacábamos con anterioridad.

Como señala Renzulli (1977) y recoge Fernández (2020), dichos alumnos presentan capacidad intelectual alta en general y en aptitud académica específica, pensamiento creativo y productivo, liderazgo, buen desarrollo en el área de las artes plásticas, buena habilidad psicomotora, así como motivación y voluntad, sobre todo en aquello que es de su interés.

A nivel afectivo, emocional y social, Fernández (2020) identifica que un porcentaje elevado de dicho alumnado muestra alto nivel de sensibilidad y necesita cierto soporte emocional, ya que los niños suelen tener un sentido ético muy desarrollado siendo autocríticos con ellos mismos, hecho que refrendan Casino et al. (2019), quienes encontraron que el alumnado con altas capacidades no identificado presentaba un bienestar emocional subjetivo inferior.

De esta manera hemos visto como la realidad de las aulas ha tenido su reflejo en las distintas teorías explicativas sobre las altas capacidades y viceversa.

2.2.3 Alumnado de altas capacidades en el sistema educativo

Como hemos visto hasta el momento el alumnado con altas capacidades presenta unas características que le hacen reconocerse como grupo, y dichas características, como enuncia Renzulli (1977), hacen que necesite de ciertas modificaciones curriculares para garantizar su desarrollo y potenciación. Veamos ahora cómo se concretan dichas necesidades dentro del currículo de Primaria.

Desde la perspectiva legislativa los alumnos de altas capacidades se incluyen en el grupo de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, no establece modificaciones para dicho alumnado respecto a la Ley Orgánica del 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por lo que tomaremos esta última como referencia.

Dicha ley, en su artículo 71, en relación con el alumnado con NEAE establece que la atención a dicho alumnado se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. En el artículo siguiente, art. 72, se traslada la obligación de las adaptaciones curriculares a los propios centros educativos.

Por último, de manera específica, los artículos 76 y 77 recogen las medidas específicas para el alumnado de altas capacidades, como son el enriquecimiento curricular y la flexibilización. Este hecho se concreta en el R.D 126/14 y en el R.D 943/2003, donde se exponen los criterios generales para llevar a cabo ambas.

En nuestra comunidad tomaremos como referencia el Decreto 104/2018 de 27 de julio, que en el art. 12.1.d especifica que el Proyecto Educativo del Centro (PEC) debe contemplar actividades de profundización. El art. 13.4 señala la importancia de la educación individualizada de este alumnado, que se recoge en documentación como el Plan de Actuación Personalizado (PAP). Junto con ello, el art.14 destaca que hay diversos niveles de respuesta educativa para la inclusión, estableciendo en el nivel III las medidas destinadas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, donde situaríamos los programas de enriquecimiento, y en el nivel IV, donde encontramos las medidas extraordinarias al centro, situaríamos el recurso de la flexibilización de curso.

Tomando en cuenta lo expuesto con anterioridad, la legislación recoge una serie de medidas que los docentes pueden llevar a cabo para ajustar la formación de dicho alumnado, siempre desde una perspectiva inclusiva, que se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

Adaptación de medidas de respuesta educativa para la inclusión.

Nivel	Dirigido a	Medidas
I	Comunidad educativa	Planificación, gestión y organización de apoyos
II	Grupo clase	Programaciones didácticas Actividades de ampliación y refuerzo
III	Apoyo individualizado	Actividad de ampliación y refuerzo Adaptaciones curriculares y refuerzos
IV	Apoyo con medios extraordinarios	ACIS Flexibilización de la escolarización

Nota. Creación a partir del Decreto valenciano de equidad e inclusión educativa N.8356, 7/8/2018.

Tomando como referencia el contenido recogido en la *Altas Capacidades Intelectuales. Guía para la Comunidad Educativa*, generada por la Generalitat Valenciana en 2018, ofrecemos algunos ejemplos de las medidas anteriormente recogidas (Arocas et al., 2018)

Como las medidas de nivel I, se pueden llevar a cabo actividades de sensibilización (exposición de fotografías, cinefórum, experiencias de otros centros...), así como diseñar estructuras de participación y colaboración entre familias y profesorado.

Desde las medidas de nivel II, se pueden incluir actividades de ampliación y refuerzo que incluyan a toda la clase, como es la Fase I del Programa de Enriquecimiento para todo el Alumnado a través de la Lectura, que abordamos en este TFG. También se contempla la organización de grupos flexibles, tiempos y espacios o el enriquecimiento basado en el método de proyectos. Todo ello supone incluir información y formación que no se recoge en el currículo.



Desde las medidas de nivel III, encontramos tanto el enriquecimiento curricular, como la compactación. Esta medida implica evaluar las competencias del alumno, y distribuir el tiempo lectivo en la adquisición de competencias que el discente aún no ha logrado, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades (Arocas et al., 2018).

Por último, en las medidas de nivel IV, que implican apoyos extraordinarios y un dictamen educativo basado en un informe psicopedagógico, encontramos la flexibilización. Esta medida únicamente tendrá lugar cuando las ampliaciones o enriquecimiento curricular sean insuficientes. En el área de Primaria se puede aplicar de dos maneras: mediante la anticipación de la escolarización del alumno antes de los 6 años, o reduciendo el período de permanencia del alumno en dicha etapa. En ambos casos se establece como prioridad el equilibrio individual del menor, así como su socialización.

2.2.4 Introducción al modelo de enriquecimiento para toda la escuela

Como se ha anticipado anteriormente, el modelo expuesto por Renzulli y Reis (1977) incluye tres tipos de enriquecimiento. El enriquecimiento tipo I, que expone a los estudiantes a múltiples disciplinas, temas, ocupaciones...; que no suelen formar parte del currículo establecido. Para desarrollar este tipo de enriquecimiento se puede contar con el apoyo de ponentes e incluso de la propia comunidad educativa. Los medios para ello pueden ser desde demostraciones hasta visionado de películas o ponencias.

El enriquecimiento tipo II se conforma con materiales y métodos diseñados para promover el desarrollo de destrezas de pensamiento y habilidades emocionales. Dichas actividades formativas incluyen aspectos como las recogidas en la Tabla 4.

Tabla 4

Taxonomía de los procesos cognitivos y afectivos trabajados en el enriquecimiento tipo II del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli y Reis

Procesos cognitivos y afectivos
I Habilidades de pensamiento cognitivo
<ul style="list-style-type: none">• Habilidades de pensamiento creativo• Toma de decisiones y resolución de problemas• Pensamiento crítico y lógico
II Desarrollo del carácter y habilidades afectivas
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo del carácter• Habilidades interpersonales• Habilidades intrapersonales
III Habilidades para aprender cómo aprender
<ul style="list-style-type: none">• Escuchar, observar y percibir• Leer, tomar notas y subrayar• Entrevistar y encuestar• Analizar y organizar datos
IV Usar habilidades avanzadas de investigación y materiales de referencia
<ul style="list-style-type: none">• Preparación para proyectos de investigación• Uso de referencias tanto en bibliotecas como online• Búsqueda y uso de recursos comunitarios
V Habilidades de comunicación escrita, oral y visual

Nota. Adaptado de Renzulli y Reis (2016, p.48).



Es importante señalar que el enriquecimiento de tipo II es más específico que el anterior y está sujeto a los intereses seleccionados por el alumno, por lo que no se planifica con antelación, tiene un carácter inminentemente flexible y adaptativo.

Por último, como señala Renzulli (2016), encontramos el enriquecimiento tipo III. Incluye a los estudiantes interesados en un tema o materia concreta, que muestran cierto grado de compromiso. Se les anima a que dediquen tiempo para adquirir un conocimiento profundo al respecto. En dicho tipo de enriquecimiento el profesorado tiene un rol de guía, posibilitando que el alumnado desarrolle un rol investigador real, auténtico y con impacto en su contexto próximo.

Junto con estas medidas de enriquecimiento que conforman la estructura del modelo SEM, los autores aportan dos elementos en la explicación de las altas capacidades que merecen la pena ser señalados. Por un lado, el modelo de identificación de la puerta giratoria y, de otro, los componentes de la cartera de servicios.

El modelo de identificación de la puerta giratoria, como señala Renzulli y Reis (2016) tiene tres objetivos fundamentales, a saber:

- Desarrollar la creatividad y el compromiso con la tarea de los alumnados que forman parte de la *cantera de talento*, y de otros que pueden llegar a formar parte de ella.
- Dar experiencias de aprendizaje y sistemas de apoyo que favorezcan los tres elementos (creatividad – implicación – capacidad intelectual).
- Ofrecer recursos y oportunidades para el desarrollo y la aplicación de sus propias características.

Para ello, existen diversos niveles. Todos ellos comparten un elemento clave y es la importancia de la observación docente en la identificación de dicho alumnado, dando el mismo valor a las observaciones de docentes entrenados que a las pruebas estandarizadas. Por tanto, a la hora de seleccionar alumnos que consideremos candidatos para participar en los modelos de enriquecimiento se tendrán en cuenta tanto los resultados meramente numéricos como las recomendaciones docentes.

Por último, los componentes de la cartera de servicios. Como señala Renzulli (2016), son una serie de herramientas que emplearemos para la formación y desarrollo de dicho alumnado. Estas medidas tendrán un carácter de nivel II y nivel III curricular, anteriormente citadas, dependiendo de si van dirigidas a todo el grupo o a alumnos concretos. Ejemplos de ello son: el portfolio total del talento, las técnicas para la compactación del currículo y la diferenciación y el aprendizaje y enseñanza enriquecidos, recogidos por Renzulli y Reis (2016).

El portfolio total del talento se centra en recoger aquellas características específicas de aprendizaje que pueden servir para que el alumno desarrolle su talento. Se analizan: aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje. Esta información permite generar un perfil del alumnado basado en las fortalezas y no en los déficits, generando una imagen que recoge todas las potencialidades del alumno que supondrán el punto de partida para el trabajo del docente. Requiere de una revisión periódica y de la participación de docente y discente.

Técnicas para la compactación del currículo y la diferenciación. Están diseñadas para conseguir tres aspectos, a saber: ajustar los niveles de aprendizaje de los alumnos, aumentar el número de experiencias que favorezcan el aprendizaje profundo y significativo y, en última instancia, introducir experiencias de enriquecimiento en el currículo ordinario.

Aprendizaje y enseñanza enriquecidos. Hace hincapié en la necesidad de individualizar la experiencia de aprendizaje, así como incrementar el disfrute del proceso, favoreciendo que éste sea significativo y agradable. Su objetivo final es mejorar el conocimiento y las habilidades de pensamiento del alumnado.

De modo que la definición de inteligencia, así como la de altas capacidades, es un trabajo arduo y repleto de dificultades dada la complejidad de ambos conceptos, pero resulta necesaria dicha contextualización, que rompa con los mitos establecidos, pues como recoge Tourón (2018), si no existe una definición al respecto, la identificación de dicho alumnado resulta imposible. Junto con ello hay que señalar que, desde la perspectiva legal, dicho alumnado ha ganado visibilización y existen medidas concretas para facilitar su desarrollo que han desarrollado diversos autores.

Ahora bien, si existe una evolución e implicación en el conocimiento y necesidades que requieren dichos alumnos, ¿por qué los resultados de PISA 2018 no refrendan dicha afirmación?, ¿Como docentes existe cierto margen de mejora en nuestra formación respecto a la atención de dicho alumnado?, ¿Lograr la excelencia es prioridad en nuestras aulas?

2.3 MODELO DE ENRIQUECIMIENTO PARA TODA LA ESCUELA A TRAVÉS DE LA LECTURA

Dentro de los modelos de enriquecimiento comentados con anterioridad, encontramos el modelo de enriquecimiento para toda la escuela a través de la lectura, en adelante modelo SEM-R, que implica un abordaje novedoso a través del desarrollo de proceso enseñanza-aprendizaje de dicha competencia. Como indica Allington (2002), una alta comprensión lectora predice un alto nivel de desempeño en las pruebas de rendimiento.

2.3.1 Claves para la comprensión del modelo

El modelo SEM-R ofrece una nueva visión educativa del proceso de lectura que tiene como base teórica el modelo SEM de Renzulli y Reis (1997), en el que uno de sus principios fundamentales es generar oportunidades para el enriquecimiento y desarrollo del talento para todo el alumnado, desde una perspectiva de voluntariedad.

Concretamente, si aplicamos esta máxima al proceso lector, el modelo ofrece a los estudiantes la posibilidad de implicarse en una lectura libre, desafiante y enriquecedora, que favorecerá el desarrollo de habilidades tanto de pensamiento de orden superior como estratégicas. Esta perspectiva es abalada por el estudio de Kreamer et al. (2019), quienes señalan como crucial que el personal docente eleve las prácticas de lectura de aquellos lectores más avanzados.

Tomando como referencia la definición aportada por la OCDE (2006), se considera que la competencia lectora hace referencia a la capacidad que tiene el individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. Dichos aspectos son trabajados en el modelo escogido a través de las distintas fases que se exponen a continuación.

El modelo SEM-R está compuesto por tres fases de formación a la lectura que tienen un carácter dinámico y flexible, ya que su implementación está sujeta a los intereses y necesidades que surgen de la diada docente-discente, estableciendo como elemento transversal a las mismas el disfrute en el proceso de aprendizaje. Dichas fases están detalladas en la Tabla 5.

Tabla 5

Fases de aplicación del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela a través de la Lectura (SEM-R)

Fase 1: Exposición	Fase 2: Entrenamiento y lectura autoseleccionada	Fase 3: Componentes de interés y elección
Libros de alto interés	Entrenamiento y discusión a partir de la lectura independiente con apoyo	Introducción del pensamiento creativo
Leer en voz alta	Charlas individuales del profesor sobre estrategias de lectura de alto nivel	Búsquedas por internet
Preguntas para favorecer pensamiento de orden superior	Puntos de lectura para los alumnos en lo que se plantean preguntas de orden superior	Exploración de obras literarias
Puntos de lectura para profesores con preguntas que se focalizan en habilidades de pensamiento de orden superior y enseñanza de habilidades lectoras		Seminarios de lectura
		Escritura creativa
		Lecturas basadas en intereses
		Centros de investigación
		Investigaciones Tipo III
Actividades Tipo I	Actividades Tipo II	Actividades Tipo III

Nota. Tabla adaptada de Renzulli y Reis, 2016, p.207.

Como indica Renzulli (2021), no se trata de demonizar la enseñanza prescrita, sino de buscar un equilibrio para dar opción al alumnado a desarrollar sus capacidades e intereses descubriendo sus modos de aprendizaje favoritos. Este equilibrio puede verse facilitado por la figura del docente.

2.3.2 Fase 1: Motivar al alumnado a la lectura.

En esta primera fase del modelo, el docente escoge una serie de lecturas que supongan un reflejo de la diversidad de géneros literarios disponibles; dichas lecturas tendrán lugar en voz alta a través del propio docente y estarán dirigidas a la totalidad del alumnado. Se trata de lecturas breves, no más de 20 minutos, que se ven reforzadas por preguntas de alto nivel dirigidas al contenido de la obra, facilitadas por el propio modelo. Como avalan los datos aportados por Brighton et al. (2015), cuando el profesorado enfatiza el pensamiento de orden superior, a través de preguntas, se promueve un mayor crecimiento en la lectura.

En esta primera etapa es esencial la selección de libros. Se debe incluir varios niveles de dificultad, así como una amplia gama de géneros; se pueden ofrecer obras de misterio, poesía, ficción histórica y ciencia ficción, biografías y otras obras de no ficción...

Como aporta Brighton et al. (2015), el elevado compromiso con el plan de estudios que recoge unos géneros literarios muy concretos reduce las oportunidades de instrucción de los lectores más avanzados.

Por tanto, en este primer momento existen dos objetivos esenciales. Por un lado, captar el interés del alumnado hacia la lectura, por otro lado, ir desarrollando de manera paulatina habilidades de pensamiento de orden superior.



2.3.3 Fase 2: Lectura independiente con apoyo.

Esta segunda fase centra su diseño en aumentar el grado de compromiso de los estudiantes, así como su autonomía en el proceso lector, favoreciendo de nuevo el pensamiento de orden superior vinculado a sus intereses. Como indica Renzulli (2021), el aprendizaje es más eficaz cuando el alumnado disfruta de lo que hace.

En este segundo momento del programa participan aquellos alumnos que muestran un interés claro hacia el mismo; es decir, que quieren profundizar en ciertos temas o áreas a través de la lectura. Para ello, como indican Guthrie y Humenick (2004), el docente guía en la elección del libro y realiza comentarios individualizados y diferenciados que facilitan el proceso de comprensión lectora y desarrollo de pensamiento superior.

Exploremos más detenidamente dicho proceso.

Como se ha señalado en la fase anterior se ofrece la oportunidad de conocer y conectar con diferentes obras; ahora, el alumno escoge qué libro desea leer de manera individual. Esta elección se realiza junto con el docente, quién le incentiva a que elija libros que impliquen un reto o desafío para él, siempre teniendo en cuenta sus intereses y motivación, generando así resultados para configurar un portfolio sobre el estudiante.

La recopilación de intereses y perfiles de aprendizaje resulta fundamental, pues como indica Dunn et al. (2018), el alumnado con altas capacidades es un grupo cognitivamente muy heterogéneo por lo que planificar e implementar una instrucción individualizada aumenta su rendimiento tanto en el ámbito lector como en otras competencias.

Una vez escogida la lectura que desea llevar a cabo de manera individual, comienza el proceso de lectura. Esta tendrá lugar en clase, su duración no excederá los 10 minutos y su frecuencia será elevada, varias veces por semana. En este momento es importante trabajar con cada alumno por separado, pues como aporta García (2018), el trabajo individualizado en los procesos de enseñanza resulta esencial para sacar a la luz sus necesidades, intereses y motivaciones.

Dichos tiempos de lectura en el aula se incrementarán de manera progresiva, sin exceder los 20 minutos, y podrán ser complementados con tiempos de lectura en casa, siempre de manera voluntaria. Como se señala Rodríguez-Naveiras et al. (2019), en el trabajo con alumnado de altas capacidades resulta esencial la implicación de las familias; es por ello, que se recomienda compartir el proceso y evolución del mismo con los adultos al cargo.

Durante los tiempos de lectura, el docente tendrá pequeñas charlas, no más de 5 minutos, con cada alumno participante en dicha fase, para dar apoyo individualizado e instrucciones particulares en el desarrollo de su lectura. Como indica Renzulli (2021) la mayor complejidad de generar aprendizaje de alto nivel reside en conseguir que el profesorado centre su rol en la orientación y acompañamiento, y no tanto en la instrucción y prescripción tradicional.

En estas charlas, se reforzarán de nuevo las habilidades de pensamiento de alto nivel con preguntas tipo, así como se brindarán ayudas para favorecer la autorregulación en la lectura.

Los objetivos más destacados de esta fase son conocer, reforzar e informar sobre técnicas de autorregulación para la lectura de manera individualizada, de forma que su competencia lectora aumente y su capacidad para asumir libros más desafiantes sea mayor.

Como bien recoge VanTassel-Baska (2017), la escuela debe ser un lugar para el desafío intelectual y la selección de materiales de lectura que supongan un reto les ofrece la oportunidad de comenzar un viaje más allá de los teléfonos móviles y las trivialidades diarias.

Por otra parte, se sigue reforzando el pensamiento de alto nivel a través de la realización de síntesis, reflexiones e inferencias, que favorecen la oportunidad de un pensamiento crítico, con independencia de su nivel lector. Como recoge VanTassel-Baska (2017), es interesante que a través de la lectura se trabajen aspectos emocionales que a menudo escapan al contenido curricular, especialmente en relación con los niños de altas capacidades.

Por último, hay que destacar que esta fase es la primera de las tres que implica una evaluación por parte del docente, que de manera informal anotará la información obtenida en cada una de las pequeñas charlas, así como los registros realizados por el alumnado (número de páginas leídas diariamente, vocabulario desconocido, estrategias aplicadas, dudas...), que le aportarán una evolución individualizada de su perfil lector.

Como indican Kreamer et al. (2019), es necesario que los profesores apoyen las interacciones significativas tanto con docentes como con compañeros, y que recojan información al respecto para desarrollar un perfil formativo del alumno.

2.3.4 Fase 3: Actividades de interés y elección.

Teniendo en cuenta la temática de los libros escogidos en fase dos, cada alumno dispone de 15 minutos cada día para realizar actividades vinculadas con los mismos. Por ejemplo, se ofrece la posibilidad de explorar la tecnología y leer en línea, ya que como respaldan Martínez et al. (2018), el empleo con fines pedagógicos de recursos tecnológicos en el alumnado de altas capacidades está justificado. A su vez, pueden realizar actividades de escritura creativa o proyectos de su interés, así como lecturas compartidas con un amigo o pequeños coloquios sobre libros en tertulias literarias.

Los objetivos de esta última fase son dos. En primer lugar, dar tiempo para desarrollar y explorar los intereses de cada alumno en relación con la lectura. Como señalan Hernández y Gutiérrez (2014), resulta fundamental la integración de actuaciones específicas en el horario lectivo que les permitan potenciar sus capacidades.

