



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Las rutinas de pensamiento como medio
para mejorar la comprensión lectora en
Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Saioa Iriarte Lobeira
Tipo de trabajo:	Proyecto de Intervención Educativa
Área:	Didáctica de la Lengua y Literatura
Director/a:	Juana María González García
Fecha:	Junio de 2020

Resumen

La mejora de la comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria es y seguirá siendo uno de los grandes retos de todo docente. Los diferentes métodos de enseñanza de la lectura siguen otorgando demasiada relevancia a la decodificación del código en detrimento de la comprensión. El presente Trabajo de Fin de Grado propone un proyecto de intervención educativa para mejorar la comprensión lectora en toda la etapa de Educación Primaria basada en la metodología *Visible Thinking* o rutinas de pensamiento. En la primera parte del trabajo se reflexiona acerca de la importancia de una lectura comprensiva y la utilización de las rutinas de pensamiento como herramienta para la mejora de la comprensión lectora. En la segunda parte del trabajo, y en línea con lo que se establece en la legislación vigente, se plantea un proyecto de intervención educativa que defiende el pensamiento como instrumento fundamental para la mejora del proceso lector en la etapa de Educación Primaria.

Palabras clave: Educación Primaria, comprensión lectora, rutinas de pensamiento, *visible thinking*, aprendizaje

Índice de contenidos

1. Introducción	5
2. Objetivos del trabajo	6
3. Marco teórico	6
3.1. Decodificación vs lectura comprensiva	6
3.2. La importancia de la comprensión lectora en la escuela	8
3.3. Las rutinas de pensamiento como estrategia para la comprensión lectora	12
4. Contextualización	15
4.1. Características del entorno	15
4.2. Descripción del centro	15
4.3. Características del alumnado	16
5. Proyecto de intervención educativa	16
5.1. Introducción	16
5.2. Justificación	17
5.3. Referencias legislativas	18
5.4. Objetivos del proyecto	18
5.5. Contenidos que se abordan	19
5.6. Metodología	20
5.7. Actividades	21
5.8. Planificación Temporal	29
5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje	30
5.10. Sistema de evaluación	30
5.10.1. Criterios de evaluación	31
5.10.2. Instrumentos de evaluación	34
6. Conclusiones	34

7. Consideraciones finales.....	36
8. Referencias bibliográficas	37
9. Anexos	39

1.Introducción

“La lectura proporciona a la mente sólo materiales de conocimiento; es pensar lo que hace que lo que leemos sea nuestro”

John Locke (citado en Gear, 2015, p.18)

Tal y como dice el filósofo inglés John Locke es pensar lo que hace que la lectura sea nuestra, pero discrepo respecto a la disociación que realiza el autor entre lectura y pensamiento: leer significa pensar acerca del texto; no decodificar letras, palabras y oraciones; leer significa comprender; no decir en voz alta aquello que vemos escrito; leer significa, a menudo, aprender; no recitar velozmente un texto. Y de ahí la importancia que tiene la lectura a lo largo de nuestra vida. Ya lo decía Cervantes que “el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho” (Cervantes, 1962, p.756).

La lectura constituye, por tanto, una fuente inagotable de placer y un pilar fundamental para el aprendizaje. Todos los agentes de la comunidad educativa coinciden en que la lectura es un aspecto esencial en el desarrollo integral del individuo, especialmente, en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, el nivel lector y, más concretamente, el nivel de comprensión lectora que los alumnos presentan en esta etapa queda lejos de los objetivos que se establecen en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Tanto los resultados de las diversas pruebas (PIRLS 2016, PISA 2015) al respecto, como el día a día en el aula nos muestra que gran parte de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos tienen su origen en un problema de comprensión lectora. Se observa que los alumnos con frecuencia saben descifrar el código, pero no terminan de comprenderlo.

Este trabajo pretende ofrecer una nueva forma de enseñar a leer, partiendo de un enfoque ligado a la comprensión y teniendo muy presentes los procesos cognitivos involucrados en el proceso lector. Para ello, se utilizará la metodología *Visible Thinking*, a través de la cual se pretende hacer visible el pensamiento con la ayuda de una serie de rutinas de pensamiento. El objetivo principal será mejorar la comprensión lectora mediante el uso de estas rutinas de pensamiento.

Para ello, el trabajo parte de un marco teórico donde se reflexiona sobre las diferencias entre decodificación y lectura comprensiva, así como acerca de la importancia de la comprensión lectora en la etapa de Primaria. Además, se profundiza en las llamadas rutinas de pensamiento y en su aplicabilidad para mejorar la comprensión lectora. Finalmente, se presenta el proyecto de intervención educativa.

2.Objetivos del trabajo

Objetivo general:

Diseñar un proyecto de intervención educativa para la mejora de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria a través del empleo de rutinas de pensamiento.

Objetivos específicos:

- Analizar las diferencias entre la lectura comprensiva y la lectura centrada en la decodificación del código.
- Valorar la importancia de la comprensión lectora en la escuela y, especialmente, en la etapa de Educación Primaria.
- Reflexionar sobre las rutinas de pensamiento como medio para la mejora de la comprensión lectora a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria.

3.Marco teórico

En el siguiente epígrafe se hace una aproximación a los conceptos principales que sostienen el proyecto atendiendo a varios autores de referencia. Como sabemos, el desarrollo de la competencia lectora es esencial para el crecimiento y el futuro de la población por lo que a lo largo de la historia numerosos autores han estudiado el proceso de la lectura desde diferentes ámbitos. A continuación, nos centraremos en conocer qué es leer, la diferencia entre decodificar y leer, la importancia de la comprensión lectora y el papel de las rutinas de pensamiento para mejorar el proceso lector.

3.1. Decodificación vs lectura comprensiva

Con frecuencia y, sobre todo, en la etapa de Educación Primaria, afirmamos que los niños saben leer cuando en realidad muchos de ellos no son capaces de extraer el significado

de numerosos textos, sino que simplemente se limitan a decodificar las palabras que aparecen en el mismo.

Es necesario, por lo tanto, definir el verbo leer y ser conscientes, tanto profesores como alumnos, de lo que dicho verbo implica. Así, podemos decir que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992).

Y, ¿cuáles son esos objetivos? Los autores Alliende y Condemarín (2002) analizan las funciones de la lectura a partir de las funciones del lenguaje de Jakobson (1984). De este modo, se refieren a las funciones representativa, expresiva, apelativa, metalingüística, cognoscitiva, afectiva, instrumental, de socialización y de evasión como las funciones genéricas de la lectura. Esto significa que a partir de la lectura accedemos a información, provocamos determinados comportamientos, satisfacemos nuestra curiosidad, enriquecemos nuestro vocabulario, adquirimos conocimiento, canalizamos temores y frustraciones, socializamos y fantaseamos, entre muchas otras cosas. Pero en cualquiera de los casos, observamos que leer no se reduce a la decodificación de un conjunto de signos, sino que conlleva un proceso de interpretación y comprensión del texto.

Evidentemente si un individuo no es capaz de decodificar los signos que se le presentan el proceso de lectura no se podrá llevar a cabo, pero lo mismo ocurre a la inversa. Sin la correcta comprensión del texto tampoco podemos dar por realizado el proceso de lectura.

La etapa de primaria constituye un momento clave en el desarrollo de la competencia lectora del alumno puesto que es aquí donde el niño aprende a leer y donde por primera vez se le empieza a exigir que lea para aprender. Si nos paramos a analizar los diferentes modelos explicativos de la lectura veremos que estos pueden clasificarse en tres grandes grupos (Solé, 1992): los modelos de procesamiento ascendente o *bottom up*, los modelos de procesamiento descendente o *top down* y los modelos interactivos. Todos los modelos coinciden en que la lectura es un proceso multinivel, en el que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo (Alonso y Mateos, 1985). El dilema se encuentra en cómo se relacionan funcionalmente estos niveles.

