

Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües

ÁNGELA K. SALMON*

Este artículo se refiere al desarrollo de la lectoescritura en niños pequeños, en particular, niños bilingües, bajo la luz de teorías cognitivas que resaltan la conexión entre el pensamiento y el lenguaje. Al estimular la mente por medio del uso de rutinas de pensamiento, se crean culturas de pensamiento que provocan en el niño el deseo intrínseco de expresarse por medio del dibujo y la escritura. A su vez, permiten que el maestro conozca lo que saben y piensan sus estudiantes con el fin de ayudarles a construir significados mientras ellos expanden su vocabulario y comprenden los textos que leen o que les son leídos.

This article refers to young children's literacy development, bilingual children in particular, following cognitive theories that highlight the connection between thought and language. By stimulating children's minds through the implementation of thinking routines, we create cultures of thinking in the classroom to intrinsically motivate children to draw or write to express themselves. At the same time teachers are able to explore what the students know and think in order to scaffold their construction of meanings as they increase their vocabulary and comprehend texts.

Introducción

El lenguaje juega un papel importante en la lectoescritura y se desarrolla a partir de las teorías que cada individuo crea y también de sus conexiones personales. La adquisición de la lectoescritura depende de destrezas cognitivas que promueven el desarrollo de la conciencia metalingüística, la representación simbólica y la comprensión; pero, sobre todo, del deseo de leer por placer. Para cultivar lectores autónomos (Salmon, 1999, 2001), con deseo de sumergirse en la lectura, es preciso motivarlos intrínsecamente; es decir, generar en los estudiantes un hambre de leer no por imposición sino por gusto y curiosidad de conocer más sobre el mundo.

Pennac (2002), al referirse al verbo *leer*, señala que este no tiene imperativo ya que el lector tiene ciertos derechos imprescriptibles: *el derecho a no leer; el derecho a saltarse páginas; el derecho a no terminar un libro; el derecho a releer; el derecho a leer cualquier cosa; el derecho al bovarismo (enfermedad textualmente transmisible); el derecho a leer en cualquier parte; el derecho a picotear; el derecho a leer en voz alta y el derecho a callar*. Esto crea conciencia sobre nuestra responsabilidad en la apropiación de la lectura y la escritura de los niños; es decir, en el impulso que el docente o promotor debe dar al niño a leer por el simple placer de leer, sin que nadie, de manera obvia, le dé ningún incentivo externo. El lograr que los estudiantes se sientan estimulados a leer es un reto alcanzable si se entiende cómo funciona el pensamiento y su conexión con el lenguaje; puesto que la lectura y escritura se desarrollan bajo los mismos principios del lenguaje oral.

Al leer y escribir, el individuo construye significados a partir de procesos mentales que son producto de su herencia genética y de sus experiencias. Smith (2004) sostiene que todos los aspectos relacionados con pensamiento y lenguaje se pueden ver como relaciones cognitivas y, sobre todo, como la posibilidad de mostrar el pensamiento cuando la ocasión lo amerita. Cuando el pensamiento y el lenguaje interactúan, la comprensión de textos y la expresión escrita resultan factibles. Por ello, la creación de dispositivos y situaciones de pensamiento es crítica para promover culturas de pensamiento en el aula.

La comprensión es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de la lectoescritura en los niños. De acuerdo con el Panel Nacional de Lectura (NRP por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, la comprensión lectora es un proceso cognitivo que integra destrezas complejas y no puede ser entendido sin examinar estos aspectos: el papel crítico del vocabulario y el pensamiento intencional, la solución de problemas y los procesos de pensamiento que ocurren al interactuar con un texto (NRP, 2000). Aunque el conocimiento del vocabulario familiariza al lector con el texto, su significado está determinado por los conocimientos previos y experiencias del lector; porque este construye el significado de una narración a partir de los esquemas internos de esa historia. Cochran-Smith (1984) sostiene que la comprensión no es el simple hecho de evocar la memoria, sino el resultado de integrar la memoria y las otras operaciones mentales una vez que se escucha una historia. Los niños que crecen en medios bilingües, donde el idioma de instrucción es diferente al idioma materno, enfrentan barreras por no conocer el vocabulario; pero las investigaciones también revelan que estos niños tienen ventajas cognitivas que les permiten aliviar estas dificultades (Tabors y Snow, 2003; Cummins, 2007). Todo niño trae consigo un bagaje de experiencias y conocimientos con los cuales puede construir significados y desarrollar vocabulario en las dos lenguas. Por eso, propiciar estrategias que ayudan al estudiante a pensar y a que reflexione sobre su propio pensamiento, mejora y aporta al desarrollo de la lectoescritura, porque tiene conexión directa con el lenguaje.

