



Universidad del Desarrollo
Universidad de Excelencia

PLAN DE TRABAJO BASADO EN ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO
VISIBLE PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE SIETE AÑOS

POR: CONSTANZA ANANÍAS CANCINO

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al título de Magíster de Psicopedagogía

PROFESOR GUÍA:

Sra. NICOLE HÖDAR BOZZOLO

Octubre 2022

SANTIAGO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.1 Antecedentes y propósitos del estudio.....	4
1.2 Delimitación del problema e interrogantes del estudio.....	15
1.3 Justificación del estudio.....	18
1.4 Objetivos generales y específicos.....	19
2. METODOLOGÍA.....	21
2.1 Orientación metodológica.....	22
2.2 Tipo de investigación y diseño.....	22
2.3 Características de la población y de la muestra.....	24
2.4 Estrategias para la recolección de datos.....	25
2.5 Estrategias para el análisis de datos.....	26
3. RESULTADOS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	29
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	42
4.1 Objetivo de la propuesta de intervención.....	42
4.2 Acciones a realizar.....	42
4.3 Público objetivo.....	44
4.4 Organización / Planificación.....	45
4.5 Cronograma.....	49
5. IMPLEMENTACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	51
5.1 Descripción del proceso de implementación.....	51
5.2 Análisis de dificultades y facilitadoras.....	58
5.3 Reflexiones a partir de la experiencia.....	61

5.4 Describir procedimiento de evaluación.....	63
5.5 Resultados de la evaluación	69
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE CONTINUIDAD.....	85
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
8. ANEXOS	93

INTRODUCCIÓN

Chile cuenta con bases curriculares y programas de estudio que consideran la lectura como un objetivo fundamental y transversal en la enseñanza básica. Dado esto, es que se diseña un plan lector para fomentar el gusto por la lectura. Lo siguiente lo plantea el plan nacional de lectura:

En el Plan se reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad (2015, p.10).

No obstante, el plan nacional de lectura propone que las evaluaciones “deben ser comprendidas como exámenes periódicos y objetivos” (2015, p.52), por lo que llama la atención que de forma implícita se pretende el logro de dicha finalidad con el mero requerimiento de leer un libro mensual y el rendimiento de una evaluación final que mide contenidos asociados a información obtenida, poniendo en duda de lo que se considera cuando se refiere a lo que realmente se espera de una comprensión lectora.

La comprensión de lectura tiene un valor clave para el aprendizaje transversal en la etapa escolar. Esta consiste en construir una visión global, con

coherencia e integrado de lo que el alumno leyó para poder construir sus propios significados. (Vergara, et al., 2016)

Las teorías de Lev Vigotsky sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje afirmaban que “el pensamiento y el lenguaje, como funciones mentales superiores, tenían raíces genéticas diferentes, tanto filogenética como ontogenéticamente. Eso sí, se desarrollan en una continua influencia recíproca” (Álvarez, 2010). De tal modo, es fundamental permitir al lector hacer conexiones entre los conocimientos y sus experiencias previas, para así darle sentido al texto leído y poder llegar a la comprensión de lectura. El pensamiento visible ayuda a crear disposiciones a los lectores para pensar, despertar la curiosidad, desarrollar la comprensión y fomentar la creatividad (Salmon, 2016).

El objetivo del presente estudio pretende evaluar cómo la estrategia de pensamiento visible puede contribuir a desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de siete años en un colegio particular de la Comuna de Colina.

El estudio cuenta de seis apartados. En primera instancia se planteará el problema de investigación, donde se abarcan los antecedentes, el propósito, las delimitaciones, las justificaciones y el objetivo del estudio.

En el segundo capítulo se planteará los aspectos a desarrollar en la metodología, como la orientación, el tipo de investigación, las características de la población y de la muestra del estudio, las estrategias para la recolección de la información y la descripción de las técnicas de análisis de los datos que se utilizarán.

El tercer capítulo hace alusión a los resultados de levantamiento de información. Se desarrollarán los resultados obtenidos a partir de los análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección de datos.

El capítulo siguiente, hace referencia a la propuesta de intervención, tales como los objetivos, las acciones a realizar, el público objetivo y el cronograma. Asimismo, se describirá el proceso de implementación de la intervención, se presentará el análisis de las dificultades y los facilitadores, se realizarán reflexiones en torno a las experiencias y se mostrarán las evidencias del estudio. Del mismo modo, se describirá el proceso de evaluación y los resultados de esta.

Por último, en el capítulo seis, se finaliza con las conclusiones del estudio y las propuestas de continuidad del estudio, dónde se reflexiona sobre el uso del pensamiento visible y su efecto sobre la comprensión lectora en estudiantes de siete años, aludiendo a la importancia de generar una cultura de pensamiento en las salas de clases, para desarrollar habilidades de comprensión del aprendizaje.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y propósitos del estudio

A través del siguiente capítulo se realizará una contextualización del tema del estudio a investigar.

La lectura es considerada una de las habilidades con más trascendencia tanto a lo largo de la vida como a nivel curricular. Esta habilidad tiene un valor clave para el aprendizaje en la escolaridad. De esta forma, Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) aclaran lo siguiente:

Leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. A través de la lectura los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. (MINEDUC, 2012, p. 36).

Según Lebreño leer es: “hacer que un texto (su contenido comunicativo) se aloje en el cerebro (del lector), para lo cual este lo asimila a través del sentido de la vista” (2015, p.62). De esta forma, Lebreño (2015) expone que la lectura no basta con la decodificación, sino más bien representa un proceso cognitivo

complejo, el cual dicho proceso requiere de una secuencia de procesamiento mayor. El ser capaz de estar leyendo este abstracto da cuenta de la importancia del lenguaje escrito y el sentido que la persona le otorga al texto según su cultura y los conocimientos previos del lector.

A través de lo expuesto y desde la vista de las neurociencias, la lectura es un proceso no natural del ser humano que debe ser enseñado explícitamente y con metodologías correctas para lograr la formación de un lector. Este proceso, requiere de tres fases iniciales según Vargas, et al., (2019). La primera es la fase pictórica, en la cual el niño toma una fotografía de las palabras y ve estas como palabras enteras.

Dehaene (2015) afirma que en esta etapa los pre lectores no ven que las palabras están formadas por letras, sino que las ven como un todo.

La segunda fase es la fonológica, cuando el lector aprende a decodificar cada letra con su sonido. Lo siguiente lo plantea Dehaene: “El hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas, se llama “conciencia fonológica”. Forma parte de las competencias fundamentales que acercan al niño a la lectura.” (2015, p.42) y la última como plantea Dehaene (2015) es el reconocimiento de la palabra, el cual es un proceso automático y rápido a diferencia de la primera y segunda fase.

Según Vergara, et al., (2016) “en una primera instancia se requiere comprender el significado de las letras y las palabras, para luego poder utilizar el conocimiento del mundo y los procesos mentales superiores que permiten la

construcción de significado” (p.3). Es la comprensión lectora, el proceso mental superior que Salmón define como:

Proceso cognitivo que integra destrezas complejas y no puede ser entendido sin examinar estos aspectos: el papel crítico del vocabulario y el pensamiento intencional, la solución de problemas y los procesos de pensamiento que ocurren al interactuar con un texto (2016, p.6).

Se define, Según Salmon (2016) los procesos cognitivos como aquellos que ayudan al lector a hacer conexiones de experiencias y conocimientos previos. Son aquellas habilidades que se pueden utilizar para transformar, reducir, transportar, coordinar y recuperar el contenido del texto. En conclusión, son aquellas que permiten procesar la información del texto leído. Cotto, et al., (2017)

De esta forma los procesos cognitivos implican tres niveles de comprensión. Lo anterior lo afirma Gallego, et al.,

En la comprensión lectora se distinguen tres niveles (Smith, 1989): literal, que se refiere a la habilidad del alumno para comprender explícitamente lo dicho en el texto; inferencial, que indica la habilidad del estudiante para elaborar conjeturas e hipótesis acerca del texto; crítico, que se vincula con su habilidad para evaluar la calidad de un texto y la emisión de juicios razonados sobre el mismo (2019, p.40).

Así mismo, la comprensión de lectura requiere de aspectos claves para poder desarrollarse. En primer lugar, el desarrollo del lenguaje oral. “En una primera instancia se requiere comprender el significado de las letras y las palabras, para luego poder utilizar el conocimiento del mundo y los procesos mentales superiores que permiten la construcción del significado” (Vergara, et al.,2016, p.48). Es así como el desarrollo del lenguaje oral es fundamental para la comprensión lectora. “Cuando el pensamiento y el lenguaje interactúan, la comprensión de textos y la expresión escrita resultan factibles.” (Salmon,2009, p.63)

En segundo lugar, el desarrollo del vocabulario facilita la comprensión de los textos. Thorne, et al., exponen lo siguiente:

Se ha llegado a estimar que un lector que no puede entender el 90% de las palabras de un texto, no podrá comprender lo que lee y, por lo tanto, no podrá tampoco aprender las palabras desconocidas únicamente a través de la lectura independiente. Por ello, es necesaria una intervención explícita que permita expandir el vocabulario de los lectores para que puedan contar con las herramientas necesarias para comprender un texto (2013, p.31).

De esta forma, conocer el vocabulario del texto familiariza al lector con el texto, pero no garantiza la comprensión de lectura, sino más bien, es un facilitador de esta. “El vocabulario juega un papel determinante en la

comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto”. (MINEDUC, 2012, p.36)

En tercer lugar, la decodificación previamente mencionada es un factor clave en la comprensión de lectura. Al identificar con que letras se representan los sonidos y al combinar las letras y los sonidos se pueden formar las palabras y así se llega a la lectura. Cotto, et al., (2017). Al suceder la decodificación, el lector es capaz de entender mejor lo que lee ya que le puede dar significado a las palabras. Los decodificadores experimentados como comenta Vergara, et al., (2016) permiten mayores procesos al leer como son las inferencias, la metacognición, el conocimiento previo, el vocabulario, el razonamiento verbal y las funciones ejecutivas.

En último lugar, la fluidez lectora juega un papel fundamental en la comprensión de esta. Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2018), plantean que:

La fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto. Un requisito para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores es lograr que lean fluidamente, tanto en silencio como en voz alta (MINEDUC, 2018, p.34).

De esta forma, se plantea la siguiente pregunta ¿la fluidez lectora asegura la comprensión de la lectura? Con respecto a esta pregunta, se afirma que:

Aunque una lectura automática y fluida es indispensable para que la información del texto ingrese a la mente del lector, el proceso de comprensión apenas inicia con este paso. Luego, que la información ha ingresado, es necesario procesarla para comprenderla (Cotto, et al.,2017, p.22).

Por lo tanto, y como expone Richhart et al., (2014) se puede considerar la comprensión no como un tipo de pensamiento, sino más bien como el resultado del pensamiento. De esta manera surge la siguiente duda ¿Cómo el pensamiento promueve la comprensión lectora en los niños? Salmon (2016) propone que el pensamiento promueve el lenguaje, y es ahí donde el niño toma conciencia de su pensamiento y desarrolla las funciones ejecutivas. Estas últimas “son un conjunto de procesos mentales que conectan experiencias pasadas con acciones del presente y tienen relación con las funciones cerebrales que ponen en marcha, organizan, integran y manejan otras funciones” (Salmon 2016, p.13).

En consecuencia, a través de la lectura, los niños logran construir significados a través de sus experiencias previas para lograr construir el significado que son laborados desde su pensamiento, Salmon (2016). Por consiguiente, para construir conceptos y poder reflexionar acerca de la lectura, es necesario pensar a través del texto. Miller (2006).

¿Cómo se puede enseñar a pensar a los niños para conseguir la comprensión? Es necesario entender que el pensamiento no es secuencial, no progresa de un nivel de inferioridad a otro más complejo, sino más bien el pensamiento es “desordenado, complejo, dinámico e interconectado” (Richhart, et al.,2014, p.42). Siguiendo esta línea, Salmon (2016) afirma que “nuestro pensamiento es por naturaleza invisible para las personas que están a nuestro alrededor” (p.6) por lo tanto, es fundamental que los niños puedan visibilizar su pensamiento.

Tras lo mencionado es preciso que los maestros puedan utilizar estrategias que hagan el pensamiento de los niños visible, para que así ellos puedan apoyarse en el conocimiento y puedan construir su propia comprensión Gallego, et al., (2019).

¿Qué se entiende por pensamiento visible?, es un enfoque desarrollado a partir de las investigaciones de **Project Zero** de la Universidad de Harvard, el cual es un enfoque flexible y sistemático que busca integrar el pensamiento de los estudiantes en el sistema educativo (Jane, 2013). El grupo de investigadores del pensamiento visible identificaron los movimientos del pensamiento que son fundamentales para la comprensión:

1. Observar de cerca y describir que hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones

5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
 6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
 7. Preguntarse y hacer preguntas.
 8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.
- (Richhart et al., 2014, p.46).

De este modo, estos ocho movimientos de pensamiento pueden ayudar a desarrollar la comprensión, también son útiles para valorar esta (Richhart, et al.,2014).

Para lograr hacer visible el pensamiento en el aula, se debe crear una cultura de pensamiento en la sala de clases. Se proponen ocho fuerzas, las cuales son espacios donde el pensamiento es valorado, impulsado y visible. Richhart, et al., (2014) propone las ocho fuerzas culturales:

La primera fuerza son las altas expectativas. Esto significa que todos los seres humanos tienen el potencial de pensar y cuando el docente hace visible sus altas expectativas por sus estudiantes, se crean oportunidades para que el niño pueda pensar. Es fundamental que los docentes y padres tengan altas expectativas de las capacidades de sus estudiantes tanto para su desempeño académico, al promover una visión positiva y de superación (Yamamoto y Halloway, 2010).

La segunda fuerza, son las oportunidades que debe brindar el maestro para que los niños ahonden en la curiosidad y sobre todo en el pensamiento.

Wolberg y Goff (2012) plantean que contribuir a una cultura donde se aliente a los estudiantes a ser aprendices auto dirigidos de su aprendizaje en el cual los maestros entreguen las herramientas para impulsar su propio pensamiento.

La tercera fuerza, son las rutinas de pensamiento, las cuales son estructuras de preguntas o provocaciones intencionadas que generan el pensamiento del niño. Tal como expone García (2015):

Las rutinas de pensamiento son consideradas secuencias o estructuras usadas una y otra vez, que ayudan a que los estudiantes desarrollen comportamientos cognitivos específicos. Estas fueron creadas por un grupo de investigación de la universidad de Harvard llamado “proyecto Zero”, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes una comprensión más profunda de los conceptos vistos en clase, fomentar procesos cognitivos más avanzados, y permitir que sean conscientes de su propio pensamiento (2015, p. 118).

La siguiente fuerza, es el modelaje. Es aquella en la cual el profesor modela el pensamiento utilizando el lenguaje explícito que se desea exponer. Los docentes, deben planificar el modelaje, este no debe ser improvisado y debe ser preciso (Miller, 2006).

La quinta fuerza de la cultura del pensamiento son las interacciones y relaciones entre los niños. Es importante que el maestro cree diálogos relacionados con el pensamiento y los niños puedan interactuar de acuerdo con

lo propuesto. Del mismo modo, se plantea lo siguiente haciendo referencia al psicólogo ruso Vygotsky (1978) “enfaticó en lo que sería el proceso de aprendizaje fundamental de la interiorización: hacer los procesos cognitivos de nuestro propio repertorio silencioso sean interpretados a través de la interacción social” (Jane,2013, p.6).

El lenguaje del pensamiento sería la sexta fuerza de la cultura del pensamiento. Es importante que el mediador sea explícito y preciso con el tipo de pensamiento que quiere utilizar en el aula. “Utilizar un lenguaje de pensamiento que les dé a los alumnos el vocabulario necesario para describir el pensamiento y reflexionar sobre él” (Nazaret Global Education, 2016, p.4)

Los ambientes físicos son fundamentales para crear una cultura de pensamiento en el aula, por lo que se debe “crear un espacio en el que se facilite el desarrollo del pensamiento” (Nazaret Global Education, 2016, p.4). Se deben exponer los trabajos de los niños para que se refleje el pensamiento de los niños en la sala de clases. Esta sería la séptima fuerza de cultura.

Por último, la octava fuerza cultural expone que es importante proporcionar tiempo para pensar. Se deben abrir espacios donde los niños puedan reflexionar sobre su pensamiento y para esto los niños necesitan ir con calma para “explorar temas en profundidad y para formular respuestas reflexivas” (Nazaret Global Education, 2016, p.4).

Tras lo mencionado, es posible tener consideración de como el pensamiento puede ser precursor del desarrollo de la comprensión de lectura. Richhart et al., (2014) demuestra a través de su investigación como las estrategias del pensamiento visible mejoran la conciencia de los estudiantes y la comprensión.

En nuestra investigación sobre el mapa conceptual, realizada al comienzo del proyecto de culturas del pensamiento, encontramos que los estudiantes promedio en cada grado mostraron una mejoría estadísticamente significativa en su forma de registrar sus estrategias específicas del pensamiento en la tarea del mapa conceptual. En promedio todos estudiantes en la muestra obtuvieron ganancias que superaron las proyecciones de desarrollo normales por más del 68% (p.60).

1.2 Delimitación del problema e interrogante del estudio

Chile cuenta con bases curriculares y programas de estudio que consideran la lectura como un objetivo fundamental y transversal en la enseñanza básica. Lo anterior se fundamenta con lo postulado por el Ministerio de Educación en Chile (2015), el cual considera la lectura como una puerta de acceso o posibilidad de acortar las brechas socioculturales que tiene el país, ya que, mediante la enseñanza explícita y significativa de habilidades lectoras, se logra una formación de personas y ciudadanos participativos, integrales e informados, con espíritu crítico, aptitudes creativas y reflexivas. Dado esto, es que se diseñó un plan lector para fomentar el gusto por la lectura.

Debido al contexto nacional, la última prueba SIMCE evaluada a los alumnos de segundo básico fue en el año 2017. Para esta prueba se seleccionó una muestra representativa a lo largo de todas las regiones del país. El total de alumnos evaluados fue de 7.349 estudiantes de segundo básico. Los resultados arrojan que un 38,3% de los estudiantes evaluados alcanzan los aprendizajes esperados en el desarrollo de la lectura (“Leo Primero”, s.f.).

Por otro lado, los resultados de la prueba internacional PISA 2018 realizada a 7.621 estudiantes chilenos de quince años demuestra que solo el 2,6% de los estudiantes de Chile alcanza el nivel 5 de desempeño de lectura en Chile, “comprender textos largos e inferir qué información es relevante sin pasarla por alto. Establecer distinciones entre hechos y opiniones, aplicados a declaraciones complejas o abstractas.” (“PISA”, 2019).

Los resultados expuestos tanto de niños de ocho y nueve años y alumnos de quince años de edad dan cuenta que la comprensión lectora es una competencia débil a nivel nacional y es por esto la preocupación de seguir trabajando en ello.

El estudio se realizará en un colegio particular de la zona oriente de Santiago de Chile, el cual se propuso evaluar la velocidad lectora de los alumnos de primero, cuarto, sexto básico y décimo año. Para medir la velocidad lectora, se utilizó la prueba mejora de dominio lector, de la fundación Promueva y se evaluó a 560 alumnos de los cursos previamente señalados. Los rangos utilizados para el análisis de resultados van desde una lectura muy lenta, lenta, media baja, media alta, rápida y muy rápida, según palabras por minuto. Los resultados presentados son los siguientes: primero, cuarto y sexto básico obtuvieron un rango alcanzado de lectura media alta al igual que décimo año.

Los resultados presentados concluyen que los estudiantes finalizan preescolar con un alto nivel de logro en el desarrollo de la conciencia fonológica, adquisición de vocabulario visual y lectura silábica fluida. Los datos se pueden interpretar con lo mencionado, ya que las pruebas de fluidez fueron realizadas en el mes de mayo de primero básico, demostrando una lectura media alta por parte de los estudiantes a principio de año. Los resultados son esperanzadores para el colegio, no obstante, las pruebas realizadas no son capaces de determinar si los estudiantes realmente comprenden lo que leen, ya que se focalizan en medir la decodificación, y no la comprensión.

Es relevante mencionar que la fluidez lectora es la puerta para la comprensión de textos, ya que como menciona Rasinki (2010) aquellos estudiantes que presentan dificultades en la comprensión lectora radican en una falta de fluidez ya que no les permite realizar una elaboración del contenido del texto.

