

Pensar y comprender con los cuentos: una propuesta de pensamiento visible para la comprensión lectora en Educación Primaria

Thinking and Understanding through Stories: A Visible Thinking Proposal for Reading Comprehension in Primary Education

<https://doi.org/10.58265/pulso.8810>

Débora Rascón Estébanez*

Recibido: 30-12-2025

Aceptado: 15-05-2026

Resumen

La comprensión lectora es un aspecto esencial en la educación, ya que el acceso al conocimiento se produce en gran medida a través del texto escrito. Sin embargo, su evaluación tradicional se ha centrado en la localización explícita de información, lo que limita el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. Este estudio se propone analizar la comprensión lectora mediante estrategias de pensamiento visible y aprendizaje cooperativo, específicamente a través de la destreza *compara-contrasta*.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 50 estudiantes de tercero de Educación Primaria, organizados en once grupos de tres a cuatro integrantes. Los alumnos leyeron tres versiones del cuento *Caperucita Roja* y posteriormente completaron un organizador gráfico basado en la destreza *compara-contrasta*. Esta destreza requiere del alumno que compare, analice y razone acerca de las semejanzas y diferencias entre los textos. Los resultados evidencian que el uso del organizador gráfico facilitó una comprensión más profunda del contenido leído. Se concluye que la destreza de pensamiento *compara-contrasta*, integrada en dinámicas de aprendizaje cooperativo, constituye un instrumento eficaz para el desarrollo de la comprensión lectora, favoreciendo un enfoque más reflexivo y complejo frente a métodos tradicionales.

Palabras clave

Pensamiento visible, Comprensión lectora, Educación Primaria, Destreza de pensamiento, Aprendizaje cooperativo

Abstract

Reading comprehension is an essential aspect of education, as access to knowledge largely occurs through written text. However, its traditional assessment has focused primarily on the explicit retrieval of information, thereby limiting the development of higher-order cognitive processes. This study aims to analyze reading comprehension through visible thinking strategies and cooperative learning, specifically through the compare-and-contrast thinking routine.

The research was conducted with a sample of 50 third-grade primary education students, organized into eleven groups of three to four members. The students read three versions of the story *Little Red Riding Hood* and subsequently completed a graphic organizer based on the compare-and-contrast routine. This thinking routine requires students to compare, analyze, and reason about the similarities and differences between the texts. The results show that the use of the graphic organizer facilitated a deeper understanding of the reading material. It is concluded that the compare-and-contrast thinking routine, integrated into cooperative learning dynamics, constitutes an effective tool for the development of reading comprehension, promoting a more reflective and complex approach in contrast to traditional methods.

Keywords

Visible thinking, Reading comprehension, Primary Education, Thinking routine, Cooperative learning

Cómo citar (APA)

Rascón Estébanez, D. (2026). Pensar y comprender con los cuentos: una propuesta de pensamiento visible para la comprensión lectora en Educación Primaria. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8810. <https://doi.org/10.58265/pulso.8810>

* Universidad de Valladolid
<https://orcid.org/0000-0001-6991-2356>
debora.rascon@uva.es

1. Introducción

La comprensión lectora es una competencia fundamental en la sociedad actual y resulta clave para el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida (Del Pozo, 2011; Linuesa et al., 2008). Su importancia se refleja en evaluaciones internacionales como PIRLS, desarrolladas desde 2001 en numerosos países. No obstante, en el ámbito escolar, su enseñanza suele limitarse a actividades centradas en la localización de información, especialmente en el área de Lengua, a pesar de tratarse de una competencia transversal aplicable a todas las áreas.

En un contexto de transformación acelerada del conocimiento, la educación necesita superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos (Marcelo, 2001) y promover procesos de comprensión profunda y pensamiento continuo (Ritchhart et al., 2014), así como el desarrollo de competencias más amplias que la mera adquisición y comunicación de información (Swartz et al., 2013). En este sentido, resulta imprescindible enseñar de manera explícita estrategias de comprensión lectora y ofrecer oportunidades de práctica que favorezcan el desarrollo de lectores autónomos (Bruggink et al., 2022; Iglesias, 2008).

En este marco, el artículo presenta una investigación centrada en el uso de la destreza de pensamiento *compara-contrasta* para mejorar la comprensión lectora. A través de la lectura de distintas versiones de un mismo cuento y el trabajo cooperativo, se busca no solo potenciar la comprensión, sino también hacer visible el pensamiento del alumnado y favorecer el aprendizaje colaborativo.

2. Marco teórico

El marco teórico presenta, en primer lugar, qué es la comprensión lectora. A continuación, se centra en la importancia que adquiere el pensamiento visible en el proceso de aprendizaje. Este apartado concluye explicando qué son las destrezas de pensamiento, y más específicamente la destreza *compara-contrasta*, que es la empleada en esta investigación.

2.1. Comprensión lectora

La comprensión constituye un elemento fundamental para que se produzca el aprendizaje. De acuerdo con la UNESCO (2006), la lectura es la habilidad para entender los textos escritos y reflexionar acerca de ellos con el fin de adquirir conocimiento. Es decir, ya no se trata únicamente de ser capaz de decodificar unos signos gráficos, sino de que el lector pueda dotarlos de un significado que utilizará para seguir aprendiendo.