El objetivo de este artículo es contribuir con ese tipo de estrategias, que permitan establecer vínculos entre pensamiento y lenguaje, y ayuden al maestro a involucrar a sus alumnos en el uso de su pensamiento. Con esto se espera que los niños se acostumbren a adquirir conciencia sobre el pensamiento mismo y logren exteriorizarlo en forma de lenguaje. Como dice Smith (2004), y como lo han comprobado las investigaciones (Cummins, 2007), la tendencia a fragmentar la lectura y la instrucción de la lectura en paquetes fuera de contexto —es decir, en el desarrollo de destrezas básicas que no involucran el pensamiento y, por lo tanto, carecen de sentido para los niños—, ocasiona una desmotivación hacia la lectura. Por otro lado, mediante

el uso de estrategias cognitivas se pretende ayudar a los estudiantes a activar sus conocimientos previos y desarrollar su vocabulario facilitando la comprensión de los textos.

Las ideas vertidas en este artículo resumen las lecciones aprendidas por un grupo de estudio de maestras interesadas en desarrollar culturas de pensamiento en el aula (Salmon, 2007). Este grupo participa en un proyecto de investigación-acción que consiste en la investigación del uso de estrategias cognitivas como la base para promover el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en niños pequeños a partir de la implementación del programa “Pensamiento visible”, desarrollado por los investigadores de Project Zero de la Escuela de Graduados de Universidad de Harvard (Project Zero, 2008) en centros infantiles bilingües.

El programa “Pensamiento visible” en investigación-acción

La investigación-acción es el mecanismo mediante el cual el profesor adopta el papel de maestro e investigador con el fin de desarrollarse profesionalmente y mejorar la calidad de la educación. Lewin (1946) propuso este concepto para estudiar fenómenos sociales con el objetivo de mejorar las condiciones sociales. El propósito de la investigación-acción es involucrar a los educadores en la investigación y mejoramiento de su práctica docente, a partir de la observación sistemática de problemas educativos inquietantes. Siguiendo el marco de investigación-acción propuesto por Lewin (1946), dos profesoras universitarias, una estudiante de doctorado y un grupo de veinte maestras que trabajan en centros preescolares ubicados en contextos bilingües, se embarcaron en la exploración de mecanismos que ayuden a promover el lenguaje y la lectoescritura en niños de 3 a 6 años de edad, en su mayoría hispanoparlantes que asisten a escuelas donde el idioma de instrucción es el inglés.

Estos centros ofrecen un espacio amplio para investigación-acción sobre el pensamiento y lenguaje por tratarse de niños pequeños y por la riqueza de experiencias en dos idiomas a las que estos niños están expuestos. La literatura sostiene que los primeros años de vida son críticos para el desarrollo del lenguaje

(Shonkoff y Phillips, 2000; Tabors y Snow, 2003; Roskos y Neuman, 2003); por lo tanto, requiere la atención de investigadores que estudien el desarrollo del lenguaje como principio para entender y fomentar el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura. El grupo de investigación-acción tenía como meta implementar estrategias que promoviesen el pensamiento en niños pequeños e investigar sus implicaciones en el desarrollo de la lectoescritura. Como se explica más adelante, estas estrategias cognitivas, llamadas *rutinas de pensamiento* (Project Zero, 2008), crean espacios de pensamiento en los niños.

