



LECTURA ESTRATÉGICA COLABORATIVA

**¿CÓMO
ENSEÑAR**
estrategias
PARA LA
comprensión
lectora?

Alejandra Meneses, María Graciela Veas, Teresita Espinoza,
María Fernanda Soto, Patricia Fernández, Ninoska Huaiquino



ISBN

978-956-410-537-6

Autoras

Alejandra Meneses Arévalo
María Graciela Veas Ripoll
Teresita Espinoza Velarde
María Fernanda Soto Lizama
Patricia Fernández Carvajal
Ninoska Huaiquinao Sandoval

Diseño

Pablo Martínez Codern

Revisión de diseño

María Constanza Pérez

Corrección de estilo

Fernanda Rojas Müller

Agradecemos especialmente a los diseñadores Kiranshastry, Monkik, Chattapat y Freepik por la creación de algunos de los íconos que utilizamos en el documento.

Cómo citar este documento

Meneses, A., Veas, M.G., Espinoza, T., Soto, M.F., Fernández, P. & Huaiquinao, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.

Se permite el uso parcial o total de este material únicamente con fines educativos, haciendo referencias a las autoras.





Agradecimientos

Esta propuesta se elaboró en el marco del proyecto “Aprender a enseñar estrategias para la comprensión lectora” financiado por el *Concurso 2018 Proyectos de Investigación* de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, contó con el apoyo del proyecto VRA-FRCAI 1705 Concurso de Fortalecimiento Redes de Colaboración Académica Internacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile 2018-2019 para la participación de Ana Taboada Barber de la Universidad de Maryland. La producción de este documento contó con el apoyo del concurso abierto 2020-2021 del Departamento de Didáctica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Índice

¿Cómo nace esta propuesta?	6
Palabras para comenzar	8
¿Por qué enfocarnos en una propuesta para enseñar a leer estratégicamente?	10
¿Cuáles son algunas de las características de una enseñanza de estrategias de lectura de calidad?	11
1. Lectura Estratégica Colaborativa	13
¿Por qué Lectura Estratégica Colaborativa?	14
2. ¿Qué estrategias de lectura enseñar?	19
2.1 VISTA RÁPIDA: activa el tema	21
2.2 CRAC y CLIC: supera los obstáculos	23
2.3 IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial	27
2.4 PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido	29
3. ¿Cómo implementar LEC en grupos pequeños?	33
¿Cuáles son los roles durante el trabajo colaborativo?	34
4. ¿Cómo enseñar estrategias de lectura? Aprendiendo la VISTA RÁPIDA: activa el tema	37
4.1 Clase 1 Introducción a la VISTA RÁPIDA: activa el tema	39
Planificación de clase 1	40
Otros recursos	48
Texto 1: Los factores que componen la naturaleza	48
Análisis del texto 1: “Los factores que componen la naturaleza”	49
Analizando las evidencias: ¿qué ocurrió al aplicar la lluvia de ideas (paso 2) con los y las estudiantes?	50
4.2 Clase 2 Práctica guiada de la VISTA RÁPIDA: activa el tema	53
Planificación de clase 2	54
Otros recursos	62
Texto 2: ¿Qué es un ecosistema?	62
Análisis del texto 2: ¿Qué es un ecosistema?	63
Analizando las evidencias: ¿qué ocurrió al aplicar la lluvia de ideas (paso 2) con los y las estudiantes?	64

4.3 Clase 3 Práctica guiada de la VISTA RÁPIDA: activa el tema	67
Planificación de clase 3	68
Otros recursos	74
Texto 3: ¿Sabías que una poza es también un ecosistema?	74
Análisis del Texto 3: ¿Sabías que una poza es también un ecosistema?	75
Analizando las evidencias: ¿qué ocurrió al aplicar la lluvia de ideas (paso 2) con los y las estudiantes?	76
4.4 Clase 4 Práctica independiente de la VISTA RÁPIDA: activa el tema	81
Planificación de clase 4	82
Otros recursos	90
Texto 4: Ecosistemas de las costas chilenas	90
Análisis del Texto 4: Ecosistemas de las costas chilenas	91
5. ¿Cómo aprender a enseñar estrategias de lectura?	93
5.1 Transferencia progresiva de la responsabilidad: diseño de una secuencia de aprendizaje de estrategias de lectura	95
5.2 Hacer accesible la estrategia para todos y todas a través de la explicación y el modelaje	98
Formas para acceder a la estrategia: explicación y modelaje	99
Focalización en los pasos para aplicar la estrategia de lectura	101
Promoción de un lenguaje que promueva el razonamiento disciplinar	102
5.3 Desempaquetar el pensamiento de los y las estudiantes: elicitación e interpretación	104
Preguntas para provocar y desempaquetar el pensamiento	105
Interpretación de las respuestas de los y las estudiantes	106
Para concluir	108
Referencias	110
Para conocer más sobre LEC	111

¿CÓMO NACE esta propuesta?

¿Cómo enseñar a futuros y futuras docentes a enseñar estrategias de lectura para alcanzar la comprensión? Esta pregunta nos inquieta hace años. Cada semana nos encontramos para discutir nuestra docencia universitaria en el curso Didáctica de la Lectura del programa de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cada vez que llegábamos al tema de la enseñanza de estrategias de lectura, notábamos la necesidad de avanzar en una propuesta más articulada y efectiva para educación primaria, que fuera sensible a nuestro contexto, que considerara la evidencia de la investigación y que promoviera una puesta en acto flexible para que nuestros futuros y futuras docentes pudieran aprender a tomar decisiones.

La enseñanza de la lectura, sin duda, es multidimensional. Los y las estudiantes en educación primaria se enfrentan, por lo menos, a tres grandes desafíos: aprender a leer, aprender a comprender y leer para aprender. En la búsqueda de propuestas que nos permitieran abordar los desafíos de aprender a comprender, nos encontramos con el trabajo de Sánchez et al. (2010) sobre el “ayudar a comprender” y el “enseñar a comprender”. Nos fascinamos tanto con las ideas del ayudar a comprender textos, como con la discusión productiva. Sin embargo, nos seguía quedando pendiente una propuesta que nos convenciera y que nos conmoviera para la enseñanza de las estrategias de lectura. Teníamos claro que durante la educación primaria debíamos lograr combinar actividades de “ayudar a comprender” —dar todas las ayudas posibles para que las y los estudiantes

alcancen la comprensión lectora de un texto— con actividades de “enseñar a comprender” —enseñar explícitamente a formularse objetivos de lectura, a monitorear la propia comprensión y a usar estrategias para alcanzar la comprensión de diferentes textos. Así, estuvimos buscando, leyendo, probando y discutiendo profesoras y ayudantes hasta el encuentro con la profesora de la Universidad de Maryland, Ana Taboada-Barber.

Su visita nos trajo una nueva perspectiva para abordar el problema de la enseñanza explícita de las estrategias de lectura. Nos propuso explorar la propuesta **Lectura Estratégica Colaborativa (LEC)** (en inglés, *Collaborative Strategic Reading*) desarrollada por Klingner y Vaughn (Boardman et al., 2018; Klingner & Vaughn, 1999; Klingner et al., 2012). Nos sumergimos en **LEC**, comenzamos a diseñar las clases para una versión sensible a las aulas chilenas, creamos nuestros propios textos sobre los ecosistemas y, definitivamente lo más importante, fuimos a la escuela para, junto con niños y niñas, aprender cómo enseñar estrategias de lectura.

Durante el primer semestre de 2019, el colegio San Leonardo, ubicado en la comuna de Maipú en Santiago de Chile, nos abrió sus puertas y los niños y niñas de tercer grado junto a la profesora Graciela Veas (@profe.gracielaVeas en Instagram) se involucraron totalmente en esta desafiante experiencia. Aprendimos muchísimo de este proceso. Después de las clases, discutimos, reflexionamos, tomamos decisiones, volvimos a ver los videos y seleccionamos evidencias de la implementación. Lo que les compartimos



en este documento es una propuesta adaptada de la versión original de LEC (Klingner & Vaughn, 1999; Klingner et al., 2012), con clases y recursos diseñados por nosotras e implementada en una escuela chilena. Le agradecemos infinitamente al colegio San Leonardo, duramente golpeado por el COVID-19. Lamentablemente, no resistió la crisis económica y tuvo que cerrar. Por lo tanto, este trabajo se lo dedicamos a directivas y directivos, docentes, estudiantes y apoderadas y apoderados del colegio con quienes colaboramos en muchísimas ocasiones para ofrecer más y mejores oportunidades prácticas a los futuros y futuras docentes.

Esta experiencia de “lectura estratégica colaborativa” reúne muchas voces y experiencias, todas construidas **colaborativamente** desde un mundo antes del estallido social de octubre de 2019 y la pandemia de COVID-19. La profunda crisis sanitaria y social nos animan con más convicción a compartir esta propuesta. Anhelamos una educación postpandemia que promueva una lectura crítica y una mayor agencia para nuestros y nuestras estudiantes. Para que eso sea posible, necesitamos que puedan desarrollar tempranamente todos los conocimientos y habilidades que les permitan tomar sus decisiones para relacionarse de múltiples maneras con la lectura y con la comprensión. Estamos convencidas de que las estrategias de lectura son más un modo de leer que un objeto. **Leemos estratégicamente para transformarnos y para transformar el mundo.**

*“Leemos estratégicamente
para transformarnos y para
transformar el mundo”*

PALABRAS

para comenzar

Los buenos jugadores de tenis son, ciertamente, estratégicos. Mantienen sus golpes en lo profundo de la cancha, en el tercer o cuarto espacio de esta. Varían la altura y el giro de las pelotas que pegan: la mezcla de altos y bajos rebotes, y las pelotas “rebanadas” dejan a sus contrincantes confundidos. Hacen venir a sus oponentes a la red y los derrotan con pelotas de golpes bajos. Saben cuándo acercarse a la red ellos mismos y lo hacen generalmente luego de servir el juego, una primera y, también, una segunda vez. Saben elegir las raquetas que definen su juego. Sus estrategias no son estáticas, sino que están sujetas al cambio dependiendo de su **objetivo** y de la eficacia que estas ofrecen. Las estrategias individuales están, por lo general, sumidas dentro de una red de estrategias, que saben aplicar no solo para ganar sino también para disfrutar del juego.

Son varios los dominios en que las personas deben aplicar estrategias, especialmente aquellos que implican complejidad y cuyo desempeño requiere eficacia. La comprensión lectora es uno de estos dominios. El desempeño efectivo en un dominio o tarea requiere entender la psicología de las estrategias que contribuyen al mismo. El desarrollo de estrategias ha recibido amplio estudio por parte de la psicología cognitiva y la psicología educativa. Existe un trabajo detallado que estipula cómo se desarrollan las estrategias afectivas, de comportamiento y cognitivas para mejorar el desempeño de estudiantes con respecto a tareas académicas importantes. A medida que las definiciones de estrategias evolucionaron, un tema que permaneció muy debatible fue si una estrategia debiera ser intencional y deliberada para ser de utilidad. Sin embargo, con el aumento de la experticia en un área, lo que era deliberado se automatiza, requiriendo mucho menos atención y reflexión (Pressley & Harris, 2006). La comprensión lectora no escapa a este criterio. Aun así, como todo educador y educadora sabe, hay muchos niños y niñas en nuestras aulas que tienen dificultades de lectura que radican en su comprensión de textos. Precisamente para estas niñas y niños la instrucción explícita de estrategias de lectura se hace imprescindible. Explicitar, demostrar y enseñar el uso adecuado de estas estrategias lleva a que los lectores con dificultades de comprensión puedan, eventualmente, llegar a usarlas de manera automática y flexible.

“Una estrategia está compuesta de operaciones cognitivas que van más allá de los procesos que son consecuencias naturales para llevar adelante una tarea... Las estrategias logran propósitos cognitivos (por ej. comprender, memorizar) y son potencialmente actividades conscientes y controlables” (Pressley et al., 1985, p. 4). Para el jugador de tenis novato, las estrategias del experto deben ser enseñadas y practicadas, repetidas y mejoradas. Sin embargo, para el buen jugador, aquel con experticia, estas están automatizadas e integradas en una red amplia, que le permite disfrutar del juego y usarlas flexiblemente sin necesidad de sobre focalizarse en ellas. Lo mismo ocurre con la comprensión lectora.

En este recurso, sus autoras nos muestran este trabajo de explicitación de uso de estrategias cognitivas para la lectura de manera pausada, clara y altamente didáctica. Logran esto a través de una serie de cápsulas de videos dinámicos en los que explicitan el proceso de **Lectura Estratégica para la Comprensión (LEC)** para niños de escuela primaria y para profesores en formación en un programa de Educación General Básica. Específicamente, realizan un detallado recorrido de **LEC** basado y adaptado del trabajo de Klingner y Vaughn desarrollado e implementado por ya más de dos décadas (Boardman et al., 2018; Klingner & Vaughn, 1999; Klingner et al., 2012): (1) **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, (2) **CRAC Y CLIC: supera los obstáculos**, (3) **IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial** y (4) **PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido** utilizando textos de ciencias naturales. Las autoras no solo demuestran de manera detallada y explícita el uso de cada estrategia cognitiva, sino que no dejan de recordarles a los pequeños lectores y lectoras la importancia de establecer objetivos para la lectura, motivándoles por el interés en la misma. El trabajo con y para educadores y educadoras tampoco es menor en detalles didácticos y dedicación docente. A través de un proceso iterativo inspirado en la investigación basada en el diseño (design-based research) las autoras nos muestran cómo desarrollaron el proceso de selección de textos, el desarrollo de unidades y la selección de video-clips de unidades que muestran el proceso de transferencia progresiva de la responsabilidad, tan fundamental para lograr el uso flexible e independiente de estrategias que todo lector necesita hasta que estas se convierten en parte del repertorio cognitivo que el lector efectivo lleva consigo.

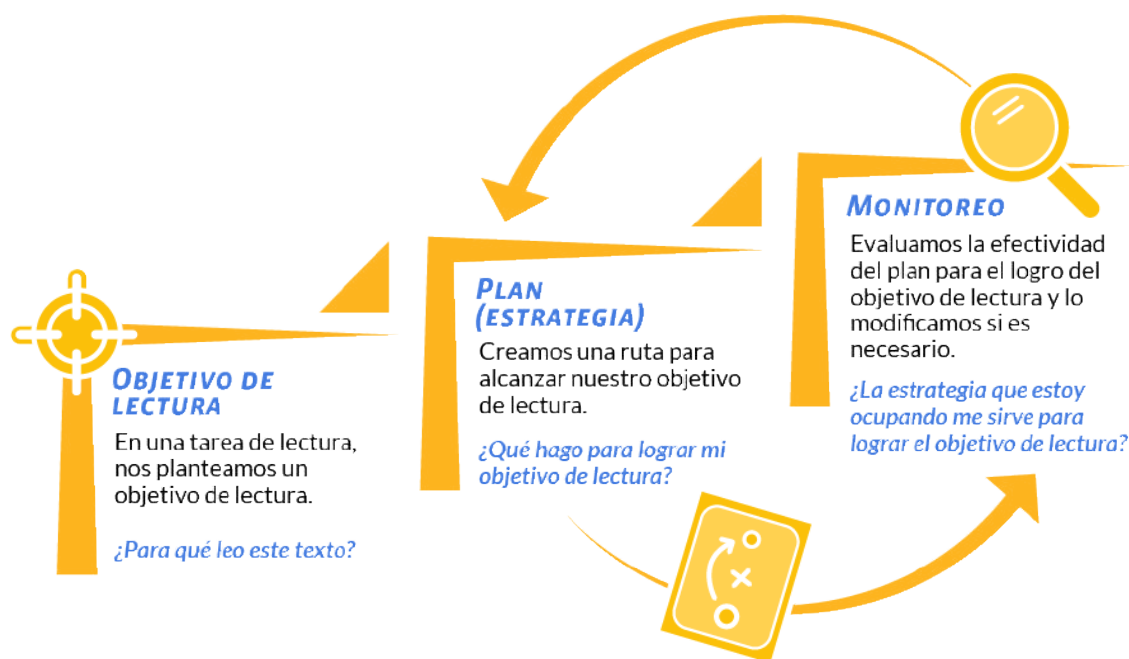
Dejo a quienes usen este recurso, ya sea para su desarrollo profesional, para el estudio de perfeccionamiento o para la implementación de **LEC** en el aula, en excelentes manos didácticas. Las manos de quienes, a través del estudio cognitivo de lo que requiere la comprensión lectora, nos llevan un paso más cerca del amor por la lectura. El amor por la lectura que uno hace y que todos los y las docentes queremos inspirar en nuestros y nuestras estudiantes, pero que no siempre sabemos cómo. Las autoras nos ofrecen un rico camino para ello.

Ana Taboada Barber

Profesora de la Escuela de Educación
Universidad de Maryland, College Park, MD, Estados Unidos

¿POR QUÉ ENFOCARNOS EN UNA propuesta para enseñar a leer estratégicamente?

Figura 1: lectura como actividad estratégica



Una de las grandes metas de la educación es el logro de una comprensión lectora profunda y crítica por parte de cada estudiante¹. La lectura es una práctica social que nos permite ampliar horizontes, construir sentidos sobre la realidad natural y social, así como transformar dichas realidades. Por lo tanto, durante la educación primaria esperamos que cada estudiante pueda aprender a leer y comprender lo que lee. La investigación ha demostrado que uno de los factores que permiten que los y las estudiantes se conviertan en lectores autónomos -además de la fluidez lectora y las habilidades de lenguaje- es el uso de **estrategias** para lograr los objetivos de lecturas planteados (Boardman et al., 2018; Kamil et al., 2015; Klingner et al., 2012).

En las últimas décadas se han diversificado las aproximaciones instruccionales para enseñar a los y las estudiantes a comprender textos de creciente complejidad lingüística y conceptual. Como plantean Sánchez et al. (2010), podemos diferenciar entre el **ayudar a comprender** y el **enseñar a comprender**. El **ayudar a comprender** se enfoca en ofrecer tantos andamiajes como sea posible para que cada estudiante logre construir la representación coherente del texto que está leyendo. En cambio, el **enseñar a comprender** propone la **instrucción explícita** de **estrategias de lectura** para que cada estudiante aprenda a aplicarlas con el fin de alcanzar los objetivos de lectura que se proponen. Ambas aproximaciones son **necesarias** y **complementarias** para el aprendizaje de la lectura en educación primaria y secundaria.

Desde el planteamiento de **enseñar a comprender**, no basta con que los y las estudiantes conozcan estrategias de lecturas, sino que ante todo se espera que aprendan a plantearse objetivos de lectura, monitorear su comprensión y a usar de manera flexible estrategias que les permitan comprender lo que leen (Sánchez et al., 2010; Shanahan et al., 2010). En la **figura 1** se puede observar los principales componentes de una lectura estratégica: **objetivo de lectura**, **plan de lectura** con foco en las **estrategias** y **monitoreo de la comprensión**.

¹ En este documento, intentamos utilizar formas no marcadas con género para considerar la diversidad de identidades. Sin embargo, en ocasiones, tuvimos que utilizar el desdoblamiento léxico (mencionar el género masculino y el femenino), a pesar de que solo representa géneros binarios, ya que en español no se ha llegado a una convención sobre cómo utilizar un lenguaje que sea inclusivo para la diversidad de géneros.

Dado que nuestro objetivo es que los niños, niñas y adolescentes se conviertan en lectores que construyen sentidos y piensan críticamente, en esta figura hemos querido destacar que cuando enseñamos a comprender un texto es necesario partir por la formulación de un **objetivo de lectura** (*¿para qué leo o voy a leer este texto?*). El objetivo es el que orientará la construcción de un **plan de lectura** (*¿qué hago o voy a hacer para lograr mi objetivo de lectura?*). En este plan es que emergen las **estrategias**, como acciones cognitivas y conductuales que nos permiten mejorar nuestra comprensión y alcanzar el objetivo lector que nos hemos propuesto. Por último, el **monitoreo de la comprensión** refiere a esa habilidad cognitiva superior que nos permite evaluar si estamos alcanzando la comprensión de un texto, así como la efectividad de las estrategias utilizadas (*¿la estrategia que estoy ocupando me sirve para lograr el objetivo de lectura?*). Por lo tanto, la enseñanza de las estrategias de lectura tiene que tener en cuenta estos tres elementos, pues establecen condiciones contextuales significativas. Muchas veces, la enseñanza de las estrategias de lectura se limita a la aplicación de una serie de técnicas sin considerar el objetivo de la lectura y el desarrollo del monitoreo de la comprensión.

¿CUÁLES SON ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE CALIDAD?

El documento sobre prácticas esenciales (General Education Leadership Network Early Literacy Task-force, 2016) especifica que los y las docentes ofrecen enseñanza explícita sobre estrategias de lectura de **calidad** cuando:

- 1) Seleccionan cuidadosamente **textos** para introducir y enseñar **una estrategia de comprensión lectora a la vez**.
- 2) Atienden a las **demandas específicas de los textos** a través de la **elección de estrategias** que se ajusten mejor a estos para ayudar a que cada estudiante alcance la comprensión y el objetivo de lectura.
- 3) Modelan y describen **cómo usar la estrategia de lectura a través del pensamiento en voz alta** para que sus estudiantes puedan visibilizar los pasos específicos para aplicar una estrategia de manera adecuada.
- 4) Proporcionan una **práctica guiada** en la que **progresivamente** transfieren la responsabilidad a sus estudiantes para usar de manera flexible las estrategias en

1.

LECTURA
Estratégica
COLABORATIVA



¿POR QUÉ Lectura Estratégica Colaborativa?

Sin duda, para todos los y las que somos docentes, uno de los desafíos con los que nos enfrentamos en la literacidad intermedia es cómo enseñar a estudiantes entre 3° y 6° grado a usar de manera flexible y efectiva estrategias de lectura para construir conocimiento de textos más desafiantes a nivel conceptual y lingüístico.

Aquí escenificamos algunas experiencias vividas en las aulas de lenguaje que pueden servirnos para adentrarnos en el tema de la enseñanza de estrategias de lectura.

ESCENA 1

Un estudiante de 4° grado está leyendo el siguiente texto de Ciencias²:

Combustibles fósiles

El petróleo, el carbón y el gas natural son combustibles fósiles. Fueron formados hace cientos de años en las profundidades de la Tierra, a partir de los restos de antiguas plantas y animales. A través del tiempo, la presión y el calor convirtieron estos restos descompuestos en combustible, el que libera energía al ser quemado. Esta es una energía no renovable.

Piensa un instante en esta escena y en “la lectura de ese estudiante”. ¿Qué observas?

Tal vez podrías observar que el estudiante es capaz de decodificar el texto en poco tiempo. Sin embargo, una vez que termina de leer se da cuenta de que no ha comprendido lo que lee. No sabe cómo detectar dónde se obstaculizó su lectura ni cómo lograr recuperar la información para comprender a qué se refiere la siguiente oración: “Esta es una energía no renovable”.

¿Tienen sentido
para ti estas
observaciones?

² Texto extraído de Martín, M. & Pavez, M. A. (2015). Ecos Verdes. Santiago: Amanuta.



ESCENA 2

Una profesora en la reunión de departamento de lenguaje plantea la siguiente preocupación: No sé cómo enseñar a comprender de manera estratégica. El libro con el que trabajo propone más de 10 estrategias de lectura. Finalmente, termino presentando cada estrategia para que luego las apliquen en una guía, pero no veo que estas les ayuden a mis estudiantes a comprender los textos. ¿Cómo enseñar de manera efectiva las estrategias de lectura?