El **modelo ascendente** se centra en el texto y su decodificación. La lectura se entiende como un proceso secuencial que comienza en la grafía y sigue con las letras, las palabras, las

frases, etc. El **modelo descendente**, en cambio, enfatiza la figura del lector y no tanto, la del texto. Este modelo sostiene que el lector utiliza su conocimiento y experiencias previas, así como sus recursos cognitivos para anticiparse al texto y acceder a su comprensión. Finalmente, y como resultado de la combinación de ambos modelos, surge el **modelo interactivo**, en el que se trata de integrar las ventajas y superar las deficiencias de los modelos ascendentes y los modelos descendentes. Tanto el texto como el conocimiento previo del lector son importantes en este caso.

Aunque en la actualidad la enseñanza de la lectura se realiza, principalmente, a través del modelo interactivo, lo cierto es que aún se pone gran énfasis en el proceso de decodificación. Indudablemente este proceso es importante y necesario puesto que cuanto más control tenga el alumno sobre él, obtendrá mayor fluidez en la lectura y, por lo tanto, podrá acceder con mayor facilidad a los niveles posteriores, entre los cuales se encuentra la comprensión. Pero ¿cómo logramos que el alumno pase de decodificar a comprender? La clave reside en llevar a cabo el proceso de descifrar el código sin disociarlo de la comprensión. En este sentido, es muy importante contextualizar el texto y tener en cuenta el entorno.

Si ello no se tiene en cuenta, es decir, si se trabaja el código de una forma más o menos aislada, descontextualizada, no sólo no aprovechamos ese bagaje, significativo y funcional, sino que contribuimos a que la idea de lectura que construya el niño sea errónea: leer es decir las letras, o los sonidos, o las palabras. (Solé, 1992, p. 49)

3.2. La importancia de la comprensión lectora en la escuela

En el epígrafe anterior insistimos en la idea de que leer no consiste exclusivamente en un proceso de decodificación del código, sino que conlleva también un proceso de comprensión del texto. Esta segunda parte del proceso lector resulta primordial por múltiples razones, pero, sobre todo, por su relación con el aprendizaje.

Aunque no signifiquen lo mismo, estos dos verbos, comprender y aprender, están estrechamente relacionados: no existe aprendizaje sin comprensión. Y para comprender, el lector no solo depende del texto que aborda sino también depende de otros muchos factores como los objetivos que presiden la lectura, la motivación que posee o el conocimiento previo del que dispone y afronta la lectura.

Ausubel (2002) en su teoría del aprendizaje significativo resalta precisamente la importancia de los conocimientos previos de los alumnos. Ausubel (2002) afirma que “la

enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter arbitrario y su sustancialidad (no literalidad)” (p.47). El alumno, por tanto, no es un recipiente vacío, sino que sus conocimientos y experiencias previas condicionan los nuevos contenidos y transforman también los esquemas cognitivos anteriores, de forma que si dichos conocimientos previos son manipulados correctamente pueden ser útiles para lograr un aprendizaje significativo.

Lo mismo ocurre cuando nos enfrentamos a una lectura. Unos conocimientos previos relevantes nos permitirán interpretar la información y comprenderla. Y cuando al leer comprendemos, la lectura nos sirve para aprender. De ahí, la enorme relevancia de lograr no solamente que los alumnos sean capaces de acceder al código sino de que adquieran consciencia y control sobre los procesos implicados en la comprensión lectora.

Paris, Wasik y Turner (1991) señalan seis razones por las que resulta tan importante desarrollar esta competencia para la educación y el desarrollo de los aprendices:

Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información textual; la adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia; las estrategias son controladas por los lectores, estas son herramientas cognitivas que se pueden usar de forma selectiva y flexible; las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición de usar dichas estrategias; las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores; la lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.” (p. 609)

A partir de la etapa de primaria es complicado entender el aprendizaje sin lectura. La comprensión lectora se convierte así en un pilar básico para que el alumno logre un desarrollo personal y profesional adecuado. Si atendemos al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, veremos que la lectura está presente en los contenidos de prácticamente todas las asignaturas.

Así, resulta interesante analizar el último informe español del Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS 2016) llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) donde podemos observar diversos datos que evalúan la comprensión lectora de los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria.

Antes de adentrarnos en los datos merece la pena atender a ciertos aspectos del estudio. En primer lugar, el estudio destaca que se basa en un concepto de lectura “que consiste en la capacidad de reflexionar sobre textos escritos y utilizarlos como herramientas para lograr metas individuales y sociales, también conocido como leer para actuar.” (PIRLS, 2016, p. 13). En segundo lugar, se toma en cuenta la siguiente definición de comprensión lectora:

La comprensión lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leer para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal. (PIRLS, 2016, p.13)

Como observamos, la competencia lectora se percibe como un concepto que va más allá del texto, teniendo en cuenta el papel activo del lector y su capacidad para construir significados. Además, esta visión coincide con la de Galda y Beach (2001) para quienes la lectura constituye un medio para acceder al aprendizaje no solo de forma individual sino a través de la interacción con otros lectores: “creando oportunidades para leer y para compartir la lectura en compañía, los docentes fomentan la habilidad de los alumnos para dar significado a los mundos que encontramos en los textos y las experiencias vividas.” (Galda y Beach, 2001, p. 71). Participar en comunidades con diversos lectores ofrece a los alumnos la posibilidad de modificar su enfoque, ampliando la visión que tienen del texto y entendiendo mejor el mismo.

En tercer lugar, para la evaluación de la comprensión lectora el estudio tiene en cuenta tres grandes aspectos: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y la actitud ante la lectura. En cuanto a los propósitos de la lectura ya hemos comentado en el anterior epígrafe que pueden ser muy variados, pero en este estudio se diferencian dos: la lectura como medio para obtener una experiencia literaria y la lectura para la adquisición y el uso de la información. Respecto a los procesos de comprensión, se tienen en cuenta los siguientes cuatro procesos: localización y obtención de la información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación e integración de ideas e informaciones y, por último, análisis y evaluación del contenido y los elementos textuales. Finalmente, para evaluar la actitud ante la lectura se recopila amplia información de los principales agentes de la comunidad educativa (padres, profesores, personal, etc.).

Una vez aclarados estos puntos, del estudio podemos extraer los siguientes datos: por un lado, los alumnos españoles de cuarto de Educación Primaria obtuvieron 528 puntos en comprensión lectora, por debajo del promedio de los estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE-24 (540) y del promedio de los países y regiones participantes de la Unión Europea-total UE (539). Si atendemos a las comunidades autónomas vemos que Madrid (549), Asturias (548), La Rioja (546) y Castilla y León (546) superaron la media de España, el promedio OCDE-24 y el total UE, mientras que Andalucía (525), Cataluña (522) y, sobre todo, el País Vasco (517) obtuvieron una puntuación inferior al promedio de España. Por otro lado, el porcentaje de alumnos españoles rezagados es de un 3%, un punto por debajo de los alumnos de los países OCDE-24 y del total UE (4%). No ocurre lo mismo con el porcentaje de alumnos excelentes, el cual es de un 6% para los alumnos españoles y de un 11% para los alumnos del total UE y del 12% para los alumnos de los países OCDE-24. Por último, la evolución de las puntuaciones según los propósitos de la lectura y los procesos de comprensión es positiva, observándose una mejoría en ambos casos.

Concluimos, por tanto, que, aunque la evolución está siendo positiva respecto a años anteriores, España aún se encuentra por debajo del promedio de los países OCDE-24 y del total UE en cuanto a comprensión lectora se refiere.