Las pruebas PIRLS, anteriormente mencionadas, definen la comprensión lectora como:

[1]a habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal. (Von Davier y Kennedy, 2025, p. 12)

Esta definición incluye la expresión “construir significado”, que implica que el lector reflexiona sobre el texto, que lo utiliza para aprender, y que esto requiere un trabajo cognitivo activo por parte del lector. En consecuencia, aprender está estrechamente vinculado a comprender, y la comprensión, a su vez, al pensamiento (Cifuentes, 2015; Ritchhart et al., 2014; Swartz, 2018).

Esta idea es compartida por Cassany et al. (2011), quienes sostienen que:

la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p.193)

Para favorecer el desarrollo de estas capacidades cognitivas superiores, resulta imprescindible que las actividades posteriores a la lectura sean variadas y contemplen diferentes niveles de exigencia cognitiva. Para orientar al profesorado en el diseño de estas actividades, se proponen diferentes modelos y taxonomías cognitivas que clasifican los procesos de la comprensión lectora.

En este sentido, las pruebas PIRLS se basan en cuatro procesos de comprensión, cada uno de los cuales implica diferentes habilidades cognitivas y modos de utilización de la información textual. Estos procesos son:

1. Localización y obtención de información explícita, que requiere una búsqueda literal de datos en el texto.
2. Extracción de conclusiones directas, que exige la realización de inferencias o síntesis a partir de la información leída.
3. Interpretación e integración de las ideas y la información, que implica que el lector compare, relacione y unifique diferentes ideas presentes en el texto, etc.
4. Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales, que conlleva una valoración crítica de los aspectos formales y conceptuales del texto (Von Davier y Kennedy, 2025).

No obstante, diversos estudios señalan que las actividades propuestas habitualmente en los libros de texto se centran mayoritariamente en el primer nivel, esto es, en la localización y obtención de información explícita, que no requiere un esfuerzo cognitivo importante (Alnofal, 2018; Hartman y Dyer, 1992; Igbaria, 2013; Martín del Pozo y Rascón, 2021; Rascón, 2023; Zainil, Rosa & Fitrawati, 2020).

Existen otros modelos relevantes para trabajar la comprensión lectora, como la Taxonomía de Barrett (1972), quien considera que la comprensión lectora se organiza en cuatro categorías, bastante similares a las propuestas por el estudio PIRLS: comprensión literal (basada en el reconocimiento o el recuerdo de la información leída), comprensión inferencial, lectura crítica (que implica una evaluación sobre lo leído) y apreciación (más vinculada a aspectos estéticos).

De manera complementaria, la Taxonomía de Bloom (1971) es ampliamente usada para diseñar actividades de lectura. Clasifica las habilidades cognitivas de forma jerárquica, desde las más básicas (LOTS: recordar, comprender y aplicar) hasta las más complejas (HOTS: analizar, evaluar y crear).

La Tabla 1 muestra un resumen de lo expuesto anteriormente. Es importante mencionar que no hay una correspondencia entre las tres taxonomías, y que la Taxonomía de Bloom no está centrada en la lectura, sino en la cognición. Sin embargo, puede aclarar al lector en lo referente a la gradación de dificultad en cuanto al tipo de información que se puede requerir de quien lee un texto.

Tabla 1*Comparativa de PIRLS, Taxonomía de Barrett y Taxonomía de Bloom*

Nivel	PIRLS	Barrett	Bloom (revisada)
1	Localizar y obtener información explícita	Comprensión literal	Recordar
2	Realizar inferencias directas	Reorganización / Inferencial	Comprender
3	Interpretar e integrar ideas	Inferencial / Apreciación	Analizar
4	Evaluar y reflexionar sobre el contenido	Evaluación	Evaluar / Crear

Otra propuesta significativa para el diseño de actividades de comprensión lectora se basa en el mapa de comprensión desarrollado por Ritchhart et al. (2014). Diversos estudios investigan la comprensión lectora en distintos niveles y con diferentes rutinas de pensamiento (Aristizábal et al., 2018; Calvo, 2018; Calvo-Cascante, 2024; Escudero, 2020, *inter alia*). Sin embargo, no hay investigaciones relacionadas con la utilización de las destrezas de pensamiento para ayudar en la comprensión lectora.

2.2. Pensamiento visible

Tal como se ha mencionado anteriormente, la comprensión lectora implica necesariamente procesos de pensamiento. Sin embargo, como apuntan Bruggink et al. (2022), esta se desarrolla en la mente del lector y, por tanto, no resulta directamente observable. No obstante, la externalización del pensamiento permite hacerlo visible, lo que facilita la intervención docente orientada a mejorar la comprensión lectora, dado que el pensamiento constituye el núcleo del proceso de aprendizaje (Ritchhart et al., 2014).

Hacer visible el pensamiento hace referencia a que deje de estar oculto aquello que, por naturaleza, no se puede ver, ya que ocurre dentro del cerebro de las personas. Al visibilizar el pensamiento, el foco de atención se desplaza hacia las formas en que los individuos construyen significado y comprenden la realidad (Ritchhart et al., 2014). Esta externalización puede llevarse a cabo mediante el uso del lenguaje, ya sea oral o escrito, mediante estrategias que no solo permiten hacer explícitos dichos procesos, sino que también contribuyen a profundizar en la comprensión de los contenidos abordados.