A medida que avanza la escolaridad, niños, niñas y adolescentes se enfrentan a la lectura de textos más complejos no solo por las temáticas que desarrollan sino también por el lenguaje que utilizan. En la lectura de textos para el aprendizaje, las y los lectores no solo usan sus habilidades de decodificación y su conocimiento previo, sino también sus habilidades de lenguaje académico, su motivación, sus habilidades de metacognición y las estrategias de lectura. Se ha recomendado extensivamente una enseñanza de estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura (Deshler et al., 2007; National Reading Panel, 2000). Sin embargo, se ha desarrollado menos investigación sobre intervenciones que demuestren cómo enseñar de manera efectiva las estrategias de lectura incorporando la interacción y la colaboración como mecanismos potenciadores de la comprensión lectora.

La **lectura estratégica colaborativa** (en inglés, *collaborative strategic reading*) es una intervención que se ha implementado de manera efectiva en salas de clases lingüística y culturalmente diversas entre 4° y 8° grado en Estados Unidos (Boardman et al., 2018; Klingner & Vaughn, 1999; Klingner et al., 2012). Esta propuesta cuenta con más de dos décadas de implementación y se caracteriza por enfatizar cuatro focos de intervención:

FOCO 1:

Enseñanza explícita y modelaje de solo **cuatro estrategias de lectura** organizadas temporalmente en: **antes** (activar conocimientos previos relevantes y formular un objetivo de lectura), **durante** (monitoreo de la comprensión y síntesis de ideas principales) y **después** de la lectura (revisión de las ideas relevantes y del proceso de comprensión).

FOCO 2:

Trabajo con el **modelo de transferencia progresiva de responsabilidad** (Rogoff, 1993), es decir, se comienza con el modelaje del o la docente, en el que visibiliza los pasos para usar las estrategias, hasta llegar al trabajo colaborativo en que algún o alguna estudiante toma el papel protagónico para aplicar la estrategia en grupos pequeños.



FOCO 3:

Trabajo **colaborativo en grupos pequeños** para usar las cuatro estrategias aprendidas utilizando la discusión y el diálogo como mediaciones entre estudiantes para alcanzar la comprensión.

FOCO 4:

Andamiaje del trabajo de comprensión lectora de **textos expositivos y explicativos** utilizados principalmente para aprender en las **distintas áreas curriculares**, que son desafiantes para el estudiantado de educación primaria.

Si bien la propuesta LEC se desarrolló en un primer momento para estudiantes con alguna dificultad de lectura, las distintas investigaciones —incluso intervenciones aleatorizadas y controladas— han demostrado sus efectos positivos y significativos en la comprensión lectora alcanzada por estudiantes con y sin dificultades de lectura a lo largo de la educación primaria (Boardman et al., 2015; Boardman et al., 2016; Klingner & Vaughn, 1999; Vaughn et al., 2000; Vaughn et al., 2011; Vaughn et al., 2013). Para conocer los diseños de los estudios de efectividad y los tamaños de efectos, recomendamos revisar el texto de Cavendish y Hodnett (2017).



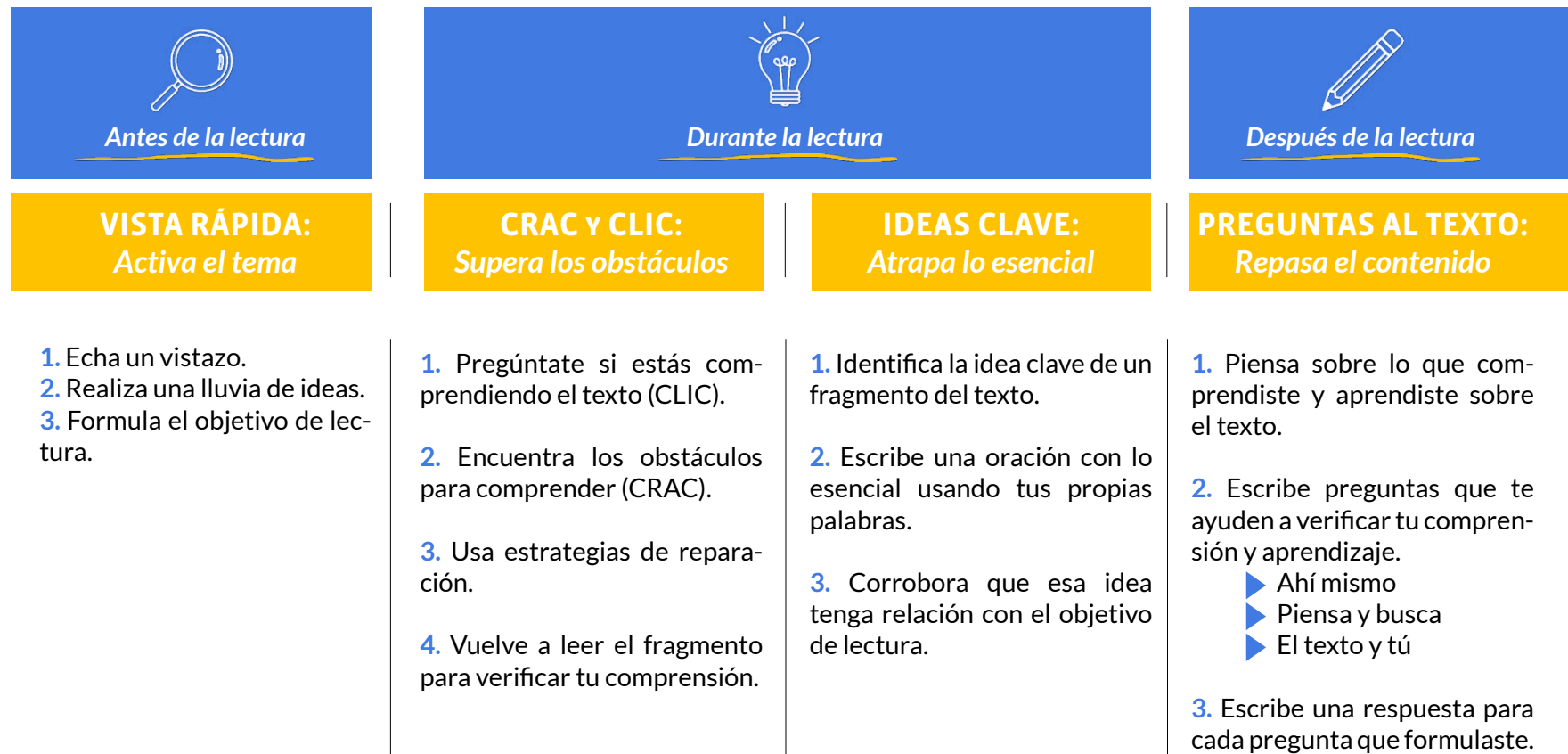
2.

¿QUÉ
estrategias de lectura
ENSEÑAR?



En la **Figura 2** presentamos las estrategias propuestas por Klingner et al. (2012) que han sido adaptadas lingüística y funcionalmente al español, específicamente para los contextos latinoamericanos de enseñanza de la lectura. Respecto al trabajo con las estrategias en clases, es importante destacar que se recomienda introducir **una sola estrategia a la vez** a todo el grupo curso través de la enseñanza explícita y el modelaje, usando las **orientaciones para la enseñanza**. Además, es necesario ofrecer **múltiples oportunidades** para que cada estudiante use la estrategia con distintos textos y en distintas modalidades de trabajo con el fin de que se vaya apropiando de esta de manera flexible.

Figura 2: propuesta de lectura estratégica colaborativa adaptada de Klingner et al. (2012). Esta adaptación ha sido autorizada por sus autores con el fin de promover la propuesta al español





2.1 VISTA RÁPIDA: — activa el tema —

VISTA RÁPIDA: activa el tema es una estrategia que se utiliza **antes de la lectura**. A través de esta estrategia se busca que cada estudiante se involucre en la lectura del texto a través de la **activación de conocimiento previo** y de la **formulación de un objetivo para la lectura** (Klingner et al., 2012).

Los objetivos de aprendizaje para la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** son:

- (1) Estimular la atención e interés por el texto a partir de la observación de elementos verbales y visuales.
- (2) Activar conocimientos previos relevantes sobre el tema del texto y plantear una hipótesis sobre aquello que tratará el texto.
- (3) Formular un objetivo de lectura.

Para aplicar esta estrategia, el o la docente presenta el tema que se abordará en la lectura y, en caso de ser necesario, clarifica palabras de vocabulario académico que podrían ser relevantes para que los y las estudiantes puedan tener una idea inicial sobre el texto. A continuación, cada estudiante **echa un vistazo al texto**. El o la docente enfatiza la importancia de echar el vistazo siguiendo esta secuencia:

- ▶ Al título
- ▶ A los subtítulos y palabras destacadas
- ▶ A las imágenes, diagramas, flechas y colores

Además, invita a los y las estudiantes a **pensar cómo se relacionan esos elementos con el tema del texto**.

El vistazo debe ser rápido con un tiempo aproximado de entre 2 a 3 minutos como máximo. Luego del vistazo, cada estudiante realiza una **lluvia de ideas** sobre el tema. Para esto, piensa en lo que sabe del tema y en las preguntas o hipótesis que tiene sobre este, escribe sus ideas en un registro y comparte las ideas con sus pares. Esta podría tener una duración aproximada de entre 6 a 10 minutos. Por último, formula un **objetivo de lectura**, es decir, piensa para qué leerán el texto.

Klingner et al. (2012) plantean que, en ciertas ocasiones, los y las estudiantes pueden no tener el suficiente conocimiento previo sobre el tema para poder activarlo y formular hipótesis sobre lo que tratará el texto. Para estos casos, proponen que el o la docente pueda compartir un breve video, imagen, diagrama o enseñar el significado de algunos conceptos clave que ayuden a construir un conocimiento previo sobre el tema del texto que van a leer.

VISTA RÁPIDA: Activa el tema
(7 A 10 MINUTOS)

El o la docente:

Presenta el texto que se leerá y, si es necesario, aclara vocabulario académico relevante del texto para que las y los estudiantes puedan tener una idea inicial sobre el tema del texto que leerán.

1 ECHAR UN VISTAZO AL TEXTO:

- ▶ Leer el título.
- ▶ Leer los subtítulos y palabras destacadas.
- ▶ Observar imágenes, diagramas, colores, flechas, entre otros elementos visuales.
- ▶ Pensar cómo se relacionan estos elementos para activar conocimientos previos y predecir el tema del texto.

2 REALIZAR UNA LLUVIA DE IDEAS:

- ▶ Pensar en lo que saben del tema y en sus preguntas o hipótesis sobre el tema.
- ▶ Escribir lo que saben del tema en su hoja de registro.
- ▶ Compartir lo registrado con pares.

3 FORMULAR UN OBJETIVO DE LECTURA:

- ▶ Pensar para qué leer sobre el tema.



En [ESTE LINK](#) podrás encontrar una cápsula en que se explica y modela a niños y niñas de educación primaria la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema.**



2.2 CRAC Y CLIC: supera los obstáculos

CRAC Y CLIC: supera los obstáculos es una estrategia que se utiliza durante la lectura. Al aplicarla, se busca que cada estudiante **monitoree su comprensión** para que aprenda a identificar cuándo está entendiendo lo que lee (**CLIC**), detectar obstáculos que le impiden avanzar con su comprensión (**CRAC**) y usar **estrategias de reparación** para superarlos (Klingner et al., 2012).

Los objetivos de aprendizaje para **CRAC Y CLIC: supera los obstáculos** son:

- (1) Activar el monitoreo de la comprensión para que cada estudiante pueda distinguir cuándo está entendiendo lo que lee de cuándo la comprensión se obstaculiza.

- (2) Identificar los momentos en que sabe que está comprendiendo lo que lee (**CLIC**).

- (3) Determinar las “rupturas” durante la lectura (**CRAC**) que obstaculizan la comprensión.

- (4) Seleccionar estrategias de reparación para superar los obstáculos de la comprensión.

Para aplicar esta estrategia, el o la docente propone pasajes de un texto para leer (aproximadamente de 1 a 3 párrafos). Luego recomienda a las y los estudiantes monitorear su comprensión durante la lectura de un pasaje y les explica que mientras vayan leyendo el texto se van a ir preguntando si comprenden o no. Cuando comprendan lo que están leyendo, lo nombrarán

CLIC. En cambio, si no logran comprender, lo identificarán como **CRAC**.

El monitoreo de la comprensión es un proceso que para los y las lectores expertos se realiza de forma automática. Sin embargo, para los y las lectores en formación puede ser muy complejo, ya que requiere de habilidades metacognitivas. El uso de las onomatopeyas **CLIC** y **CRAC** hace más tangible un proceso mental que es abstracto, lo que puede facilitar la adquisición de este proceso en un primer momento. Además, estas onomatopeyas se pueden complementar con apoyos pictóricos o concretos que cada estudiante puede utilizar para registrar sus **CLIC** y **CRAC** durante la lectura.

El o la docente les indica a sus estudiantes que es muy relevante aprender a identificar los **CRAC**. Para eso, cada vez que identifiquen que una palabra, oración o idea que les hace **CRAC**, la van a anotar en su registro de aprendizaje.

Luego de leer todo el pasaje, cada estudiante vuelve a los **CRAC** identificados y aplica alguna **estrategia de reparación** según el tipo de obstáculo por superar (**Tabla 1**).

TABLA 1

Estrategias de reparación (Klingner et al., 2012; ejemplos elaborados a partir del texto “Cambios ambientales lentos”, extraído de la colección Pensar sin límites de la editorial Marshall Cavendish)

A NIVEL DE PALABRA	
ESTRATEGIAS	EJEMPLO
<p>▶ Usar una imagen que esté en el texto y que pueda ayudar a resolver el CRAC, en tanto aporta información relevante para comprender el significado de una palabra desconocida para los y las estudiantes.</p>	<p>Me hace CRAC la palabra “tala”. Entonces, miro el texto y veo que sobre esta palabra hay una imagen con una persona cortando árboles. Entonces, infiero que “tala” significa cortar o arrancar.</p>
<p>▶ Buscar un prefijo o sufijo en la palabra para comprender el significado de la palabra que aparece como CRAC.</p>	<p>Me hace CRAC la palabra “deforestación”. Entonces la observo y me doy cuenta de que “deforestación” termina en “-ción”. Ese sufijo lo conozco, también está en la palabra “grabación” y sé que puede transformar verbos en sustantivos, así que aporta el significado de proceso. Por eso decimos que “grabación” es el proceso de grabar. Entonces “deforestación” es el proceso de deforestar. También me doy cuenta de que en “de-forestar” hay un prefijo. El prefijo “de-” significa aquí “sacar” o “privar”. ¿Qué se saca en este caso? La foresta. Ah, foresta es otra palabra para decir “bosque”. Entonces, “deforestación” significa el proceso de cortar los bosques.</p>
<p>▶ Releer la oración sin la palabra que haga CRAC y pensar en el sentido que tenga usar esa palabra en la oración.</p>	<p>Me hace CRAC el concepto “dióxido de carbono”. Voy a releer la oración sin la palabra. “Al quemar combustibles, se libera dióxido de carbono y otros gases dañinos”. Ahora me doy cuenta de que “dióxido de carbono” es también un gas dañino.</p>

A NIVEL DE LA ORACIÓN O DE UNIDADES MAYORES

ESTRATEGIAS	EJEMPLO
<p>▶ Leer la oración que está antes o después del CRAC para buscar pistas que ayuden a resolverlo.</p>	<p>Me hace CRAC cuando el texto habla de erosión del suelo, calentamiento global y daño en la capa de ozono. No entiendo a qué se refieren. Para comprender esta parte, leeré lo que está antes y después de esa oración: “Los cambios en el ambiente pueden ser lentos o rápidos. Los efectos de cambios lentos solo se pueden ver después de un periodo largo de tiempo. La erosión del suelo, el calentamiento global, el daño en la capa de ozono son ejemplos de cambios ambientales lentos”. Aunque el texto aún no me explica en detalle qué son, entiendo que son EJEMPLOS de cambios ambientales lentos. Creo que después me explicará cómo se producen.</p>
<p>▶ Fijarse en elementos visuales que permitan superar el CRAC para comprender cómo se organiza la información en el texto.</p>	<p>Me hacen CRAC estas flechas que hay en el texto. No sé por qué están ahí. Voy a observar bien. Sobre las flechas dice “resulta en”. Ahora vuelvo a mirar y me pregunto qué une la flecha. En este lado de la página dice “acciones humanas” y al otro lado de la flecha en la otra página dice “cambios ambientales lentos”. Creo que empiezo a entender: “estas acciones humanas resultan en o causan estos cambios ambientales lentos”. Voy a probar: “La deforestación resulta en erosión del suelo”.</p>
<p>▶ Pensar en lo que ya se ha leído y tratar de resumirlo, para luego poder conectarlo con el CRAC identificado.</p>	<p>Me hace CRAC esta última parte del texto titulada “desgaste”. Pienso en todo lo que he leído. El texto trata de acciones humanas que provocan cambios en el ambiente que se producen después de mucho tiempo. Entonces, “desgaste” debe ser otro cambio ambiental lento que provoca la quema de combustible.</p>
<p>▶ Buscar información adicional sobre el mismo tema para superar el CRAC.</p>	<p>Me hace CRAC el cambio ambiental “erosión del suelo”. No entiendo muy bien por qué puede ser dañino. Voy a buscar en internet información que me ayude a entender este cambio y sus consecuencias en el medio ambiente.</p>

PARA TODO TIPO DE OBSTÁCULOS

ESTRATEGIAS

- ▶ Ignorar el obstáculo y seguir leyendo.
- ▶ Si el obstáculo es a nivel de párrafos o del texto completo, dejar de leer e intentarlo en otro momento en el que la concentración y motivación estén en un nivel adecuado.
- ▶ Pedir ayuda a otra persona que pueda saber sobre el tema (docente, compañero/a, familiar, entre otras).



En [ESTE LINK](#) podrás encontrar una cápsula en que se explica y modela a niños y niñas de educación primaria la estrategia **CRAC Y CLIC: supera los obstáculos**.

Para implementar esta estrategia, se debe considerar trabajar 2 a 3 CRAC por fragmento dando 1 minuto aproximadamente para utilizar una estrategia de reparación.

DURANTE LA LECTURA

CRAC Y CLIC: supera los obstáculos (7 A 10 MINUTOS)

El o la docente:

Indica a los y las estudiantes que van a leer un pasaje de un texto. Durante esa lectura cada estudiante debe ir identificando los CLIC y CRAC. Cada CRAC debe ser anotado en el registro de aprendizaje. Al finalizar el pasaje, cada estudiante vuelve a su registro de CRAC, busca una estrategia de reparación y vuelve a leer el pasaje para comprobar que ahora logra comprenderlo.

Durante la lectura del pasaje, cada estudiante monitorea su comprensión.

Identificar CLIC.

Estoy comprendiendo lo que leo.

Entonces, sigo leyendo.

Determinar CRAC.

Aquí se obstaculizó mi comprensión. No entiendo esta palabra, oración o idea.

Voy a mi registro de aprendizaje y anoto el CRAC.

Al finalizar la lectura del pasaje, cada estudiante vuelve a su registro de aprendizaje para:

- ▶ Analizar sus CRAC.
- ▶ Escoger una estrategia de reparación.

Escojo una estrategia de reparación según el tipo de CRAC que registré.

Volver a leer el pasaje para verificar mi comprensión.



2.3 IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial

IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial es una estrategia que también se emplea *durante la lectura*. Esta estrategia ayuda a los y las estudiantes a identificar las ideas más importantes de uno o dos párrafos del texto y a reformularlas con sus propias palabras (Klingner et al., 2012).

Los objetivos de aprendizaje para **IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial** son:

- (1) Identificar las ideas más importantes de una sección del texto (uno o dos párrafos).
- (2) Parafrasear las ideas identificadas usando las propias palabras.

Para aplicar esta estrategia, el o la docente —después de resueltos los CRAC— invita a los y las estudiantes a identificar la idea principal del pasaje leído y a escribirla en una oración con sus propias palabras. Por lo tanto, después de haber leído un fragmento del texto, cada estudiante se detiene e identifica sobre qué o quién está hablando el texto, luego piensa qué se dice sobre este qué o quién y, por último, escribe una oración breve y completa que exprese la idea clave (entre 10 a 15 palabras aproximadamente). Es importante ayudar a que las y los estudiantes conecten la idea con el objetivo de lectura planteado al inicio.

Esta estrategia, además, puede favorecer la síntesis de ideas, a partir de la integración de ideas de múltiples párrafos, así como favorecer el aprendizaje a partir del texto, ya que se enfatizan las ideas fundamentales para ser guardadas en la memoria de largo plazo.

Para implementar esta actividad, se debe considerar un tiempo aproximado de 3 minutos por idea clave.

DURANTE LA LECTURA

IDEAS CLAVE: *atrapa lo esencial* (10 A 15 MINUTOS)

El o la docente:

Indica a los y las estudiantes que identifiquen las ideas principales de un fragmento del texto (1 o 2 párrafos).

Durante la lectura del texto, cada estudiante debe:

- 1** ▶ Identificar la idea clave de un fragmento del texto.
 - ▶ Identificar sobre qué o quién se habla.
 - ▶ Identificar qué se señala sobre ese qué o quién.
- 2** ▶ Escribir una oración con lo esencial usando las propias palabras.
- 3** ▶ Corroborar que la idea clave tenga relación con el objetivo de lectura.



En [ESTE LINK](#) podrás encontrar una cápsula en que se explica y modela a niños y niñas de educación primaria la estrategia **IDEAS CLAVE: *atrapa lo esencial***.



2.4 PREGUNTAS AL TEXTO: *repassa el contenido*

PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido es una estrategia que se emplea **después de leer**. Esta estrategia permite que cada estudiante corrobore —a través de la generación de preguntas— si comprendió el texto y alcanzó el objetivo de lectura. Esta estrategia favorece, por lo tanto, la comprensión global del texto y el aprendizaje a partir de este (Klingner et al., 2012).




Los objetivos de aprendizaje para **PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido** son:

- (1) Integrar las ideas sobre el texto leído para alcanzar la comprensión.
- (2) Formular preguntas cognitivamente más desafiantes acerca de las ideas del texto.
- (3) Revisar las ideas clave del texto para favorecer la construcción de conocimientos a partir de la lectura.

Para aplicar esta estrategia, el o la docente indica a sus estudiantes que después de leer, las y los lectores piensan sobre las ideas del texto y sobre lo que han aprendido a partir de este. Para eso, les enseña a generar diferentes tipos de preguntas al texto que ayuden a la consolidación de conocimientos después de la lectura. La tarea de realizar preguntas puede ser compleja para algunos y algunas estudiantes, ya que, probablemente, pueden formular preguntas más bien de localización de información y no de integración de ideas. Por ello, debemos enseñar cómo hacer preguntas y entregar herramientas para ayudar a su formulación. Por lo tanto, se les propone a los y las estudiantes formular preguntas de distinta complejidad (Raphael, 1982) y elaborar respuestas que les permitan integrar lo aprendido a partir del texto. En la **Tabla 2** se define y ejemplifica cada tipo de pregunta a partir del texto “[¿Qué es un ecosistema?](#)”

TABLA 2

Tipos de preguntas al texto (Klingner et al., 2012; Raphael, 1982)

TIPO DE PREGUNTA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
 ▶ Ahí mismo	Preguntas cuyas respuestas se encuentran en la superficie del texto (localización de información explícita).	PREGUNTA: ¿Qué es un ecosistema? RESPUESTA: Es un conjunto formado por factores bióticos y abióticos y las interacciones que se producen entre ellos.
 ▶ Piensa y busca	Preguntas cuyas respuestas requieren la integración de distintas ideas del texto.	PREGUNTA: ¿Qué significan las flechas blancas en las imágenes del texto? RESPUESTA: Las flechas blancas muestran cómo interactúan los factores bióticos y abióticos.
 ▶ El texto y tú	Preguntas cuyas respuestas requieren emitir una opinión fundamentada sobre un aspecto de lo leído, o bien, pensar sobre aspectos más allá del texto.	PREGUNTA: ¿Qué pasaría con el ecosistema si el factor abiótico “luz solar” no existiera? RESPUESTA: Si la luz solar (factor abiótico) no existiera, los factores bióticos (árboles y aves) se verían afectados. Esto porque los árboles necesitan de la luz solar para producir su propio alimento y, a su vez, la población de aves necesita de los árboles para vivir. Entonces, sin luz solar, los árboles no podrían generar su propio alimento y morirían. A su vez, las aves no tendrían un lugar donde vivir y así la cadena de interacciones dentro del ecosistema se vería alterada.