El pensamiento involucra varias estructuras del cerebro. De igual manera, al escuchar, hablar, leer o escribir, utilizamos varias áreas del cerebro, incluidas aquellas que tienen que ver con la memoria y las emociones, entre otras. Las investigaciones (Bialystok, 2007; Roskos y Neuman, 2003; Shonkoff y Phillips, 2000; Tabors y Snow, 2003) demuestran que cuando se estimula el pensamiento en los niños, estos desarrollan, de modo natural, tanto el lenguaje oral como el escrito, en la primera y en la segunda lengua. Esto ocurre cuando el mensaje es significativo y funcional. Más aun, debido a que la comprensión de la lectura tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento y el vocabulario (NRP, 2000), esta amerita el estudio de mecanismos que promuevan la actividad cognitiva y el desarrollo de vocabulario para que los niños comprendan lo que leen.

Pese a los hallazgos de las investigaciones (Cummins, 2007), los programas de lectoescritura para niños pequeños tienen la tendencia a sobredimensionar la instrucción sistemática de destrezas aisladas de lectura y escritura, tales como el reconocimiento de los sonidos de las letras y su decodificación, minimizando elementos clave como la comprensión, el vocabulario y la motivación. A partir de estudios realizados en programas de lectura centrados en la instrucción sistemática de destrezas aisladas, Cummins (2007) sostiene que el fracaso de estos radica en la poca atención que se da al involucramiento activo del estudiante, pues se trata de programas muy poco flexibles y con una gran concentración en el maestro. En el niño que no habla el idioma de instrucción se abre una brecha aun más grande entre la escuela y su mundo, lo que ocasiona problemas en la lectura

y en el aprovechamiento del trabajo en todas las áreas de la escolaridad.

Frente a esta situación surge la hipótesis de que los niños, incluidos aquellos que están expuestos a un segundo idioma como lengua de instrucción, podrían mejorar el desarrollo de su lenguaje y lectoescritura a partir de la estimulación su pensamiento. Por medio del programa “Pensamiento visible” (Project Zero, 2008), se pretende estimular el pensamiento del niño involucrándolo activamente dentro de una cultura de pensamiento, caracterizada por el uso de rutinas de pensamiento y por un enfoque metacognitivo.

El pensamiento visible

Para entender este concepto preguntémosnos: *¿Qué es pensamiento?* Detenerse a pensar sobre el pensamiento no es tan simple. ¿A qué se refería Descartes, con su frase “Pienso, luego existo”? Si el existir es lo que percibimos por medio de los sentidos, entonces ¿cómo es que el pensamiento existe si no lo podemos ver ni tocar? Perkins (2003) sostiene que el pensamiento es invisible; entonces, al hablar de pensamiento nos encontramos con algo abstracto y difícil de explicar. Sin embargo, es obvio que el ser humano utiliza su pensamiento para resolver problemas, razonar, imaginar, crear, buscar evidencia, relacionar, conectar, preguntar, etc. Incluso los niños lo viven así: Nichole, de 5 años, leyó el cuento *Pulgada a pulgada* de Leo Lionni— un libro que trata sobre un gusano que tomaba la medida de todo y que se encontró en dificultades cuando un pájaro le pidió medir su canto—, y lo razonó así: “No se puede medir los sonidos ni lo que piensas porque no se ve, pero si existe”.

Pero ¿cómo se puede generar pensamiento y hacerlo visible si el pensamiento es invisible? Investigadores del Project Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Project Zero, 2008; Ritchhart y Perkins, 2008) desarrollaron este proyecto llamado “Pensamiento visible” con el objetivo de crear culturas de pensamiento a partir del uso cotidiano de estrategias de pensamiento llamadas *rutinas de pensamiento*.

Las personas pueden hacer visible su pensamiento al utilizar el lenguaje, realizar dibujos,

movimientos o tonadas para exteriorizar lo que piensan. Al tomar notas, hacer filmaciones, tomar fotografías, grabar o escribir conversaciones, anotar lo que piensan los niños y recoger los trabajos de sus alumnos, un maestro puede documentar el pensamiento de los niños. Esta documentación plasma el pensamiento del estudiante en un artefacto visible que servirá para crear conciencia metacognitiva tanto en los niños como en los adultos, es decir, conocimiento del propio pensamiento. Así, la documentación invita al individuo a “revisitar” lo que dijo o hizo y a reflexionar sobre el pensamiento que tuvo lugar en un momento dado.