Además, observamos que todos estos datos se extraen principalmente de las puntuaciones obtenidas por los alumnos tras la realización de diversas pruebas. Es decir, la evaluación se centra en el alumno y sus resultados, sin tener en cuenta la metodología que los docentes han utilizado para la enseñanza de la lectura. No debemos olvidar que, aunque son múltiples los factores que influyen en la competencia lectora del alumno, el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para entender el resultado final. En palabras de Moreno (2003):

En muy pocas ocasiones nos detenemos a pensar en la hipótesis de que, quizás, la causa de que un alumno no entienda ni asimile un término o un concepto no está en sus propias fisuras de adolescente, sino en el método de la propia explicación. Esta posibilidad de análisis será inaceptable por aquellos profesores que, además de sentirse muy seguros de los conocimientos que imparten, llevan un buen cesto de trienios realizándose como profesionales de este modo: explicando. (p.12)

Conocer si los niños utilizan estrategias adecuadas para la comprensión de los textos, tales como la activación de conocimientos previos, el establecimiento de objetivos de lectura o la realización de predicciones e inferencias y cómo estas estrategias han sido enseñadas

permitiría mejorar sustancialmente el sistema educativo. El problema radica en que a pesar de que como anteriormente he dicho, la lectura está presente en prácticamente todos los contenidos de las diferentes asignaturas del currículo, lo cierto es que nos encontramos con “una falta de vertebración en el currículo escolar de la lectura comprensiva” (Moreno, 2003, p. 10). No solo no se considera formalmente, sino que se comete el gran error de presuponer que ésta se lleva a cabo en todas las materias y con todos los docentes.

Resumiendo, resulta paradójico que a pesar de la importancia que los diferentes agentes otorgan a la comprensión lectora y de los resultados de diversos estudios respecto a esta, no se le ofrezca el lugar que le corresponde en el currículo, y ni tan siquiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las estrategias para mejorar la comprensión lectora en el alumnado de Primaria es la utilización de instrumentos para mejorar la reflexión y el razonamiento. Uno de estos instrumentos son las rutinas de pensamiento, de las cuales hablaremos en el próximo epígrafe.

3.3. Las rutinas de pensamiento como estrategia para la comprensión lectora

Tras reflexionar acerca de la relación entre comprender y aprender, debemos introducir un nuevo concepto sin el que este binomio no puede tener sentido: el pensamiento. Entendemos el aprendizaje como un producto del pensamiento, por lo tanto, cuando leemos y aprendemos también pensamos. Los autores Ritchhart, R. et al. (2014) destacaron en su obra *Hacer visible el pensamiento* ocho tipos principales de pensamiento:

1. Observar de cerca y describir qué 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. (pos. 352-376)

Como podemos apreciar, estos procesos de pensamiento están estrechamente ligados al aprendizaje y a la comprensión. De hecho, Ritchhart, et al. (2014) afirman que “la

comprensión no es un tipo de pensamiento, sino, en realidad, la principal meta del pensamiento” (pos. 316).

Una de las competencias básicas según el currículo de educación Básica de la Comunidad Autónoma Vasca (Decreto 236/2015) es la competencia de aprender a aprender y a pensar, la cual consiste en “disponer de los hábitos de estudio y de trabajo, de las estrategias de aprendizaje y del pensamiento riguroso, movilizando y transfiriendo lo aprendido a otros contextos y situaciones, para poder organizar de forma autónoma el propio aprendizaje.” (p. 31).

En la etapa de Educación Primaria la capacidad de abstracción de los alumnos es muy limitada, con lo cual, hablar de estrategias de aprendizaje o del pensamiento riguroso resulta algo apabullante, no porque no sea posible en esta etapa sino por la forma en la que se plantean los conceptos. Para que los alumnos sepan qué es lo que deben lograr, en primer lugar, deben saber qué es ese algo, entenderlo, y para eso debemos hacerlo visible. Con frecuencia, pedimos a nuestros alumnos que lean un texto y se lo aprendan o que piensen acerca de la idea principal de una lectura, pero no nos paramos a considerar qué procesos del pensamiento específicos queremos que activen y, mucho menos, se lo transmitimos.

Debemos ser capaces, por lo tanto, de explicar a los alumnos lo que esperamos de ellos y cómo deben proceder para lograr el objetivo que les planteamos. Tal y como sugieren Ritchhart, et al. (2014) “estas ideas piden que se externalicen los procesos de pensamiento para que los aprendices puedan tener un mayor dominio sobre ellos.” (pos. 171). En este sentido, resulta fundamental desarrollar las destrezas de pensamiento, los hábitos de la mente y la metacognición de la que nos hablan Swartz, et al. (2013). Debemos hacer visible el pensamiento y para ello, las rutinas de pensamiento constituyen una herramienta muy útil.

David Perkins desarrolló el proyecto *Visible Thinking* dentro del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Ritchhart y Perkins 2008). El objetivo de este es precisamente hacer visible el pensamiento o, dicho de otra manera, profundizar en la manera de pensar de los alumnos para aprender a utilizarlo según los objetivos que se propongan alcanzar. Tal y como afirma Perkins (2014), la misión no es solo aprender a pensar mejor sino pensar para aprender.

Para lograr este fin, Perkins (2009) ofrece unos patrones sencillos que se presentan como rutinas de pensamiento. A través de preguntas abiertas acerca de lo que saben, lo que

les gustaría saber y lo que han aprendido, se pretende promover el pensamiento de los alumnos. Existen rutinas variadas dependiendo del fin perseguido por lo que es importante ofrecer a los alumnos una amplia variedad de ellas. No se trata de una tarea fácil y es necesario seguir un proceso bien planificado para que los alumnos vayan interiorizando cada rutina hasta convertirla en un hábito.

Al igual que desde infantil se utilizan una serie de rutinas que ayudan a los niños a adquirir unos hábitos de comportamiento, las rutinas de pensamiento son, básicamente, instrumentos que permiten a los alumnos desarrollar hábitos que favorezcan un pensamiento eficaz. Y es precisamente ésta la clave para entender por qué las rutinas de pensamiento pueden ser tan útiles para la mejora de la comprensión lectora: para comprender activamos varios procesos de pensamiento y hacer conscientes a los alumnos de esos procesos les permitirá ejercer mayor control sobre ellos, de modo que puedan mejorarlos.

Por lo tanto, el proyecto de intervención educativa que se presenta en este trabajo tiene como base metodológica el *Visible Thinking* o las rutinas de pensamiento. A través de estas rutinas se pretende que los alumnos adquieran mayor consciencia acerca del proceso lector y los procesos cognitivos involucrados en el mismo. Conviene que el docente entienda las rutinas de pensamiento como herramientas, estructuras y patrones de comportamiento (Ritchhart, et al., 2014). En primer lugar, como herramientas ya que resultará vital seleccionar la rutina de pensamiento adecuada según el tipo de pensamiento que deseemos promover en el alumnado. En segundo lugar, como estructuras, puesto que los alumnos acceden a niveles superiores de pensamiento al actuar las rutinas como un andamiaje natural. Y, en tercer lugar, como patrones de comportamiento, ya que las rutinas no son una estrategia que pueda utilizarse de vez en cuando en el aula, sino que su uso continuo las convertirá en parte del funcionamiento del aula.

Así pues, las actividades que conforman el presente proyecto didáctico estarán compuestas fundamentalmente por diversas rutinas de pensamiento seleccionadas específicamente para lograr la mejora de la comprensión lectora. Las rutinas que se plantean pretenden facilitar la presentación y la exploración de ideas, así como la organización y síntesis de estas; es decir, tipos de pensamiento de obligatoria activación en la lectura de cualquier texto.

4.Contextualización

4.1. Características del entorno

Este proyecto de intervención educativa está diseñado para llevarse a cabo en el centro escolar público Sasoeta-Zumaburu. Este centro se sitúa en Lasarte-Oria, municipio de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Lasarte-Oria se encuentra a 8 km de la capital guipuzcoana San Sebastián y cuenta con 18.380 habitantes (2019). El nivel socioeconómico de las familias es medio. Su población ha ido en aumento en los últimos años debido al peso que tienen en su economía el sector industrial y el sector servicios. Además, su cercanía a San Sebastián y su tejido industrial hacen que sea un municipio atractivo para aquella población, nacional o extranjera, que no puede afrontar los gastos elevados de vivir en la capital. Asimismo, la mayor parte de su terreno es urbano, lo cual convierte a Lasarte-Oria en el municipio con mayor densidad poblacional de Guipúzcoa.

En la actualidad y aunque la inmigración ha incrementado sustancialmente en los últimos años, solo el 35% de la población ha nacido fuera del País Vasco, siendo la mayoría de otras regiones del estado. Ahora bien, si atendemos a la población mayor de 50 años este porcentaje aumenta por encima del 50% por lo que un buen número de habitantes de Lasarte-Oria son descendentes de familias de otras zonas de España.