De forma paralela, a través del rol guía del docente, se trabajan las habilidades de pensamiento crítico y creativo, basadas en el libro o temática escogido. En segundo lugar, posibilitar que los estudiantes lean críticamente y descubran materiales de lectura más exigentes y disfrutables que excedan al contenido curricular e impliquen calidad literaria. Como señala el estudio realizado por Job y Coleman (2016), los estudiantes de altas capacidades han mostrado un mayor interés hacia lecturas de no ficción, lecturas que habitualmente no están presentes en el currículo de Primaria.

Junto con ello, surge la posibilidad de desarrollar proyectos sobre sus áreas de interés aplicando todo lo aprendido durante el programa. Como indica Madrid (2019), es importante informar tanto a los alumnos como sus familias de los talentos, fortalezas o focos de interés que muestra el alumnado.



Por tanto, el modelo SEM-R a través de su estructura favorece el interés por la lectura desde una perspectiva amplia y flexible, poniendo el foco en el disfrute del proceso para, posteriormente, aumentar las habilidades en la lectura con estrategias individualizadas que fomenten el pensamiento de alto nivel, así como la propia estrategia lectora. Para finalizar, se brinda la oportunidad de poner a prueba todo el aprendizaje en focos de interés propios, y todo ello, desde una perspectiva de libertad guiada basada en el acompañamiento.

Este acercamiento a la lectura nos permite conectar el currículo con el interés individual del menor, ofreciendo un abanico de opciones, para que mediante la elección encuentre su potencial; de manera paralela es una herramienta para la identificación de alumnos con perfil de altas capacidades. Ahora bien, como docentes podemos preguntarnos, ¿es la libertad de elección el camino para fomentar la comprensión lectora y construir hábito lector?

3 OBJETIVOS

Este punto recoge brevemente los objetivos, tanto el general como los específicos, que son la columna vertebral sobre la que se constituye este trabajo.

3.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente TFG es: desarrollar un plan de enriquecimiento a través de la lectura para el alumnado de 2º Primaria, basado en el modelo SEM-R, tomando como referencia la información teórica sobre el modelo y la experiencia profesional de la docente del grupo.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica en torno al encuadre de la lectura dentro del currículo de Primaria.
- Analizar la literatura científica y normativa en vigor para abordar la atención educativa del alumnado con altas capacidades en esta misma etapa educativa.
- Profundizar en el conocimiento del modelo de enriquecimiento a través de la lectura de Joseph S. Renzulli y Sally M. Reis a partir de las investigaciones desarrolladas sobre el mismo y de los materiales didácticos publicados en la web de los autores.
- Evaluar la competencia lectora inicial y los hábitos de lectura del grupo de trabajo, el plan lector del centro y el sistema de trabajo de lectura en lengua castellana dentro de la propia aula.



- Realizar las adaptaciones del material didáctico de Fase 1 y Fase 2 presentando los materiales a la profesora del grupo antes de su aplicación a los estudiantes para su aprobación y uso.
- Hacer seguimiento de la aplicación de la propuesta de enriquecimiento a través de la lectura, evaluando los resultados.
- Dotar de información y formación al docente para posibilitar la continuidad del programa, proporcionándole los materiales necesarios para ello.

4 METODOLOGÍA

Este TFG tiene un carácter eminentemente práctico; por este motivo, el primer paso en su desarrollo ha sido posibilitar su aplicación. Para ello mi tutora se ha puesto en contacto con una docente de primaria con formación en altas capacidades, que colabora habitualmente con el equipo de investigación de altas capacidades de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la UCV del que mi tutora es investigadora principal. Gracias a la implicación de dicha docente ha sido posible aplicar y evaluar la adaptación del programa SEM-R.

La primera etapa del proyecto se ha fundamentado en la búsqueda de información teórica relativa a los tres objetivos específicos del proyecto. Para ello se han empleado distintas vías y métodos, ajustándose a las características de cada aspecto. La información relativa a la lectura en el contexto educativo se ha obtenido de los distintos documentos legislativos que regulan dicho proceso a nivel curricular tanto desde una perspectiva estatal como autonómica, a través de las webs de Conselleria de Educación y del Ministerio. De manera paralela se ha realizado una revisión bibliográfica a través de la búsqueda de artículos científicos en bases de datos como Scopus, Dialnet, EBSCO, biblioteca y repositorio UCV, con las palabras clave *gifted children*, *gifted education*, *gifted children reading...*, para obtener una visión global de las estrategias educativas empleadas con el alumnado de altas capacidades, incluyendo en dichas estrategias el desarrollo de la lectura. Junto con ello, se ha revisado la legislación vinculada al proceso de inclusión del alumnado con altas capacidades y la lectura en Primaria.

Por último, la documentación relativa al modelo SEM-R se ha obtenido de la propia web de los autores, *Centro Renzulli para la Creatividad, la Superdotación y el Desarrollo del Talento*, así como del manual *Enriqueciendo el Currículo para Todo el Alumnado* (Renzulli y Reis, 2016). Ambas fuentes recogen de manera detallada el origen del programa, las fases que lo componen, los elementos necesarios para la aplicación de dichas fases y los recursos que exige el propio modelo (cuestionarios, autorregistros, baterías de preguntas...). Todo este material está disponible en inglés y enfocado fundamentalmente a la etapa correspondiente en el sistema educativo español, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).



La segunda etapa del proyecto ha tenido un carácter más práctico. Tomando como referencia y base teórica la información obtenida en los procesos de búsqueda, se ha elaborado la adaptación de los materiales que conforman el programa SEM-R para su aplicación en la etapa de Primaria, con la colaboración de la docente al cargo del aula. Dicha adaptación ha seguido el orden cronológico de aplicación. Es decir, en primer lugar, se realizaron los materiales que iban a ser empleados en Fase 1, y, posteriormente, se realizaron los materiales empleados en Fase 2. Para ello se mantuvieron varias reuniones en la sede de la universidad a las que asistieron la directora del trabajo, la profesora del curso y la autora del TFG, para recoger información, dar información sobre el modelo y analizar las sugerencias, así como varias entregas por mail que fueron revisadas minuciosamente

La tercera etapa del proyecto supuso la aplicación y puesta en práctica de las distintas fases a través de la colaboración docente, manteniendo una comunicación constante que ha favorecido la retroalimentación necesaria para la actualización y flexibilización, tanto de los procesos, como de materiales de aplicación.

Junto con esto, se ha realizado una evaluación de la adaptación y aplicación del programa haciendo uso, tanto de datos cuantitativos, trabajados mediante Excel, como de información cualitativa, generando de esta manera un análisis global del proyecto con la finalidad de establecer propuestas de mejora que incrementen la calidad de aplicación del programa en el contexto de la educación Primaria.

Para ello se han empleado tanto pruebas de lectura estandarizadas (como el TALE), como cuestionarios semiestructurados (adaptados del modelo), análisis de respuestas y categorías, entrevistas, etc. Se detallan los diferentes instrumentos en el apartado de desarrollo. En este proceso de evaluación, tuvo especial importancia, entre las Fases 1 y 2, la valoración de la Fase 1. En una reunión específica se eligieron los candidatos al enriquecimiento individual tras sopesar los resultados de la Fase 1, en un delicado proceso de toma de decisiones, valorando también la capacidad de respuesta de la docente para que los objetivos fueran realistas en este curso de por sí ya complejo con la pandemia.



Los resultados de este trabajo se han recogido por escrito de forma sintética, pero detallada, para que pueda ser sencillo para el lector entender el proceso y replicarlo, adjuntando en el Anexo la adaptación efectuada al español y a la etapa Primaria de los materiales originales.

Finalmente, se han realizado una serie de conclusiones valorando si se han alcanzado los objetivos iniciales planteados en relación con el propio TFG. Destacando fortalezas, limitaciones y futuras investigaciones.



5 DESARROLLO

En este apartado se expone de manera detallada el proceso de adaptación del modelo SEM-R a la etapa Primaria, así como su aplicación y posterior evaluación.

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO

La aplicación del modelo SEM-R se ha llevado a cabo en un aula de segundo de Primaria. Dicho grupo está compuesto por 23 alumnos, 12 de ellos niñas y los 11 restantes niños. Dentro de dicho grupo encontramos a 7 alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en diferentes grados. Dentro de este grupo de alumnos, encontramos que uno de ellos repitió el último curso de la etapa educativa Infantil y otro presenta un diagnóstico psicopatológico. Ninguno de ellos recibe en la actualidad apoyo de un docente especializado en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje.

De manera global hay varios aspectos a señalar que caracterizan a esta clase. En primer lugar, se trata de un grupo bien cohesionado, pues gran parte de ellos cursó la etapa de Infantil de manera conjunta.

Junto con ello, decir que la lengua predominante entre los menores es el castellano, por lo que para facilitar la aplicación de este programa la tutora ha optado por lecturas en dicho idioma. Es importante señalar que el curso pasado 2019/2020, en el que el alumnado realizó la transición de la educación Infantil a la educación Primaria, se vio limitado por las medidas de confinamiento, quedando desde marzo hasta junio en casa sin asistencia al centro escolar. Este hecho, como bien ha manifestado la propia docente y hemos podido constatar a partir de las diferentes evaluaciones y medidas, ha supuesto un retroceso en distintas áreas, incrementando la discrepancia de niveles dentro del propio grupo.

Tomando como referencia esta situación atípica educativa que ha venido determinada por las medidas sanitarias derivadas de la pandemia vírica, debemos añadir que la aplicación del modelo ha tenido lugar durante la franja temporal que abarca gran parte del segundo trimestre, etapa que incluye dos periodos vacacionales amplios, como son Fallas y Semana Santa.

5.2 EVALUACIÓN INICIAL

Teniendo en cuenta los datos recogidos en la contextualización, se decidió que antes de realizar la aplicación del propio programa se efectuaría una evaluación del grupo teniendo en cuenta dos aspectos. Por un lado, determinar cómo se estaba trabajando la lectura dentro del grupo; en segundo lugar, valorar desde un prisma cuantitativo y cualitativo la competencia lectora o punto de partida respecto a la lectura de la clase.

En este curso 2020/2021 ha habido grandes cambios respecto a cursos anteriores derivados de los protocolos frente a la pandemia, y la lectura, al igual que otras competencias, se ha visto afectada. Los cambios más destacados se vinculan a los recursos disponibles y al PFL del centro.

En primer lugar, la biblioteca del centro educativo permanece cerrada, por lo que los alumnos únicamente tienen acceso a los libros que hay en la biblioteca de aula, que son limitados. Teniendo en cuenta esto, es la propia docente quien de manera voluntaria aporta libros de su casa para nutrir dicha biblioteca e incrementar la variedad. Además, el PFL se ha visto reducido este año a una semana de actividades vinculadas con la lectura, del 19 al 23 de abril.

En dicha semana, con motivo del día del libro, se realizan distintas propuestas. En primer lugar, cada alumno debe traer a clase su libro favorito y exponer a los compañeros el motivo esencial de dicha preferencia. En segundo lugar, se realizan *podcasts* en los que se resume y recomienda el libro de lectura seleccionado para cada ciclo, que en el caso del primer ciclo es *El deseo insensato de tener un gato*, firmado por Ricardo Gómez Gil. Junto con ello, cada clase de 2º de Primaria confecciona una historia a partir de un fragmento del libro *La bruja y el maestro*; dicha historia, junto con la de los demás ciclos, es valorada, y entre todos los cursos se escoge la narración escrita favorita, premiando a la clase ganadora.



Por último, el viernes 23 por la tarde los alumnos del primer ciclo tienen una charla virtual con el autor de *El deseo insensato de tener un gato*, en la que pueden conocer al escritor y realizarle preguntas.

Junto con estas actividades que son propias de todo el centro, la docente trabaja la lectura individual en voz baja varias veces a la semana, en tiempo de 10 minutos. Junto con ello, cada alumno tiene un libro de su interés en su pupitre que puede leer cuando haya terminado la actividad propuesta o en tiempos de ocio. De manera transversal la lectura en voz alta de diferentes textos ya sea en valenciano o en castellano, es una constante en la dinámica de aula.

Respecto al nivel de competencia lectora, la propia docente señala que hay mucha diversidad dentro de grupo, y que dicha variedad se ha incrementado después del confinamiento, pues los hábitos lectores de los niños han estado vinculados estrechamente a la dinámica familiar al no acudir al centro con regularidad, hecho que ha aumentado la heterogeneidad del grupo. Junto con ello, destaca que es una clase muy activa y que la lectura fluida y la comprensión lectora resultan ser un reto para muchos de ellos.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, y considerando que el canal de trabajo del programa SEM-R es la comprensión lectora, se decidió realizar una serie de mediciones para establecer un punto de partida en cuanto a la comprensión lectora. Del mismo modo, se tomaron datos en relación con los hábitos de lectura de los estudiantes de 2º de Primaria. Los documentos elaborados fueron:

- Cuestionario para el alumnado sobre hábitos de lectura, creación propia (Anexo 2, p.84).
- Adaptación de la prueba de comprensión lectora de la prueba estandarizada TALE de Toro y Cervera (1984) (Anexo 4, p.86).
- Cuestionario para padres sobre los hábitos lectores de sus hijos, creación propia (Anexo 1, p.83).

A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos mediante las tres herramientas de medida.

Inicialmente el programa iba a comenzar el día 8 de marzo con las pruebas evaluativas anteriormente comentadas; es decir, prueba de comprensión lectora adaptada de la prueba estandarizada TALE de Toro y Cervera (1983), registro de hábitos lectores del alumno, y registro de hábitos lectores del alumnado cumplimentado por los padres. Por dificultades de horario, la prueba de comprensión lectora se realizó el jueves 11 de marzo junto con el registro de hábitos de lectura del alumnado.

El alumnado sentado individualmente recibió la hoja de lectura, se les dio la instrucción de que leyeran atentamente el texto ya que después tendrían que resolver unas preguntas sobre dicho texto sin tenerlo delante. Cuando cada alumno consideraba que había terminado la lectura levantaba la mano y recibía las preguntas a cambio de la hoja de lectura (Anexo 4, p.86).

Posteriormente se les entregó la ficha de hábitos de lectura (Anexo 2, p.84) que también cumplimentaron individualmente. Ambos documentos fueron recogidos en un sobre de manera anonimizada, para poder realizar la posterior base de datos de resultados.

La circular que recogía información sobre la percepción de los padres sobre los hábitos de lectura de sus hijos no se entregó finalmente.

De la información obtenida de la prueba estandarizada de comprensión lectora y de la ficha sobre hábitos de lectura, se recogen los siguientes datos.

En primer lugar, la comprensión lectora del grupo-aula muestra un nivel inferior respecto a su grupo de iguales, en base a los estándares establecidos por la propia prueba, llegando a presentar una desviación típica por debajo de la media.

En segundo lugar, tras analizar las respuestas de los estudiantes en base a su relación con la lectura encontramos como destacable la falta de asistencia a las bibliotecas públicas, pues el 65% del alumnado dice no haber ido; es cierto que este dato debemos evaluarlo bajo el prisma del último año de pandemia, pero es una realidad que nuestro alumnado no tiene contacto con dicha herramienta fundamental de acceso a la lectura.

Por otro lado, con relación a la preferencia sobre el modo de lectura, se prioriza la lectura en voz baja (59%), lectura donde se favorece la comprensión lectora. Por último, como lugar de preferencia para leer destacan dos lugares: su propia habitación (31%) y el aire libre (26%), ambos lugares vinculados con la privacidad y el tiempo de ocio.

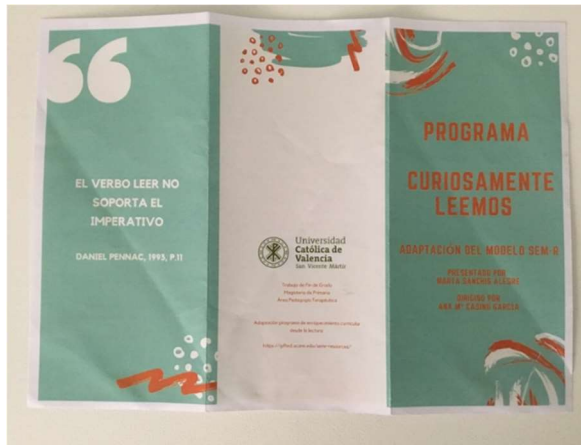
5.3 DISEÑO DEL PROGRAMA

En primer lugar, como ya se ha señalado en el apartado 4, metodología, indicar que el trabajo que se ofrece a continuación supone la adaptación de un modelo creado por Joseph S. Renzulli y Sally M. Reis, a partir de su modelo de enriquecimiento curricular para todo el alumnado, descrito en el marco teórico, apartado 2.3. Concretamente, el modelo SEM-R emplea la lectura como herramienta de descubrimiento y desarrollo del alumnado de las altas capacidades. Por lo tanto, no se trata de un diseño propio, sino de una adaptación a la etapa de Primaria de dicho modelo, ya que no se ha encontrado evidencias de que este programa se haya utilizado en dicha etapa; del mismo modo, los materiales han sido adaptados al castellano, pues tampoco hemos encontrado pruebas de su aplicación en España.

La primera fase del diseño del programa tuvo lugar durante el mes de enero y principios del mes de febrero e implicó una revisión bibliográfica de temas relacionados con el propio modelo para facilitar la comprensión de este. Tomando como referencia la información obtenida en las distintas fuentes mencionadas, se realizó un tríptico que contiene los aspectos esenciales del modelo SEM-R con la finalidad de presentar la propuesta del TFG a la docente colaboradora, como muestra la Figura 2 (Anexo 5, p.89).

Figura 2

Triptico del programa Curiosamente leemos, cara A



Nota. De izquierda a derecha: frase motivadora, datos del propio TFG y nombre del programa.

Figura 3

Triptico del programa Curiosamente leemos, cara B



Nota. De izquierda a derecha: resumen del programa, origen del programa y fases programa, así como objetivos propios de cada una de ellas.

El 22 de febrero tuvo lugar la primera reunión online, en la que se concretó que las sesiones de Fase 1 se realizarían los viernes por la tarde, y que las sesiones relacionadas en la Fase 2 se harían de manera flexible cuando la docente lo considerara oportuno, por tiempo y disposición del alumno.



El 1 de marzo se realizó una nueva reunión en la que se le presentó a la docente como material complementario un modelo de ficha de lectura de propia elaboración para mantener un registro del volumen y características de lectura de los libros escogidos por los estudiantes (Anexo 3, p.85). Junto con ello, se acordaron los títulos a trabajar que, en orden de aparición en el programa, son:

- Gil, M. P. (2015). *El sabio y la manzana*. Editorial Salvatella.
- Osborne, M. P. (2015). *¡Que vienen los dinosaurios!* SM.
- Coppin, B. (2005). *Diario de un niño en tiempos de los castillos*. SM.
- López, C. (2001). *Memorias de una gallina*. Anaya.
- Aladjidi, V. (2020). *Inventario ilustrado de insectos*. Fraktoría K de Rústica.
- Gómez, R. (2017). *El deseo insensato de tener un gato*. SM.
- Landa, M. (2001). *La bruja y el maestro*. Anaya.
- Plaza, J. M. (2013). *Ventanales: poemas para mirar el mundo*. Edebé.
- Fuertes, G. (2010). *Teatro para niños*. Tikal-Susaeta.

Concretamente, se ordenaron cronológicamente según el desarrollo de temáticas de otras áreas para favorecer el aprendizaje significativo de dichos conocimientos y la implicación en la lectura. Además, de cada uno de los libros se escogió un fragmento, como se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6

Listado de géneros literarios y obras escogidas para el desarrollo de la Fase 2 del Programa “Curiosamente leemos”

Género literario	Título de la obra	Fragmento trabajado
Biografía	El sabio y la manzana: Isaac Newton	1º capítulo
Novela fantástica	¡Que vienen los dinosaurios!	1º y 2º capítulo
Novela histórica	El diario de un niño en tiempos de los castillos	Págs. 6 a 18
Cuento	Memorias de una Gallina	Págs. 16 a 24
Guía ilustrada	Inventario de insectos	Págs. 19 a 23
<i>Cuento</i>	El deseo insensato de tener un gato	Completo
<i>Cuento</i>	La bruja y el maestro	Págs. 8 a 12
Poesía	Ventanales: poemas para mirar el mundo	Págs. 5 a 10
Teatro	Teatro para niños	Págs. 10 a 17

Nota. Recopilación de los géneros y títulos trabajados. Los cuentos que aparecen en cursiva recogen los libros escogidos por el centro para el proyecto del día del libro del PFL, incorporados en el modelo.

Teniendo claras las obras escogidas, se inició el proceso de realización de materiales. En primer lugar, se consultaron distintas fuentes que clasificaban los tipos de preguntas para trabajar la comprensión lectora, tomando finalmente como referencia Guevara et al. (2014), que fue la empleada en diversas asignaturas del Grado de Magisterio de Primaria.

Se revisaron las preguntas tipo ofrecidas por el modelo SEM-R, traduciendo todas ellas del inglés al castellano y adaptándolas al nivel de primaria (Anexo 10, p.130). Una vez recopilada dicha información, se procedió a la lectura de cada uno de los fragmentos seleccionados de las distintas obras, en total nueve lecturas, y se realizaron en torno a 10 preguntas por fragmento que abordaban el enfoque propuesto por Renzulli.