Las rutinas de pensamiento, también desarrolladas por los investigadores de Project Zero (2008), son estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes. Algunas de estas son:

- *¿Qué te hace decir eso?* Rutina para interpretar y justificar.
- *Pensar/Cuestionarse/Explorar*. Rutina para profundizar el cuestionar.
- *Pensar/Juntarse/compartir*. Rutina para razonar y explicar.
- *Círculos de puntos de vista*. Rutina para explorar distintas perspectivas.
- *Solía pensar... Ahora pienso...* Rutina para reflexionar sobre cómo y por qué nuestro pensamiento ha cambiado.
- *Ver/Pensar/Preguntarse*. Rutina para explorar estímulos visuales.

Es posible que muchos lectores se percaten de que, de una u otra manera, han utilizado estas rutinas en el aula. Sin embargo, es su uso sistemático lo que hace la diferencia porque es un elemento que conduce al estudiante a crear culturas de pensamiento en el aula, ya que puede incorporarlas a todo tipo de actividad y de modo intencional. En otras palabras, las rutinas de pensamiento son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo, se convierten en el motor de pensamiento y, con el tiempo, se utilizan de modo natural.

Las culturas de pensamiento y la lectoescritura

Cuando las rutinas de pensamiento pasan a ser parte de las vivencias diarias del aula y tanto los alumnos como los maestros las adoptan para constituir las en parte de la dinámica natural del salón, estamos hablando de “culturas de pensamiento” (Ritchhart, 2002; Salmon, 2007). La implementación de rutinas de pensamiento ayuda a los maestros a generar pensamiento y a pensar acerca del pensamiento de modo intencional. Esta fue la tónica que llevó al grupo de investigación-acción a generar culturas de pensamiento en el aula, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera las rutinas de pensamiento promueven el desarrollo del lenguaje y pensamiento en niños preescolares?
- ¿En qué idioma piensa el niño bilingüe al ser estimulado con rutinas de pensamiento?
- ¿Cómo y en qué idioma el niño bilingüe expresa sus pensamientos?

La documentación de los desempeños de los niños en cuyos salones se implementaron rutinas de pensamiento ha generado la discusión sobre los beneficios que estas estrategias ofrecen al campo de la lectoescritura. Entre los que hemos observado se cuentan: el uso de esquemas cognitivos que favorecen la comprensión, el desarrollo de vocabulario, y el desarrollo de lenguaje escrito. Los siguientes son ejemplos del modo en que estas rutinas propiciaron estos desarrollos en los niños.

Algunos ejemplos de trabajo con Pensamiento visible

La comprensión de un texto tiene mucho que ver con las teorías que la persona tiene sobre el mundo. Smith (2004) sostiene que todo ser humano organiza teorías personales continuamente; estas responden a su percepción y comprensión del mundo. Por eso, las experiencias tienen mucho que ver en la fabricación de pensamiento, más aun cuando estas experiencias son significativas. El cerebro clasifica las teorías del

individuo y las almacena en categorías o estructuras llamadas *esquemas*. De este modo, cuando el niño está frente a un texto o una imagen logra activar sus conocimientos previos, que le ayudan a crear significados a partir de lo que lee. Ritchhart (2002) sostiene que si bien el uso de lenguaje facilita el pensamiento de los estudiantes, es preciso involucrarlos en actividades mentales que les ayuden a expandir sus ideas y su deseo de comunicarlas.

En la experiencia que se relata aquí el uso de rutinas de pensamiento generó en los estudiantes la evocación de experiencias y conocimientos previos. De igual manera, les permitió desarrollar su vocabulario. El ejemplo que sigue ilustra cómo la maestra ayuda a un estudiante de tres años y medio a desarrollar su vocabulario en inglés y en español al analizar una obra de arte de Rosseau. Para esto la maestra utilizó la rutina *Ver/Pensar/Preguntarse* y *¿Qué te hace decir eso?*

Maestra: *What do you see?* [¿Qué es lo que ves?]

Niño: *I see water* saliendo para arriba. [Veo agua saliendo para arriba.]