En el ámbito educativo, la visibilización del pensamiento constituye un elemento fundamental. Permite al profesorado observar y comprender los procesos mentales del alumnado durante el aprendizaje. Además, facilita la detección temprana de errores, dificultades, lagunas de conocimiento o problemas de comprensión, lo que posibilita intervenir de manera rápida y efectiva (Tishman y Perkins, 1997). De este modo, se logra una enseñanza más eficaz y significativa (Ritchhart et al., 2014).

Ritchhart et al. (2014) defienden que la comprensión es un requisito previo para el aprendizaje, y a partir de esta premisa, diseñaron un mapa de comprensión que identifica los tipos de pensamiento que facilitan la comprensión de nuevas ideas y conceptos. Los principales tipos o movimientos de pensamiento son:

- Observar de cerca y descubrir qué hay ahí. Para llegar a comprender algo, es necesario prestar atención a los elementos que componen un objeto o idea, identificar sus características y clasificar la información relevante.
- Construir explicaciones e interpretaciones. Tiene que ver con elaborar teorías o hipótesis a partir de los datos disponibles.

- Razonar con evidencia. Está relacionado con justificar las ideas propias mediante argumentos fundamentados en pruebas o datos.
- Establecer conexiones. Tiene que ver con relacionar conocimientos previos con nueva información, favoreciendo la comprensión y la memoria, así como un conocimiento dinámico y en expansión.
- Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas. Se refiere a analizar un contenido desde distintos puntos de vista, lo que contribuye a una comprensión más profunda y flexible.
- Captar lo esencial y llegar a conclusiones, lo cual requiere identificar los elementos nucleares de una idea, concepto o proceso.
- Preguntarse y hacer preguntas. Tiene que ver con formular interrogantes ante nueva información, lo que refleja interés cognitivo y promueve una comprensión más profunda (Caldera, 2014; Iglesias, 2008).

La utilización sistemática de estos movimientos de pensamiento en el contexto educativo contribuye al desarrollo de la comprensión. Esto permite que el docente, al ser consciente de los tipos de pensamiento que quiere que su alumnado desarrolle y practique, pueda plantear actividades más eficaces.

2.2.1. Destrezas de pensamiento

Las destrezas de pensamiento se definen como “procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado” (Swartz et al., 2013, p. 16). Estas destrezas implican seguir unos pasos que orientan la reflexión por medio de unas preguntas relevantes o la recopilación sistemática de información. Debido a su carácter secuencial, suelen apoyarse en organizadores gráficos que facilitan la estructuración de la información y que guían de una manera sencilla a quien lo utiliza. El uso habitual de estas destrezas favorece el pensamiento eficaz. Además, su utilización en contextos educativos muestra beneficios en el aprendizaje de los contenidos curriculares (Swartz et al., 2013).

Existen diferentes destrezas de pensamiento asociadas a distintos tipos de pensamiento. Pensar implica la activación de múltiples procesos mentales (Salmon, 2010) y el conocimiento de estas destrezas permite a los estudiantes seleccionar de forma consciente el tipo de pensamiento más adecuado para cada tarea (Ritchhart et al., 2014). Así, las destrezas se pueden utilizar para tomar decisiones, clasificar y definir categorías, para combinar ideas, para establecer secuencias, para comparar y contrastar, etc.

Para analizar la relación existente entre los tres cuentos objeto de estudio en esta investigación, se emplea la destreza de pensamiento *compara-contrasta*, vinculada a la clarificación de ideas mediante un análisis sistemático (Swartz, 1989). Esta estrategia cognitiva resulta especialmente eficaz, ya que facilita la identificación de similitudes y diferencias entre dos o más elementos de análisis. Ante nueva información, el estudiante establece conexiones con sus conocimientos previos, lo que le permite integrar las ideas y situarlas dentro de su marco conceptual. Estas conexiones no solo amplían el aprendizaje, sino que también favorecen su retención al vincularlo con saberes ya consolidados.

La destreza *compara-contrasta* se estructura en cuatro fases: comparación, diferenciación, identificación de los aspectos más significativos de la comparación, y elaboración de una conclusión. El organizador gráfico utilizado para representar visualmente las ideas derivadas de esta destreza se presenta en la Figura 1.

Figura 1
Organizador gráfico de la destreza de pensamiento compara-contrasta

COMPARA-CONTRASTA

¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

Con respecto a:

←

←

←

←

←

←

←

←

→

→

→

→

→

→

→

→

↓

↓

¿Qué semejanzas y diferencias son más significativas?

↓

Conclusión o interpretación

Tomada de Gutiérrez, 2021

En la fase de *comparación* se describen los elementos comunes compartidos por los enfoques examinados, mientras que la fase de *contraste* se centra en la exposición de los rasgos diferenciadores. Tras analizar las semejanzas y diferencias, se analizan las más significativas. El proceso culmina con la elaboración de una conclusión integradora que sintetiza y destaca la información más relevante obtenida a lo largo del proceso analítico. Este paso permite completar de manera coherente el organizador gráfico correspondiente.

Esta destreza de pensamiento resulta especialmente adecuada para el análisis de objetos, conceptos, términos o ideas, dado que exige al alumnado identificar relaciones significativas entre los elementos comparados, que pueden ser textos, gráficas, imágenes, etc. Su estructura favorece una aplicación transversal, lo que posibilita su uso en distintas áreas del conocimiento y en diversos niveles educativos. Asimismo, presenta un elevado grado de flexibilidad en cuanto a la organización de sus componentes, especialmente en la fase final, la cual puede adaptarse a las necesidades del contexto de enseñanza y a los objetivos pedagógicos del docente.