Una vez realizadas, se clasificaron por colores para facilitar su posterior registro tomando como referencia la clasificación anteriormente citada, de manera que en cada presentación encontramos:

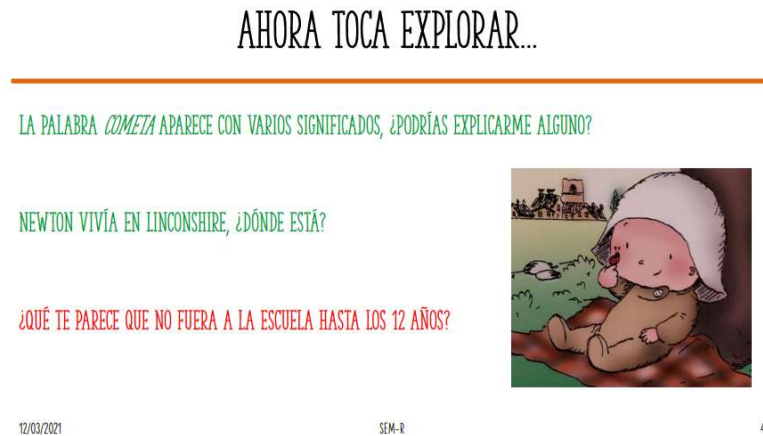
- Preguntas de carácter literal (en verde); sus respuestas se encuentran de manera explícita en el texto.
- Preguntas de carácter inferencial (en amarillo); sus respuestas no están explícitas en el texto, el alumno debe emplear otros datos para llegar a ellas, estableciendo diferentes hipótesis.
- Preguntas de carácter crítico (en rojo); en este caso el alumno debe emitir un juicio de valor conjugando la información del texto y su propia información.
- Preguntas de carácter apreciativo (en azul); implican una valoración en relación a su preferencia o gustos.

Junto con dichas preguntas todas las presentaciones recogen diversas imágenes extraídas del fragmento del libro leído.

La formulación de preguntas y generación de apoyos visuales a través de PowerPoint para las lecturas se realizó a lo largo del mes de marzo según el orden de presentación, siempre aportando dicha documentación con una semana de antelación a la docente para poder establecer cambios al respecto si era necesario. Por ejemplo, la primera sesión se realizó el 12 de marzo, por lo que la docente contó con el material el 1 de marzo. En la Figura 3 se presenta una diapositiva a modo de ejemplo; para ver completas las presentaciones acudir al Anexo 7, p.96.

Figura 4

Presentación preguntas programa *Curiosamente leemos* - Fase 1 - Biografía



Nota. En la imagen aparecen dos preguntas en color verde que hacen referencia a las preguntas de carácter literal y una pregunta en color rojo que es una pregunta de carácter crítico. La imagen ha sido extraída del libro de Gil (2015, p.12).

De manera paralela a la confección de las presentaciones de Fase 1, se comenzó a trabajar en el autorregistro docente. En primer lugar, se revisó el material disponible en la página web el programa, traduciendo toda la información expuesta, se concretaron los puntos clave que debían recogerse, y posteriormente se hizo una adaptación en formato Word, que se envió a la docente el 18 de marzo, para que pudiera registrar la Fase 1, desde su propio ordenador, y más adelante la Fase 2. La plantilla de dicho registro puede encontrarse en el Anexo 6, p.91.

El 16 de abril se acordó iniciar Fase 2, por ello a principios de ese mismo mes se comenzó a trabajar en el material necesario.

Se debían introducir tres aspectos clave que trabaja el modelo en dicha fase, a saber: estrategias de lectura, normas del programa *Curiosamente leemos* y autorregulación en la lectura. Tras valorar diversas opciones, se optó porque los alumnos realizaran carteles de manera grupal con los contenidos clave de cada aspecto, ya que las actividades plásticas eran bien acogidas por dicho grupo.

Para ello, se compró material (cartulinas, pegatinas y folios de colores). Junto con el material se crearon unas instrucciones (Anexo 8, p.123) que sirvieran de guía a cada equipo para realizar la tarea y comprender el contenido trabajado, como aparece en la Figura 4.

Figura 5

Materiales para trabajar los carteles de introducción a Fase 2



Nota: En la imagen aparece el material y las instrucciones que se ofreció al grupo para realizar los carteles; en total fueron 6 sobres, dos por cada temática trabajada.

Dicho material se facilitó a la docente el 12 de abril, lunes, ya que su aplicación tendría lugar el 16 de abril, viernes de esa misma semana.

Desde que se inicia el programa el 8 de marzo, hasta el 16 de abril, se registra toda la información obtenida con relación a las evaluaciones, hábitos de lectura e intervención de las sesiones a fin de seleccionar aquellos estudiantes con características óptimas para el desarrollo de Fase 2.

El 19 de abril se concreta una reunión con la docente, para aportar toda la información recogida y, en base a ella, escoger los dos alumnos más indicados para trabajar dicha fase. Junto con ello, se repasan los materiales de autorregistro de la Fase 2, anteriormente citados (Anexo 6, p.91). Se aportan dos materiales más para el desarrollo de esta segunda etapa del programa que abordan cuestiones clave; por un lado, la facilitación de la autorregulación en la lectura y, en segundo lugar, la generación de pensamiento de orden superior.

En primer lugar, para abordar las técnicas de autorregulación facilitadas por el docente hacia el discente, se consultó a diferentes profesionales de la propia UCV qué libro recomendarían para ello. Finalmente se escogió el manual de Isabel Solé (1999), Estrategias de lectura, recogido en la bibliografía; concretamente se recopilaron las págs. 62 a 71, donde se establecen las claves y pautas para favorecer la autorregulación en el proceso lector.

En segundo lugar, para generar el pensamiento de orden superior en la segunda fase el modelo original ofrece una serie de cuestiones que introduce a través de puntos de lectura que se entregan al alumnado. Dichas cuestiones (Anexo 10, p.130) ya se habían trabajado con anterioridad en las presentaciones de la Fase 1, por lo que se revisaron las utilizadas hasta el momento (señaladas en rojo) y, de las disponibles, se eligieron y se agruparon algunas conformando una serie de puntos de lectura, algunos específicos para ciertos géneros y otros más generales (Anexo 9, p.126). Es el docente quien decide qué punto de lectura ofrecer según el libro escogido por el alumno. A continuación, se presenta una imagen general de los puntos ofrecidos al alumnado; de nuevo, como ya ocurrió con las preguntas de las presentaciones, dichas cuestiones han sido adaptadas al nivel de Primaria, manteniendo la esencia del modelo, pero utilizando un lenguaje más acorde con la edad del grupo.

Figura 6

Puntos de lectura para favorecer pensamiento de orden superior en Fase 2



Nota. Foto representativa de algunos de los puntos de lectura que fueron facilitados al alumnado para favorecer la creación de pensamiento de orden superior en la tutorización con el docente.

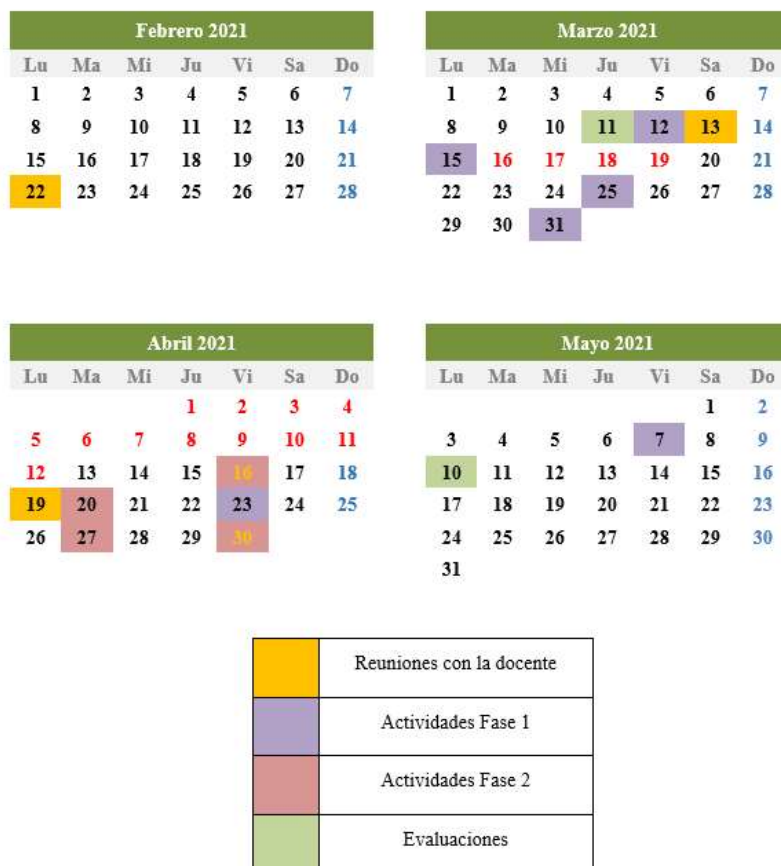
Después de facilitar el material de Fase 2, se continuó con el registro de las sesiones de Fase 1. Junto con ello, se pasa de nuevo la misma prueba de comprensión lectora basada en el TALE, una vez finalizado el programa (al menos de cara a la confección de este TFG).

5.4 APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Han existido muchos cambios en la aplicación del programa, por ello, para aportar una visión general, adjuntamos una calendarización de su desarrollo.

Figura 7

Calendarización de la aplicación del Programa Curiosamente leemos



Nota. Los días 16 y 30 de abril se realizan sesiones de lectura pertenecientes a Fase 1 y sesiones individuales pertenecientes a Fase 2.



Las 8 sesiones que conforman la Fase 1 iban a tener lugar inicialmente los viernes por la tarde, pero debido a las vacaciones dicha distribución fue imposible de aplicar, por lo que ha habido sesiones realizadas en distintos días de la semana, con la finalidad de realizar al menos ocho.

La primera sesión de lectura (Anexo 7, p.96) tuvo lugar el viernes 12 de marzo por la tarde. Se realizó en el aula, fue llevada a cabo por la docente, quien leyó el fragmento del libro escogido a todo el grupo que estaba sentado en círculo. Posteriormente se proyectaron las preguntas en la pizarra digital y se fueron contestando libremente, de manera que cada alumno intervenía en el momento que consideraba dando su aportación.

El día 13 por la mañana tuvimos una reunión con la docente para hacer valoración de la primera sesión, y se llegó a dos acuerdos. En primer lugar, para no romper la rutina establecida de los viernes por la tarde habría semanas en que las lecturas se realizarían al aire libre, por lo que el aporte visual no estaría y sería la propia docente quien enunciaría las preguntas verbalmente.

Junto con ello, la participación se regularía de la siguiente manera. Como uno de los ejes fundamentales del proyecto es la voluntariedad, aquellos alumnos que quisieran contestar dicha pregunta levantarían la mano; entre esas manos iría indicando el orden de respuesta, para favorecer la escucha activa y el respeto del turno de palabra por parte del resto del grupo.

La segunda lectura (Anexo 7, p.99) tuvo lugar el lunes 15 de marzo por la tarde, último día previo a las vacaciones de Fallas. Se realizó al aire libre, la docente expuso las preguntas de forma oral, y se contestaron en base a la fórmula explicada, favoreciendo el buen clima del grupo. La participación se mantuvo y la gestión del grupo fue más positiva que en la sesión anterior, como indicó la docente.

La tercera sesión (Anexo 7, p.102) tuvo lugar el jueves 25 de marzo. Se llevó a cabo en el patio al aire libre, los alumnos levantaban la mano cuando querían contestar algunas de las preguntas verbalizadas por la docente y era ella quién les daba paso según el orden en el que levantaban la mano. De nuevo, la docente indicó que la sesión al aire libre favorecía el buen clima de la clase.

La cuarta sesión (Anexo 7, p.105) se realizó el miércoles 31 de marzo en el aula. En este caso se mantuvo la distribución de grupos de cuatro que tiene el alumnado generalmente para trabajar, de modo que la docente realizó la lectura en voz alta y, posteriormente, se proyectaron las preguntas; cada grupo elaboraba una respuesta a las mismas e iban contestándolas según el orden en el que estaban sentados. Con dicha fórmula el control del grupo fue menor, como trasladó la docente.

El viernes 16 de abril, después de las vacaciones de Pascua, comenzó la Fase 2, y se hizo la quinta sesión de lectura (Anexo 7, p.108). La mañana de ese viernes se realizó la lectura en el aula. Sentados todos en círculo, se proyectaron las preguntas; una vez leídas los alumnos levantaban la mano para dar respuesta y la docente les iba dando turno de palabra para responder.

Esa misma tarde, al aire libre comenzó la introducción a Fase 2 para toda la clase; dicha introducción implicaba la realización por grupos de los tres ejes de dicha etapa, a saber: estrategias de lectura, normas del programa *Curiosamente leemos* y autorregulación en la lectura. El material estaba por duplicado, para que se trabajara en pequeños grupos, en total 6. Los alumnos generaron ellos mismos los grupos, y, como habían faltado varios niños, finalmente hicieron cinco grupos y, por tanto, cinco carteles.

La docente leyó en voz alta las instrucciones de cada grupo (Anexo 8, p.123) y se realizó una explicación simplificada de la tarea que debían llevar a cabo, si bien es cierto que las palabras nuevas incluidas en las instrucciones despertaron la curiosidad de los alumnos, quienes se interesaron por las mismas haciendo numerosas preguntas.

Tras la realización de los carteles, se hizo una reflexión conjunta destacando las ideas más importantes de esta fase. La Figura 6 ejemplifica el trabajo realizado.

Figura 8

Cartel realizado por los alumnos de 2º de Primaria sobre las normas del Programa Curiosamente Leemos



Nota. La ilustración recoge uno de los carteles realizado por los grupos con el material facilitado, que expone las normas clave del programa Curiosamente Leemos, y que actualmente está colgado en clase junto al resto de carteles.

El lunes 19 de abril, después de pasar el ecuador de la Fase 1, y con datos suficientes obtenidos de las pruebas de evaluación comentadas y de la retroalimentación ofrecida por parte de la docente respecto a la participación de los alumnos, se realiza una reunión para comentar los cinco alumnos que consideramos candidatos potenciales para la Fase 2. Dado que el tiempo disponible por la docente es limitado, decidimos proponer el trabajo de Fase 2 únicamente a dos alumnos.

El viernes siguiente, 23 de abril, tenía lugar la fiesta del libro en el centro, que forma parte del PFL. Concretamente el alumnado de 2º de Primaria había leído previamente un cuento y ese viernes por la tarde conocerían al autor y harían una videollamada con él. Además, también debían inventar una historia de forma colaborativa a partir del inicio de otro cuento. Teniendo en cuenta que dicha semana se iban a trabajar ambos libros, se acordó con la docente incluirlos en las sesiones de *Curiosamente leemos*.



Finalmente, por limitaciones de tiempo, esa mañana realizaron las preguntas del libro firmado por el autor haciendo uso de la proyección visual (Anexo 7, p.111), utilizando dichas preguntas y reflexiones derivadas de las mismas para plantearle cuestiones al escritor por la tarde. La otra presentación realizada (Anexo 7, p. 114) no se llevó a cabo.

El viernes 30 de abril por la mañana dio comienzo la Fase 2 de manera individual. Con anterioridad al descanso de la mañana, la docente planteó la participación a los dos alumnos. El primero de ellos aceptó y se le presentaron varias opciones de libros entre los que escogió. Una vez seleccionado el libro, la docente le entregó el marcapáginas que consideró más interesante para trabajar con dicho libro, y acordaron que a lo largo de la semana comentarían alguna de esas preguntas y harían seguimiento de la lectura. El segundo alumno seleccionado prefirió pensarlo durante unos días antes de aceptar la participación. Esa misma tarde tuvo lugar la séptima sesión (Anexo 7, p.117).

El lunes 3 de mayo, el alumno que tenía dudas respecto a la participación inicia el proceso de Fase 2 escogiendo como libro de interés una de las lecturas trabajadas en clase a través del programa y recibe el marcapáginas acorde a dicha lectura.

De nuevo la docente le indica que se reunirán brevemente durante las semanas próximas para comentar la lectura y hablar de alguna de las preguntas referidas en el marcapáginas.

El viernes 7 de mayo se realiza la última lectura (Anexo 7, p.120); esta vez tiene lugar en clase y en formato gran grupo, haciendo uso del apoyo visual, y dando turno de respuesta la docente. La acogida es muy positiva.

A lo largo de dicha semana tienen lugar dos encuentros más de Fase 2, donde la docente realiza retroalimentación y seguimiento de la lectura de ambos alumnos, haciendo hincapié en el pensamiento de orden superior a través del comentario con los alumnos de preguntas extraídas del marcapáginas.

El lunes 10 de mayo se realiza la prueba estandarizada de comprensión lectora, se recogen los resultados y se establece una reunión online con la docente para obtener una retroalimentación sobre el seguimiento del programa hasta ese momento. Es importante señalar que el programa en Fase 2 se mantendrá hasta final de curso, planteando la docente la opción de incorporar a tres alumnos más en las semanas próximas al 10 de mayo.



5.5 RESULTADOS DEL PROGRAMA

La valoración de los resultados del programa se ha llevado a cabo mediante métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se realizó una prueba estandarizada para valorar la comprensión lectora del alumnado (valoración potencial). Ese mismo día se evaluó el hábito lector de cada niño (valoración del compromiso). La prueba de comprensión lectora se repitió el último día del programa para valorar la evolución. Ha pasado muy poco tiempo como para poder contemplar que ha habido un cambio en los hábitos de lectura, por lo que el cuestionario se ha dejado para que la docente lo pase a final de curso, si lo considera conveniente.

Junto con dicha medida se han recogido mensualmente las fichas de lectura realizadas por los alumnos, con la finalidad de valorar si había un incremento del interés por la lectura a través del aumento o descenso de libros leídos por alumno y los géneros elegidos (valoración de sus intereses). Sin embargo, como no se había recogido dicha información previamente al desarrollo del programa, en este tipo de registros no se ha podido valorar un incremento o cambio en dicha variable. Pese a ello, destacar que la ficha de lectura forma actualmente parte de la dinámica del Plan de Lectura del Aula. Esto es, cada vez que un alumno se lleva a casa un libro de la biblioteca de aula, se adjunta con él una ficha de lectura. De este modo las fichas se van almacenando junto a la biblioteca de aula, generándose así una carpeta repleta de valoraciones y recomendaciones sobre los libros, realizadas por los propios estudiantes, que sirven al resto de compañeros como elección en la selección de su próxima lectura. El último dato cuantitativo con el que hemos trabajado ha sido la participación de los alumnos en las distintas lecturas, recogiendo el número de intervenciones y la tipología de preguntas contestadas en las sesiones grupales de la Fase 1 (valoración de la creatividad o pensamiento divergente).

Junto con estos datos, el elemento esencial a la hora de obtener resultados del programa y evaluar dichos resultados, han sido las apreciaciones docentes, bien mediante los autorregistros tanto de fase 1 como de fase 2 facilitados por el programa *Curiosamente leemos*, como las reuniones y correos electrónicos en los que hemos ido valorando los datos obtenidos de manera conjunta. A través de estas anotaciones hemos podido evaluar cuatro componentes vinculados con el perfil propio del alumnado con altas capacidades.



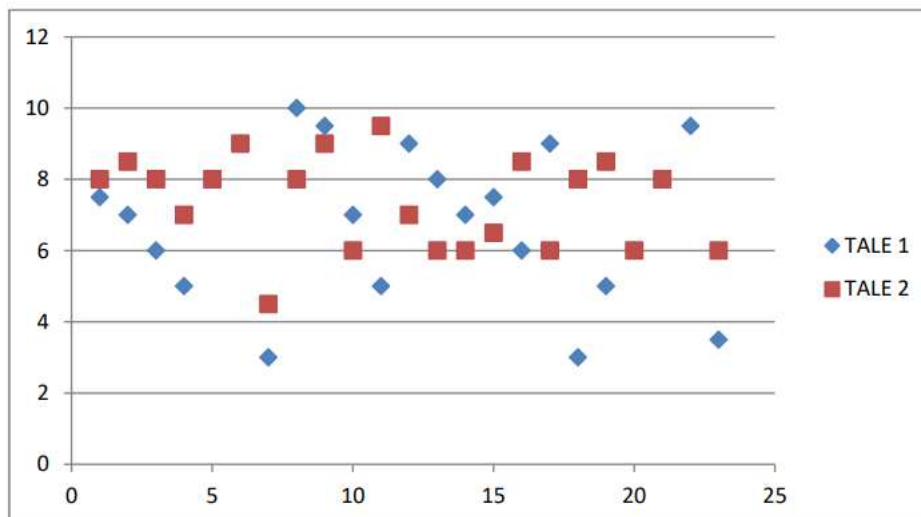
En lo que respecta a la evolución en la comprensión lectora, es decir, la medida que hemos tomado para la valoración del potencial, encontramos varias diferencias. En primer lugar, la media en competencia lectora del grupo ha aumentado un punto: de 6.3 a 7.3, teniendo en cuenta que la media del grupo de referencia para esta prueba en TALE es de 7.5.

Junto con ello hay que destacar que inicialmente había una mayor dispersión y polarización de los datos; es decir, encontrábamos un grupo de alumnos que superaban la media del grupo de referencia, un grupo menor de alumnos que estaban en torno a la media de referencia y, por último, otro grupo de alumnos que estaban por debajo de la media del grupo de iguales.