Al aplicar esta estrategia, se deben considerar aproximadamente 5 minutos para pensar sobre el texto, 2 minutos para escribir las preguntas y otros 5 minutos para escribir las respuestas o bien discutir oralmente las ideas.



DESPUÉS LA LECTURA

PREGUNTAS AL TEXTO: REPASA EL CONTENIDO (12 A 15 MINUTOS)

El o la docente:

Indica a los y las estudiantes que después de leer el texto generen distintos tipos de preguntas para corroborar la comprensión global y crítica del texto para construir nuevos conocimientos a partir de lo leído.

Después la lectura del texto, cada estudiante debe

1 PENSAR SOBRE EL TEXTO LEÍDO Y LO APRENDIDO.

2 ESCRIBIR PREGUNTAS PARA VERIFICAR LA COMPRENSIÓN Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DEL TEXTO LEÍDO.

- ▶ Ahí mismo
- ▶ Piensa y busca
- ▶ El texto y tú

3 CREAR UNA RESPUESTA PARA CADA PREGUNTA CREADA.



En [ESTE LINK](#) podrás encontrar una cápsula en que se explica y modela a niños y niñas de educación primaria la estrategia **PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido**.

3.

¿CÓMO IMPLEMENTAR LEC
en grupos pequeños?

¿CUÁLES SON LOS ROLES durante el trabajo colaborativo?

Como ya vimos, la propuesta LEC se enfoca en la enseñanza de solo **cuatro estrategias de lectura** que se modelan y enseñan explícitamente por parte del o la docente. Una vez que los y las estudiantes han aprendido cada estrategia, sus pasos y cómo aplicarla, se avanza al **trabajo colaborativo en grupos pequeños**.

Para implementar LEC en grupos pequeños, consideremos lo siguiente:

1. El **trabajo colaborativo** en grupos pequeños **comienza una vez que el grupo curso ha aprendido las cuatro estrategias**.
2. Para el trabajo cooperativo, se **asigna un rol** a cada estudiante para que utilice las estrategias aprendidas.

Lider

Coordina el trabajo del grupo y da las indicaciones de lo que cada estudiante debe hacer en los momentos anterior, durante y posterior a la lectura para ir aplicando las estrategias de lectura. Además, se encarga de controlar los tiempos durante el trabajo en grupos y de pedir ayuda a el o la docente en caso de ser necesario.

Craqueador(a)

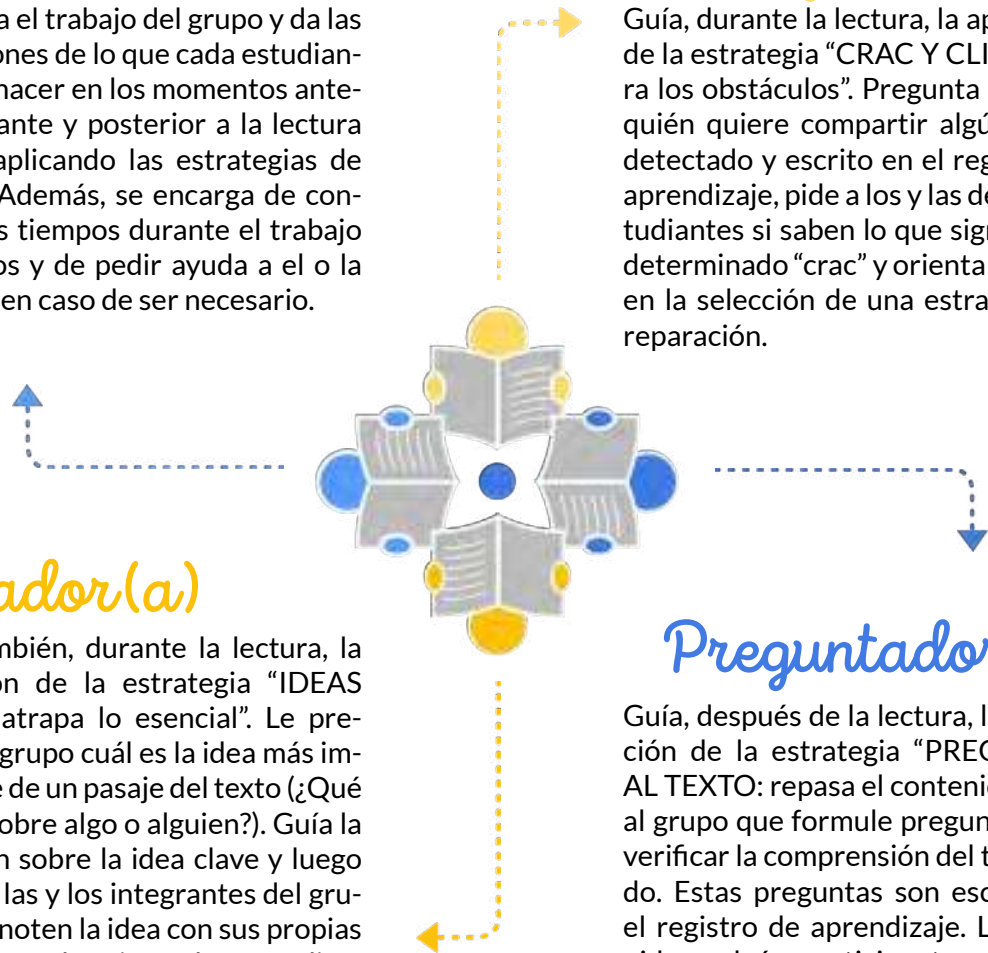
Guía, durante la lectura, la aplicación de la estrategia “CRAC Y CLIC: supera los obstáculos”. Pregunta al grupo quién quiere compartir algún “crac” detectado y escrito en el registro de aprendizaje, pide a los y las demás estudiantes si saben lo que significa un determinado “crac” y orienta al grupo en la selección de una estrategia de reparación.

Ideador(a)

Guía también, durante la lectura, la aplicación de la estrategia “IDEAS CLAVE: atrapa lo esencial”. Le pregunta al grupo cuál es la idea más importante de un pasaje del texto (¿Qué se dice sobre algo o alguien?). Guía la discusión sobre la idea clave y luego le pide a las y los integrantes del grupo que anoten la idea con sus propias palabras en el registro de aprendizaje. Finaliza pidiendo a un participante que comparta la idea clave escrita.

Preguntador(a)

Guía, después de la lectura, la aplicación de la estrategia “PREGUNTAS AL TEXTO: repasa el contenido”. Pide al grupo que formule preguntas para verificar la comprensión del texto leído. Estas preguntas son escritas en el registro de aprendizaje. Luego, le pide a algún participante que comparta una pregunta y le pide a otro niño o niña que conteste la pregunta.



En la Figura 3, se proponen los guiones adaptados de la propuesta de Klingner et al. (2012) para el trabajo en los grupos pequeños.

Figura 3: Fases y roles del trabajo cooperativo en grupos pequeños adaptado de Klingner et al. (2012)

ANTES de la lectura

DOCENTE

- ▶ Organiza los grupos pequeños.
- ▶ Indica el tema de la lectura.
- ▶ Guía la VISTA RÁPIDA: activa el tema.

1. Echar el vistazo.
2. Realizar la lluvia de ideas.
3. Formular el objetivo de lectura.

DURANTE la lectura

LÍDER

- ▶ Invita a leer un pasaje del texto: *¿quién quiere leer el siguiente pasaje?*
- ▶ Una vez leído el pasaje, pide al grupo que escriban sus cracs en el cuaderno de registro: *escriban sus cracs.*
- ▶ Invita al craqueador a trabajar con los obstáculos: *ahora el craqueador(a) nos ayudará con nuestros obstáculos.*

CRAQUEADOR(A)

- ▶ Guía la revisión de los cracs: *¿quién quiere compartir un crac?*
 - ▶ Invita a reparar el crac: *¿alguien sabe lo que ese crac significa?*
- Si la respuesta es “SÍ”,
- ▶ Invita a explicar lo que significa el crac y por qué piensa lo que propone.
 - ▶ Pide que releen la oración para ver si tiene sentido lo que se propone.
- Si la respuesta es “NO”,
- ▶ Propone una estrategia de reparación.
 - ▶ Relee la oración para ver si la estrategia ayuda a superar el obstáculo.

LÍDER

- ▶ Invita al ideador(a): *es tiempo de las ideas clave: atrapa lo esencial. El ideador(a) nos va a ayudar.*

IDEADOR (A)

- ▶ Pregunta por la idea clave: *¿cuál es lo más importante que se dice sobre algo o alguien?*
- ▶ Pide al grupo que escriban la idea en su registro de aprendizaje.
- ▶ Invita a compartir la idea: *¿quién quiere compartir la idea clave?*

DESPUÉS de la lectura

LÍDER

- ▶ Invita al preguntador(a): *es tiempo de que hagamos preguntas al texto para repasar el contenido. El preguntador(a) nos va a ayudar.*

PREGUNTADOR(A)

- ▶ Invita a escribir las preguntas al texto: *pensemos algunas preguntas que nos ayuden a comprobar que entendimos del texto. Escriban sus preguntas y respuestas en el registro de aprendizaje. Recuerden hacer preguntas de distinto tipo:*
 - Ahí mismo
 - Piensa y busca
 - Texto y tú
- ▶ Pide al grupo compartir una pregunta: *¿quién quiere compartir su mejor pregunta?*
- ▶ Pide a alguien que conteste esa pregunta: *¿quién quiere contestar esta pregunta?*
- ▶ Realiza una pregunta de profundización: *¿dónde encontraste la respuesta a esta pregunta? Entonces, ¿qué tipo de pregunta es la que hemos contestado?*

¿QUÉ HACE EL O LA DOCENTE DURANTE EL TRABAJO COLABORATIVO EN GRUPOS PEQUEÑOS?

- ▶ Monitorea el uso efectivo de las estrategias.
- ▶ Monitorea la comprensión alcanzada por sus estudiantes.
- ▶ Retroalimenta en los grupos el uso de las estrategias.
- ▶ Facilita la discusión metacognitiva sobre el uso de las estrategias.
- ▶ Recuerda y modela alguna estrategia en caso de ser necesario.

Klingner et al. (2012) destacan cuatro características del trabajo colaborativo en grupos pequeños en la implementación de LEC:

1. Interdependencia positiva: cada estudiante tiene un rol específico, por lo que su tarea contribuye al logro de la comprensión de cada participante del grupo. Por lo tanto, las y los estudiantes experimentan que la función de cada uno contribuye al logro de todos y todas.

3. Responsabilidad individual: cada estudiante es invitado a realizar actividades específicas que quedan escritas en su registro de aprendizaje. Por lo tanto, participa activamente para aprender a aplicar las estrategias durante el trabajo en el grupo pequeño.

2. Promoción de la interacción para el aprendizaje: en los grupos pequeños, cada estudiante participa activamente interviniendo para compartir evidencias sobre el uso de cada estrategia, recibe retroalimentación de los pares y del o la docente.

4. Desarrollo de habilidades sociales: en el trabajo en el grupo pequeño, cada estudiante tiene oportunidades para aprender a interactuar con otros con expectativas, normas y tiempos específicos. Asimismo, aprende a escuchar activamente, a tomar la palabra, a compartir sus ideas, pedir más información a sus compañeros y compañeras, así como a dar retroalimentación.

4.

¿CÓMO ENSEÑAR ESTRATEGIAS DE LECTURA?
*Aprendiendo la **VISTA RÁPIDA:***
activa el tema

En esta sección, compartimos las clases diseñadas para enseñar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**. Estas planificaciones son el resultado de una investigación basada en diseño (Barab, 2006; Collins et al., 2004). Por lo tanto, en la fase 1 de este ciclo de diseño, planificamos cuatro clases para el contexto local siguiendo la propuesta de Klingner et al. (2012). En esta primera fase, nos dimos cuenta de la importancia de los textos para ser trabajados con las y los estudiantes. Por lo tanto, decidimos construir nuestros propios textos para trabajar la temática del ecosistema³. En la fase 2 [@profe.gracielaveas](#) realizó las clases con un tercero de primaria. Estas fueron videograbadas, así que compartiremos segmentos para poder observar cómo implementar esta estrategia en la sala de clase. Durante la fase 3, nuestro equipo conformado por supervisoras de

práctica, investigadoras y profesoras en formación analizó los videos y las evidencias de aprendizaje para comprender la efectividad de lo que habíamos diseñado. Por último, rediseñamos y refinamos las planificaciones de clases, así como los recursos de aprendizaje.

Entonces, en esta sección encontraremos la planificación de cuatro clases para enseñar progresivamente a usar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** que no siempre coinciden con lo que se observa exactamente en los videos porque son producto del proceso iterativo de mejoramiento. Esperamos que esta unidad sirva de modelo para que más docentes se animen a diseñar y a poner en práctica unidades para las otras tres estrategias.



¿QUÉ VAMOS A ENCONTRAR EN ESTA SECCIÓN?



1
Planificación de clase.



2
Otros recursos para la realización de la clase.



3
Texto utilizado para la enseñanza de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.



4
Breve análisis de los textos para destacar oportunidades de aprendizaje.



5
Análisis de las evidencias de aprendizaje.

³ Agradecemos a la profesora Alondra Gaete por su trabajo junto a nuestro equipo en la elaboración de los textos para esta unidad de enseñanza de la VISTA RÁPIDA: activa el tema.



4.1 CLASE 1

INTRODUCCIÓN A LA VISTA RÁPIDA:

— activa el tema —

En la clase de introducción a la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, el o la docente presenta el modelo LEC para que sus estudiantes entiendan que se trata de una propuesta para aproximarlos a leer para aprender. Además, presenta la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** al grupo curso. Para ello, señala los pasos necesarios para aplicarla y modela cómo ponerla en acto con el texto “Los factores que componen la naturaleza”. Para finalizar, los y las estudiantes leen el texto, discuten en torno al tema y reflexionan sobre la utilidad de la estrategia.



PLANIFICACIÓN DE CLASE 1



CLASE N° 1:

Introducción a la VISTA RÁPIDA: activa el tema

Curso

▶ 4° Básico

**Objetivo de clase
(Lenguaje y Comunicación)**

▶ Identificar las características de cada paso de la estrategia “VISTA RÁPIDA: activa el tema”

**Objetivo de lectura
(área de contenido)**

▶ Distinguir los factores que componen a la naturaleza.

Materiales:

- ▶ PPT: “Introducción a la VISTA RÁPIDA: activa el tema”.
- ▶ Texto 1: Los factores que componen la naturaleza.
- ▶ Hoja de sistematización de la estrategia (anexo 1).
- ▶ Temporizador.



Paso a paso – ENSEÑANZA EXPLÍCITA de la VISTA RÁPIDA

Tiempo: 5 min.



Discuta en torno a: **¿Por qué leemos?** (diapositiva 1)

Resalte el objetivo de *leer para aprender* señalando que este objetivo a veces es difícil y necesitamos de estrategias que nos ayuden a lograrlo (diapositiva 2).

Proponga el **modelo LEC** como un camino para lograr el objetivo de *leer para aprender*.

Describa de forma breve el **modelo LEC** usando la diapositiva 3:

La lectura estratégica colaborativa tiene tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada uno de estos momentos aprenderemos estrategias que nos ayudarán a comprender profundamente el texto que leeremos.

Señale que en esta clase se trabajará en profundidad la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.

*Específicamente, en esta clase nos enfocaremos en el momento antes de leer. Ahí, pensaremos en lo que ya sabemos sobre el tema y nos propondremos un objetivo de lectura, es decir, qué queremos aprender con ese texto. Para este momento, usaremos la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.*

Muestre el **objetivo de la clase** (diapositiva 4): comprender los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.

Explique el modelo **paso a paso de la VISTA RÁPIDA: activa el tema**. Describa cada paso a partir de las ideas que salen en la presentación (diapositivas 5 y 6):



1) Vistazo: echa un **vistazo** a los **elementos que se destacan del texto**: títulos, subtítulos, imágenes, palabras destacadas, diagramación, colores, entre otros.

2) Lluvia de ideas: piensa en **lo que sabes** sobre el **tema**.

3) Objetivo de lectura: ten en cuenta **para qué leeras el texto**. Este objetivo te lo dará tu docente.



FÍJATE EN el énfasis y gestos que realiza la profesora para introducir como primer paso el “vistazo”. Ella repite varias veces la palabra clave para que los y las estudiantes interioricen el concepto.

La profesora hace – PENSAMIENTO EN VOZ ALTA DEL VISTAZO

Tiempo: 10 min.



Señale que durante la semana trabajarán en torno a los componentes y las relaciones que se dan en la naturaleza. Para ello, en cada clase leerán un texto para poder aprender más sobre este tema.

Asegúrese de que los y las estudiantes tengan los siguientes materiales:

- ▶ Una copia de la lectura “Los factores que componen la naturaleza”
- ▶ Lápiz y goma

Modele cómo se realiza el primer paso de la **VISTA RÁPIDA: vistazo**. Diga en voz alta sus pensamientos, mientras apunta en el texto los elementos a los que hace alusión:

Para poder hacerme una idea de lo que se trata el texto, miraré los aspectos que son más visibles de este.

- ▶ *Primero, echo un vistazo al título “Los factores que componen la naturaleza”. Ahí aparece la frase “los factores” que está más grande, eso debe ser porque es lo más importante del título.*
- ▶ *Segundo, echo un vistazo a la imagen. En ella hay un paisaje con unas aves y agua. Además, hay unos recuadros amarillos y azules que tienen información de esa imagen. Creo que la imagen puede ser un ejemplo de lo que el texto va a hablar.*
- ▶ *Tercero, echo un vistazo al cuadro blanco con texto en donde también hay palabras marcadas con colores: factores bióticos con azul y factores abióticos con amarillo. Quizás estas palabras se relacionan con los recuadros de la imagen, ya que tienen los mismos colores.*

Si se fijan, al echar un vistazo al texto, miré el título, la imagen y los recuadros. Me sumergí en estos elementos mirando los tamaños y los colores. Gracias a eso, empecé a activar el tema.



Muchos estudiantes tenderán a leer todo el texto. Debes anticiparte a esto y recalcar la importancia de no leer de forma detallada porque este es una **VISTA RÁPIDA** que hacemos antes de leer el texto para **activar el tema**.



EN ESTE FRAGMENTO,
observa cómo la profesora realiza
el modelaje del vistazo.



Registre en la pizarra el título de la estrategia y el nombre del primer paso: **vistazo**. Deje espacio para registrar los siguientes pasos a medida que avanza la clase.

VISTA RÁPIDA:
activa el tema
1) **Vistazo**
2)
3)

Sistematización - VISTAZO

Tiempo: 10 min.



Pida que compartan con su compañero/a los elementos a los que echaron un vistazo.

Entregue una hoja de sistematización de la estrategia por pareja. Pida que cada una cree un ícono para representar el primer paso de la **VISTA RÁPIDA: vistazo** y lo dibuje en el espacio indicado para ello. Esto les ayudará a recordar el paso que fue modelado. elementos a los que hace alusión:

La profesora hace – PENSAMIENTO EN VOZ ALTA DE LA LLUVIA DE IDEAS

Tiempo: 15 min.



Dé una explicación sencilla de qué es una lluvia de ideas:

*Como somos lectoras y lectores activos, apenas echamos el vistazo comenzamos a tener una idea de cuál es el tema del texto y las ideas que están en nuestra mente empiezan a activarse. Esto quiere decir que en nuestra mente se prenden ideas que vienen a nuestra cabeza como una lluvia. Por lo tanto, a este segundo paso de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** lo llamaremos **lluvia de ideas**. Es importante señalar que todas las ideas son valiosas, por lo que en este paso lo que haremos es poner todas, todas las ideas que tenemos sobre el tema.*

Escriba en la pizarra el nombre del segundo paso “**lluvia de ideas**” bajo el de “**vistazo**” e indíquelos mientras señala:
*Entonces, primero echamos un **vistazo** y después hacemos una **lluvia de ideas***

VISTA RÁPIDA:
activa el tema
1) Vistazo
2) Lluvia de ideas
3)



Modele cómo se realiza la lluvia de ideas. Diga en voz alta sus pensamientos y las conexiones que va haciendo entre los elementos del texto y sus ideas:

Cuando eché el vistazo al texto, me di cuenta de que el título y las palabras destacadas me hablaban de factores de la naturaleza. Así que ese debe ser el tema. Lo voy a escribir al centro y voy a activar todas las ideas que tengo sobre ese tema. Para registrar mis ideas puedo escribirlas o dibujarlas.

- ▶ *Primero, pienso en lo que sé del tema. Cuando eché el vistazo vi palabras destacadas con azul y amarillo que decían factores bióticos y factores abióticos. Se me ocurre que a lo mejor los factores de la naturaleza se llaman así, factores bióticos y factores abióticos. No estoy tan segura de si es correcto, pero como es la idea que yo activé, la pongo igual. Entonces activé dos ideas del tema: “factores bióticos” y “factores abióticos”. Cuando activo las ideas pongo todas las ideas y, por lo tanto, no me fijo si las ideas son correctas o incorrectas.*
- ▶ *Segundo, escribo las ideas que activé. Para eso, hago una línea desde donde escribí el tema hacia un lado y voy a poner “factores bióticos”. Y hago lo mismo para escribir “factores abióticos” (no se olvide hacer una línea y no flecha para no orientar a una relación causal entre las ideas).*
- ▶ *Después, vuelvo a pensar qué sé del tema y a escribirlo. Para activar más ideas voy a recordar otros elementos a los que eché un vistazo. Eché un vistazo a las imágenes. Hay flamencos, hay agua, plantas. Y todos esos elementos tienen un recuadro que dice “factor biótico” o “factor abiótico”. Tal vez esos son ejemplos de factores de la naturaleza. Voy a hacer una línea desde el tema hacia un lado y voy a dibujar una planta. Voy a escribir “flamencos” y “agua”. Todas estas son mis ideas y las puedo dibujar o escribir.*
- ▶ *También me di cuenta de que “factor biótico” siempre está con azul y “factor abiótico” siempre está con amarillo. Se me ocurre la pregunta ¿cuál es la diferencia entre factor biótico y factor abiótico? y también se me ocurre preguntar ¿todas las cosas que existen en el mundo son factores de la naturaleza? Como estas preguntas también son ideas que vinieron a mi mente, las escribiré alrededor del tema.*
- ▶ *Lo último que hago en una lluvia de ideas es compartir lo que escribí y dibujé con mis compañeros y compañeras. ¿Alguien tiene otra idea que podamos agregar a esta lluvia?*

Añada todas las ideas que estime conveniente. Regule la cantidad de ideas que anota en función del tiempo y de la disposición de los y las estudiantes. Una vez que haya finalizado, siga explicando la lluvia de ideas.



EN ESTE FRAGMENTO,
observa cómo la profesora
establece una relación de manera
explícita entre el vistazo y las
ideas de los/las estudiantes.

La profesora hace – DECLARACIÓN: OBJETIVO DE LECTURA

Tiempo: 10 min.