Cabe señalar que esta destreza no se limita a una descripción superficial de características ni a una comparación meramente enumerativa. A través del análisis de semejanzas y diferencias, se promueve una comprensión más profunda, global y compleja de los conceptos abordados. Este proceso requiere que el alumnado examine de forma detenida cada elemento, favoreciendo un análisis reflexivo que permita identificar tanto los puntos de convergencia como los de divergencia.

Una vez establecidos los elementos comunes, la atención se desplaza hacia los aspectos diferenciadores y, en un último paso, se formulan las conclusiones o un resumen sintético del análisis realizado. La fase final de la destreza de pensamiento compara-contrasta corresponde a la elaboración de la conclusión. Este momento se caracteriza por su flexibilidad funcional, ya que puede orientarse a la síntesis de los aspectos más relevantes, a la explicitación de los elementos esenciales derivados del estudio comparativo o a la delimitación clara de semejanzas y diferencias, en función de los objetivos del análisis. Asimismo, esta etapa puede dar lugar a la formulación de nuevas preguntas o líneas de reflexión, que emergen a partir del proceso de comparación y contraste, contribuyendo a profundizar en la comprensión del objeto de estudio.

3. Método

El objetivo de esta investigación es analizar la utilidad de la destreza de pensamiento *compara-contrasta* para comprobar la comprensión lectora de 50 estudiantes de tercer curso de educación primaria. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico mixto, ya que este permite una comprensión más amplia del fenómeno educativo objeto de estudio.

Siguiendo a Chaves (2018), los métodos mixtos implican la integración sistemática de enfoques cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. De esta manera, se obtiene una visión más completa del objeto de análisis. Asimismo, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que el aprendizaje constituye un fenómeno complejo que difícilmente puede ser comprendido desde un único enfoque metodológico, por lo que la metodología mixta resulta especialmente adecuada en investigaciones educativas.

Concretamente, se ha empleado un diseño exploratorio secuencial (DEXPLoS) de tipo comparativo, ya que permite explorar inicialmente las respuestas del alumnado y posteriormente cuantificarlas para identificar tendencias. Este diseño se desarrolla en dos fases diferenciadas:

- Fase cualitativa: se recogieron las producciones escritas de los estudiantes en los organizadores gráficos. Estas respuestas fueron analizadas mediante un proceso de categorización inductiva, estableciendo la investigadora categorías *a posteriori* a partir de la identificación de significados comunes recurrentes.
- Fase cuantitativa: posteriormente, se realizó un análisis de frecuencia de cada una de las categorías obtenidas, con el fin de identificar patrones en las respuestas del alumnado. Esta fase adquiere un mayor peso en la presentación de resultados.

Los datos de ambas fases fueron integrados en el análisis final, con el propósito de reforzar la validez interpretativa de los hallazgos.

Dado que la destreza de pensamiento *compara-contrasta* se estructura en cuatro apartados (semejanzas, diferencias, relevancia de estas y conclusión o interpretación), el análisis se realizó de manera diferenciada en cada una de ellas.

La intervención se diseñó como una alternativa a la evaluación tradicional de la comprensión lectora, habitualmente centrada en la respuesta individual a preguntas explícitas tras la lectura.

La muestra estuvo compuesta por los 50 estudiantes de las dos clases de 3º de primaria (entre ocho y nueve años) de un colegio concertado. Es, por tanto, un muestreo por conveniencia. Se organizó al alumnado en once grupos cooperativos de tres a cuatro integrantes. Son estudiantes habituados a esta dinámica de trabajo en el aula. Los grupos fueron asignados por la docente, teniendo en cuenta los criterios recomendados por Johnson y Johnson (1999). La actividad se desarrolló durante una sesión del área de Lengua Castellana y Literatura.