Maestra: *Ahh, so the water is coming up?* [Ahh, entonces ¿el agua sale para arriba?]

Niño: *Yes, it goes up and up.* [Sí, y se va arriba y arriba.]

Maestra: *What do you see that makes you say that?* [¿Qué es lo que ves para decir eso?]

Niño: *The water from the...* El agua de la... [El agua de la... El agua de la... Señala la imagen al no saber la palabra.]

Maestra: *The water from the fountain. Where is this water coming from?* [El agua de la fuente. ¿De dónde piensas que viene el agua?]

En el ejemplo se puede apreciar cómo el niño deja saber al maestro el vocabulario que no conoce mientras habla de lo que conoce. Así, la rutina de pensamiento creó lo que Vygotsky (1978) denomina *zona de desarrollo próximo*; es decir que la maestra se dio cuenta de lo que el niño sabía y, a su vez, le dio la pauta para establecer un andamiaje que le permitiera alcanzar un nivel de desarrollo más avanzado: en este caso, el desarrollo de vocabulario y la extensión del pensamiento del niño a las leyes de la física. Además, en la medida en que la maestra utiliza la rutina de pensamiento e intercambia ideas con

el estudiante genera un diálogo de pensamiento (Ritchhart, 2002) por medio del cual de una u otra manera llevó el pensamiento individual del niño a un pensamiento colectivo.

Antes de que los niños inicien un libro o un cuento cuyo vocabulario es desconocido o cuyo mensaje contiene información nueva, el maestro puede utilizar obras de arte o las mismas ilustraciones de un libro para conectar al niño con el mensaje del cuento y ayudarlo a desarrollar vocabulario nuevo utilizando rutinas de pensamiento.

Estas rutinas ayudan a que los niños construyan significados. Para Cochran-Smith (1984), la lectura y la comprensión de la lectura no pueden ser entendidas sin antes analizar el contexto en que ocurren. Si pensamos que la comprensión se mide por la repetición de una historia, negamos al niño su derecho a construir sus propios significados, creando inseguridad en los niños y poco deseo de participar. Ese fue el caso de una de las maestras de primer grado, que tenía dificultades para que sus estudiantes participasen en actividades de reflexión o de respuesta a libros leídos, pues tenían miedo a equivocarse: invitó a los niños a utilizar la rutina de pensamiento *Círculos de puntos de vista* que consiste en seguir estos pasos:

1. “Estoy pensando en [citar el libro] desde el punto de vista de [mencionar uno de los personajes]”.
2. “Yo pienso [describir el tópico desde el punto de vista del personaje elegido; convertirse en actor tomando el papel de un personaje]”.
3. “Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...”
4. “Antes pensaba que... ahora pienso que...”

Como resultado, los niños se sintieron mucho más cómodos y sus respuestas fueron bastante creativas. A raíz del uso de esta rutina los niños se sintieron motivados a leer sin temor porque su pensamiento era valorado.

La rutina *Círculos de punto de vista* fue utilizada con los niños de tres y cuatro años, quienes utilizaban dibujos para responder a los pasos de la rutina. Luego de leer historias, la maestra utilizaba esta rutina de pensamiento

pidiendo a los niños que dibujasen el personaje en el que estaban pensando. Así seleccionaba a unos pocos voluntarios (según los caracteres ilustrados) para que representasen al personaje escogido utilizando sus dibujos como títeres (los recortaba y pegaba detrás una paleta de helado). Había un momento de actuación seguido de un espacio en el que los niños podían hacer preguntas y reflexionar sobre el personaje de modo individual o colectivo. En este proceso, los niños crean guiones que a su vez se transforman en historias, ya que los niños pequeños construyen significados por medio de historias o narraciones.