Tras el programa, el grupo de alumnos que se encontraba por debajo de la media ha disminuido, aumentando así el grupo central; también ha disminuido el grupo de puntuaciones elevadas, aunque dicha disminución es menor. La Figura 7 representa el menor grado de dispersión de las puntuaciones en comprensión lectora.

Figura 9

Representación gráfica en un diagrama de dispersión de las calificaciones obtenidas en la prueba de comprensión lectora en tiempo 1 y tiempo 2



Nota. Gráfica que representa la distribución de las puntuaciones en la prueba TALE 1 (previo al inicio del programa) y la prueba TALE 2 (realizada tras la finalización de la Fase 1 del programa), para 23 alumnos en la primera evaluación y 22 alumnos en la segunda.

Tomando en cuenta los resultados de la gráfica, así como la bibliografía consultada, una posible explicación a dicho cambio es el hecho de que al trabajar de manera más intensiva la Fase 1, es decir, la que tiene un carácter global, y trabajar apenas durante dos semanas la Fase 2, el global de la clase ha mejorado, pero aquellos alumnos que destacaban previamente no se han podido beneficiar durante un tiempo mínimo de las sesiones individuales, que son las recomendadas para dicho alumnado.

Respecto a los hábitos de lectura no podemos evaluar si han existido cambios desde una perspectiva cuantitativa, ya que la cumplimentación de las fichas de lectura se comenzó a realizar con el programa, por lo que previo a dicho momento no existe información registrada del volumen de lectura que llevaba a cabo cada alumno. La información recogida sobre hábitos lectores se obtuvo antes de comenzar el programa y ya se reflejó en la evaluación inicial (apartado 5.2 del presente TFG).

El último dato recogido de manera cuantitativa ha sido la participación del alumnado, tomando como referencia el número de intervenciones en base a las preguntas realizadas en cada sesión, a través del programa Excel. Dicho programa ha permitido establecer una visión general de la evolución de la clase y un análisis más profundo de cada alumno. La recogida de estos datos se ha llevado a cabo mediante el código de color explicado en el apartado 5.2 del presente TFG, pero en líneas generales encontramos preguntas literales (verde), preguntas inferenciales (amarillo), preguntas críticas (rojo) y preguntas apreciativas (azul), anotando las preguntas respondidas por cada alumno en cada una de las sesiones.

Se presentan dos imágenes para ejemplificar cómo ha sido el trabajo con los datos desde este programa. Debido a la extensión de este TFG, no se incluirán todas las tablas, se trabajará directamente con los datos derivados de ellas.

Figura 10

Tabla general de Excel participación Fase 1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
1	ALUMNOS		TALE 1	TOTAL S	SESION 1	SESION 2	SESION 3	SESION 4	SESION 5	SESION 6.1	SESION 6.2	SESION 7	SESION 8	TALE 2		SESION 1	TOT.	LIT.	INF.	CR.	APR.
2					TOT.	TOT.	TOT.	TOT.	TOT.	TOT.	TOT.	TOT.	TOT.			SESION 2	TOT.				
3	NUM. PREGUNTAS TEST				10	11	10	12	9	11	10	8	8			SESION 3	TOT.				
4	1		7,5	7	1	1	2	0	1	2	0	0	0	8		SESION 4	10	2	3	4	1
5	2		7	23	3	4	5	2	2	2	0	5	0	8,5		SESION 5	12	3	5	3	1
6	* 3		6	5	0	2	0	0	0	1	0	2	0	8		SESION 6.1	9	2	2	3	2
7	* 4		5	9	1	1	1	3	3	0	0	0	0	7		SESION 6.2	11	2	4	4	1
8	5		8	4	0	1	0	0	0	0	0	3	0	8		SESION 7	10	1	4	3	2
9	6		9	14	2	1	2	2	2	2	0	3	0	9		SESION 8	8	1	2	3	2
10	7		3	25	6	4	3	3	2	2	0	5	0	4,5							
11	8		10	8	0	0	5	2	0	1	0	0	0	8							
12	9		9,5	7	2	2	0	0	0	1	0	2	0	9							
13	* 10		7	6	0	2	0	0	1	2	0	1	0	6							
14	11		5	8	2	2	2	0	0	0	0	2	0	9,5							
15	12		9	4	0	0	2	1	1	0	0	0	0	7							
16	13		8	12	1	2	2	2	0	2	0	3	0	6							
17	* 14		7	6	1	2	0	0	1	0	0	2	0	6							
18	* 15		7,5	4	0	2	1	0	0	1	0	0	0	6,5							
19	16		6	5	0	1	1	0	0	1	0	2	0	8,5							
20	17		9	4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6							
21	18		3	9	0	1	2	2	0	1	0	3	0	8							
22	19		5	11	3	0	6	2	0	0	0	0	0	8,5							
23	20		6	9	0	1	2	2	1	2	0	1	0	6							
24	* 21		8	6	1	1	0	1	0	2	0	1	0	8							
25	22		9,5	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6							
26	23		3,5	4	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6							
27	TOTAL INTERVENCIONES			192	25	33	37	24	15	23	0	35	0								
28																					
29	*	Niños que mas necesidades presentan (*)																			

Nota. De izquierda a derecha. La primera columna refleja el número adjudicado a cada alumno. La segunda columna representa la puntuación del primer TALE, donde los alumnos que tienen una puntuación en rojo se encuentran una DT por debajo de la media, los que muestran una puntuación en verde están una DT por encima de la media, y los que mantienen el color negro están dentro de la media establecida por la prueba estandarizada para dicha edad. La tercera columna recoge el número de preguntas contestadas por cada alumno durante todas las sesiones de Fase 1, posteriormente las 9 columnas siguientes recogen la participación de cada alumno en cada una de las sesiones de Fase 1 de manera cronológica. La siguiente columna, que equivale a la letra o, recoge la puntuación del segundo pase del TALE, manteniendo el criterio de color anteriormente explicado. Por último, la tabla de la derecha separada de la información anterior es un resumen del total de preguntas durante Fase 1 según el criterio de color establecido en las presentaciones.

Figura 11

Tabla Excel participación en la sesión 1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA		
ALUMNOS			SESION 1					NUMERO PREGUNTA										PREGUNTAS										
			TOT.	LIT.	INF.	CR.	APR.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
NUM. PREGUNTAS TEST			10	2	3	4	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
1		1	1	0	1	0	0																					
2		2	3	1	1	1	0	1		1																		
3	*	3	0	0	0	0	0																					
4	*	4	1	0	1	0	0																					
5		5	0	0	0	0	0																					
6		6	2	0	1	0	1																					
7		7	6	0	3	3	0																					
8		8	0	0	0	0	0																					
9		9	2	0	0	2	0																					
10	*	10	0	0	0	0	0																					
11		11	2	0	1	1	0																					
12		12	0	0	0	0	0																					
13		13	1	0	0	1	0																					
14	*	14	1	0	1	0	0																					
15	*	15	0	0	0	0	0																					
16		16	0	0	0	0	0																					
17		17	1	0	0	1	0																					
18		18	0	0	0	0	0																					
19		19	3	1	1	1	0	1																				
20		20	0	0	0	0	0																					
21	*	21	1	1	0	0	0	1																				
22		22	1	0	1	0	0																					
23		23	0	0	0	0	0																					
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												

Nota. De izquierda a derecha, encontramos la primera columna que refleja el número adjudicado a cada alumno, la segunda columna el total de preguntas contestadas por cada alumno en esa primera sesión. Las cuatro siguientes columnas identifican las preguntas contestadas por cada alumno según la tipología anteriormente comentada. Posteriormente, tenemos 10 columnas, que incluyen el número de pregunta para poder concretar qué pregunta ha contestado cada niño. Finalmente, a la derecha encontramos las preguntas empleadas en esa sesión clasificadas por colores, y en negrita señaladas aquellas preguntas que no se llevaron a cabo.

En la Figura 11 se muestra un ejemplo del registro de la primera sesión para explicar el sistema de recogida de datos. Se comentan a continuación los resultados obtenidos del análisis completo.

Destacan dos sesiones especialmente: la sesión 3 en la que se trabajó la novela histórica y la sesión 7 en la que se trabajó la poesía. Posteriormente, analizando de manera más concreta las intervenciones, se ha observado que las preguntas que despiertan mayor implicación son las clasificadas como críticas e inferenciales, es decir, los niveles superiores de la comprensión lectora en PISA (2018).

En cuanto al pensamiento divergente, en la Tabla 7 se aportan algunas de las respuestas de los alumnos para ilustrar el potencial de este tipo de preguntas tiene a la hora de comprender el texto y generar pensamiento de orden superior.

Tabla 7

Representación de respuestas reflejo de pensamiento divergente a lo largo de las diferentes sesiones de Fase 1

Género	Pregunta	Respuesta
Biografía	¿Por qué dejarías escapar un caballo?	Dejaría escapar a un caballo para que sea libre
Novela fantástica	¿Es posible que el ser humano haya visto, olido o tocado algún dinosaurio?	Sí, porque el cocodrilo y la gallina son dinosaurios.
Novela histórica	¿Crees que marcharse al castillo era un castigo o una oportunidad?	Yo creo que es una buena oportunidad, porque puede llegar a convertirse en rey: el primer rey niño.
Cuento	¿Qué crees que sentía la gallina cuando los animales le decían que no podía hacer algo?	No se siente ni triste ni enfadada, está desesperada.

Nota. Ejemplos que reflejan algunas de las respuestas de diferentes alumnos de 2º de Primaria, recogidas en distintas sesiones por su carácter divergente y reflexivo.

A nivel cualitativo se han tomado como referencia los registros docentes tanto de Fase 1, como de Fase 2, así como las interacciones y reuniones con la propia docente.

En relación con los registros docentes, por ejemplo, en la primera sesión de Fase 1, que hemos ido tomando como referencia, la docente señaló que trabajar la bibliografía les daba a los alumnos un prisma nuevo sobre los personajes históricos o relevantes, dándoles una perspectiva más humana, favoreciendo la empatía y, en consecuencia, el interés por ellos. Además, ya en la primera sesión la docente reconoció que la participación fue elevada y las respuestas elaboradas y conectadas, tanto con el texto como con la propia experiencia de los alumnos.



En lo que respecta a la Fase 2, se ha realizado el seguimiento de dos alumnos, y en ambos casos se destaca por parte de la docente el refuerzo y motivación que supone para ambos alumnos el hecho de poder compartir la lectura con un tercero, en este caso la docente, despertando de esa manera la inquietud por ciertos temas o áreas.

La información detallada de la docente, tanto en Fase 1 como en Fase 2, se encuentra en el Anexo 11, p.152.

Con lo que respecta a las reuniones establecidas con la docente, se destaca el resultado positivo ante la aplicación de diversidad de géneros literarios, puesto que la introducción de variedades temáticas ha sido una herramienta útil para conocer los diferentes ritmos e intereses del alumnado y poder trabajar desde ahí en las distintas materias.

Esta diversidad ha favorecido el interés por los mismos incrementando la demanda de lecturas afines a ellos, ya que los propios alumnos han identificado nuevos focos de interés que hasta el momento no conocían o no sabían canalizar a través de la lectura. Por ejemplo, la demanda de guías de animales de distinto tipo o novelas de ciencia ficción que impliquen componentes tecnológicos.

En segundo lugar, se destaca por parte de la docente que el hecho de sistematizar el proceso de lectura del alumnado y tener datos concretos al respecto es una herramienta para conocer qué han leído y qué comprensión ha habido sobre dicha lectura.

Además, el hecho de trabajar bajo el modelo potencia la superación de uno mismo e induce el pensamiento crítico, características potenciales en el alumnado de altas capacidades.

En tercer lugar, la propia docente señala sorpresa ante los alumnos que optaban a Fase 2, pues han sido varios los estudiantes que habitualmente muestran un perfil bajo en clase pero que sin embargo en las charlas de lectura de Fase 1 han destacado, han mostrado además interés por leer y su comprensión lectora ha sido mejor que la media del grupo de referencia. Inicialmente el seguimiento se ha establecido con dos alumnos por falta de tiempo, pero la propia docente ha comentado que continuará esta Fase 2 con dichos alumnos, y es probable que incorpore a finales de este mes a tres alumnos más. Por lo que en torno al 20% de la clase estará trabajando su potencialidad para la excelencia de manera individualizada.



Por último, la docente que a priori la sistematización de datos implica más trabajo, pero que a la larga este proceso merece la pena puesto que te aporta una visión individualizada del alumno tanto respecto a sus potencialidades, como a sus carencias, y además te ofrece la herramienta de sus focos de interés para potenciar las primeras y trabajar las segundas.

Tomando en cuenta ambos focos de información podemos decir que el programa ha resultado una herramienta positiva para el docente, que actualmente tiene un mayor conocimiento de su alumnado respecto a sus intereses y competencia lectora, favoreciendo el trabajo individualizado con un grupo de alumnos que muestran rasgos potenciales. Además, los datos ofrecidos por las pruebas estandarizadas han mostrado un incremento de la comprensión lectora en apenas dos meses para todo el grupo. Y es que como dice Renzulli: “la marea alta eleva todos los barcos” (Renzulli y Reis, 2016, p. 39).



6 CONCLUSIONES

En este último apartado del TFG es importante echar la vista atrás y realizar una revisión exhaustiva de todo el proyecto, a fin de poder establecer una valoración sobre el mismo de forma argumentada, para ello se tomarán como referencia los objetivos plasmados al inicio de este.

Se ha realizado una revisión bibliográfica respecto al lugar que ocupa la lectura en el currículo de Primaria. Dicho objetivo se ha cumplido pues las distintas fuentes revisadas, tanto artículos científicos, como manuales y la propia legislación española, han aportado información suficiente para clarificar la relevancia de la lectura en la formación de nuestro alumnado, tanto a nivel educativo como personal. Además, se ha perfilado la manera de llevar esta compleja tarea a cabo.

La búsqueda bibliográfica sobre el perfil del alumnado de altas capacidades, así como su atención educativa, se ha logrado e incluso se ha ampliado, pues es a través de distintos informes y artículos científicos se ha descrito la situación del alumnado de altas capacidades en la escuela, pero también se ha profundizado desde una perspectiva teórica en los distintos modelos que explican o abordan el desarrollo educativo de dichos estudiantes.

El último objetivo específico vinculados a la búsqueda bibliográfica del modelo SEM-R también se ha visto logrado, puesto que dicha información a través de manuales de los autores y de la propia página web ha sido fundamental para la adaptación del programa, conociendo objetivos, materiales y aplicación de este.

La evaluación de la competencia lectora inicial y hábitos de lectura del grupo con el que hemos trabajado, también se ha llevado a cabo. En primer lugar, a través del pase de la adaptación de la prueba estandarizada TALE y de la comparativa de las calificaciones de los alumnos en dicha competencia, así como de las valoraciones de la docente respecto a los cambios de las dinámicas en el hábito lector de los alumnos, haciendo uso de herramientas concretas como las fichas de lectura.

La realización del material didáctico de Fase 1 y Fase 2 ha sido un objetivo cumplido claramente, ya que ha sido necesario llevar a cabo dichas adaptaciones para aplicar el programa en el centro. Además, el material adaptado del modelo inicial ha tenido a su vez diversas modificaciones para adaptarse a las demandas del contexto.

El seguimiento de la aplicación del programa, así como la evaluación de los resultados, también ha sido un objetivo cumplido; para ello se ha hecho uso de la comunicación constante con la docente, que ofrecía retroalimentación sobre las sesiones, de modo que se ha podido trazar una imagen general de la evolución del programa.

El último objetivo específico implicaba dotar a la docente de formación y materiales para posibilitar la continuidad del programa si así se deseara. Este objetivo también ha sido cumplido, pues la docente conoce el programa, sus objetivos y forma de aplicación; junto con ello tiene el material adaptado para poder proseguir con el mismo e incluso implementarlo de nuevo desde cero en otro grupo.

Después de esta exhaustiva evaluación, podemos decir que se ha conseguido desarrollar un plan de enriquecimiento a través de la lectura para todo el alumnado de 2º de Primaria, basado en el modelo SEM-R, tomando como referencia la información teórica sobre el modelo y la experiencia profesional de la docente del grupo.

En el desarrollo de este TFG ha habido dos grandes limitaciones que han marcado definitivamente la evolución de todo el proyecto.

En primer lugar, el tiempo. La confirmación por parte de la docente colaboradora se recibió a principios de marzo, y dos semanas después, el 12 de marzo tenía lugar la primera sesión de fase 1. Desde entonces hasta principios de mayo se han podido realizar únicamente 8 sesiones, ya que ha habido dos períodos festivos amplios. Junto con esta limitación, hay que señalar que, dado que la aplicación del programa estaba sujeta al tiempo disponible por la docente, no se han podido llevar a cabo las tres fases simultáneamente, como indica el modelo, sino que lo hemos hecho de manera secuenciada impidiendo este hecho poder llegar a la fase tres, aunque al ser los alumnos tan pequeños, probablemente se hubiera generalizado la Fase 2 con más estudiantes, siendo raro que alguno de ellos necesitara un enriquecimiento de mayor nivel.



La otra limitación importante han sido los protocolos derivados de la pandemia, dado que había distintas restricciones respecto al material, la selección de libros para trabajar con el alumnado se ha limitado a los libros disponibles en la biblioteca del centro. Este hecho ha condicionado la selección de géneros, así como de obras.

Respecto a las fortalezas, destacaría que al ser un programa que se ha realizado desde cero, es decir (que los materiales se han confeccionado específicamente para implantarlos en dicho grupo), la adaptación y flexibilidad ha sido enorme, favoreciendo la implicación y el interés por la lectura del alumnado.

Junto con ello, el hecho de contar con la colaboración de la docente al cargo de la clase ha sido un aspecto muy positivo, puesto que, al conocer las dinámicas del grupo y sus intereses, hemos podido modificar los materiales, siempre bajo los parámetros del programa original, de la manera más eficaz.

Este TFG ha permitido conectar la información en torno al alumnado de altas capacidades con la realidad de las aulas; es precisamente por este motivo que este trabajo es un punto de partida sobre el que ir desarrollando distintas medidas o programas que se pueden implementar en los centros educativos a través del Plan Lector.

Como han mostrado los resultados, siendo muy poco tiempo el disponible para su desarrollo, los beneficios a nivel grupal en competencia lectora, interés por la lectura y pensamiento divergente han mejorado, de la misma manera que ha sido una herramienta de *screening* para detectar a aquel alumnado con potencialidad en el área lingüística y para conseguir que lean alumnos con gran potencial, pero con intereses más naturalistas, científicos, etc. Junto con ello, hay que destacar que la formación docente en dicho programa no implica un gran coste y los materiales son accesibles y gratuitos, y a través de este TFG ahora están disponibles en castellano.

Precisamente, respecto al idioma, hay que señalar que en este caso se ha trabajado con la lengua castellana por acuerdo con la propia docente de aula, pero este programa es una excelente herramienta para leer en otros idiomas, dando opción a la comprensión lectora pero también a la expresión oral en los encuentros de lectura de fase 1.