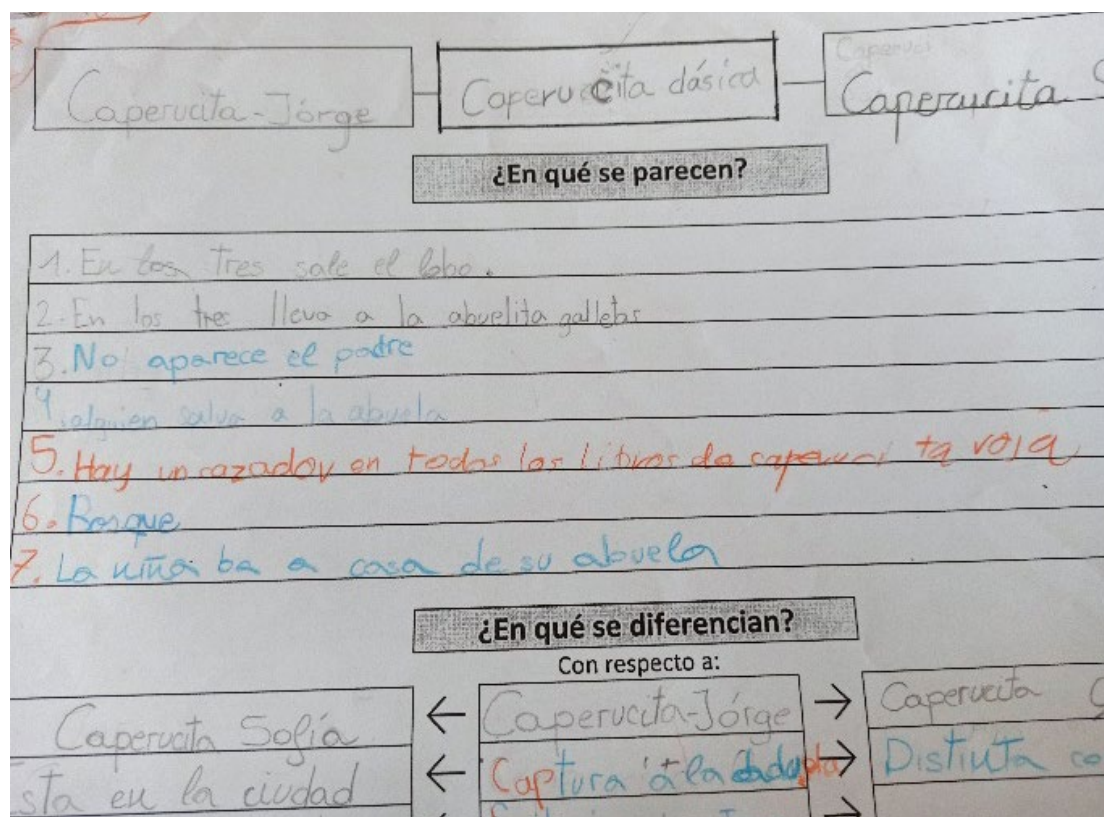
El instrumento de recogida de datos fue el organizador gráfico de la destreza de pensamiento *compara-contrasta*. Este organizador ha sido diseñado por Swartz y Park (1994), y ha sido implementado en infinidad de ocasiones en todos los niveles educativos.

La actividad se desarrolló en tres fases:

1. Lectura de textos: los estudiantes leyeron tres versiones del cuento tradicional Caperucita Roja (Frisch, 2013; Mil años de cuentos, 1995; Pescetti, 1996). La selección de los cuentos se fundamenta en que, frente a la versión clásica, las dos adaptaciones elegidas (Frisch, 2013; Pescetti, 1996) presentan diferencias significativas tanto a nivel narrativo como visual, lo que favorece el análisis comparativo.
2. Trabajo cooperativo: tras la lectura, los grupos completaron un organizador gráfico basado en la destreza *compara-contrasta*. En la mayoría de los grupos, tras poner en común las ideas, el estudiante con el rol de escribiente transcribía lo comentado. Sin embargo, en uno de los grupos utilizaron el “folio giratorio”, empleando distintos colores para identificar las aportaciones de cada estudiante (ver Figura 2).
3. Construcción compartida del conocimiento: el trabajo cooperativo tenía como finalidad favorecer el aprendizaje entre iguales y el desarrollo de procesos cognitivos complejos, especialmente el movimiento de pensamiento “establecer conexiones”.

Figura 2

Organizador gráfico completado por diferentes niños



A lo largo de la sesión, la docente e investigadora desempeñó un rol de guía y facilitadora del aprendizaje. Inicialmente, se encargó de explicar la actividad, clarificar el funcionamiento del organizador gráfico y proporcionar orientaciones acerca de cómo completarlo, así como de recordar los roles propios del trabajo cooperativo. Durante el desarrollo de la tarea, intervino de manera puntual para resolver dudas, ofrecer andamiaje y acompañar a los grupos cuando surgían dificultades. Esto lo hizo por medio de preguntas abiertas o reformulaciones, con el objetivo de que fueran los propios estudiantes quienes respondieran a sus propias dudas.

4. Resultados

El análisis del primer apartado de la destreza de pensamiento (¿En qué se parecen?) permitió establecer cuatro categorías principales: personajes, características de los personajes, lugar, acción (véase Tabla 2).

Tabla 2*Categorías y respuestas de ¿En qué se parecen?*

Categoría	Respuestas	Nº de respuestas
Personajes	Lobo	8
	Abuela	6
	Cazador	6
	madre	4
	Niña	3
	No hay padre	2
	Hay humanos	1
Características	Va de rojo	7
	Se llama Caperucita	1
	Lleva una cesta	1
	El malvado es hombre	1
Lugar	Bosque	7
	Casa de la abuela está lejos	3
	Hay casas	1
Acción	Lleva comida	7
	Va a casa de la abuela	6
	Madre le da comida	3
	Alguien salva a la abuela	3
	Abuela se pone enferma	2
	Va andando	1
	Ocurre algo malo	1
	Lobo miente	1
	Se distrae	1
	Le manda su madre	1
	Son trágicos	1
	Asesina a la abuela	1
	Caperucita desobedece	1

Este apartado del organizador gráfico proporcionó una gran cantidad de información. En relación con la categoría “Personajes”, las respuestas incluyen a todos los personajes presentes en los cuentos. El lobo (8 menciones), la abuela y el cazador (6) son los personajes más mencionados, mientras que Caperucita únicamente aparece en tres respuestas.