Luego de implementar esta rutina, la maestra invitó a los niños trabajar en sus carpetas. Uno de ellos, quien tenía fija la mirada en el trabajo de un compañero, llamó la atención de la docente: “Él está dibujando *stories* [historias]”. Los niños pequeños recrean las historias que leen por medio del dibujo y el juego dramático, utilizando guiones. En este caso, era evidente que el niño que dibujaba una historia estaba impactado por la conversación que se había desarrollado durante el uso de la rutina de pensamiento previa. Cuando la maestra le preguntó en qué consistía su historia, este respondió utilizando el punto de vista de uno de los personajes de la historia. En esta ocasión, el maestro descubrió y resaltó la historia que el niño narraba. La aparición de estas formas de pensamiento mediante guiones es común; cuando los maestros los hacen notar, hacen visible el pensamiento, con lo que se generan vehículos para más pensamiento y para el aprendizaje en los niños (Gallas, 1994). Al crear disposiciones de pensamiento, los niños expanden su repertorio de recursos, ideas y vocabulario y adquieren mayores deseos de exteriorizarlos.

Desde pequeños, los niños se dan cuenta de que existen distintos mecanismos para comunicarse. Las investigaciones indican que el aprender a leer no se puede separar del aprender a escribir (Smith, 2004); sin embargo, el ser humano tiene el potencial de comunicarse de varias maneras, por lo que el uso de dibujos y juegos en los niños tiene una fuerte conexión con la lectura y la escritura. El uso de las rutinas de pensamiento destapa el misterio de las historias que están detrás de un dibujo, una escultura o el juego dramático, porque permite que los niños tomen conciencia de su pensamiento. Al documentar las

reacciones de los niños, el adulto hace visible el pensamiento de ellos; y cuando este está a disposición de los mismos niños, promueve procesos metacognitivos que ayudan a los niños a aprender a aprender (Ritchhart, *et al.* 2009).

Es conocido que el desarrollo del lenguaje en el niño ocurre dentro de sus rutinas diarias. Es durante actividades cotidianas –tales como la comida, el baño, o la lectura del cuento a la hora de dormir– que los adultos y los niños interactúan utilizando las mismas palabras. Con el tiempo, las rutinas ayudan a los niños a elaborar esquemas y a predecir la palabra que sigue al curso de la conversación. Para Smith (2004), todo tipo de predicción proviene de las teorías del mundo que el individuo crea por medio de sus experiencias diarias. Para él, todos los esquemas creados por el individuo provienen de experiencias previas.

En el proyecto de investigación-acción, las maestras se propusieron el reto de invitar a los niños a pensar sobre el pensamiento. Para ello recurrieron a la literatura infantil. Entre la selección de libros que encontraron para este fin, estaba *Oh, the things you can think* [*Oh, los pensamientos que puedes pensar*] de Dr. Seuss. Luego de leer este libro a los niños de 4 años, las maestras utilizaron la rutina *Ver/Pensar/Preguntarse*. El hecho de que el libro se tratara de criaturas imaginarias que pasan por la mente del personaje principal generó muchas conversaciones. El siguiente es uno de los diálogos que se generaron a partir de esta rutina:

Maestra: ¿Qué ven en esta imagen?

Niño: Eso no existe

Maestra: ¿qué ves en esta imagen que te hace pensar que no existe?

Niño: Tiene muchas patas y los animales solo tienen cuatro patas [sic].

Maestra: Entonces ¿qué te preguntas o qué le preguntarías a Dr. Seuss sobre la imagen?

Niño: Dr. Seuss siempre se inventa personajes

Niña: Es la imaginación de Dr. Seuss. Nosotros también podemos imaginar, ¿verdad?

Luego, la maestra invitó a los niños a que dibujaran en sus diarios lo que significaba la historia para ellos y mientras lo hacían, se oían conversaciones como la siguiente:

–Mira, este tiene cuatro patas, cuatro patas tiene el elefante.

–La barriga del elefante es muy grande, mira [enseñando su dibujo]. ¿Por qué es tan grande?

A medida que dibujaban, los niños discutían acerca de conceptos que tenían sobre los animales poniendo en juego su vocabulario y sus conocimientos previos.