7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allington, R. L. (2002). *Big brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence*. Heinemann.
- Ariza, P. O. (2017). Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 582-586. <http://www.jstor.org/stable/26379301>
- Arocas, E., Cuartero, T., Ferrández, M. C., Moya, R., y Torregosa, T. (2018). *Altas capacidades intelectuales: una guía para la comunidad educativa*. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Guia-de-altas-capacidades-una-guia-para-la-comunidad-educativa.pdf>
- Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Ediciones Culturales Paidós.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista signos*, 41(68), 355-380. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342008000300001>
- Braunstein, N. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. Siglo XXI.
- Brighton, C. M., Moon, T. R., & Huang, F. H. L. (2015). Advanced Readers in Reading First Classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 257–293. <https://doi.org/10.1177/0162353215592501>
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en 5º grado de educación básica primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf

- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó.
- Centro Renzulli para el Desarrollo del Talento (s.f). *El modelo de los tres anillos*. Consultado el 5 de marzo de 2021. <https://centrorenzulli.es/es/el-modelo-de-los-tres-anillos/>
- Cruz, M.J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forúm Aragón*, 12(12), 37-41.
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/49506/mod_imscp/content/1/LaLecturaAlAmparoDeLaLOMCE.pdf
- Comas, C. D., Sanjuan, L. M. y Pinyol, S. G. (2016). *Enseñar lengua*. Graó.
- Condemarin, M., Chadwick, M., Gorostegui, M. y Milicic, N. (2016). *Madurez escolar*. UCC.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1h64pkp>
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. DOCV nº 7311, de 7 de julio de 2014, pp. 16325-16694. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2014/07/04/108/>
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. DOCV nº 8356, de 7 de agosto de 2018, pp.33355-33380.
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf



- Domínguez, I. (2009). *Comunicación y texto*. Pueblo y Educación.
- Dunn, K., Georgiou, G. K., & Das, J. P. (2018). The PASS to superior reading performance. *High Ability Studies*, 29(2), 135-148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507900>
- EURYDICE (2011). *Informe: La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. <http://educalab.es/documents/10180/38496/Laense%C3%B1anzadelalecturaenEuropa.pdf/f0e2af12-06b0-4c87-b042-d57b808d5942>
- Fernández, M. T. (febrero de 2020). *Niños con altas capacidades, ¿somos capaces de entenderlos?* [Taller]. 17º Congreso de Actualización Pediatría 2020, Sevilla, España. https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/507-514_Altas%20capacidades.pdf
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24, 128-135. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806010.pdf>
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Laia.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <http://hdl.handle.net/11162/111084>
- García, R. (2018). La respuesta educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotaçãõ*, 15(2), 131-152. <https://bit.ly/2tH4TmJ>

- García-Perales, R., & Almeida, L.S. (2019). An enrichment program for students with high intellectual ability: Positive effects on school adaptation. *Comunicar*, 27(60), 39-47. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- Gardner, H. (noviembre de 2009). *Globalización, revolución biológica y revolución digital, en el futuro del aprendizaje*. [Cuarta ponencia]. X Congreso de Escuelas Católicas, Madrid, España. <http://www2.escuelascatolicas.es/publicaciones/GRATUITAS/EC29.pdf>
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Pirámide.
- Goikoetxea, E., y Martínez, M. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación* XXI, 1(18),303-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585013>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. <https://doi.org/10.14718/acp.2014.17.2.12>
- Guthier, J.T., & Humenick, N.M. (2004). *Motivating students to read: evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement*. In P. McCardle & V. Chhabra, *The voice of evidence in reading research* (pp.329-354). Brookes Publishing Co. <https://psycnet.apa.org/record/2005-06977-014>
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 92(50), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7051096>

- Job, J., & Coleman, M. R. (2016). The Importance of Reading in Earnest. *Gifted Child Today*, 39(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177/1076217516644635>
- Kreamer, H. M., Orme, S., Hobson, V., Moran, M., Mahoney, K., Moon, T. R., & Brighton, C. (2020). Elevating Instruction: Enhancing Literacy Practices for Advanced Readers in Primary Grades. *Gifted Child Today*, 43(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1076217519880590>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- Madrid, J. (2019). Plan de identificación de estudiantes con altas capacidades y talento académico. *Temática Psicológica*, 14(14), 17-26. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1807>
- Maldonado, F. (2008) *Estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para maestros*. Publicaciones puertorriqueñas.
- Martín, E. (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín y F. Martínez (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 89-97). OEI. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EVAL.pdf>
- Martínez, M. C., Sádada, C. y Serrano-Puche, J. S. (2018). Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: Un análisis de ‘ScolarTIC’. *Prisma Social*, 20, 129-159. <https://bit.ly/2U7OUKn>

- Ministerio de Educación. (2009) *Panorama de la educación 2009. Indicadores de la OCDE*. Santillana. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2009.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Informe: Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-bibliotecas-escolares-en-espana-dinamicas-2005-2011/educacion-bibliotecas/16078>
- Ocampo, A. y López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 33, 81-92. https://doi.org/10.7179/psri_2019.33.06
- OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/assessingscientificreadingandmathematicalliteracyframeworkforpisa2006.htm>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- ORDEN 44/2011, de 7 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los planes para el fomento de la lectura en los centros docentes de la Comunitat Valenciana. DOCV nº 6544, de 16 de junio de 2011, pp. 24556-24559. https://dogv.gva.es/datos/2011/06/16/pdf/2011_6872.pdf
- Ortiz-Salazar, M. A. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111-117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Parada, A. (2017). Historia de la Lectura. Debate en torno a su definición. *Información, cultura y sociedad*, 37, 145-152. <https://doi.org/10.34096/ics.i37.3879>

- Pérez, V. M. O., Alves, U. R. y González, L. G. (2018). La superdotación en la enseñanza primaria: validación de una escala de observación para profesores. *Cadernos de Pesquisa*, 25(4), 71. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p71-86>
- Pfeiffer, I. S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR.
- Pfeiffer, S., & Shaughnessy, M. (2020). An Interview with Steven Pfeiffer: Thinking about Giftedness and Talent Development-What are the Issues. *North American Journal of Psychology*, 22, 373-382. https://www.researchgate.net/publication/340845030_An_Interview_with_Steven_Pfeiffer_Thinking_about_Giftedness_and_Talent_Development-What_are_the_Issues
- PISA (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Redondo, M. (2008). Comprensión lectora. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 14. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- Renzulli, R. J. y Reis, M. S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Apeiron.
- Renzulli, J. S. (2016). Involving all students in advanced activities. *District Administration*, 52(1), 64. <https://education.uconn.edu/2016/01/04/involving-all-students-in-advanced-activities-the-3-es-inject-fun-and-enrichment-into-instruction-to-improve-climate/>
- Renzulli, J. S. (2021). El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas jóvenes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278),13-32. <https://doi.org/10.22550/rep79-1-2021-01>
- Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development (s.f). *SEM-R*. Consultado el 1 de febrero 2021. <https://gifted.uconn.edu/?s=sem-r>
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, F., & Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Sternberg, R. J. (2019). A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence. *Journal of Intelligence*, 7(4), 23-40. <https://doi.org/10.3390/jintelligence7040023>
- Sole, I. (2007). *Estrategias De Lectura*. Graó.
- Toro, J. y Cervera, M. (1984). *T.A.L.E Test de Lectoescritura*. Visor.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1998). *La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas*. EUNSA.

- Tourón, J. (3 de febrero 2014). *El modelo tripartito sobre la alta capacidad: un nuevo modelo de conceptualizar el desarrollo del talento entre los más capaces*. JavierTouron. <https://www.javiertouron.es/el-modelo-tripartito-sobre-la-alta/>
- Tourón, J. (12 de noviembre de 2018). *Modelos alternativos de conceptualizar las altas capacidades*. JavierTouron. <https://www.javiertouron.es/modos-alternativos-conceptualizar-las-altas-capacidades-3-6/>
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. En J. A. Millán, *La lectura en España, informe 2017* (pp.97-109). Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.fge.es/lalectura/2017/>
- UNESCO (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>
- VanTassel-Baska, J. (2017). Curriculum Issues: The Importance of Selecting Literature for Gifted Learners. *Gifted Child Today*, 40(3), 183-184. <https://doi.org/10.1177/1076217517713783>
- Viveros, E. F. (2014). El acto de leer como una escucha intuitiva aplicable en los semilleros de investigación. Una aproximación desde el texto “oír-ver-leer” de Hans-Georg Gadamer. *Perseitas*, 2(1), 62. <https://doi.org/10.21501/23461780.1129>
- White, R. V. (1983). Approaches to the teaching of reading. Teaching language as communication. *Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. ICE-UAB, p.42-53.



8 ANEXOS

8.1 CUESTIONARIO PARA PADRES SOBRE HÁBITOS DE LECTURA DE SUS HIJOS

DATOS GENERALES LECTURA EN 2º PRIMARIA

A través de este documento queremos establecer un canal más de información sobre el hábito de lectura de nuestros alumnos, para así poder adaptarnos en la medida de lo posible a sus necesidades e intereses.

Rodee la respuesta que más se ajuste a su opinión, siendo el 1 el punto menor de la escala y el 5 el máximo.

	1	2	3	4	5
¿Hay libros en casa a disposición de su hijo/a que sean de su nivel o interés?					
¿Su hijo/a lee de forma autónoma en casa?					
¿Realizan lecturas compartidas? Por ejemplo, antes de ir a dormir.					
¿Acuden a la biblioteca municipal?					
¿Realizan préstamos en la biblioteca?					
¿Considera que leer a diario es importante en el desarrollo de la competencia lectora de su hijo/a?					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



8.2 CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE SUS HÁBITOS DE LECTURA

Nombre:

¿CÓMO LEO?

- ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

- De los libros que has leído, ¿cuál es tu favorito? ¿Por qué?

Rodea tu respuesta:

- ¿Dónde te gusta leer?

Colegio	En mi habitación	Casa	Aire libre
---------	------------------	------	------------

- ¿Cómo te gusta leer?

En voz alta	Me da igual	En voz baja
-------------	-------------	-------------

- Para leer necesito...

Silencio	Ruido de fondo (televisión)	Ruido
----------	-----------------------------	-------

- ¿Sueles ir a la biblioteca?

Más de 1 vez al mes	1 vez al mes	Menos de 1 vez al mes
---------------------	--------------	-----------------------

- ¿Tienes carné de biblioteca?

Sí	No
----	----

- ¿Intercambias libros con tus amigos/as o hermanos/as?

Sí	No
----	----



8.3 FICHA DE LECTURA

Nombre:

¡Comencemos a hablar sobre tu libro!

¿Cómo se llama tu libro?	
--------------------------	--

Redondea tu razón:

¿Por qué has elegido este libro?	Título	Portada	Tema	Lectura en clase	Recomendación
----------------------------------	--------	---------	------	------------------	---------------

Algunos datos más:

Número de páginas	
Empiezo a leer el día...	
Termino de leer el día...	

Rodea y ¡Cuéntame más!

Leerlo ha sido...	 Fácil	 Regular	 Difícil
El libro me ha...	 Gustado mucho	 Más o menos	 Gustado poco

¿Lo recomendarías? ¿Por qué?



8.4 PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA

PEDRO

Pedro, el conductor del autobús, es un hombre alto, con el pelo rubio. Sus ojos son tan azules como el cielo. Pero sus manos están siempre sucias porque se mancha con la grasa del autobús. Aunque cada día se lava con alcohol, la grasa nunca desaparece. Lleva gorra y un uniforme para no ensuciar su traje.

Pedro nació en un pueblo muy pequeño que sólo tiene veinte casas.



Escribe tu número de clase:

1. ¿En qué trabaja Pedro?

2. ¿De qué color tiene el pelo?

3. ¿Cómo son sus ojos?

4. ¿Cómo están sus manos?

5. ¿Por qué están sucias sus manos?



6. ¿Con qué se limpia las manos?

7. ¿Cómo va vestido?

8. ¿Por qué lleva uniforme?

9. ¿Tiene alguna vez las manos limpias?

10. ¿Dónde nació Pedro?



8.5 TRÍPTICO PARA LA PRESENTACIÓN





8.6 REGISTRO DOCENTE DEL PROGRAMA *CURIOSAMENTE LEEMOS*

ADAPTACIÓN SEM-R FASE 1

Los registros realizados durante la F1 tendrán un carácter global involucrando aspectos generales del grupo y destacando únicamente aquellos elementos individuales que el profesorado considere relevante o llamativo para la evaluación.

Valoración general F1	
S1 Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
S2 Novela ficción	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
S3 Novela histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado

<p>S4 Cuento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
<p>S5 Guía animales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
<p>S6 Día del libro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
<p>S7 Poesía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:
<p>S8 Teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: • Idoneidad del fragmento: • Observaciones de contenido: • Observaciones de aplicación: • Preguntas del powerpoint: • Preguntas del powerpoint empleadas: • Notas llamativas sobre el alumnado:

**AUTOREGISTRO DOCENTE CURIOSAMENTE LEEMOS
ADAPTACIÓN SEM-R
FASE 2**

Valoración general F2	
Introducción F2 Elaboración de los pósteres	<p>Trabajo en grupos para elaborar los pósteres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas juego. - Estrategias de lectura. - Autorregulación. <p>Puesta en común y reflexión sobre la necesidad de los tres aspectos.</p>

Notas del docente:

- **Desarrollo de la actividad:**
- **Grado de participación:**
- **Comprensión del contenido:**
- **Utilidad de la sesión:**
- **Evaluación del proceso:**
- **Aprendizajes:**
- **Otras observaciones:**

(*) el registro es de carácter semanal porque más allá de la sesión fija de F1 semanal, la F2 se realizará en tiempos de 10 minutos, tantas veces como sea posible durante la semana (depende del docente y tiempo disponible). Algunos alumnos harán lectura libre, mientras que otros entrarán en F2 introduciéndose las charlas de *feedback*. El registro de F2 será de carácter individual, es decir, una tabla por alumno.

ALUMNO/A:
Tiempos F2 – semana 1
TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: - Nº de veces por semana:
ACTIVIDAD/ PROCESO
<ul style="list-style-type: none"> - Charla previa para escoger libro <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivación/interés del alumno: ➤ Opciones de libro que se barajan: ➤ Libro seleccionado: - Darle las preguntas tipo en base al género (indicar el punto de lectura que se facilita)
EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno cumple con tus expectativas: - Objetivo de cara la semana que viene: - Valoración de la participación: - Otros:

Tiempos F2 – semana 2
TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: - Nº de veces por semana:
ACTIVIDAD / PROCESO
<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de autorregulación lectora individualizada <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nº de páginas leídas desde la supervisión anterior: ➤ Dudas/dificultades que presenta el alumno: ➤ Estrategias que facilita el docente para la autorregulación: - Trabajar preguntas tipo, favoreciendo F3 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pregunta escogida para la reflexión conjunta: ➤ Anotaciones relevantes respecto a la respuesta: ➤ Evolución del interés inicial (gustos, aspectos que llaman su atención sobre lo leído hasta la fecha):

EVALUACIÓN

- El alumno cumple con tus expectativas:
- Objetivo de cara la semana que viene:
- Valoración:
- Otros:

Tiempos F2 – semana 3

TIEMPO

- Tiempo de feedback:
- N° de veces por semana:

ACTIVIDAD / PROCESO

- Estrategias de autorregulación lectora individualizada.
 - N° de páginas leídas desde la supervisión anterior:
 - Dudas/dificultades que presenta el alumno:
 - Utilidad de las estrategias dadas la semana anterior:
 - Nuevas estrategias que facilita el docente para la autorregulación:
- Trabajar preguntas tipo, favoreciendo F3
 - Pregunta escogida para la reflexión conjunta:
 - Anotaciones relevantes respecto a la respuesta:
 - Evolución del interés respecto a la semana anterior (gustos, aspectos que llaman su atención sobre lo leído hasta la fecha):

EVALUACIÓN

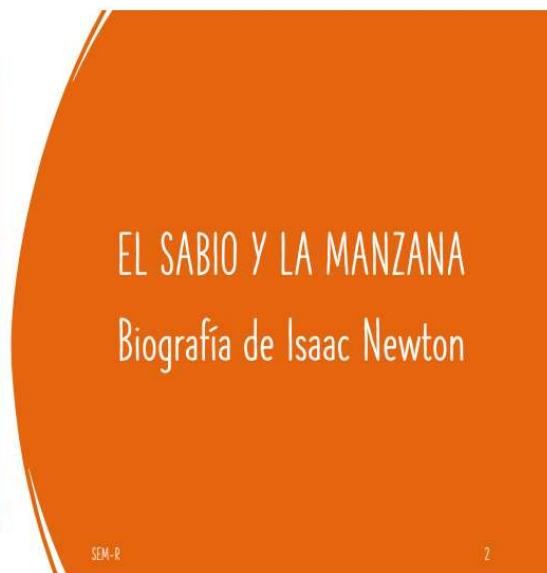
- El alumno cumple con tus expectativas:
- Objetivo de cara la semana que viene:
- Valoración:
- Otros:



8.7 PRESENTACIONES DEL PROGRAMA *CURIOSAMENTE LEEMOS* *LEEMOS* FASE 1



12/03/2021





PENSEMOS...

¿Por qué crees que la gente pensaba que Newton era un desastre?
Realmente, ¿lo era?

Newton era un niño muy curioso, ¿qué te despierta a ti curiosidad?
¿Por qué dejarías escapar un caballo?

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

LA PALABRA *COMETA* APARECE CON VARIOS SIGNIFICADOS, ¿PODRÍAS EXPLICARME ALGUNO?

NEWTON VIVÍA EN LINCONSHIRE, ¿DÓNDE ESTÁ?

¿QUÉ TE PARECE QUE NO FUERA A LA ESCUELA HASTA LOS 12 AÑOS?



12/03/2021

SEM-R

4



¿CÓMO CREES QUE SE SENTÍA NEWTON EN LA ESCUELA?

¿QUÉ HARÍAS TÚ SI FUERA TU COMPAÑERO?

¿QUÉ TE PARECE QUE EL DIRECTOR PUSIERA A NEWTON DE EJEMPLO DELANTE DE TODA LA ESCUELA?



SEM-R

5

12/03/2021

DESCUBRE MÁS...

¿QUÉ ESCENA DEL LIBRO TE GUSTARÍA DIBUJAR Y COMO LA HARÍAS?

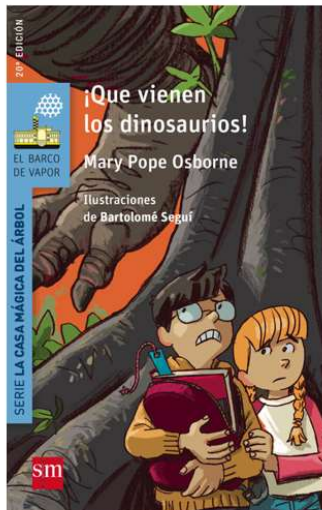
¿EN QUÉ OS PARECÉIS NEWTON Y TÚ?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



¡QUÉ VIENEN LOS
DINOSAURIOS!

Novela ciencia ficción
Mary Pope Osborne

15/03/2021

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Crees que Annie y Henry actúan correctamente al entrar en la casa del árbol? ¿Por qué lo hacen?

Dime tres adjetivos que definan a Henry y otros tres que definan a Annie.

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Qué es una puesta de sol?

¿Crees que es peligroso andar por el bosque cuándo estamos cerca de la puesta de sol?

¿Es posible que el ser humano haya visto, olido o tocado a algún dinosaurio?



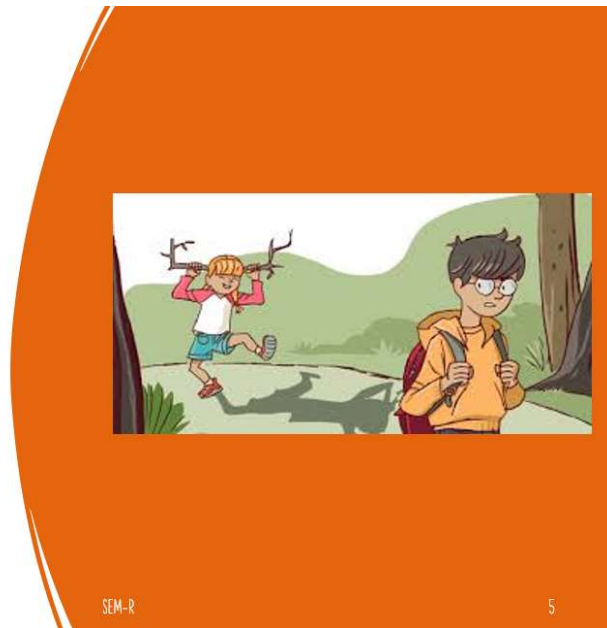
NOS EMOCIONAMOS...

¿CÓMO CREES QUE ES LA RELACIÓN ENTRE
LOS DOS HERMANOS?

¿SE PARECE A LA TUYA CON TU HERMANO/A?

¿TE GUSTAN LAS HISTORIAS QUE TIENEN
ALGO DE MAGIA O SON FANTÁSTICAS?

15/03/2021



SEM-R

5

DESCUBRE MÁS...

¿QUÉ TE HABRÍA GUSTADO DESCUBRIR
EN LO ALTO DE LA CABAÑA?

¿CÓMO CREES QUE TE SENTIRÍAS ALLÍ
ARRIBA?

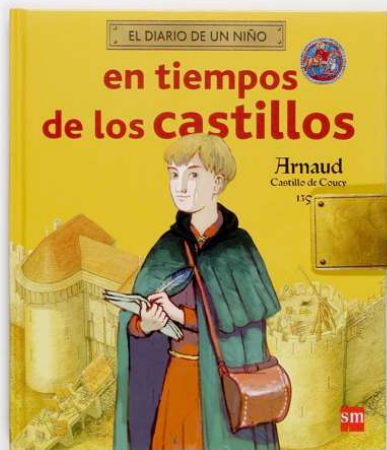
¿PUEDES IMAGINAR EL LUGAR?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



25/03/2021

EL DIARIO DE UN NIÑO EN
TIEMPOS DE LOS CASTILLOS

Novela histórica

Brigitte Coppin

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Qué opinas de que Arnaud con 12 años tenga que marcharse a trabajar al castillo?

¿Crees que marcharse al castillo era un castigo o una oportunidad?

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Cuántos años han pasado desde que Arnaud comenzó a escribir su diario en 1390?

- A. Más de 100 años.
- B. Menos de 100 años.
- C. 100 años.

¿Qué trabajos eran habituales en aquella época? ¿Aún existen? ¿Han cambiado?



25/03/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿CÓMO CREES QUE ES UN CIELO TRISTE?

¿QUÉ OPINAS DE QUE LA MADRASTRA DE ARNAUD
LE OFRECIERA PARA TRABAJAR EN EL CASTILLO?

¿TE GUSTAN LOS LIBROS QUE TE LLEVAN AL PASADO?
¿POR QUÉ?

25/03/2021



SEM-R

5

DESCUBRE MÁS...

¿QUÉ CREES QUE PUEDE HACERTE SABIO
ALGÚN DÍA?

¿TE ATREVES A DISEÑAR TU PROPIO ESCUDO
DE ARMAS?