Sin embargo, el colegio considera que los estudiantes son capaces de leer porque tienen la capacidad de decodificar un texto. No obstante, la decodificación no implica la comprensión lectora. De este modo, se enseña a leer desde un enfoque por competencias, aplicando evaluaciones tradicionales para verificar lo explicado anteriormente.

Por lo tanto, surge la siguiente pregunta ¿Cómo los docentes pueden desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de siete años? Vergara, et al., afirma que:

la comprensión de un texto va más allá de la comprensión de sus frases componentes. Para construir una interpretación global de un texto es necesario integrar las distintas partes del mismo, al tiempo que asocia lo que se lee con el conocimiento del mundo por medio de inferencias y conexiones lógicas (2016, p.48).

Por consiguiente, es el docente quien se plantea la siguiente pregunta ¿Qué estrategias se pueden utilizar para la apropiación de la lectura?, Salmon (2009) afirma que “propiciar estrategias que ayudan al estudiante a pensar y a

reflexionar sobre su propio pensamiento, mejora y aporta al desarrollo de la lectoescritura, porque tiene relación directa con el lenguaje” (p.63). De tal forma, el pensamiento visible es una estrategia que puede ser usada para mejorar la comprensión lectora. Por lo tanto, surge la pregunta del estudio ¿cómo a través del uso del pensamiento visible se puede mejorar la comprensión lectora en estudiantes de siete años?

1.3 Justificación del estudio

Como se afirma en apartados anteriores, la falta de comprensión lectora es un problema que afecta a la población chilena en los distintos niveles de escolaridad. El colegio donde se insertará el estudio presenta preocupación por ranking en pruebas SIMCE y PDT. Para esto, se han implementado talleres sobre cómo preparar preguntas y respuestas esperables en las pruebas estandarizadas mencionadas. De esta forma, se desprende que se limitan las oportunidades de pensamiento y se presentan actividades que solo se enfocan en el pensamiento explícito. Las actividades con este foco no presentan oportunidades para crear interacciones entre los estudiantes y no existe un ambiente físico donde se muestre el espacio para que los alumnos puedan mostrar su forma de pensar. Por consiguiente, se pretende hacer un esfuerzo para que la cultura de aula tanto directivos, docentes y estudiantes puedan ser seres reflexivos, inquisidores e imaginativos (Elizondo,2017).

El presente estudio tiene gran relevancia para el docente, quien debe comprender la importancia de las habilidades que puede desarrollar a través de

la lectura. Por esta causa se postula que son ellos los mediadores y responsables de fomentar el pensamiento en los estudiantes. Es por esto, que se necesita conocer lo que dicha temática es capaz de generar en ellos, no solo para crear estrategias que potencien las habilidades y aptitudes mencionadas, sino también para aumentar la comprensión con respecto a lo que se pretende enfatizar en el estudiante, ya que son ellos los que deben lograr desarrollar la comprensión con el fin de elevar el nivel de su propio pensamiento y calidad de su propia vida.

1.4 Objetivos generales y específicos

Objetivo general: Analizar el uso del pensamiento visible como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de siete años.

- Objetivos específicos:
 - Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes por medio de prueba C.L. P
 - Elaborar e implementar estrategias de pensamiento visible en actividades de comprensión lectora en once alumnos de siete años.
 - Identificar las estrategias de pensamiento visible que realmente fueron beneficiosas en la comprensión lectora de los estudiantes de siete años.

- Reflexionar sobre las estrategias de pensamiento visible que beneficiaron la comprensión lectora y proyectar los beneficios sobre la práctica docente.

2. METODOLOGÍA

2.1 Orientación metodológica

En este capítulo se expondrán los principios metodológicos para el proyecto de investigación en curso.

En primer lugar, el proyecto de investigación se ubica dentro de la metodología cuantitativa, la cual Canales (2006) define como: “la articulación de la medida cuantitativa, como medición de variables, con la medida estadística, como medición de poblaciones o demoscópicas, permite una representación potente de la realidad a través de la encuesta estadística de “hechos” (p.15).

De esta manera, Canales (2006) explica la variable como la cual “mide una dimensión o ámbito de la realidad a través de tablas de valores, que conocen cada vez de un “ámbito” de la realidad específico y lo hacen como alternativas mutuamente” (p.15), por lo tanto, la variabilización de la realidad, permitirá entregar información de la sociedad quedando así representada en valores.

Hernández-Sampieri, et al., (2014) expone que “como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real” (p.5), por lo tanto, la recolección de datos se fundamenta en la medición. De esta forma, los datos obtenidos, se deben analizar con métodos estadísticos. Hernández-Sampieri, et al., (2014).

De esta manera, la autora para poder responder la pregunta de estudio ¿Cómo a través del uso del pensamiento visible se puede mejorar la comprensión lectora en estudiantes de siete años?, utilizará una metodología cuantitativa, la cual le permitirá buscar la relación entre los elementos señalados. Hernández-Sampieri, et al., (2014).

Los resultados que se obtendrán serán una representación de la realidad observada, lo que permitirá poder intervenir adecuadamente según la prueba diagnóstica realizada.

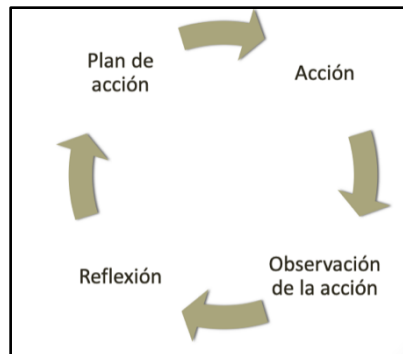
2.2 Tipo de investigación y diseño

En el área de educación, la investigación- acción ayuda a los docentes a investigar sobre sus prácticas educativas. Debido a esto, Schön (citado en Latorre, 2005) propone la reflexión en la acción para el estudio de las prácticas profesionales.

Desde la epistemología de la reflexión, Schön (citado en Latorre, 2005) expone el siguiente modelo:

Imagen 1

Modelo investigación- acción



Nota. Modelo de investigación- acción. Tomada de Latorre, A. (2005)

De esta manera Schön (citado en Latorre, 2005), hace referencia a que el docente es reflexivo, es capaz de redefinir situaciones problemáticas prácticas, es capaz de desarrollar una mejor comprensión en la acción y entiende la práctica pedagógica como una actividad investigadora.

El carácter de este estudio es de alcance descriptivo, el cual según Hernández-Sampieri, et al., (2014) estos tipos de estudios “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p.92), por lo tanto, pretende recoger la información de manera independiente.

El diseño de la investigación será de carácter pre experimental. Hernández-Sampieri, et al., (2014) definen este tipo de diseño como: “diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo.” (p. 141).

Lo anterior se explica de la siguiente manera, según Hernández-Sampieri, et al., (2014) “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p.141).

De esta manera, los alumnos serán medidos con una preprueba, en este caso por la prueba C.L.P. primer nivel de lectura, forma B. Posterior a la preprueba, los alumnos serán intervenidos a través de estrategias de pensamiento visible para ver su posible efecto en la comprensión lectora. Finalmente, se aplicará la prueba C.L.P, segundo nivel de lectura, forma A.

Según Hernández-Sampieri, et al., (2014), este tipo de diseño “ofrece una ventaja” (p.141) ya que se comienza con una referencia inicial para ver el nivel del grupo en las variables dependientes antes del estímulo, por lo que existe un seguimiento del grupo.

2.3 Características de la población y de la muestra

La muestra objeto de estudio de la presente investigación ha sido muestra por conveniencia. Según Otzen & Manterola (2017) este tipo de muestra “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.” (p.230).

De esta manera, el estudio será de carácter no probabilístico, ya que la muestra ha sido seleccionada según las características del estudio. Hernández-Sampieri, et al., (2014).

La intervención tendrá lugar en un colegio privado de la comuna de Colina, ubicado en Santiago De Chile. Se seleccionaron once alumnos de primero básico, de los cuales cuatro alumnos son hombres y siete son mujeres, pertenecientes al mismo curso. La edad de los estudiantes seleccionados para la muestra oscila entre los siete y ocho años.

2.4 Estrategias para la recolección de información

En este proceso investigativo se utilizará una estrategia para la recolección de datos. Para esto se utilizará la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) la cual se define como “un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa.” (Alliende, et al.,2004)

La prueba C.L.P, mencionada anteriormente será el instrumento utilizado en la preprueba y posprueba para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. El instrumento escogido será capaz de determinar el concepto de comprensión y a su vez, el campo de comprensión el cuál se ejercitará. (Alliende, et al.,2004).

La prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura. Debido a la muestra del estudio, los alumnos que serán evaluados se encuentran en el primer nivel de lectura, la cual supone dos habilidades específicas según Alliende, et al., (2004):

- unir una palabra escrita con la ilustración que la representa y
- correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa.

(p.18)

En este caso, el lector es capaz de dar su sentido correcto a todas las palabras presentadas y son capaces de entender el sentido global de la frase. (Alliende, et al.,2004). En la prueba de dominio de esta área, se aplicará el test del nivel I, Forma B, subtest 1, 2, 3 y 4.

2.5 Estrategias de análisis de datos que se utilizarán

Para el análisis de datos de la prueba diagnóstica se tendrán en cuenta los resultados de los alumnos en la prueba C.L.P. Al obtener los resultados de la prueba C.L.P se analizarán con métodos estadísticos. Hernández-Sampieri, et al., (2014) expone lo siguiente “como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real” (p.5), por lo tanto, la recolección de datos se fundamenta en la medición.

La tabla que se muestra a continuación expone las normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura, forma B.

Las normas en percentiles permiten ubicar el rendimiento de un sujeto, en relación al grupo de estandarización, después de haber dividido la distribución en cien partes iguales. De este modo, el percentil indica el porcentaje de sujetos que están sobre o bajo un determinado puntaje (Milicic y Schmidt, 1980, citado por Alliende, et al., 2004).

Tabla 1

Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura, Forma B

PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL
0 - 4	10
5 -9	20
10 - 18	30
19 - 23	40
24	50
25	60
26	100

19,63 DS 8,49

Nota. Extracto normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura, forma B. Tomada de Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2004).

Del mismo modo, el estudio será analizado a través de las medidas de tendencia central, los cuales Hernández-Sampieri, et al., (2014) define como “valores medios o centrales de una distribución que sirven para ubicarla dentro de la escala de medición de la variable.” (p.286) Se utilizará la media, el cual es el promedio de la distribución de datos. (Hernández-Sampieri, et al.,2014).

Para poder verificar la dispersión de los datos en la escala de medición (Hernández-Sampieri, et al.,2014) se utilizará la desviación estándar, definida según Hernández-Sampieri, et al.,2014, como “promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución.” (p.288).

Para poder interpretar las medidas de tendencia central y la variabilidad (Hernández-Sampieri, et al.,2014) exponen que deben interpretarse de manera “en conjunto” (p.288) y no de forma aisladas. Por lo que se considerarán todos los valores obtenidos de la prueba C.L.P.

3. RESULTADOS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

En el siguiente capítulo se levanta información a partir de los análisis de estos obtenida a partir de los instrumentos de recolección de datos.

Según Alliende, et al., (2004):

Nunca será posible una medición total y exacta de la comprensión de un texto escrito. Tampoco será posible poner un límite a la comprensión: esta siempre podrá crecer, siempre podrá ser más profunda, siempre podrá aplicarse a nuevos aspectos significativos.
(p.5)

Sin embargo, la comprensión se puede medir a través de aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos (Alliende, et al.,2004)

Los primeros resultados que debemos analizar son los obtenidos en la prueba aplicada C.L.P. La prueba seleccionada para la edad de los alumnos fue la del primer nivel de lectura forma B. Este nivel, conlleva que los niños dominen dos habilidades específicas. Según Alliende, et al., (2004) los alumnos deben ser capaces de:

- unir una palabra escrita con la ilustración que la representa y
- correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa.

(p.18)

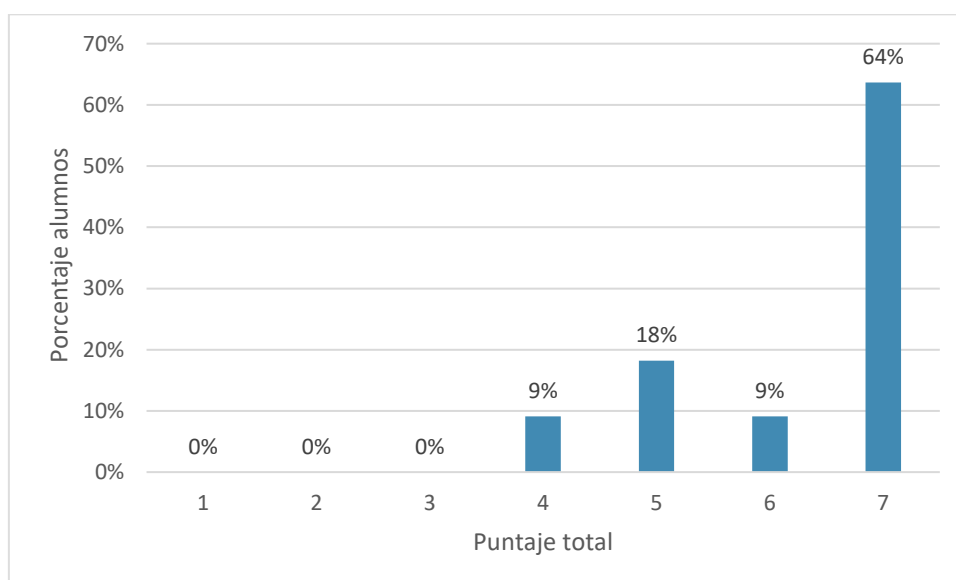
La prueba aplicada está constituida por cuatro subtest, los cuales apuntan a las habilidades previamente señaladas. La prueba se aplicó a once estudiantes.

Para comenzar, se analizará el primer subtest, el cual está enfocado a comprobar una etapa previa a la comprensión. Por lo tanto, ayuda a verificar si el alumno es capaz de: reconocer palabras escritas aisladas, traduciéndolas a su lenguaje habitual (oral) (Alliende, et al., 2004)

El primer subtest aplicado a los alumnos, demanda que ellos deben trazar una línea entre las palabras escritas y las ilustraciones correspondientes. Los resultados se presentan en la tabla a continuación.

Gráfico 1

Subtest 1: “El velador”.



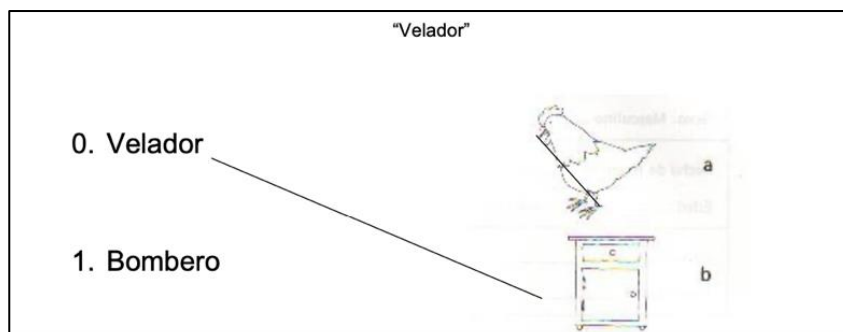
El gráfico número uno hace referencia al subtest uno aplicado a 11 estudiantes. Los resultados demuestran que un 64% de los estudiantes obtuvo el puntaje total de siete puntos. Al mismo tiempo, se puede observar que un 9% de los estudiantes obtuvo seis puntos y otros 18% obtuvo cinco puntos. Finalmente, sólo un 9% de los alumnos obtuvo un puntaje de cuatro puntos, lo que significa que solo un alumno obtuvo ese resultado. Si observamos los puntajes, 0% de los alumnos obtuvo uno, dos o tres puntos, por lo que se puede concluir que no existieron alumnos con el puntaje mínimo.

Según Alliende, et al., 2004 afirma lo siguiente:

El objeto de esta área son las palabras escritas aisladas. Su dominio, que corresponde a una etapa previa a la lectura propiamente tal, se verifica pidiendo al "lector" que traduzca la palabra escrita al lenguaje oral o a otro sistema de representación (figuras, gestos) (p.11).

Imagen 2

Subtest I -B- (1): Velador



Nota. Extracto subtest I – B – (1), título, “velador”. Tomada de Alliende, et al., (2004).

La imagen dos demuestra la acción que debe realizar el estudiante, y al mismo tiempo se puede apreciar que el vocabulario presentado es familiar a ellos y las imágenes son claras.

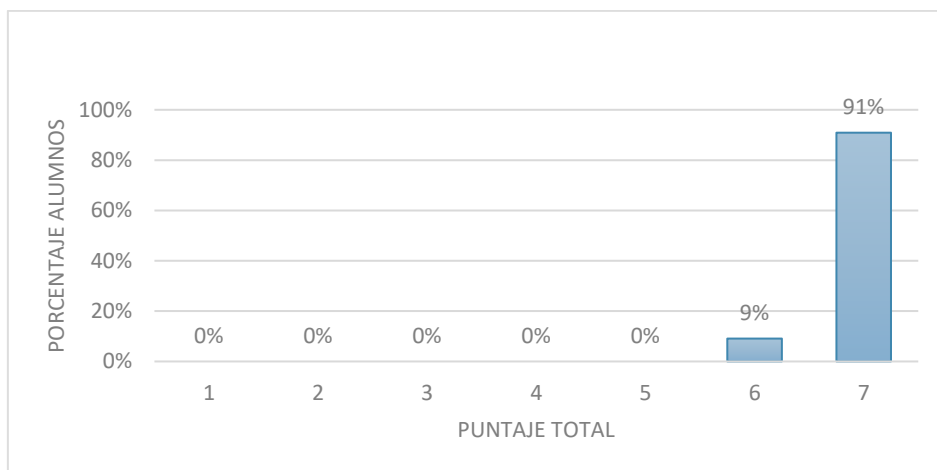
Como conclusión del gráfico 1, se puede analizar que, de un total once alumnos, más del 50% obtuvo siete puntos, siendo este el puntaje total del subtest verificándose así que los alumnos son capaces de unir una palabra escrita con la ilustración correspondiente. Al mismo tiempo, se aprecia que el vocabulario es pertinente a la edad y es familiar a los estudiantes seleccionados.

El segundo subtest aplicado está dedicado al área de la oración. El alumno debe ser capaz de reconocer ilustraciones aludidas por frases u oraciones escritas, reconociendo así si las ilustraciones corresponden a la imagen.

A continuación, se presenta el gráfico número dos que alude al subtest número dos.

Gráfico 2

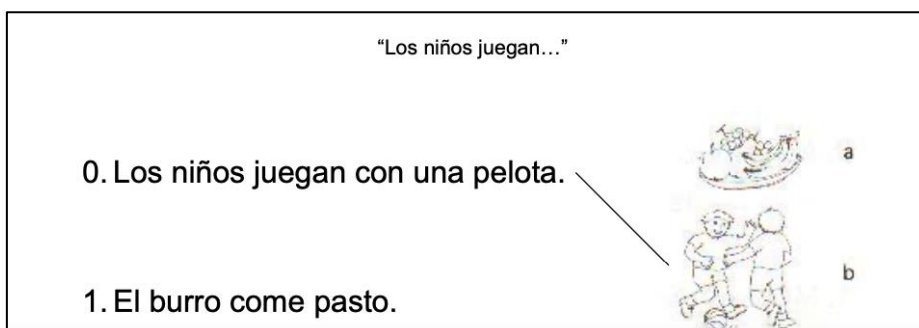
Subtest 2: "Los niños juegan"



El gráfico número dos hace referencia al subtest 2. El objeto de esta área son oraciones aisladas. Según Alliende, et al., (2004), "Su dominio se produce cuando el lector es capaz de dar su sentido correcto a cada una de las palabras o expresiones que componen la frase y capta su sentido global." (p.12)

Imagen 3

Subtest I-B-(2)



Nota. Extracto Subtest I-B-(2), título “Los niños juegan”. Tomada de Alliende, et al., (2004).