Conclusiones

El ser humano se comunica de muchas maneras, y todas ellas permiten a los niños acceder al mundo. Lenguaje y el pensamiento están estrechamente conectados porque el lenguaje es producto de las teorías que el individuo tiene acerca del mundo. En el proceso de la lectoescritura entran en juego las experiencias y los conocimientos previos a partir de los cuales el lector construye significados. Por eso, para establecer un buen matrimonio entre los derechos del lector, como los menciona Pennac, y el maestro, este tiene el reto de buscar mecanismos que le permitan motivar al lector y mantenerlo cerca de la lectura. El uso de rutinas de pensamiento lo hace posible. Se trata de estrategias cognitivas que exponen continuamente al lector a revisar sus teorías del mundo para integrarlas y extenderlas hacia la comprensión. Cuando el maestro documenta y comparte con sus estudiantes el modo como estos hacen visible el pensamiento, genera conciencia del pensamiento y así, garantiza el aprendizaje. Finalmente, los niños exteriorizan o hacen visible su pensamiento por medio del dibujo, la escritura, el juego dramático o el movimiento, entre otros.

Las personas desarrollan patrones de pensamiento mediante el uso social del lenguaje. Cuando el maestro resalta el pensamiento del niño plasmado en la escritura, el dibujo o una escultura ayuda a todo el grupo a crear conciencia de su pensamiento. Esto es clave para que los estudiantes aprendan a expresarse y a razonar. Más aun, los niños expuestos a un segundo idioma pueden beneficiarse de las ideas del Pensamiento visible, porque al estar expuestos a rutinas de pensamiento, ejercitan y desarrollan su lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Bialystoc, E. (2007). **Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cochran-Smith, M. (1984). **The Making of a Reader**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction for low-income students with scientifically based reading research. **Educational Researchers**, 36 (9): 564-572.
- Gallas, K. (1994). **The Languages of Learning: How Children talk, write, dance, draw, and sing their Understanding of the World**. Nueva York, NY: Teachers College.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, 2 (4): 34-46.
- Lioni, L. (1960). **Pulgada a pulgada**. Nueva York, NY: Astor-Honor Publishing.
- National Reading Panel (2000). **Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction**. Washington, DC: National Institute of Health and Human Development.
- Nelson, K. y J. Gruendel (1986). **Event Knowledge: Structure and Function in Development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pennac, D. (2002). **Como una novela**. Barcelona: Norma.
- Ritchhart, R.; T. Turner y L. Hadar (2009). **Uncovering Students' Thinking about Thinking. Metacognition and Learning**. Disponible en http://ronritchhart.com/Publications_files/UNCOVERING%20STUDENTS%20THINKING_Pub.pdf
- Ritchhart, R. y D. Perkins (2008). Making Thinking visible. **Educational Leadership**, 65 (5): 57-61.
- Ritchhart, R. (2002). **Intellectual Character: What it is, Why it Matters, and How to Get It**. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Roskos, K. y S. Neuman (2003). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. En S. Neuman y D. Dickinson (eds.), **Handbook of Early Literacy Research**. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Perkins, D. (2003). **Making Thinking Visible. New Horizons**. Recuperado el 30-08-2007 en <http://www.newhorizons.org/strategies/thinking-perkins.htm>
- Project Zero (2008). Disponible en <http://www.pz.harvard.edu/vt/index.html>
- Salmon, A. (1999). Ciclos temáticos: Una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe. **Lectura y Vida**, 20 (4): 26-35.
- Salmon, A. (2001). **Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos**. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Salmon, A. (2007). Promoting a culture of thinking in the young child. **Early Childhood Education Journal**. Recuperado el 1-03-2008 en <http://www.springerlink.com/content/v-950021612612205/fulltext.pdf>
- Seuss (1975). **Oh, the Things you can Think**. Nueva York, NY: Random House.
- Shonkoff, J. y D. Philips (eds.) (2000). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of early Childhood Development**. Washington, DC: National Academy Press.
- Smith, F. (2004). **Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read**. Hahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tabors, P. y C. Snow (2003). Young bilingual children and early literacy development. En S. Neuman y D. Dickinson (eds.), **Handbook of Early Literacy Research**. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1978). **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA y VIDA en octubre de 2008 y aceptado para su publicación en abril de 2009.*

* Profesora de Educación en la Universidad Internacional de la Florida (FIU), EEUU. Miembro del Comité Latinoamericano para el desarrollo de la Lectoescritura de la IRA, miembro del Instituto de Proyecto Zero con la Universidad de Harvard.

Para comunicarse con la autora:
salmona@fiu.edu