Presente el tercer paso de la estrategia **VISTA RÁPIDA** señalando: *Estamos acercándonos a la lectura del texto, pero antes debes saber para qué lo leeremos. Al comienzo de la clase dijimos que estaremos leyendo para aprender. Ahora debemos ser más específicos y pensar ¿qué aprenderemos con la lectura de este texto? Para responder esta pregunta debemos usar todo lo activado en los dos pasos anteriores: **vistazo** y **lluvia de ideas**.*

Pregunte a los y las estudiantes sobre cuál podría ser el objetivo de lectura diciendo:

¿Alguien tiene alguna idea de qué aprenderemos con este texto?

Indague en las respuestas de los y las estudiantes realizando preguntas que ayuden a conectarlas con el vistazo y la lluvia de ideas.

Declare y escriba en la pizarra el objetivo de lectura propuesto para este texto, a partir de los señalado por los y las estudiantes: distinguir los factores que componen la naturaleza.



Si aparece un objetivo de lectura que es pertinente al texto y toma en cuenta lo activado en los dos pasos anteriores, considérela, aunque sea distinto al propuesto en la planificación.



EN ESTE FRAGMENTO,
observa cómo la profesora establece el objetivo de lectura a través de la relación con lo mencionado por los y las estudiantes en la lluvia de ideas y el vistazo.

Escriba en la pizarra el nombre del tercer paso “**objetivo de lectura**” bajo el de “lluvia de ideas” e indíquelos mientras señala: *Entonces, primero echamos un **vistazo**. Después, hacemos una **lluvia de ideas**. Por último, formulamos o nos ponemos un **objetivo de lectura**.*

VISTA RÁPIDA:
activa el tema
1) **Vistazo**
2) **Lluvia de ideas**
3) **Objetivo de lectura**

Sistematización - LLUVIA DE IDEAS Y OBJETIVO DE LECTURA

Tiempo: 10 min.



Pida que cada pareja cree un ícono para representar cada uno de los dos últimos pasos de la **VISTA RÁPIDA (lluvia de ideas y objetivo de lectura)** y los dibujen en el espacio indicado para ello. Esto les ayudará a recordar los pasos que fueron modelados.

Lectura independiente – PUESTA EN COMÚN

Tiempo: 20 min.

Pida a los y las estudiantes que realicen una lectura independiente del texto. Luego, lea el texto en voz alta.

Guíe una puesta en común de los aspectos más relevantes de la lectura, retomando algunas de los conceptos y preguntas que surgieron en la lluvia de ideas: *¿cuál es la diferencia entre factor biótico y factor abiótico?*

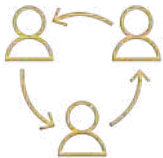
Vincule las respuestas de las y los estudiantes con el vistazo y la lluvia de ideas.



EN ESTE FRAGMENTO, observa cómo la profesora guía la puesta en común de algunos elementos del texto que se relacionan con una de las preguntas que un estudiante elaboró previamente.

Gira y conversa – CIERRE METACOGNITIVO

Tiempo: 10 min.



Pida que discutan en parejas si fue útil la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** para la comprensión del texto y que justifiquen esto a través de un ejemplo.



Seleccione dos parejas para que compartan lo que conversaron.

Mencione por última vez los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa del tema**, mientras los indica en la pizarra.



OBSERVA cómo se identifica la utilidad de la estrategia. La profesora sintetiza los comentarios realizados por los y las estudiantes en el “gira y conversa” y refuerza la idea de que la estrategia ayuda a comprender mejor el texto leído.



En el anexo 1 encontrarás la versión imprimible de la hoja de sistematización de la estrategia para ser entregada a cada estudiante.



En el anexo 2 encontrarás una propuesta de clase de una hora pedagógica de duración para abordar de manera más profunda el objetivo de lectura para este texto. Proponemos abordar dicha planificación en la asignatura de Ciencias Naturales.



OTROS RECURSOS



MATERIAL DE LA CLASE: PRESENTACIÓN “INTRODUCCIÓN A LA VISTA RÁPIDA: ACTIVA EL TEMA”



**ANEXO 1:
HOJA DE SISTEMATIZACIÓN**



**ANEXO 2:
PROPUESTA DE CIENCIAS NATURALES**



**ANEXO 3 DE LA PROPUESTA DE CIENCIAS NATURALES:
ORGANIZADOR GRÁFICO**



**ANEXO 4 DE LA PROPUESTA DE CIENCIAS NATURALES:
IMAGEN DE APLICACIÓN FINAL**



**TEXTO 1:
LOS FACTORES QUE COMPONEN LA NATURALEZA**

TÍTULO

Encontramos dos palabras de vocabulario transdisciplinar “factores” y “componen”. No olvidemos tener definiciones amigables.

Factor es algo que afecta algo.

Componer es lo mismo que formado por, es parte de.

IMAGEN

La imagen representa un ecosistema. Cada participante (animal, planta, agua, suelo, luz) es presentado de manera realista a través de una fotografía de un paisaje. Esta imagen junto a las etiquetas forman un **ensamble multimodal**. Este a su vez interactúa con el texto verbal para desarrollar el tema de los factores que componen la naturaleza.

ETIQUETAS

Se utilizan etiquetas de colores para clasificar los participantes en “factores abióticos” (amarillo) y “factores bióticos” (azul). Las líneas nos permiten identificar cada participante según tipo de factor. Por ejemplo, hay una línea que señala al flamenco y que conecta con la etiqueta azul “factor biótico”. Esto nos permite comprender que el flamenco es un ejemplo de factor biótico.



TEXTO VERBAL

Encontramos en los mismo colores de las etiquetas del ensamble multimodal los conceptos “factores bióticos” (azul) y “factores abióticos” (amarillo).

En el texto verbal, también encontramos la expresión “clasificar en dos grupos” lo que ayudará a los estudiantes a comprobar su predicción sobre la existencia de dos tipos de factores cuando lean el texto después de aplicar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.

Además, en el texto, encontramos el marcador contrastivo “en cambio”, lo que ayudará a comprender las diferencias entre los dos tipos de factor. Por su parte, el marcador “por ejemplo” nos dará la oportunidad de enseñar que esta expresión indica que se va a ilustrar con casos concretos el factor que se está definiendo.



ANÁLISIS DEL TEXTO 1: “LOS FACTORES QUE COMPONEN LA NATURALEZA”



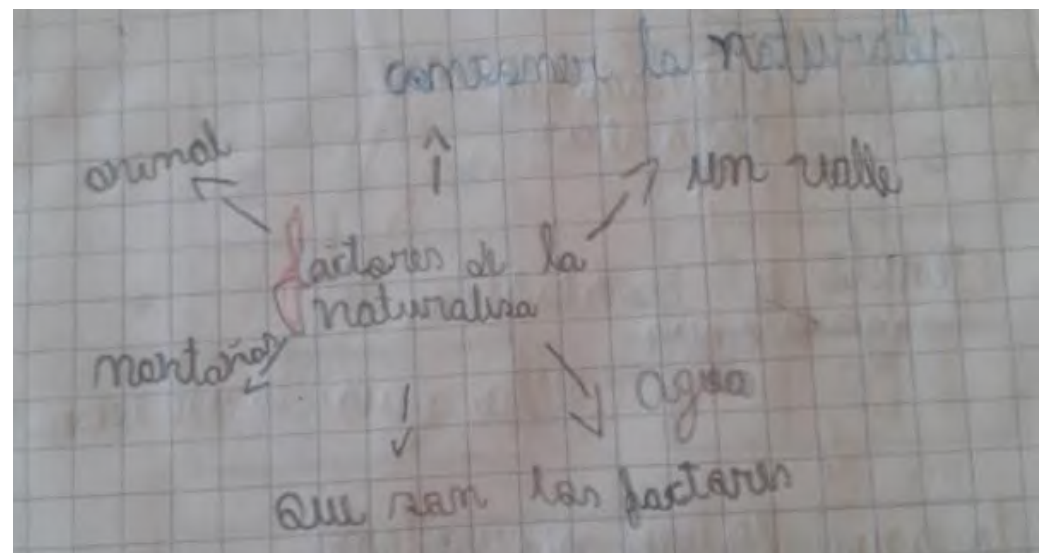
Analizando las evidencias: ¿QUÉ OCURRIÓ AL APLICAR LA LLUVIA DE IDEAS (PASO 2) CON LOS Y LAS ESTUDIANTES?

En la primera sesión, se intentó realizar una lluvia de ideas de manera autónoma a partir de un tema central dado por la docente en un tiempo acotado (2 minutos). Luego, se debía compartir entre pares para poder enriquecer la lluvia de ideas. Sin embargo, a las y los estudiantes esto les resultó complejo. Muchos y muchas se encontraron con la hoja en blanco y señalaron no saber qué poner. Por ello, las docentes de la sala debieron dedicar más tiempo y realizaron comentarios y preguntas para ayudar a los y las estudiantes a conectar los elementos que vieron en el vistazo con sus conocimientos sobre el tema. Analicemos algunas evidencias de los y las estudiantes.

BLOQUEO EN LA LLUVIA DE IDEAS

En un primer momento, es importante “romper” con el bloqueo. Se infiere que esto ocurre por querer poner solo lo correcto y no dejar fluir las ideas que se les vienen a la mente. Por ello, la docente valida que pongan todo lo que ven y creen que se relacionará con el tema central. Así algunas lluvias de ideas se rodean de conceptos extraídos de la observación de las imágenes, como se observa en la [Evidencia 1](#).

Evidencia 1: Lluvia de ideas conceptual construida por estudiante de 3° grado



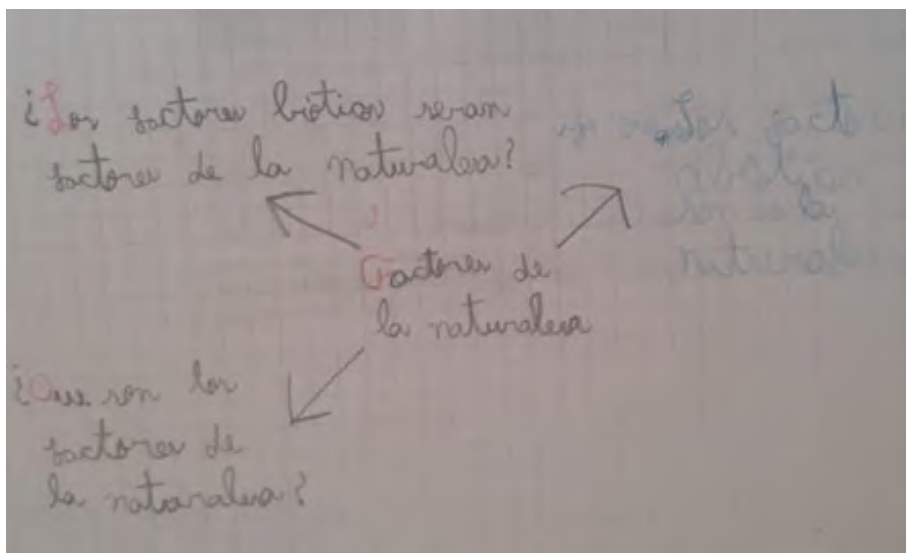


PREGUNTAS QUE ACTIVAN IDEAS

También se valida usar la forma de preguntas en las ideas que se registran para que se animen a escribir las ideas de las que no están seguros. Escribirlas como preguntas hace que no sean ideas correctas o incorrectas, sino ideas que buscan ser comprobadas después de la lectura del texto, como se puede ver en la [Evidencia 2](#).

Evidencia 2:

Lluvia de ideas con preguntas construida por estudiante de 3° grado



CONECTAR INFORMACIÓN VERBAL Y VISUAL

Pasados unos minutos desde que comienzan la lluvia de ideas, la docente invita a los y las estudiantes a pensar cómo se relacionarán los colores con las palabras destacadas para poder completar su lluvia de ideas. Además, va a algunos grupos y los orienta con preguntas como: “A partir de lo que viste en ese **vistazo** que dimos al texto, ¿Cuáles serán los factores de la naturaleza? ¿Cuáles son las palabras destacadas? Entonces, ¿crees que eso es un factor? ¿Qué palabra se repite? Entonces, ¿tú crees que hay alguna relación entre ese título y esas palabras destacadas? ¿Cómo crees que se relacionan?”

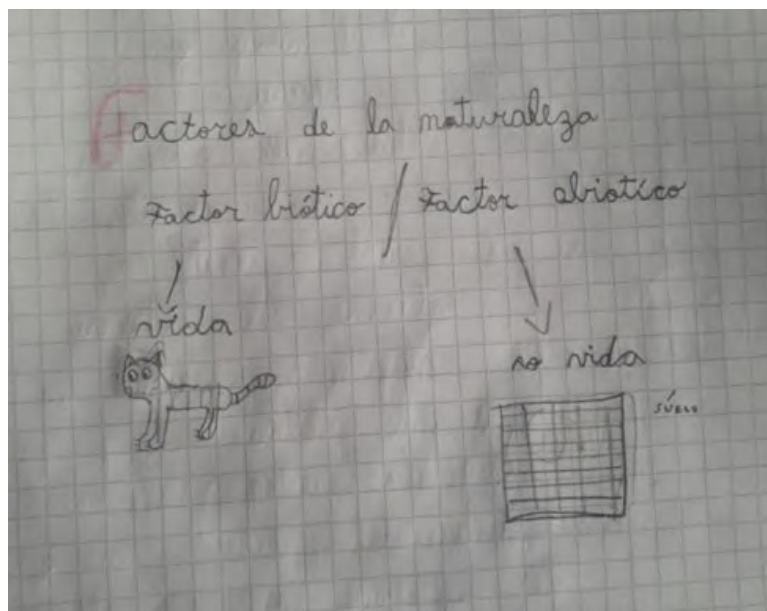
Algunos estudiantes pudieron relacionar los colores de algunas de las palabras y recuadros con los elementos de las imágenes a los que apuntaban. Esto les permitió deducir significados para conceptos clave del texto, como se puede evidenciar en la siguiente interacción:

ESTUDIANTE 1: Biótico es que tiene vida.

PROFESORA: ¿Por qué pensaste en eso?

ESTUDIANTE 1: Porque ahí decía factor biótico y mostraba un flamenco y tiene vida y como que las plantas también tienen vida, entonces por eso. Y el agua, las piedras, el suelo no tienen vida.

La imagen de la **Evidencia 3** muestra la asociación entre lenguaje verbal y visual por parte de los y las estudiantes.



Evidencia 3:

Lluvia de ideas multimodal producida por estudiante de 3° grado



4.2 CLASE 2

PRÁCTICA GUIADA DE LA VISTA RÁPIDA: — activa el tema —

En la segunda clase, se espera que el o la docente comparta la responsabilidad de aplicar la estrategia junto con sus estudiantes. Para eso, primero recuerdan en conjunto en qué consiste la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**. Luego, cada estudiante aplica el paso 1 de la estrategia (**vistazo**) utilizando el texto “¿Qué es un ecosistema?”. Después, el curso realiza el paso 2 de la estrategia (**lluvia de ideas**) de forma colaborativa, de modo que cada estudiante aporte una idea al tema central escrito en la pizarra. Posteriormente, se discute en torno al paso 3 (**objetivo de lectura**) junto con el o la docente. Para finalizar, se hace la lectura del texto de forma guiada y se realiza un cierre metacognitivo.



CLASE N° 2:

Práctica guiada de la VISTA RÁPIDA: activa el tema

Curso ▶ 4° Básico

**Objetivo de clase
(Lenguaje y Comunicación)** ▶ Aplicar la estrategia VISTA RÁPIDA: activa el tema de manera compartida.

**Objetivo de lectura
(área de contenido)** ▶ Explicar lo que es un ecosistema a partir de las interacciones que se producen entre los elementos vivos y no vivos.

Materiales:

- ▶ Hoja de sistematización de la estrategia clase 1.
- ▶ Papelógrafo “VISTA RÁPIDA: activa el tema”.
- ▶ Texto 2: “¿Qué es un ecosistema?”.
- ▶ Notas adhesivas (post-it).
- ▶ Imagen de la poza de agua (anexo 1).
- ▶ Temporizador.



Recordatorio de VISTA RÁPIDA: ACTIVA EL TEMA

Tiempo: 10 min.



Solicite que se reúnan en las parejas con las que trabajaron la clase anterior y que tengan como insumo la hoja de sistematización de la estrategia, confeccionada en la clase 1: Les voy a pedir que se reúnan con sus parejas de la última clase y saquen la hoja de sistematización, ya que vamos a trabajar con ella en este momento.

Una vez que estén en parejas y con sus hojas de sistematización, comente:

*Recordemos que la clase anterior conocimos los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** lo que nos permitió hacernos una sinopsis del texto, algo así como el tráiler de una película. Cada vez que aprendimos un paso de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** ustedes crearon unos iconos que representaba ese paso. A la vez yo también creé iconos para representar ese paso. Recuerden que se los mostré rápidamente al comenzar la clase anterior. Ahora quiero que los compartamos y que me comenten la razón de su elección, así como yo les comentaré las razones que me llevaron a escoger los iconos que están en el papelógrafo.*

Muestre el papelógrafo de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.

*Vamos a comparar los iconos que creamos en los distintos grupos. Partamos con el primer paso, el **vistazo**. ¿Qué ícono crearon? ¿Por qué decidieron hacer ese ícono?*

Indague en la forma en que se conecta la representación creada con las acciones que se realizan en el vistazo. Solicite esto a 4 parejas y luego, comente:

El ícono que yo creé es como un ojo. ¿Por qué creen que es un ojo? ¿Con qué se relacionará? ¿Qué hacíamos en el vistazo? ¿En qué nos fijábamos?

Anticipación: Si los estudiantes no recuerdan lo que incluye el vistazo, o solo recuerdan parte de este, lea en voz alta lo que acompaña el ícono en este paso:

- ▶ 1) Echa un vistazo al TÍTULO. Identifica ahí el tema.
- ▶ 2) Echa un vistazo a los SUBTÍTULOS o PALABRAS DESTACADAS. Piensa cómo se relacionan con el tema.
- ▶ 3) Echa un vistazo a las IMÁGENES, DIAGRAMAS, FLECHAS, COLORES. Piensa cómo se relacionan con el tema.

Escuche algunas ideas de los estudiantes y continúe con el siguiente paso:

*Sigamos con el segundo paso... ¿cómo se llamaba? Sí, **lluvia de ideas**. Cuéntenme, ¿qué ícono dibujaron? ¿por qué?*

Pida que 4 parejas muestren sus íconos y expliquen sus razones. Posteriormente, comente:

*El ícono que yo creé es una nube con gotas. ¿Cómo se relacionará con la **lluvia de ideas**?*

Anticipación: Si los estudiantes no recuerdan lo que incluye la lluvia de ideas, o solo recuerdan parte de esta, lea en voz alta lo que acompaña el ícono en este paso:

- ▶ 1) Piensa en lo que sabes del tema.
- ▶ 2) Escribe en tu registro de aprendizaje lo que sabes del tema.
- ▶ 3) Comparte lo que sabes del tema con tus compañeros y compañeras.

Escuche algunas ideas de los estudiantes y continúe con el siguiente paso:

*Sigamos con el tercer paso... ¿cómo se llamaba? Sí, **objetivo de lectura**. Cuéntenme, ¿qué ícono dibujaron? ¿Por qué?*

Pida que 4 parejas muestren sus íconos y expliquen sus razones. Posteriormente, comente:

*El ícono que yo inventé es un tiro al blanco. ¿Para qué se usa el tiro al blanco? ¿Cómo se relacionará con el **objetivo de lectura**?*

Anticipación: Si los estudiantes no recuerdan lo que incluye el objetivo de lectura, o solo recuerdan parte de este, lea en voz alta lo que acompaña el ícono en este paso:

- ▶ 1) Piensa para qué leerás sobre este tema.

Anticipación: Regule las interacciones de las y los estudiantes en función del tiempo. Además, considere los aportes de ellos y ellas cuando presente el ícono oficial de cada paso. Por ejemplo, si en el curso la mayoría dibujó una nube con gotas para la lluvia de ideas, presente rápidamente el ícono oficial resaltando que todos y todas pensaron lo mismo y resuma brevemente la conexión del dibujo con las acciones implicadas en ese paso.



Tú haces, yo te ayudo – PRÁCTICA GUIADA VISTAZO

Tiempo: 7 min.



Comente el modo de trabajo durante la clase:

*Hoy volveremos aplicar los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, pero será diferente a lo que hicimos la clase anterior. Ahora ustedes trabajarán de manera más autónoma y yo los iré ayudando, así que estén preparados para comenzar.*

Mencione el tema que se ha trabajado hasta ahora y el que se abordará durante la presente clase: *Recuerden que la clase anterior aprendimos sobre los factores que componen la naturaleza. Hablamos de factores bióticos y abióticos. Hoy día aprenderemos sobre qué es un ecosistema. Por lo tanto, al finalizar la clase de hoy podremos dar una definición de este. Para eso vamos a leer el texto “¿Qué es un ecosistema?”. Pero no se olviden de que aplicaremos lo que hemos aprendido sobre la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.*

Entregue el texto: “¿Qué es un ecosistema?” a cada uno de los estudiantes y comente: *Les daré 1 minuto para echen el **vistazo** de manera autónoma y luego ustedes darán vuelta el texto. Miren primero el papelógrafo para fijarse en los íconos y acordarse bien a qué vamos a echar un vistazo. Entonces, acuerdése los pasos. Cuando les diga “ahora”: comiencen a echar el vistazo. (Dar 1 minuto para dar el vistazo).*

Monitoree el trabajo de los y las estudiantes, paseándose por los grupos y anotando ideas importantes que luego pueden ser compartidas. Luego del tiempo dado, pida a los y las estudiantes dar vuelta el texto. De este modo, se evita que lo lean y se focaliza la atención en el paso que sigue.

Anticipación: los estudiantes pueden comenzar a señalar desde ya las ideas que tienen sobre el tema. Sin embargo, es relevante animarlos a guardar esas ideas para usarlas después en la lluvia de ideas. Como comentario, se les puede señalar que nuestra mente es muy activa, así que de inmediato empieza a trabajar y a activar ideas sobre el tema. Por lo tanto, no hay problema con que se activen las ideas, pero por ahora estamos aprendiendo paso a paso.



EN ESTE FRAGMENTO,
se puede visualizar cómo la profesora retoma los elementos observados por los y las estudiantes para aplicar el primer paso de la estrategia (echar un vistazo al texto).



Comente:

Tenemos ya en nuestra cabeza lo que observamos en el **vistazo**, así que podemos comenzar con el segundo paso, llamado **lluvia de ideas**. Para eso, yo escribiré en el centro de la pizarra el tema que vamos a trabajar, el cual será “ecosistema”. Les pido que tomen las notas adhesivas (post-it) que están en sus mesas y que escriban sus ideas en ellas. Recuerden mirar el ícono de este paso en el papelógrafo y todo lo que necesitan para llevarlo a cabo. Piensen ¿en qué me fijé en el vistazo?, ¿qué ideas me vinieron a la cabeza cuando me fijé en eso?, ¿qué conceptos recordé?, ¿qué preguntas tengo? Recuerden que no hay ideas incorrectas y que todo debe ser escrito o dibujado.

Monitoree el trabajo de los estudiantes y seleccione ideas que sean variadas: conceptos expresados en imágenes, expresados en palabras, conceptos metalingüísticos, entre otros.

Pegue las ideas de las notas adhesivas en la pizarra, para que se vaya armando la lluvia de ideas. Cuide que las ideas más relacionadas con el concepto de ecosistema estén pegadas más cerca del mismo y aquellas más alejadas, más lejos del concepto principal.

Anticipación: si durante el monitoreo, usted nota que hay estudiantes que no saben qué escribir o dibujar, pregúnteles por el **vistazo**:

¿En qué te fijaste? ¿En las palabras destacadas? ¿Recuerdas cuáles eran esas palabras? ¿Qué era biótico y abiótico? ¿Por qué crees que hay flechas? ¿Qué imágenes recuerdas? ¿Cómo se relacionarán con el tema? ¿Qué preguntas puedes elaborar?