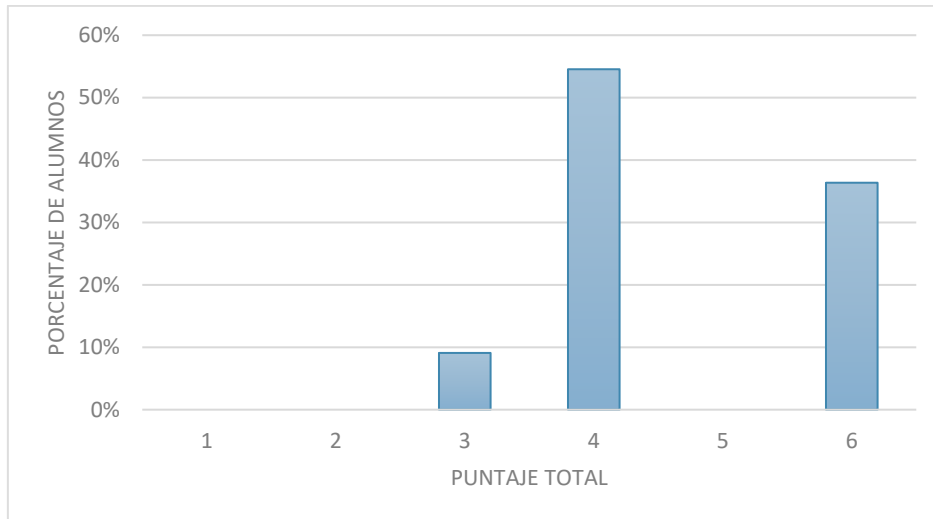
La imagen tres, hace referencia a la acción que debe realizar el estudiante para llegar a la respuesta correcta. Las oraciones presentadas están compuestas de un máximo de seis palabras cada una. Los estudiantes al ver la instrucción presentada son capaces de visibilizar la acción a seguir. Del mismo modo, las oraciones son simples y con vocabulario pertinente para la edad y las imágenes son claras y precisas.

Al analizar los datos, se puede evidenciar que el 91% de los estudiantes obtuvo el puntaje total en el subtest. Por lo tanto, los alumnos fueron capaces de traducir a su lenguaje habitual lo expresado por la oración.

El tercer subtest hace referencia a la segunda habilidad mencionada, en la cual los estudiantes deben correlacionar la oración con la ilustración indicada. Al igual que en el subtest dos, la habilidad se comprueba cuando los alumnos unen la oración con la imagen correspondiente.

Gráfico 3

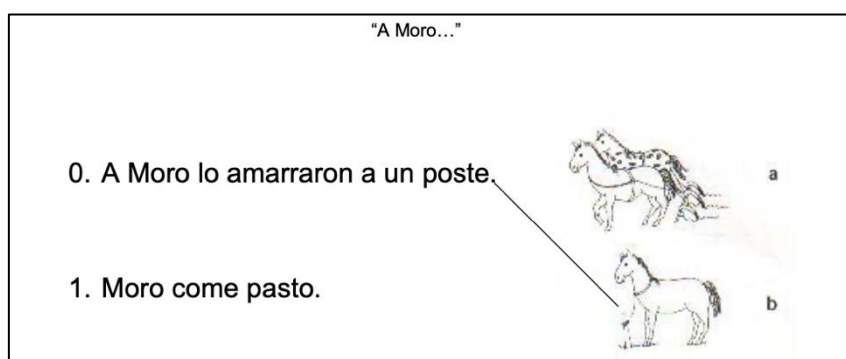
Subtest 3: "A moro ..."



Al analizar el subtest tres, se puede evidenciar una dispersión en los datos si se comparan con el gráfico dos y tres. Se puede constatar que un 36% de los alumnos obtuvo el puntaje total, lo que corresponde a 4 estudiantes. De esta manera se desprende que el 64% del curso no fue capaz de relacionar la oración con la imagen correspondiente, siendo así que la segunda habilidad mencionada no fue la esperable para poder comprobar la destreza.

Imagen 4

Subtest I-B-(3)



Nota. Extracto Subtest I-B-(3), título: “A moro”. Tomada de Alliende, et al., (2004).

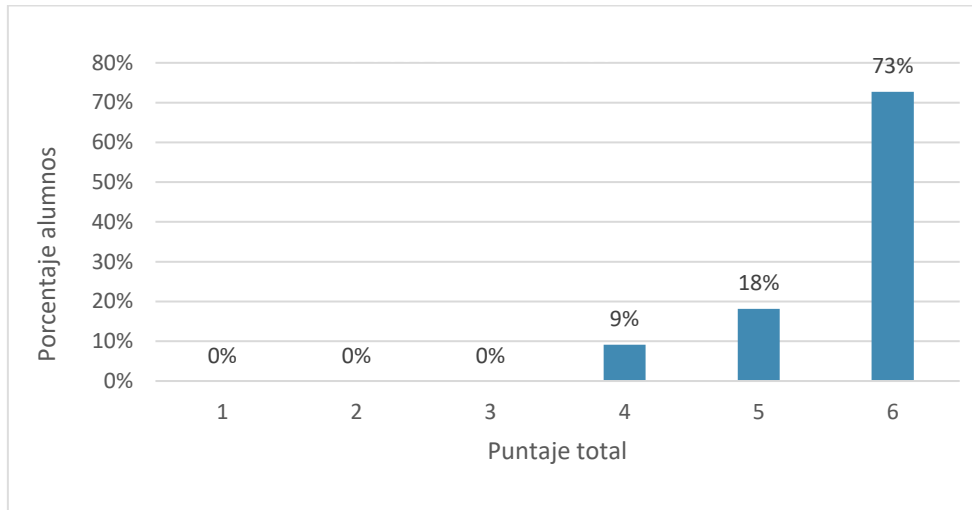
En la imagen cuatro se puede mencionar que la instrucción no hace alusión a que “Moro”, es el caballo y que este se repetirá durante las seis preguntas que continúan. Debido a esto, es que se puede desprender la dispersión de los datos ya mencionados con respecto al subtest tres. Las oraciones presentadas en este son fáciles, pero los alumnos no fueron capaces de relacionar a Moro como el nombre del caballo, por lo que muchos estudiantes no llegaron a comprender la instrucción, por ende, no comprendieron las siguientes oraciones.

Finalmente, al igual que el subtest dos y tres, el subtest cuatro alude a la segunda habilidad previamente mencionada en la cual el estudiante debe unir una oración con la imagen que corresponde.

El gráfico número cuatro hace referencia a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Gráfico 4

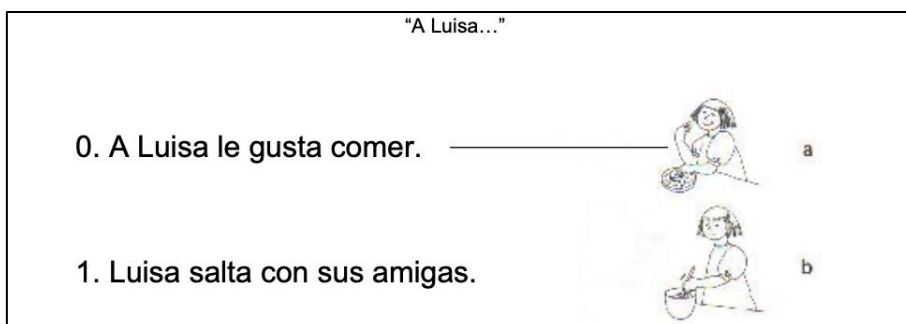
Subtest 4: "A Luisa..."



El subtest cuatro, demuestra que el 73% de los estudiantes obtuvo el puntaje total. Esto significa que 8 alumnos fueron capaces de responder correctamente. A diferencia del subtest 3, solo un 9% obtuvo cuatro puntos, lo que corresponde a dos alumnos aproximadamente.

Imagen 5

Subtest I-B-(4)



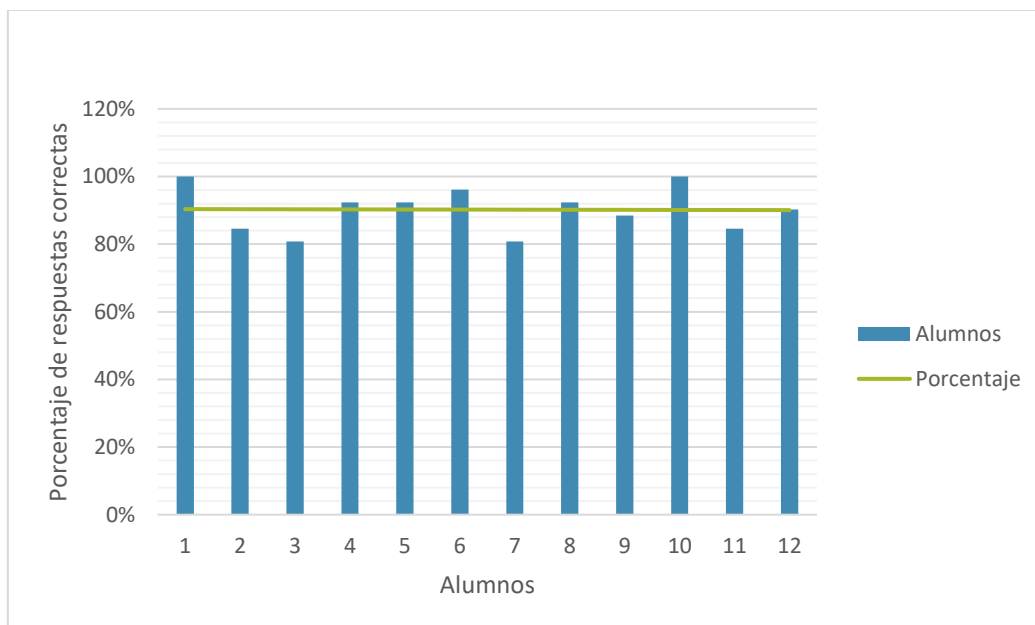
Nota. Extracto subtest I-B-(4), título: “A Luisa”. Tomada de Alliende, et al., (2004).

Al igual que en el subtest tres, los alumnos deben relacionar que Luisa es una niña y que esta se repetirá en las seis oraciones siguientes. A diferencia del subtest tres, los alumnos obtuvieron mejores resultados con la misma instrucción. Más de la mitad de los alumnos seleccionados fueron capaces de relacionar la oración con la imagen.

Con respecto a la dificultad de la tarea presentada, según Alliende et, al., (2004): En la forma B, el subtest uno, presenta una dificultad baja. El resto de los subtest presentan una dificultad media. Por otro lado, no se presentan ítems de compleja dificultad. Lo siguiente se respalda, tal como lo indican los autores de la prueba, que el porcentaje de respuestas correctas se sitúa alrededor del 70% de los estudiantes evaluados. El gráfico número seis alude a que el promedio de respuestas correctas a los alumnos seleccionados fue del 90% en el test aplicado.

Gráfico 5

Porcentaje de respuestas correctas por alumno



Al analizar el gráfico, se puede apreciar que el 90% de los estudiantes obtuvo respuestas correctas. Al mismo tiempo, al observar el gráfico 5 se puede desprender que no existieron alumnos bajo el 80% por lo que significa, que los alumnos fueron capaces de responder la prueba sin mayores inconvenientes como grupo curso.

Al mismo tiempo, si vemos en que percentil se encuentran los estudiantes podemos encontrar lo siguiente:

Tabla Nº 2

Percentiles según rendimiento de los alumnos

Percentil	Cantidad de alumnos
40	5
50	3
60	1
100	2
Total, general	11
Desviación	1,81
Promedio	55,5

En primer lugar, 5 alumnos se encuentran en el percentil 40. Esto significa, que obtuvieron un puntaje bruto entre 19-23 respuestas correctas de un total de 26. Dentro del percentil 50 se encuentran tres alumnos, los cuales obtuvieron 24 preguntas correctas. Dentro del percentil 100, se encuentran solo dos alumnos con todas las respuestas correctas. Finalmente, dentro del percentil 60 se encuentran solo un alumno, el cual obtuvo 25 respuestas acertadas.

En conclusión, el puntaje en promedio obtenido en la prueba hace referencia a que los alumnos se encuentran dentro del percentil 55. Por consiguiente, se puede responder la siguiente pregunta planteada por el autor de la prueba: ¿Corresponde el nivel de este grupo al rendimiento promedio de grupos similares? De este modo y al ver los resultados obtenidos, los alumnos

tienen un nivel promedio frente a grupos similares, los cuales serían alumnos chilenos de primero básico. La otra pregunta que se puede responder al analizar los datos es: ¿Corresponde el rendimiento lector de los niños al promedio de su grupo o está bajo? Al examinar el percentil obtenido, los alumnos evaluados corresponden al promedio de rendimiento lector de alumnos de grupos similares.

Con respecto a las destrezas de lectura, se permite responder lo siguiente: Los alumnos dominan el área de la palabra. Según Alliende, et, al., (2004) este dominio, corresponde “a una etapa previa a la lectura” (p. 12), en la cual el alumno traduce la palabra escrita al lenguaje oral. Por otro lado, la otra habilidad evaluada, el dominio de del área de la oración, se produce cuando los estudiantes son capaces de dar sentido a cada palabra para captar su sentido global. Los alumnos evaluados, al analizar los resultados dominan el área de la oración, pero aún no logran la comprensión global del párrafo presentado. De este modo, el autor de la intervención podrá trabajar con la comprensión de frases y posterior de textos de menor complejidad.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Objetivo de la propuesta de intervención

Contribuir a la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de siete años a través de estrategias de pensamiento visible.

- **Objetivos específicos:**

- Potenciar estrategias de pensamiento visible para que los estudiantes de siete años mejoren su comprensión de lectura.

- Capacitar a docentes para aplicar estrategias de pensamiento visible en los estudiantes.

4.2 Acciones por realizar

Pre- intervención: Previo a la intervención se realizaron varios pasos. En primer lugar, se escogió la prueba que sería utilizada para el diagnóstico. Posteriormente, se habló con la directora del colegio en el cual se escogerían los alumnos para obtener una autorización. Luego de la aprobación, se solicitó a los padres de los estudiantes seleccionados si se podía trabajar con sus hijos. Al obtener las respuestas de los apoderados, se realizó la prueba diagnóstica, en este caso, la prueba C.L.P. Los alumnos fueron evaluados el segundo semestre de primero básico, por lo que la intervención será en segundo básico. Los alumnos continúan segundo básico con una diferente docente, por lo que la se pidió la autorización para capacitar a la docente.

Intervención: Luego de obtener los resultados de las pruebas diagnósticas y analizar los datos, el grupo será intervenido con talleres dos veces al mes durante cuatro meses. La intervención consta del uso de estrategias de pensamiento visible, por lo que se seleccionarán rutinas de pensamiento acordes a las habilidades evidencias como descendidas según la prueba diagnóstica. La investigadora al seleccionar las estrategias de pensamiento visible, capacitará a la docente que trabajará con las rutinas de pensamiento. Cabe mencionar que la docente a cargo participó de un programa de pensamiento visible, por lo que la investigadora solo la ayudará a recordar como implementar las rutinas seleccionadas. A través de un diario de campo, la investigadora al tener un rol de observadora registrará el uso y la aplicación de la intervención.

Post- intervención: Luego de realizar la intervención durante cuatro meses, se medirá el grupo con la prueba C.L.P nivel de lectura segundo nivel, forma A. Al tener los resultados, se analizarán los beneficios de utilizar estrategias de pensamiento visible en la comprensión de los estudiantes. Luego, se realizará una entrevista a la docente a cargo para poder saber la opinión y perspectiva del trabajo con estrategias de pensamiento visible y si ayudan en la comprensión lectora. Los resultados se presentarán al colegio presente, para que puedan tomar medidas con respecto a la metodología utilizada.

4.3 Público objetivo

El público objetivo será once alumnos seleccionados, entre los cuales su edad oscila entre los siete y ocho años. El público objetivo se seleccionó según las características necesarias que encontró la autora de la intervención.

4.4 Organización / planificación

Tabla N°3

Marco lógico

Marco Lógico	Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
Fin	Contribuir a mejorar la comprensión lectora de estudiantes de siete años.	Eficacia: Aumento de porcentaje de estudiantes que mejoran en las habilidades de comprensión de lectura a través de puntajes medidos por prueba C.L.P	Prueba C.L.P nivel de lectura 1 forma B. Diario de campo, para comprender y describir las acciones realizadas por los alumnos.	Enseñanza de lectura a través de repetición y no a través de comprensión. Prácticas docentes que no potencian el

			Entrevistas a profesor a cargo de la intervención.	pensamiento visible.
			Prueba C.L.P nivel de lectura 2 forma A.	
Propósitos	Potenciar estrategias de pensamiento visible para que los estudiantes de siete años mejoren su comprensión de lectura.	Incremento del porcentaje de habilidades más descendidas en comprensión lectora.	Los estudiantes incrementan habilidades de comprensión lectora más descendidas a través de uso de rutinas de pensamiento.	Cambios en estrategias de comprensión lectora.
Componentes	C1: Los estudiantes de siete años reciben apoyos a través de la	C1: Los estudiantes mejoran en la adquisición de	C1: Estrategias de rutinas de pensamiento hacen visibilizar el pensamiento de los	No se considera el pensamiento

implementación de habilidades de comprensión estudiantes y mejorar en las del estudiante
rutinas del lectora. habilidades de comprensión al leer un texto.
pensamiento. lectora a través de los registros
de la bitácora de campo.

C2: Capacitación a
docente a cerca de C2: El profesor mejora sus C2: El docente a través de la
rutinas de prácticas docentes entrevista realizada por la
pensamiento para visibilizando el pensamiento investigadora demuestra su
aplicarlas en el aula. de los alumnos. opinión acerca de la
implementación de las
estrategias y sus beneficios.

Actividades	Talleres donde se Se muestra la eficacia de las trabajen con rutinas de pensamiento al estrategias de mejorar la comprensión pensamiento visible. lectora de los estudiantes.	Registro a través de diario de campo del investigador.	Estudiantes participan de talleres de lectura.
-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------

		Registro de opiniones sobre la
Talleres donde se	Se mejora la calidad de	implementación de rutinas al
trabaje con rutinas de	de pensamiento de los	docente que las implementó.
pensamiento.	estudiantes a través de la	
	implementación de las	Traspaso de información a
Capacitación a rutinas.		directivos del colegio sobre
docente a través de		resultados obtenidos luego de
entrega de	La eficiencia de los docentes	prueba C.L.P.
información y de	aumenta al entregar material	Alumnos con puntajes bajos,
material.	que visibilice el pensamiento	deberán seguir con talleres de
	de los estudiantes.	lectura.

4.5 Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma esperable para la realización de la intervención.

Tabla N°4

Cronograma intervención

Actividades	Cronograma																
	Meses de intervención																
	Abril				Mayo				Junio					Julio			
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S ⁴	S	S	S	S	S	
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3		5	1	2	3	4	
1. Intervención 1: Rutina Veo- Pienso- Me pregunto		X															
2. Intervención 2: Rutina Palabra- idea- frase				X													
3. Intervención 3: Rutina Titulares						X											
4. Intervención 4: Rutina Veo- pienso- me pregunto								X									
5. Intervención 5: Rutina Palabra-idea-frase									X								

6. Intervención 6: Rutina Titulares													X						
7. Intervención 7: Rutina Veo-pienso- me pregunto															X				
8. Intervención 8: Rutina Palabra- idea - frase																	X		

5. IMPLEMENTACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Descripción del proceso de implementación

Teniendo en cuenta la reflexión a través de los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica, se plantearon y desarrollaron ocho sesiones de intervención con los once estudiantes escogidos.

Duración de intervención

El proyecto de intervención proponía ocho sesiones de intervención. Cada sesión contó de treinta minutos aproximadamente en las que se tuvo como objetivo comprender diversos tipos de textos utilizando tres rutinas de pensamiento de manera alternada. La intervención tuvo una duración aproximada de tres meses.

Participantes

Los alumnos fueron seleccionados por conveniencia como fue dicho anteriormente, en primero básico. La intervención ocurrió cuando los alumnos se encontraban en segundo básico en cursos separados. La intervención fue posible gracias a la profesora de lenguaje la cual es la misma para los cuatro cursos. De esta manera, los once alumnos seleccionados pudieron ser intervenidos al mismo tiempo con las mismas rutinas. De los once alumnos, cinco son hombres y seis son mujeres. Su edad oscila entre siete y ocho años.