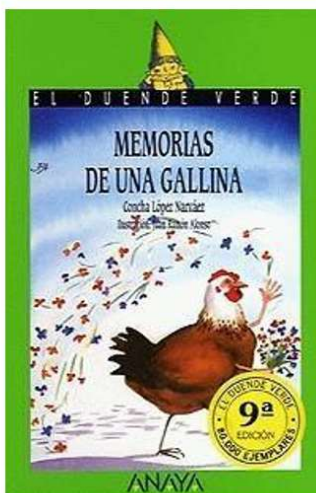
¿CUÁL CREES QUE ES LA MEJOR MANERA DE
ASEDIAR UN CASTILLO?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



31/03/2021

MEMORIAS DE UNA
GALLINA
De Concha López Narváez

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿QUÉ MOMENTO CREES QUE ES EL MÁS IMPORTANTE DE LA HISTORIA LEÍDA? ¿POR QUÉ?

DIME TRES ADJETIVOS QUE DEFINAN A NUESTRA GALLINA. ¿Creéis que era como las demás?

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Cuántos años crees que puede llegar a vivir una gallina?

- a) Entre 5 y 10 años.
- b) 10 años.
- c) Menos de 5 años.

¿Cómo nacen los pollitos? ¿Nada más nacer saben si serán futuros gallos o gallinas?



31/03/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿QUÉ CREES QUE SENTÍA LA GALLINA CUANDO LOS ANIMALES LE DECÍAN QUE NO PODÍA HACER ALGO?

¿CÓMO SE COMPORTABAN EL RESTO DE ANIMALES CON LA GALLINA?

¿POR QUÉ CREES QUE HACÍA TANTAS PREGUNTAS NUESTRA PROTAGONISTA?

31/03/2021



DESCUBRE MÁS...

Cuando un pollo crece, tiene que aprender y estar preparado.

¿PARA QUÉ DEBEN ESTAR PREPARADOS?

¿Qué es lo que más te gusta de la historia?

¿QUÉ PUEDES SER TÚ CUANDO LLEGUES A SER GRANDE?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



16/04/2021

INVENTARIO DE INSECTOS Guía ilustrada

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Sería este libro tan interesante o útil para ti sin las ilustraciones? ¿Por qué?

¿Cómo describe la naturaleza este libro?

- a) Científicamente
- b) Fantásticamente

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Se te ocurre algún animal que tenga aguijón?

¿Se trata también de un insecto?

¿Con qué asignatura relacionas lo leído?



16/04/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿TE GUSTAN LOS INSECTOS? ¿POR QUÉ?

LA MAYORÍA DE INSECTOS QUE HEMOS LEÍDO
SON MÁS PEQUEÑOS QUE TU UÑA DEL DEDO
MEÑIQUE, ¿CÓMO TE HACE SENTIR ESTE
DATO?

16/04/2021



SEM-R

5

DESCUBRE MÁS...

IDENTIFICA UNA PALABRA EN EL LIBRO
QUE SEA NUEVA PARA TI.

¿CÓMO PODRÍAS ENCONTRAR UN
SALTAMONTES PUNTEADO EN UN PRADO?

¿TE GUSTARÍA ESCRIBIR UNA HISTORIA DE
FICCIÓN CON LA INFORMACIÓN QUE HAS
LEÍDO?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



EL DESEO INSENSATO DE TENER UN GATO

Ricardo Gómez
Proyecto día del libro

23/04/2021

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Cómo es la relación del protagonista con su familia?

¿Qué opinas de tener un animal en una jaula?

¿Qué ventajas ve nuestro protagonista a tener un gato como animal de compañía?

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Qué quiere decir eso de serpientes *constrictoras*?

¿Dónde crees que vive nuestro protagonista?

¿Qué te parece que sus padres y hermanos no se tomen en serio sus ideas o proyectos?



23/04/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿ALGUNA VEZ HAS SENTIDO QUE
NECESITABAS UN ANIMAL DE COMPAÑÍA?

NUESTRO PROTAGONISTA DICE QUE EN SU
CASA NO SE DISCUTE MUCHO SOBRE LAS
COSAS... ¿CREES QUE ES ALGO BUENO O MALO?



23/04/2021

DESCUBRE MÁS...

¿ESPERABAS QUE NUESTRO PROTAGONISTA
FUERA UN RATÓN?

¿CUÁL HA SIDO TU ILUSTRACIÓN FAVORITA?
¿POR QUÉ?

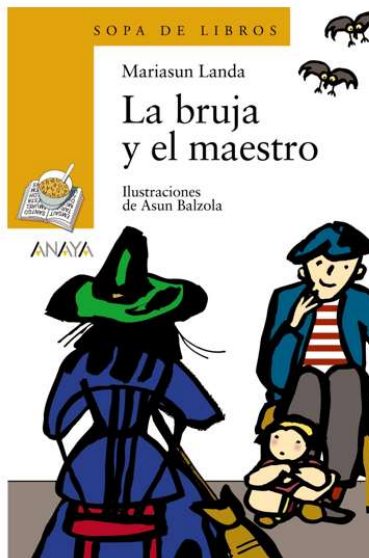
¿CÓMO HABRÍA SIDO LA HISTORIA SI
NUESTRO PROTAGONISTA FUERA UN GATO Y
QUISIERA UN RATÓN DE MASCOTA?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



23/04/2021

LA BRUJA Y EL MAESTRO

Mariasun Landa

Proyecto día del libro

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Realmente tenía una pinta *estupenda* en el retrato?

¿Por qué crees que nuestra bruja se llamaba Chapucera?

¿Por qué Claudia era puntual?

- a) Llegaba a la hora acordada.
- b) Llegaba siempre en punto.

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

¿Crees que las brujas existen?

Uno de vosotros debe pensar una pregunta que le haría a la bruja Chapucera, y otro, debe contestarla como si fuera ella.



23/04/2021

SEM-R

4



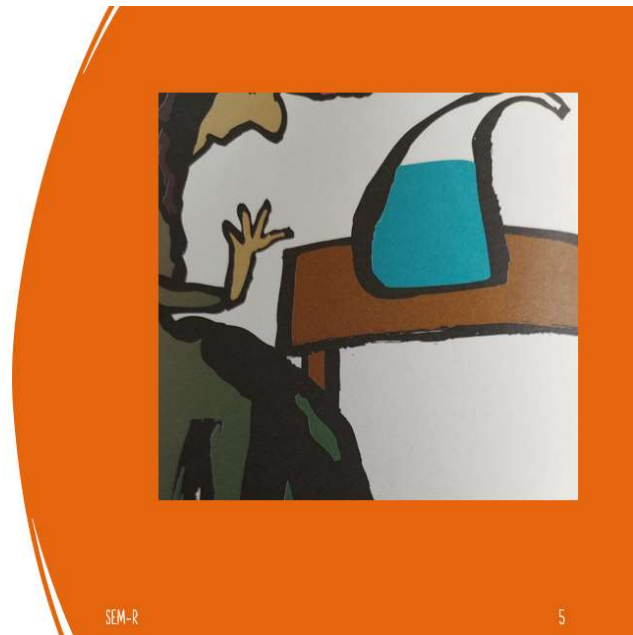
NOS EMOCIONAMOS...

¿QUÉ CONSEJO LE DARÍAS A CHAPUCERA PARA MEJORAR SU ASPECTO?

DIME UN ADJETIVO QUE DESCRIBA COMO ES SU PERSONALIDAD

¿QUÉ SUPERPODER TE GUSTARÍA QUE TUVIERA NUESTRA BRUJA?

23/04/2021



DESCUBRE MÁS...

¿QUÉ CREES QUE LE OCURRIÓ A LA BRUJA CHAPUCERA?

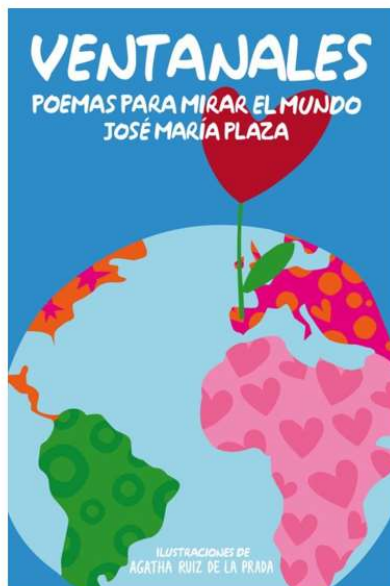
DIBUJA UNA ESCENA PARA ESA AVENTURA





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



30/04/2021

VENTANALES
Poemas para mirar el mundo

Poesía

SEM-R

2



PENSEMOS...

Si tuvieras que leer el poema *En la playa*, ¿lo leerías rápido o despacio? ¿Por qué?

¿Crees que es mejor escuchar los poemas con los ojos cerrados o abiertos? ¿Por qué?

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

Escrujulandia, ¿qué tiene de especial este poema?

¿Cómo te imaginas a la persona que escribió este poema?



30/04/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿CÓMO TE HAS SENTIDO AL ESCUCHAR EL
POEMA DEL RELOJ?

¿SI TUVIERAS QUE PONERLE MÚSICA AL
POEMA, QUE INSTRUMENTOS MUSICALES
UTILIZARÍAS?



30/04/2021

DESCUBRE MÁS...

¿QUÉ IMÁGENES TE VIENEN A LA
MENTE AL ESCUCHAR EL POEMA *PASEO
DE COLORES?*

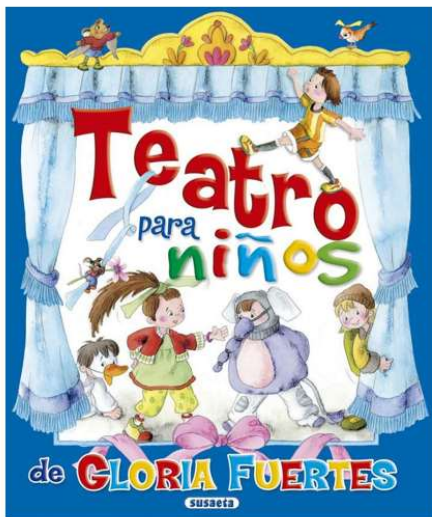
¿QUÉ POEMA TE HA GUSTADO MÁS?
¿POR QUÉ?





CURIOSAMENTE LEEMOS SEM-R

2º de Primaria
2020/2021



07/05/2021

TEATRO PARA NIÑOS

De Gloria Fuertes

Teatro

SEM-R

2



PENSEMOS...

¿Qué opinas de que el mono número trece no tenga silla para sentarse?

Describe a Coleta en una frase o dos frases. ¡Puedes rimar si te atreves!

3

AHORA TOCA EXPLORAR...

En la obra se habla de flamenco, de rap... son géneros musicales, ¿conoces alguno más?

Coleta dice que las pastillas *sabían a diablos fritos*, ¿a qué se refiere?



07/05/2021

SEM-R

4



NOS EMOCIONAMOS...

¿POR QUÉ CREES QUE A COLETA SE LE PASA EL DOLOR DE CABEZA DESPUÉS DE CONTAR QUE LE DUELE? ¿TE HA PASADO?

SI PUDIERAS DARLE UN CONSEJO AL MONO TRECE EN MEDIO DE SU ENFADO, ¿CUÁL SERÍA?



07/05/2021

SEM-R

5

DESCUBRE MÁS...

¿TE GUSTARÍA LEER MÁS OBRAS COMO LA QUE HAS ESCUCHADO HOY?



¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE HA GUSTADO DEL GÉNERO TEATRAL?

¿Y LO QUE MENOS?



8.8 INSTRUCCIONES INTRODUCCIÓN A LA FASE 2



Coged colores, tijeras y pegamento... Vuestro grupo será el encargado de hacer el póster de **Autorregulación en la lectura**, seguid atentamente las instrucciones.

1. ¿Qué es **AUTORREGULACIÓN**? Contestad a esta pregunta con la ayuda de un diccionario y haced vuestra propia definición, ¡qué estará en el póster!
2. La autorregulación en la lectura tiene dos momentos, averiguad cuales son:

<p>A _ _ _ _ DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué libro voy a leer?• ¿Dónde voy a leer?• ¿Me permitirá este lugar concentrarme en mi lectura?• ¿Tengo todo lo que necesito?	<p>D _ _ _ _ _ LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Estoy concentrado en mi lectura?• ¿Me estoy distrayendo?• ¿Con qué?• ¿Cómo puedo animarme a concentrarme?• ¿Qué preguntas tengo sobre mi lectura?
--	--

3. Una vez sepáis los dos momentos que forman el proceso de autorregulación en la lectura escribidlos en el póster, junto con las preguntas de cada bloque. Elegid entre todos dos preguntas que os parezcan las más importantes y coloreadlas con algún color llamativo.
4. Por último, debéis escribir en un post-it que pondréis en el póster:
 - Consejos para concentrarse en la lectura.
 - Sitios recomendados para leer un libro.

Recordad que el poster tiene que ser bonito, divertido y fácil de entender, aquí os dejo material para que podáis hacerlo a vuestro gusto.



Coged colores, tijeras y pegamento... Vuestro grupo será el encargado de hacer el póster de **“Estrategias de lectura”**, que son herramientas que nos ayudan a leer mejor. Seguid atentamente las instrucciones.

1. En primer lugar, debéis leer entre todos las siete **estrategias de lectura**, y buscar en el diccionario todas aquellas palabras que no entendáis de la parte subrayada.
 - Seguimiento de la comprensión. ¿Entiendes lo que acabas de leer?
 - Preguntar. ¿Qué te preguntas mientras lees?
 - Hacer conexiones. ¿Cómo se relaciona la historia con tu vida, con otro libro o con el mundo?
 - Saber la importancia. ¿Qué detalles son más importantes para comprender un libro?
 - Visualizar. ¿Qué imágenes te vienen a la mente mientras lees?
 - Hacer inferencias. ¿Qué conclusiones puedes sacar de lo que has leído?
 - Resumir. ¿Cuál es la idea o el mensaje más importante que transmite el texto?
2. Ahora que ya entendéis a la perfección las 7 estrategias debéis acordar entre todos el orden de importancia. Una vez que lo tengáis claro, ¡nos vamos al póster!
3. En primer lugar, ponemos el título, y justo después las 7 estrategias en el orden que habéis decidido.
4. Luego subrayaréis las 3 que os parezcan más importantes y explicaréis al resto de compañeros por qué.

Recordad que el poster tiene que ser bonito, divertido y fácil de entender, aquí os dejo material para que podáis hacerlo a vuestro gusto.



Coged colores, tijeras y pegamento... Vuestro grupo será el encargado de hacer el póster de **“Reglas del juego: curiosamente leemos”**. Son una serie de normas que tendréis que seguir en los tiempos de lectura.

1. Las normas son 6:
 - Debes tener un libro para leer.
 - El libro debe ser un reto para ti.
 - Permanece tu zona de lectura.
 - Sólo se lee.
 - Haz tu mejor lectura todo el tiempo.
 - Si no disfrutas del libro y le has dado una oportunidad justa (al menos 5 páginas), elige otro.
2. Entre todos debéis elegir 5 de las 6 normas y escribirlas en el póster. De esas 5 normas tenéis que decidir las 3 que son más importantes y subrayarlas.
3. Una vez que hayáis leído, comprendido y elegido las normas, debéis crear una norma nueva entre todo el equipo para que el tiempo de lectura sea inmejorable.
4. Por último, escribir entre todos tres características que deba tener un libro para que os resulte interesante. Podéis utilizar un post-it para esto.

Recordad que el poster tiene que ser bonito, divertido y fácil de entender, aquí os dejo material para que podáis hacerlo a vuestro gusto.



8.9 PUNTOS DE LECTURA DE FASE 2

¿CREES QUE SERÍAS AMIGO DEL PROTAGONISTA? ¿POR QUÉ?

¿CÓMO CREES QUE SERÍA UN DÍA EN CLASE SI EL PROTAGONISTA FUERA TU COMPAÑERO?

DESCRIBE UNA SITUACIÓN QUE TE HAYA PARECIDO DIVERTIDA EN EL LIBRO.

Elige una ilustración del libro que te guste, ¿por qué crees que la dibujaron?

Describe una situación del libro que te haya sorprendido, ¿por qué?

¿Dónde te gustaría leer este libro?

¿TE GUSTARÍA VER UNA PELÍCULA BASADA EN ESTE LIBRO?

SI TUVIERAS QUE VIAJAR A ESTE LIBRO, ¿QUÉ LLEVARÍAS EN LA MALETA?

IMAGINA QUE TIENES QUE PONERLE UN TÍTULO DISTINTO AL LIBRO, ¿CUÁL SERÍA?



¿CUÁL CREES QUE ES EL MOMENTO MÁS IMPORTANTE DE LA HISTORIA QUE HAS LEÍDO? ¿POR QUÉ?

¿EN QUÉ SE PARECE ESTA HISTORIA A TU VIDA?

¿CUÁL HA SIDO TU MOMENTO FAVORITO?

¿QUÉ ES LO QUE MENOS TE HA GUSTADO DE LA HISTORIA?

¿Qué es lo que más te ha gustado de este libro?

¿Qué te ha enseñado esta historia?

¿CREES QUE LA PORTADA REPRESENTA AL LIBRO? ¿POR QUÉ?

SI PUDIERAS CONVERTIRTE EN UNO DE LOS PERSONAJES, ¿CUÁL SERÍA? ¿POR QUÉ?

¿CON QUIÉN TE GUSTARÍA HABLAR DE ESTE LIBRO?



**ELIGE TU POEMA
FAVORITO, ¿QUE
HAS SENTIDO AL
LEERLO?**

**¿A QUIÉN
RECOMENDARÍAS
ESTE LIBRO?
¿POR QUÉ?**

**¿QUÉ ES LO QUE
MÁS TE LLAMA
LA ATENCIÓN DE
LA POESÍA?**

**¿TE ANIMAS A
HACER TU
PROPIO POEMA?**

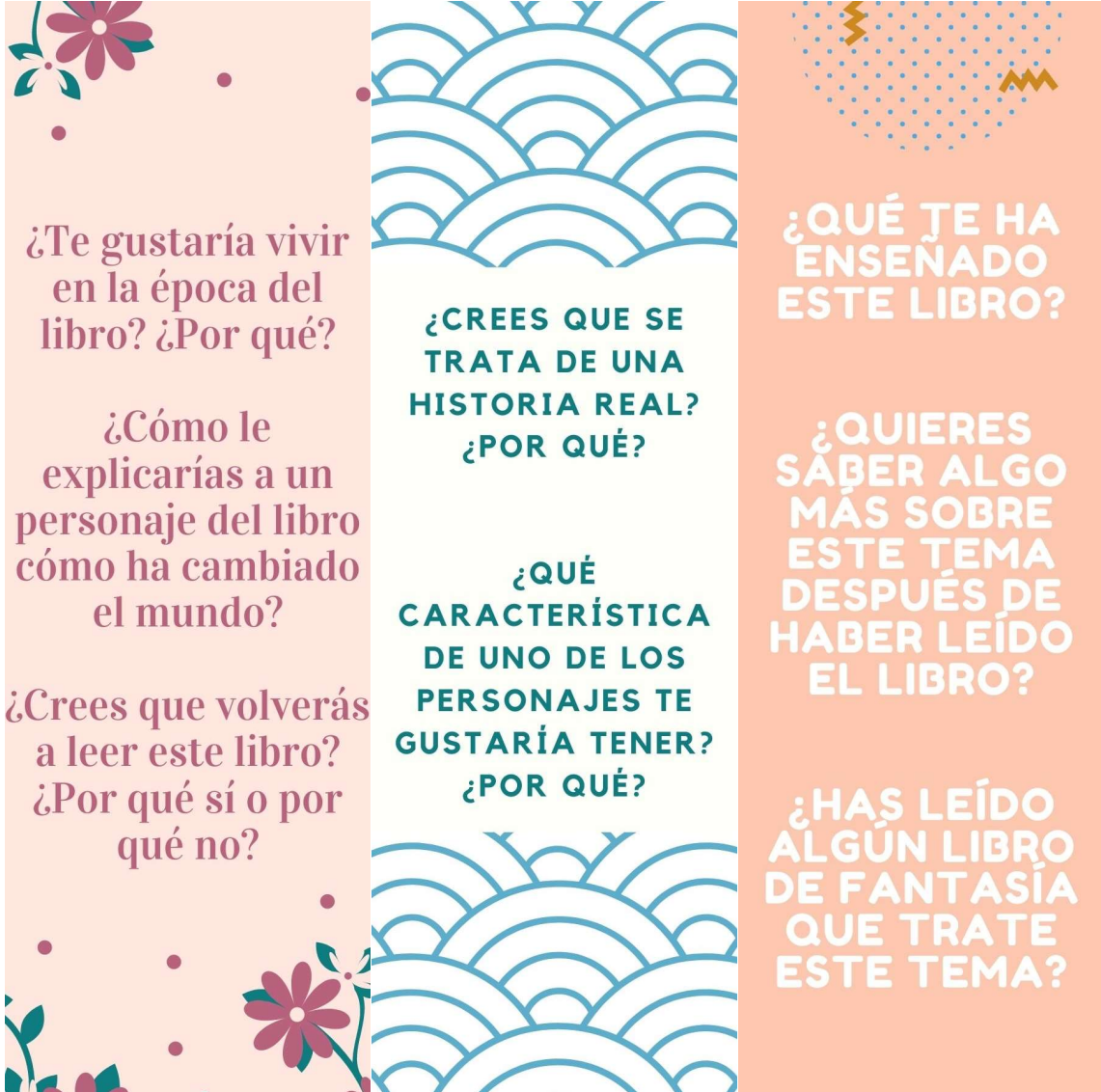
**¿CAMBIARÍAS EL
FINAL DEL LIBRO? SI
TU RESPUESTA ES
SÍ, ¿CÓMO
ACABARÍA LA
HISTORIA?**

**¿POR QUÉ CREES
QUE EL AUTOR
ESCRIBIÓ ESTE
LIBRO?**

**¿CÓMO PODRÍA ESTE
LIBRO CAMBIAR EL
MUNDO?**

**¿QUÉ PREGUNTA LE
HARÍAS A UN EXPERTO
DESPUÉS DE HABER
LEÍDO EL LIBRO?**

**¿METERÍAS ESTE LIBRO
EN UNA CÁPSULA DEL
TIEMPO?**



¿Te gustaría vivir en la época del libro? ¿Por qué?