En la subcategoría “Características de los personajes”, destaca la mención reiterada al color rojo de la vestimenta de Caperucita (7), mientras que el resto de las características, vinculadas a su imagen estereotipada, aparecen de forma aislada.

En relación con la categoría “Lugar”, la mayoría de las respuestas hacen referencia al bosque (7 menciones). Asimismo, se observa que la lejanía de la casa de la abuela es un elemento relevante para el desarrollo narrativo, con tres menciones explícitas.

La última de las categorías de este apartado del organizador gráfico, “Acción”, agrupa los acontecimientos principales de la historia. Destacan las acciones “Lleva comida” y “Va a casa de la abuela” (con 7 y 6 menciones respectivamente). El resto de las acciones son variadas, pero se distribuyen en torno a tres núcleos temáticos: la abuela (abuela se pone enferma, etc.), la madre (le manda su madre, etc.), y fechoría (lobo miente, etc.).

Cabe señalar que este apartado, que disponía de siete líneas para la respuesta, fue completado por diez de los once grupos, a diferencia de lo ocurrido en los restantes apartados de la destreza, que no fueron cumplimentados con tanto detalle.

El segundo apartado del organizador gráfico —¿En qué se diferencian?— resultó el más complejo de analizar, dado que los grupos entendieron de distinta manera lo que debían hacer, por lo que aparecen tres maneras diferentes de completar el cuadro.

Cuatro grupos interpretaron que cada columna del organizador correspondía a uno de los cuentos, por lo que enumeraron aspectos diferenciadores de cada versión, pero no especificaron las diferencias que había entre las historias. No obstante, incluso en estos casos, el alumnado identificó aspectos diferentes. Las diferencias más repetidas tuvieron que ver con cómo Caperucita se desplazaba a la casa de la abuela (andando, en moto, volando), el lugar en el que se desarrolla la historia, y que el cuento de Frisch es muy diferente (el lobo es en realidad un hombre que se mueve en moto; Caperucita lleva una mochila, vive en un piso, tiene una hermana; el cazador es policía, y no hay un bosque sino una ciudad).

Seis grupos (la mayoría) comprendieron adecuadamente la tarea y establecieron categorías para diferenciar las historias (véase Figura 3), situándolas en la columna central del organizador. Las categorías más frecuentes fueron el lugar en el que ocurre la historia y la presencia del personaje del lobo (véase Tabla 3).

Figura 3

¿En qué se diferencian?

Handwritten student work on the "¿En qué se diferencian?" section of a graphic organizer. The work is divided into three main parts:

- Top Section:** Four horizontal lines with handwritten text:
 - Todos tienen una madre.
 - Todos tienen un cazador.
 - Todos tienen que llevarle galletas a su abuela.
 - Todos no tiene padre.
- Middle Section:** A central box titled "¿En qué se diferencian?" with the sub-header "Con respecto a:". It contains a list of categories:
 - El lobo
 - Lugar
 - Caperucita
 - Comida
 - Cazador
 - Historia
 To the left of this central box, there are two columns of handwritten text, each with arrows pointing towards the central categories:
 - Left Column:**
 - En Jorge aparece bolanda
 - En Sofia es una ciudad
 - En Jorge aparece bolanda
 - En Clarice lleva galletas y mante...
 - En Sofia es la policía
 - En Jorge se lo cuenta a un niño
 - Right Column:**
 - En Sofia aparece en moto
 - En el Clarice aparece el bosque
 - En Sofia aparece caminando
 - En Sofia lleva miel y galletas
 - En Clarice es un cazador
 - En Sofia se lo cuenta a la abuela
- Bottom Section:** A box titled "¿Qué semejanzas y diferencias son más significativas?" with a blank space for writing.

Tabla 3*Categorías para diferenciar los cuentos*

Categoría	Frecuencia
Lugar	6
Lobo	5
Título	3
Caperucita	3
Cómo se mueve	2
Cazador	2
Comida	2
Hermana	1
Historia	1
Tentaciones	1
Imágenes	1

El último de los grupos estableció únicamente dos categorías generales: historia y narración, mencionando las diferencias en cuanto a esos temas. Sin embargo, no utilizó el organizador gráfico de la forma prevista (véase Figura 4).

Figura 4*¿En qué se diferencian? (versión 2)*

no a tu abuela, cuando el lobo se come a la abuela alguien va a salvarla.

¿En qué se diferencian?
Con respecto a:

Que no cuenta la misma historia, el título es el mismo, la narración es diferente.	← narracion →
La hermana	← narracion →
la moto	← narracion →
comida	← narracion →
	← historia →
	← historia →
	← historia →

¿Qué semejanzas y diferencias son más significativas?

El tercer apartado del organizador, ¿Qué semejanzas y diferencias son más significativas?, resultó especialmente complejo para el alumnado. De hecho, solamente un grupo respondió. Su afirmación resulta altamente significativa: "Es la misma historia, pero cambian la época o lugar" (Grupo 1). Esta afirmación evidencia

un pensamiento analítico al reconocer un elemento estructural clave: que los textos leídos constituyen distintas versiones de una misma historia.

Por último, el apartado de conclusiones fue completado por ocho de los once grupos. Se identifican dos tipos de conclusiones: la más frecuente, formulada por siete grupos, señala que una misma historia se puede contar de maneras diferentes. Y la segunda, aportada por un único grupo, "No confiar en desconocidos. Centrarte en tu deber" (Grupo 3), que es la moraleja de este cuento tradicional.