Descripción de las sesiones

En primer lugar, la investigadora se reunió con la docente que estaba a cargo de los talleres que se implementaron con las rutinas de pensamiento. Tal como se mencionó anteriormente, la docente a cargo cursó un Diplomado en Didáctica y Aprendizaje impartido por la Universidad Del Desarrollo, en el cual se enseñaba sobre las rutinas de pensamiento y su uso. De esta manera, la investigadora se reunió con la docente a cargo y le mostró las rutinas que había seleccionado y le recordó como implementarlas en el aula. Se le entregó un documento de apoyo teórico (ver anexo nº5). Del mismo modo, la investigadora le entregó el material necesario para la clase y las impresiones de las rutinas. La docente por su lado, le mostró los textos y libros que los alumnos están trabajando en segundo básico y cuales trabajó en los talleres. De esta forma, se destaca el trabajo colaborativo entre docentes, siendo la esencia que profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

“Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma.” (Perkins, 2017). De esta manera, la investigadora seleccionó tres rutinas de pensamiento : Veo- Pienso- Me pregunto; Palabra-Idea- Frase y Titulares, para que la docente a cargo trabajará con esas rutinas en los talleres de lectura. A continuación, se presenta la tabla número cinco, la cual demuestra las rutinas de pensamiento utilizadas y su descripción.

Tabla N°5*Rutinas de pensamiento utilizadas en la intervención*

Instrumento utilizado	Objetivo	Descripción
Rutina de pensamiento visible: Veo- Pienso- Me pregunto	Describir, interpretar, preguntarse	Esta estrategia se utiliza para comenzar la lectura de un cuento o libro. En primer lugar, se muestra la portada del libro. A partir de esto, se les pregunta a los alumnos ¿qué ven? y lo escriben. Luego, los alumnos deben escribir que piensan cuando observan la imagen. Finalmente, los alumnos deben escribir qué preguntas les surgen a través de la observación.
Rutina de pensamiento visible: Palabra- Idea- Frase	Resumir y extraer	Esta estrategia se utiliza para verificar la comprensión. Se presenta el texto y el alumno debe elegir una palabra que le haya resultado llamativa, una idea y una frase del texto que mejor demuestre lo del texto. Luego se comparte en grupos.
Rutina de pensamiento visible: Titulares	Describir, interpretar, preguntarse	La siguiente rutina se utiliza como titular de un periódico. Al finalizar la lectura, los alumnos deben crear un titular que mejor exprese la lectura trabajada. Luego, se crea una apuesta en común de los titulares de los alumnos.

Nota. Adaptado de Ritchhart, Morrison y Church, 2014.

Durante las tres primeras intervenciones se trabajó en presentar las rutinas de pensamiento. En la primera intervención se presentó la rutina: Veo- Pienso- Me pregunto. En la segunda intervención se presentó la rutina: Palabra- Idea- Frase y en la tercera intervención se trabajó con la rutina: titulares. Posterior a esto, se fueron intercalando las rutinas, así los alumnos podían utilizar las rutinas una y otra vez sin necesidad de una mayor explicación por parte del docente.

Aludiendo a las tres primeras sesiones en las cuales se presentaron las rutinas de pensamiento, estas se realizaron en treinta minutos como estaba planificado en el diseño de la intervención. La docente comenzó la presentación de las rutinas con un power point (anexo nº 6) en el cuál ,primero modeló cómo se trabajarían las rutinas y luego los alumnos la implementaron. Como se dijo anteriormente, las primeras sesiones fueron para introducir las rutinas, pero de igual forma se trabajaron con ellas. En las siguientes cinco intervenciones, no se presentaron las rutinas con power point, solo se recordaron a través de los conocimientos previos de los alumnos.

En la rutina veo- pienso – me pregunto, durante los treinta minutos, se les proporcionaba a los estudiantes diez minutos para realizar la rutina previa a la lectura. Luego, los alumnos disponían quince minutos para leer y finalmente, en los minutos restantes compartían la rutina al resto de los participantes.

Por otro lado, en la rutina Palabra- Idea- frase y titulares, los alumnos disponían de quince minutos de lectura al inicio del taller. Luego, durante diez

minutos, los alumnos debían realizar la rutina y al finalizar compartían la rutina al resto de los participantes.

A continuación, se adjunta la tabla N°6, en la cual se puede evidenciar el número de intervención, el tiempo de cada intervención, la rutina utilizada y la lectura que correspondía según la planificación.

Tabla N°6

Sesiones de intervención, tiempo de cada sesión, rutina utilizada y lectura seleccionada.

Sesión	Tiempo	Rutina de pensamiento	Lectura
<i>Primera sesión</i>	30 minutos	Veo- Pienso- Me pregunto	74 paraguas
<i>Segunda sesión</i>	30 minutos	Palabra- Idea – Frase	El burro enfermo
<i>Tercera sesión</i>	30 minutos	Titulares	Girasol
<i>Cuarta sesión</i>	30 minutos	Veo- Pienso- Me pregunto	No te rías Pepe

<i>Quinta sesión</i>	30 minutos	Palabra- Idea- Frase	La broma del paraguas
<i>Sexta sesión</i>	30 minutos	Titulares	Genio de Alcachofa
<i>Séptima sesión</i>	30 minutos	Veo–Pienso – Me pregunto	Nada me resulta
<i>Octava Sesión</i>	30 minutos	Palabra- Idea- Frase	León y su tercer deseo

La investigadora a través del diario de campo fue capaz de evidenciar la participación de los estudiantes, del docente y las interacciones que se generaron.

Rol del docente: Se observó que la práctica del docente fue enfocada en que el estudiante fuera protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El profesor fue un mediador en el proceso de enseñanza de los estudiantes, siendo apto de mediar para que ellos fueran capaces de plasmar su pensamiento en las rutinas enseñadas. Por su parte, las lecturas escogidas fueron adecuadas para la edad de los niños y pensada en los intereses de ellos, por lo que motivó a los estudiantes a realizar de una manera más profunda las rutinas de pensamiento. Además, se observó un cambio de actitud del docente, siendo más flexible

durante el desarrollo de las sesiones, ya que aceptó y valoró de forma positiva las representaciones gráficas y verbales de los estudiantes.

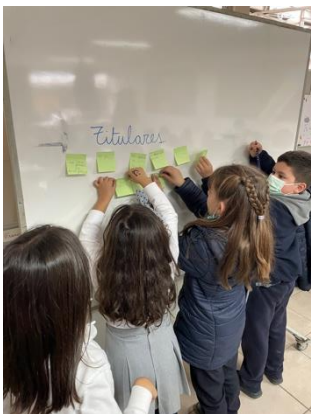
Rol del estudiante: Al observar la implementación de las rutinas por parte del docente, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes tuvo un rol activo ya que se apreció una buena disposición frente al aprendizaje. Adicional, los alumnos expusieron verbalmente la importancia de exponer sus puntos de vistas y reflexiones de una manera lúdica y de manera libre.

Espacios

La docente trabajó las lecturas en la sala de clases, donde participaron los once estudiantes. En la sala de clases se presenció espacio para que los alumnos pudiesen trabajar y distribuirse de manera libre para poder desarrollar su pensamiento. También, los paneles de la sala de clases fueron grandes facilitadores para que los alumnos pudiesen plasmar su pensamiento y la docente tuviese un registro de ellos.

Imagen N°6

Alumnos utilizando la rutina : titulares



Nota. Alumnos de segundo básico plasmando su pensamiento utilizando la rutina de pensamiento : Titulares.

5.2 Análisis de dificultades y facilitadoras

Tras la intervención realizada se expondrá el análisis de las dificultades y aquellas facilitadoras del proceso de intervención.

En relación al análisis sobre las fortalezas del pensamiento visible a través del uso de rutinas de pensamiento, se observa como los alumnos son capaces de expresar su pensamiento aún desde las edades más tempranas. Durante las intervenciones, se recopilaron varias respuestas y se logró generar en el alumno la necesidad de cuestionarse, viéndose favorecida la habilidad de pensar. Al mismo tiempo, se reflejó el pensamiento significativo y autónomo de los alumnos.

Se observó un avance entre las primeras sesiones y las últimas sesiones, destacándose la actitud con la que los participantes se enfrentaban a cada una de ellas. Durante las primeras intervenciones, a pesar de que los resultados de las rutinas fueron positivos gracias a la participación de los alumnos, en determinados casos no se logró transmitir el pensamiento de forma adecuada de los alumnos debido a la falta de claridad del trabajo que debían hacer.

A continuación se presenta la tabla N° siete, la cual presenta las facilitadoras, dificultades, fortalezas y debilidades del proyecto de intervención.

Tabla N°7

Facilitadoras, dificultades, fortalezas y debilidades del proyecto de intervención.

Facilitadoras

- ❖ Buena disposición del establecimiento educacional al brindar apoyo al proyecto presentado.
- ❖ Actitud positiva y compromiso del docente a cargo de implementar las rutinas de pensamiento.
- ❖ La docente a cargo de la intervención tenía capacitación previa con respecto a las rutinas de pensamiento.
- ❖ Apoderados comprometidos con el proyecto de intervención.
- ❖ Asistencia de los alumnos a los talleres.
- ❖ Sala de clases con espacio para plasmar el pensamiento.
- ❖ Material y recursos disponibles para realizar la intervención.

Dificultades

- ❖ La transición de primero básico a segundo básico complicó la intervención debido a la mezcla de cursos. Por esta manera, los alumnos estaban en distintos segundos básicos.
 - ❖ Poca profundidad en las sesiones debido al tiempo de las intervenciones.
 - ❖ Lectura no fluida de los estudiantes dificulta la comprensión de los textos y libros, por ende, para esos alumnos fue difícil poder aplicar las rutinas de pensamiento.
-

-
- ❖ Alumnos no están acostumbrados a visibilizar su pensamiento, por lo que es difícil para ellos realizarse preguntas acerca de las cosas.

Fortalezas

-
- ❖ Las rutinas de pensamiento son versátiles y podrán ser utilizadas por los docentes no solo en lecturas, sino más bien en distintas asignaturas donde el estudiante podrá demostrar su pensamiento.
 - ❖ Alumnos con mucha motivación al ser partícipes de su propio aprendizaje.
 - ❖ Docente es capaz de visibilizar el pensamiento de sus estudiantes a través de las rutinas aplicadas.
 - ❖ Oportunidad de plasmar el pensamiento de cada estudiante, siendo estos agradecidos de poder ver el pensamiento de sus compañeros.

Debilidades

-
- ❖ Los alumnos tienen diferentes ritmos de lectura, por lo que complica la aplicación de las rutinas de pensamiento.
 - ❖ Dificultad para comprobar la comprensión lectora de los estudiantes, lo que debilita la implementación del proyecto al ser difícil la evaluación de esta.
 - ❖ No se trabajó el trabajo colaborativo, por lo que los estudiantes no interactuaron con sus compañeros en las rutinas aplicadas.
 - ❖ Las rutinas de pensamiento elegidas no están solo orientadas a la comprensión lectora, por lo que una debilidad del proyecto es el uso de las rutinas elegidas y sus objetivos.
-

5.3 Reflexiones a partir de la experiencia

A partir del objetivo de la intervención “Contribuir a la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de siete años a través de estrategias de pensamiento visible” se reflexionará a partir de la experiencia de intervención.

En primer lugar, la investigación fue un gran aporte a la comunidad, en este caso a la institución, debido al uso de nuevas estrategias para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Por una parte, se observó como el docente a cargo fue capaz de flexibilizar sus métodos de enseñanza, elevando el pensamiento de los estudiantes y entregándoles espacios para poder plasmarlo. Por otro lado, se evidenció un cambio de actitud por parte de los estudiantes frente a la lectura de un cuento, texto o libro. Esta actitud se vio reflejada al minuto de utilizar las rutinas. Antes de aprender a usar las rutinas, los estudiantes leían los cuentos, textos o libros sin un fin. Posterior al aprendizaje de las rutinas, los alumnos tenían un objetivo que los ayudaba a pensar más allá de la lectura como tal. Los ayudó a cuestionarse, a imaginar y ampliar su capacidad de reflexión. Según Serrano (2014) “la lectura profunda requiere del lector asumir un rol activo para otorgar sentido al texto y reconstruir conocimiento.” De esta forma, se vio reflejado como los estudiantes asumieron un rol activo al momento de leer y de realizar las rutinas, entregándole sentido a la lectura, utilizando estrategias para activar, inferir, procesar, interpretar y elaborar la información a través del uso consciente y flexible de ellas (Serrano, 2014).

Se destaca la relevancia del proyecto de intervención, al ayudar a la investigadora a su quehacer profesional y a su persona. La investigadora, comenzó la investigación con bajas expectativas sobre sus estudiantes, ya que no se imaginaba que los alumnos fueran capaces de realizar las rutinas y de lograr pensar sobre su propio pensamiento. Posterior a la intervención, la investigadora tenía altas expectativas sobre sus estudiantes al observar como los alumnos son capaces de realizar las rutinas y de plasmarlo. Por otro lado, le ayudó a ver que la comprensión lectora es muy amplia y que existen varias maneras de potenciarla, a través del uso de diferentes actividades.

Por último, la investigación permitió ampliar la percepción que se tenía respecto al rol de la psicopedagogía, ya que fue posible apreciar como en una misma lectura pueden existir múltiples formas de pensamiento y manera de expresarlo; por lo que se hace necesario fundamental considerar el acceso y la participación de todos en su proceso de aprendizaje. Este aprendizaje ocurrido a partir de la intervención, ayudará a la investigadora a tomar distintas decisiones al momento de planificar, adecuar e implementar actividades con sus estudiantes al optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje contribuyendo a cada uno de sus estudiantes, facilitando sus aprendizajes.

5.4 Diseño del procedimiento de evaluación

5.4.1 Objetivo:

Determinar si es posible mejorar la comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento visible en estudiantes de siete años.

Objetivo específico:

Evaluar la comprensión lectora a través de la implementación de rutinas de pensamiento en alumnos de siete años.

Tabla N°8

Tabla diseño del procedimiento de evaluación

Objetivo	Objeto	Enfoque	Momento	Instrumento	Finalidad
Determinar si es posible mejorar la comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento visible en estudiantes de siete años.	1.Describir la comprensión lectora a través de la implementación de rutinas de pensamiento en alumnos de siete años.	Mixto	Durante la intervención	Bitácora de Campo	Recopilar información del procedimiento.
	2. Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de siete años.		Final del proceso de intervención	Prueba C.L.P de nivel de lectura forma A 2,	Estudiar los resultados del proceso de aprendizaje del proceso de intervención

<p>3.Evaluar la aplicación de rutinas de pensamiento en estudiantes de siete años.</p>	<p>Final del proceso de intervención</p>	<p>Entrevista a docente cargo</p>	<p>a Recopilar información del proceso de intervención y obtener una retroalimentación.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

5.4.2 Enfoque

La implementación consistió en ocho sesiones planificadas tal como fueron descritas anteriormente. De esta forma se realizó la evaluación de la implementación de las ocho actividades diseñadas, la cual fue evaluada con una metodología mixta la cual Hernández-Sampieri, et al., (2014) definen como:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y éticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información

recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.(p.612)

En una primera instancia se utilizó el método cualitativo, el cuál según Rodríguez y Bonilla (citado por Cifuentes, 2014), afirman que la investigación cualitativa comprende intencionalidades que se desarrollan durante el proceso investigativo, por lo que la investigadora a través de la observación utilizará la bitácora de campo para poder registrar las implementaciones.

En una segunda instancia se utilizó el método cuantitativo, para poder establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a través de la prueba C.L.P.

Finalmente, se utilizó la entrevista como método cualitativo para poder obtener información con respecto al objetivo del estudio.

5.4.3 Instrumentos:

El primer instrumento utilizado fue la bitácora de campo, la cuál según Evans (2015) “en él se registran las observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis, y/o explicaciones de lo que ocurre en el aula” (p. 64), donde se consideraron los aspectos observados por la investigadora, los comentarios del observador y las preguntas realizadas por este (Ver Anexo N°6). Este instrumento fue utilizado durante las sesiones de intervención y fue realizado por la investigadora.

El segundo instrumento que será utilizado será la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.). En esta evaluación se utilizará la prueba C.L.P nivel de lectura 2 forma A, la cual será utilizada al finalizar la intervención en la cual la investigadora estará a cargo y evaluará a los estudiantes que participaron de las sesiones.

El tercer instrumento utilizado será la entrevista abierta, la cual según Hernández-Sampieri, et al., (2014) “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (p.403). El instrumento será utilizado al finalizar el proceso de intervención y será realizada por la investigadora a la docente a cargo de la implementación.

5.4.4 Muestra:

La prueba C.L.P será aplicada al total de participantes de las sesiones, en este caso once alumnos de edad oscilante entre siete y ocho años. Dentro de los once alumnos, seis son mujeres y cinco son hombres. Los estudiantes se encuentran cursando segundo básico. Si bien los alumnos se encuentran en distintos segundos básicos, fue posible reunirlos para el momento de la evaluación.

5.4.5 Análisis:

La recolección de datos tuvo un rol fundamental para que la investigadora pueda obtener los resultados necesarios para poder recabar las conclusiones acerca de los objetivos propuestos.

De esta manera, se analizarán los datos de dos maneras. En primer lugar se utilizarán los métodos estadísticos, los cuales fueron mencionados anteriormente. Se utilizarán particularmente los percentiles y las medidas de tendencia central. En segundo lugar, en el caso de la bitácora de campo y la entrevista, al ser métodos de recolección cualitativas, su forma de análisis difiere al método cuantitativo. Tal como mencionan Hernández-Sampieri, et al., (2014) “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura” (p. 418). De esta manera, los datos de la entrevista serán organizados a través de las transcripciones, las cuales según Hernández-Sampieri, et al., (2014) “Refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos” (p.425). Por lo tanto, los transcritos facilitarán el análisis de la entrevista.

Finalmente, la bitácora de campo será analizada según Hernández-Sampieri, et al., (2014)

Así como la bitácora de campo refleja lo que “transpiramos” durante la recolección de los datos y nos ayuda a establecer la credibilidad de los participantes, la bitácora analítica muestra lo que “transpiramos” al

analizar los datos y nos apoya a establecer la credibilidad del método de análisis. (p.425).

5.5 Resultados de la investigación

El siguiente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los resultados que se obtuvieron durante el proceso y al finalizar la implementación de la intervención a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

El propósito de la intervención era “determinar si es posible mejorar la comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento visible en estudiantes de siete años.” . A través de los resultados, se analizará si se cumplió el fin del propósito.

Los primeros resultados de la investigación provienen del proceso de implementación. El instrumento utilizado fue la bitácora de campo. A través de la siguiente tabla, se expondrá lo más relevante que observó y reflexionó la investigadora.

Tabla N°9*Observaciones y reflexiones diarios de campo*

Rutina	Observaciones	Reflexiones generales
Veo- Pienso- Me pregunto	Se observan altas expectativas de los estudiantes al presentar las rutinas. (Anexo N°8)	<ul style="list-style-type: none"> • Buena disposición por parte de los estudiantes al participar de los talleres.
	Los alumnos no tienen el vocabulario suficiente para demostrar su pensamiento. (Anexo n°8)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad por parte de los alumnos al resumir las ideas del texto.
	Es difícil para los alumnos hacerse preguntas. (Anexo n°8)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad al extraer ideas centrales del texto.
	Alumnos expresan “Qué entretenido esto. ¿Podemos hacerlo siempre?” (Anexo n°8)	<ul style="list-style-type: none"> • A los alumnos les complica trabajar la habilidad de resumir.
Palabra-Idea-Frase	Se observa dificultad para escoger una idea y una frase que represente mejor el texto. Se aprecia baja expectativa por parte de los estudiantes, esto se ve reflejado en que varios de ellos se quejan al presentar la rutina. (Anexo n°8)	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los alumnos recuerdan las rutinas, por lo que se podrían utilizar en otras asignaturas. • Los alumnos se ven motivados al plasmar su

	<p>Dificultad para los alumnos al escribir una idea del texto. Alumno 1: "Miss dime que poner aca por favor". Alumno 2: "Miss no se que poner". (Anexo n°8)</p>	<p>propio pensamiento en los paneles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes dominan la habilidad de describir. • El tiempo entregado por la docente es fundamental para que los alumnos sean capaces de compartir y escuchar el pensamiento de sus compañeros.
<p>Titulares</p>	<p>Los alumnos se muestran motivados con los titulares, pero les cuesta crear un título original. (Anexo n°8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se observa interacción entre los pares, debido a que la docente no promueve la relación entre ellos en la planificación del taller. • Se demuestra la importancia de la elección de libros y textos acorde a la edad e intereses de los alumnos. Si no existe enganche emocional el trabajo de la rutina se ve dificultado por el bajo interés de estos.