4.2. Descripción del centro

El centro escolar Sasoeta-Zumaburu es uno de los centros públicos con los que cuenta la localidad de Lasarte-Oria. Se fundó en el año 1995 y en 1996 adquirió el nombre de Sasoeta-Zumaburu al fusionarse con el centro Zumaburu. El centro escolar se divide en dos edificios. Uno de ellos se sitúa en el barrio Zumaburu y da respuesta a alumnos de entre 2-5 años. El otro, se encuentra en el barrio Sasoeta y se dirige a alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 12 años. En la actualidad, cuenta con aproximadamente 500 alumnos y se trata de un centro escolar que sigue el modelo lingüístico D (euskera como lengua vehicular). La sociedad vasca vivía grandes cambios cuando se creó el centro y, todo ello, le llevó a realizar esfuerzos para adaptarse a la nueva situación: enseñanza del euskera, innovaciones pedagógicas, mayor participación de los padres y madres en la gestión educativa, la recepción de un mayor número

de inmigrantes, etc. Al tratarse de un centro público, colabora estrechamente tanto con el Ayuntamiento como con el departamento de Educación.

Para la localidad de Lasarte-Oria constituye un centro que ofrece grandes ventajas al ubicarse cerca del centro urbano, dando la posibilidad de que los alumnos accedan a pie o en bicicleta, al mismo tiempo que cuenta con zonas verdes en sus alrededores.

Los principios, recogidos en el Proyecto Educativo de centro, que defiende son los siguientes: euskera, inclusión, coeducación, convivencia, pluralidad, innovación y plurilingüismo.

4.3. Características del alumnado

Debido al carácter transversal del proyecto y a la necesidad latente de mejorar la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria, el proyecto de intervención educativa ha sido diseñado para ser implementado desde primero a sexto curso de Educación Primaria. El centro escolar Sasoeta-Zumaburu cuenta con 285 alumnos en esta etapa, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años.

Cada aula está compuesta por aproximadamente 20 alumnos, siendo el grupo más reducido de 17 alumnos y el más amplio de 24 alumnos. Los grupos-clase son muy heterogéneos y existen varios alumnos con diferentes necesidades educativas especiales. En cualquier caso, las actividades propuestas pueden ser adaptadas a excepción de dos alumnos que están diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y requieren de atención especializada.

5. Proyecto de intervención educativa

5.1. Introducción

El presente proyecto de intervención educativa se ha diseñado con el objetivo de mejorar la comprensión lectora del alumnado de Educación Primaria. De acuerdo con el Decreto 236/2015, de 22 de febrero, por el que se rige el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, la comprensión lectora se ve recogida dentro de la competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital (competencia básica transversal) y la competencia en comunicación lingüística y literaria (competencia básica disciplinar). Es decir, la comprensión lectora debe ser promovida en todas las áreas y materias

de forma transversal, aunque por su estrecha relación con el lenguaje tiene una matriz disciplinar base, la materia de Lengua Castellana y Literatura. Por lo tanto, el presente proyecto de intervención educativa se enmarca dentro de la asignatura troncal de Lengua Castellana y Literatura. Además, y por ser un proyecto pensado para ser implementado en la Comunidad Autónoma Vasca, también se podría llevar a cabo en la asignatura de Lengua Vasca y Literatura.

Para ambas asignaturas el Decreto 236/2015 contempla 6 bloques diferentes en los que se recogen los diversos contenidos de las materias. El proyecto de intervención educativa que se plantea a continuación encuentra su máxima expresión en los bloques 1, 3 y 4 que corresponden al bloque de Contenidos comunes, al bloque de Comunicación escrita: leer y escribir y al bloque de Educación literaria, respectivamente.

5.2. Justificación

Fomentar la lectura en los niños es uno de los grandes objetivos de maestros y docentes, así como de padres y madres. Y, para ello, se destinan continuamente multitud de recursos: planes de lectura, proyectos de innovación y un largo etcétera de propuestas constituyen el día a día de cualquier centro educativo. No obstante, a menudo, olvidamos que para que un alumno se vea motivado a la lectura, debe encontrar placer en ella. Y esto último, sin comprensión lectora, resulta prácticamente imposible. Es decir, si antes no se trabaja la comprensión y se logra que la lectura sea un camino agradable para el niño, y no una tortura, difícilmente se logrará ese hábito lector que tanto ansiamos en el alumnado.

En líneas anteriores ya se han analizado algunos resultados acerca de la comprensión lectora a nivel estatal. Si atendemos a la situación particular del centro escolar Sasoeta-Zumaburu comprobamos que desde dirección y profesorado se comparte la preocupación por la mejora de la comprensión lectora. A pesar de los insistentes esfuerzos por fomentar la lectura y, sobre todo, por lograr que los alumnos lean para aprender, se percibe la necesidad de llevar una propuesta centrada en la mejora de la comprensión lectora. Se observa que los alumnos, a menudo, abandonan la lectura por encontrarse ante un proceso que les exige mucho trabajo y les aporta poco. Y es precisamente, a partir de esta idea desde donde nace el proyecto de intervención educativa basado en las rutinas de pensamiento. Se trata de ofrecer al alumnado una serie de actividades a través de las cuales aprendan a extraer el

significado de la lectura y comprendan así el valor de esta. Por lo tanto, en las siguientes líneas se pretende presentar un proyecto de intervención educativa cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora del alumnado de Educación Primaria mediante el uso de las rutinas de pensamiento.

5.3. Referencias legislativas

Como no podía ser de otra manera, a la hora de diseñar una propuesta de semejantes características debemos seguir en todo momento lo que la legislación vigente nos indica. Así, el siguiente proyecto de intervención educativa se rige a nivel estatal por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) así como por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A nivel autonómico y puesto que la propuesta ha sido diseñada para implementarse en la Comunidad Autónoma del País Vasco, debemos destacar el Decreto 236/2015 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

5.4. Objetivos del proyecto

Objetivo principal:

Mejorar la comprensión lectora mediante el uso de rutinas de pensamiento en el aula en la etapa de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar la lectura como un proceso de comprensión, y no tan solo de decodificación.
- 2) Utilizar los conocimientos previos para facilitar la comprensión de un texto.
- 3) Comparar los conocimientos previos y posteriores a una lectura.
- 4) Analizar la idea principal de un texto desde diversas perspectivas.
- 5) Hacer uso de la lectura para argumentar su pensamiento.
- 6) Sintetizar la información de un texto mediante diversas estrategias.
- 7) Ordenar las ideas de un texto según su importancia en la lectura.
- 8) Valorar la importancia de comprender un texto cuando se realiza su lectura.

5.5. Contenidos que se abordan

Teniendo en cuenta lo establecido en el Decreto 236/2015, el presente proyecto de intervención educativa trabajará los siguientes contenidos de los bloques 1, 3 y 4 de las materias de Lengua Castellana y literatura y Lengua Vasca y literatura. Cabe destacar que tanto los contenidos como los criterios de evaluación e indicadores de logro se establecen para primer ciclo (primero, segundo y tercer curso) y segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto curso). Dado que la propuesta se implementará en toda la etapa de Educación Primaria se deben tener en cuenta los contenidos de ambos ciclos.

En el bloque 1 se recogen los contenidos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas transversales y, por lo tanto, es común a todas las asignaturas de la etapa. Las habilidades para hablar, escuchar, escribir y leer se agrupan en los bloques 2, 3 y 4. En este caso, resultan de mayor interés los bloques 3 y 4 por ser los que se centran en la lectura y, por lo tanto, en la comprensión lectora.

Contenidos de 1er ciclo de Educación Primaria

BLOQUE 1. Contenidos comunes

- Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar, analizar y sintetizar), memorización y expresión (describir, definir, resumir, exponer...) de la información.
- Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...)
- Creación, elección y expresión de las ideas.

BLOQUE 3. Comunicación escrita: leer y escribir

- Comprensión de textos escritos en diferentes soportes y cercanos a las situaciones cotidianas del alumnado, propios de los ámbitos de uso de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, de la literatura y del aprendizaje: notas, avisos, invitaciones, noticia, cuento, poemas, instrucciones, descripción...
- Uso guiado y transferencia de estrategias para la comprensión de textos escritos.