5. Discusión

Los resultados de la presente investigación permiten afirmar que la destreza de pensamiento *compara-contrasta* constituye una forma válida y pertinente para analizar la comprensión lectora en el alumnado de tercer curso de educación primaria. Esta afirmación coincide con otros estudios llevados a cabo, aunque utilizando rutinas de pensamiento (Aristizábal et al., 2018; Calvo, 2018; Calvo-Cascante, 2024; Escudero, 2020; Mendoza et al., 2024, *inter alia*).

A partir del análisis de las producciones del alumnado, se constata que esta destreza facilita la identificación de elementos esenciales de los textos leídos, así como el establecimiento de relaciones entre distintas versiones de una misma narración y poder establecer conexiones entre la información textual y sus conocimientos previos. De hecho, una de las características del trabajo con el pensamiento visible es que ayuda al estudiante a conectar lo que está trabajando con lo que ya saben (Ritchhart et al., 2014; Swartz et al, 2013).

El hecho de que el apartado dedicado a semejanzas fuera el más completo en todos los grupos sugiere que el alumnado maneja con mayor facilidad procesos cognitivos vinculados a niveles de comprensión, como la identificación y descripción de información explícita. Estos resultados coinciden con los presentados por Quimbita et al. (2025). La frecuencia y variedad de respuestas relacionadas con personajes, espacios y acciones indican que los estudiantes alcanzan una comprensión literal adecuada de los textos, siendo capaces de reconocer los elementos nucleares de la estructura narrativa. La investigación llevada a cabo por Aristizábal et al. (2018) también concluye que el trabajo con el pensamiento visible potencia la comprensión lectora en sus distintos niveles, no solo el relacionado con la localización de información.

Por el contrario, los apartados que implicaban establecer diferencias, jerarquizar la información y elaborar conclusiones presentaron mayores dificultades. Aunque la mayoría de los grupos logró identificar diferencias relevantes entre las versiones del cuento, las distintas formas de completar el organizador gráfico evidencian que no todo el alumnado comprendió plenamente la tarea. Esto pone de manifiesto la necesidad de un mayor andamiaje docente, especialmente en lo relativo a la enseñanza explícita del uso de organizadores gráficos y de las operaciones cognitivas asociadas a la comparación.

Asimismo, la escasa participación en el apartado "Semejanzas y diferencias más significativas" apunta a que los procesos de categorización, priorización y síntesis suponen un reto cognitivo considerable en estas edades. Desde esta perspectiva, los resultados son coherentes con la idea de que el desarrollo de habilidades de pensamiento superior requiere no solo práctica, sino también un acompañamiento sistemático y un andamiaje por parte del docente que facilite su progresiva interiorización.

No obstante, las respuestas obtenidas en los apartados finales muestran que algunos grupos alcanzaron niveles de comprensión más profundos. En particular aquellos estudiantes que reconocen que se trata de una misma historia narrada de diferentes formas o que identifican la moraleja del relato. Estos grupos evidencian procesos de carácter interpretativo. Estos hallazgos sugieren que la destreza *compara-contrasta* no se limita a la evaluación de la comprensión literal, sino que también permite desarrollar habilidades analíticas y reflexivas, especialmente cuando se lleva a cabo en un contexto de aprendizaje cooperativo. Aris-tizábal et al. (2018), en su investigación con rutinas de pensamiento, también concluyen que estas ayudan al estudiante a aprender a aprender y a ser consciente de sus propios procesos de aprendizaje. También el estudio realizado por Caballero et al. (2023) incide en la idea de que las rutinas de pensamiento favorecen el pensamiento reflexivo.

6. Conclusión

En conjunto, a partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que la destreza de pensamiento *compara-contrasta*, aplicada de forma cooperativa, favorece la externalización del pensamiento del alumnado y proporciona al docente información valiosa sobre cómo los estudiantes comprenden los textos. Asimismo, también constituye un instrumento eficaz para la evaluación de la comprensión lectora en educación primaria, al permitir tanto niveles básicos como procesos cognitivos más complejos.

En concreto, esta destreza facilita la identificación de información relevante en los textos y el establecimiento de relaciones entre ellos, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades de análisis, comparación y síntesis.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que, aunque el alumnado muestra un buen desempeño en tareas de reconocimiento e identificación, presenta mayores dificultades en procesos que implican jerarquizar, abstraer o interpretar. Por ello, resulta necesario diseñar intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo gradual de estas habilidades, integrando estrategias de pensamiento visible y dinámicas de aprendizaje cooperativo.

En definitiva, el uso de la destreza *compara-contrasta* no solo permite evaluar la comprensión lectora de manera más completa y compleja que los métodos tradicionales, sino que también contribuye al desarrollo de un enfoque más reflexivo del aprendizaje, en el que el alumnado adquiere un rol activo en la construcción de su propio conocimiento.

Este estudio presenta limitaciones relacionadas con el tamaño y carácter no probabilístico de la muestra, su focalización en un único nivel educativo y un solo centro educativo, y el desarrollo de la intervención con un grupo de estudiantes familiarizado con el aprendizaje cooperativo. Asimismo, el uso del organizador gráfico como único instrumento de recogida de datos pudo condicionar las respuestas del alumnado, especialmente en las secciones que implicaban una mayor complejidad cognitiva.