-
- La retroalimentación por parte de la docente no genera instancias de metacognición.
-

La tabla N°9 refleja que las rutinas más llamativas y mejor utilizadas por los alumnos son “Veo-pienso- me pregunto” y “titulares”. Los estudiantes demostraron motivación, altas expectativas y se vieron confiados al momento de responder y compartir su pensamiento. Las habilidades que se trabajan con las rutinas mencionadas son describir, interpretar y preguntarse. Durante las intervenciones se vieron dominadas por los alumnos. Por otro lado, la rutina palabra- idea- frase, generó frustraciones, bajas expectativas en los alumnos y falta de motivación. Esto se debe a que los alumnos aún no dominan la habilidad de resumir, la cuál es considerada la más compleja de las habilidades trabajadas durante la intervención.

Por último, cabe mencionar que la docente demuestra un cambio de actitud durante las sesiones, al flexibilizar las planificaciones de los talleres. Aún se debe seguir trabajando, el generar instancias de metacognición, entregar retroalimentaciones que promuevan el pensamiento de los estudiantes y generar más momentos de interacción entre los alumnos.

En segundo lugar se presentará el análisis de los resultados de la prueba utilizada al finalizar la intervención. La prueba aplicada C.L.P, fue seleccionada según la edad de los alumnos. En este caso se aplicó el

segundo nivel de lectura, forma A. Según Alliende, et al., (2004) este nivel supone tres habilidades específicas :

- leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen adecuadamente;
- leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene;
- leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene. (p. 19)

La prueba aplicada está dividida en cuatro subtest. Los dos primeros pretenden que los alumnos busquen una o más palabras que completen adecuadamente una oración o frase. Los dos últimos subtest comprueban si el alumno captó el sentido de un conjunto de oraciones. (Alliende, et al.,2004)

Se aplicó la prueba a los once estudiantes intervenidos. En primer lugar se analizará los resultados del primer subtest el cual con ayuda de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura, relacionando diversos elementos del lenguaje escrito. (Alliende, et al., 2004)

Tabla N°10

Resultados alumnos en el subtest 1.

% logro subtest 1	Alumnos
71%	3
86%	4
100%	4
Total, alumnos	11
Promedio	87%

En la tabla N°10 se logra apreciar que en el subtest 1 el promedio de respuestas correctas fue de un 87%. Por lo tanto, se puede desprender que los alumnos son capaces de comprender las oraciones o frases escritas aisladas presentadas en la prueba. Los alumnos son capaces de demostrar el dominio de la lectura al relacionar distintos elementos presentados. En conclusión del subtest 1, los alumnos dominaron la primera habilidad presentada de completación.

Tabla N°11

Resultados alumnos en el subtest 2.

% logro subtest	Alumnos
2	
86%	1
100%	10
Total, general	11
Promedio	99%

En el subtest 2 se puede apreciar que los alumnos tuvieron en promedio un 99% de las respuestas correctas. Al igual que en el subtest 1, los alumnos fueron capaces de comprender las oraciones presentadas en la prueba y demuestran un dominio en la habilidad de completación.

Al comparar los resultados del subtest 1 y subtest 2 de la prueba C.L.P primer nivel de lectura forma B, aplicada como prueba diagnóstica, y el subtest 1 y 2 de la prueba aplicada posterior a la intervención, C.L.P segundo nivel de lectura forma A, se puede ver lo siguiente :

Tabla N°12

Comparación C.L.P Diagnóstico y C.L.P Post- intervención. Subtest 1 y 2.

Prueba aplicada	Porcentaje de logro
Subtest 1, C.L.P Diagnóstico	90%
Subtest 1, C.L.P Post- intervención	87%
Subtest 2, C.L.P Diagnóstico	99%
Subtest 2, C.L.P Post- intervención	99%

Se puede evidenciar que existe una leve dispersión en los datos. Se debe hacer énfasis, en que las pruebas están divididas por niveles, por lo que los alumnos en la prueba diagnóstica realizaron el primer nivel de lectura y post-intervención el segundo nivel de lectura. De esta manera, existe una progresión en la complejidad lingüística de las pruebas, demostrando que los alumnos intervenidos dominaron las habilidades específicas esperables para el nivel que se encontraban según los resultados de la prueba diagnóstica.

Seguidamente, se presentan los resultados de los alumnos en el subtest 3. Se puede observar una dispersión en los datos si lo comparamos con la tabla N°8 y N°9. En el subtest 3, en promedio, el 79% de las respuestas fueron correctas. Esto significa, que un 21% de respuestas no fue acertado.

Tabla N°13

Resultados alumnos en el subtest 3.

% logro subtest	Alumnos
3	
57%	1
71%	3
71%	2
86%	3
100%	2
Total, general	11
Promedio	79%

La tercera habilidad que se evalúa en el subtest 3, hace referencia a relacionar un conjunto de oraciones entre sí. Según Alliende, et al., (2004) “para demostrar que reconoce afirmaciones que este conjunto tiene, el niño debe ser capaz de relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias que aparecen en el texto simple”. De este modo, y al analizar la tabla N°13, los alumnos fueron capaces de relacionar las oraciones entre sí.

Por último, los alumnos se vieron enfrentados a leer un párrafo y reconocer las afirmaciones que contenía. El subtest 4, comprueba si el niño captó el sentido de la oración, a través de encontrar otra forma de decir lo mismo, señalando los sujetos de las acciones o encontrando las cualidades asignadas a su nombre. (Alliende, et al., 2004)

Tabla N°14

Resultados alumnos en el subtest 4.

<hr/> % logro subtest 4	Alumnos
57%	1
71%	2
86%	8
Total, general	11
Promedio	81%

La tabla N°14 demuestra que en promedio un 81% de las respuestas fueron correctas. Un alumno estuvo bajo el 60 % de logro, por lo que se deberá reforzar con el alumno la comprensión lectora. Por otro lado, el promedio obtenido, refleja que los alumnos alcanzaron la habilidad descrita, comprendiendo las oraciones y no siendo un obstáculo encontrar una afirmación correcta.

Al comparar los resultados de la prueba diagnóstica y post- intervención, de los subtest 3 y 4, se obtienen los siguientes datos:

Tabla N°15

Comparación C.L.P diagnóstico y C.L.P post- intervención. Subtest 3 y 4.

Prueba Aplicada	Porcentaje de logro
Subtest 3, C.L.P Diagnóstico	77%
Subtest 3, C.L.P Post- intervención	79%
Subtest 4, C.L.P Diagnóstico	94%
Subtest 4, C.L.P Post- intervención	81%

En primer lugar, los datos obtenidos en el subtest 3 , post – intervención son positivos, ya que los alumnos aumentaron su porcentaje en las respuestas correctas. Por otro lado, se puede evidenciar que los alumnos descendieron su rendimiento en el subtest 4, post- intervención comparado con la prueba diagnóstica.

Los alumnos dominan la comprensión de oraciones o frases escritas aisladas, pero aún, se debe seguir trabajando el área global de comprensión del texto simple. Tal como dice Alliende, et al., (2004)

El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura. Por estos motivos, hoy se encuentra totalmente superada la posición que confinaba el aprendizaje de la lectura al primer año de educación básica. Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda

la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida (p.4).

Para finalizar el análisis de la prueba post- intervención, se expondrán los resultados en porcentaje de respuestas correctas y percentiles.

Tabla N°16

Percentiles según rendimiento de los alumnos

Percentil	Alumnos
30	2
40	4
50	3
60	1
70	1
Total, general	11
Desviación	1,56
Promedio	45,4

El promedio de percentil del grupo intervenido, fue de 45,5. Esto significa que los alumnos en promedio, respondieron entre 24 y 25 respuestas correctas de un total de 28. Por lo tanto, con respecto al área medida, un 44% del grupo de estandarización tiene un rendimiento más bajo que el grupo intervenido, y un 54,6% está sobre el grupo de intervención.

Por último , Alliende, et al., (2004) postula que el porcentaje de respuestas correctas por parte de los alumnos en la prueba C.L.P segundo nivel de lectura, se encuentra alrededor del 63%. El grupo intervenido obtuvo un porcentaje promedio de 86,5% respuestas correctas.

Se puede responder la siguiente pregunta realizada por el autor ¿Corresponde el nivel de este grupo al rendimiento promedio de grupos similares? De este modo y al ver los resultados obtenidos, los alumnos tienen un nivel promedio frente a grupos similares, los cuales serían alumnos chilenos de segundo básico.

Tabla N°17

Comparación C.L.P diagnóstico y C.L.P post- intervención.

Prueba	Subtest	Subtest	Subtest	Subtest	Promedio	Percentil
medida	1	2	3	4		
C.L.P	90%	99%	77%	94%	90%	55,5
Diagnóstico						
C.L.P Post- intervención	87%	99%	79%	81%	87%	45,5

Al mirar la tabla n°17 , el promedio de respuestas correctas de los alumnos bajó un 3%. Este porcentaje, si bien no es significativo, hace referencia a que las rutinas de pensamiento utilizadas no presentaron beneficios significativos en la

comprensión lectora de los estudiantes de siete años. Cabe mencionar que la prueba diagnóstica fue evaluada en diciembre del año 2021 y la prueba post-intervención fue aplicada en julio del año 2022. Esto demuestra, que si bien los beneficios no fueron inmediatos, la proyección sobre los resultados es positiva, si se evaluara nuevamente a los estudiantes a fin de año. A partir de los resultados, se desprende que tal como dice Ritchhart (2016), las rutinas utilizadas, ayudan al pensamiento en convertirse en algo habitual, por lo que, a largo plazo, el uso de rutinas de manera repetitiva, facilitarían el logro de metas y tareas específicas. (Ritchhart et al., 2014)

Al finalizar el proceso de intervención, se realizó una encuesta a la docente a cargo del proceso.

En primer lugar, con respecto a las expectativas del docente, ella expone lo siguiente *“mis expectativas sobre mis estudiantes es que tengan un pensamiento menos abstracto y más flexible”* (Anexo N°9). De esta manera, la entrevistada demuestra preocupación por el tipo de pensamiento de sus estudiantes y espera ver cambios en dicho ámbito.

Con respecto al lenguaje y a la entrega de retroalimentación hacia sus estudiantes, la docente comenta lo siguiente *“Me falta usar más vocabulario que faciliten el pensamiento”* y *“Las palabras que utilizo son : ¡Excelente! ¡buen trabajo!. También utilizo preguntas como ¿Qué podrías haber hecho aquí? ¿Cómo se puede mejorar?”* (Anexo n°9). Las respuestas de la docente, demuestran una reflexión por su parte, al reconocer que debe utilizar más vocabulario que promueva el pensamiento de sus estudiantes y de esta manera

entregar retroalimentaciones de buena calidad. Lo siguiente refiere a : “para que la retroalimentación sea efectiva debe ser objetiva, constructivista, comprensible, oportuna y de mejora constante en la que el docente y el estudiante tengan participación activa (Romero y Martínez, 2019, como se citó en Valdivia, 2014)

En relación con el tiempo proporcionado por la docente, para que los estudiantes pueda desarrollar su pensamiento e ideas, la entrevistada expone lo siguiente *“les dejo pensar, previo a responder”* (Anexo n°9) . Así, se da a entender que la docente les permite pensar a los estudiantes previo a responder una tarea, pero no se evidencia una virtud para el entrevistado el tiempo que necesitan los estudiantes para poder plasmar su pensamiento.

Sobre las rutinas de pensamiento utilizadas, la docente comunica lo siguiente: *“Mi favorita fue veo-pienso- me pregunto, porque se relaciona mucho con otro rutina de pensamiento que utilizo y porque es amigable para los estudiantes”* (Anexo N°9) , por otro lado, y con respecto al uso de rutinas de pensamiento y al desarrollo de la comprensión lectora, la entrevistada expone lo siguiente *“en algunos estudiantes se vio reflejado que el pensamiento promovió la comprensión lectora. Otros estudiantes no alcanzaron la comprensión, ya que estaban más focalizados en entender la rutina, que en promover su pensamiento”* (Anexo n°9). Al momento de analizar la entrevista, se puede evidenciar como la rutina “Veo- pienso- me pregunto” es la rutina preferible por los estudiantes, como por la docente. Con respecto a la comprensión de lectura, es esperable que no todos los alumnos logren la comprensión , no obstante, si las rutinas fueran utilizadas siempre en la sala de clases, los alumnos no estarían focalizados en entender la rutina, si no más bien, en comprender lo que leen.

El objetivo del proceso de intervención, era determinar si es posible mejorar la comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento visible en estudiantes de siete años. Fue posible evidenciar un avance en cuanto a cómo los estudiantes, lograron pasar de un nivel literal, en el que era difícil reflexionar, a un nivel inferencial de habilidades, donde se hizo evidente la capacidad de los alumnos de lograr la reflexión y llegar a la comprensión. De esta forma ,se evidenció que las rutinas de pensamiento fueron grandes facilitadores para reflejar el pensamiento de los estudiantes. Según Serrano (2014) “Para la elaboración del sentido, se requiere del lector el uso consciente y flexible de estrategias para activar, procesar, inferir, interpretar y elaborar la información, reconstruir el conocimiento, tomar posiciones frente a él y reelaborar el pensamiento” (p. 105). Desde esta óptica, el lector a través de las estrategias presentadas, logra darle sentido a la lectura y desarrollar la comprensión lectora.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE CONTINUIDAD

La presente investigación permite analizar el uso del pensamiento visible como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de siete años.

En primer lugar, se analiza el primer objetivo propuesto, el cual hace alusión a “identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes por medio de la prueba C.L.P”. El objetivo propuesto, identificó el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero básico en diciembre del año 2021 y de los alumnos de segundo básico en julio del año 2022. Los resultados presentados en el capítulo anterior, reflejan una leve dispersión en los datos, viéndose reflejado cómo las estrategias de pensamiento visible, en este caso, las rutinas de pensamiento, no presentaron resultados significativos en los desempeños referidos a la comprensión lectora.

Por otro lado, el objetivo número dos, el cual hace referencia a “elaborar e implementar estrategias de pensamiento visible en actividades de comprensión lectora en once alumnos de siete años”, demuestra que la intervención, cumplió positivamente su objetivo. Los alumnos no trabajaban previamente con actividades que desarrollaran su pensamiento, por lo que las rutinas seleccionadas, se consideran un factor clave en el trabajo de habilidades comunicativas, en el fomento de la participación, la reflexión y la argumentación del pensamiento de los alumnos intervenidos, facilitando la comprensión lectora.

La aplicación de estas estrategias, sobre todo la de reflexionar sobre las ideas, explicarlas y comunicarlas en el diálogo, constituye un paso importante para la estructuración de nuevas formas de pensamiento, además de constituir el contexto social más adecuado para la generalización del pensamiento (Serrano, 2014, p.105) .

El tercer objetivo, corresponde a “identificar las estrategias de pensamiento visible que realmente fueron beneficiosas en la comprensión lectora de los estudiantes de siete años”. A través del estudio, se ha demostrado que las rutinas de pensamiento que favorecieron la reflexión y el desarrollo del pensamiento, son las siguientes: “Veo- pienso- me pregunto” y la rutina “titulares”. Las rutinas mencionadas, desarrollaron las habilidades de describir, interpretar y hacerce preguntas. Gallego (2017) destaca las siguientes destrezas básicas del pensamiento: la observación, la comparación, la relación, la clasificación y la descripción. Por lo tanto, las rutinas que favorecieron el pensamiento, están ligadas a las destrezas de pensamiento que se desarrollaron durante la intervención.

El cuarto y último objetivo era “reflexionar sobre las estrategias de pensamiento visible que beneficiaron la comprensión lectora y proyectar los beneficios sobre la práctica docente”; este objetivo se logra con el cúmulo de experiencias positivas del uso de las rutinas de pensamiento, que han llevado al docente a convertir a los estudiantes en protagonistas de su proceso de

aprendizaje y a aprender a mediar y ser responsable de fomentar el pensamiento de los estudiantes.

La problemática de estudio radicaba en la importancia otorgada por parte del colegio a la fluidez lectora, y no a la comprensión lectora. Cabe destacar, que, si bien no se lograron cumplir todos los objetivos, el objetivo principal de la intervención, influyó directamente en la comprensión lectora de los estudiantes, entregándoles estrategias, que ayudaron a desarrollar la reflexión y la confianza de los estudiantes, al ir más allá de los contenidos del texto.

Los factores facilitadores de la intervención provienen en primer lugar en la buena disposición de la institución durante todo el proceso. Esto se ve reflejado desde la esta diagnóstica, hasta la implementación de la intervención. Por otro lado, se destaca la participación y motivación del docente a cargo de la intervención, por aceptar el desafío y cambiar sus prácticas docentes. Finalmente, la buena disposición de los estudiantes y la curiosidad por aprender, facilitó la implementación de las rutinas de pensamiento.

Como limitación principal de la intervención, se identifica el tiempo de aplicación de la intervención, ya que dificultó la adquisición de las rutinas de pensamiento como hábito en el día a día de los estudiantes; obstaculizando la mejoría en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. En cuanto a la implementación de la intervención por parte de otro docente, también fue un factor obstaculizador de la comprensión lectora, ya que no se vio reflejado un

buen manejo en el desarrollo de preguntas metacognitivas y de retroalimentaciones que guiarán aún más el pensamiento de los estudiantes.

A modo de conclusión, las rutinas de pensamiento son una gran herramienta para utilizar en el aula y potenciar el desarrollo de la comprensión lectora. Más allá de las rutinas, lo importante es establecer el pensamiento como una prioridad en la sala de clases, y establecer una cultura de pensamiento como acciones cotidianas. (Richhart et al., 2014)

Al terminar el proceso de investigación, se entregarán los resultados al colegio para que puedan analizar e implementar talleres sobre el pensamiento visible para seguir trabajando con los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan comprender mejor las lecturas y su entorno.

El trabajo presentado fue de gran relevancia para el quehacer docente, para lograr una retrospectiva del pensamiento y mejorar las prácticas educativas, potenciando el aprendizaje significativo de los alumnos. Al mismo tiempo, da cuenta de los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las formas de pensar que presentan. Para la investigadora, la experiencia logró ser positiva, al contemplar el proceso de la lectura como fundamental para el desarrollo del pensamiento.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Álvarez González, Carlos j. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Cifuentes, G. R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires Argentina: Noveduc.
- Chen, H.T. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.
- Chile. Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018 Entrega de Resultados*. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega de Resultados Chile.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf)
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., & Hernández, H. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora Xnaq'tzb'il tu'n tel tniky' ti'j u'jb'il (mam) Libro para docentes del Nivel Primario. USAID leer y aprender. http://www.usaidlea.org/images/Libro_Comprension_lectora_2017.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. En S. Dehaene *Un cerebro lector*. (2da ed). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Elizondo, C.. (2017). Enriquecimiento para todo el alumnado. *¿Cómo enseñar y aprender a pensar?* agosto 5, 2021, de CoralElizondo Sitio web: <https://coralelizondo.files.wordpress.com/2020/02/cultura-del-pensamiento.-coral-elizondo.pdf>
- Gallego, A. (2017). Rutinas y destrezas de pensamiento como propuesta de trabajo para el aprendizaje basado en proyectos en Educación Infantil. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Gallego Ortega, José Luis, Figueroa Sepúlveda, Susana, & Rodríguez Fuentes, Antonio. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Jane, L.(2013). *Pensamiento visible*. agosto 5, 2021, de Educrea Sitio web: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-pensamiento-visible.pdf>
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* Editorial Graó: Barcelona
- Lebreno, M. Fernández,M.. (2015). *Lectoescritura fundamentos y estrategias didácticas* . Madrid: Síntesis.
- Miller,D. (2006). *Reading with meaning*. United states of America: Stenhouse Publishers.
- Minedu - E. Evans R. - Orientaciones Metodológicas para la Investigación Acción*. (2015, 8 abril). Issuu. Recuperado 9 de agosto de 2022, de https://issuu.com/felix2401/docs/minedu-libro-orient_metod_investiga
- Ministerio de Educación , Unidad de Currículum y Evaluación (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación , Unidad de Currículum y Evaluación (2018). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Chile, Directorio Nacional del Plan Nacional de la Lectura.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Plan leo primero*. Recuperado de: https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/plan_leo_primero.pdf
- Nazaret Global Education. (2016). *Cultura del pensamiento*. septiembre 10, 2021, de Nazaret Global Education Sitio web: http://biblioteca.uejavier.com/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=3836
- Otzen, Tamara, & Manterola, Carlos. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Perkins, D. (2017). *Pensamiento Visible*. Recuperado el 10 de agosto de 2022, de Denuvee: <http://denueve.com/noticia/david-perkins-pensamiento-visible-harvard/>
- Rasinki, T. (2010). *Supported reading*. En *The fluent reader* (pp.56-62). United States: Scholastic.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Argentina: Paidós
- Romero, C. E. L. (2019, 12 agosto). La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso. Recuperado 12 de octubre de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacioneducandos.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908retroalimentacion-educandos>
- Salmon, Angela. (2009). *Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües*. *Lectura y Vida*. 30. 63.
- Salmon, Angela K. (2016) "El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1: Iss. 1, Article 5. Available at: <http://demo.fiu.bepress.com/led/vol1/iss1/5>
- Serrano, Stella. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. LA Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. Retrieved October 13, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000100005&lng=en&tlng=es.
- SIMCE (2018). *Resultados nacionales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Thorne, Cecilia, Morla, Kim, Uccelli, Paola, Nakano, Teresa, Mauchi, Beatriz, Landeo, Lorena, Vásquez, Angie, & Huerta, Román. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35. Recuperado en 19 de agosto de 2021, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&tlng=es

- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13
- Vargas, K., Jara, M., Lozada, M. & Dume, M. (2019). "Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la lectoescritura". *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 33 – 38.
- Vergara, Daniela, Strasser, Katherine, & del Río, María Francisca. (2016). Más que palabras por minuto: Las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la educación*, (44), 46-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100003>
- Wolberg, R. I., & Goff, A. (2012). Thinking Routines: Replicating Classroom Practices within Museum Settings. *Journal of Museum Education*, 37(1), 59-68.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.