BLOQUE 4. Educación literaria

- Lectura guiada de obras de la literatura clásica e infantil (cuentos, poemas, relatos, obras teatrales...) en diferentes soportes y posterior contraste de las experiencias propias con las ajenas.

- Lectura compartida y expresiva y audición de cuentos y relatos breves, así como de poemas y versos propios del versolarismo.

Contenidos de 2º ciclo de Educación Primaria

BLOQUE 1. Contenidos comunes

- Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar, analizar y sintetizar), memorización y expresión (describir, definir, resumir, exponer...) de la información.
- Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...)
- Creación, elección y expresión de las ideas.

BLOQUE 3. Comunicación escrita: leer y escribir

- Comprensión de textos escritos en diferentes soportes, propios de los ámbitos de uso de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación, de la literatura y del aprendizaje: relatos, cuentos, noticias, reportajes, entrevistas, instrucciones, exposiciones, comentarios, críticas, descripciones, cartas al director, solicitudes...
- Uso y transferencia de estrategias para la comprensión de textos escritos.

BLOQUE 4. Educación literaria

- Lectura autónoma o guiada de obras de la literatura clásica e infantil (cuentos, poemas, relatos, obras teatrales...) en diferentes soportes y posterior contraste de las experiencias propias con las ajenas.
- Lectura compartida y expresiva y audición de cuentos y relatos breves, así como de poemas y versos propios del versolarismo.

5.6. Metodología

El presente proyecto de intervención educativa tiene como base metodológica el *Visible Thinking* o las rutinas de pensamiento. Se trata de una metodología activa y participativa en la que el alumno es protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, por su parte, debe adquirir un rol de guía durante el proceso, orientando y facilitando el aprendizaje, así como motivando a la reflexión de este.

Mark Church (2014), consultor del Proyecto Zero de *Visible Thinking* y fiel defensor de las rutinas de pensamiento, reflexiona sobre su evolución como maestro y señala que para él antes “convertirse en un buen maestro significaba dominar un conjunto de técnicas para

transmitir la información y saber todas las respuestas a las preguntas de mis estudiantes” (pos. 334) mientras que ahora entendía que “la buena enseñanza dependía de lo que sabía y entendía acerca de los aprendices y sobre cómo se producía su aprendizaje” (pos. 334). Es decir, el foco ya no se encuentra sobre el conocimiento sino sobre el alumno, quien a través de su papel activo genera su propio aprendizaje. El maestro, no por ello menos importante sino al contrario, debe acompañar al alumnado en ese proceso, ofreciéndole el contexto adecuado; para lo cual, resulta necesario que conozca a su alumnado y, sobre todo, que conozca cómo aprende.

Otra de las principales características de esta metodología es la flexibilidad. Las actividades que se proponen ofrecen la posibilidad de adaptar los textos para adecuarlos a los diferentes niveles del alumnado, así como las agrupaciones de modo que podamos fomentar el trabajo individual o el grupal dependiendo de las necesidades que se presenten.

Por último, cabe destacar que las rutinas de pensamiento constituyen una metodología transversal que si bien, su uso en este proyecto se enmarca en determinadas asignaturas, lo cierto es que puede y debería ser utilizada en las diferentes disciplinas.

5.7. Actividades

Como ya hemos comentado anteriormente, las rutinas de pensamiento no son actividades que deban realizarse de forma puntual, sino que deben utilizarse de forma continuada para lograr implantar un hábito en el alumnado. Además, deben de introducirse paulatinamente de forma que cuando se compruebe que una rutina ha sido asimilada y acomodada entre los alumnos se introduzca una nueva. Por lo tanto, no tendría sentido una intervención en la que se propusiera la implementación de multitud de rutinas en un mismo curso. Así pues, en el presente proyecto se proponen dos rutinas para primero y segundo curso, dos rutinas diferentes para tercero y cuarto curso y, finalmente, otras dos rutinas para quinto y sexto curso.

La mayoría de las actividades pueden adaptarse y sufrir varias modificaciones, de modo que pueden llevarse a cabo de forma individual, por parejas, en pequeños grupos o incluso en grupos grandes. Esta flexibilidad también permitirá adaptar las actividades según las necesidades educativas especiales que se encuentren en las diversas aulas. De todos modos, no debemos creer que por ser tan flexibles no se deba seguir un patrón y una serie de pautas.

Al contrario, el docente debe ser muy consciente de cuáles son las metas de cada rutina, debe saber transmitírselas a los alumnos y es conveniente que antes de realizar cambios en las actividades propuestas, las implemente hasta que tenga el control y la experiencia necesaria para ello.

A continuación, se indican los detalles de las diferentes actividades propuestas. La primera de ellas se trata de una actividad introductoria que permitirá al docente reflexionar con los alumnos acerca de lo que es leer para explicarles la importancia de la comprensión en el proceso de lectura y del papel que jugarán las rutinas de pensamiento en ese proceso. Las actividades 2-7 responden a las rutinas de pensamiento que se implementarán en los diferentes cursos de Educación Primaria. Cabe destacar que la primera vez que se realice cada una de estas rutinas el docente deberá explicar a los alumnos en qué consiste dicha rutina, cuáles son los objetivos que se persiguen con la misma y cómo les ayudará a mejorar el proceso lector.

Actividad 1. ¿Sabemos leer?	Curso: Todos
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">- Identificar los diferentes objetivos que pueden motivar una lectura- Reflexionar acerca de los procesos cognitivos implicados en el proceso de lectura.- Describir las rutinas de pensamiento y su utilidad para mejorar la lectura.	
Descripción	
Se trata de realizar un mapa conceptual acerca de lo que significa leer. Para ello el docente comenzará lanzando una serie de preguntas a los alumnos: <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es leer? ¿Y qué no lo es?- ¿Por qué leemos?- ¿Para qué leemos?- ¿Qué necesitamos para leer?- ¿Sabemos leer?	

<p>A medida que los alumnos vayan participando y respondiendo a las preguntas, el docente deberá ir recogiendo y resumiendo las aportaciones a través de un mapa conceptual en la pizarra (digital o tradicional). Una vez terminado el mapa y reflexionado acerca de lo que es leer, el docente lanzará una nueva pregunta: ¿Qué podemos hacer para entender mejor lo que leemos? Esta pregunta le permitirá al docente explicar lo que son las rutinas de pensamiento y para qué las van a utilizar cuando lean un texto. Para finalizar, el docente imprimirá o pasará a papel el mapa conceptual realizado para poder pegarlo en la pared y tenerlo presente en el aula.</p>	
Materiales y espacios	
<p>Aula</p> <p>Pizarra digital interactiva o tradicional</p> <p>Papel o cartulina</p> <p>Rotuladores</p>	
Participantes y/o agrupamientos	
<p>Grupo-clase y docente</p> <p>Los alumnos se sentarán en forma de U alrededor de la pizarra para poder debatir en grupo y visualizar el mapa que irá realizando el docente.</p>	
Criterios de evaluación	
<p>Identifica diferentes objetivos que se persiguen al leer un texto.</p> <p>Reconoce diferentes procesos cognitivos implicados en la lectura.</p> <p>Comprende qué son las rutinas de pensamiento y cómo pueden ayudarle a leer mejor.</p>	

Actividad 2. Saber-Querer-Aprender	Curso: 1º y 2º
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos antes de la lectura. - Conectar conocimientos previos con nuevos contenidos. - Mostrar curiosidad e interés por indagar acerca del texto. 	
Descripción	
<p>El docente repartirá a los alumnos una ficha en la que se presentan tres columnas bajo los títulos de Saber, Querer y Aprender. Antes de la lectura de un texto el docente explicará brevemente el tema que se tratará en el mismo. A continuación, los alumnos</p>	