¿Cómo le explicarías a un personaje del libro cómo ha cambiado el mundo?

¿Crees que volverás a leer este libro? ¿Por qué sí o por qué no?

¿CREES QUE SE TRATA DE UNA HISTORIA REAL? ¿POR QUÉ?

¿QUÉ CARACTERÍSTICA DE UNO DE LOS PERSONAJES TE GUSTARÍA TENER? ¿POR QUÉ?

¿QUÉ TE HA ENSEÑADO ESTE LIBRO?

¿QUIERES SABER ALGO MÁS SOBRE ESTE TEMA DESPUÉS DE HABER LEÍDO EL LIBRO?

¿HAS LEÍDO ALGÚN LIBRO DE FANTASÍA QUE TRATE ESTE TEMA?



8.10 PREGUNTAS TRADUCIDAS MODELO ORIGINAL

8.10.1 Preguntas por género literario

BIOGRAFÍAS

- ¿A qué retos se enfrentó esta persona? ¿Cómo se las arregló para superar estos retos?
- Describe una decisión difícil que la persona tuvo que tomar. ¿Crees que tú habrías tomado la misma decisión? ¿Por qué?
- ¿Por qué aspecto crees que la mayoría de la gente conoce al protagonista? ¿Crees que el protagonista estaría de acuerdo en que eso fue lo más importante que hizo? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Estaba la persona viva en el momento en que se escribió la biografía? ¿Cómo puede haber afectado esto a la forma en que el autor preparó el libro?
- ¿Por qué un autor escribiría una biografía sobre este individuo?
- ¿Qué otras preguntas tienes sobre esta persona y sus experiencias que este libro no te ha respondido?
- ¿Qué tienes en común con la persona sobre la que estás leyendo?
- ¿Crees que serías amigo/a de esta persona si pudieras conocerla?
- Si estás leyendo una autobiografía, fijate si hay una dedicatoria en la portada del libro. ¿Qué sabes de la persona que pueda explicar la dedicatoria?
- De lo que has leído hasta ahora cuenta un acontecimiento que haya sido muy influyente en las decisiones que la persona tomó en su vida.
- ¿Qué has aprendido sobre ti mismo al leer esta biografía?



- Describe una situación en la que la persona se enfrentó a un revés o a un fracaso. ¿Cómo respondió?
- Si tuvieras que escribir una biografía, ¿sobre quién escribirías? ¿Por qué?
- ¿Qué admiras de la persona de esta biografía? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrías ser más parecido a esta persona?
- ¿Cómo crees que era la escuela el protagonista de esta biografía? Explica.
- ¿Cómo organizó el autor la secuencia de los acontecimientos en la historia de la vida de la persona?

CIENCIA FICCIÓN

- ¿Qué elementos de los cuentos de hadas tradicionales observas, por ejemplo, en el escenario, la trama o los personajes? ¿Por qué crees que el autor ha incluido estos elementos?
- Muchos libros de fantasía y ciencia ficción tienen personajes que son huérfanos o que están solos. ¿Tiene tu libro un personaje en esta situación? ¿Tiene un papel importante? ¿Cómo afecta esto a la trama?
- ¿Has sido capaz de predecir el final de esta historia? ¿Qué pistas del texto te ayudaron a hacerlo? En caso contrario, ¿qué elementos del texto dificultaron la predicción?
- ¿Qué partes de este libro serían difíciles de mostrar en una película? ¿Qué tipos de efectos especiales podrían utilizar los cineastas?
- Identifica los poderes mágicos de este libro. ¿Cómo y por qué eran necesarios para la trama?
- ¿Cómo hace el autor para que la trama del libro sea creíble dentro de su escenario ficticio?



- ¿Cómo muestra esta novela el tema del bien contra el mal?
- ¿De qué manera el autor exagera algo del "mundo real" para mostrar algo sobre su mundo de fantasía?
- ¿Hay personajes no humanos en el libro que se muestren humanos? ¿Qué puedes aprender de estos personajes sobre sentimientos o comportamientos humanos? ¿Cuál crees que es la moraleja de la historia? ¿Por qué?
- Imagínate que tuviéramos las criaturas/aparatos/modos de transporte del libro en nuestra propia sociedad. ¿Tu vida sería diferentes? ¿Por qué?
- ¿Qué parte de libro te ha parecido la más creativa? ¿Por qué?
- Si te dejaran caer inesperadamente en el mundo de este libro, ¿qué echaría de menos? ¿A qué te costaría más tiempo acostumbrarte?

HISTÓRICA

- Describa cómo el autor da vida al período histórico. ¿Qué detalles de la época le llaman la atención? ¿Por qué?
- ¿Desde qué punto de vista se cuenta la historia? ¿Es una persona real o ficticia? ¿Por qué crees que el autor tomó la decisión de contar la historia desde el punto de vista de este personaje?
- ¿Qué crees que te gustaría de vivir en la época y el lugar que se muestra en este libro? ¿Por qué?
- ¿Qué comodidades modernas echarías de menos si vivieras en el tiempo de este libro?



- El anacronismo se refiere a algo o alguien que no está en su tiempo histórico exacto. Para ejemplo, un objeto electrónico o el uso de la jerga moderna estarían fuera de lugar en un libro ambientado en el siglo XVIII. ¿Se puede encontrar algún anacronismo en este libro? Si es así, ¿cómo podría distraer o confundir a un lector?
- ¿El libro combina detalles modernos e históricos a propósito? Explica cómo se hace esto y cómo sabes que es intencional.
- ¿Qué recursos de no ficción podrían ayudarte a desarrollar una mejor comprensión de los detalles del período histórico?
- Después de leer este libro, ¿qué preguntas tienes sobre el entorno histórico y/o la gente de personas de esta época y lugar?
- ¿Sentiste más conexión con los personajes reales o con los personajes ficticios en este libro? ¿Por qué?
- ¿Cómo comprobarías la exactitud de la información histórica de este libro? ¿Qué recursos podrías utilizar?
- Elige alguna parte de la vida cotidiana mencionada en este libro, como la comida, la ropa o el transporte. ¿Cómo explicarías a un personaje del libro cómo ha cambiado esta parte de la vida de su época a la tuya?



MISTERIO

- ¿Cómo sabes que este libro trata sobre misterios?
- ¿Qué habilidades aporta el personaje en el papel de "detective" a la historia? Si hay más de una persona que trabaja para resolver el misterio, ¿sus habilidades y técnicas son similares?
- En este punto de la historia, ¿a quién incluirías en una lista de sospechosos? ¿Por qué?
- ¿Dirías que este misterio es más bien un misterio de "pensamiento" o uno "de acción"? ¿Por qué?
- ¿Qué pistas ha dado el autor hasta ahora para ayudarte a resolver el misterio? ¿Cómo sabes que son pistas? ¿Cómo han cambiado estas pruebas tu forma de pensar sobre la "respuesta"?
- ¿Has decidido si algún personaje es inocente? ¿Por qué lo crees? Aporta pruebas de la historia.
- Describe un acontecimiento del libro que te haya generado suspense como lector. ¿Cómo construye el autor el suspense a lo largo de la historia?
- ¿Cómo cambiaría la lectura de este libro si conocieras la solución al misterio antes de empezar?
- Una "pista falsa" es un indicio que el autor añade para confundir al lector y/o al detective. Describe las pistas falsas que aparecen en la historia.
- ¿Has decidido que algún personaje es culpable? Proporciona pruebas que apoyen tu hipótesis.
- Si estuvieras investigando este misterio, ¿qué pasos darías para descubrir la verdad?
- ¿Leerías alguna vez el final de un misterio antes de comenzar la lectura? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Crees que la resolución del misterio era lógica y creíble? ¿Por qué?



NO FICCIÓN

- **¿Cómo podría una idea de este libro mejorar o cambiar el mundo?** O, si estás leyendo un libro de historia, ¿cómo una idea del libro cambió el mundo?
- Describe algunos trabajos o profesiones que se relacionen con este tema. ¿Qué tipo de trabajo realizan estas personas? ¿Cómo está organizada la información de este libro? ¿De qué manera es similar o diferente de una narración de ficción?
- **¿Qué información nueva has aprendido de este libro que hace que tu curiosidad por saber más sobre el tema crezca?**
- Identifica una relación de causa y efecto descrita en este libro. ¿La relación entre causa y el efecto se predijo o fue su descubrimiento una sorpresa? Explica.
- ¿Qué perspectivas diferentes se presentaron sobre un tema en este libro? ¿En qué medida estaban equilibrados los puntos de vista?
- ¿Cómo se relacionan las ideas de este libro con tu vida?
- ¿Cómo te ha ayudado el índice a utilizar este libro? ¿Qué consejo le darías a otro estudiante sobre el uso de estas herramientas durante la lectura de este libro?
- **¿Sería este libro una buena opción para incluir en una cápsula del tiempo? ¿Por qué sí o por qué no?**
- ¿Qué información proporciona el libro sobre el origen del autor?
- ¿Qué pruebas aporta el autor sobre el tema? ¿Dónde encontraste esta información? ¿Qué pruebas has encontrado en el propio texto?
- Si más de un autor escribió el libro, ¿por qué crees que su colaboración podría haber sido importante?



- ¿Cuál es la gran pregunta que te queda por resolver después de leer el libro? ¿Qué pasos podrías dar para encontrar respuestas?
- Identifica una parte del libro en la que hayas tenido que invertir más tiempo. Explica las estrategias que utilizaste para comprender la información (releer, consultar las imágenes, buscar en otro libro, etc.).
- ¿Has leído algún libro de ficción que trate este tema? ¿En qué medida el contenido del libro de ficción representa la información de manera realista?
- ¿Cuál es la idea más importante que transmite el autor?
- ¿Por qué decidiste leer este libro?
- Compara lo que has aprendido en este libro con lo que ya sabías o creías saber sobre el tema.
- ¿Qué secciones del libro querías leer primero? ¿Por qué?
- ¿Todo lo que aparece en el libro se basa en hechos? ¿Cómo utiliza el autor las pruebas objetivas para respaldar nuevas ideas y conclusiones?
- Describe cómo el diseño del libro te ha ayudado o te ha dificultado su comprensión.
- Explica cómo la información de este libro se suma a tus conocimientos existentes. ¿Cómo se relaciona la información con cosas que estás aprendiendo en otras partes?
- Describe el formato del libro. ¿Qué otros temas podrían tratarse utilizando este formato? ¿Qué clase de temas no serían apropiados para este formato?
- Sugiere un argumento para una historia de ficción en la que esta información desempeñe un papel importante.



- ¿Qué preguntas querías hacer a un experto en este tema después de leer el libro?
- Identifica una palabra del libro que sea nueva para ti. ¿Cómo has averiguado el significado de la palabra?
- Si tuvieras que escribir una continuación de este libro, ¿qué parte te gustaría investigar más a fondo?
- ¿Cuál fue el propósito del autor al escribir este libro? ¿En qué medida crees que ha conseguido este objetivo?

POESÍA

- Elige una frase de un poema de este libro que te haya llamado la atención mientras estabas leyendo. Explica por qué crees que te llamó la atención esta frase. ¿Cuál fue tu respuesta emocional a este poema?
- ¿Qué imágenes sensoriales (auditivas, etc.) te vienen a la mente cuando lees este poema? ¿En qué medida el lenguaje del poema ayuda a crear estas imágenes?
- Si tuvieras que leer este poema en voz alta, ¿lo leerías rápido o despacio? ¿Por qué? ¿Qué otras decisiones tomarías al leerlo en voz alta?
- Si convirtieras este poema en una canción, ¿qué tipo de música utilizarías? ¿Qué tipo de instrumentos elegirías? ¿Por qué?
- ¿Cómo ilustrarías este poema? ¿Qué colores y materiales utilizarías? ¿Por qué?
- ¿De qué manera los elementos estructurales del poema (ritmo, uso de repetición, estructura de los versos, etc.) contribuyen a su significado?



- Observa el conjunto de poemas de este libro. ¿Por qué crees que el poeta decidió agrupar los poemas de esta manera? ¿Cómo encajan los poemas entre sí?
- ¿Qué patrones de ritmo y rima observas en este poema? ¿Cómo afectan estos elementos al significado?
- Si el poema no tiene rima o un ritmo particular, ¿por qué crees que el poeta decidió no utilizar estos elementos?
- Hay muchas formas poéticas específicas como el haiku, los limericks, sonetos, etc. ¿Qué formas poéticas han empleado en este libro?
- ¿Qué forma o formas poéticas te gustan más? ¿Por qué?
- Si tuvieras que recomendar este poema a un adulto que no sea tu profesor, ¿quién sería? ¿Por qué?



8.10.2 Preguntas por elementos o aspectos del texto

CONFLICTO

- ¿Cuál es el conflicto principal del libro? ¿El conflicto se da entre diferentes personas u ocurre de otra manera? Explica.
- Habla de un personaje que sea un "pacificador" en el libro. Explica cómo ayuda a evitar o resolver los conflictos.
- Describe un conflicto entre personajes del libro. ¿Qué personaje tiene mayor control en el conflicto? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Cuáles son los posibles efectos positivos y negativos del conflicto en la historia? ¿A quién puede perjudicar o ayudar la resolución del conflicto y por qué?
- ¿Cuáles son algunas de las decisiones que el personaje principal tiene que tomar? ¿Por qué fueron estas decisiones difíciles para el personaje?
- **¿De qué manera el conflicto en la historia viene causado por la competencia entre los personajes?**
- Elige un conflicto de la historia. ¿Cuáles son las causas del conflicto? ¿Cómo crees que este conflicto influirá en el conjunto de la trama en general?
- ¿A qué tienen que renunciar los personajes para resolver el conflicto? ¿En qué cambia esto a los personajes?
- Describe un conflicto que uno o varios personajes tienen con su sociedad o cultura. ¿Este conflicto generará un cambio en la sociedad o cultura?



- ¿En qué se parece el conflicto de este libro a los que has leído en otros libros?
- Describe una elección que ha realizado un personaje para evitar un conflicto. ¿Esta elección muestra fortaleza o debilidad? ¿Por qué?

CRECIMIENTO Y CAMBIO

- Describe 3 cambios importantes que se han producido en este libro. ¿Qué hizo que estos cambios tuvieran lugar?
- Cuenta un momento del libro que hizo al personaje principal pensar en las cosas de manera diferente. Predice cómo este cambio ayudará al personaje a crecer.
- Explica cómo los acontecimientos de la historia hacen que los personajes piensen de forma diferente sobre los demás. Explica si estos cambios se producen de forma repentina o gradualmente.
- ¿Qué cambios se producen en el libro a causa de una cuidadosa planificación y acción? ¿Qué puedes aprender de estas acciones?
- ¿Cómo ayuda una experiencia de aprendizaje a un personaje del libro a crecer o ser mejor?
- Describe un cambio en el libro que creas que fue negativo. ¿Qué pruebas apoyan tu opinión? ¿Todos los personajes piensan que el cambio fue negativo? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Cómo demuestra el libro que no todos los cambios pueden predecirse o estar controlados?
- Describe un cambio que haya provocado muchos otros cambios. ¿Cómo mostrarías las conexiones entre cambios en un diagrama?

- ¿De qué manera la evolución del personaje principal hace que las relaciones con los demás también cambien?
- ¿Cómo se enfrentó el protagonista a un cambio difícil en el libro? ¿Cómo cambió después de eso?
- ¿Puedes identificar los cambios en el libro que podrían ser reversibles? ¿En qué se diferencian de los cambios que parecen más permanentes o unidireccionales?
- ¿Cómo demuestran las acciones de un personaje que éste ha vivido un cambio interior?

ENCUADRE

- Visualiza un lugar de este libro. ¿Con qué tres adjetivos describirías este lugar?
- ¿Te gustaría vivir en el escenario de este libro? ¿Por qué sí o por qué no? Si el escenario fuese un lugar real, ¿crees que te gustaría visitarlo? ¿Por qué sí o por qué no?
- Imagina que la historia ocurriera en un escenario diferente. ¿Dónde podría desarrollarse la historia? ¿Cómo cambiaría este otro escenario a los personajes y la trama?
- ¿Cómo lo utiliza el autor para crear el ambiente de la historia?
- Si tuvieras que planear un viaje a este libro, ¿qué llevaría en la maleta y por qué?
- ¿Crees que el escenario es un buen lugar para la historia? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué tipo de información de fondo crees que el autor ha tenido que recopilar para crear el escenario de este libro? ¿Qué recursos podría haber utilizado el autor para reunir esta información?



HISTORIA O TRAMA

- ¿Cuál crees que fue el evento más importante de la historia? ¿Por qué?
- Piensa en lo que ha sucedido en la historia hasta ahora. ¿Por qué crees que el autor decidió poner los acontecimientos en ese orden?
- Describe un conflicto que haya ocurrido en el libro. ¿Cuáles fueron las causas del conflicto?
- ¿En qué sentido son realistas o no los acontecimientos de la historia? ¿Qué acontecimientos crees que pueden ocurrir en la vida real y cuáles no?
- Elige una escena del libro que te gustaría ilustrar. ¿Qué tipo de colores y materiales elegirías? ¿Por qué?
- Resume un capítulo del libro en... - 25 palabras o menos; - 10 palabras o menos; - 5 palabras o menos.
- Al principio del libro, ¿cómo hace el autor para "preparar el escenario" para lo que va a suceder a continuación?
- Cuenta un momento de suspense en la historia. ¿Cómo ha conseguido el autor generar ese suspense?
- ¿Qué sentimientos crees que el autor quiere que los lectores tengan durante y al final del libro? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué es lo que le pedirías al autor que cambiara de la trama si pudieras?



- Si hicieras una línea de tiempo o diagrama de los acontecimientos del libro, ¿cómo crees que sería? ¿Qué podría tener? ¿Sería una línea recta o de alguna otra forma que muestre la secuencia de los acontecimientos?
- Elige un capítulo del libro y dale un nuevo título. Explica por qué es un buen título para el capítulo.
- ¿Qué acontecimientos incluirías si tuvieras que hacer una película de este libro?
- Enumera las que crees que son algunas características de una buena historia. ¿Cuáles se aplican a este libro?
- Cuenta una ocasión en la que hayas podido predecir correctamente lo que ocurriría a continuación en la historia. ¿Qué pistas te dio el autor que te ayudaron a hacer tus predicciones?
- Encuentra una escena del libro que te haya dejado una imagen fuerte en tu mente. ¿Qué lenguaje utilizó el autor que te ayudó a crear esa visualización?
- ¿Cambiarías el final del libro si pudieras? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que el autor escribió esta historia?
- Predice las reacciones de las siguientes personas ante esta historia:
 - alguien de tu familia
 - un amigo cercano
 - tu profesor



- Piensa en tres o cuatro canciones que querrías incluir en una "banda sonora" de este libro.
¿Por qué has elegido cada canción?
- ¿Qué pistas te ha dado el título sobre la trama? ¿Cambiarías el título si pudieras?
- ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿En qué se parecen los acontecimientos de la historia a los acontecimientos de tu propia vida?
- ¿Tiene el libro un índice de contenido? Si es así, ¿qué pistas te da sobre la trama?
- ¿Cuál es el conflicto principal del libro? ¿De qué manera la resolución del conflicto ayudó a los personajes a crecer y cambiar?

HUMOR

- ¿Qué indicios o pistas le indican que este libro pretende ser divertido?
- Describe cómo las acciones o el comportamiento de un personaje te recuerdan a alguien que conoces.
¿Te parece que esta persona es divertida en la "vida real"? ¿Por qué?
- A veces las cosas son divertidas porque son inesperadas o sorprendentes. Pon un ejemplo de cómo el autor utiliza la sorpresa para efecto humorístico.
- ¿De qué manera utiliza el autor la narración de la historia para transmitir el humor?
- ¿Describirías este libro como ingenioso? Explica tu respuesta.



- ¿Cómo utiliza el autor la exageración para hacer que el libro sea divertido?
- Describe una escena divertida del libro. ¿Crees que la situación te parecería graciosa si realmente ocurriera? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Cómo se burla el autor o un personaje de sí mismo? ¿Por qué crees que la gente puede encontrar este tipo de humor divertido?
- Describe algo de un personaje que te gustaría poder hacer, pero que no funcionaría fuera de un libro. ¿Por qué las reglas de comportamiento o la lógica son diferentes en una historia que en la vida real?
- Pon ejemplos de cómo el autor utiliza el lenguaje para crear humor en el libro.
- Cuenta un momento divertido del libro. ¿Qué hizo que este momento te pareciera gracioso?
- ¿A qué personaje de este libro te gustaría invitar a pasar el rato contigo y tus amigos? ¿Por qué?