8. ANEXOS

Anexo n°1: Autorización de la directora del centro educacional



Título Proyecto: Estrategias de pensamiento visible para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de siete años.

Investigador Responsable: Nicole Hodar Bozzolo

Coinvestigadora: Constanza Ananías

Facultad / Unidad / Centro: Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo.

Autorización de la directora/a Centro Educacional

A continuación, le presentamos la información necesaria para que usted tome la decisión de autorizar la participación del colegio X de Chicureo en la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: Esta investigación tiene como objetivo reconocer cómo el uso del pensamiento visible puede mejorar la comprensión lectora en la asignatura de lenguaje, en estudiantes de siete años a partir del desarrollo e implementación de sus estrategias. Uno de los objetivos específicos incluye: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primero básico 2021. A partir de los resultados obtenidos, elaborar e implementar estrategias de pensamiento visible en actividades de comprensión lectora para finalmente, identificar los beneficios del pensamiento visible en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo básico 2022.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: La metodología del estudio considera un diagnóstico de comprensión de lectura utilizando la prueba C.L.P, el cual es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. La evaluación proporciona un diagnóstico en la forma de un puntaje y nivel de comprensión

según una escala de desempeño. Una vez realizada la prueba, el docente a cargo podrá ver los resultados. Al recibir los resultados será posible determinar en qué áreas de comprensión existen debilidades y en función de mejorar las habilidades requeridas, se trabajará con estrategias del pensamiento visible. La prueba será realizada a los estudiantes del primero básico A finalizando el año escolar 2021. Durante el año 2022, se trabajará con los estudiantes seleccionados del 1A en talleres impartidos por la docente, dos veces al mes durante 4 meses. Cada sesión de taller tendrá una duración de quince minutos. Finalmente, se realizará la misma prueba al finalizar los cuatro meses de taller para indagar en los resultados obtenidos.

BENEFICIOS: Esta investigación pretende producir un beneficio público: la generación de evidencia sobre cómo las estrategias de pensamiento visible pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. No habrá beneficios directos para el participante ni para su institución.

RIESGOS: Dada las características de esta investigación no se prevén riesgos asociados. Aun así, si en el desarrollo de este proceso surge algún inconveniente o tiene alguna consulta que hacer, no dude en preguntar al responsable de la misma.

COSTOS: Todos los costos asociados a los procedimientos de recogida de datos son responsabilidad de la investigación y están contemplados en su presupuesto. Ni los participantes ni la institución deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida a través de la prueba y los talleres se mantendrá en forma confidencial. Las futuras publicaciones académicas que contemplen el uso de estos datos, se referirán a ellos sin precisar el lugar dónde se realizó la investigación. Al finalizar la investigación, se realizará una reunión en donde se presentarán los principales resultados del estudio.

VOLUNTARIEDAD: Esta autorización es completamente voluntaria, y no obliga la participación del colegio Lincoln International Academy. Usted tiene el derecho

a retirar la autorización para que participe en el establecimiento que usted dirige, en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna. Si algún apoderado no desea que su hijo/a participe en el estudio, se darán instrucciones para que no participen.

PREGUNTAS. Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar a la investigadora responsable **Nicole Hodar**, n.hodar@udd.cl.

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por la facultad de educación, magíster de psicopedagogía. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar ceciliaassael@udd.cl

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los beneficios y los derechos que me asisten y se me ha precisado que puedo retirar esta autorización en el momento que lo desee.

- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar esta autorización según mi parecer.

Entonces, _____ yo

—

(Nombre y firma)

Director _____ (a) _____ del

Lincoln International Academy.

Autorizo la participación de _____ en esta investigación.

Firma del Director
responsable

Firma investigador

Santiago, _____, _____, 2021

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento, mientras que una segunda copia quedará en poder del Investigador Responsable.

Anexo n°2: Asentimiento apoderados



Título Proyecto: Estrategias de pensamiento visible para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de primero básico.

Investigador Responsable: Nicole Hödar Bozzolo

Coinvestigadora: Constanza Ananías

Facultad / Unidad / Centro: Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo.

Asentimiento Informado

Padre/madre/apoderado/a por estudio a menor de edad

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hijo/hija, -o no-, en el estudio estrategias de pensamiento visible para desarrollar la comprensión lectora por la investigadora del Magíster de Psicopedagogía de la Universidad del Desarrollo.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: La metodología del estudio considera un diagnóstico de comprensión de lectura utilizando la prueba C.L.P, el cual es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. . La evaluación proporciona un diagnóstico en la forma de un puntaje y nivel de comprensión según una escala de desempeño. Una vez realizada la prueba, el docente a cargo podrá ver los resultados. Al recibir los resultados será posible determinar en qué áreas de comprensión existen debilidades y en función de mejorar las habilidades requeridas, se trabajará con estrategias del pensamiento visible.

La prueba será realizada a los estudiantes del primero básico A finalizando el año escolar 2021. Durante el año 2022, se trabajará con los estudiantes seleccionados (en base a los resultados obtenidos) en talleres impartidos por la docente, dos veces al mes durante 4 meses. Cada sesión de taller tendrá una duración de quince minutos. Finalmente, se realizará la misma prueba al finalizar los cuatro meses de taller para indagar en los resultados obtenidos.

BENEFICIOS: Esta investigación pretende producir un beneficio público: la generación de evidencia sobre cómo las estrategias de pensamiento visible pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a la participación de su hijo/a en este estudio. Sin embargo, si la prueba le produce algún malestar o incomodidad, o tiene alguna consulta que hacer, podrá preguntar al responsable de la misma y/o podrá detener su participación cuando él/ella lo desee.

COSTOS: Todos los costos asociados a la prueba son responsabilidad de la investigadora a cargo, Constanza Ananías y están contemplados en su presupuesto. Usted no deberá pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Las respuestas serán manejadas en forma responsable por el investigador y serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación. Todos los resultados corresponden a respuestas agregadas de la muestra y no se identificarán casos individuales. Para eso se usarán códigos a los que sólo tendrá acceso el investigador responsable.

VOLUNTARIEDAD: La participación de su hijo/a en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar que su representado participe o a retirar a su hijo/hija, de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted o su representado. Si no desea que su hijo/hija participe en el estudio, se darán instrucciones para que no se registre en la prueba su actividad durante la sesión. Si usted retira su consentimiento, la información obtenida no será utilizada. Su hijo(a) puede retirarse en cualquier momento, sin que esto tenga ninguna repercusión.

PREGUNTAS. Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar a la coordinadora de investigación responsable **Nicole Hödar**, n.hodar@udd.cl.

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el Magíster de Psicopedagogía de la Universidad Del Desarrollo, puede escribir a ceciliaassael@udd.cl para cualquier duda respecto a lo aquí mencionado.

Muchas Gracias.

Constanza Ananías

19.322.355-9

DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO:

Si usted autoriza la participación de su hijo(a) en esta investigación, puede simplemente conservar este documento. Si usted no autoriza la participación de su hijo(a), marque la opción No y devuelva una copia firmada de este documento al establecimiento educacional de su hijo(a)

Nombre estudiante: _____

Nombre apoderado/a: _____

Firma apoderado/a: _____

Investigador(a) e institución: _____

Firma _____

Fecha: _____

(Firmas en duplicado: una copia para padre/madre y otra para la investigadora)

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

1° Nivel B

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años: _____ meses.
Fecha de Aplicación: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA
-----------------------	--	----------------------

SUBTEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
I - B - (1)	Velador	3						
I - B - (2)	Los niños juegan ...	4						
I - B - (3)	A Moro...	5						
I - B - (4)	A Luisa...	6						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

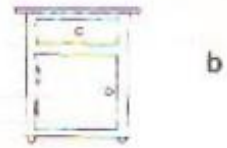
Subtest I – B – (1)

"Velador"

0. Velador



1. Bombero



2. Bandera



3. Galleta



4. Gallina



5. Caracol



6. Coliflor



7. Picaflor



0. Los niños juegan con una pelota.



a

1. El burro come pasto.



b

2. La niña salta con un cordel.



c

3. Sale humo de la casa.



d

4. hay frutas en el plato.



e

5. Esa silla está rota.



f

6. En la mesa hay una flor.



g

7. El conejo está en la jaula.



h

Subtest I – B – (3)

"A Moro..."

0. A Moro lo amarraron a un poste.



a

1. Moro come pasto.



b

2. Otro caballo y Moro están arando.



c

3. Un niño está montando a Moro.



d

4. A Moro le pusieron montura.



e

5. Moro tira una carreta.



f

6. Moro galopa con otro caballo.



g

Subtest I – B – (4)

"A Luisa..."

0. A Luisa le gusta comer.



a

1. Luisa salta con sus amigas.



b

2. Luisa duerme mucho.



c

3. Están vistiéndola a Luisa.



d

4. Luisa riega todos los días.



e

5. Luisa se está bañando.



f

6. Luisa está revolviendo algo.



g

Anexo n°4: Resultados Prueba diagnóstica, C.L.P

Alumno	Item 1	% Item 1	Item 2	% Item 2	Item 3	% Item 3	Item 4	% Item 4	Puntaje Total	Percentil total	Porcentaje
1	7	100%	7	100%	6	100%	6	100%	26	100	100%
2	7	100%	7	100%	4	67%	4	67%	22	40	85%
3	5	71%	7	100%	4	67%	5	83%	21	40	81%
4	7	100%	7	100%	4	67%	6	100%	24	50	92%
5	7	100%	7	100%	4	67%	6	100%	24	50	92%
6	7	100%	6	86%	6	100%	6	100%	25	60	96%
7	5	71%	7	100%	3	50%	6	100%	21	40	81%
8	7	100%	7	100%	4	67%	6	100%	24	50	92%
9	6	86%	7	100%	4	67%	6	100%	23	40	88%
10	7	100%	7	100%	6	100%	6	100%	26	100	100%
11	4	57%	7	100%	6	100%	5	83%	22	40	85%
	6,3		6,9		4,6		5,6		23,5	55,5	90%
PUNTAJE POSIBLE	7		7		6		6		Resultados		

Anexo n°5: Documento de apoyo teórico sobre rutinas de pensamiento.

Rutinas de pensamiento

Rutina N°1: Veo- Pienso – Me pregunto

VEO - PIENSO - ME PREGUNTO



Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento fomenta esta rutina? Esta rutina ayuda a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones pensantes. Estimula la curiosidad y prepara el terreno para la indagación.

Aplicación: ¿Cuándo y dónde puede utilizarse? Utiliza esta rutina cuando quieras que tus estudiantes piensen cuidadosamente por qué algo se ve como se ve o por qué es así. Utiliza la rutina al comienzo de una unidad para motivar el interés del estudiante o ensáyala con un objeto que se conecte con el tópico de la unidad. También puedes utilizarla con un objeto interesante el final de la

unidad para instar a los estudiantes a continuar aplicando el nuevo conocimiento y las nuevas ideas.

Inicio: ¿Cuáles son algunos puntos claves para comenzar y utilizar esta rutina? Pide a los estudiantes que hagan observaciones de un objeto, puede ser una obra de arte, una imagen, un artefacto o un tópico. Luego, pregúntales qué piensan que está sucediendo o de qué se tratan estas observaciones. Anima a los estudiantes a que argumenten sus interpretaciones dando razones. Finalmente, invítalos a pensar qué preguntas surgen acerca del objeto o tópico. Esta rutina funciona mejor cuando el estudiante responde utilizando tres enunciados juntos: Por ejemplo: “Veo..., Pienso..., Me pregunto...”. Sin embargo, es posible que los estudiantes comiencen con un solo enunciado y necesites llevarlos, con una pregunta, al siguiente enunciado.

Esta rutina funciona bien durante una discusión de grupo, pero en algunos casos, es bueno pedir a los estudiantes que la ensayen en forma individual, por escrito o mentalmente, antes de compartir con todo el grupo. Las respuestas de los estudiantes a esta rutina pueden escribirse y registrarse para que los estudiantes puedan tener a la vista las observaciones, interpretaciones e inquietudes, y volver sobre ellas cuando las necesiten.

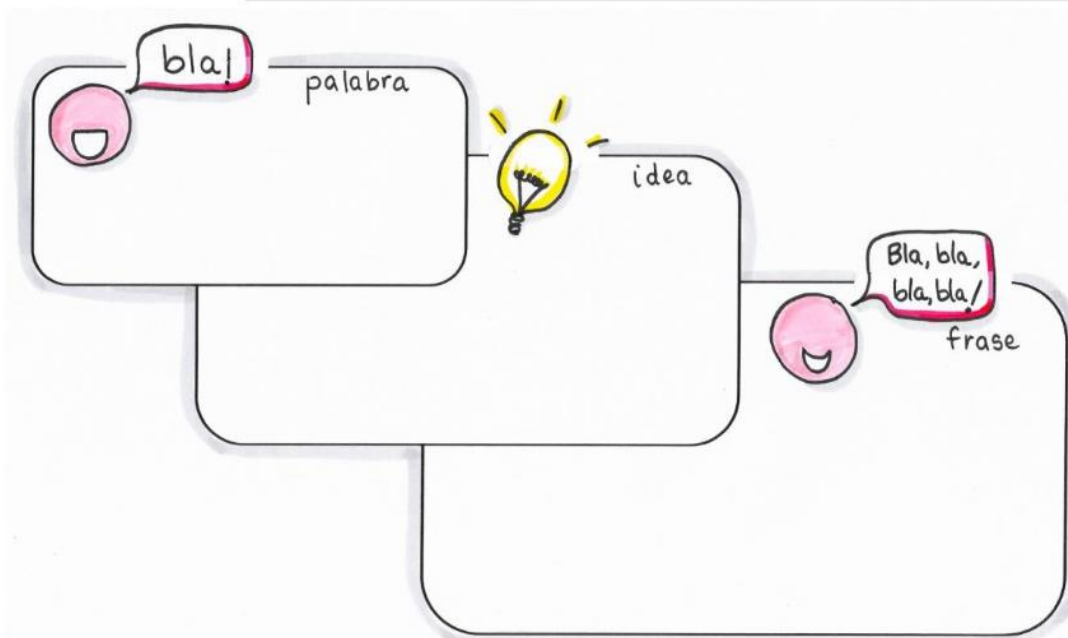


Esta rutina de pensamiento se desarrolló como parte del proyecto Cultures of Thinking en el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Esta es una traducción realizada por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera y aprobada por el Proyecto Cero.

Conoce más rutinas de pensamiento en pz.harvard.edu/thinking-routines

© 2019 Presidente y Asociados de la Escuela de Harvard y el Proyecto Cero. Este trabajo se encuentra bajo la Licencia Internacional 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND). Esta licencia permite a los usuarios compartir este trabajo con otros pero no se puede usar comercialmente. Para hacer referencia a este trabajo, utilice lo siguiente: La rutina de pensamiento Pólvora-Frase-Opción fue desarrollada por el Proyecto Cero, centro de investigación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

PALABRA - IDEA - FRASE



Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento fomenta esta rutina? Esta rutina proporciona una estructura para la conversación. Se puede usar para dialogar y como rutina de pensamiento.

Aplicación: ¿Cuándo y dónde puedo utilizarla? Esta rutina invita a los estudiantes a involucrarse y darle sentido a un texto para captar su esencia o “lo que te dice”. Sin embargo, el poder de esta rutina radica en la discusión que se da cuando cada individuo sustenta por qué destacó una palabra en particular, una frase y una oración, lo cual sirve como catalizador para la discusión.

Inicio: ¿Cuáles son algunos puntos claves para comenzar y utilizar esta rutina?

- Preparar. Da tiempo para leer los textos seleccionados por adelantado a menos que sean cortos y se puedan leer en el momento de la sesión. Motiva a los estudiantes a hacer una lectura activa y a utilizar el resaltador. No es necesario leer teniendo en mente la rutina Palabra-Frase-Oración.

- Seleccionar una palabra-frase-oración. Asegúrate de que lo seleccionado sea significativo para el lector. Nota: a algunos maestros les gusta cambiar el orden a oración-frase-palabra y esto está bien.
- Compartir selecciones. En grupos de 4 a 6 personas, pídeles a los estudiantes que compartan y registren sus elecciones, explicando por qué las seleccionaron. El intercambio y la discusión deben ocurrir en rondas, para facilitar la discusión. El primer participante comparte una palabra y explica por qué la eligió, invitando a otros a comentar y discutir. Las palabras se registran y luego la siguiente persona comparte, registra y discute hasta que todos hayan tenido su turno. El grupo luego comparte sus frases y finalmente sus oraciones.
- Invitar a la reflexión sobre la conversación. Cada grupo mira las respuestas que documentó. Identifican temas comunes que surgen de las respuestas y luego las implicaciones y/o predicciones que sugirieron. Finalmente, el grupo identifica cualquier aspecto del texto que no fue representado en la elección de oraciones, frases y palabras.
- Compartir el pensamiento. Publica la documentación de todos los grupos. Tómate el tiempo para mirar las oraciones, frases y palabras elegidas y los temas y las implicaciones extraídas. Invita a cada miembro del grupo a reflexionar brevemente sobre su comprensión actual del texto y cómo el uso de la rutina contribuyó a su comprensión.

No es esencial completar los tres pasos para lograr el propósito, a veces es suficiente con la oración y la palabra.

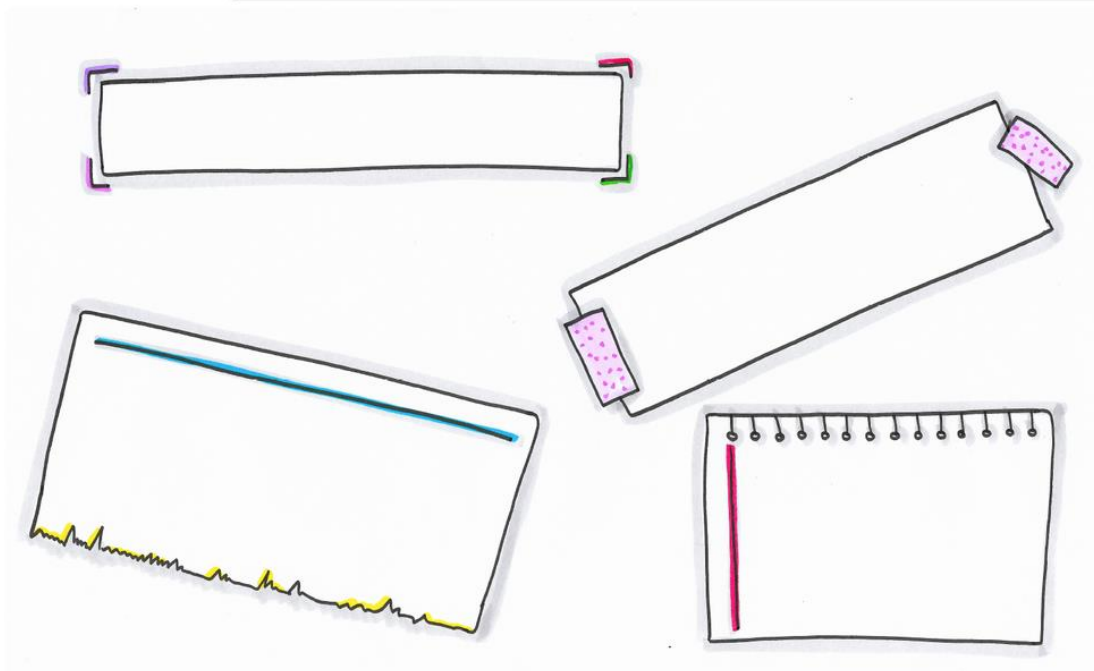


Esta rutina de pensamiento se desarrolló como parte del proyecto Cultures of Thinking en el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Esta es una traducción realizada por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera y aprobada por el Proyecto Cero.