<p>individualmente deberán escribir en la primera columna (Saber) lo que saben acerca de ese tema y en la segunda columna (Querer) lo que les gustaría saber. Después, leerán el texto y escribirán en la tercera columna (Aprender) lo que han aprendido tras la lectura. Se trata de una excelente actividad para realizar al comienzo de una unidad, aunque también puede ser utilizada con otras lecturas.</p>
<p>Materiales y espacios</p>
<p>Aula</p> <p>Tabla Saber-Querer-Aprender (Ver anexo 1)</p> <p>Lápiz</p> <p>Lectura (Ver ejemplos en anexo 2)</p>
<p>Participantes y/o agrupamientos</p>
<p>Grupo-clase y docente</p> <p>Se puede realizar de forma individual o por parejas.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Hace uso de sus conocimientos previos para lograr una mejor comprensión del texto.</p> <p>Sabe expresar sus conocimientos previos de forma escrita.</p> <p>Establece conexiones entre lo que sabe y lo que ha aprendido.</p> <p>Muestra curiosidad e inquietud por indagar y adquirir nuevos conocimientos entorno a la lectura.</p>

Actividad 3. Titular	Curso: 1º y 2º
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumir eficazmente una lectura. - Identificar la información relevante de un texto. - Reflexionar acerca de la idea principal del texto atendiendo a las diferentes opiniones de los compañeros. 	
<p>Descripción</p> <p>Tras la lectura de un texto los alumnos deberán asignar un titular al mismo. Cuando todos tengan su titular deberán compartirlo con sus compañeros. El docente creará una lista con los diferentes titulares y debatirán cuál creen que resume mejor el contenido del texto. Una</p>	

vez elegido el titular ganador los alumnos deberán escribirlo y colorearlo sobre el texto facilitado por el docente.
Materiales y espacios
<p>Aula</p> <p>Lectura (Ver ejemplos en anexo 2)</p> <p>Papel y lápiz</p> <p>Pinturas</p>
Participantes y/o agrupamientos
<p>Grupo-clase y docente</p> <p>Se realizará la actividad individualmente, aunque una vez terminada se hará una puesta en común con todo el grupo.</p>
Criterios de evaluación
<p>Sintetiza la información extraída del texto adecuadamente.</p> <p>Extrae las ideas principales del texto sin dificultad.</p> <p>Escucha las opiniones de sus compañeros y las compara con sus propias ideas.</p>

Actividad 4. Antes pensaba..., ahora pienso	Curso: 3º y 4º
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos antes de la lectura. - Reflexionar acerca del pensamiento de uno mismo en relación con un tema. - Realizar una argumentación sólida basada en evidencias. - Conectar conocimientos previos con nuevos contenidos. 	
Descripción	
<p>El docente introducirá un tema nuevo en el aula y pedirá a los alumnos que reflexionen acerca de lo que piensan sobre ese tema. Les ofrecerá 10 minutos para que piensen acerca de ello y escriban en un papel sus ideas. A continuación, les ofrecerá una lectura que deberán llevar a cabo de forma individual. Tras la lectura, deberán escribir qué es lo que piensan acerca del tema, si su opinión sigue siendo la misma a la previa a la lectura o si, por el contrario, ha variado. Una vez terminen de escribir sus pensamientos, deberán debatir con la clase sus impresiones acerca del antes y el después de la lectura.</p>	

Materiales y espacios
<p>Aula</p> <p>Lectura (Ver ejemplos en anexo 3)</p> <p>Papel y lápiz</p>
Participantes y/o agrupamientos
<p>Grupo-clase y docente</p> <p>Los alumnos realizarán la lectura y el ejercicio de escribir sus pensamientos de forma individual pero después realizarán una puesta en común.</p>
Criterios de evaluación
<p>Hace uso de sus conocimientos previos para lograr una mejor comprensión del texto.</p> <p>Establece conexiones entre lo que sabe y lo que ha aprendido.</p> <p>Reflexiona sobre sus pensamientos acerca de un tema.</p> <p>Utiliza la información del texto para razonar los cambios que se han producido en su pensamiento.</p>

Actividad 5. Color-Símbolo-Imagen	Curso: 3º y 4º
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las ideas principales del texto. - Resumir la información relevante mediante el uso de metáforas. - Reflexionar acerca de las diferentes elecciones realizada por los compañeros entorno a una misma lectura. 	
Descripción	
<p>Tras la lectura de un texto los alumnos deberán anotar las ideas principales que extraen del mismo. A continuación, el docente repartirá una ficha con tres espacios diferentes que deberán completar. El primer espacio deberán colorearlo con el color que crean que mejor define lo que dice el texto. En el segundo espacio deberán dibujar un símbolo que crean que representa la idea principal del texto. Y, por último, en el tercer espacio deberán realizar un dibujo que resuma el contenido del texto. Tras completar la ficha individualmente, se realizará una puesta en común en la que los alumnos irán compartiendo con sus compañeros las elecciones que han tomado y sus razones.</p>	
Materiales y espacios	

<p>Aula</p> <p>Ficha Color-Símbolo-Imagen (Ver anexo 5)</p> <p>Lectura (Ver ejemplos en anexo 3)</p>
<p>Participantes y/o agrupamientos</p> <p>Grupo-clase y docente</p> <p>Se realizará la actividad individualmente, aunque una vez terminada se hará una puesta en común con todo el grupo.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Extrae las ideas principales del texto sin dificultad.</p> <p>Activa adecuadamente su pensamiento metafórico para sintetizar la información del texto.</p> <p>Escucha las opiniones de sus compañeros y las compara con sus propias ideas.</p>

Actividad 6. Oración-Frase-Palabra	Curso: 5º y 6º
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraer la información relevante de una lectura. - Explorar el significado de un texto desde diversas perspectivas. - Resumir un texto de forma eficaz. 	
<p>Descripción</p> <p>El docente ofrecerá una lectura que los alumnos deberán leer individualmente. Tras leerla, deberán escribir en una pequeña hoja o post it una oración que les haya facilitado la comprensión del texto, una frase o idea que les parezca significativa y, finalmente, una palabra que haya llamado su atención. A continuación, deberán ir pegando sus post it en un espacio que el docente haya preparado para la tarea, de tal forma que los alumnos puedan ver sus aportaciones junto con las de sus compañeros. Este espacio puede realizarse pegando 3 cartulinas de diferentes colores en la pared: la primera destinada a las oraciones; la segunda, a las frases y la tercera, a las palabras. Los alumnos podrán leer y comparar las diferentes aportaciones. Después realizarán una puesta en común en la que se reflexionará acerca de lo leído y compartido.</p>	
<p>Materiales y espacios</p> <p>Aula</p> <p>Lectura (Ver ejemplos en anexo 4)</p>	

Post it Lápiz 3 cartulinas de diferentes colores
Participantes y/o agrupamientos
Grupo-clase y docente Los alumnos realizarán la lectura y el ejercicio de escribir la oración, la frase y la palabra de forma individual, pero después realizarán una puesta en común.
Criterios de evaluación Extrae la información relevante de la lectura sin dificultad. Escucha, analiza y compara las diferentes propuestas realizadas por sus compañeros. Resume la información del texto adecuadamente.

Actividad 7. Puente 3-2-1	Curso: 5º y 6º
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos antes de la lectura. - Establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos a través de metáforas. - Razonar su pensamiento en base a lo leído. 	
Descripción	
El docente introducirá un tema nuevo en el aula y pedirá a los alumnos que escriban 3 pensamientos, 2 preguntas y 1 analogía o imagen sobre este. A continuación, se les ofrecerá un texto para su lectura. Tras la misma, deberán volver a escribir otros 3 pensamientos, 2 preguntas y 1 analogía o imagen. Una vez realizado este ejercicio deberán ponerlo en común ante la clase, argumentando los motivos que han hecho que cambie su pensamiento.	
Materiales y espacios	
Aula Lectura (Ver ejemplos en anexo 4) Papel y lápiz	
Participantes y/o agrupamientos	

Grupo-clase y docente
Los alumnos realizarán la lectura y el ejercicio de escribir las ideas, las preguntas y las analogías de forma individual pero después realizarán una puesta en común.
Criterios de evaluación
Activa y expresa por escrito sus conocimientos previos adecuadamente.
Establece conexiones entre lo que sabía y lo que ha aprendido.
Argumenta su pensamiento haciendo uso de la información del texto.