Anímelos a escribir esas ideas en la nota adhesiva

Señale a los y las estudiantes:

Como ven, al echar el vistazo al texto y luego pensar sobre lo que sabemos del tema, nos permite hacer esta lluvia de ideas de manera conjunta entre todos.

Seleccione algunas ideas distintas y coméntelas:

¿Cómo llegaste a esa idea? ¿Qué aspecto del texto miraste al momento de **echar el vistazo** que te permitió **activar esta idea**?

El objetivo de esta actividad es vincular estas ideas con lo visto anteriormente de echar el vistazo.

Anticipación: si los niños tienen ideas muy superficiales sobre el tema y no logran vincularlo con lo aprendido en la clase anterior, use las siguientes preguntas que pueden ayudar en la activación de ideas:



EN ESTE FRAGMENTO,

se observa cómo la profesora monitorea el trabajo de los y las estudiantes durante la lluvia de ideas a través de la elicitación del pensamiento para establecer relación entre lo que ellos y ellas conocen, el tema central del texto y lo observado en el “echar un vistazo”.



EN ESTE FRAGMENTO,

se observa cómo la profesora selecciona algunas ideas de los y las estudiantes y las va pegando en la “lluvia de ideas” invitando a los y las estudiantes a verbalizar la relación entre lo que escribieron y el “echar un vistazo”.



Factores bióticos y abióticos	¿Qué factores son parte del ecosistema?
Factor abiótico (luz solar)	¿Pudiste ver algún factor abiótico cuando echaste el vistazo? ¿Cómo te diste cuenta?
Factor biótico (árboles, aves)	¿Pudiste ver algún factor biótico cuando echaste el vistazo? ¿Cómo te diste cuenta?
Ecosistema	¿Con qué otras palabras relacionas la palabra ecosistema? ¿Por qué?
Sistema	¿Por qué en la palabra ecosistema está dentro la palabra sistema?
Interacción	Una palabra destacada en el texto es la palabra “interacción”, ¿dónde ves una interacción? ¿Cómo sabes que se trata de una interacción?

Tú haces, yo te ayudo – PRÁCTICA GUIADA OBJETIVO DE LECTURA **Tiempo: 4 min.**



Comente:
 Ahora que ya hemos activado nuestras ideas sobre el ecosistema, ¿qué creen que aprenderemos hoy de este texto?

Levante algunas ideas y luego presente el **objetivo de lectura**:
 Entonces, ahora podemos dar nuestro tercer paso: proponemos **un objetivo de lectura**. ¿Para qué leemos este texto hoy? Hoy vamos a leer este texto para aprender a explicar lo que es un ecosistema a partir de las interacciones que se producen entre los elementos vivos y no vivos.

Ayudar a comprender – LECTURA INDEPENDIENTE **Tiempo: 10 min.**

Pida a sus estudiantes que lean el texto en forma individual y silenciosa.

Lea en voz alta usted el texto a los y las estudiantes. Al leer “Un sistema es un conjunto de elementos que se relacionan entre sí para conseguir un fin determinado”, señale a los estudiantes:

*Si un ecosistema es un conjunto de elementos que se relacionan entre sí y si observamos los elementos del texto que antes miramos al echar un **vistazo**, ¿qué elementos de un ecosistema se están relacionando?*

La idea es que los niños y niñas concluyan que, en un ecosistema, los factores bióticos y abióticos se relacionan entre ellos. Una vez que los niños lleguen a esta idea, señale:

Un ecosistema es un sistema que se compone de factores vivos y no vivos, es decir, como aprendimos en la clase anterior, de factores bióticos y abióticos. Estos factores interactúan entre sí, es decir, se relacionan entre ellos. Miremos este texto multimodal, fíjense qué las flechas son muy importantes. ¿Por qué? ¿Qué nos muestran las flechas? (Espere las respuestas de los estudiantes). Las flechas nos muestran la relación entre los factores abióticos, por ejemplo, aquí entre la luz solar y los factores bióticos, aquí, los árboles.

Continúe leyendo el segmento y al llegar a la última idea “Un ejemplo de ecosistema es el bosque”, señale a los estudiantes: veamos ahora de qué manera un factor biótico (árboles y aves) se relacionan con un factor abiótico (sol) en el ecosistema del bosque. Lea los segmentos del texto que hablan de estos factores y la forma en que se relacionan. No se olvide enfatizar el papel de las flechas para establecer las interacciones entre los factores bióticos y abióticos en el ecosistema bosque. Para finalizar pregunta a los estudiantes sobre el concepto de comunidad.

¿Cómo se define en el texto una comunidad? ¿Es lo mismo comunidad que población?

Destaque el concepto de comunidad que se menciona en el segmento y enfatice que se trata de un conjunto de poblaciones distintas. Por lo tanto, en el ecosistema interactúan distintas poblaciones.



Ayudar a comprender – CIERRE

Tiempo: 5 min.

Al terminar la lectura, muestre una imagen de otro ecosistema (poza de agua) y pida a sus estudiantes que identifiquen los elementos bióticos y abióticos presentes en él. Luego, pídeles que se expliquen, en parejas y de manera oral, por qué la poza sería un ecosistema. Dé 3 minutos para esto. Monitoree y tome nota de estas explicaciones poniendo atención a la idea de interacción que se produciría entre los factores que componen el ecosistema.

Señale:

Ya sabemos que un ecosistema es un sistema conformado por factores bióticos, como los árboles y las aves; y por factores abióticos, como la luz solar; que se relacionan entre sí para lograr la vida, tal como lo vimos en el texto que acabamos de leer. Para aplicar este conocimiento, ahora cada pareja me dirá por qué una poza de agua es un ecosistema.

Guíe la puesta en común de esta actividad y a través de ella verifique el logro del objetivo de lectura junto a sus estudiantes. Para esta puesta en común anime a los estudiantes a utilizar los conceptos aprendidos del texto: factores bióticos, factores abióticos, interacción, población y comunidad.

Discusión grupal – CIERRE METACOGNITIVO

Tiempo: 4 min.

Señale:

*Finalmente, si pensamos en los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** (se presentan en el papelógrafo, ¿de qué manera hacer la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** nos ha ayudado a comprender mejor lo que leímos sobre el ecosistema?*



EN ESTE FRAGMENTO,

se puede observar cómo la profesora recuerda en qué consiste la estrategia vista rápida a través de una pregunta inicial, trabajo en grupo y puesta en común de lo pensado. Ella ayuda a los y las estudiantes a establecer la relación entre la estrategia y el procedimiento llevado a cabo.



En el anexo 1 encontrará la versión imprimible de la imagen para el cierre del ayudar a comprender. Si lo desea, puede trabajar con un ecosistema que no corresponda a la poza de agua.



OTROS RECURSOS



ANEXO 1:

IMAGEN DE LA POZA DE AGUA



TEXTO 2:

¿QUÉ ES UN ECOSISTEMA?

TÍTULO

El título es una **pregunta** lo que puede servir de pista sobre la información que va a desarrollar: **definición de "ecosistema"**. Además, encontramos una palabra disciplinar "**ecosistema**"; es probable que los y las estudiantes estén familiarizados con esta palabra dado el contexto del cambio climático en el que nos encontramos.

IMÁGENES

La representación visual presenta distintos niveles de lectura. Se muestra la población de árboles como fondo de la página junto con la luz solar. Además, se utiliza un **zoom** para acercarnos a unas aves que habitan en el árbol para que las podamos visualizar. Por lo tanto, desde lo visual podemos identificar tres participantes relevantes: luz solar, árboles y aves.

ETIQUETAS, FLECHAS Y CUADROS

En el ensamble visual, podemos observar que se mantiene el uso de etiquetas azules para "**factores bióticos**" y amarillas para "**factores abióticos**". Además, se utilizan flechas para mostrar las interacciones entre los distintos tipos de factores dentro del ecosistema, idea clave de la lectura. Se observa también el uso de cuadros explicativos para entregar información verbal sobre la interacción entre los distintos factores bióticos y abióticos.



TEXTO VERBAL

El texto verbal ofrece una definición sobre la palabra ecosistema, así como una explicación amigable sobre la etimología de la palabra. Se utilizan los mismos colores de las etiquetas del ensamble multimodal para los conceptos "**factores bióticos**" y "**factores abióticos**". Estos conceptos son utilizados para definir "**ecosistema**" integrando así lo aprendido en la lectura anterior sobre los tipos de factores que componen la naturaleza. En este texto, se introduce una idea nueva fundamental a través de la nominalización "**interacción**". Este sustantivo se deriva del verbo "**interactuar**" destacando que los factores bióticos y abióticos se relacionan entre sí para formar un ecosistema (idea reforzada por las flechas en el ensamble multimodal). Al final del texto encontramos un recuadro en que se presenta la definición de ecosistema para ayudar a los y las lectores a sintetizar lo aprendido.



ANÁLISIS DEL TEXTO 2: ¿QUÉ ES UN ECOSISTEMA?



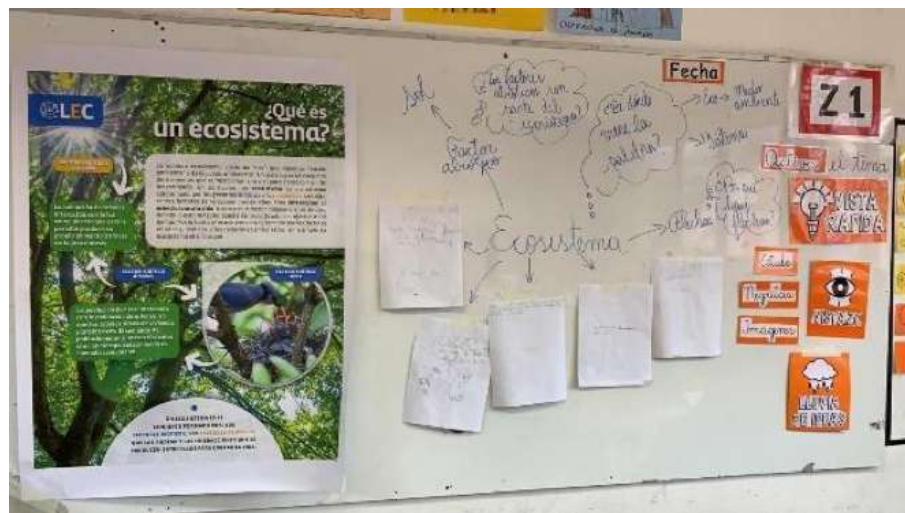
Analizando las evidencias: ¿QUÉ OCURRIÓ AL APLICAR LA LLUVIA DE IDEAS (PASO 2) CON LOS Y LAS ESTUDIANTES?

En la segunda sesión, a partir de las dificultades de la clase anterior, la docente modeló en la pizarra cómo realizar una lluvia de ideas. Posteriormente, cada alumno y alumna escribió una idea adicional a las mencionadas por ella en una hoja. Finalmente, las ideas de cada estudiante se pegaron en la pizarra para formar una lluvia de ideas colectiva. A continuación, analizamos la lluvia de ideas creada por el curso y algunas de las ideas que aportaron los y las estudiantes.

LLUVIA DE IDEAS COMPARTIDA

La **Evidencia 4** muestra lo provechoso que puede ser una lectura estratégica realmente colaborativa. En este caso, el modelaje de la profesora es esencial para que los y las estudiantes comprendan cómo activar sus ideas a partir del vistazo. Además, esta evidencia muestra la importancia de transferir la responsabilidad de forma progresiva, especialmente tras las dificultades que los y las estudiantes tuvieron la clase anterior. Esto permite al curso aprender colectivamente, contribuyendo poco a poco al desarrollo del segundo paso de la estrategia.

Evidencia 4: Lluvia de ideas compartida construida por estudiantes de 3° grado





CONECTAR EL VISTAZO CON LA LLUVIA DE IDEAS

La **Evidencia 5** muestra que los y las estudiantes obtienen del vistazo información valiosa tanto visual como verbal para elaborar su lluvia de ideas. Particularmente, este o esta estudiante vincula dos elementos del texto: información verbal, a través de la escritura de la palabra “ecosistema” y de la formulación de una pregunta, con información visual, a través de la incorporación de una ilustración de una ave y un gato. Además, relaciona el ave con un concepto conocido por él o ella: la fauna.

Evidencia 5: Lluvia de ideas multimodal producida por estudiante de 3º grado



ELEMENTOS VISUALES DE DISTINTA RELEVANCIA EN LA LLUVIA DE IDEAS

En la **Evidencia 6**, el o la estudiante escribe al medio de la hoja el tema central en su lluvia de ideas (**ecosistema**) y formula dos preguntas. Una de ellas está dirigida al papel de un elemento visual: **las flechas** (¿Por qué hay flechas apuntando a los pájaros?). En este sentido, cuando se lea el texto será importante considerar el rol que tienen los elementos visuales (flechas y zoom) para su comprensión.

La otra pregunta se relaciona con la propuesta de lectura, lo que probablemente se debe a que en la parte superior izquierda del texto se encuentra la sigla “LEC”. Esto nos demuestra que para los y las estudiantes no es fácil comprender lo que significan las siglas. Además, nos indica que, en futuras ocasiones, debemos enseñar a los y las estudiantes a discriminar información de distinta relevancia cuando echamos un vistazo. El grupo de estudiantes con el que se realizaron las clases no conocía el modelo LEC con anterioridad, por lo que aún no se apropiaba de él. Sin embargo, se puede prever que cuando las y los estudiantes logren aplicar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** de forma independiente, podrán determinar que el logo de LEC no es relevante para la construcción de significado de los textos y, por lo tanto, no será relevante incluirlo en la lluvia de ideas.

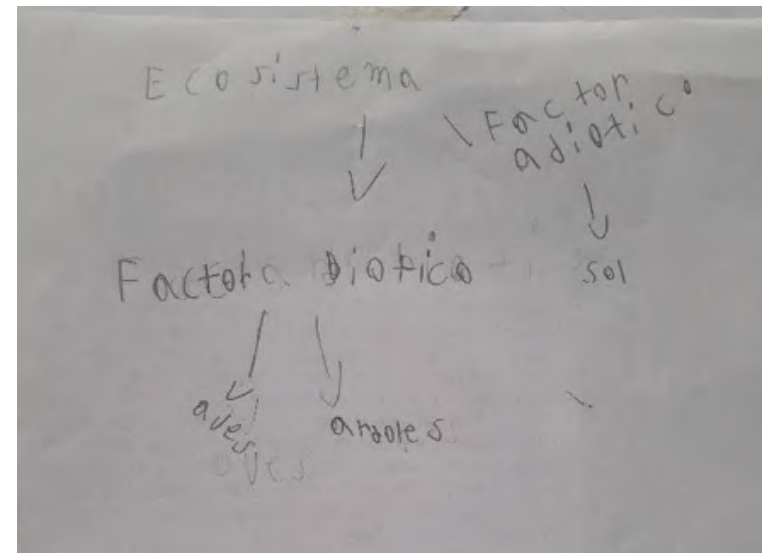
Pese a lo anteriormente expuesto, es importante acoger todas las preguntas e ideas que surjan al aplicar la estrategia, pues solo al leer el texto se podrá comprobar si son correctas y relevantes para su comprensión.



DIVERSIDAD DE LLUVIAS DE IDEAS

Finalmente, la **Evidencia 7** muestra un estudiante que activa más ideas que los dos estudiantes anteriores. Menciona los factores bióticos y abióticos —incluidos tanto en este texto como en el de la clase anterior— y relaciona el texto verbal y visual referido a aves, árboles y el sol. Además, clasifica estos últimos según sean bióticos o abióticos.

Evidencia 7: Lluvia de ideas con clasificación según factores y referencia a información verbal y visual



Estas tres evidencias de las ideas generadas por los y las estudiantes (**evidencias 5, 6 y 7**) demuestran los distintos tipos de lluvias de ideas que pueden crear, incorporando o no ilustraciones, preguntas, flechas que relacionen los conceptos, entre otros. Se destaca la relevancia de acoger todas las producciones y todos los niveles de desempeño que se puedan observar al hacer la lluvia de ideas.



4.3 CLASE 3

PRÁCTICA GUIADA DE LA VISTA RÁPIDA: — activa el tema —

En la tercera clase, nuevamente se comienza recordando los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**. Luego, los y las estudiantes aplican la estrategia utilizando el texto “¿Sabías que una poza es también un ecosistema?”. Esta vez usan la estrategia con un menor apoyo de la docente en comparación con las clases anteriores. Cada estudiante echa un **vistazo** (paso 1) y después realiza su **lluvia de ideas** en una nota adhesiva (paso 2). Esta lluvia de ideas es compartida con su grupo de trabajo para intercambiar ideas. Luego, discuten junto con la docente en torno al **objetivo de lectura** (paso 3). Finalmente, leen el texto de forma guiada por la docente y realizan una actividad de cierre metacognitivo.



CLASE N° 3:

Práctica guiada de la VISTA RÁPIDA: activa el tema

Curso ▶ 4° Básico

**Objetivo de clase
(Lenguaje y Comunicación)** ▶ Aplicar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** de manera guiada.

**Objetivo de lectura
(área de contenido)** ▶ Reconocer que existen ecosistemas a distintas escalas.

Materiales:

- ▶ Papelógrafo VISTA RÁPIDA: activa el tema.
- ▶ PPT: “Práctica guiada de la VISTA RÁPIDA: activa el tema”.
- ▶ Texto 3: “¿Sabías que una poza es también un ecosistema?”.
- ▶ Notas adhesivas (post-it).
- ▶ Temporizador.





Recordatorio – ECOSISTEMA Y PASOS DE LA VISTA RÁPIDA

Tiempo: 10 min.



Recuerde lo aprendido en las clases anteriores sobre la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** (pasos, estructura de trabajo) y el tema sobre el que han aprendido en las clases (ecosistemas).

Solicite un voluntario para que explique los pasos de la estrategia en voz alta mientras el resto del curso lo retroalimenta:

*Ustedes ya conocen los pasos para usar la estrategia de **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, pues hemos utilizado esta estrategia ya en dos clases. Entonces, ahora su compañero/a va a contarnos los pasos de la estrategia y ustedes pueden ir apoyándolo.*

Puede ir corroborando dichos pasos con el PPT (diapositivas 2 a 6) o con el papelógrafo.

Tú haces, yo te ayudo

– PRÁCTICA GUIADA ESTRATEGIA VISTA RÁPIDA

Tiempo: 25 min.



Presente el objetivo de la clase (diapositiva 7): aplicar los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** con la guía de la profesora o profesor.

Anuncie que hoy volverán a trabajar con la “Práctica guiada”. Señale:
En esta modalidad, a diferencia de la clase anterior, yo solo daré algunas indicaciones y el resto lo realizarán ustedes, ya que hemos estado practicando y creo que ya pueden avanzar con menos apoyo de mi parte (explicar basándose en la consigna “Tú haces, yo te ayudo”, diapositiva 8).

- ▶ Presente el texto a los y las estudiantes (diapositiva 9). Señale:
Hoy continuaremos leyendo sobre los ecosistemas. En esta clase, descubriremos que existen ecosistemas de muchos tamaños muy diversos, como el que vamos a ver hoy y que probablemente les va a sorprender mucho.
- ▶ Presente el vocabulario para la clase de hoy (diapositiva 10). Explique que en el texto aparece el concepto “organismos microscópicos”. Estos refieren a los seres vivos más diminutos que habitan el planeta y pueden ser vistos solamente a través de un microscopio. Presente imágenes y ejemplos de microorganismos. Señale también que dentro del grupo de los microorganismos están las bacterias, los virus y los protozoos.
- ▶ Señale a los niños y niñas:
*Hoy realizaremos la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** del texto en grupos pequeños. Para esto, cada uno de ustedes recibirá una nota adhesiva en la cual escribirá las ideas que tengan acerca del tema del día de hoy.*
- ▶ Entregue a cada estudiante el texto.
- ▶ Invite a los niños y niñas a comenzar la realización de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** siguiendo los pasos conocidos por ellos y ellas:

1. Paso 1 Vistazo (diapositiva 11): recuérdelos qué elementos no pueden olvidar al realizar este paso: echar un vistazo al título, a los subtítulos o palabras destacadas, imágenes, diagramas, flechas, colores, entre otros. Luego de ello, pídales que relacionen relacionen estos elementos con el tema. Dé 3 minutos para que realicen esta tarea, pueden echar el vistazo al texto de cada niño o niña o al papelógrafo. Luego de eso, señale:
¿Leyeron el título? ¿Observaron los distintos elementos del texto como palabras destacadas e imágenes? ¿Pudieron relacionar todos estos elementos con el tema del texto (poza de agua)?



EN ESTE FRAGMENTO,
se puede observar cómo la profesora ayuda a los y las estudiantes a establecer relaciones entre el vistazo y el tema posible del texto a leer, elicitando dicha relación.



2. Paso 2 Lluvia de ideas (diapositiva 12): señale:

Ahora que ya activamos el tema de hoy, es muy importante seguir con el paso siguiente, el cual es... (permita que los niños y niñas lo completen). Para esto, vamos a escribir nuestras ideas de manera personal en una nota adhesiva (post-it).

Entregue una nota adhesiva a cada niño y a cada niña y señale que *el tema sobre el que vamos a escribir es “Poza de agua”* (diapositiva 13).

Recuerden que deben escribir lo que saben sobre ese tema. Este paso es muy importante (diapositiva 14). Dé 5 minutos para que realicen esta tarea. Luego de eso, señale:

¿Activamos el tema? ¿Escribieron lo que saben sobre una poza de agua? ¿Escribieron o dibujaron sus ideas relacionadas con el título, las palabras destacadas y las imágenes? Señale que tienen que activar todas las ideas que tengan; por lo tanto, no hay ideas correctas o incorrectas.

Una vez realizada la lluvia de ideas individual, pídale que peguen su papel en el centro del grupo para que todos puedan leerlos y conocer las ideas actividades por los otros compañeros.

A continuación, solicíteles que comenten qué elementos o ideas aportaron sus compañeros a lo que ellos y ellas habían escrito originalmente (diapositiva 15).

Invite a los grupos a compartir su lluvia de ideas con el curso (diapositiva 16).

Pregunte:

¿De qué manera el trabajo con otros me ayudó a activar el tema?

Conversen en torno a la pregunta.



EN ESTE FRAGMENTO,

- se puede observar lo siguiente:
- a) una lluvia de ideas individual donde cada estudiante anota en sus cuadernos las ideas que piensa.
 - b) una lluvia de ideas colaborativa donde los estudiantes comparten las ideas registradas anteriormente y las escriben una lluvia grupal.
 - c) la importancia del trabajo colaborativo para el uso de la estrategia.

3. Paso 3 Objetivo de lectura (diapositiva 17): indique a los y las estudiantes que ahora realizarán el tercer paso en el que debemos pensar “para qué voy a leer sobre este tema”. Incorpore la pregunta de predicción:

Entonces, ¿qué creen que vamos a aprender hoy de este texto?

Levante algunas ideas y formule el objetivo de lectura a partir de lo señalado por los y las estudiantes:

Entonces, vamos a leer este texto para reconocer que existen ecosistemas a distintas escalas, es decir, de distintos tamaños (diapositiva 18).

Ayudar a comprender: LECTURA DEL TEXTO

Tiempo: 20 min.



Dé 3 minutos para que los y las estudiantes lean el texto de manera independiente (diapositiva 19).

Lea el texto a los y las estudiantes, mientras ellos y ellas siguen la lectura hasta el tercer párrafo (diapositiva 20). Pregunte de qué tamaños pueden ser los ecosistemas y pida que mencionen algunos ejemplos además de los señalados en el texto.

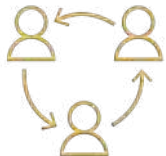
Continúe la lectura en voz alta hasta el final.

Comenten acerca de las características de un ecosistema, recalcando la interacción entre los factores bióticos y abióticos, más allá de los tamaños, es decir, independiente de si son micro o macroecosistemas.