Conoce más rutinas de pensamiento en pz.harvard.edu/thinking-routines

© 2019 Presidente y Asociados de la Escuela de Harvard y el Proyecto Cero. Este trabajo se encuentra bajo la Licencia Internacional 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND). Esta licencia permite a los usuarios compartir este trabajo con otros pero no se puede usar comercialmente. Para hacer referencia a este trabajo, utilice lo siguiente: La rutina de pensamiento Palabra-Frase-Oración fue desarrollada por el Proyecto Cero, centro de investigación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

TITULARES



Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento fomenta esta rutina? Esta rutina ayuda a los estudiantes a captar la esencia de aquello que se estudia o se discute. También les permite resumir y llegar a algunas conclusiones tentativas.

Aplicación: ¿Cuándo y dónde puede utilizarse? Esta rutina funciona muy bien al final de una discusión o una sesión de clase, durante la cual los estudiantes han explorado un tópico y han recibido nueva información o han escuchado diferentes opiniones.

Inicio: ¿Cuáles son algunos puntos claves para comenzar y utilizar esta rutina? Esta rutina puede utilizarse de manera efectiva junto con la rutina Pensar-Trabajar en Pareja –Compartir. Por ejemplo, al finalizar la clase, el docente puede hacer la siguiente pregunta: “Piensen en todo lo que hemos estado hablando hoy en clase. Si ustedes tuvieran que escribir en este momento un titular para este tópico o asunto que resuma el aspecto por el que se debe recordar ¿cuál sería su titular?” Luego el docente dice a los estudiantes:

“Compartan el titular con el compañero de al lado”. El docente puede terminar la clase diciendo: “¿Quién escucho, de uno de los compañeros, un titular que le haya parecido particularmente bueno, que llegue a la esencia de lo tratado?”

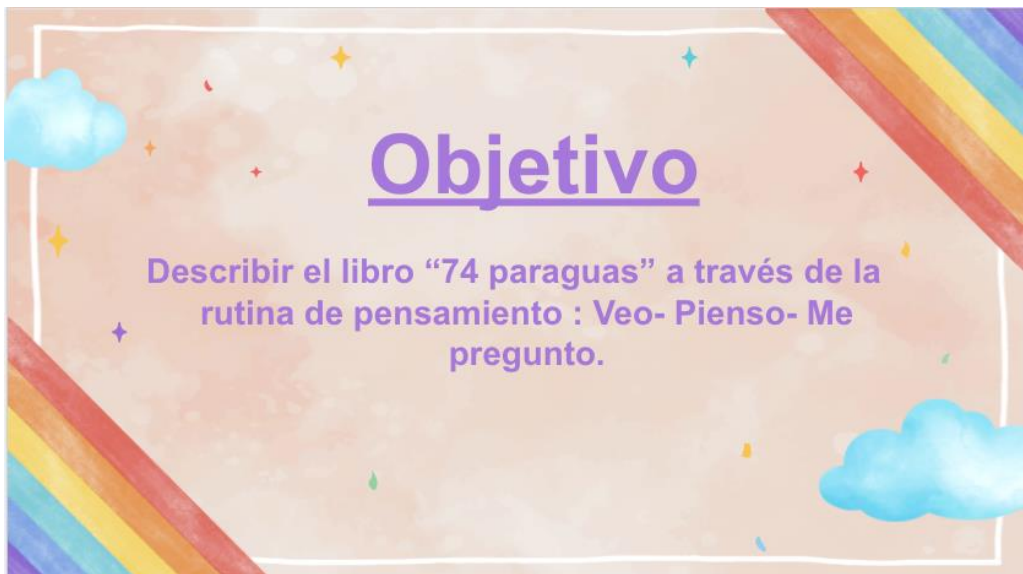
Las respuestas de los estudiantes deben registrarse para que se pueda elaborar una lista de los titulares de todo el grupo. Estas respuestas se van revisando y actualizando a medida que el grupo aprende más acerca del tópico tratado. La siguiente pregunta: ¿Cómo ha cambiado tu titular o cómo se diferencia de lo que hubieras dicho? Se puede usar para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre cambios en su forma de pensar.



Esta rutina de pensamiento se desarrolló como parte del proyecto Cultures of Thinking en el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.
Esta es una traducción realizada por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera y aprobada por el Proyecto Cero.
Conoce más rutinas de pensamiento en pz.harvard.edu/thinking-routines

© 2019 Presidente y Asociados de la Escuela de Harvard y el Proyecto Cero. Este trabajo se encuentra bajo la Licencia Internacional 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND). Esta licencia permite a los usuarios compartir este trabajo con otros pero no se puede usar comercialmente. Para hacer referencia a este trabajo, utilice lo siguiente: La rutina de pensamiento Pólvora-Frase-Opción fue desarrollada por el Proyecto Cero, centro de investigación de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

Anexo n° 6: Ejemplo power point rutina Veo- Pienso – Me pregunto.



Observemos la imagen. ¿Qué ven?



Respuestas alumnos:

- Dos pumas
- plantas
- rocas
- Dos pumas mirando a lo lejos.
- Flores
- Un puma con la boca abierta.

Observemos la imagen. ¿Qué pienso ?



Respuestas alumnos:

- Son mamá - hijo
- Se van a comer a un animal.
- Van a atacar a un animal.
- Tienen hambre.
- Son pololos
- Se quieren defender.
- Alguien los va a atacar.

Observemos la imagen. ¿Qué me pregunto ?






Respuestas alumnos:

- ¿Qué se van a comer?
- ¿Los van a matar?
- ¿Lo están pasando bien?
- ¿Tendrán hambre?
- ¿Son amigos?
- ¿A qué le tienen miedo?
- ¿Por qué van a atacar?


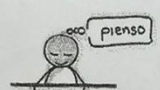
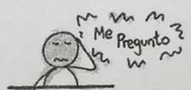
Anexo n°7: Resultados rutinas de pensamiento.

Sesión 1: Veo, pienso, me pregunto: Lectura 74 paraguas.


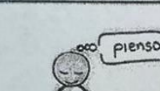
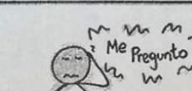
VEO - PIENSO - ME PREGUNTO

 Veo yo veo 74 PARAGAS Y UNA SENIORA	 pienso Lo que pienso cuando abre el libro es que UNA SENIORA ASE 74 PATA-EJA	 Me Pregunto Me pregunto si se VA A quedar LOS 74 PARAGAS.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

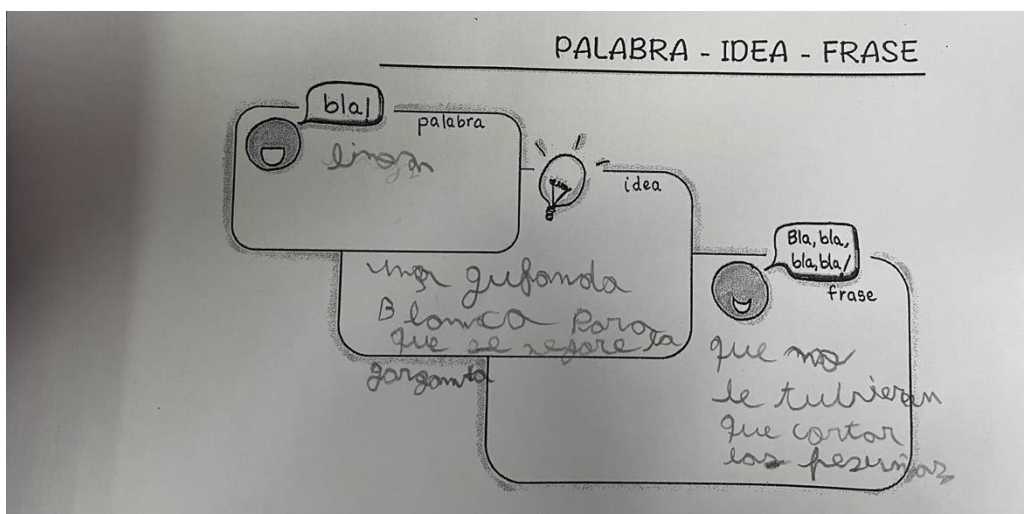
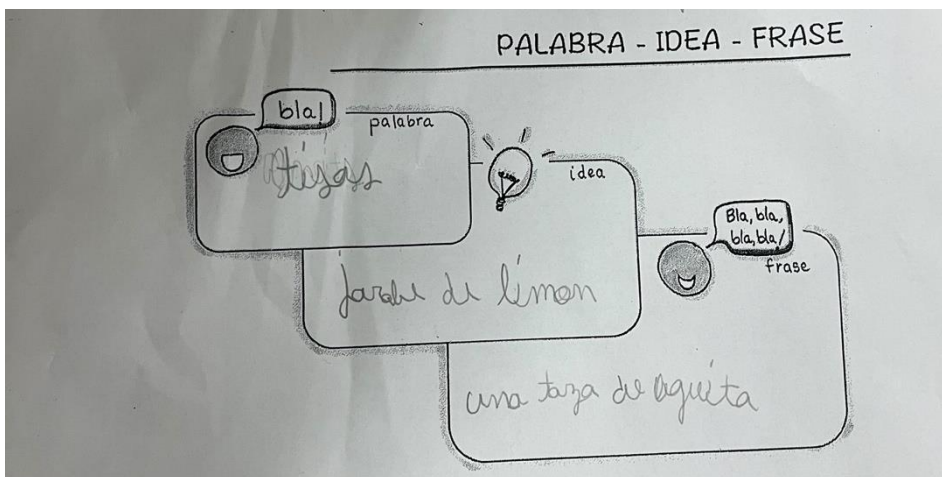
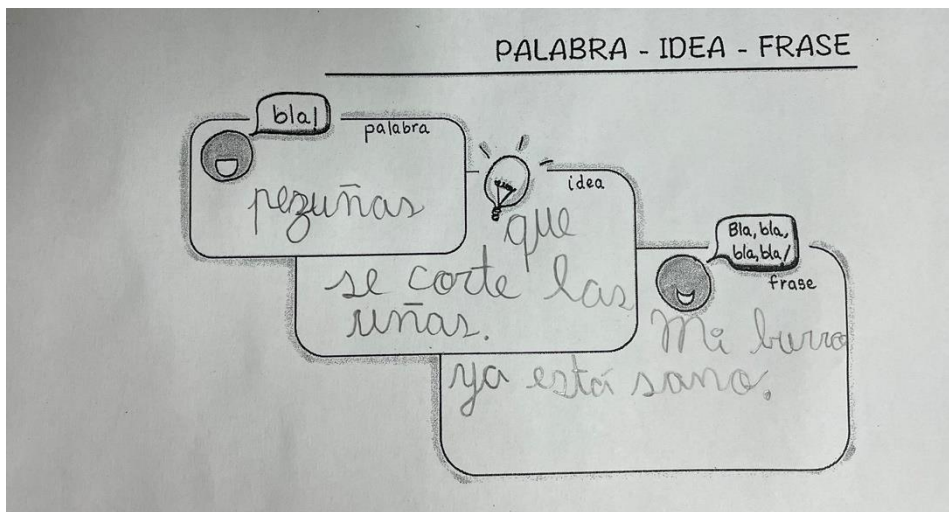
VEO - PIENSO - ME PREGUNTO

 Veo yo veo muchos paraguas yo veo un yora	 pienso yo pienso que va a haber perro en edad NO	 Me Pregunto me pregunto que estara batman!
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

VEO - PIENSO - ME PREGUNTO


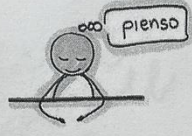
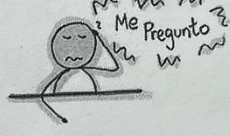
 Veo yo veo a una señora que fabrica paraguas.	 pienso si la señora fabrica 74 paraguas supongo que es para llover torrenciales.	 Me Pregunto me pregunto si la señora fabrica tanto paraguas se abra pinchando clavos.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sesión 2: Palabra, idea, frase : Lectura mi burro enfermo.






Sesión 4: Veo, Pienso, me pregunto : Lectura No te rías Pepe.

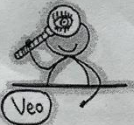
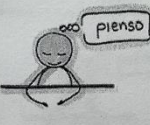

VEO - PIENSO - ME PREGUNTO

 Veo	 pienso	 Me pregunto
veo que pepe se rie mucho.	pienso que luego pepe va a aprender.	Me pregunto que va a ser la mamá de Pepe.

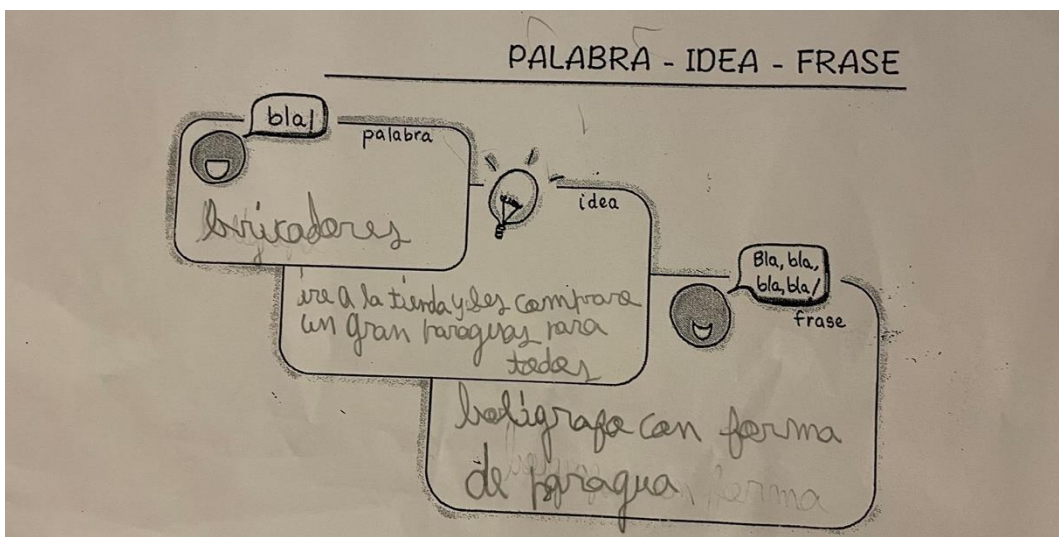
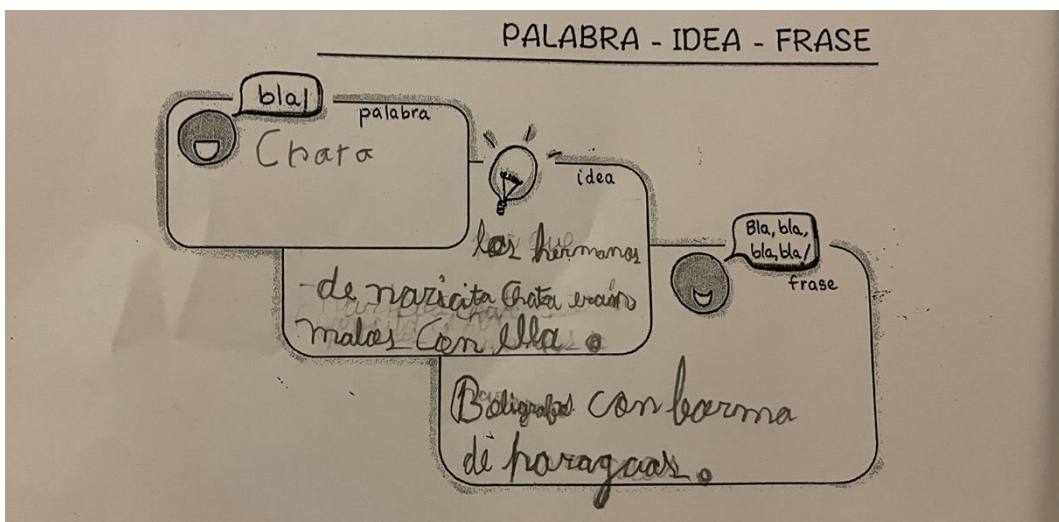
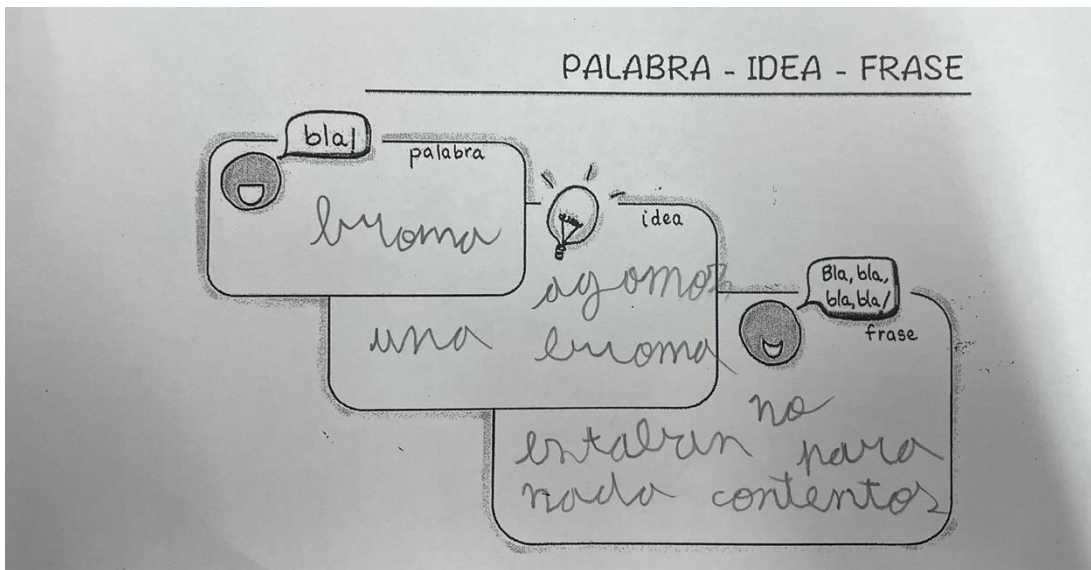
VEO - PIENSO - ME PREGUNTO

 Veo	 pienso	 Me pregunto
Saniguellas Pasto Flores Piedras un vegetal	Pepe se rie mucho la mamá esta asustada	¿cómo será la casa de pepe?

VEO - PIENSO - ME PREGUNTO

 Veo	 pienso	 Me pregunto
SaniVello Flores Pasto		

Sesión 5: Palabra, idea, frase : Lectura La broma del paraguas.



Anexo n° 8: Bitácora de campo

Bitácora de campo 1

Observador: Constanza Ananías

Docente a cargo: Docente 1

Intervención 1: Veo-Pienso- Me pregunto

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
5 de abril del 2022	<p>-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.</p> <p>-Se presenta el objetivo de la clase a través de un ppt: Describir el libro 74 paraguas a través de la rutina de pensamiento: Veo- Pienso- Me pregunto</p> <p>-Se presenta la rutina de pensamiento a través de la imagen de un león. Se les pregunta a los alumnos ¿Qué</p>	<p>-Se ven altas expectativas por parte de los estudiantes.</p> <p>-El power point es atractivo para los alumnos al igual que las imágenes presentadas por lo que los alumnos se ven motivados. El modelaje de la profesora sobre como irán a trabajar la rutina, es adecuada y clara, por lo que los alumnos captan la idea central de la rutina.</p> <p>A los alumnos se les hace difícil hacerse preguntas acerca de la imagen. La profesora debe modelar más ejemplos para que puedan comprender.</p> <p>Los alumnos sienten mucha curiosidad por el libro, por lo que abren varias veces el libro y les cuesta focalizar la atención en la portada.</p>	<p>- Se presenta una buena disposición frente al aprendizaje.</p> <p>- Se observa un buen clima de aprendizaje por parte del grupo.</p> <p>- Se observa un buen manejo de la habilidad de describir.</p> <p>- Existe fluidez en la actividad.</p> <p>- No se observa una interacción entre los estudiantes, debido a que la actividad es individual, por lo que no hay espacio para el trabajo grupal.</p>

ven? Se les explica a los alumnos que solo deben describir lo que observan. Los alumnos responden.