Futuras investigaciones deberían ampliar y diversificar la muestra, incluyendo tanto otros niveles como áreas, así como avanzar en el diseño de instrumentos más robustos. Asimismo, resulta pertinente estudiar el impacto de una enseñanza sistemática de estas destrezas y el papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Referencias

- Alnofal, A. I. (2018). Cognitive Levels in Saudi EFL Teachers' and Textbook Questions. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 695-70. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0904.04>
- Aristizábal, A., Montoya, L., Botero, V. y Londoño, M. (2018). *Las rutinas de pensamiento como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión de lectura desde el área de lenguaje de los estudiantes del grado 1-3 de primaria jornada tarde de la institución educativa técnico empresarial Maximiliano Neira Lamus de la ciudad de Ibagué*. (Trabajo Fin de Máster. Universidad de Los Andes). <http://hdl.handle.net/1992/34690>
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading comprehension. Reading 360 Monograph*. Ginn & Co.
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo.
- Bruggink, M., Swart, N., Van der Lee, A. y Segers, E. (2022). *Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe*. Springer.
- Caballero, C., Ruiz, I. y Pinedo, R. (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Caldera, R. T. (2014). *Una invitación a leer...mejor*. Rialp.
- Calvo, C. (2018). *Comprensión lectora y rutinas*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30940>
- Calvo-Cascante, N. (2024). Uso de rutinas de pensamiento para la comprensión lectora con estudiantes de Maestría. *Revista REDpensar*, 13(2), 1-15. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v13i2.271>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, W. F. Gadea, S. V. Quiñonez (Coords.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). UTMACH. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La_utilizacion_de_una_metodologia_mixta.pdf?sequence=2
- Cifuentes, J. E. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81. <https://doi.org/10.18359/reds.552>
- Del Pozo, M. (2011). *Aprendizaje inteligente. Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Tekman Books.
- Escudero, R. (2020). *Mejora de la comprensión lectora a través de las rutinas del pensamiento: pensamiento visible en Educación*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41316>
- Frisch, A. (2013). *La niña de rojo*. Kalandraka.
- Gutiérrez, L. (2021). *Destreza de pensamiento: compara-contrasta*. [Imagen]. Por si te vale... Ideas para tu aula. <https://por-sitevale.com/2021/10/07/compara-y-contrasta-destreza-de-pensamiento/>
- Hartman, D. K. y Dyer, P. (1992). *Description of Reading Methods and Materials in the Content Areas. Center for the study of reading*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348666.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Igbaria, A. K. (2013). A Content Analysis of the WH-Questions in the EFL Textbook of Horizons. *International Education Studies*, 6(7). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n7p200>
- Iglesias, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, 175-188. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

- Linuesa, C., Orellana, E. y Sánchez, M. C. (2008). *Primeros contactos con la lectura: Leer sin saber leer: descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531.
- Martín del Pozo, M. A. y Rascón, D. (2021). *Thinking Skills in Exam Models for CLIL Primary Subjects: Some Reflections for Teachers*. En Carrió-Pastor, M. L. y Bellés-Fortuño, B. (Eds.). *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual classrooms. CLIL and EMI approaches*. Palgrave MacMillan.
- Mendoza, E. M., Guamán, C. y Caizapanta, G. (2024). Rutinas del pensamiento que fortalecen la lectura comprensiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2467-2485. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.137
- Mil años de cuentos* (3a ed.). (1995). Edelvives.
- Pescetti, L. M. (1996). *Caperucita (tal como se lo contaron a Jorge)*. Alfaguara Infantil.
- Quimbita, D. N., Lucas, R. P., Velez, R. L. y Castro, G. J. (2025). Impacto de estrategias activas en la comprensión crítica de textos en estudiantes de nivel medio. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 129- 144. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3324>
- Rascón, D. (2023). *Los ejercicios de Social Science en los libros de texto análisis de la presencia del pensamiento y la comprensión, del aprendizaje cooperativo y de las habilidades lingüísticas*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60956/TEsis-2175-230823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Salmon, A. K. (2010). Making Thinking Visible through Action Research. *Early Childhood Education*, 39(1), 15-21.
- Swartz, R. (1989). Making Good Thinking Stick: The Role of Metacognition, Extended Practice, and Teacher Modeling in the Teaching of Thinking. En Topping, D. Crowell, D. y Kobayashi, V. (Eds.), *Thinking Across Cultures: The Third International Conference* (pp. 417-436). Erlbaum.
- Swartz, R. (2018). *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. SM Biblioteca de Innovación Educativa.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del s. XXI*. Biblioteca de Innovación Educativa.
- Swartz, R. y Parks, S. (1994). *Infusing Critical and Creative Thinking into Content Instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking.
- Tishman, S. y Perkins, D. (1997). The Language of Thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368-374.
- UNESCO. (2006). *Educación para todos, la alfabetización, un factor vital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_spa
- Von Davier, M. y Kennedy, A. (eds.) (2025). *PIRLS 2026. Marcos de evaluación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2026-marcos-de-evaluacion_186305/
- Zainil, Y., Rosa, R. N. y Fitrawati, F. (2020). An Analysis of Reading Comprehension Questions in English Textbooks for SMAN Kota Padang: HOTS. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 463, 76-80. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icla-19/125943483>