Guíe la puesta en común de esta actividad y a través de ella verifique el logro del objetivo de lectura junto a sus estudiantes.

Discusión grupal – CIERRE METACOGNITIVO

Tiempo: 5 min.



Invite a los y las estudiantes a discutir sobre el trabajo realizado más autónomo de la estrategia y cómo creen que la pueden aplicar en otros contextos.



OTROS RECURSOS



MATERIAL DE CLASE:

PPT “PRÁCTICA GUIADA DE LA VISTA RÁPIDA: ACTIVA EL TEMA”



TEXTO 3:

¿SABÍAS QUE UNA POZA ES TAMBIÉN UN ECOSISTEMA?

TÍTULO

El título se formula como pregunta presuntiva invitando a las y los lectores a pensar en un escenario en el que posiblemente no han reflexionado antes: la poza como ecosistema. El título no sintetiza la idea principal (tipos de ecosistema según su tamaño), pero invita a las y los lectores a cuestionarse sobre el tamaño de los ecosistemas.

IMÁGENES

La representación visual refiere a la poza como ecosistema y utiliza como recurso visual el **zoom** para acercarnos a dos factores bióticos no observables directamente por el ojo humano: microalgas y paramecio.

ETIQUETAS Y

FLECHAS

Se siguen utilizando las etiquetas de colores para clasificar los participantes en factores **abióticos** (amarillo) y **factores bióticos** (azul). Además, se utilizan flechas para destacar la interacción entre el agua “factor **abiótico**” con las microalgas “factor **biótico**” y con el paramecio “factor **abiótico**”.



¿Sabías que una poza es también un ecosistema?

Un **ecosistema** puede ser muy grande y contener muchos **especies** de seres vivos diferentes o ser muy pequeño y estar compuesto solo por unos pocos **especies** en interacción.

Aquí una **poza de agua** que se ha formado luego de un fuerte lluvia es un pequeño **ecosistema** que puede contener tres o cuatro **especies** de **organismos microscópicos** como microalgas y paramecios y con los factores **abióticos** de su ambiente.

De la misma poza, un **bosque** de muchas **árboles** de diferentes **especies**, que contiene **decenas de especies** diferentes de **organismos**, también es un **ecosistema**.

Puede haber **ecosistemas** muy grandes como un **bosque** y los **paramecios** como una **poza**, ya que no se definen por su tamaño, lo importante es que **hay** seres vivos (**organismos bióticos**) interactuando entre ellos y con el **ambiente** (**factores abióticos**).



TEXTO VERBAL

En el texto se utilizan negritas para destacar las siguientes palabras y expresiones: “**ecosistema**”, “**poza de agua**”, “**organismos microscópicos**”, “**bosque**” y “**decenas de especies**”. Por lo tanto, se observa que el texto desarrollará dos tipos de ecosistemas: pequeños y grandes. En el último párrafo, se enfatiza el rasgo definitorio de un ecosistema: la interacción entre factores bióticos y abióticos, aprendizaje aprendido también en la lectura anterior. Esta idea se enfatiza con la expresión “**Lo importante es que...**”.



ANÁLISIS DEL TEXTO 3: ¿SABÍAS QUE UNA POZA ES TAMBIÉN UN ECOSISTEMA?



Analizando las evidencias: ¿QUÉ OCURRIÓ AL APLICAR LA LLUVIA DE IDEAS (PASO 2) CON LOS Y LAS ESTUDIANTES?

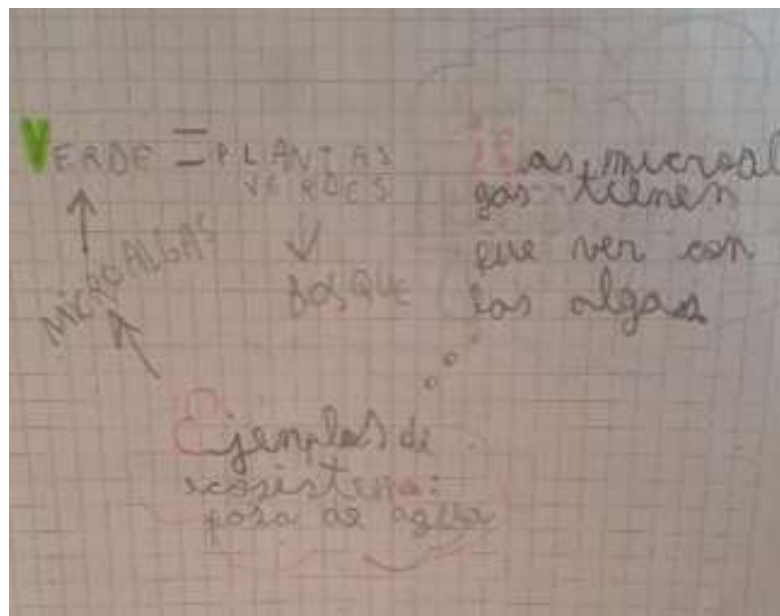
En la tercera clase, los y las estudiantes determinaron el tema sobre el que activarían sus ideas en la lluvia de ideas. Luego, cada estudiante escribió en su cuaderno ideas en torno al tema escogido. A continuación, se muestran algunas evidencias.

ESTRATEGIAS DE ACTIVACIÓN DE IDEAS A PARTIR DEL VISTAZO

En la **Evidencia 8**, se observa que el estudiante relaciona las microalgas y el bosque —palabras destacadas en el texto— a través del color verde. Además, a partir de la descomposición de la palabra “microalgas”, elabora la pregunta: “¿Las microalgas tienen que ver con las algas?”.

Evidencia 8:

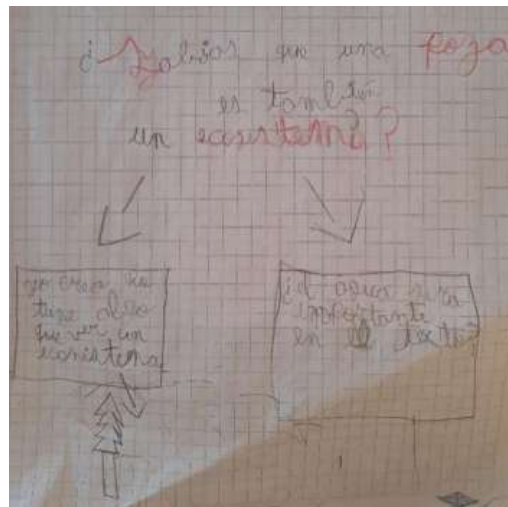
Lluvia de ideas que da cuenta de diversas estrategias de activación de ideas



PREGUNTAS, RELACIONES E ILUSTRACIONES EN LA LLUVIA DE IDEAS

En el caso de esta lluvia de ideas (Evidencia 9), se observa nuevamente una pregunta: “¿El agua será importante en el texto?”. Probablemente, esta pregunta deriva del **vistazo**, en el que se pudo haber advertido la imagen de poza de agua en la parte inferior del texto. Además, la estudiante señala una idea general sobre lo que puede tratar el texto “yo creo que tiene algo que ver con ecosistema” y lo vincula con una ilustración de un árbol, el que podría relacionarse con la palabra “bosque”, que aparece destacada en el texto. En síntesis, se observa que las lluvias de ideas pueden incorporar preguntas, así como relaciones entre conceptos a partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes y de los elementos visuales y verbales que observan en el vistazo.

Evidencia 9:
 Incorporación de elementos visuales y verbales diversos en la lluvia de ideas

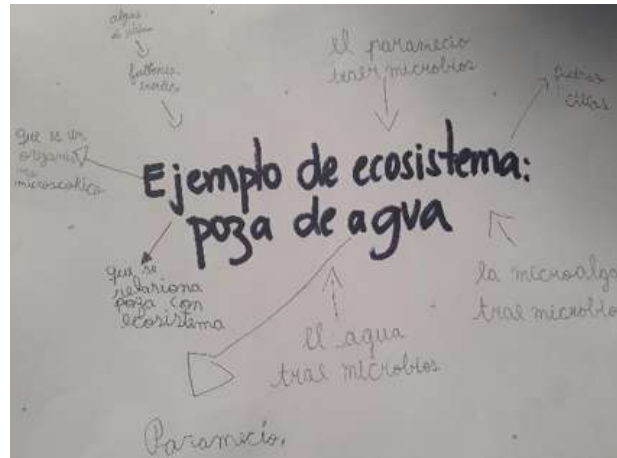


Después de la lluvia de ideas individual, los y las estudiantes comparten estas ideas con sus compañeros y compañeras, formando una lluvia de ideas grupal. Veamos algunos ejemplos.

IDEAS INICIALES: PORTADORES DE MICROBIOS

En este grupo (**Evidencia 10**), se observan distintas ideas derivadas del **vistazo**. Utilizan palabras como “paramecio”, “organismo microscópico”, “piedras”, “algas”. Además, relacionan estos conceptos con los microbios y señalan que diversos agentes son portadores de ellos. Asimismo, plantean dos preguntas en torno al tema. Por lo tanto, logran elaborar ideas iniciales en torno a las palabras e ilustraciones observadas en el vistazo y materializarlas de forma grupal.

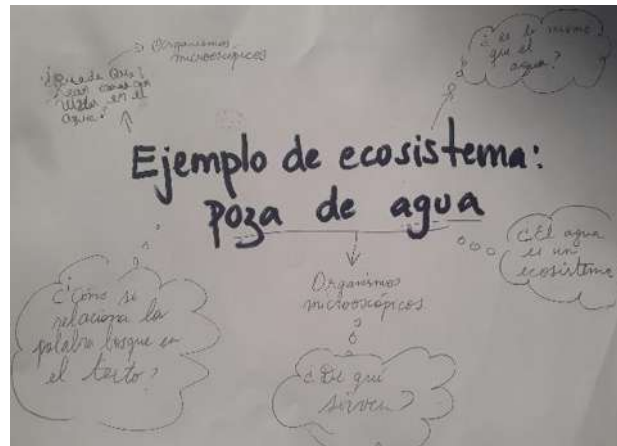
Evidencia 10: Materialización de diversas ideas en lluvia de ideas grupal elaborada por estudiantes de 3º grado



UNA LLUVIA DE PREGUNTAS

A diferencia del grupo anterior, este equipo de trabajo elabora su lluvia de ideas (**Evidencia 11**) casi exclusivamente en torno a preguntas, que se vinculan con elementos del texto: “bosque”, “agua”, “organismos microscópicos”, etc. Además, necesitaron más apoyo de la docente para “activar el tema” y escribir las ideas en el papel.

Evidencia 11: Lluvia de ideas de preguntas elaboradas por estudiantes de 3º grado



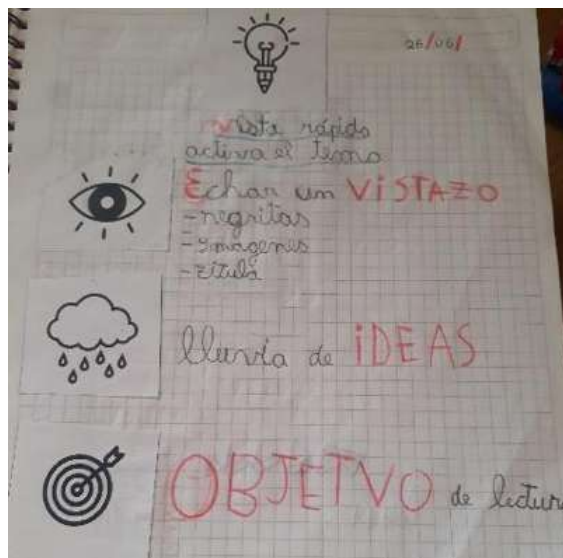
En resumen, el trabajo grupal muestra una amplia variabilidad de desempeños aún en la tercera clase de aplicación de la estrategia. Por lo tanto, es necesario considerar la dificultad de la tarea — especialmente de la lluvia de ideas— al planificar e implementar la propuesta LEC. Si bien hay grupos de estudiantes que pueden activar sus ideas con mayor facilidad, otros aún pueden requerir apoyo en aspectos cognitivos (cómo realizar una lluvia de ideas) y motrices (dificultades de codificación y apresto).

Al finalizar la tercera clase, los y las estudiantes realizan una sistematización de los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** en sus cuadernos, con el objetivo de recordarlos y así poder aplicar la estrategia en otras oportunidades.

SISTEMATIZAR LOS PASOS DE LA ESTRATEGIA

Al hacer la sistematización de los pasos, se intencionó que los y las estudiantes incluyeran elementos verbales y visuales coherentes con la estrategia para ayudarles a recordarlos (**Evidencia 12**). Cada paso cuenta con un ícono relacionado con su nombre. Además, la palabra más relevante en cada caso está escrita en mayúsculas y con un color distinto: “vistazo”, “ideas” y “objetivo”. De ese modo, los y las estudiantes registran los pasos y dicho registro da cuenta de los aspectos más relevantes de la estrategia.

Evidencia 12:
 Sistematización
 de los pasos de
 la estrategia
VISTA RÁPIDA:
 activa el tema





4.4 CLASE 4

PRÁCTICA INDEPENDIENTE DE LA VISTA RÁPIDA: — activa el tema —

Para finalizar la unidad, en la cuarta clase los y las estudiantes aplican la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**. Primero, realizan los pasos 1 y 2 individualmente (**vistazo** y **lluvia de ideas**) utilizando el texto “Ecosistemas de las costas chilenas”. Luego, comparten sus ideas con un par y comentan a nivel de curso qué ideas agregarían a partir de la discusión con su compañero o compañera. Después, discuten con el o la docente cuál es el objetivo de lectura del texto. Finalmente, leen el texto guiados y guiadas por su docente, hacen una actividad de aplicación y una actividad de cierre metacognitivo. Como se trata de una clase de aplicación independiente, el o la docente se encarga de monitorear la práctica de la estrategia y, en la parte final de la clase, de apoyar la comprensión del texto. Esta clase no fue implementada por eso no se cuenta con evidencias fotográficas.



CLASE N° 4:

Aplicación de la VISTA RÁPIDA: activa el tema

Curso ▶ 4° Básico

Objetivo de clase (Lenguaje y Comunicación) ▶ Aplicar, de manera independiente, los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**.

Objetivo de lectura (área de contenido) ▶ Identificar las características que componen diferentes ecosistemas de las costas chilenas.

Materiales:

- ▶ Papelógrafo “VISTA RÁPIDA: activa el tema”.
- ▶ PPT: “Práctica Independiente”.
- ▶ Hoja de registro de aprendizaje (anexo 1).
- ▶ Texto 4: “Ecosistemas de las costas chilenas”.
- ▶ Actividad de aplicación (anexo 2).
- ▶ Temporizador.





Recordatorio – ESTRATEGIA VISTA RÁPIDA: ACTIVA EL TEMA

Tiempo: 3 min.



Recuerde lo aprendido en las clases anteriores sobre el uso de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema:**

*En las clases anteriores hemos aprendido a usar la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema.** Esta estrategia la usamos antes de leer el texto.*

Posteriormente, muestre el papelógrafo o la presentación de diapositivas e indique:

*Hemos conocido y aplicado los pasos de esta estrategia. Cuando usamos esta estrategia: primero, **echamos un vistazo**, segundo formulamos una **lluvia de ideas** con todas las ideas que tenemos sobre el tema y tercero, nos planteamos un **objetivo de lectura**. Fíjense en los íconos que nos han servido para acordarnos de cada paso (diapositivas 1 a la 6).*

Recuerde el tema que se ha ido abordando en las clases anteriores:

Por otro lado, no nos olvidemos de los temas que hemos ido aprendiendo sobre los ecosistemas: los factores que lo componen, qué es un ecosistema y los tipos de ecosistemas según tu tamaño.

Anticipación: Puede que los y las estudiantes quieran explicar o mencionar en qué consiste cada etapa, ya que lo han trabajado durante las otras clases. Tome una idea, pero intente ser usted quien declare lo trabajado, en función del tiempo.

Presente el objetivo de la clase (diapositiva 7).

Anuncie que hoy trabajarán con “práctica independiente”. Señale:

*En esta modalidad, a diferencia de cómo hemos estado trabajado, yo no daré muchas indicaciones y solo en algunos momentos ayudaré. En general, me iré paseando para ver cómo llevan a cabo los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, pero serán ustedes quienes realizarán el trabajo de manera independiente (utilice la consigna “Tú haces, yo te observo”, diapositiva 8).*

Tú haces, yo te observo – PRÁCTICA INDEPENDIENTE PASOS 1 Y 2

Tiempo: 20 min.



Entregue la hoja de registro a cada estudiante y solicite que llenen los datos (nombre, fecha y curso) (diapositiva 9) y mencione:

Recuerden que en esta oportunidad trabajarán de manera autónoma utilizando la hoja de registro de aprendizaje que les entregué recién. Fíjense que al costado derecho de la hoja de registro tenemos unos círculos de colores: negro, azul y rojo. Ellos corresponden a la forma en que iremos completando nuestra actividad. Para partir, van a tomar su lápiz negro, él nos indicará que trabajaremos de forma individual (diapositiva 10).

Entregue el texto a cada uno de los estudiantes:

La única ayuda que les daré es mencionarles el tema de la clase, el cual se relaciona con el título del texto: “Ecosistemas de las costas chilenas” (muestre la diapositiva 11 brevemente y vuelva a la diapositiva 10).

Anticipación: Recuerde a sus estudiantes que no deben leer el texto.

Para comenzar con el vistazo y la lluvia de ideas, comente: *Nos damos cuenta de que cuando echamos el vistazo vamos inmediatamente activando el tema. Esto pasa porque las pistas que nos da el texto como los títulos, subtítulos, imágenes, colores o diagramas gatillan de inmediato ideas de cómo estas se relacionan con el tema del que trata el texto. Así que anotaremos el tema al centro de nuestra hoja de registro. Luego, comenzaremos a echar el vistazo y la lluvia de ideas de manera individual y autónoma.*

Anticipación: Probablemente, algunos conceptos del texto pueden resultar complejos y no conocidos para los estudiantes tales como “humedales estuarinos”, “franja litoral”, “sedimentos”. Alguno de estos pueden aparecer en la lluvia de ideas. Para apoyar con la construcción de un referente para de estas palabras puede realizar lo que se sugiere a continuación:

- ▶ “Humedales estuarinos”: muestre las imágenes presentes en la presentación (diapositiva 12), pero no mencione su significado ya que aparece en el texto.
- ▶ “Fanja litoral”: muestre la imagen presente en la presentación (diapositiva 13) y mencione que se trata de todo lo que está ubicado en la costa: es el cruce entre lo terrestre (arena) y lo marino (mar).
- ▶ “Sedimentos”: muestre la imagen presente en la presentación (diapositiva 14) y mencione que es un material sólido que se acumula sobre la superficie. En este caso, marina: pueden ser restos de minerales como las rocas o restos de seres vivos.

Mientras están realizando la tarea, realice preguntas que permitan ir monitoreando el trabajo de sus estudiantes, tales como:

¿Echaste el vistazo al título? ¿Observaste los distintos elementos del texto como palabras destacadas e imágenes? ¿Pudiste relacionar todos estos elementos con el tema del texto (ecosistemas de las costas chilenas)? ¿Qué información te entregan estas imágenes? ¿Cómo se relaciona con el vocabulario presentado? ¿Por qué se pueden ver estas flechas? ¿Por qué hay palabras destacadas?

Recuérdelos que deben ir anotando sus ideas, ya sean conceptos o preguntas para que vayan activando el tema.

Continúe el monitoreo con preguntas como:

¿Activaste el tema? ¿Escribiste lo que sabes sobre el tema? ¿Escribiste o dibujaste tus ideas relacionadas con el título, las palabras destacadas y las imágenes? ¿Qué preguntas puedes hacer a partir de esta imagen o subtítulo? ¿Qué relaciones puedes establecer con lo que aprendiste en las otras clases? ¿Qué factores componen un ecosistema? ¿Qué tipo de ecosistemas existen?

Anticipación: Pida a uno de los estudiantes que le recuerde a los demás qué deben hacer en el primer y segundo paso de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, llamados “vistazo” y “lluvia de ideas” (papelógrafo). Si no recuerdan, usted debe ayudar mencionando los elementos que no se pueden olvidar: echar un vistazo al título, a los subtítulos o palabras destacadas, imágenes, colores, entre otros. Luego de ello, los estudiantes piensan cómo estos se relacionen con el tema.

Gira y conversa – LLUVIA DE IDEAS COLABORATIVA

Tiempo: 10 min.



Cuando el tiempo destinado a la tarea anterior haya terminado, mencione:
En la clase pasada aprendimos cómo al trabajar con otros, nuestras ideas se multiplican. Ahora compartamos nuestra lluvia de ideas con el o la compañera de puesto e iremos agregando nuevos conceptos o preguntas a nuestro trabajo. Para eso, utilicen el lápiz de color azul. De este modo, podremos ver claramente cuáles son las ideas nuevas (diapositiva 15).

Monitoree el trabajo realizando preguntas como:

¿Qué idea agregaste? ¿Por qué lo hiciste? ¿En qué te fijaste? ¿Qué elementos del texto te ayudaron? ¿Qué ideas te dio tu compañero o compañera de puesto?

Posteriormente, pida que den algunas ideas en voz alta, mencionándoles que pueden ir agregando más información a su hoja de registro si lo consideran necesario, pero esta vez, con el tercer color que indica la hoja de registro (diapositiva 16).

Monitoree el trabajo preguntando:

¿Qué concepto o idea agregaste? ¿qué pregunta agregaste? ¿Por qué?



Tú haces, yo te ayudo – OBJETIVO DE LECTURA

Tiempo: 2 min.



Tomando en cuenta lo realizado hasta ahora y todo lo que hemos identificado, ¿qué creen que vamos a aprender hoy de este texto?

Permita que mencionen un par de ideas y vaya guiando hasta mencionar el objetivo de lectura (diapositiva 17), el cual es: “Identificar las características y elementos que componen diferentes ecosistemas de las costas chilenas”.

Solicite que los y las estudiantes registren esta información en su hoja.

Ayudar a comprender – LECTURA INDEPENDIENTE DEL TEXTO

Tiempo: 10 min.

Solicite a los y las estudiantes que lean de manera individual el texto (diapositivas 18 y 19).

Anticipación: Puede que los y las estudiantes no sepan por dónde deben partir leyendo, en ese caso, indique que pueden leer cualquier recuadro en primer lugar, ya que todos son ecosistemas.

Ayudar a comprender – LECTURA EN VOZ ALTA

Tiempo: 10 min.

- ▶ Lea “zona pelágica” a los y las estudiantes, mientras ellos y ellas siguen la lectura. Pregunte:
¿A qué área corresponde la zona pelágica? ¿Qué factores abióticos y bióticos podemos encontrar en estas zonas? ¿Por qué hay menos seres vivos en las zonas oscuras
- ▶ Lea “humedales estuarinos” a los y las estudiantes, mientras ellos y ellas siguen la lectura. Pregunte:
¿De qué factor depende la vida en los humedales? ¿Dónde se ubican los humedales estuarinos? ¿Qué factores bióticos y abióticos podemos encontrar en los humedales?
- ▶ Lea “playas de arena” a los y las estudiantes, mientras ellos y ellas siguen la lectura. Pregunte:
¿Dónde se ubican las playas de arena? ¿A qué se refiere con sedimento mineral o biológico? Usemos lo aprendimos sobre el vocabulario al inicio de la clase. ¿Qué factores bióticos y abióticos podemos encontrar en las playas de arena?
- ▶ Lea “playas de roca” a los y las estudiantes, mientras ellos y ellas siguen la lectura. Pregunte: *¿Dónde podemos encontrar las playas de roca? ¿Qué elementos bióticos y abióticos tiene este ecosistema?*
- ▶ Lea el recuadro azul, mientras ellos y ellas siguen la lectura. Pregunte: *¿a qué se refiere con aeroterrestres y acuáticos? ¿Cuáles de los ecosistemas sobre los que leímos podrían ser aeroterrestres? ¿Cuáles podrían ser acuáticos?*
- ▶ Pida a sus estudiantes que puedan establecer relaciones entre la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** y los elementos que fueron descubriendo en la lectura a través de preguntas como:
*¿Qué elementos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** estaban en la lectura? ¿Qué conceptos aparecieron? ¿Cuáles no? ¿Qué preguntas se pudieron responder al leer el texto? ¿Qué preguntas no se pudieron responder?*

Ayudar a comprender – ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Tiempo: 10 min.