Luego, se les pregunta ¿Qué piensan? Con la misma imagen. Los alumnos responden levantando la mano. Por último, la profesora les pregunta ¿Qué preguntas se hacen acerca de la imagen? Y los alumnos dan sus preguntas.

-Luego de presentar como se va a trabajar la rutina de pensamiento, la profesora les entrega el libro 74 paraguas y les entrega un papel con la rutina dividida Veo- Pienso- me pregunto.

Se les solicita que completen las tres columnas solo mirando la portada del libro.

-Una vez terminada la rutina, la profesora da tiempo para

-Algunos alumnos no tienen el vocabulario suficiente para plasmar su pensamiento.

-A los alumnos les gustó compartir su pensamiento y que se vea reflejado en el panel.

compartir lo que escribieron y los alumnos la pegan en el panel.

Bitácora de campo 2

Observador: Constanza Ananías
Intervención: Palabra- Idea- Frase

Docente a cargo: Docente 1

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
19 de abril del 2022	<p>-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.</p> <p>-Se presenta el objetivo de la clase a través de un ppt: Resumir el libro "el burro enfermo" a través de la rutina palabra-idea-frase.</p> <p>-Se presenta la rutina a través de un texto corto. Luego durante los primeros 5 min se les modela a los alumnos como seleccionar una palabra que haya llamado más la atención del texto, una idea que sea significativa del texto y una frase que haya</p>	<p>-Se ven altas expectativas por parte de los estudiantes ya que los alumnos quedaron muy entusiasmados luego de la primera rutina.</p> <p>-A los alumnos se les hace difícil entender el modelaje de la profesora. Varios alumnos levantan la mano para hacer preguntas. Profesora, modela a través de otro ejemplo.</p>	<p>- Se presenta una buena disposición frente al aprendizaje.</p> <p>- Se observa un buen clima de aprendizaje por parte del grupo.</p> <p>- Se observa dificultad por parte de los alumnos de resumir las ideas.</p> <p>- Se observa dificultad por parte de los alumnos de extraer ideas centrales del texto.</p>

ayudado a
entender aún más
el texto.

-Luego de
presentar como
se va a trabajar la
rutina de
pensamiento, la
profesora le
entrega el texto a
mi burro enfermo
y les entrega un
papel con la rutina
palabra- idea-
frase.

-Se les solicita
que completen
las tres brubujas
luego de leer el
texto.

-Una vez
terminada la
rutina, la
profesora da
tiempo para
compartir lo que
escribieron y los
alumnos la pegan
en el panel.

-Algunos alumnos
no tienen el
vocabulario
suficiente para
plasmear su
pensamiento.

-Es difícil para los
alumnos escoger
una idea y una
frase que
represente mejor el
texto.

-A los alumnos les
gustó compartir su
pensamiento y que
se vea reflejado en
el panel.

- No se observa
una
interacción
entre los
estudiantes,
debido a que la
actividad es
individual, por
lo que no hay
espacio para el
trabajo grupal.

Bitácora de campo: 3

Observador: Constanza Ananías
Intervención: Titulares.

Docente a cargo: Docente 1

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
-------	---------------------	----------------------------	-------------

3 de mayo 2022	-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.	- Los alumnos ya no presentan altas expectativas en la rutina presentada, ya que no fue fácil para ellos la rutina: idea-palabra- frase.	- No se observa interés por la lectura presentada. No hay enganche emocional en la lectura, por lo que dificulta el trabajo de la rutina. -Si bien la rutina los motiva y despierta su interés, la lectura escogida baja las expectativas de los alumnos.
	-Se presenta el objetivo de la clase a través de un ppt: Interpretar el poema girasol a través de la rutina: titulares.		
	-Se presenta la rutina a través de un texto corto. Al finalizar el texto, la profesora les comenta que un diario quiere que le escriban un titular nuevo al texto presentado. La profesora modela su pensamiento, y luego les pregunta a los alumnos nuevas ideas de titulares. Se les explica que el titular debe ser atractivo, y tiene que tener sentido.	-Los alumnos luego de ver la rutina presentada, se motivan más con lo que irán a trabajar. -Comprenden las instrucciones presentadas por la profesora.	- Se observa dificultad para resumir ideas en un título.
	-Luego de presentar como se va a trabajar la rutina de pensamiento, la profesora le entrega el texto	- Los alumnos se muestran motivados con los titulares, pero les cuesta crear un titular original.	- No se observa una interacción entre los estudiantes, debido a que la actividad es individual, por

<p>girasol a los alumnos y deben leerlo en silencio.</p> <p>-Al terminar la lectura, se les solicita a los estudiantes escribir un titular nuevo para el texto girasol.</p> <p>-Una vez terminada la rutina, la profesora da tiempo para compartir lo que escribieron y los alumnos la pegan en el panel.</p>	<p>-A los alumnos les gustó compartir su pensamiento y que se vea reflejado en el panel.</p>	<p>lo que no hay espacio para el trabajo grupal.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Bitácora de campo: 4

Observador: Constanza Ananías Docente a cargo: Docente 1
 Intervención: Veo- pienso – me pregunto.

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
17 de mayo 2022	<p>-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.</p> <p>-Se presenta el objetivo de la clase: Describir la portada del libro No te rías Pepe a</p>	<p>- Los alumnos se ven motivados con el libro: No te rías Pepe.</p> <p>- Algunos alumnos no recuerdan la rutina. Ellos piden que la profesora</p>	<p>- La mayoría de los alumnos recuerda la rutina, por lo que se podría llegar a transformar en una rutina diaria o semanal.</p> <p>- Se observa motivación por plasmar el propio pensamiento y</p>

<p>través de la rutina: Veo- Pienso- Me pregunto.</p>	<p>les recuerde la rutina.</p>	<p>poder compartirlo.</p>
<p>-Se recuerda la rutina a través del plumón que habla. Los alumnos recuerdan como trabajar la rutina presentada en la primera sesión. La profesora modela una vez más la rutina presentada.</p>	<p>-</p>	<p>- Se observa que los alumnos son capaces de trabajar la habilidad presentada de describir.</p>
<p>-Luego de presentar como se va a trabajar la rutina de pensamiento, la profesora les entrega el libro y la hoja con la rutina. Les da 10 min para trabajar con la rutina.</p>	<p>-Alumnos expresan comentarios como “qué entretenido esto”, “¿Podemos hacerlo siempre?”</p>	<p>- No se observa una interacción entre los estudiantes, debido a que la actividad es individual, por lo que no hay espacio para el trabajo grupal.</p>
<p>-Luego, la profesora les proporciona 10 minutos de lectura del libro de manera silenciosa.</p>	<p>-</p>	<p>- El tiempo de cierre para compartir la rutina es muy corto, por lo que los alumnos no alcanzan a ver el pensamiento de sus compañeros.</p>
<p>-Una vez terminada la rutina, la profesora entrega 5 minutos para compartir la rutina.</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

Bitácora de campo: 5

Observador: Constanza Ananías.
Intervención: Palabra- Idea- Frase.

Docente a cargo: Docente 1

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
31 de mayo	<p>-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.</p> <p>-Se presenta el objetivo de la clase: Resumir la lectura “la broma del paraguas” a través de la rutina Palabra- Idea- Frase.</p> <p>-Se recuerda la rutina a través de los conocimientos previos de los alumnos. La profesora modela</p>	<p>- Los alumnos ya saben que van a trabajar en los talleres, por lo que se ven emocionados.</p> <p>-Varios niños se “quejaron” de la rutina presentada.</p>	<p>- Se evidencia que los alumnos comienzan a habituar al uso de rutinas. Eso motiva a la profesora y hace que la clase sea más dinámica.</p> <p>- No se observa motivación por parte de los estudiantes. Al parecer, la primera vez que se trabajó con la rutina, los alumnos no tuvieron buenas experiencias, por lo que lo plasmaron a través de palabras y quejas hacia la profesora.</p> <p>- Se observa dificultad por trabajar la habilidad de resumir. Se ve que los alumnos están</p>

una vez más la rutina presentada.

habitados a sólo dar respuestas correctas a ejercicios de comprensión lectora, por lo que les es difícil entender que con el uso de las rutinas, no existen respuestas correctas, si no más bien, se trata de ver el propio pensamiento.

-Luego de presentar como se va a trabajar la rutina de pensamiento, los alumnos entran a la plataforma RAZKIDS, donde deben leer el texto asignado por la profesora.

-Los alumnos se ven más motivados ya que van a trabajar con la plataforma. Se ve interés por la lectura de esta forma.

- Los alumnos disponen de 15 minutos de lectura silenciosa.

-El tiempo destinado fue muy largo, el texto era corto, por lo que muchos terminaron antes de los 10 minutos de lectura.

-Al terminar el tiempo asignado, la profesora entrega una hoja con la rutina: Palabra- Idea – Frase. Los alumnos disponen 10 minutos para realizar la rutina.

-Para algunos alumnos es difícil escribir una idea del texto. Se acercan a la profesora para pedirle respuesta. Ejemplo Alumno 1: “Miss dime que poner acá por favor”

- El tiempo de cierre para compartir la rutina es muy corto, por lo que los alumnos no alcanzan a ver el pensamiento de sus compañeros. Se necesita de tiempo para realizar las rutinas y visibilizar el pensamiento. Los alumnos tienen muchas dudas y si se quiere que demuestren lo que piensan, se debe dar tiempo.

profesora les pide a los alumnos que lo peguen en panel y que lo presenten mañana en clases.

Ejemplo alumno 2: "Miss no se que escribir en idea, no se me ocurre nada"

-Debido a la cantidad de preguntas realizadas por los alumnos, no hay tiempo para compartir.

Bitácora de campo: 6

Observador: Constanza Ananías.
Intervención: Titulares

Docente a cargo: Docente 1.

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
14 de junio	-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.	- Los alumnos ya saben que van a trabajar en los talleres, por lo que se ven emocionados.	- Se evidencia que los alumnos comienzan a habituar al uso de rutinas. Eso motiva a la profesora y hace que la clase sea más dinámica.

<p>-Se presenta el objetivo de la clase: Interpretar el libro “genio de alcachofa” a través de la rutina de pensamiento: “titulares”.</p>	<p>-Cuando se da a conocer el título del texto, se ve gran expectativa por parte de los estudiantes, ya que han estado leyendo el libro en clases y los ha motivado mucho.</p>	<p>- Se logra ver, que tener en cuenta los intereses y gustos de los alumnos permite que tengan experiencias de aprendizaje significativas en su proceso de comprensión lectora.</p>
<p>-Se recuerda la rutina a través de los conocimientos previos de los alumnos. La profesora modela una vez más la rutina presentada.</p>		<p>- Se puede observar un cambio en las respuestas de los alumnos, ya que se ven más seguros al responder y plasmar su propio pensamiento.</p>
<p>- Los alumnos disponen de 15 minutos de lectura silenciosa.</p>	<p>-El tiempo destinado es acorde para los alumnos. Se ven cómodos y tranquilos leyendo.</p>	<p>- Los alumnos se encuentran en un espacio de contención y de apoyo, por lo que se puede evidenciar que tienen confianza al exponer sus titulares.</p>
<p>-Al terminar el tiempo asignado, la profesora entrega una hoja con la rutina: Titulares. Los alumnos deben plasmar su pensamiento en la hoja entregada.</p>	<p>- Para algunos alumnos es difícil mantener la atención de forma prolongada con el libro físico. Por esta razón, la profesora redirige su atención a la lectura</p>	
<p>-La profesora crea grupos de trabajo, y los alumnos disponen de 10 minutos para</p>	<p>haciéndoles preguntas del texto. -Los alumnos se ven</p>	

compartir sus titulares.	entusiasmados al compartir sus titulares al grupo asignado.
--------------------------	-------------------------------------------------------------

Bitácora de campo: 7

Observador: Constanza Ananías. Docente a cargo: Michelle Levy.
 Intervención: Veo-pienso- me pregunto

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
28 de junio	-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.	- Los alumnos ya se han habituado a trabajar con esta rutina, por lo que se ven con altas expectativas.	- Los alumnos se sienten cómodos con las rutinas conocidas y amigables para ellos, ya que su uso se vuelve rutina.
	-Se presenta el objetivo de la clase: Preguntarse sobre el libro "nada me resulta" a través de la rutina de pensamiento: veo-pienso- me pregunto.	-La portada del libro no parece ser atractiva para algunos alumnos, por lo que, a mi parecer, los hace perder un poco de motivación.	- Se logra ver, que tener en cuenta los intereses y gustos de los alumnos permite que tengan experiencias de aprendizaje significativas en su proceso de comprensión lectora.
	-Se recuerda la rutina a través de los conocimientos previos de los		- Se puede observar que algunos los alumnos al

alumnos. La profesora modela una vez más la rutina presentada.

plasmar su pensamiento, se concentran a la hora de responder. Por otro lado, se evidencia que para algunos alumnos es más difícil concentrarse a la hora de pensar.

- Se les entrega a los alumnos la hoja de papel para trabajar la rutina y el libro. Los alumnos disponen de 10 minutos para plasmar su pensamiento en la rutina.

-El tiempo destinado para realizar la rutina es adecuado al ritmo de los alumnos.

- Se observa que todos los alumnos están activos en el proceso y al compartir sus experiencias.

-Al terminar el tiempo asignado, la profesora crea grupos de trabajo, para que los alumnos compartan con tiempo sus rutinas a los otros alumnos.

- Los alumnos se ven entusiasmados de compartir sus rutinas. Se puede ver que la explicación oral de cada uno hacia los compañeros es más amplia de lo que está escrito en la hoja.

Bitácora de campo: 8

Observador: Constanza Ananías.
Intervención: Palabra- Idea- Frase

Docente a cargo: Michelle Levy.

Fecha	Aspectos observados	Comentarios del observador	Reflexiones
1 de julio	<p>-Se da inicio a la clase con el saludo protocolar.</p> <p>-Se presenta el objetivo de la clase: Extraer información del libro "León y su tercer deseo" a través de la rutina de pensamiento: Palabra- Idea-frase-</p> <p>-Se recuerda la rutina a través de los conocimientos previos de los alumnos. La profesora modela una vez más la rutina presentada.</p>	<p>- Los alumnos expresan su preferencia por las rutinas de pensamiento: Titulares y Veo-pienso- me pregunto. Al contrario de la rutina presentada, Palabra-idea-frase.</p> <p>-Los alumnos se ven motivados con la lectura del libro, ya que lo han leído antes en clases y les gusta.</p>	<p>- Para los alumnos es difícil el resumir ideas. Esta habilidad, se ve débil, aún al terminar los talleres. Esperan respuestas entregadas por la profesora y se ve que aún no han comprendido bien la rutina.</p> <p>-La rutina presentada por la docente, es una gran herramienta para medir la comprensión lectora de los estudiantes. Si bien los alumnos ya leen, a través de esta rutina, se puede ver lo difícil que es la comprensión lectora y poder explicar con las propias palabras el sentido del texto.</p> <p>- Faltan estrategias para trabajar la búsqueda de información en un texto. Los alumnos esperan encontrar las</p>

-
- respuestas de inmediato. Si tuvieran estrategias para encontrar información en el libro, podrían expresar de mejor manera su pensamiento.
- Los alumnos disponen de 15 minutos de lectura silenciosa.
 - El tiempo de lectura es adecuado para los alumnos.
 - Al terminar el tiempo asignado, la profesora crea grupos de trabajo, y en un tiempo de 10 minutos deben completar la rutina presentada en una hoja. Luego, lo plasman en el panel.
 - Los alumnos se ven entusiasmados de trabajar la rutina en grupos. El tiempo destinado se hace poco, ya que deben escuchar a todos los integrantes y les cuesta plasmar el pensamiento en conjunto.
 - Se observa que todos los alumnos están activos en el proceso y al compartir sus experiencias.
-

Anexo n°9: entrevista a docente.



Nombre del proyecto: Plan de trabajo basado en estrategias de pensamiento visible para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de siete años

Entrevista sobre el uso de rutinas de pensamiento en segundo básico.

Fecha: 28 de septiembre 2022

Hora: 13:00

Entrevistador

Nombre: Constanza Ananías

Entrevistado

Nombre: _____ Edad: 26

Género: Femenino Profesión: Profesora Educación básico

Introducción

A continuación, se realizará una entrevista sobre el uso de rutinas de pensamiento y el efecto en la comprensión lectora en estudiantes de segundo básico en la asignatura de lenguaje.

Características de la entrevista

Confidencialidad, duración de la entrevista: 15 minutos.

Preguntas

Expectativas

¿Qué expectativas tiene sobre el pensamiento de sus estudiantes?

Mis expectativas sobre mis estudiantes es que tengan un pensamiento menos abstracto y más flexible. También espero que ellos logren reflexionar.

¿Cómo les demuestra a sus alumnos que valora su pensamiento?

Les demuestro a través de hacer refuerzo positivo a sus respuestas.

Lenguaje

¿Usa en sus clases verbos que faciliten el pensamiento de sus estudiantes?

Ejemplos: "elaborar", "evaluar", "contrastar", "justificar" etc.?

No todas, pero sí utilizo mucho el verbo de justificar. El verbo evaluar también se usa mucho en mi sala de clases debido a sus evaluaciones entre pares. Me falta usar más vocabulario que faciliten el pensamiento.

¿De que manera entrega feedback a sus alumnos? ¿Qué palabras utiliza?

Entrego feedback de dos formas. Primero refuerzo lo positivo y luego me enfoco en el error. Las palabras que utilizo son ¡Excelente! ¡buen trabajo! . También utilizo preguntas como ¿Qué podrías haber hecho aquí? ¿Cómo se puede mejorar?

Tiempo

¿Les entrega tiempo a sus alumnos para pensar y desarrollar sus ideas?

Sí, suelo hacer al comienzo de la unidad a través de imágenes, les dejo pensar previo a responder.

Rutinas de pensamiento

¿Qué le parecieron las rutinas de pensamiento utilizadas? ¿Cuál fue su favorita?

Las rutinas utilizado me parecieron originales y creativas. Mi favorita fue Veo- Pienso- Me pregunto porque se relaciona mucho con otra rutina de pensamiento que utilizo y porque es amigable para los estudiantes.

¿Cree que tuvieron un impacto positivo o negativo en sus estudiantes? ¿Por qué?

Tuvieron un impacto positivo, porque conocieron una nueva estrategia previo a la lectura y los ayudó a pensar.

¿Los alumnos lograron organizar su pensamiento utilizando las rutinas?

No se vio reflejado, porque faltó practica para que los alumnos comprendieran como utilizar una rutina.

¿Las rutinas de pensamiento se convirtieron en un patrón de conducta en su sala de clases? ¿Los alumnos ya conocen las rutinas?

No, ya que sólo se utilizaron aisladamente y no se trabajaron en otras asignaturas.

¿Las rutinas fueron útiles para promover la comprensión lectora de los estudiantes?

En algunos estudiantes se vio reflejado que el pensamiento promovió la comprensión lectora. Otros estudiantes no alcanzaron la comprensión, ya que estaban más focalizados en entender la rutina que en promover su pensamiento.

¿Cómo fue aplicar las rutinas de pensamiento? ¿De que otra forma las podría haber aplicado?

En primer lugar, fue fácil aplicarlas. Se podrían haber aplicado de manera más constante y utilizándolas en mis planificaciones como ticket de entrada o ticket de salida, para que los alumnos las adoptaran mejor.

¿Cree que el tiempo entregado a los estudiantes fue adecuado para trabajar las rutinas?

No, faltó tiempo para trabajar las rutinas.

Rol del estudiante

¿Cómo fue la participación de los estudiantes? ¿tuvieron un rol activo?

Los estudiantes tuvieron un rol activo pasivo. Al presentar las rutinas
tuvieron un rol muy activo, pero en el momento de trabajar las rutinas,
fueron más pasivos.

Consideraciones finales

¿Hay alguna información adicional que siente es relevante de considerar?

sí, muchos alumnos no han alcanzado la comprensión
lectora ya que aún no tienen una lectura fluida.

¿Qué significa para usted participar en esta investigación?

Me sentí muy alagada, ya que me gusta saber que los profesores confían
en mí y puedo seguir mejorando mi práctica educativa. También, puedo mejorar
las estrategias con las que trabajo la comprensión lectora.

¡Muchas gracias por su participación!