ILUSTRACIONES

- ¿Podrían las ilustraciones de este libro contar la historia sin palabras? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Cómo afectaron las ilustraciones tus sentimientos?
- ¿Qué puedes observar sobre la organización del libro? ¿Cómo ha afectado la maquetación a la forma de leer el libro?
- ¿Cómo ha influido el "aspecto" del libro en tu decisión de leerlo?
- Elige una ilustración que te guste del libro. ¿Por qué crees que el ilustrador decidió mostrar ese momento?



- ¿Es la portada del libro una buena elección para representar el interior del libro? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿En qué se diferencian las ilustraciones de las páginas de las de otros libros que hayas leído?
- Si estuvieras a cargo de desarrollar una nueva edición de este libro, ¿qué cambios harías en el aspecto del libro?
- ¿Sería este libro tan interesante o útil para ti sin las ilustraciones y/o diagramas? ¿Por qué sí o por qué no?

PERSONAJES

- Piensa en dos preguntas que tengas sobre el personaje principal. ¿Crees que las preguntas serán contestadas al continuar con la historia? ¿Por qué sí o por qué no?
- Describe al personaje principal del libro en cinco o menos palabras. Evita utilizar palabras trilladas (bueno, malo, malvado, etc.).
- Cuenta una decisión o elección tomada por un personaje. ¿Crees que el personaje ha hecho una buena elección? ¿Por qué sí o por qué no?
- Cuenta una acción de un personaje que te haya sorprendido. ¿Por qué esa acción fue una sorpresa?
- ¿Quién es el antagonista de la historia? ¿Qué pistas del texto te ayudan a saberlo?
- Imagina que eres uno de los personajes durante un momento importante del libro. ¿Cómo crees que te sentirías ante lo que está ocurriendo? ¿Por qué?

- Si pudieras hacerle un regalo al protagonista, ¿qué le darías? ¿Qué detalles del libro te ha ayudado a decidir lo que podrías regalar?
- Compara y contrasta el protagonista de esta historia con un personaje de otro libro.
- Crea un nuevo problema para el protagonista que sea similar a un problema al que te hayas enfrentado alguna vez. ¿Crees que el protagonista respondería al problema de la misma manera que tú? ¿Por qué sí o por qué no?
- Cuenta una parte del libro en la que los pensamientos de un personaje difieren de sus acciones. ¿Por qué crees que esto ocurrió? ¿Cómo influye el escenario del libro en las acciones y decisiones de los personajes?
- Compara y contrasta dos personajes de este libro. ¿Qué crees que hace a un personaje más interesante que al otro? ¿Por qué?
- Coloca a los personajes principales de la historia en orden, de tu favorito a los que menos te gustan. Explica tus decisiones.
- ¿Si la historia ocurriera en un lugar o tiempo diferente los personajes actuarían de manera distinta? ¿Por qué?
- ¿Es el personaje principal alguien con quien querrías "pasar el rato"? ¿Qué sabes sobre el personaje que haya influido en tu respuesta?
- ¿Qué punto de vista del personaje se utiliza para contar la historia? Cuenta un evento desde el punto de vista de otro personaje diferente.
- Si pudieras cambiar una decisión tomada por uno de los personajes, ¿qué cambiarías? ¿Por qué? ¿Afectaría el cambio a la historia en general?



- ¿Qué personaje del libro se enfrenta al mayor problema? ¿Por qué crees que es el mayor problema?
- ¿Te gustaría leer sobre otros personajes que haya creado este autor? ¿Por qué sí o por qué no?
- Imagina el armario de un personaje. Describe al menos cinco cosas que esperarías encontrar allí (recuerda que los armarios de muchas personas contienen algo más que ropa).
- ¿Cómo contribuye la personalidad de un personaje a su éxito o a su fracaso en la historia?
- ¿Quién narra el libro? ¿Por qué crees que el autor ha hecho esta elección?
- Menciona dos acontecimientos de la historia que el autor utilizó para retratar la personalidad del protagonista. ¿Qué has aprendido sobre el personaje a partir de estas partes del libro?
- ¿Qué consejo le darías al protagonista si estuviera empezando como estudiante nuevo en tu escuela?
¿Con quién crees que se sentaría en el almuerzo?
- Si pudieras eliminar un personaje del libro, ¿a quién elegirías? ¿Cómo cambiaría esto la historia?
- Si estuvieras escribiendo un libro complementario de éste, ¿a qué personaje convertirías en tu protagonista? ¿Por qué?
- ¿De qué manera el personaje principal se distingue de los demás personajes? ¿Crees que esta persona destacaría en la vida real o sólo en el contexto de la historia? ¿Por qué?
- ¿Es el antagonista un personaje creíble? ¿Por qué sí o por qué no?



RELACIONES

- Describe la relación entre dos personajes importantes. ¿Cuáles son las cosas buenas y malas de la relación para cada persona?
- Cuenta una relación en el libro que pueda ser poco saludable. ¿Por qué la relación es un problema?
- Explica cómo el personaje principal afecta a su entorno. ¿Qué cambios realiza el personaje en su entorno?
- Describe un personaje que sea bueno en mantener relaciones. ¿Qué hace que esta persona tenga éxito?
- Pon un ejemplo de cómo los personajes trabajan juntos para resolver un problema en el libro. ¿Cómo cambia su relación por la experiencia?
- Describe una relación entre dos enemigos en el libro. ¿La relación es creíble? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué hace que una amistad sea sana? Pon un ejemplo de una amistad sana de la historia.
- Identifica una relación en este libro y dale un "tema musical". Explica si la misma canción se ajusta a la relación a lo largo del libro o cambia.
- Describe una relación entre dos personajes de este libro. ¿Cómo estos personajes se unieron? ¿Esperas que la relación continúe a lo largo del libro? ¿Por qué?
- ¿Cómo afectan las emociones de los personajes a sus relaciones? Da un ejemplo concreto.
- Identifica a un personaje que creas que necesita un amigo. ¿Cómo podría una amistad ayudar al personaje?



VALORES

- ¿Cómo demuestran los personajes su valentía en el libro? ¿En qué se diferencian sus actos de valentía?
- Cuenta un acto de valentía que te haya sorprendido mientras leías. ¿Por qué es sorprendente que el personaje actuara de esa manera?
- Cuenta una forma en la que un personaje mostró coraje al NO hacer algo. ¿Estás de acuerdo con la decisión del personaje? ¿Por qué sí o por qué no?
- Describe un acto de valentía del personaje principal. ¿Qué hizo que este acto sea valiente?
- Piensa en los desafíos que han hecho a los personajes de este libro demostrar su valentía. ¿Qué desafío estarías dispuesto a afrontar y cuál requeriría más valor para ti? ¿Por qué?
- ¿Qué acontecimientos anteriores de la historia ayudaron a un personaje a ser valiente en un momento posterior? ¿Cómo lo sabes? ¿De qué manera el libro muestra que alguien puede tener miedo y ser valiente a la vez? ¿Qué te dice eso sobre el valor?
- Una persona demuestra integridad al atenerse a lo que cree que es lo correcto, incluso si hay presión para hacer algo en lo que no cree. Describe un personaje del libro que muestre integridad.
- Pon un ejemplo de un momento en el que un personaje tuvo que decidir entre seguir sus convicciones sobre lo que es correcto o elegir alguna otra opción.
- ¿Qué consejo le darías a un personaje que se enfrenta a una decisión difícil en este libro?



- Identifica un personaje poderoso en el libro. ¿El personaje es poderoso por su posición o por su personalidad? Explica.
- Compara un personaje que utiliza el poder para el bien con uno que utiliza poder para el mal. ¿Cuáles son sus similitudes y diferencias?
- ¿Cómo muestran su poder los personajes del libro? ¿Por qué intentan mostrar a los demás lo poderosos que son?
- **Imagina que te transportas al mundo del libro. ¿Cómo te prepararías para resistir a un poderoso enemigo?**
- Imagina que estás pintando un cuadro de un personaje poderoso en el libro. ¿Qué signos o símbolos incluirías para mostrar lo poderoso que es el personaje?
- ¿Muestra este libro un ejemplo de la idea del bien contra el mal? Explica cómo.
- Habla de un personaje al que describirías como un matón. ¿Qué consejo ofrecerías a otros personajes sobre cómo hacer que el matón sea menos poderoso?
- Describe un personaje cuyo poder aumente en el libro. ¿Cómo ocurre? ¿Cuáles son las consecuencias?

8.11 REGISTRO DOCENTE DEL PROGRAMA *CURIOSAMENTE LEEMOS* CUMPLIMENTADO

AUTOREGISTRO DOCENTE CURIOSAMENTE LEEMOS ADAPTACIÓN SEM-R FASE 1

Los registros realizados durante la F1 tendrán un carácter global involucrando aspectos generales del grupo y destacando únicamente aquellos elementos individuales que el profesorado considere relevante o llamativo para la evaluación.

Valoración general F1	
S1 Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: Adecuado para la edad establecida. • Idoneidad del fragmento: Fragmento óptimo por el contenido, pero excesivamente largo. • Observaciones de contenido: Contenido atractivo y adecuado para la edad y nivel de los alumnos. • Observaciones de aplicación: Se realiza con apoyo visual. Preguntas de una en una. • Preguntas del powerpoint: 10. • Preguntas del powerpoint empleadas: 8. • Notas llamativas sobre el alumnado: Creo que fue un revulsivo bueno para que leyesen biografías. Están acostumbrados a trabajar personajes en las diferentes áreas, pero salvo un par de excepciones, no leían biografías.
S2 Novela ficción	<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del libro: Muy adecuado para la edad establecida. • Idoneidad del fragmento: Óptimo por cantidad y contenido. Deja en suspense a los alumnos y les incita a leer la historia completa. • Observaciones de contenido: Perfecto. Es una lectura que engancha desde la primera frase.



	<ul style="list-style-type: none">• Observaciones de aplicación: No se utiliza el apoyo visual para conseguir mayor atención auditiva de los alumnos.• Preguntas del powerpoint: 11.• Preguntas del powerpoint empleadas: 6.• Notas llamativas sobre el alumnado: Es una de las colecciones que más niños de la clase se están leyendo a raíz de esta lectura.
S3 Novela histórica	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro: Óptimo.• Idoneidad del fragmento: Adecuado y variado.• Observaciones de contenido: Contenido de un nivel alto. No obstante, lo valoramos positivamente porque les provocó mucha curiosidad sobre la época medieval.• Observaciones de aplicación: No se utiliza el apoyo visual para conseguir mayor atención auditiva de los alumnos.• Preguntas del powerpoint: 10.• Preguntas del powerpoint empleadas: 6.• Notas llamativas sobre el alumnado: Unos días después aún estaban preguntando palabras del vocabulario que aparece en la lectura.
S4 Cuento	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro: Óptimo.• Idoneidad del fragmento: Adecuado.• Observaciones de contenido: Es un tipo de historia con los animales como protagonistas que a la mayoría de los niños de esta edad les gusta leer.• Observaciones de aplicación:• Preguntas del powerpoint: 12.• Preguntas del powerpoint empleadas: 5.• Notas llamativas sobre el alumnado:
S5 Guía animales	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro: Óptimo. Les encantaron las ilustraciones.• Idoneidad del fragmento: Bueno, aunque podría haber sido cualquiera.• Observaciones de contenido: Las ilustraciones completan la información del texto.• Observaciones de aplicación:• Preguntas del powerpoint:• Preguntas del powerpoint empleadas:• Notas llamativas sobre el alumnado:



S6 Día del libro	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro: Muy apropiado.• Idoneidad del fragmento: Leído completamente.• Observaciones de contenido: Tiene muchísimo contenido para trabajar con los niños y hacerles reflexionar: la igualdad de oportunidades, la importancia de leer ...• Observaciones de aplicación: Se trabajó durante varios días y no solo con el power point.• Preguntas del powerpoint:• Preguntas del powerpoint empleadas:• Notas llamativas sobre el alumnado: Todos los niños lo valoran muy positivamente. Es el único libro que hemos leído durante este curso juntos y entero, y que ha gustado a todos.
S7 Poesía	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro:• Idoneidad del fragmento: Perfecto en cantidad y variado.• Observaciones de contenido: Alegre, divertido y atrayente para el alumnado.• Observaciones de aplicación: Se utiliza el apoyo visual de la presentación.• Preguntas del powerpoint:• Preguntas del powerpoint empleadas:• Notas llamativas sobre el alumnado: Desde que leemos poesía un grupo de alumnas hacen pareados y escribe alguna poesía cortita.
S8 Teatro	<ul style="list-style-type: none">• Idoneidad del libro: Óptimo.• Idoneidad del fragmento: Adecuado.• Observaciones de contenido: Se puede trabajar muy bien el trato de igualdad de los compañeros. El 13 se identifica con los alumnos menos integrados en el grupo.• Observaciones de aplicación:• Preguntas del powerpoint:• Preguntas del powerpoint empleadas• Notas llamativas sobre el alumnado:

AUTOREGISTRO DOCENTE CURIOSAMENTE LEEMOS ADAPTACIÓN SEM-R FASE 2

Valoración general F2	
Introducción F2 Elaboración de los pósteres	<p>Trabajo en grupos para elaborar los pósteres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas juego. - Estrategias de lectura. - Autorregulación. <p>Puesta en común y reflexión sobre la necesidad de los tres aspectos.</p>

Notas del docente:

- **Desarrollo de la actividad:** Realizamos menor cantidad de pósteres de los preparados por la formación de grupos (los hicieron los alumnos con quienes quisieran y solo con dos condiciones: ningún niño se queda solo y son de tres a 5 alumnos).
- **Grado de participación:** Muchísimo. Las actividades plásticas suelen gustar mucho.
- **Comprensión del contenido:** En algún poster, difícil. Se necesitó de varias explicaciones a los grupos para comprender lo que significaban algunas de las estrategias de lectura.
- **Utilidad de la sesión:** Siempre son útiles estas sesiones. En este caso, vimos la importancia de tener siempre un libro, de hacerse preguntas, de que los libros sean retos...
- **Evaluación del proceso:** Me parece un proceso muy bonito y que sistematiza los momentos de lectura compartida en el aula, además de conseguir una mayor calidad de las lecturas individuales.

Para mí ha sido imprescindible completar este programa con otros métodos de motivación: ser ejemplo y que me vean leer al entrar en clase o durante el almuerzo, que aparezcan libros por la clase con temáticas que les gusten, hacer lecturas individuales con alguno de los alumnos más desmotivado porque son conscientes de que su mecánica o comprensión no es tan fluida como la de sus compañeros...

Aunque el grado de satisfacción es alto, considero que a partir de la fase 2, se le puede sacar más provecho con alumnado más mayor.

(* el registro es de carácter semanal porque más allá de la sesión fija de F1 semanal, la F2 se realizará en tiempos de 10 minutos, tantas veces como sea posible durante la semana (depende del docente y tiempo disponible). Algunos alumnos harán lectura libre, mientras que otros entrarán en F2 introduciéndose las charlas de *feedback*. El registro de F2 será de carácter individual, es decir, una tabla por alumno.

ALUMNO/A: A.
Tiempos F2 – semana 1
TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: 5-10 min. - Nº de veces por semana: 1
ACTIVIDAD/ PROCESO
<ul style="list-style-type: none"> - Charla previa para escoger libro <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivación/interés del alumno: el alumno muestra claramente interés por leer sobre robots y videojuegos. ➤ Opciones de libro que se barajan: “Los Compas Y El Diamantito Legendario” y “Roboters. Cortocircuito en el cole”. ➤ Libro seleccionado: “Roboters. Cortocircuito en el cole” No se lo piensa mucho porque sabe que es mi hijo el que me lo ha recomendado para él. Se conocen y, además de tener tres años más, es muy lector. Me sorprende, ya que pensaba que iba a elegir el otro porque a su grupo de amigos les llama mucho la atención al verlo encima de mi mesa. Pienso si el referente de un niño más mayor que le aconseja ha tenido más peso. No obstante, leemos juntos las contraportadas. Y sigue teniéndolo claro. - Darle las preguntas tipo en base al género (indicar el punto de lectura que se facilita) Le facilito el punto de lectura que habla del personaje porque una de sus frases en nuestra charla fue “me encantaría que me pasara eso”. Se refería al hecho de encontrar un robot en clase como le pasa al protagonista de la historia.
EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno cumple con tus expectativas: Pues creo que le ha gustado más hablar conmigo sobre la lectura y los libros de lo que yo pensaba - Objetivo de cara la semana que viene: Que disfrute leyendo y que, si no le gusta, sea capaz de cambiar el libro. - Valoración de la participación: Muy positiva. - Otros:
Tiempos F2 – semana 2
TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: 3-4 minutos. - Nº de veces por semana: 1



ACTIVIDAD / PROCESO

- **Estrategias de autorregulación lectora individualizada**
 - **Nº de páginas leídas desde la supervisión anterior:** 78
 - **Dudas/dificultades que presenta el alumno:** Ninguna.
 - **Estrategias que facilita el docente para la autorregulación:**

- **Trabajar preguntas tipo, favoreciendo F3**
 - **Pregunta escogida para la reflexión conjunta:** ¿Cómo te sentirías si fueses uno de los personajes?
 - **Anotaciones relevantes respecto a la respuesta:** Dice “Bien” No muestra interés por hablar de emociones. Al darle opciones, dice “Bueno, ilusionado y sorprendido”. Creo que prefiere mantenerse como espectador de la historia.
 - **Evolución del interés inicial (gustos, aspectos que llaman su atención sobre lo leído hasta la fecha):** Le llama la atención que puedan viajar en el tiempo. Dice que a él le gustaría aprender a programar un robot así.

EVALUACIÓN

- **El alumno cumple con tus expectativas:** Sí, aunque sus respuestas son bastante concisas.
- **Objetivo de cara la semana que viene:** Iniciar conversación sobre la Edad Media para ver si muestra interés por los libros de historia.
- **Valoración:** Muy positiva.
- **Otros:**

ALUMNO/A: B.	
Tiempos F2 – semana 1	
TIEMPO	
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: 3-4 min. - Nº de veces por semana: 3 (dos previas en la que no muestra interés y la tercera es la que me busca ella) 	
ACTIVIDAD/ PROCESO	
<ul style="list-style-type: none"> - Charla previa para escoger libro <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivación/interés del alumno: Después de un par de ocasiones que intente establecer charla con ella y no muestra interés, viene ella a decirme que quiere leer tantos libros que no sabe por cuál empezar, y que piensa que es tan lenta leyendo, que no le dará tiempo en lo que queda de curso. Se relaja cuando entiende que tiene una ida entera para leer, que la velocidad no es lo más importante y que incluso para verano le dejaré todos los libros que me pida. ➤ Opciones de libro que se barajan: “Memorias de una gallina” y “El viaje de Viento Pequeño”. Muestra interés por ambos porque están a su alcance. ➤ Libro seleccionado: “Memorias de una gallina”. Me dice que desde que leímos un trozo quería leerlo porque le gustó. - Darle las preguntas tipo en base al género (indicar el punto de lectura que se facilita) 	
EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - El alumno cumple con tus expectativas: Las supera. - Objetivo de cara la semana que viene: Que esté relajada y orgullosa con lo que le haya dado tiempo leer. - Valoración de la participación: Positiva. - Otros: 	
Tiempos F2 – semana 2	
TIEMPO	
<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de feedback: 3-4 minutos. - Nº de veces por semana: 1 	

ACTIVIDAD / PROCESO

- **Estrategias de autorregulación lectora individualizada**
 - **Nº de páginas leídas desde la supervisión anterior:** 30.
 - **Dudas/dificultades que presenta el alumno:** Le preocupa que alguien se lo quiera leer y ella no lo haya acabado.
 - **Estrategias que facilita el docente para la autorregulación:** Tiene que disfrutar de la lectura, su ritmo, todos los ritmos son buenos y cada uno tiene el suyo. Hay muchos otros libros en el aula que sus compañeros pueden ir leyendo.

- **Trabajar preguntas tipo, favoreciendo F3**
 - **Pregunta escogida para la reflexión conjunta:** Describe la relación entre dos personajes.
 - **Anotaciones relevantes respecto a la respuesta:** Compara un poco la relación de la madre y la hija con la de ella con sus padres. Les hace muchas preguntas, ellos le enseñan a hacer muchas cosas...
 - **Evolución del interés inicial (gustos, aspectos que llaman su atención sobre lo leído hasta la fecha):** Pienso que lo seleccionó sobre todo porque los protagonistas eran animales. pero por sus comentarios y si sigue tan receptiva, podemos sacar mucho jugo de nuestras conversaciones para hablar de la obediencia, de que a veces no pasa nada si tomamos decisiones diferentes a los demás o hacemos algo distinto a lo que esperan de nosotros... (Es una niña excesivamente perfeccionista y obediente).

EVALUACIÓN

- **El alumno cumple con tus expectativas:** Las supera.
- **Objetivo de cara la semana que viene:** Que mantenga la ilusión olvidándose de su velocidad lectora y de los demás niños.
- **Valoración:** Muy positiva.
- **Otros:** Dice que es el libro más largo que se ha leído.