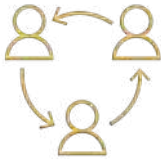


Forme grupos de cuatro alumnos/as y entregue una hoja de bloc con el cuadro resumen de los ecosistemas de las costas chilenas (anexo 2, clase 4) y mencione:
Se reunirán en grupos de 4, recibirán un cuadro resumen y palabras clave que aparecen en el texto. Deberán leer cada concepto y discutir en qué tipo de ecosistema iría pegado cada uno de ellos, según lo que hemos leído.

Guíe la puesta en común de esta actividad y a través de ella verifique el logro del objetivo de lectura junto a sus estudiantes (diapositiva 20).

Discusión grupal – CIERRE METACOGNITIVO

Tiempo: 5 min.



Invite a los y las estudiantes a discutir acerca del trabajo realizado de manera autónoma sobre la estrategia usada antes de leer:
*¿Se sienten capaces de hacer la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** de forma independiente?
¿Cómo podrían usar la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** cuando vuelvan a leer para aprender?
¿En qué les ayudó la estrategia para aprender sobre los ecosistemas de las costas chilenas?
¿Podrías explicarle los pasos de la **VISTA RÁPIDA: activa el tema** a otra persona que no la conozca?* Escoja una o dos de estas preguntas para optimizar el tiempo.



En el anexo 1 encontrará la versión imprimible de la hoja de registro que debe entregar a cada estudiante.



En el anexo 2 encontrará la versión imprimible del cuadro resumen que constituye la actividad de aplicación del contenido.



OTROS RECURSOS



MATERIAL DE CLASE:
PPT “PRÁCTICA INDEPENDIENTE”



ANEXO 1:
HOJA DE REGISTRO



ANEXO 2:
ACTIVIDAD DE APLICACIÓN



TEXTO 4:
ECOSISTEMAS DE LAS COSTAS CHILENAS

TÍTULO

Encontramos un grupo de palabras (**sintagma nominal**), cuyo núcleo es la palabra disciplinar “**ecosistemas**” ya trabajada con anterioridad. En este texto, se especifica el tipo de ecosistema sobre el que tratará el texto a través del grupo de palabras “**de las costas chilenas**” (**sintagma preposicional**).

IMÁGENES

Observamos cuatro imágenes que representan algún participante relevante para cada uno de los ecosistemas acuáticos que se desarrollan en el texto.

COMPOSICIÓN

Sobre las imágenes identificamos los nombres de cada ecosistema acuático. Esta etiqueta junto a la imagen construyen un **ensamble predominantemente visual**. A su vez cada una de estas unidades de sentido interactúan con los textos verbales que entregan características de los ecosistemas acuáticos, los que a su vez expanden la información del párrafo central con fondo azul. El texto sigue una composición de **núcleo** (en el que encontramos la mención a la clasificación de los ecosistemas) y la **periferia** (donde se desarrolla cada tipo de ecosistema).



Ecosistemas de las costas chilenas

ZONA PELÁGICA
La **zona pelágica** es un segmento del mar. Un área recibe luz solar y allí crecen seres vivos como algas y plancton.
Otra área es más profunda y no recibe luz, por lo que es oscura y fría. Allí hay menos seres vivos.

HUMEDALES ESTUARINOS
Un humedal es una superficie cubierta de agua, donde la vida depende, principalmente, de ese factor. Los **humedales estuarinos** se ubican donde los ríos se unen con el mar.
En los humedales podemos encontrar plantas como los juncos. También hay aves que dependen de los humedales para sobrevivir, llamadas “aves acuáticas”. Por ejemplo, el charlo chileno.

Según donde se desarrollan los organismos vivos, los ecosistemas se pueden clasificar en **aeroterrestres** y **acuáticos**. Los ecosistemas acuáticos se dividen a su vez en **continentales** y **marinos**. En las costas chilenas, podemos encontrar diferentes **ecosistemas acuáticos marinos**, los que se caracterizan por tener principalmente **aguas saladas**.

PLAYAS DE ARENA
Las **playas de arena** se encuentran en la franja litoral. Estas playas están formadas por una acumulación de sedimento mineral o biológico. En las playas chilenas habitan especies como el pelicano pardo y el cangrejo playero.

PLAYAS DE ROCA
Las **playas de roca** se encuentran en la franja litoral. Este ecosistema está formado por diferentes tipos de rocas. Las rocas permiten la existencia de especies como la jaiba corredora y el musgo.

TEXTO VERBAL

El texto en el fondo azul ubicado en el centro nos indica que los ecosistemas se pueden **clasificar** según el tipo de hábitat en **aeroterrestres** y **acuáticos**. Luego presenta una **nueva clasificación** de los ecosistemas acuáticos en continentales y marinos. Por último, presenta **cuatro ecosistemas acuáticos marinos** de las costas chilenas: **zona pelágica**, **humedales estuarinos**, **playas de arenas** y **playas de roca** (todas estas expresiones están destacadas en el texto). Dado que se presentan distintas clasificaciones, es relevante ayudar a los y las estudiantes a comprender que los tipos de ecosistemas de las costas chilenas corresponden a **ejemplos** de **ecosistemas acuáticos marinos**, cuya principal característica es tener “**aguas saladas**” (palabra destacada en el texto). Cada tipo de ecosistema es definido y se entregan algunas características que permiten diferenciar unos de otros.



ANÁLISIS DEL TEXTO 4: ECOSISTEMAS DE LAS COSTAS CHILENAS

5.

¿CÓMO APRENDER A ENSEÑAR
estrategias de lectura?



Hasta ahora les hemos presentado la propuesta LEC para la enseñanza explícita de estrategias de lectura y hemos compartido la planificación de una unidad completa para mostrarles cómo implementar con estudiantes de primaria la enseñanza de una estrategia en particular (**VISTA RÁPIDA: activa el tema**). Para que podamos enseñar de manera efectiva las estrategias de lectura, será necesario que aprendamos también algunas habilidades profesionales clave —**prácticas generativas** o **prácticas esenciales**— que nos permitirán promover un aprendizaje justo y de calidad para todos los y las estudiantes.

En esta sección profundizaremos en tres **prácticas generativas**⁴: (1) diseño de una secuencia de aprendizaje que asegure la transferencia progresiva de la responsabilidad, (2) explicitación del contenido a través de distintos formatos, la focalización y el uso de un lenguaje disciplinar específico y, por último, (3) elicitación e interpretación del pensamiento de los y las estudiantes. Explicaremos cómo poner en acto cada una de estas prácticas generativas en la enseñanza de estrategias de lectura e ilustraremos su desarrollo con evidencias extraídas de las clases que implementamos con @profe. graciela veas. Recordemos que las clases corresponden a la **VISTA RÁPIDA: activa el tema**, sin embargo, las prácticas generativas en las que profundizaremos pueden ser puestas en acto para la enseñanza de cualquiera de las cuatro estrategias de la propuesta LEC.

⁴Para saber más sobre prácticas generativas y formación docente basada en la práctica pueden visitar:
<https://www.teachingworks.org/support-resources/the-teachingworks-resource-library>;
<http://www.corepracticeconsortium.com/>; <http://practicaspedagogicas.uc.cl/>



5.1

TRANSFERENCIA PROGRESIVA DE LA RESPONSABILIDAD: DISEÑO DE UNA SECUENCIA DE APRENDIZAJE DE *estrategias de lectura*

Como docentes diseñamos a diario secuencias de clases para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos (TeachingWorks, 2021). Esta práctica generativa contempla la propuesta de oportunidades coherentes y progresivas para que las y los estudiantes aprendan de manera profunda los conceptos y las habilidades por desarrollar. Cuando trabajamos con el modelo LEC, los aprendizajes se secuencian de manera tal que cada estudiante paulatinamente vaya adquiriendo más responsabilidad en la aplicación de la estrategia hasta alcanzar autonomía en su uso (Figura 4). La enseñanza de las estrategias de lectura se basa en el principio de **transferencia progresiva de la responsabilidad** que consiste en la participación gradual de los y las estudiante en sistemas de actividades (Rogoff, 1993). De esta manera, aprenden a leer estratégicamente los textos a partir de múltiples oportunidades que el o la docente les ofrece para aplicar las estrategias en diversas actividades de comprensión lectora.




Figura 4: Transferencia progresiva de la responsabilidad en la secuencia de aprendizaje de estrategias (adaptada de Baeza, 2006; Rogoff, 1993).



Como se observa en la **Figura 4**, para que los y las estudiantes lleguen a usar las estrategias de manera independiente, primero, el o la docente les **enseña explícitamente** en qué consiste la estrategia y cuáles son los pasos específicos para utilizarla. Además, **modela** la estrategia de lectura —empleando el **pensamiento en voz alta**— para que sus estudiantes puedan comprender cómo usar la estrategia (“yo hago, tú me observas”). Segundo, docente y estudiantes utilizan la estrategia de **manera colaborativa** en una **práctica compartida** (“yo hago, tú me ayudas”). Tercero, el o la docente ofrece nuevas oportunidades para que sus estudiantes en **parejas** o **grupos pequeños** utilicen la estrategia a través de una **práctica guiada** (“tú haces, yo te ayudo”). Por último, cada estudiante aplica la estrategia de lectura aprendida en una **práctica independiente** (“tú haces, yo te observo”).

En la **Evidencia 13**, podemos observar que la profesora va entremezclando las oportunidades para usar la estrategia dependiendo del nivel de apoyo que requieren sus estudiantes según lo que ha sucedido en las clases y prácticas previas. En otras palabras, alterna el modelaje con la práctica guiada y la práctica independiente. En la medida en que los y las estudiantes se vayan familiarizando con la transferencia progresiva para el aprendizaje de las estrategias, será más fácil ir paulatinamente sacando los andamiajes y promoviendo mayor autonomía. Cada docente debe ir evaluando y tomando decisiones sobre los andamiajes que ofrece a sus estudiantes sin perder de vista la meta de aprendizaje: aplicar, de manera independiente, los pasos de la estrategia.

Evidencia 13: Oportunidades entremezcladas para la realización de la lluvia de ideas

 MOMENTO 1 clase 2	 MOMENTO 2 clase 2	 MOMENTO 3 clase 3
MODELAJE + PRÁCTICA COMPARTIDA	PRÁCTICA INDEPENDIENTE + PRÁCTICA COMPARTIDA	PRÁCTICA GUIADA + PRÁCTICA INDEPENDIENTE
<p>Profesora: <i>Y como ayer nos costó mucho hacer la lluvia de ideas, esta vez la vamos a hacer todos juntos. Todos juntos vamos a aportar. Yo voy a modelar un poco cómo se hace y luego ustedes me van a ir ayudando, ¿ya? Lo primero que vamos a partir haciendo es, por ejemplo, a mí me viene una pregunta que me voy a hacer, de pensamiento y digo: “¿De dónde viene la palabra?”. Se me ocurrió.</i></p> <p>La docente escribe la pregunta dentro de una nube de pensamiento que sale de la palabra “ecosistema”.</p> <p>Profesora: <i>Y ahí Felipe parece que tiene unas ideas. Felipe, ¿qué idea tienes tú?</i></p> <p>Felipe: <i>Que se refiere al medioambiente.</i></p> <p>Profesora: <i>¿Qué se refiere al medioambiente?</i></p> <p>Felipe: <i>“Eco”.</i></p> <p>Profesora: <i>“Eco”. Entonces, “ecosistema” viene de la palabra “eco”. Y Felipe dice que “eco”, él sabe que se refiere al medioambiente.</i></p> <p>La docente dibuja una flecha que sale de la nube de pensamiento y escribe “eco”. De allí sale otra flecha hasta la palabra “medioambiente”.</p>	<p>Después de que la profesora modela la lluvia de ideas en la pizarra y anota algunos aportes de las y los estudiantes, le pasa una hoja a cada estudiante y dice:</p> <p>Profesora: <i>Van a anotar por el lado blanco alguna idea para aportar a esta lluvia de ideas.</i></p> <p>El curso realiza la actividad. Transcurridos unos minutos sucede esta interacción:</p> <p>Profesora: <i>Vamos a hacer un alto. Gonzalo, voy a tomar tu idea, ¿ya? (toma la hoja de Gonzalo y la lee en voz alta) Dice el Gonzalo “un ecosistema es algo que tiene factores abióticos y bióticos”. Esa es una idea que él tiene, podría ser.</i></p> <p>La docente pega la hoja en la pizarra. Así va pegando las ideas de sus estudiantes.</p>	<p>Profesora: <i>Vamos a poner al centro de nuestra lluvia de ideas “ejemplo de ecosistema: poza de agua”, que para ustedes fue muy importante y luego van a empezar a hacer las flechas. Cada uno lo va a hacer en su cuaderno.</i></p> <p>Cada estudiante realiza la lluvia de ideas en su cuaderno. Luego, la docente reparte una hoja por grupo, en la que deben escribir las ideas que cada estudiante anotó en su cuaderno para así formar una lluvia grupal. La docente monitorea el trabajo y apoya a los grupos que lo necesitan.</p>



Como observamos en la **Evidencia 13**, en el primer momento, la docente construyó de manera conjunta la lluvia de ideas, porque *“ayer nos costó mucho”*. De este modo, decidió ofrecer nuevamente un modelaje a los y las estudiantes (*“Yo voy a modelar un poco cómo se hace y luego ustedes me van a ir ayudando”*). La docente formuló una pregunta usando el pensamiento en voz alta y la escribió en la lluvia de ideas: *“¿De dónde viene la palabra?”* Por lo tanto, observamos aquí máximo apoyo de la docente. Luego, ofreció la palabra a un estudiante para que aportara con una idea que respondía a la pregunta realizada por la docente, la que fue escrita por ella en la pizarra (práctica compartida).

En el segundo momento, la docente ofreció a cada estudiante la oportunidad de hacer la lluvia de ideas de forma independiente, pero a menor escala, escribiendo solo **una** idea, la que luego fue integrada por la docente al conjunto de ideas compartidas por el grupo curso.

En el tercer momento, las y los estudiantes realizaron de manera independiente toda la lluvia de ideas sobre un nuevo texto. Luego la compartieron con su grupo de trabajo. Vemos aquí que el apoyo de la docente fue menor, pues monitoreó la realización de la lluvia de ideas en los grupos y ofreció andamiajes específicos a los y las estudiantes que los necesitaban.

Por lo tanto, cuando diseñemos la unidad didáctica, especificaremos las clases y los tipos de prácticas considerando la transferencia progresiva de la responsabilidad. Sin embargo, en la implementación en el aula tenemos que estar permanentemente monitoreando el aprendizaje de las y los estudiantes y tomando decisiones sobre en qué momentos ofrecer más apoyos y en cuáles otorgar más autonomía para asegurar que cada estudiante pueda usar la estrategia de manera independiente.

5.2

HACER ACCESIBLE LA ESTRATEGIA PARA TODOS Y TODAS A TRAVÉS DE LA *explicación y el modelaje*

Para enseñar la estrategia de lectura a los y las estudiantes, será necesario profundizar en la práctica generativa **explicitación del contenido**. A través de esta práctica, ofrecemos oportunidades a los y las estudiantes para que puedan acceder de manera comprensible y profunda a la estrategia de lectura que les estamos enseñando (TeachingWorks, 2019a). Tres ámbitos debemos tener presentes para trabajar esta práctica: (1) **distintas formas para explicitar el contenido**, (2) **contextualización y focalización en la explicación** y (3) **promoción de un lenguaje disciplinar y rigor conceptual** (Veas et al., 2021).

FORMAS PARA ACCEDER A LA ESTRATEGIA: EXPLICACIÓN Y MODELAJE

Para la enseñanza de las estrategias de lectura, es fundamental que se utilicen **distintos formatos para explicitar este contenido**. Dado que vamos a enseñar a los y las estudiantes a aplicar una estrategia de lectura, es fundamental que elijamos formatos pertinentes que permitan “sacar afuera” los procesos de pensamiento con el fin de que cada estudiante pueda comprender de forma profunda y explícita cómo usamos la estrategia de lectura para favorecer la comprensión.

En la unidad implementada, la profesora explicó en la primera clase la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema** y la importancia de su uso. Para ello utilizó distintas formas para explicitar el contenido: **ejemplos** y **modelaje**. En primer lugar, especificó cada uno de los pasos que configuran la estrategia y los **ejemplificó** apoyándose en el lenguaje paraverbal. En segundo lugar, la profesora realizó un **modelaje** del primer paso (**vistazo**). Fijémonos en que utilizó el pensamiento en voz alta para mostrar cómo realizar el vistazo. Observemos la **Evidencia 14** para comprender los formatos usados para explicitar la estrategia de lectura.

Evidencia 14:

Modelaje de la estrategia
VISTA RÁPIDA: activa el tema

Profesora: Entonces voy a echar un vistazo al texto. Primero, echo un vistazo al título. Ese título dice “Los factores que componen la naturaleza”. Y al mirar ese título, me doy cuenta de que hay una parte que está más grande, que es “los factores” y luego hay otra parte que está más pequeña “que componen” y después más grande y con negrita, “la naturaleza”. Me imagino que lo más importante de ese título es: “los factores”, porque está en un tamaño más grande.





En la **Evidencia 14**, notamos que la docente explicitó cómo usar el paso 1 de la estrategia (**echar un vistazo**) mediante la **verbalización** de los **propios procesos de pensamiento**. Para visibilizar su pensamiento, la docente partió haciendo una observación sobre el **título**. Luego, especificó lo que estaba observando, considerando el tamaño y la forma de la información. Posteriormente, determinó la importancia de ciertas palabras a partir del análisis de los recursos visuales (“me imagino que lo más importante de este título es ‘los factores’, porque está en un tamaño más grande”). Para cada paso del pensamiento hablado, la profesora utilizó **elementos paraverbales** tales como enfatizar y alargar algunas palabras clave como “factores” y “grande”.

En la segunda clase, los y las estudiantes recordaron los pasos de la estrategia. Luego, aplicaron el paso 1 (**echar un vistazo**) en el texto

“¿Qué es un ecosistema?” de forma autónoma. Además, a partir del **vistazo**, entre todos y todas definieron cuál era el **tema central** del texto y la profesora lo escribió en la pizarra. Posteriormente, como respuesta a las dificultades que surgieron en la sesión anterior, la docente **modeló** cómo realizar el segundo paso de la estrategia: la lluvia de ideas.

Por lo tanto, cuando vayamos a explicar una estrategia de lectura a nuestro grupo curso, será importante considerar la posibilidad de ofrecer modelajes con visibilización de los propios procesos de pensamiento para cada uno de los pasos de la estrategia tantas veces como sea necesario para que los y las estudiantes comprendan profundamente cómo aplicarla.

En la **Evidencia 15**, podemos observar que, cuando explicó cómo realizar la lluvia de ideas, la profesora incorporó tanto ideas como preguntas que fue registrando en la pizarra.

Evidencia 15: Modelaje de la lluvia de ideas

Profesora: *A mí me viene una pregunta que me voy a hacer, de pensamiento y digo: “¿De dónde viene la palabra?”. Se me ocurrió.*

La docente escribe la pregunta dentro de una nube de pensamiento que sale de la palabra “ecosistema”.

Ecosistema

Profesora: *Y ahí Felipe parece que tiene unas ideas. Felipe, ¿qué idea tienes tú?*

Felipe: *Que se refiere al medioambiente.*

Profesora: *¿Qué se refiere al medioambiente?*

Felipe: “Eco”.

Profesora: *“Eco”. Entonces, “ecosistema” viene de la palabra “eco”. Y Felipe dice que “eco”, él sabe que se refiere al medioambiente.*

La docente hace una flecha que sale de la nube de pensamiento y escribe “eco”. De allí sale otra flecha hasta la palabra medioambiente.

¿DE DÓNDE VIENE LA PALABRA?

En la **Evidencia 15**, notamos que la profesora utilizó el **registro en la pizarra** como una herramienta para **visibilizar su pensamiento** y **clarificar cómo hacer la lluvia de ideas**. La docente anotó tanto **preguntas** como **ideas previas** sobre el tema. En el caso de las preguntas, las escribió dentro de una nube de pensamiento. En cambio, las ideas las anotó directamente en la pizarra sin utilizar otro recurso para destacarlas. De esta manera, diferenció visualmente entre distintos tipos de ideas activadas. Asimismo, la docente conectó las distintas ideas mediante flechas, lo que permitió visualizar en la pizarra las cadenas de pensamiento que se generaron a través de la lluvia de ideas.

Por otro lado, el **registro en la pizarra** realizado por la docente favoreció la inclusión de las diversas ideas de sus estudiantes. Como podemos ver, los aportes de Felipe y Gladys fueron escritos junto a las contribuciones de la profesora, lo que nutrió la lluvia de ideas y, además, causó dos efectos: 1) permitió la participación de sus estudiantes en un ambiente seguro, acompañados por la profesora y 2) promovió la construcción colaborativa de la lluvia de ideas, ya que los aportes de todos y todas fueron incorporados.

FOCALIZACIÓN EN LOS PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA DE LECTURA

Para la enseñanza de la estrategia de lectura, es relevante que el o la docente esté constantemente **focalizando** la atención de cada estudiante sobre la conexión entre **cada paso** y el **proceso de pensamiento** para que pueda aprender a usar de manera significativa la estrategia de lectura.

En la **Evidencia 14**, podemos observar que la profesora utilizó una estructura de discurso en su modelaje para enfatizar la relación entre el paso y el proceso mental activado. Para ello, escogió verbos que referían a procesos conductuales (“echar un vistazo” y “mirar”) y a procesos mentales (“me doy cuenta de” y “me imagino”). Además, la profesora enfatizó esta relación a través de estructuradores de la información: **“Primero, echo un vistazo al título. Ese título dice ‘Los factores que componen la naturaleza’. Y al mirar ese título, me doy cuenta de que hay una parte que está más grande, que es ‘los factores’ y luego hay otra parte que está más pequeña ‘que componen’ y después más grande y con negrita, ‘la naturaleza’. Me imagino que lo más importante de ese título es ‘los factores’, porque está en un tamaño más grande.**

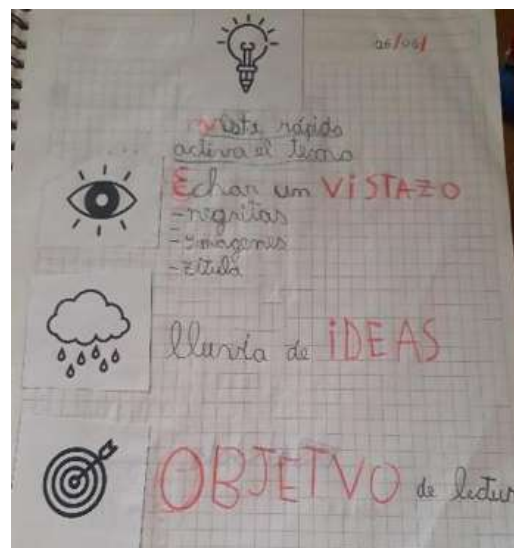
Asimismo, la docente utilizó **recursos visuales** para que los y las estudiantes pudieran acceder a los pasos con el fin de aprender a aplicar la estrategia. Ella utilizó **carteles** con **íconos** que representaban cada uno de los pasos. Estos fueron ubicados en la pizarra para que todas y todos los estudiantes pudieran observarlos. Por su parte, cada estudiante ocupó los íconos como **herramienta de señalización** en su **cuaderno** para recordar los distintos pasos de la estrategia (**Evidencia 16**).