5.8. Planificación Temporal

El proyecto está diseñado para llevarse a cabo durante todo el curso escolar. El objetivo es lograr que los alumnos adquieran una serie de hábitos de pensamiento que les permita mejorar la comprensión lectora. Por lo tanto, las actividades propuestas deben realizarse de forma continuada.

La actividad 1: ¿Sabemos leer? es una actividad introductoria por lo que se realizará al comienzo del curso desde primero a sexto curso. Las dos rutinas planteadas para cada ciclo se introducirán en el orden en el que se han presentado anteriormente. Como ya sabemos, no conviene introducir varias rutinas al mismo tiempo, sino que antes de comenzar una nueva rutina debemos comprobar que los alumnos han adquirido la anterior. Teniendo en cuenta que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura cuenta con cuatro horas semanales, la rutina se realizará al menos dos veces por semana. Resulta complicado establecer un número de veces aproximado para cada rutina ya que puede variar mucho dependiendo de las características del grupo-clase, así como del tiempo que dedique cada docente a la lectura.

Así, en esta propuesta se plantean dos rutinas, pero es probable que en algunas clases solo pueda implementarse una única rutina. Además, algunos alumnos adquirirán con mayor facilidad que otros las rutinas por lo que tiene que ser el docente quien decida en qué momento pasar de una rutina a otra. Lo que sí está claro es que 2 rutinas son suficientes para un curso escolar, ya que lo importante es que el alumno entienda lo que hace y para qué lo hace y lo interiorice de tal forma que lo practique de forma automática.

5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje

La metodología planteada se caracteriza por su flexibilidad. Las actividades que se proponen apenas requieren de material y son fácilmente adaptables a las diferentes necesidades que pueda mostrar el alumnado. Por ejemplo, para aquellos alumnos con discapacidad visual los textos pueden adecuarse en cuanto a tamaño y formato. Además, las actividades permiten que el trabajo se realice de forma individual, por parejas o en grupos, de modo que el docente pueda prestar mayor o menor atención personalizada en función de las necesidades.

Al ser las lecturas el eje principal de las actividades, el docente tiene la posibilidad de adaptar la lectura al nivel lector de cada alumno. Es decir, no siempre la actividad debe realizarse con el mismo texto para todo el alumnado, sino que pueden ofrecerse 3 textos diferentes dependiendo de los diferentes niveles, haciendo los posteriores debates o puestas en común por grupos y enriqueciendo así la clase.

En definitiva, la finalidad no es que todos aprendan a un mismo ritmo, sino que todos avancen y prosperen respecto a la situación de partida.

5.10. Sistema de evaluación

Para diseñar un sistema de evaluación global de la comprensión lectora he partido de los cuatro procedimientos que plantean Cassany et al. (1994): observación, entrevistas y cuestionarios, análisis de los ejercicios y pruebas. Estos procedimientos permitirán realizar una evaluación inicial, formativa y final que nos permita detectar el punto de partida del alumnado, sus progresos y dificultades, así como el aprendizaje adquirido tras el proyecto.

- **Observación directa:** consiste en observar a los alumnos cuando realizan las actividades rutinarias en el aula, pero también cuando llevan a cabo otros trabajos, toman apuntes, investigan en la biblioteca, escriben, etc. Aunque a priori puede parecer que solo nos permite evaluar aspectos externos de la lectura, lo cierto es que podemos extraer información muy relevante acerca de las estrategias que utilizan para la lectura. Se realizará de forma continua por lo que nos permitirá divisar posibles dificultades que puedan tener los alumnos, pudiendo adaptar el proyecto según sus necesidades.

- **Entrevistas y cuestionarios:** como parte de la evaluación inicial se llevará a cabo, por un lado, un cuestionario para conocer las actitudes y los hábitos de los alumnos hacia la lectura. Resulta interesante saber lo que piensan los alumnos acerca de cómo leen y cómo les gustaría leer, qué dificultades encuentran en la lectura, etc. Por otro lado, se realizará una entrevista personal tras la lectura de un texto para conocer el nivel de comprensión lectora que tiene el alumnado al inicio del proyecto. Este tipo de entrevista individual tras la lectura de un texto se repetirá también a lo largo del curso como parte de la evaluación continua.
- **Ejercicios de clase:** tal y como dicen Cassany et al. (1994) este punto está estrechamente ligado a la observación, ya que consiste en observar el desarrollo de una actividad de clase de principio a fin. El objetivo es centrarse en el proceso y no en el producto final.
- **Pruebas:** las pruebas no difieren de las actividades realizadas en el aula. Simplemente se trata de establecer un día determinado para la realización de una actividad seleccionada por el docente. Los alumnos deberán ser comunicados con antelación e informados de que esa prueba será evaluada por el docente.

5.10.1. Criterios de evaluación

Una vez establecidos los procedimientos que se emplearán para la evaluación de la comprensión lectora, resulta necesario indicar los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta, así como los resultados de aprendizaje que se esperan obtener. Ambos deben presentar una coherencia que describa el desempeño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación propuestas. En las siguientes líneas se presentan dos tablas: en la primera de ellas apreciamos los criterios de evaluación junto con su correspondiente resultado de aprendizaje y, en la segunda, observamos los criterios de evaluación en relación con los objetivos, los resultados de aprendizaje y las actividades.

Criterios de evaluación	Resultados de aprendizaje
Identifica diferentes objetivos que pueden presidir a una lectura	Comprender las diferencias entre una lectura comprensiva y una lectura centrada en la decodificación

Reconoce diferentes procesos cognitivos implicados en el proceso lector	Asimilar que la lectura conlleva la activación de diferentes tipos de pensamiento
Comprende qué son las rutinas de pensamiento y su utilidad en el proceso lector	Definir correctamente las rutinas de pensamiento y su contribución a la mejora de la comprensión lectora
Utiliza sus conocimientos previos antes de abordar la lectura	Activar los conocimientos previos antes de una lectura
Expresa sus conocimientos previos de forma escrita	Escribir correctamente los conocimientos previos haciéndolos visibles
Establece conexiones entre lo que sabe y lo que ha aprendido tras la lectura	Establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos conocimientos que proporcionen un aprendizaje significativo
Muestra curiosidad por indagar y adquirir nuevos conocimientos entorno a la lectura	Activar la indagación incitado por la curiosidad de establecer nuevos esquemas mentales
Sintetiza la información relevante del texto	Sintetizar eficazmente la información relevante de una lectura
Resume la información mediante metáforas	Resumir eficazmente la información relevante de una lectura mediante el uso de metáforas
Extrae las ideas principales del texto	Extraer y ordenar las ideas de una lectura según su relevancia
Reflexiona acerca de sus pensamientos entorno a la lectura	Analizar y reflexionar los propios pensamientos entorno a una lectura
Utiliza la lectura para argumentar su pensamiento	Argumentar el pensamiento basándose en el texto
Escucha con atención a sus compañeros para comparar sus ideas con las propias	Escuchar atentamente las opiniones de compañeros para comparar ideas que permitan enriquecer su pensamiento

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Objetivo	Resultado de aprendizaje	Sesión/ Actividad
Identifica diferentes objetivos que pueden presidir a una lectura	1, 8	Comprender y valorar la lectura comprensiva	1
Reconoce diferentes procesos cognitivos implicados en el proceso lector	1, 8	Asimilar que la lectura conlleva la activación de diferentes tipos de pensamiento	1