Evidencia 16: Recursos visuales para estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**

PIZARRA DE LA SALA DE CLASES



CUADERNO DE UN ESTUDIANTE



PROMOCIÓN DE UN LENGUAJE QUE PROMUEVA EL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR

Un aspecto fundamental de la enseñanza a través de explicaciones y modelaje es la **promoción de un lenguaje específico** que permita a los y las estudiantes desarrollar el **razonamiento propio de la disciplina**. Se espera que el o la docente clarifique usos imprecisos de algún concepto, establezca conexiones entre el lenguaje disciplinar y el lenguaje cotidiano y solicite a sus estudiantes utilizar el lenguaje disciplinar para referirse a los pasos que configuran la estrategia de lectura (Veas et al., 2021).

En la unidad didáctica implementada, la profesora utilizó en la primera clase un lenguaje específico para que cada estudiante pudiera aprender la estrategia de lectura. En primer lugar, la profesora dio el nombre de “**VISTA RÁPIDA: activa el tema**” a la estrategia. Además, entregó una definición amigable sobre **tema** (*tema es sobre lo que trata el texto*). La profesora descompuso la estrategia en tres pasos y utilizó un lenguaje disciplinar específico. Al primer paso lo denominó “ **echar un vistazo**”; al segundo paso, “**lluvia de ideas**”; y al tercer paso, “**objetivo de lectura**”. Además, utilizó metalenguaje para referirse a elementos configuradores de los textos tales como “**título**”, “**negritas**” e “**imágenes**”. La profesora introdujo este lenguaje explícitamente en la enseñanza y en el modelaje de la estrategia. En la **Evidencia 14**, podemos observar que la profesora usó ese lenguaje durante el modelaje y repitió el nombre de cada paso de manera enfática para que sus estudiantes tuvieran oportunidades para aprender este lenguaje disciplinar: “*Entonces voy a echar un vistazo al texto. Primero, echo un vistazo al título*”.

A lo largo de las clases, la profesora usó constantemente este lenguaje disciplinar con la expectativa de que cada estudiante pudiera ir incorporándolo en la medida en que lo pudieran escuchar y ver en múltiples ocasiones. En la tercera clase, las y los estudiantes aplicaron el paso 1 de la estrategia (vistazo) en el texto “¿Sabías que una poza es también un ecosistema?”. En la **Evidencia 17**, podemos observar que la docente utilizó de manera deliberada el lenguaje disciplinar para apoyar el razonamiento de los estudiantes en el uso de la estrategia.

Evidencia 17:

Uso del lenguaje disciplinar por parte de la docente

Profesora: *¿Podieron conversar de la palabra que va a ir al centro de la lluvia de ideas?*

Ernesto: *El agua.*

Profesora: *El agua, ¿tú crees que va al centro de la lluvia de ideas? ¿Por qué podría ir el agua?*

Ernesto se mantiene en silencio.

Profesora: *¿Qué aspecto de los que echaste un vistazo —título, negritas, imágenes—, te dio esa palabra, “agua”? ¿Cómo tú llegas a que agua podría ser el tema central?*

Ernesto se mantiene en silencio.

Profesora: *Piensa, piensa, ¿cómo llegaste a pensar en agua? Algo te tiene que haber dicho que es agua.*

Ernesto: *No me fijé en las palabras en negrita...*

Profesora: *¿En qué te fijaste?*

Ernesto: *En la imagen.*

Profesora: *En la imagen, o sea, tú echaste un vistazo a la imagen para pensar en el agua. Efectivamente, si vemos la imagen, el agua es lo más importante de la imagen. Está en el centro de la imagen y ocupa la mayoría del espacio. Por lo tanto, podemos pensar que el agua es importante. Además, también sale la palabra agua en las palabras en negrita, acá está (la señala). Y acá en el recuadro amarillo también sale agua. Claudio quería agregar información.*

En la **Evidencia 17**, notamos que la profesora utilizó el lenguaje disciplinar referido al paso 2 “lluvia de ideas”: “¿Pudieron conversar de la **palabra** que va a ir al centro de la **lluvia de ideas**? ¿Tú crees que va al centro de la **lluvia de ideas**?”

En el segmento, también vemos que la profesora usó el lenguaje disciplinar sobre el paso 1 y el metalenguaje referido a los componentes de los textos: “¿Qué aspecto de los que **echaste un vistazo** —**título, negritas, imágenes**—, te dio esa palabra, agua? ¿Cómo tú llegas a que agua podría ser el **tema central**?”

Además, en la **Evidencia 17**, observamos que Ernesto utilizó también algunas de las palabras aprendidas específicas de la disciplina: “No me fijé en las palabras en **negrita**. . . En la **imagen**.” La profesora reformuló las intervenciones de Ernesto y utilizó el lenguaje disciplinar: “Tú **echaste un vistazo** a la **imagen** para pensar en el agua. Efectivamente, si vemos la **imagen**, el agua es lo más importante de la **imagen**. Está en el centro de la **imagen** y ocupa la mayoría del espacio. Por lo tanto, podemos pensar que el agua es importante. Además, también sale la **palabra** agua en las palabras en **negrita**, acá está (la señala). Y acá en el **recuadro** amarillo también sale agua.”

En la **Evidencia 18**, también podemos observar que la profesora no solo usó el **lenguaje disciplinar**, sino que promovió que los y las estudiantes lo utilizaran para referirse de manera precisa a los procesos mentales llevados a cabo al usar la estrategia. La **Evidencia 18** corresponde al inicio de la clase 2, cuando las y los estudiantes echaron un vistazo al texto “¿Qué es un ecosistema?”.

Evidencia 18: Promoción del lenguaje disciplinar con pie forzado

Profesora: Ahora que ya echaron un vistazo, quiero que digan brevemente a qué elementos echaron un vistazo. Raúl.

Raúl: A los colores.

Profesora: A los colores. Ya, aquí viste un recuadro amarillo, perfecto. ¿Elisa?

Elisa: A las aves.

Profesora: Miraste una imagen que tiene aves. ¿Ernesto? Ocupemos, para que nos vayamos apropiando del lenguaje, digamos “eché un vistazo a”.

Ernesto: Eché un vistazo a los pájaros.

Profesora: Echaste un vistazo a los pájaros, igual que Elisa. Y tú sabes que ese pájaro es un factor biótico. ¿A qué echaste un vistazo, Gloria?

Gloria: Al fondo.

En la **Evidencia 18**, podemos notar que la profesora solicitó a los y las estudiantes usar el lenguaje disciplinar a través de un pie forzado para comenzar su intervención (“Eché un vistazo a...”). Esta estructura fue usada como un apoyo para andamiar el razonamiento disciplinar.

Por lo tanto, cuando enseñemos una estrategia de lectura a nuestro grupo curso, consideremos explicar la estrategia usando distintas formas. Sin duda, la ejemplificación y el modelaje podrán ayudar a que los y las estudiante puedan comprender cómo aplicar cada estrategia durante el proceso de lectura. Además, tengamos presente construir una situación significativa que le dé sentido al uso de la estrategia, así como focalizar los pasos clave de la estrategia apoyándose en recursos visuales que los hagan accesibles para todos y todas. Por último, consideremos usar y promover un lenguaje disciplinar específico que permita a los y las estudiantes aprehender un razonamiento específico que favorezca el uso flexible de la estrategia para la comprensión.

5.3

DESEMPAQUETAR EL PENSAMIENTO DE LOS Y LAS ESTUDIANTES:

— elicitación e interpretación —

Una de las prácticas generativas que cada docente requiere poner en acto para la enseñanza de las estrategias de la lectura es la **elicitación e interpretación del pensamiento de los y las estudiantes**. El o la docente tiene que generar oportunidades para que cada estudiante pueda visibilizar y compartir sus ideas sobre la estrategia que están aprendiendo (TeachingWorks, 2019b). Para ello, utilizará (1) **preguntas** para **provocar** y **desempaquetar el pensamiento** y (2) **acciones específicas** que **faciliten la expresión** y la **interpretación de las respuestas de los y las estudiantes** (Veas et al. 2021).

PREGUNTAS PARA PROVOCAR Y DESEMPAQUETAR EL PENSAMIENTO

Para elicitare el pensamiento de los y las estudiantes durante la enseñanza de la estrategia, el o la docente puede usar una tarea para explorar el nivel de comprensión de cada paso de la estrategia. Además, puede usar una secuencia de preguntas para desempaquetar las ideas de los y las estudiantes con el fin de aclarar algún paso que no haya quedado claro, o bien para determinar el resultado alcanzado por un estudiante después de aplicar una determinada estrategia.

Durante la unidad implementada, la profesora utilizó en diferentes momentos una secuencia de preguntas para indagar en el nivel de comprensión de los pasos de la estrategia **VISTA RÁPIDA: activa el tema**. En la **Evidencia 19**, podemos observar específicamente cómo la profesora desempaqueta el pensamiento de dos estudiantes durante la lluvia de ideas.



Evidencia 19:

Secuencia de preguntas para desempaquetar el pensamiento de los estudiantes

Profesora: *¿Pudieron conversar de la palabra que va a ir al centro de la lluvia de ideas?*

Ernesto: *El agua.*

Profesora: *El agua, ¿tú crees que va al centro de la lluvia de ideas? ¿Por qué podría ir el agua?*

Ernesto se mantiene en silencio.

Profesora: *¿Qué aspecto de los que echaste un vistazo —título, negritas, imágenes—, te dio esa palabra, agua? ¿Cómo tú llegas a que agua podría ser el tema central?*

Ernesto se mantiene en silencio.

Profesora: *Piensa, piensa, ¿cómo llegaste a pensar en agua? Algo te tiene que haber dicho que es agua.*

Ernesto: *No me fijé en las palabras en negrita...*

Profesora: *¿En qué te fijaste?*

Ernesto: *En la imagen.*

Profesora: *En la imagen, o sea, tú echaste un vistazo a la imagen para pensar en el agua. Efectivamente, si vemos la imagen, el agua es lo más importante de la imagen. Está en el centro de la imagen y ocupa la mayoría del espacio. Por lo tanto, podemos pensar que el agua es importante. Además, también sale la palabra agua en las palabras en negrita, acá está (la señala). Y acá en el recuadro amarillo también sale agua. Claudio quería agregar información.*

Claudio: *Es que ahí dice que no es como tanta agua, es como más poza.*

Sergio: *Un charco.*

Claudio: *Sí, algo así.*

Profesora: *O sea, específicamente, dentro del agua, tú no crees que sea cualquier agua, sino que tiene que ser una poza de agua o un sinónimo, como dice Sergio, “charco”. ¿Por qué tú crees que no es el agua en general y es la poza?*

Claudio: *Porque el agua es como, el agua es gigante y ahí se ve como un poquito.*

Profesora: *La imagen te indica que es un poquito de agua y además está en el título la palabra poza.*

Claudio asiente.

Profesora: *Por lo tanto, no es cualquier agua, no es un océano, por ejemplo, sino que es una poza de agua. Es muy importante esa palabra.*

En la **Evidencia 19**, notamos que la docente utilizó **preguntas** para explorar de manera profunda los elementos a los que el estudiante echó el vistazo para tomar la decisión de poner en el centro de su lluvia de ideas el tema “agua”. En efecto, la docente le preguntó al estudiante “¿qué aspecto de los que echaste un vistazo –título, negritas, imágenes– te dio esa palabra, agua? ¿Cómo tú llegas a que agua podría ser el tema central?”. Estas preguntas le permitieron a Ernesto descartar las negritas e indicar las imágenes como elemento para fundamentar su decisión. Estas preguntas permitieron andamiar, entonces, su proceso metacognitivo, ya que desempaquetaron las elecciones de Ernesto para la selección del tema de la lluvia de ideas.

En el segmento también podemos observar que la profesora planteó una segunda pregunta, esta vez a Claudio: “¿Por qué tú crees que no es el agua en general y es la poza?”. La profesora usó preguntas abiertas y desafiantes para que sus estudiantes pudieran explicitar las decisiones tomadas para la elección del tema que estaban activando en esta lectura sobre la poza de agua.

INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Otra habilidad necesaria para la enseñanza de la estrategia de la lectura es llevar a cabo acciones que faciliten la expresión e interpretación del pensamiento de cada estudiante. Es fundamental que estas acciones sean **pertinentes** para alcanzar la meta de aprendizaje.

En la **Evidencia 19**, también podemos observar que, además de las preguntas, la profesora utilizó la reformulación para que sus estudiantes pudieran alcanzar una **mayor profundización** y **especificación de sus procesos**. Por ejemplo, cuando Claudio señaló que el tema central es la poza de agua, la docente parafraseó y pidió más información al estudiante: “O sea, específicamente, dentro del agua, tú no crees que sea cualquier agua, sino que tiene que ser una poza de agua (...) ¿Por qué tú crees que no es el agua en general y es la poza?”. De esta manera, el estudiante pudo aclarar que su pensamiento se basaba en el análisis de la imagen que mostraba una pequeña porción de agua, lo que fue **parafraseado** y **enfaticado** por la docente para que todo el curso pudiera acceder al pensamiento de su compañero: “la imagen te indica que es un poquito de agua y además está en el título la palabra poza. Por lo tanto, no es cualquier agua, no es un océano, por ejemplo, sino que es una poza de agua. Es muy importante esa palabra.”.

En la **Evidencia 20**, observamos que la profesora utilizó además otras dos estrategias para facilitar la expresión del pensamiento de una estudiante. Por una parte, le dio **tiempo** para que pudiera formular sus ideas y, por otra, le ofreció la posibilidad de usar el **lenguaje gestual** como medio de **expresión** de sus ideas.

Evidencia 20:

Acciones para facilitar la expresión del pensamiento

Profesora: ¿Tú echaste un vistazo a la imagen de fondo? (Gloria asiente). Que hay árboles, vegetación. Yasna, ¿a qué le echaste un vistazo?

Yasna se mantiene en silencio. La profesora espera.

Profesora: Si quieres lo puedes mostrar en vez de decirlo.

Yasna se acerca al texto de la pizarra y apunta las letras destacadas con colores en la parte inferior del texto.





Por lo tanto, cuando enseñemos una estrategia de lectura a nuestro grupo curso, tengamos presente la importancia de elicitación e interpretación del pensamiento de los y las estudiantes. Recordemos que para ello podríamos utilizar tareas y secuencias de preguntas que provoquen y desempaqueten el pensamiento de cada estudiante. Asimismo, no olvidemos utilizar movidas pedagógicas de discurso como el parafraseo o la clarificación de información para explorar de manera más profunda sus ideas. Además, es muy relevante dar tiempo, así como ofrecer otros lenguajes más allá del verbal para que cada estudiante pueda visibilizar su pensamiento.

En síntesis, en esta sección hemos profundizado en tres prácticas generativas: (1) diseño de una secuencia de aprendizaje que asegure la transferencia progresiva de responsabilidad, (2) explicitación del contenido a través de distintos formatos, de focalización y del uso de un lenguaje disciplinar específico y, por último, (3) elicitación e interpretación del pensamiento de los y las estudiantes. Esperamos que las evidencias y sus análisis les permitan notar las habilidades requeridas para poder enseñar de manera profunda las estrategias de lectura a los y las estudiantes.

PARA CONCLUIR

Sin lugar a duda, el mundo está cambiando y va a seguir cambiando. Las crisis sanitaria y social no solo han puesto de manifiesto nuestra vulnerabilidad en distintas formas, sino que también nos ha provocado repensar profundamente el sentido de la educación. **Colaboración, bienestar, agencia y justicia** son algunas de las palabras que emergen con fuerza para una educación postpandemia.

COLABORACIÓN. Esta propuesta LEC en español la empezamos en un mundo que ya no existe. Sin embargo, ha nacido desde un trabajo profundamente **colaborativo** entre profesoras en formación y en ejercicio, supervisoras de práctica e investigadoras animadas por darle un territorio local a una propuesta desarrollada en otra parte de este continente americano (Boardman et al., 2018; Klinger & Vaughn, 1998; Klingner et al., 2012). Gracias, Ana Taboada Barber, académica de la Universidad de Maryland, por introducirnos al mundo LEC y contactarnos con el equipo de la Universidad de Colorado, quienes nos han permitido acercar esta propuesta a nuestra región. Esta adaptación es también una creación que quiere seguir desarrollándose a partir de todas las implementaciones que ustedes hagan en sus propias salas de clase. Queremos invitarles a seguir creando y (re)creando la propuesta LEC en sus distintos contextos de enseñanza. Hoy, más que nunca, necesitamos aprender unos de otros para acumular

evidencia acerca de propuestas capaces de atravesar fronteras para enraizarse en territorios particulares tomando los sabores y colores de lo local.

BIENESTAR. Esta propuesta LEC ha sido diseñada bajo un supuesto fundamental: cada una y cada uno de nuestros estudiantes podrá convertirse en una persona que lee estratégicamente siempre y cuando hayamos generado un contexto de confianza que les permita atreverse a visibilizar sus pensamientos y a compartir sus ideas sin quedar paralizados o paralizadas por el miedo a equivocarse. ¡Cuánto tenemos todavía que aprender a acoger para sentirnos cómodos y cómodas con el aprendizaje a partir de nuestros errores! Queremos que LEC sea una de esas propuestas que fluye en el aula para interconectar siempre más las emociones con las habilidades de comprensión lectora, los así llamados procesos cálidos con los fríos (Sánchez et al., 2010).

AGENCIA. Esta propuesta LEC tiene como objetivo primordial lograr que cada estudiante aprenda a leer estratégicamente no solo para comprender los textos, sino, sobre todo, para participar activa y críticamente en la sociedad actual. El mecanismo central de aprendizaje de LEC es la transferencia progresiva de la responsabilidad, es decir, ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los y las estudiantes vayan de manera

paulatina participando más activamente en el uso de las estrategias de la lectura. El fin último es que logren trabajar de manera colaborativa en grupos pequeños gestionando expectativas, roles, normas y tiempos con un objetivo común: construir sentido a partir de un determinado texto en un diálogo constante en el que cada uno es invitado a tomar la palabra y sacar su propia voz.

JUSTICIA. La propuesta LEC busca que cada estudiante de nuestra sala de clases pueda aprender a leer estratégicamente. Es una intervención que ha mostrado, a través de diferentes investigaciones, sus efectos significativos en la comprensión lectora de estudiantes diversos (Boardman et al., 2015; Boardman et al., 2016; Klingner & Vaughn, 1999; Vaughn et al., 2000; Vaughn et al., 2011; Vaughn et al., 2013). Hemos trabajado arduamente en esta propuesta local con el convencimiento de que cada estudiante podrá avanzar en sus habilidades de lectura si le ofrecemos los andamiajes conceptuales, lingüísticos y visuales necesarios para ello.

Esperamos que esta propuesta pueda ser compartida no solo a nivel de aula, sino también a nivel de escuela para lograr una visión conjunta sobre cómo enseñar a leer estratégicamente a través de la escolaridad. También anhelamos que esta propuesta sirva de inspiración para nuevos proyectos editoriales sobre enseñanza de estrategias de la lectura bajo la convicción de que “menos es más”.

Ahora les toca a ustedes, docentes. Por eso, hemos incluido una sección especial sobre cómo aprender a enseñar estrategias de lectura. Estamos cada día aprendiendo de la práctica. Atrévase a aplicar algunas de las clases que les proponemos y a adaptarlas a sus contextos específicos. No se frustren si sus intentos iniciales fallan, nosotras aprendimos muchísimo de nuestros errores en este proceso. Enriquezcan la propuesta con sus propios aprendizajes y compartan con nosotras lo que vayan aprendiendo (lectura.estrategica.colaborativa@gmail.com). El mundo está cambiando, la educación está refundándose sobre una roca firme: no existe profesión más **digna** para la construcción de la sociedad que la **profesión docente**.

REFERENCIAS

- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y la escritura en el programa AILEM-UC. *Pensamiento educativo*, 39(2), 47-58. <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/pel/article/view/23847/19199>
- Barab, S. (2006). Design research: A methodological toolkit for the learning scientist. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of: The learning sciences* (pp. 153–169). Cambridge University Press.
- Boardman, A.G.; Boelé, A. L., & Klingner, J. K. (2018). Strategy instruction shifts teacher and student interactions during text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175-195. <https://doi.org/10.1002/rrq.191>
- Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S., & Lasser, C. J. (2015). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writing*, 28(9), 1257-1283. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9570-3>
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427. <https://doi.org/10.1177/0014402915625067>
- Cavendish, W. & Hodnett, K. (2017). Collaborative Strategic Reading. *Current practices Alert*, 26, 1-6. <https://www.researchgate.net/publication/313418408>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Deshler, D., Palincsar, A., Biancarosa, G., & Nair, M. (2007). *Informed choices for struggling adolescent readers: A research-based guide to instructional programs and practices*. International Reading Association (NJ3). <https://eric.ed.gov/?id=ED497895>
- General Education Leadership Network Early Literacy Taskforce, Michigan Association of Intermediate School Administrators. (2016). MAISA GELN Essential Instructional Practices in Early Literacy. *Michigan Reading Journal*, 48(3), 35-40. <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol48/iss3/7>
- Kamil, M.L., Borman, G.D., Dole, J., Kral, C.C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A practice guide* (NCEE 2008-4027). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/adlit_pg_082608.pdf
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7), 738-747. <http://www.jstor.org/stable/20204676>
- Klingner, J., Vaughn, S., Boardman, A. & Swanson, E. (2012). *Now we get it!: Boosting comprehension with Collaborative Strategic Reading*. Jossey-Bass.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D., Elliott-Faust, D. L., & Miller, G. E. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. En M. Pressley & C. J. Brainerd (Eds.), *Cognitive Learning and Memory in Children* (pp. 1-47). Springer-Verlag.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265–286). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Raphael, T. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36(2), 186-190. <http://www.jstor.org/stable/20198181>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Sánchez, E., García Pérez, J. R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. ¿Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer?* Editorial Graó.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- TeachingWorks. (2019a). *Explaining and modeling content, practices, and strategies decomposition*. University of Michigan. https://library.teachingworks.org/wp-content/uploads/ExplainingandModeling_Decomposition.pdf
- TeachingWorks. (2019b). *Eliciting and interpreting student thinking decomposition*. University of Michigan. https://library.teachingworks.org/wp-content/uploads/Eliciting_Decomposition.pdf
- TeachingWorks (2021). *High-Leverage Practices*. University of Michigan. <https://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>
- Vaughn, S., Chard, D., Bryant, D., Coleman, M., Tyler, B., Linan-Thompson, S., & Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335. <https://doi.org/10.1177/074193250002100602>
- Vaughn, S., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>
- Vaughn, S., Roberts, G., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A., Stillman-Spisak, S.J. & Leroux, A.J. (2013). Collaborative Strategic Reading: Findings from experienced implementers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 137-163. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.741661>
- Veas, M.G., Tobar, S. & Fernández, P. (2021). *Rúbricas para la observación de profesores en un modelo de formación basado en las prácticas generativas*. Facultad de Educación UC.

PARA CONOCER MÁS SOBRE LEC

The IRIS Center for Training Enhancements. (s.f.). *CSR: A reading comprehension strategy*. <http://iris.peabody.vanderbilt.edu>
Collaborative Strategic Reading – Colorado (CSR-CO). (s.f.) *CSR Toolkit*. <http://toolkit.csrcolorado.org/Login?ReturnUrl=%2f>



LECTURA *ESTRATÉGICA* COLABORATIVA

© 2022. Pontificia Universidad Católica de Chile, (“Lectura estratégica colaborativa: ¿cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora”).
Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-956-410-537-6



9 789564 105376