Comprende qué son las rutinas de pensamiento y su utilidad en el proceso lector	1, 8	Definir correctamente las rutinas de pensamiento y su contribución a la mejora de la comprensión lectora	1
Utiliza sus conocimientos previos antes de abordar la lectura	1, 2, 8	Activar los conocimientos previos antes de una lectura	2, 4, 7
Expresa sus conocimientos previos de forma escrita	1, 2, 8	Escribir correctamente los conocimientos previos haciéndolos visibles	2, 7
Establece conexiones entre lo que sabe y lo que ha aprendido tras la lectura	1, 3, 8	Establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos conocimientos que proporcionen un aprendizaje significativo	2, 4, 7
Muestra curiosidad por indagar y adquirir nuevos conocimientos entorno a la lectura	1, 3, 8	Activar la indagación incitado por la curiosidad de establecer nuevos esquemas mentales	2
Sintetiza la información relevante del texto	1, 6, 8	Sintetizar eficazmente la información relevante de una lectura	3, 6
Resume la información mediante metáforas	1, 6, 8	Resumir eficazmente la información relevante de una lectura mediante el uso de metáforas	5
Extrae las ideas principales del texto	1, 7, 8	Extraer y ordenar las ideas de una lectura según su relevancia	3, 5, 6
Reflexiona acerca de sus pensamientos entorno a la lectura	1, 3, 8	Analizar y reflexionar los propios pensamientos entorno a una lectura	4
Utiliza la lectura para argumentar su pensamiento	1, 3, 5, 8	Argumentar el pensamiento basándose en el texto	4, 7
Escucha con atención a sus compañeros para comparar sus ideas con las propias	1, 4, 8	Escuchar atentamente las opiniones de compañeros para comparar ideas que permitan enriquecer el pensamiento	3, 5, 6, 7

5.10.2. Instrumentos de evaluación

Para poder implementar los diferentes procedimientos de evaluación explicados en el epígrafe anterior se requieren de los siguientes instrumentos de evaluación:

- **Diario del profesor (ver anexo 6):** se trata de una valiosa herramienta de investigación cualitativa donde se recoge la información más relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la observación directa el docente escribe en su diario aquellos acontecimientos, progresos, dificultades, sentimientos y demás detalles que puedan servirle a posteriori para la reflexión. De este modo, el diario está formado por anotaciones que hacen referencia al alumno, al docente, al contexto y a la materia. A partir del mismo, el docente podrá detectar posibles dificultades entre el alumnado, adaptar su intervención o incluso contrastar su visión con la de otros compañeros.
- **Cuestionario (ver anexo 7):** el docente facilitará este cuestionario a sus alumnos al comenzar con el proyecto. El objetivo de este no es la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos, sino conocer las actitudes y hábitos lectores de los alumnos.
- **Entrevista individual:** en el anexo 8 observamos el listado de preguntas que el docente realizará a los alumnos individualmente tras una lectura. Se ofrecen dos propuestas dependiendo de si el texto es narrativo o expositivo. Además, en el anexo 9 podemos ver la rúbrica que el docente podrá utilizar para evaluar dichas entrevistas.
- **Rúbrica para la evaluación de una actividad:** en el anexo 10 se muestran dos rúbricas que permitirán al docente evaluar las actividades/rutinas propuestas en el proyecto.

6. Conclusiones

Conviene regresar a las primeras líneas de este trabajo para recordar que el objetivo principal de este consistía en diseñar un proyecto de intervención educativa para la mejora de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria a través del empleo de rutinas de pensamiento.

Para ello, el primer objetivo específico que nos planteamos era analizar las diferencias entre la lectura comprensiva y una lectura centrada en la decodificación del código. A través

del marco teórico desarrollado, hemos comprobado que la decodificación del código es parte del proceso lector pero la comprensión también. Ambos procedimientos son imprescindibles para que la lectura se lleve a cabo satisfactoriamente. También hemos visto que los diversos métodos de enseñanza de la lectura hacen hincapié en alguno de estos procedimientos y que, aunque es el método mixto el más utilizado, aún no se le presta la atención suficiente a la comprensión lectora, ya que con frecuencia no se contextualiza la lectura como se debería.

El segundo objetivo específico era mostrar la importancia de la comprensión lectora en la escuela y, especialmente, en la etapa de Educación Primaria. Tal y como se ha ido explicando a lo largo del trabajo, la comprensión lectora adquiere un papel determinante en la etapa de Educación Primaria, donde los alumnos comienzan no sólo a leer sino a leer para aprender. La comprensión lectora se convierte, por tanto, en un pilar fundamental en el desarrollo personal y académico del alumnado. Esta importancia se ve reflejada en los principales estudios que se realizan en el ámbito educativo, entre ellos, el PIRLS. Se han analizado así los datos del último informe para comprobar que aún queda mucho recorrido para lograr que el alumnado de Educación Primaria obtenga los resultados deseados. Esto nos ha llevado a cambiar el foco de mira del alumno al docente, prestando atención a cómo el docente plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y dejando a un lado las características y limitaciones que puedan presentar los alumnos.

El tercer y último objetivo específico consistía en aplicar las rutinas de pensamiento como medio para la mejora de la comprensión lectora a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Hemos visto que las rutinas de pensamiento nos permiten hacer visible el pensamiento y ponerlo al servicio de los objetivos que nos propongamos. Su aplicación debe ser continuada para lograr que se implanten como un hábito en los alumnos y, por lo tanto, esto las convierte en un trabajo de largo recorrido, en el que el docente debe ser muy constante y tener claro el camino. Mediante el proyecto de intervención educativa propuesto se ha logrado mostrar una posible ruta para aplicar dichas rutinas de pensamiento en el aula para conseguir mejorar la comprensión lectora. La propuesta didáctica consta de dos rutinas diferentes para cada ciclo, pensadas para fomentar la activación de los conocimientos previos, el establecimiento de conexiones entre conocimientos previos y nuevos conocimientos, la argumentación del pensamiento basado en evidencias, la síntesis de información y otras habilidades y destrezas relacionadas con la comprensión lectora.

En definitiva, los objetivos establecidos al comienzo del trabajo pueden darse por alcanzados y, por ende, el objetivo principal también.

7. Consideraciones finales

A pesar de los temores que me despertaba la elección de un tema como la comprensión lectora no vacilé, puesto que siempre me intrigó profundamente el proceso lector y todo lo que este conlleva. Cada vez que tengo contacto con un alumno, me maravilla el comprobar el mundo de posibilidades que el docente le ofrece al enseñarle a leer. Y, al mismo tiempo, sufro cuando observo que muchos de ellos no terminan de acceder a ese mundo por no lograr comprender.

Por supuesto, sabía que son varios los procesos cognitivos que activamos cada vez que leemos, pero no era consciente de la importante relación que debían tener con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura hasta que conocí las rutinas de pensamiento. Estaba llevando a cabo el prácticum II cuando un profesor me habló de las rutinas de pensamiento aplicadas en un ámbito diferente al de la comprensión lectora. Inmediatamente pensé en el impacto tan positivo que estas rutinas podrían tener en el proceso de enseñanza de la lectura.

Por lo tanto, la realización de este trabajo me ha permitido profundizar en este tema que tanta curiosidad despertó en mí y que, sin duda alguna, me encantaría poder llevar a la práctica en un futuro.

El contexto tan especial en el que se ha tenido que desarrollar este trabajo (debido al Covid19) ha imposibilitado la puesta en práctica de las actividades en mi periodo de prácticas, tal y como tenía pensado. Además, la búsqueda de bibliografía y el intercambio de opiniones con docentes se ha visto limitada.

A pesar de estos pequeños inconvenientes, el trabajo me ha permitido seguir creciendo profesionalmente y culminar este periodo de 3 años en el que a pesar del esfuerzo personal que ha supuesto, he gozado de la oportunidad que he tenido de aprender sobre esta gran profesión.

8. Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Barcelona: Andrés Bello.
- Alonso, J. y Mateos, M^º M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, (31-32), 5-19.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervantes Saavedra, de M. (1962). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Vergara.
- Decreto 236/2015. Currículo de la Educación Básica. BOPV, núm. 9, 15 de enero de 2016.
- Galda, L. y Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64-73.
- Gear, A. (2015). *Reading Power, Revised and Expanded. Teaching students to think while they read*. Canada: Pembroke Publishers.
- Jakobson, R. (1984). *Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf
- Paris, S. G., Wasik, B. A. y Turner, J. C. (1991). *The handbook of strategic research. Vol. II*. New York: Longman
- Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Real Decreto 126/2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE, núm. 52, 1 de marzo de 2014.

- Ritchhart, R, Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R y Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50.
- Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó