

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA
RUTINAS DE PENSAMIENTO PARA EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA
CAPACIDAD PARA LA COMPRENSIÓN DEL PASADO SIMPLE EN
ESTUDIANTES DE GRADO 5° DEL LICEO LOS ALPES.**

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROYECTO DE TRABAJO DE GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

JORGE SNEIDER CONTRERAS ARANGO



NOVIEMBRE - 2018



UNIVERSIDAD
ICESI

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA
RUTINAS DE PENSAMIENTO PARA EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA
CAPACIDAD PARA LA COMPRENSIÓN DEL PASADO SIMPLE EN
ESTUDIANTES DE GRADO 5° DEL LICEO LOS ALPES.**

PROYECTO DE TRABAJO DE GRADO

JORGE SNEIDER CONTRERAS ARANGO

TUTOR DE TRABAJO DE GRADO

MARTÍN NADER

PH.D. EN PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

NOVIEMBRE DE 2018

Agradecimientos

A mi madre,
sin ti no hubiera sido posible.

A mis estudiantes y a todos en el Liceo Los Alpes,
ustedes me brindaron una de las mejores experiencias educativas de mi vida.

A Diego y a Manuel,
el camino es más transitable por ustedes.

Tabla de contenidos

Resúmen.....	1
Abstract.....	2
1. Introducción.....	3
2. Presentación del problema y pregunta de investigación, la justificación y los objetivos.....	6
2.1 Problema de investigación.....	6
2.2 Pregunta de investigación.....	8
2.3 Justificación.....	9
2.4 Objetivos.....	11
2.4.1 Objetivo general.....	11
2.4.2 Objetivos específicos.....	11
3. Marco teórico.....	12
3.1 Making Thinking Visible, culturas de pensamiento y las Rutinas de Pensamiento.....	12
3.2 Rutinas de Pensamiento.....	19
3.3 Investigaciones relacionadas a las Rutinas de Pensamiento.....	24
4. Metodología.....	36
4.1 Contexto de la investigación.....	36
4.2 Descripción de la población de estudio.....	37
4.3 Selección, descripción y aplicación de las rutinas de pensamiento.....	39
4.4 Instrumentos para la recolección de datos.....	43
4.5 Tipo de investigación y procedimiento.....	44
4.5.1 Enfoque metodológico.....	44
4.5.2 Procedimiento.....	45
5. Cronograma de actividades.....	48
6. Presentación de los resultados.....	49
7. Puesta a prueba de la hipótesis.....	58

8. Discusión.....	65
9. Conclusiones y recomendaciones.....	69
10. Espacio visual.....	71
11. Referencias y bibliografía.....	72
12. Anexos.....	74

Índice de tablas

Tabla 1. Rutinas de Pensamiento: su naturaleza y descripción.....	24
Tabla 2. Relación de las Rutinas de Pensamiento con el / los momento(s) en el proceso de comprensión.....	40
Tabla 3. Rutinas de Pensamiento, actividad diseñada para el aula y el instrumento de recolección de datos (Actividad Evaluativa de Comprensión).....	42
Tabla 4. Descripción específica de las AEC relacionada con las Rutinas de Pensamiento.....	47
Tabla 5. Relación de respuestas correctas con niveles de comprensión.....	47
Tabla 6. Resultados de la prueba diagnóstica realizada antes de las sesiones programadas en la implementación de las Rutinas de Pensamiento.....	50
Tabla 7. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 1.....	51
Tabla 8. Número total de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 1.....	51
Tabla 9. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 2.....	52
Tabla 10. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 2.....	52
Tabla 11. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 3.....	53
Tabla 12. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 3.....	53

Tabla 13. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 4.....	54
Tabla 14. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 4.....	54
Tabla 15. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 5.....	56
Tabla 16. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 5.....	56
Tabla 17 – Relación porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada estudiante en cada una de las AEC. Porcentaje de diferencia entre las preguntas correctas para las AEC 1 y AEC 5.....	60
Tabla 18 – Valores de n_1 y n_2 , p_1 y p_2 , q_1 y q_2	61

Índice de gráficos

Gráfico 1. Comportamiento de los niveles de comprensión.....	57
--	----

Índices de imágenes

Imagen 1. Tabla t de student.....	63
-----------------------------------	----

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer en qué medida las Rutinas de Pensamiento favorecían el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes.

Las Rutinas de Pensamiento fueron creadas por Ron Ritchhart y David Perkins con la intención de estructurar la forma en que pensamos y profundizar en los niveles de comprensión. Las investigaciones de estos dos pioneros y creadores de este conjunto de estrategias fueron vitales en el marco teórico de este documento.

La investigación fue de corte cuantitativo y en ella participaron doce estudiantes pertenecientes al Liceo Los Alpes; institución privada ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, Valle del Cauca. La información se obtuvo a partir de cuestionarios que se denominaron Actividades Evaluativas de Comprensión - AEC.

Como resultado, las Rutinas de Pensamiento lograron favorecer de forma positiva el desarrollo de la capacidad para comprender la temática elegida reduciendo el porcentaje de preguntas incorrectas en las actividades evaluativas de comprensión que realizaron los estudiantes e, incluso, llevando a la mitad de ellos a responder sin error alguno la actividad final.

Palabras claves: Rutinas de pensamiento, pasado simple, aprendizaje del inglés, capacidad para comprender

Abstract

The objective of this research was to know to what extent the Thinking Routines supported the development of the ability to understand the Simple Past in 5th grade students at Liceo Los Alpes.

The Thinking Routines were created by Ron Ritchhart and David Perkins with the intention of structuring the way we think and deepen the levels of understanding. The investigations and projects written by these two pioneers and creators of this set of strategies were vital in the theoretical framework of this document.

The research was quantitative and involved twelve students who study at Liceo Los Alpes; private institution located in the city of Santiago de Cali, Valle del Cauca. The information was obtained from questionnaires that were called Assessment Comprehension Activities – AEC - it stands for the concept in Spanish: Actividad Evaluativa de Comprensión.

As a result, the Thinking Routines positively supported the development of the ability to understand the chosen topic by reducing the percentage of incorrect questions in the Assessment Comprehension Activities taken by the students, and even leading half of them to answer the final activity without any mistake.

Key concepts: Thinking Routines, simple past, English learning, ability to understand

1. Introducción

¿Ha sentido, como docente o estudiante, que las aulas de clase deberían ser diferentes y que estrategias de aprendizaje diversas deberían ser implementadas para profundizar en la estructuración para la comprensión de lo que se intenta enseñar o aprender?

Las Rutinas de Pensamiento son un conjunto de estrategias que fueron creadas y diseñadas por Ron Ritchhart y David Perkins en pleno siglo veintiuno con el objetivo de poder desarrollar la forma en la cual estructuramos el pensamiento y se generen patrones que puedan ayudar a profundizar en los niveles de comprensión.

El propósito de esta investigación fue conocer en qué medida las Rutinas de Pensamiento favorecían el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes – institución con programas del Bachillerato Internacional localizada en la ciudad de Santiago de Cali en el Valle del Cauca.

La investigación se soportó teóricamente en documentos de los dos pioneros – Ritchhart y Perkins -, pero también en investigaciones que fueron realizadas en diferentes lugares del mundo y en diversas áreas del conocimiento como las ciencias naturales, las artes y, por supuesto, las lenguas extranjeras – inglés. En estas investigaciones que incluyó autores como Salmon (2010), Majadi (2016) y Kelly (2017) se logró hallar puntos en común, los cuales se caracterizan por la apreciación de aspectos positivos en la implementación de las rutinas de pensamiento como: asimilación asertiva y puesta en práctica de aspectos teóricos; curiosidad, motivación y confianza por parte de los estudiantes e; interés por parte de los educandos y enfáticamente en los docentes por querer

seguir implementando las rutinas en su cotidianidad ya que se convierten en un reto para el rol como maestro con resultados auténticos que apoyan la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se enmarcó en el mundo cuantitativo debido a los instrumentos que se seleccionaron para la recolección de la información, los cuales son cuestionarios que se denominaron Actividades Evaluativas de Comprensión – AEC – y con los cuales se indagó a través de consignas, que luego se representaron numéricamente, si los estudiantes iban comprendiendo la temática seleccionada.

En la línea procedimental, se diseñaron actividades basadas en las rutinas y, luego, se implementaron con los doce estudiantes de grado 5° en cinco sesiones. Después de cada sesión se implementó una AEC y al finalizar las cinco sesiones se utilizó la diferencia de proporciones como prueba de la hipótesis para determinar y confirmar si hubo cambios en los niveles de desarrollo de la capacidad para comprender la temática entre la primera y última actividad aplicada.

Los resultados de la investigación destacaron que, en todos los estudiantes, hubo una transición hacia un nivel de comprensión de la temática de forma positiva ya que todos lograron reducir el porcentaje de preguntas incorrectas en las actividades evaluativas de comprensión e, incluso, en la última AEC la mitad de los estudiantes lograron contestar perfectamente la prueba y dos más obtuvieron un resultado sobresaliente.

Las rutinas de pensamiento se lograron destacar como una estrategia que genera un afianzamiento en la estructura de pensamiento asertivo y hacia un nivel más alto de comprensión, pero también y como se referencia en las investigaciones soportadas en el

marco teórico de este documento, otros aspectos pueden ser influenciados por la puesta en escena de las rutinas como lo es el caso de la motivación, la confianza y el deseo de estructurar el pensamiento.

2. Presentación del problema y pregunta de investigación, la justificación y los objetivos

2.1 Problema de investigación

En el año lectivo 2016 – 2017 tuve la oportunidad de empezar a laborar en una institución educativa diferente a la que había estado trabajando anteriormente y en la cual me desempeñé como docente por cuatro años. Estas diferencias recaen principalmente en la metodología implementada por las instituciones, la población, herramientas educativas, concepto de educación y mirada institucional de las necesidades y los logros de los educandos.

Como docente de Lenguas Extranjeras con más de 7 años de experiencia en educación, había logrado identificar y asimilar las diferencias existentes entre diversos establecimientos educativos. Sin embargo, el Liceo los Alpes me llevó a romper algunos paradigmas, reevaluar mi concepto de educación y principalmente revisar las herramientas de enseñanza y aprendizaje en el aula partiendo de metodologías nuevas e innovadoras.

Una de las metodologías implementadas en la institución es “Making Thinking Visible”; esta busca que el mismo proceso de aprendizaje sea visible, desde la etapa de conocimientos previos hasta la síntesis que se caracteriza como la puesta en práctica de lo que se aprendió. “Making Thinking Visible” se apoya en “Thinking Routines”, las cuales son descritas por sus autores Ritchhart y Perkins (2008) como herramientas que “ayudan a los alumnos a reflexionar sobre temas que, a primera vista, podrían no parecer una invitación a pensar de forma intrincada (p. 57).

Aunque las *Thinking Routines* – Rutinas de Pensamiento - se han logrado posicionar y han sido adoptadas por la mayoría de los docentes de la primaria en la institución, lamentablemente se han proyectado sólo en el área de las ciencias sociales y naturales dejando a un lado su inmersión en la enseñanza de una segunda lengua: inglés. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación apunta a la identificación e implementación de Rutinas de Pensamiento y al posterior análisis de la medida en que puedan favorecer el desarrollo de la capacidad de comprensión en los estudiantes de un tema particular del inglés - tema proyectado a lo largo del proceso educativo con diferentes niveles de complejidad - como lo es el *Simple Past* – Pasado Simple.

2.2 Pregunta de investigación

¿En qué medida la estrategia Rutinas de Pensamiento favorece el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes?

2.3 Justificación

Cardona (2018) en su artículo para el diario local “El Colombiano” referencia la educación recibida por parte de nuestros abuelos, bisabuelos y tatarabuelos como tradicional, en la cual los libros compartían la información en blanco y negro, y la tiza era el principal instrumento del docente. El modelo de educación tradicional se caracteriza por hacer fuertemente visibles los roles en el aula, donde el estudiante es un receptor pasivo de la información y el maestro es el eje principal del proceso educativo al ser el transmisor. En Colombia, el modelo logró establecerse por muchos años – incluso en algunas aulas puede permanecer vigente - y aunque no puede considerarse como mediocre ya que fue efectivo en su época; nuevas metodologías, tecnologías y herramientas han llegado al país y con ellas el modelo ya no es viable. Puede resultar sencillo darles un lugar a las nuevas herramientas dentro de las aulas de clases, pero pensar las prácticas educativas es el verdadero reto.

En 1977 llegó el primer colegio IB a la nación. El International Baccalaureate es “una fundación educativa sin ánimo de lucro fundada en 1968 que ofrece cuatro programas de educación internacional de gran prestigio cuyo objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que los alumnos necesitan para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado” (IBO,2017) y, aunque van 40 años de la llegada de esta propuesta, tan sólo se han logrado establecer 40 colegios en toda Colombia. Tener una barrera frente a nuevas miradas nos deja atados, nos deja estáticos y de alguna forma, nos deja ciegos con respecto a lo que está sucediendo en el mundo.

Uno de los proyectos que ha trabajado en conjunto con el IB son las Rutinas de Pensamiento y, aunque no son dependientes, han logrado crear un buen equipo debido a la

forma en la cual miran al estudiante como el todo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las personas que ha liderado y llevado las Rutinas de Pensamiento a otro nivel ha sido Ron Ritchhart (2009) quien las define en una de sus presentaciones como “herramientas que deben ser repetitivas en el aula logrando movimientos de pensamiento específicos”; “estructuras mediante las cuales los estudiantes de forma individual o grupal inician, exploran, discuten, documentan y dirigen su pensamiento”; y “patrones de comportamiento adoptados que ayudan a la mente a organizar pensamientos, razonar o reflexionar”. (p.8)

Las Rutinas de Pensamiento han logrado ser introducidas en la enseñanza de diversos temas en diversas áreas como las artes, ciencias sociales y naturales por autores como Ibañez y Goff, Dajani, Kelly, entre otros que serán abordados en este documento. Sin embargo, su impacto no ha sido ampliamente revisado y evaluado en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y específicamente del inglés. Por lo tanto, es fundamental dicha revisión y evaluación en este campo del conocimiento ya que se podrían llevar estas herramientas como estrategias de apoyo a los procesos de EFL / ESL (English as a Foreign Language / English as a Second Language) motivando a futuros investigadores a que repliquen esta experiencia en el área de conocimiento en la cual se especialicen.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

- Establecer en qué medida la estrategia Rutinas de Pensamiento favorece el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes en el año lectivo 2017-2018

2.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar actividades, basadas en la estrategia rutinas de pensamiento, que puedan favorecer el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes en el año lectivo 2017-2018
- Implementar las actividades basadas en la estrategia rutinas de pensamiento de acuerdo con un cronograma establecido en un periodo de cinco sesiones y un diseño de actividades específicas con los estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes en el año lectivo 2017-2018
- Determinar si, luego de la implementación de las actividades basadas en la estrategia rutinas de pensamiento, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en los estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes en el año lectivo 2017-2018

3. Marco teórico

3.1 *Making Thinking Visible*, culturas de pensamiento y las Rutinas de Pensamiento

Perkins y Ritchhart dieron vida e impulsaron un proyecto denominado “Making Thinking Visible” en la Universidad de Harvard. De acuerdo al “Visible Thinking Resource Book” (2009), el *Visible Thinking* es un marco amplio y flexible para el enriquecimiento del aula en cuanto al contenido de las áreas y el desarrollo intelectual de los estudiantes, teniendo en cuenta unos objetivos claves como: profundizar en el contenido, mayor motivación durante el aprendizaje, desarrollo de las habilidades de pensamiento y aprendizaje del educando, desarrollo de las actitudes del estudiante hacia el pensamiento y el aprendizaje (disposición) y, finalmente, un cambio en la cultura del aula hacia una comunidad de pensadores y aprendientes que estén conectados con el proceso.

Los aspectos anteriores son vistos como retos para la educación y Ritchhart y Perkins (2004) los mencionan retomando históricamente sus inicios desde autores como Platón y su discurso socrático; Dewey y su atención en la importancia del pensamiento como objetivo educativo y; Selz y su idea de inteligencia “aprendible” en Europa. Desde los años 70s y 80s, programas específicos diseñaron la enseñanza del pensamiento. Bien es cierto que el cerebro mismo se encarga de realizar conexiones con procesos regulares, pero existen procesos que van ligados a un rango de pensamiento superior y que necesitan de esa cultura de enseñanza y aprendizaje de pensamiento.

Posteriormente, Ritchhart y Perkins (2005) definen los seis principios del proyecto de las Culturas de Pensamiento dentro de las cuales se enmarcan las rutinas. En primer lugar, hablan de las habilidades y soportan su idea no simplemente en el hecho de

poseerlas, pero en la disposición a tenerlas e implementarlas. Es aquí donde la escuela debe proyectar y motivar a los estudiantes con actividades que permitan que dichas habilidades florezcan. Si existe una disposición hacia el pensamiento entonces habrá mayor probabilidad de que las habilidades propias sean efectivas en situaciones nuevas.

El segundo principio se basa en el desarrollo del pensamiento y la comprensión, los cuales se logran únicamente mediante la comunicación que es generada por la interacción con el otro en la sociedad; poder vivir experiencias que provean una experiencia de comunicación del pensamiento propio y comprensión del pensamiento del otro se convierten en situaciones vitales para mejorar el razonamiento individual.

El principio tercero especifica la importancia de que el aula esté dispuesta para que se pueda aprender y que lo que se desee ser aprendido, sea así en realidad. El aula debe comunicar lo que significa pensar y aprender de la mejor manera. Es aquí donde se debe pensar cada rincón del aula de clase, desde la forma en la que se organizan los pupitres, pasando por la decoración y llegando hasta la utilización de cada elemento en este santuario del conocimiento. El aula comunica y cada elemento de comunicación es incluso parte de un currículo sea escrito u oculto, pero pensado de forma particular.

El número cuatro conecta a los docentes quienes son vitales para que el pensamiento de los estudiantes se logre visibilizar; haciendo que el pensamiento sea visible el maestro entenderá qué y cómo están aprendiendo los estudiantes. Incluso en situaciones comunes, es posible apreciar el pensamiento propio y del otro, aunque no es común hacerlo conscientemente; si se logra dar un poco más de consciencia entonces la visibilidad incrementaría y con ella la posibilidad de mejorar el proceso mismo de la estructura organizativa del pensamiento y aprendizaje.

Los recursos se convierten en el principio número cinco: computadores, medios de grabación, diversidad de papeles, entre otros, lideran el camino de ideas que facilitan el proceso liberando la mente y conectándola a un pensamiento nuevo y más profundo, evitando que el pensamiento mismo se vaya desorientando o perdiendo. Recursos externos son bienvenidos siempre y cuando sean eficaces en la necesidad de distribuir y organizar el pensamiento propio.

Por último, las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los maestros, así como los maestros son culturas de pensamiento para los educandos. El desarrollo profesional, los espacios de opinión, aprendizaje y retroalimentación deben estar siempre presentes en el vivir diario de un docente. Estos pueden ser fomentados en jornadas de capacitación, momentos dialécticos, reuniones docentes y otros espacios que deben ser establecidos en las instituciones.

Basados en estos principios, los dos autores generan lo que llaman Rutinas de Pensamiento, las cuales son incluidas formalmente en el último libro de Ritchhart (2015), “Creating Cultures of Thinking”, y aquí comparte las ocho fuerzas que deben ser comprendidas para transformar las instituciones educativas.

La primera fuerza es basada en las expectativas. Lo primero de lo que podrían hablar los docentes al escuchar la palabra “expectativa” son los estudiantes en términos de comportamiento e incluso en organización del aula; no se intenta decir que estos aspectos no son importantes, pero quitan un poco de protagonismo al aprendizaje. Se debe trascender y empezar a pensar no en las expectativas de los estudiantes sino para con ellos: las expectativas centradas en la enseñanza. Entender que no se trata de comprender, se trata de la forma en la que se utiliza lo comprendido en una situación real y se le da una utilidad;

entender que los desafíos y los errores no son la esencia de las malas calificaciones sino la base de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda fuerza se basa en el lenguaje. El mundo empieza a percibirse a través de los ojos y el habla. La magia de un maestro suele encontrarse en la forma en cómo utiliza el lenguaje; en la forma en la que nota y resalta una actividad o cómo sus estudiantes responden a ella; en la forma en la que se enfatizan ideas y sus construcciones y se celebran las prácticas que suelen irse llenando de mayor asertividad y complejidad. Reconocer en los educandos y darles a conocer los movimientos de aprendizaje positivos, generará un incremento del deseo de exhibición de su pensamiento.

El tiempo es considerado como la tercera fuerza. El tiempo es algo que suele escasear en diversas instituciones educativas, algunas veces por la gran cantidad de temáticas que se deben enseñar y ,algunas otras, por la falta de organización y dosificación. El tiempo es vital desde distintos ángulos: una buena práctica en el aula rara vez es exitosa si no se implementó el tiempo adecuado para su planeación. Planear es fundamental en cualquier modelo educativo y en *Making Thinking Visible* no es la excepción; tener el tiempo de analizar lo que se va a hacer, cómo se va a hacer e incluso cómo se va a evaluar no es algo sencillo. Lanzar preguntas al aire sin permitir el análisis y sin dosificar es, quizá, uno de los mayores errores relacionados con el tiempo. Dar tiempo para lluvia de ideas e incluso para hacer balances de aprendizaje debería ser algo natural en las aulas.

El ser un ejemplo o modelo para los demás se convierte en la fuerza número cuatro. Diversas instituciones educativas dan un tipo de modelado específico y este es seguido por docentes sin variación alguna. Sin embargo, el modelado debe llevar una cuota de originalidad y realidad; los estudiantes deben poder evidenciar cómo son sus docentes en

cuanto a tipo de aprendiz, si son apasionados por un tema específico y sus puntos de vista sin que esto afecte la objetividad del aprendizaje. Dejar al lado al individuo perfecto que no duda, que conoce todo; es también traer al escenario al humano que constantemente se está instruyendo y aprendiendo en sociedad.

La quinta fuerza se halla en las oportunidades. Generalmente cuando se habla de enseñanza se da un énfasis a actividades, tareas y lecciones. Ahora bien, se debe analizar si lo realmente importante es orientar una práctica en función de qué hacer o en función de cómo hacerlo. Orientar en pro de potenciar las habilidades que se pueden implementar y maximizar será el foco de la oportunidad. Una práctica pensada no tiene como propósito simplemente ser entregada para su revisión, debe despertar la motivación, curiosidad y deseo de aprender significativamente para transformar conocimiento en aprendizaje valioso.

Las rutinas son la sexta fuerza, pero estas serán mayormente ampliadas después de las últimas dos fuerzas propuestas por el autor. Se da lugar entonces a las interacciones. El hecho de poder reflexionar acerca de las interacciones que se promueven en el aula puede decir incluso más que lo que se encuentra plasmado en un papel o en un planeador. Escuchar y preguntar deben surgir sin intención de presionar; acciones tan naturales como pensar. Interactuar es construir una cultura del pensamiento en conjunto que luego se verá reflejado en la individualidad.

La última fuerza recae en el espacio. Las aulas reflejan algo en particular sin importar si es momento de clase o si hay estudiantes en ella o no. Las aulas de clase hablan porque ellas informan lo que ha venido sucediendo con el aprendizaje. El simple hecho de la organización de los asientos da a entender la forma como el grupo trabaja. Las paredes

no escucharán netamente, revelarán el proceso. Utilizar el espacio sabiamente será una tarea fundamental que tanto docente como estudiantes irán modificando y adaptando a sus necesidades. No es llenar el espacio para que la decoración sea llamativa, es reflejar en cada rincón una experiencia que genere entornos que apoyen el aprendizaje.

Ritchhart inicia su capítulo acerca de las rutinas con una particular historia en la cual se ve envuelto y al frente de un grupo de estudiantes de cinco años. La intención de esta experiencia, vivida por el mismo autor, era llevar a los infantes a la solución de un problema usando la rutina CSQ (*claim-support-question*). CSQ se basa en la introducción de información que se reseña como cierta la cual necesita de apoyos o evidencias que parten generalmente del planteamiento y solución de preguntas. Ritchhart logró comprometer y motivar a los pequeños mediante una historia narrada y fueron ellos mismos quienes empezaron a darle forma a la rutina. Partiendo de la premisa, los niños lograron hallar diversas formas de medición para saber quién tenía la “sonrisa más grande”; reglas y hasta utensilios de plástico fueron sugeridos. Lo más sorprendente es que dentro de la implementación de la rutina, pudo observar que sus pequeños estudiantes estaban habituados a otras rutinas gracias a su docente titular; cuando utilizó “Think-Pair-Share” para la obtención de posibles sistemas de medición de la sonrisa, esta resultó casi que natural en ellos.

La anterior no fue la única experiencia compartida en el documento. Hay tres más referentes a la aplicabilidad de CSQ como rutina de pensamiento en el mundo de las matemáticas. La primera, se adentra en un colegio, específicamente con estudiantes de grado quinto quienes estaban intentando comprender los números triangulares. En su aula de clase no existe un tablero, pero hay papeles en las paredes que representan lo que han

logrado construir anteriormente. La docente encargada logra fácilmente que sus estudiantes establezcan premisas partiendo de los números cuadrados que han revisado con anterioridad y cada día surgen preguntas, hipótesis y conclusiones que brotan de los mismos educandos. Entender los números triangulares no fue algo de un solo día, necesitaron revisar datos a diario, pero la rutina de pensamiento llevó a los de quinto año a compartir ideas, descartar las que veían poco probables y comprender finalmente.

La siguiente experiencia es con estudiantes de segundo grado quienes están revisando números pares e impares con un juego que los llevaba a formar diferentes números (pares únicamente como condición del juego) con los números que obtuvieran de lanzar tres dados y combinándolos en la forma que desearan. Los niños intentan el juego una primera vez y sólo eso se necesita para que surjan premisas e ideas cuando lanzan dos números pares y uno impar o cuando lanzan algún cero y el posible uso al ubicarlo en la centena – de lo cual surgen inquietudes y dudas al instante. Los pequeños lanzan afirmaciones como que cuando los tres números son pares o cuando un número par sale dos veces e incluso hacen conclusiones de cuando sacan tres números impares. La docente encargada comenta que el uso de estas rutinas cambió su forma de enseñar matemáticas porque la aparición de preguntas realizadas por los estudiantes empieza a dirigir el rumbo. También dice que incluso sus niños han aprendido a ver las actividades realizadas con rutinas de pensamiento de una forma diferente; por ejemplo, el juego con los dados no era una actividad de “ganar o perder”, los estudiantes estuvieron tan pendiente de sus resultados como de los de sus compañeros porque cada turno significaba nueva información para llegar a nuevas conclusiones.

Finalmente, CSQ fue usada con un grupo de estudiantes de bachillerato para excavar en la comprensión y la relación de movimientos parabólicos. El vuelo de un avión de papel fue la situación a la cual los estudiantes fueron expuestos. Luego, variables emergieron: poner algo de peso al avión y la gravedad misma. Como era de esperarse, los jóvenes empezaron a arrojar posibles realidades las cuales luego fueron llevadas a un lenguaje un poco más matemático con ayuda de su docente. La profesora comenta que las rutinas de pensamiento llevan a sus educandos a preguntarse e indagarse, a querer buscar soluciones y poder solucionar por ellos mismos los problemas y, especialmente, a poner atención a detalles.

En las experiencias anteriores es posible analizar la importancia del rol docente, no sólo es el que conoce las Rutinas de Pensamiento, también las dirige y logra enrutar los pensamientos de sus estudiantes. Existe la posibilidad de leer y empíricamente iniciar a aplicar las rutinas en el aula, sin embargo, muchos docentes acuden a talleres organizados por instituciones como Harvard o se reúnen con personas que ya han tomado dichos talleres para informarse e iniciar una etapa práctica.

3.2 Rutinas de Pensamiento

Después de introducir las bases y orígenes del *Visible Thinking*, las culturas de pensamiento y las Rutinas de Pensamiento y antes de seguir con diversas investigaciones que giran alrededor de la implementación de las rutinas, es importante conocer el propósito y la naturaleza de algunas de ellas. Se hace necesario aclarar que existen alrededor de cuarenta rutinas formalizadas dentro del proyecto de la Universidad de Harvard en el cual participaron Ritchhart y Perkins. A continuación, se presenta un listado de las Rutinas de Pensamiento describiendo su naturaleza y formas de implementación. La información aquí

presentada proviene de la web de *Visible Thinking* y fue adaptada para fines descriptivos.

Se invita a explorar el sitio web <http://www.visiblethinkingpz.org> para conocer más acerca del proyecto.

Nombre de la rutina	Características de la rutina
3-2-1 Bridge	Esta rutina apoya tanto el momento de conocimientos previos como el de conexión cuando ya se ha dado información de un tema particular. Los estudiantes deben escribir 3 pensamientos/ ideas acerca del tema, 2 preguntas y una analogía.
See Think Wonder	Esta rutina lleva a los estudiantes a hacer observaciones e interpretaciones estimulando la curiosidad. Es una rutina mucho más visual ya que implementa imágenes e indaga porqué algo se ve así o es de la forma que es. Parte de 3 preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ves? - ¿Qué piensas acerca de ello? - ¿Qué te hace preguntarte?
Explanation Game	Esta rutina busca entender por qué algo es de la forma en que es. Es aplicable a casi todas las temáticas debido a su generalidad y es posible trabajarse en parejas o incluso en grupos. Parte de expresiones y preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - Noto que... - ¿Por qué es de esa manera? - ¿Por qué sucedió de esa manera?
Headlines	Esta rutina trabaja con “titulares” similares a los de un periódico o noticia capturando la esencia de un evento, idea, concepto o tema específico. Se sugiere la realización de dos titulares: uno en el inicio y otro al final.
Here Now / There Then	Esta rutina se encarga de realizar una comparación entre algo del pasado que ha cambiado y que es diferente en el presente. Sugiere identificar características en ambos momentos, comparar y concluir acerca del aspecto a trabajarse.
Color Symbol Image	Aquí se invita a los estudiantes a tomar nota de aspectos importantes, interesantes y profundos mediante la realización de una lectura, una escucha u observación de algo. Cuando la etapa de apuntes termina, se eligen 3 ideas que hayan sobresalido y a una se le asigna un color, a otra un símbolo y a la última una imagen que represente o capture la idea seleccionada. Finalmente, se comparte con un compañero por qué se eligieron dichos colores, símbolos e imágenes. Usar la sigla “CSI” para introducir los términos.
Tug of War	La rutina trabaja con la presentación de un dilema y los hechos que “tiran” a cada lado de dicho dilema. Se debe invitar a los estudiantes

	a pensar en las “puntas” o razones por las cuales van hacia un lado, pero también a pensar en las que apoyan al lado contrario. Se pueden generar preguntas de “¿qué tal si...?” para explorar a profundidad la temática.
I used to think...., But now I think	Se recuerda a los estudiantes el nombre del tema enseñado y se les solicita hacer oraciones partiendo de: <ul style="list-style-type: none"> - I used to think (Yo solía pensar)... - But now, I think (pero ahora pienso)...
3-2-1 Bridge	Esta rutina apoya tanto el momento de conocimientos previos como el de conexión cuando ya se ha dado información de un tema particular. Los estudiantes deben escribir 3 pensamientos/ ideas acerca del tema, 2 preguntas y una analogía; dicho procedimiento se realiza de nuevo en la culminación del proceso de explicación o finalización de actividades.
What makes you say that	Ayuda a los estudiantes a describir lo que ven o saben y los llevo a construir explicaciones. Promueve el razonamiento partiendo de evidencias. Los estudiantes pueden describir objetos o conceptos, siempre soportando su interpretación.
Think Puzzle Explore	Conecta a los estudiantes con su conocimiento previo, estimula curiosidad y desarrolla la independencia. Generalmente, se utiliza cuando se inicia una temática llevando a los estudiantes a generar sus propias preguntas de investigación.
Think Pair Share	Los estudiantes piensan en algo como un problema, pregunta o tema y articulan sus pensamientos. Los estudiantes escuchan y comparten ideas apreciando diversas perspectivas
Circle of Viewpoints	Promueve la aceptación de diferentes perspectivas. Puede ser utilizada como lluvia de ideas para iniciar una unidad de estudio, después de leer un libro o capítulo. Abre discusiones acerca de dilemas y aspectos controversiales.
Compass Points	Impulsa a los estudiantes a construir una idea y evaluarla posteriormente implementando el imaginario de las repercusiones de esa idea de forma positiva o negativa.
Connect Extend Challenge	Indaga en la forma como la información presentada puede estar conectada a lo que ya los estudiantes conocen, pregunta hasta qué punto el pensamiento se extendió en nuevas direcciones y busca saber que puede aún ser confuso.
Question Starts	Se implementa partiendo de una lluvia de ideas de al menos doce preguntas acerca de un tema, concepto u objeto. Las preguntas que se generen se vuelven parte de una discusión que genera un momento de reflexión.
Generate, Sort, Connect, Elaborate	Un tema, concepto o problemática es seleccionada. Se genera una lista de ideas y pensamientos iniciales que vienen a la mente cuando se piensa acerca de lo que se eligió. Se organizan ideas de acuerdo con la dimensión de estas; las ideas centrales se ubican cerca al centro de una hoja de papel y las tangenciales alrededor. Se conectan ideas trazando líneas entre las que tienen algo en común y se explica

	en una oración corta. Finalmente, alguna de las ideas se expande con más información.
Peel the Fruit	Esta rutina viene con un mapa que puede ser hallado en internet. El mapa ayuda a llevar seguimiento al progreso y planeación de alguna actividad que se esté realizando en el aula. El mapa guía los pasos que se deben seguir. Al finalizar, el mapa puede ser compartido siendo colgado o pegado en algún lugar visible para ser analizado.
Making it Fair: Now, Then, Later	Introduce un problema de justicia. La clase debe pensar en cómo la situación puede ser más justa: ahora, en el futuro o cambiarla para que hubiera sido justa en el pasado. Los estudiantes hacen lluvia de ideas y se clasifican ideas relacionando el pasado, presente o futuro. Se evalúan las ideas para identificar cuál o cuáles podrían expandirse.
Reporter's Notebook	Iniciar con una situación, historia o dilema para ser discutido. Se les pide a los estudiantes identificar hechos y eventos de la situación y se revisan si son claros o si se necesita más información de acuerdo con lo producción de los estudiantes. Si es una historia, los estudiantes deben nombrar los pensamientos y sentimientos de los personajes.
Claim / Support / Question	Después de realizar un proceso de enseñanza o haber leído algún documento asignado, los estudiantes deben hacer una afirmación de la temática, identificar aspectos que apoyen la afirmación y hacerse a ellos mismos y a los demás una pregunta relacionada con lo dicho.
Hot Spots	Con alguna información que sea proveída por el docente, los estudiantes deben preguntarse si es verdadera, falsa o en algún punto en medio. La intención es analizar qué hace la información incierta y su nivel de importancia.
Stop Look Listen	Se trabaja con una afirmación y se genera una pregunta partiendo de la lista de hechos, luego se buscan las fuentes de información y se escuchan dichas fuentes siendo lo más objetivo posible.
True for Who?	Partiendo de una situación, los estudiantes analizan quién hizo alguna afirmación y cuáles fueron los intereses y objetivos de la persona que la realizó, luego hacen lluvia de ideas generando una lista de diferentes puntos de vista y, finalmente, se hace una dramatización imaginando la perspectiva de alguien en particular. Adicionalmente, se invita a concluir o pensar en nuevas ideas y posibles preguntas con relación a lo construido.
Tug For Truth	El docente debe seleccionar una pregunta o un tema controversial donde haya diferentes puntos de vista alrededor de si algo es verdadero o falso, luego se pregunta a los estudiantes si tienen alguna opinión. A continuación, se hace un diagrama de “halar la cuerda” en donde los estudiantes pueden añadir evidencia y una pregunta de tipo “que tal si...” para generar diversos resultados. La lección puede finalizar preguntando qué ideas se generaron y si es posible decidir o permanecer en un “área gris” donde la decisión aún no es clara.

Red Light, Yellow Light for Truth	Se identifica una fuente de un rango de experiencias a ser investigadas como rumores o discursos. Los estudiantes utilizan “luces rojas o amarillas” para enfatizar esos aspectos que puedan generar que algo sea verdadero o no. Dichos hallazgos se convierten en el motor de la clase.
Creative Hunt	Incentiva la búsqueda de creatividad en aspectos a los cuales generalmente no prestamos atención. Se elige un objeto, estructura o un algo particular y se analiza cómo fue su creación y los beneficios que ha generado a la sociedad. Un sistema político, el computador, medios de comunicación son ejemplos en esta rutina.
Creative Questions	Selecciona un objeto o tema cotidiano y genera una lista de preguntas acerca de este. Transforma las ideas de forma que sean un reto para la imaginación usando tipos de preguntas como “Qué pasaría si...”, “Imagina que...”. Imagina las posibilidades después de plantear la pregunta escribiendo una historia o ensayo, dibujando o de alguna otra forma que se ajuste a la clase. Reflexiona acerca de la nueva forma en la cual se aprecia el objeto o el tema.
Does it Fit?	La rutina apoya la evaluación de opciones, alternativas y elecciones en una situación donde se debe generar decisiones. Es pertinente en situaciones donde los estudiantes necesiten decidir acerca de algo razonable y trascendente.
Options Diamond	Esta rutina también apoya la toma de decisiones donde dos opciones pueden ser igual de prácticas. La rutina implementa un diagrama de diamante y en este se ponen aspectos de peso de cada opción en cada uno de los lados del diamante. Luego se deben analizar dichos aspectos individualmente y en grupo para así combinar y obtener la mayoría de las posibilidades y lograr tomar la decisión correcta.
Options Explosion	Se deben listar las opciones obvias para tomar una decisión. Al sortear las opciones, se pretende que las opciones ocultas puedan salir a la luz. La imaginación es clave en esta rutina
Step Inside: Perceive, Know About, Care about	El objetivo es explorar diferentes perspectivas y puntos de vista imaginando cosas, eventos, problemas. Imaginarse en la posición de alguien en una situación específica es un ejemplo de esta rutina.
Layers	Esta rutina busca estructurar el análisis de trabajos creativos. Cada capa posee elementos a buscar e identificar en el trabajo que se esté revisando. En la capa narrativa lo principal es la historia y el mensaje. En la estética, se destaca por qué el trabajo es llamativo e inusual. En la mecánica, se busca la forma, estructura y la técnica con la que se realizó. En la dinámica, las emociones y sorpresas son el pilar y, por último, en las conexiones se observan referencias a otros documentos que sirvan de apoyo.
Question Sorts	Busca identificar preguntas que guíen la indagación y profundicen en la comprensión. Individualmente o en grupo se general las preguntan y se escriben en forma de notas o tarjetas; se crea un continuo horizontal usando cinta de enmascarar en la mesa o tablero. El eje

	horizontal representa el compromiso, creatividad y nuevas posibilidades. Luego, en el eje vertical se ubica lo genuino que representa la importancia de la investigación. Las decisiones realizadas en los ejes se deben realizar siempre en grupo.
--	---

Tabla 1. Rutinas de Pensamiento: su naturaleza y descripción

3.3 Investigaciones relacionadas a las Rutinas de Pensamiento

Diversos maestros y pedagogos alrededor del mundo empezaron a implementar las Rutinas de Pensamiento y a realizar estudios teniendo en cuenta los alcances en su experiencia y las particularidades que lograban en el aula.

Ibañez y Goff (2012) realizaron un estudio donde aplicaron las Rutinas de Pensamiento replicando prácticas dentro de un espacio adaptado como un museo. En este estudio, los autores no solo mencionan el desarrollo de la capacidad para pensar y comprender que es logrado con las rutinas, también ven de forma amplia cómo las personas que las implementan crean un sentido de entendimiento acerca del mundo y la forma como éste opera.

El estudio fue realizado en la Palm Beach Day Academy en conjunto con el Museo Henry Morrison Flager. En la academia, una de las docentes del preescolar involucradas en el estudio, incorporó la rutina de pensamiento See-Think-Wonder durante una lección basada en camuflaje. Primero, mostró una imagen en la cual había un tigre camuflado en un espacio de jungla – esto se utilizó como provocación de la actividad -. Los niños de forma inmediata respondieron a su docente lo que veían (See), lo que pensaban (Think) – mientras tanto, la docente representaba de forma gráfica las respuestas que obtenía en el tablero- y finalmente, y de forma astuta y modelando lo que significaba el acto de “imaginar”/

“preguntarse” (wonder) la maestra logró que sus niños pudiesen dar respuesta a la consigna. Esta experiencia es reflejo de uno de los principios de Las Culturas de Pensamiento, el docente como el intermediador y ejemplo clave de los procesos de comprensión y producción. También la forma como el aula habla a través de su organización fue algo que dirigió la experiencia vivida; la transformación del aula en un museo es algo que puede estimular e inspirar a través de la conexión con ambientes naturales y únicos.

En el museo también se realizó una práctica con una Rutina de Pensamiento diferente llamada Think/Puzzle/Explore. El museo decidió cambiar su dinámica de recorridos habituales por el establecimiento y dar a sus visitantes más jóvenes una pista visual con la cual pudieron ir más allá de las simples observaciones que podían realizar, formulando inferencias o formulando una idea basada en razones. Esta experiencia en el museo evidenció un pensamiento más creativo y dinámico e incluso una comprensión más efectiva de la historia. El museo estaba en busca de estrategias y herramientas que permitieran, precisamente, esa caracterización de la forma en que se puede comprender y reflexionar acerca de la información y pudo hallar esa particularidad en la propuesta de Ritchhart y Perkins. Esta actividad realizada es un fiel ejemplo de la quinta fuerza de transformación basada en la forma en la cual las oportunidades son aprovechadas para generar trascendencia.

El estudio termina con grandes ambiciones partiendo de los resultados positivos obtenidos. Un vínculo entre el colegio (academia) y el museo se generó y con éste, la creación de un proyecto curricular para los estudiantes de grado primero enfocándose en el concepto de comunidades para ser desplegado con las Rutinas de Pensamiento integrando el personal humano de ambas instituciones y los espacios de aprendizaje que ambas puedan

aportar. La diversidad de las áreas del conocimiento pretende ser abordada en la funcionalidad de este proyecto. La investigación de Ibañez y Goff concluye que las Rutinas de Pensamiento hacen que las experiencias sean más personales y relevantes tanto para los maestros como para los educandos debido a que son simples, explícitas, fáciles de aprender y llevan al alcance de la meta.

No sólo en el mundo occidental las Rutinas de Pensamiento han logrado ser abordadas. En lugares como Palestina, también se han realizado investigaciones respecto a la implementación de estas herramientas, incluso en un ámbito que está más próximo al objetivo de estudio abordado en este documento ya que **se indagó acerca del aprendizaje del inglés en niños palestinos**. **Majida Dajani (2016)** realizó dicho estudio centrado en los resultados que encontró de la incentivación del compromiso de los estudiantes y el crecimiento de la comprensión, adicional a sus habilidades de indagación, a través de la aplicación de Rutinas de Pensamiento. Para lograr su objetivo, algunos maestros de la primaria (grado cuarto y quinto) se ofrecieron voluntariamente a participar. Se realizaron videos, recogieron discusiones de los estudiantes y sus reflexiones y se analizaron reportes de observación.

Para los maestros en Palestina, no fue fácil llevar a cabo su proyecto de investigación, no sólo por la falta de recursos, pero también porque fue un reto tanto para ellos como para los estudiantes. Los educandos tuvieron el reto de afianzar sus habilidades limitadas en el idioma – situación que suele ser cotidiana en instituciones donde se aprende una segunda lengua-; para los maestros hubo un esfuerzo mayor: era su primera vez implementando las rutinas en el aula y, como toda innovación, al principio cuesta habituarse a los cambios. Adicional a los retos mencionados, las condiciones y

características de la educación en Palestina también llegaron a truncar un poco el desarrollo normal de las actividades; no es un misterio que la educación en Palestina es controlada desde hace un par de años con fines políticos, tal como lo afirma Alegre (2016) en su artículo para la revista Semana: “La Autoridad Palestina es la encargada de configurar los currículos y la responsable de la edición de los libros de texto. Desde 2014, Mahmud Abás, como presidente del gobierno, controla en últimas el sistema de enseñanza nacional...rescribió la historia y se negó la existencia de Israel”. Sin embargo, y dejando a un lado estas implicaciones políticas, los docentes fueron modeladores del Pensamiento Visible logrando que los estudiantes viesan las rutinas como parte de los patrones de las clases.

Al inicio del estudio, se recolectaron datos con instrumentos cualitativos – entrevistas y observaciones - los cuales arrojaron una falta de compromiso referente a aspectos académicos por parte de los estudiantes. Después de la intervención realizada con las Rutinas de Pensamiento, hubo una notable mejoría en este aspecto. Durante la práctica, los estudiantes fueron motivados a explorar, cuestionar, dialogar y direccionar su pensamiento y aprendizaje. Los docentes expresan que hubo cambios positivos en las aulas de inglés y en el proceso de aprendizaje de los niños. Los maestros expresan su admiración por la forma en cómo sus pupilos comenzaron a explorar y lograron expandir y llevar sus ideas a nuevas proyecciones logrando “excavar” mayormente los contenidos que estaban aprendiendo.

En Palestina, las Rutinas de Pensamiento no solo lograron que las aulas de inglés se viesan beneficiadas debido a las nuevas formas de procesamiento de la información, incremento en el accionar de la habilidad de comprensión y direccionamiento de los

procesos mentales introducidos; también las actividades se volvieron más atractivas y memorables. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar un poema con See, Think, Wonder expresando su sentir, incluso conectando la situación actual de su país con el mensaje que los versos querían transmitir.

En una de las reflexiones al final del documento, los profesores palestinos dan su recomendación a la promoción de las Rutinas de Pensamiento sintetizando que, a través de su experiencia, estas lograron alcanzar el objetivo que se habían propuesto tanto en el deseo de interesar a sus estudiantes hacia el aprendizaje como en el crecimiento de su proceso de comprensión.

Es importante hacer en este punto una reflexión de tres momentos de encuentro y diferenciación entre las experiencias vividas en los dos documentos que se han expuesto en el desarrollo de este marco. Primero, hay una notable diferencia entre las culturas en las cuales se realizaron los estudios: una investigación llevada a cabo en Estados Unidos y la otra en Palestina. No sólo la política ha influenciado ambas culturas; como se mencionó anteriormente, en Palestina el gobierno ha modificado el suministro de la información con fines correspondientes a eventos históricos y logra encontrar en la sociedad diversidad de puntos de vista entre quienes toleran estos actos y quienes no. En Estados Unidos, el panorama tiende a ser un poco más liberal, pero a veces se encausa en puntos extremistas políticos que logra dividir en opiniones al pueblo americano; aunque es importante reconocer la diversidad de métodos y prácticas educativas que han visto la luz en esta nación y que incluso han logrado sobresalir, entre ellas el estudio de este documento investigativo correspondiente a las Rutinas de Pensamiento.

La segunda diferencia se basa en las áreas de conocimiento en las cuales se cimentaron las rutinas: el área de las ciencias naturales e historia (investigación de la academia y el museo) y el área del lenguaje (inglés en Palestina). El hecho de hallar Rutinas de Pensamientos en conocimientos tan diversos, lograr poner sobre la mesa su inclusión y aplicabilidad sin importar el área en la cual se desea intervenir. Al fin y al cabo, la intencionalidad es identificar, estructurar y profundizar en los movimientos de pensamiento.

La tercera, indica un factor experiencial: un contexto donde las rutinas eran más familiares y otro donde se estaba realizando un primer acercamiento. En Estados Unidos, por ser la cuna de estas rutinas, el acercamiento a las mismas en las instituciones es un poco más natural, aunque probablemente se vea de forma novedosa ya que es un proyecto de este siglo. Lo anterior varía en Palestina, donde las rutinas despiertan curiosidad e inquietud al no estar establecidas en su contexto cultural y provenir del otro lado del mundo. A pesar de las diferencias de contextos, culturas, aplicabilidad, entre otras; el punto de encuentro es bastante visible: los resultados en ambas investigaciones van de la mano concluyendo que las Rutinas de Pensamiento lograron que los estudiantes generaran procesos más complejos en la comprensión, interpretación y producción y dan un mensaje positivo motivando a la continuidad e integración en otros contextos, al igual de emitir un deseo de adaptar permanentemente estas herramientas en sus establecimientos.

En el campo de las artes, Kelly (2017) también logró introducir las Rutinas de Pensamiento en su práctica siguiendo los principios definidos por Ritchhart. La intención de la autora consistía en que sus estudiantes pudiesen pensar su trabajo y visionarlo, más que obtener un producto específico. La implementación de las Rutinas de Pensamiento se

ajustó al objetivo de la investigación utilizando textos que provenían de diferentes partes del mundo con los cuales se pretendía cubrir el currículo institucional, fortaleciendo las habilidades de pensamiento.

Fue todo un año en el cual las rutinas estuvieron inmersas en la comprensión de las diversas razas / etnias que son representadas o ignoradas. Los estudiantes leyeron desde Vergil hasta Shakespeare. Se habló de historia, se hicieron reflexiones referentes a la esclavitud, pero siempre hubo un espacio para el análisis, la discusión y la escritura. Una de las rutinas que implementó Kelly fue la de “Zoom in” y esta logró interesar a los estudiantes positivamente; para desarrollar dicha rutina se usaron imágenes de mosaicos encontrados en la Antigua Roma y los alumnos se enfocaron mientras iban descubriendo cada vez más del mosaico, en lo que este daba a entender y los personajes y momentos que representaban.

“Zoom in” no fue la única rutina implementada. También hubo paso para “Generate, Sort, Connect, Elaborate” e incluso se pudo implementar de dos formas diferentes: primera, en la creación de un mapa mental el cual dio lugar a un reporte escrito y, segunda, en la escritura de un poema acerca de un personaje principal histórico en el arte. Los estudiantes generaron la mayor cantidad de ideas posibles, se lograron organizar con respecto a la similitud de sus ideas, hicieron conexiones entre los diversos grupos y hubo una tertulia de producciones y comprensiones a las cuales se llegaron de forma individual y grupal. De igual forma, se implementaron “Think-Puzzle-Explore” y “I Used to Think..., Now I think” las cuales alcanzaron una conciencia en los estudiantes acerca de su propio nivel de conocimiento y los llevó a la reflexión de medidas para lograr expandir ese conocimiento. Otra rutina que estuvo presente en la etapa posterior a la indagación fue

“Color-Symbol-Image”, la cual propone reflexionar acerca del mensaje real que algo quiere comunicar o el propósito mismo del recurso implementado.

En su reflexión, la escritora menciona cuatro aspectos claves que se hicieron visibles durante el proceso de aplicación de las rutinas: relaciones positivas dentro del aula, estudiantes con confianza, práctica continua y enfoque en el proceso – no en el producto final-.

Al final del documento, se determina que el hecho de utilizar recursos muy útiles, como lo son los textos, es importante, pero el haber acompañado este proceso con las Rutinas de Pensamiento permitió construir un aula con mayor confianza y motivación para los alumnos haciendo que los recursos tomaran mayor sentido y cumplieran su función. Las Rutinas de Pensamiento, entonces, lograron que hubiese reflexión y que los estudiantes, voluntariamente, se hayan comprometido con una serie de actividades que los llevaron a alcanzar el objetivo del curso y, más importante, lograran generar nuevas formas de disertación y procesos de comprensión más complejos.

Retomando la línea del **aprendizaje del inglés**, Salmon (2010) trabajó con dos escuelas preescolares involucrando a 60 niños entre los tres años y medio y los 6 años quienes estaban aprendiendo o siendo inmersos en el idioma. Los docentes empezaron a introducir las rutinas y analizar las respuestas de cada uno de los estudiantes. Uno de los aspectos más importantes de este estudio se basó en el análisis realizado semana a semana por los maestros donde se sentaban a dialogar, contar lo observado, discutir sus inquietudes y compartir lo que iba dando frutos.

En las escuelas preescolares, la autora recomienda prácticas específicas para motivar a los niños en actividades de pensamiento. Después de haber trabajado con una de sus estudiantes de cinco años, Salmon afirma que haberla expuesto a la rutina de pensamiento “What makes you say that” (¿Qué te hace decir eso?); la llevó a poder dibujar su idea de lo que es el pensamiento y decirle a su maestra que para ella “Pensamiento es cuando tú usas tu imaginación y tú piensas en tu imaginación lo que quieras pensar”. Las rutinas conectan situaciones familiares y relevantes. Las rutinas de pensamiento ayudan al desarrollo de estudiantes como aprehendientes enrutados los cuales van aprendiendo hacia donde se dirige la misma práctica de aprendizaje.

Al inicio no fue fácil para el equipo investigativo – Salmon y otros colegas - poder introducir siquiera el término de pensamiento en niños tan pequeños, para ello tuvieron que acudir a técnicas como la implementación de historias para acercar el concepto, pero después de ello se empezó a evidenciar en su discurso los resultados alcanzados con frases como “La Dama Pensamiento” – los niños refiriéndose a su profesora que utilizaba las rutinas de pensamiento; - y “los niños y niñas pensamos diferente”.

Quizá, uno de los productos más valiosos de la investigación de Salmon fueron los trabajos realizados por los niños y niñas de las escuelas porque ellos demuestran la profundización del acto mismo de pensar creando disposiciones hacia el pensamiento mismo. Esta profundización se logró también con la implementación de la rutina Think / Puzzle / Explore en el análisis de una obra de Rousseau. Esta rutina conecta el conocimiento previo y no hay mejor instrumento que el arte para realizarlo, al menos en el contexto de los niños. La rutina se basó en tres preguntas alrededor de lo que pensaban los niños, las preguntas que surgieran y les motivara a explorar partiendo de la obra de arte.

Las conexiones realizadas por los alumnos fueron inmediatas. Los niños hablaron de tradiciones, clima, la casa, entre otras cosas.

Otro ejercicio realizado durante el proyecto llevó a un docente de Kínder – colega de Salmon - a usar Parts / Purpose / Complexities, la cual se usa para analizar las dimensiones de las cosas partiendo de preguntas básicas. El maestro dio a los niños una cámara y, con ella, ellos tomaron fotos al azar, sin ningún objetivo. Después de introducir la rutina, las fotos se volvieron más intencionales y tuvieron un foco y un significado. En esta experiencia la rutina generó conexiones ayudando a elaborar pensamientos sobre las fotografías mismas y permitió al educador identificar conocimientos previos.

Un gran vínculo que genera el estudio de Salmon con este documento es en las características de la población a nivel de primera lengua ya que los niños en su gran mayoría usaban el español y las rutinas de pensamiento lograron llevarlos a expresarse dando a los docentes una idea de cómo generar un andamiaje en su proceso de adquisición de otra lengua.

Salmon concluye finalmente que las rutinas son importantes por el sentido de seguridad y confianza que logran brindar, pero más aún por guiar en el desarrollo de una cultura de pensamiento, convirtiéndose en un aspecto intelectual del niño a través de patrones de pensamiento mismo y aprendizaje. Las rutinas de pensamiento se adaptan a la edad porque usan conocimientos previos, pero van más allá al hecho de tener como objetivo expandir esos conocimientos. No se debe desligar el pensamiento visible de las rutinas de pensamiento ya que el primero ayuda a darle forma y adaptar a las segundas.

Como se ha podido evidenciar en los estudios presentados hasta este momento, los autores han logrado obtener resultados satisfactorios en la aplicación de las rutinas de pensamiento, sin embargo, para llegar a ello y como suele suceder en el campo educativo, ellos tuvieron que ensayar, reformar y adaptar.

Implementar las Rutinas de Pensamiento fue un reto en cada uno de los documentos que se presentaron anteriormente. Sus autores seguramente lograron visualizar cada uno de los principios y fuerzas que Ritchhart define, aunque no estuviesen familiarizados con cada uno. Ritchhart en sus propias experiencias acude a las interacciones y él mismo dispone culturas de pensamiento en la institución en la cual participa. Ibañez y Goff logran disponer del espacio y los recursos en la efectividad de su investigación. Majida, por su parte, es un modelo para seguir por atreverse a pensar en una educación diferente para su país. Kelly, es la que quizá logra introducir más Rutinas de Pensamiento en su ambición de lograr dar mayor significación a las artes y al desarrollo del pensamiento de sus estudiantes. Salmon, finalmente, intenta aprovechar todas las habilidades de sus niños integrando recursos en el aula.

Ahora que se han referenciado algunas experiencias vividas por diversas personas respecto al uso de rutinas de pensamiento, se ha podido evidenciar que estas han apoyado a construir de alguna u otra forma maneras sencillas de evocar ideas para la edificación de conocimientos alrededor de los contextos que han sido llevados a las aulas. La implementación de las rutinas de pensamiento y su posible favorecimiento en el desarrollo de la capacidad para comprender el pasado simple se convierte en una herramienta que será llevada a través de todo un proceso. La caracterización de esta herramienta y los

instrumentos que pueden ser utilizados para verificar la comprensión de una temática dan a luz al marco metodológico expuesto a continuación que inicia con la siguiente hipótesis:

Hipótesis:

Cuando los estudiantes son expuestos a Rutinas de Pensamiento, estas logran favorecer el desarrollo de su capacidad para comprender el pasado simple.

La información referenciada será fundamental para que se pueda realizar un análisis más sencillo que permita identificar el posible favorecimiento de las Rutinas de Pensamiento en el proceso de comprensión del pasado simple.

4. Metodología

4.1 Contexto de la investigación

En el norte de la ciudad se encuentra el Liceo Los Alpes, institución que lleva más de 45 años educando con amor - como lo menciona su eslogan - a familias caleñas e incluso de otros lugares del mundo que han venido buscando una alternativa IB en el país. El establecimiento educativo inició como un jardín de infantes y con un solo grupos de estudiantes, pero debido a su gran labor con los niños y el deseo de las familias de poder continuar en el “segundo hogar” fundado por Nora Saavedra de Rubio (dueña y directora general del plantel), logró permanecer y expandir su oferta educativa a las secciones de la primaria y el bachillerato. No fue hasta el 2012 que el colegio obtuvo la certificación del programa PEP- Programa de la Escuela Primaria- autorizado por el IB, posteriormente el PAI – Programa de Años Intermedios en el año 2013 y finalmente, el programa Diploma en el 2017. Al acercarse a la filosofía del Bachillerato Internacional, se empezaron a implementar, y con mayor fuerza en la primaria, las Rutinas de Pensamiento en diversas áreas del conocimiento, pero principalmente en las ciencias naturales y sociales. La institución se ha preocupado por implementar las mejores metodologías, herramientas y enfoques que se encuentran a la vanguardia educativa y, aún más importante, que logren generar un aprendizaje perdurable en la vida de los niños y niñas.

La institución cuenta con un poco más de cuatrocientos estudiantes entre el jardín infantil y el colegio. Tiene una nómina de alrededor de 60 docentes que laboran en alguna de las secciones o incluso en las tres: preescolar, primaria y bachillerato. La mayoría de los docentes son licenciados en algún área de la educación (dependiendo de su perfil),

normalistas o son muy pocos los que cuentan con algún tipo de especialización o maestría – alrededor de 5 maestros.

El campus es un espacio amplio que ha sido pensado para las tres secciones. En el preescolar, existe una plaza y zona de juegos, salón de arte, cancha de césped y salón múltiple que es compartido con la primaria. La primaria está dotada con un aula de arte, tecnología, música, audiovisual, de lenguajes, laboratorio de ciencias, centro de recursos, zona de juegos y deportes. La secundaria posee también su centro de recursos, sala de tecnología, de física, laboratorio de ciencias, zona de juegos y deportes. Las instalaciones permiten que sea posible realizar las actividades que los docentes propongan, ya que además de los espacios, también cuentan con materiales e implementos que soliciten.

Los docentes, especialmente en la sección primaria, han sido capacitados en *Making Thinking Visible* y, a su vez, en las Rutinas de Pensamiento, permitiendo que puedan articular la planeación de clases con estas herramientas.

4.2 Descripción de la población de estudio

El grado quinto en el Liceo Los Alpes se encuentra compuesto por 14 estudiantes, de los cuales doce decidieron participar en el desarrollo de esta investigación. La información que se brindará a continuación pertenece a estos 12 niños y niñas que se convierten en la muestra del proyecto.

De los doce estudiantes quienes están entre las edades de 9 a 11 años; nueve de ellos son de género masculino y tres de género femenino. Tan sólo uno de ellos nació en un país de habla inglesa, pero fue criado en Colombia y hay dos más que nacieron en otros países

suramericanos pero que de igual forma fueron criados en la República Colombiana. La mayoría de los alumnos lleva más de un año en la institución (nueve de ellos) y tan solo tres llegaron a grado quinto en el año lectivo 2017-2018.

Todos los estudiantes han tenido ya la oportunidad de conocer al menos una rutina de pensamiento, pero en áreas diferentes al inglés. En años anteriores y en otras instituciones donde llegaron a estudiar, estas herramientas no fueron implementadas durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Los estudiantes de grado 5° tienen la posibilidad de estar en contacto con el idioma durante varios momentos de la semana, esto se debe a la asignación que da el colegio correspondiente a inglés intensivo. Por lo tanto, la interacción es constante y con un grado alto de frecuencia – entre 8 a 10 horas por semana.

Las características de la población la hacen adecuada para la realización de este estudio porque involucra individuos con diversidad de raíces culturales, cualidades, habilidades, fortalezas y debilidades lo cual es perfecto para analizar cómo la capacidad de comprensión de un tema puede posiblemente favorecerse mediante la utilización de las Rutinas de Pensamiento.

Los datos fueron sustraídos de una encuesta que se implementó para caracterizar la población (Ver anexo 1). Previamente, los estudiantes y sus padres de familia y/o acudientes habían aceptado participar en el proceso investigativo firmando un consentimiento informado que fue conocido igualmente por la dueña de la institución y quien también dio su aval con una firma en el documento mencionado (Ver anexo 2).

4.3 Selección, descripción y aplicación de las rutinas de pensamiento

Se realizó un cronograma (ver anexo 3), en el cual se proyectaron las Rutinas de Pensamiento que se implementarían durante las cinco sesiones a realizarse. Para dicha selección se tuvo en cuenta, principalmente, la naturaleza de las rutinas. Hay rutinas que apoyan los procesos de conocimientos previos, otras que trabajan en la indagación y, por último, unas que se quedan en el cierre del proceso, en la síntesis. Hay rutinas que, incluso, se quedan en un punto intermedio y apoyan los conocimientos previos y la indagación; la indagación y la síntesis o los conocimientos previos y la síntesis como es el caso del 3-2-1 Bridge.

En total fueron seleccionadas ocho Rutinas de Pensamiento, de las cuales una se repitió en los procesos de conocimientos previos y síntesis.

El siguiente cuadro relaciona la naturaleza de la Rutina de Pensamiento con el proceso o procesos que se vive(n) en el momento de la comprensión de algún conocimiento.

Rutina de Pensamiento	Momento(s) con el/los cual(es) se relaciona en el proceso de comprensión
3-2-1 Bridge	Conocimientos previos - Síntesis
See, Think, Wonder	Conocimientos previos - Indagación
Explanation Game	Conocimientos previos - Indagación
Headlines	Indagación

Here now, There then	Indagación
Color – Symbol - Image	Indagación - Síntesis
Tug of War	Indagación - Síntesis
I used to think..., But now I think	Síntesis

Tabla 2. Relación de las Rutinas de Pensamiento con el / los momento(s) en el proceso de comprensión

A continuación, se mencionan las Rutinas de Pensamiento organizadas por el número de la sesión. De igual forma, se describe la forma en la cual fueron introducidas en el aula y, finalmente, la Actividad Evaluativa de Comprensión que son los instrumentos de recolección de datos de los cuales se ampliará la información en la sección de instrumentos.

Sesión	Rutina a ser implementada	Propuesta en el aula con la rutina	Actividad evaluativa de comprensión
Primera	3-2-1 Bridge	Se creará un puente en papel Kraft o cartulina y utilizando papeles de colores o post-it se solicitará a los estudiantes que escriban 3 ideas o pensamientos en pasado, 2 de forma negativa y una pregunta en un lado del puente. Se comprobarán conocimientos previos.	Actividad evaluativa de comprensión #1
Segunda	See Think Wonder	Se mostrarán personas famosas que fallecieron. Se le pedirá a los estudiantes que identifiquen a una de las personas diciendo: I saw..... (Elvis Presley) Luego, deberán decir lo que piensan de esa persona: I think he/she was a... (good singer) Finalmente, los estudiantes se realizarán alguna pregunta referente a esta persona: Why did he become a. (singer)? Las respuestas serán puestas en el See Think Wonder Book.	Actividad evaluativa de comprensión #2
Segunda	Explanation Game	Se mostrarán imágenes de un lugar en particular y sus cambios a través de la historia. Los estudiantes deberán expresar sus ideas partiendo de las preguntas guías. Las respuestas serán exhibidas en el mural "Explain".	
Tercera	Headlines	Se mostrará a los estudiantes un ejemplo de titular usando oraciones en pasado tanto afirmativas como negativas y relacionando las imágenes en cada una. Los titulares se encontrarán en un archivo digital y uno a uno los estudiantes escribirán en el ordenador su ejemplo de titular. Se realizará la impresión de dichos titulares y serán incluidos en el periódico gigante "My Headlines".	Actividad evaluativa de comprensión #3
Tercera	Here Now / There Then	Se mostrarán artefactos electrónicos antiguos y sus versiones más recientes (computador y celular). Los estudiantes se enfocarán en las características de los artefactos: su exterior y funcionalidades. La actividad será llevada a "The Technology Blog" (celular gigante)	
Cuarta	Color Symbol Image	Se proyectará un episodio de dibujos animados donde los personajes van al pasado y allí observarán las características del pasado mismo. Los estudiantes podrán	Actividad evaluativa de

		<p>compartir lo que observan y realizarán la directriz de la rutina escogiendo un color, un símbolo y una imagen para sus 3 ideas principales con referencia al clip. Los “CSIs” serán puestos en el “CSI Folder” (espacio visual en el aula).</p> <p>Link: http://watchcartoonsonline.eu/watch/phineas-and-ferb-s3-ep28-tri-stone-area/</p>	comprensión #4
Cuarta	Tug of War	<p>Se planteará una situación hipotética donde una persona representará el “presente” y los participantes serán el “pasado”; los estudiantes deberán decir porqué el pasado es mejor dando argumentos e intentando vencer al “presente” con el famoso juego de halar la cuerda (tug of war). Las imágenes, al igual que sus producciones, serán colgadas en el “mini tug of war”.</p>	
Quinta	I used to think..., But now I think	<p>Se trabajará la rutina en parejas. Se entregará a los estudiantes algunas imágenes y con ellas deben preparar una exposición o noticiero donde, utilizando las imágenes, cuenten qué pasó con ese lugar, objeto o persona en el pasado. Aquí, los estudiantes podrán expresarse de temas generales y sus producciones serán llevadas a “My presentation” (espacio visual)</p>	Actividad evaluativa de comprensión #5
Quinta	3-2-1 Bridge	<p>Se creará un puente en papel Kraft o cartulina y utilizando papeles de colores o post-it se solicitará a los estudiantes que escriban 3 ideas o pensamientos en pasado, 2 de forma negativa y una pregunta en un lado del puente. Esto se realizará al otro lado del puente. Se comprobarán conexiones realizadas entre conocimientos previos y la información recibida durante las sesiones.</p>	

Tabla 3. Rutinas de Pensamiento, actividad diseñada para el aula y el instrumento de recolección de datos (Actividad Evaluativa de Comprensión)

4.4 Instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos creados para la recolección de datos se denominaron “Actividades Evaluativas de Comprensión” – AEC - (ver anexo 4). Se utilizó una de estas actividades en cada una de las cinco sesiones que se tuvieron donde se aplicaron las Rutinas de Pensamiento como se pudo ver en el cuadro descrito finalizando la sección anterior.

Las AEC fueron creadas partiendo de los principios de Cambridge English Qualifications. Se tomó esta decisión ya que los materiales con los que han venido trabajando los niños relacionan los componentes de estas exámenes y, principalmente, porque Cambridge desea evaluar el inglés de manera profunda pero que se pueda disfrutar a la misma vez. En su página web, Cambridge (revisado en diciembre de 2017) caracteriza sus cualificaciones como “basadas en investigación en aprendizaje y enseñanza efectivas. Ellas proveen una fuerte fundamentación y un marco de aprendizaje que ayuda a los niños y adolescentes a ganar confianza y mejorar sus habilidades del idioma inglés, paso por paso”. Además, en Colombia, cada vez son más las instituciones que se unen al grupo de exámenes realizadas por Cambridge debido a la certificación internacional y la consistencia misma de las evaluaciones.

Las AEC también tuvieron un lineamiento básico que seguir que corresponde a las características de las evaluaciones de Cambridge: Starters, Movers y Flyers. Estas pruebas se caracterizan por trabajar con lectura, escritura, expresión oral y habilidad auditiva, y son, precisamente, estas habilidades las cuales se tuvieron en cuenta en cada Actividad Evaluativa de Comprensión. Las AEC fueron validadas por una evaluadora invitada con el objetivo de conocer la aprobación en cuanto a la intencionalidad de los instrumentos en su rol como conocedora del método de Cambridge. La evaluadora revisó cuidadosamente cada

una de las AEC y completó el formato creado para tal fin (ver anexo 5). En caso de hallar alguna(s) AEC(s) que no cumplieran con el modelo propuesto integrador de las habilidades, la evaluadora podía recomendar cambios que se analizarían e integrarían si así se hacía necesario, sin embargo, no hubo recomendaciones al respecto. En la sección procedimiento se explica la razón por la cual dicha evaluadora participó en la investigación.

4.5 Tipo de investigación y procedimiento

4.5.1 Enfoque metodológico

El enfoque seleccionado para esta investigación es de tipo cuantitativo. **Fernández, Hernández y Baptista (2010)** caracterizan este tipo de investigación mediante el uso de “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento...” (p. 4). Se decidió optar por este enfoque debido a que la estimación de la relación que se desea indagar entre la aplicación de las Rutinas de Pensamiento y el desarrollo de la capacidad para comprender el pasado simple se hizo mediante una forma numérica.

Al haber identificado estos parámetros, se decide llevarlas a un primer plano con la investigación correlacional dentro del mundo cuantitativo; **Monje (2011)** referencia esta investigación como la forma de “determinar el grado... en uno o varios factores concomitantes”, además, “permite identificar asociaciones... introduciendo los controles estadísticos apropiados” (p. 101).

4.5.2 Procedimiento

Cada una de las AEC se aplicaron al finalizar cada sesión y fueron formuladas de manera que agruparan las cuatro habilidades comunicativas que existen en los procesos comunicativos del inglés: *speaking, listening, writing* y *reading*. Se tomó esta determinación porque lo que se pretende es mirar el favorecimiento de las Rutinas de Pensamiento en el desarrollo de la capacidad para comprender la temática, sin importar cómo el niño o niña pueda darla conocer: ya sea de forma escrita, oral, partiendo de una lectura o por medio de su habilidad de escucha.

En estas actividades se les solicitó a los alumnos realizar distintos ejercicios que fuesen sustento para dar respuesta al objetivo de esta investigación. Entre estos ejercicios que agrupan las dimensiones del pasado simple se encuentran: reconocimiento de oraciones, construcción de oraciones, identificación de verbos, comprensión de la forma correcta de decir un verbo en el tiempo gramatical, producción oral transformando verbos de un tiempo gramatical a otro, observación de imágenes y construcción de enunciados, comprensión de lecturas, entre otras.

Es importante mencionar que el autor de esta investigación tuvo un doble rol: investigador y docente (implementador de las Rutinas de Pensamiento), por lo tanto, para lograr una objetividad en los resultados, una evaluadora fue invitada a las cinco sesiones y fue ella la encargada de aplicar las AEC. La evaluadora tuvo varios roles dentro de las diversas sesiones: verificó que las Rutinas de Pensamiento fueran implementadas de acuerdo con su intencionalidad en el proceso de comprensión y el cronograma establecido, guio la aplicación de las AEC e igualmente las evaluó.

Después de realizar cada sesión en la cual se aplicaban las Rutinas de Pensamiento que se mostraron anteriormente, la evaluadora fue la encargada de dirigir la recolección de los datos de cada sesión en la que se aplicó una AEC diferente. La evaluadora fue la encargada de verificar los resultados de la actividad e inmediatamente estos fueron entregados al investigador para su debido análisis.

Es importante aclarar que el punto inicial con el cual se inició el contraste mediante avanzaban las sesiones fue el examen diagnóstico (ver anexo 6) que siempre toman los estudiantes al inicio del año escolar en la cual se hallaban cuatro partes relacionadas con el pasado simple. Los resultados de esta prueba diagnóstica se podrán observar en la sección siguiente. Aunque el punto inicial fue la prueba diagnóstica, también las AEC se convirtieron, de alguna forma, en un punto de referencia para contrastar sesión a sesión los avances de la población.

A continuación, se hace una caracterización adicional de las Actividades Evaluativas de Comprensión para poder comprender en mayor sentido los resultados que se presentan posteriormente.

En la siguiente tabla se puede ver el número de preguntas realizadas en cada actividad, las habilidades comunicativas evaluadas. También se relaciona la actividad con las rutinas que se aplicaron en la sesión pertinente.

Actividad Evaluativa de Comprensión	Número de preguntas	Puntos totales (respuestas requeridas) verificados dentro de las preguntas	Rutinas de pensamiento relacionadas
#1	4	16	3-2-1 Bridge

#2	4	8	See Think Wonder Explanation Game
#3	4	6	Headlines Here Now / There Then
#4	4	7	Color Symbol Image Tug of War
#5	4	6	I used to think...., But now I think 3-2-1 Bridge
Actividades de <i>listening, speaking, reading y writing.</i>			

Tabla 4. Descripción específica de las AEC relacionada con las Rutinas de Pensamiento.

Ahora bien, conociendo el número de preguntas y cuántos eran los puntos alcanzables – los puntos alcanzables son las respuestas que los alumnos debían dar de acuerdo con la consigna en cada pregunta – en cada AEC; se realiza una relación entre los puntos necesarios (respuestas dadas correctas) y los niveles de comprensión.

Actividad Evaluativa de Comprensión	Puntos totales (número total de respuestas correctas)	Número de respuestas correctas correspondientes a un nivel bajo de comprensión de la temática	Número de respuestas correctas correspondientes a un nivel medio de comprensión de la temática	Número de respuestas correctas correspondientes a un nivel alto de comprensión de la temática
#1	16	0-7	8-14	15-16
#2	8	0-3	4-6	7-8
#3	6	0-3	4-5	6
#4	7	0-3	4-5	6-7
#5	6	0-3	4-5	6

Tabla 5. Relación de respuestas correctas con niveles de comprensión.

5. Cronograma de actividades

Fecha	2017				2018			
	SEPT	OCT	NOV	DIC	AGO	SEPT	OCT	NOV
Aspecto a trabajarse								
Abstract								
Introducción								
Planteamiento del problema								
Pregunta de investigación								
Objetivos (general y específicos)								
Justificación								
Marco teórico (antecedentes)								
Propuesta metodológica (contexto de la investigación – descripción de la población – instrumentos de recolección de datos)								
Recolección de datos y aplicación de la propuesta								
Resultados								
Conclusiones y discusiones								
Apéndices								
Bibliografía y referencias								



Creación



Correcciones y revisión

6. Presentación de los resultados

Se iniciará con los resultados del examen diagnóstico que se convirtió en el primer insumo y el cual da una referencia de la comprensión del pasado simple antes de la aplicación de las primeras rutinas de pensamiento teniendo en cuenta que este tiempo gramatical se había trabajado de una forma más básica en grados anteriores.

La siguiente tabla muestra la relación estudiante, respuestas correctas y el nivel alcanzado con los resultados. Es importante resaltar que, en el momento de aplicación de esta prueba, los estudiantes no habían vivido un contacto con las Rutinas de Pensamiento en el área de inglés.

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1	3 respuestas correctas		
Estudiante 2	4 respuestas correctas		
Estudiante 3	4 respuestas correctas		
Estudiante 4		8 respuestas correctas	
Estudiante 5	5 respuestas correctas		
Estudiante 6	5 respuestas correctas		
Estudiante 7	5 respuestas correctas		
Estudiante 8	4 respuestas correctas		
Estudiante 9		8 respuestas correctas	
Estudiante 10		7 respuestas correctas	
Estudiante 11		8 respuestas correctas	

Estudiante 12	4 respuestas correctas		
---------------	------------------------	--	--

Tabla 6. Resultados de la prueba diagnóstica realizada antes de las sesiones programadas en la implementación de las Rutinas de Pensamiento.

Es observable, entonces, que la comprensión del pasado simple en la mayoría de los estudiantes era baja. Tan solo cuatro de ellos lograron ubicarse en un nivel medio de comprensión. Por lo tanto, hablamos de un 66,6% de la población con comprensiones mínimas de esta temática.

Las siguientes tablas presentan los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes teniendo en cuenta la relación con el número de respuestas dadas correctas y un resumen de la cantidad de educandos en cada uno de los niveles, respectivamente.

Actividad Evaluativa de Comprensión 1

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1		9 respuestas correctas	
Estudiante 2	5 respuestas correctas		
Estudiante 3		9 respuestas correctas	
Estudiante 4		11 respuestas correctas	
Estudiante 5	6 respuestas correctas		
Estudiante 6		11 respuestas correctas	
Estudiante 7	7 respuestas correctas		
Estudiante 8		11 respuestas correctas	

Estudiante 9		12 respuestas correctas	
Estudiante 10		14 respuestas correctas	
Estudiante 11		13 respuestas correctas	
Estudiante 12		9 respuestas correctas	

Tabla 7. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 1

Nivel de comprensión	Número de estudiantes
Bajo	3
Medio	9
Alto	0

Tabla 8. Número total de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC

1

De acuerdo con los resultados de la aplicación de la primera AEC que corresponde a una Rutina de Pensamiento relacionada con conocimientos previos, es posible observar que los estudiantes reconocen patrones y estructuras del pasado simple ya que algunos de los ejercicios realizados fueron contestados correctamente y la mayoría se encuentran en un nivel medio de comprensión teniendo dificultades especialmente en la pronunciación y escritura de los verbos terminados en “ed” y la escasa o nula identificación de verbos irregulares.

Actividad Evaluativa de Comprensión 2

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1		4 respuestas correctas	
Estudiante 2	1 respuesta correcta		
Estudiante 3		6 respuestas correctas	
Estudiante 4		6 respuestas correctas	
Estudiante 5	3 respuestas correctas		

Estudiante 6		4 respuestas correctas	
Estudiante 7	3 respuestas correctas		
Estudiante 8		4 respuestas correctas	
Estudiante 9		6 respuestas correctas	
Estudiante 10		6 respuestas correctas	
Estudiante 11		5 respuestas correctas	
Estudiante 12		6 respuestas correctas	

Tabla 9. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 2

Nivel de comprensión	Número de estudiantes
Bajo	3
Medio	9
Alto	0

Tabla 10. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 2

En la segunda AEC es posible observar que se siguen con los mismos niveles de comprensión ya que los estudiantes que están en un nivel medio siguen allí y los que se encuentran en un nivel bajo también permanecen en este. Tampoco hay un paso hacia el nivel alto de comprensión. Las Rutinas de Pensamiento implementadas respondían a un proceso de conocimientos previos e indagación.

Actividad Evaluativa de Comprensión 3

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1		4 respuestas correctas	
Estudiante 2	1 respuesta correcta		

Estudiante 3		5 respuestas correctas	
Estudiante 4		4 respuestas correctas	
Estudiante 5	2 respuestas correctas		
Estudiante 6		5 respuestas correctas	
Estudiante 7	2 respuestas correctas		
Estudiante 8		4 respuestas correctas	
Estudiante 9		5 respuestas correctas	
Estudiante 10		4 respuestas correctas	
Estudiante 11			6 respuestas correctas
Estudiante 12	Ausente		

Tabla 11. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 3

Nivel de comprensión	Número de estudiantes
Bajo	3
Medio	7
Alto	1
Ausentes	1

Tabla 12. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la AEC 3

De acuerdo con los resultados de la AEC 3 es posible observar la transición de uno de los estudiantes hacia un nivel alto de comprensión. En las respuestas, es posible observar que el **Estudiante 11** logró dar respuesta a la estructura implementando verbos irregulares y regulares, realizó una comprensión de lectura correcta dando solución a lo que se estaba preguntando y logró entender perfectamente lo que se le decía utilizando el Pasado Simple y, de la misma manera, expresarse en este tiempo gramatical. El Estudiante 12 no pudo participar de la actividad y se consideró que no hiciera posteriormente la AEC ya que no participó tampoco de la sesión. Debido a lo anterior, el estudiante 12 siguió participando en

las sesiones, pero sus resultados no serán tenidos en cuenta para la finalidad de la investigación; se deseaban los resultados más objetivos posibles. Las Rutinas de Pensamiento aplicadas correspondían al proceso de indagación netamente.

Actividad Evaluativa de Comprensión 4

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1		4 respuestas correctas	
Estudiante 2	2 respuestas correctas		
Estudiante 3		5 respuestas correctas	
Estudiante 4		5 respuestas correctas	
Estudiante 5	2 respuestas correctas		
Estudiante 6		5 respuestas correctas	
Estudiante 7		4 respuestas correctas	
Estudiante 8		4 respuestas correctas	
Estudiante 9		5 respuestas correctas	
Estudiante 10			7 respuestas correctas
Estudiante 11		5 respuestas correctas	
Estudiante 12		5 respuestas correctas	

Tabla 13. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 4

Nivel de comprensión	Número de estudiantes
Bajo	2
Medio	9
Alto	1

Tabla 14. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la

AEC 4

Eventos significativos suceden en los resultados de la AEC 4. Primero, el **Estudiante 10** alcanza un nivel alto de comprensión del Pasado Simple; logra comprender preguntas con la estructura revisada y responderlas correctamente, escuchar características en una opinión (dada en el tiempo gramatical) y expresar sus ideas también. Segundo, el **Estudiante 7** logra hacer su transición de un nivel bajo a un nivel medio de comprensión mejorando en aspectos de comprensión de lectura, identificación de verbos en pasado e incluso expresándose de forma acertada. Cabe notar que los educandos se acercaron mucho al nivel alto de comprensión con un número de respuestas correctas mayor e, incluso, el **Estudiante 2** subió un punto más en sus resultados, aunque permaneció en un nivel bajo. Se trabajaron los procesos de indagación y síntesis con las Rutinas de Pensamiento.

Actividad Evaluativa de Comprensión 5

Estudiante	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Estudiante 1		5 respuestas correctas	
Estudiante 2		4 respuestas correctas	
Estudiante 3		5 respuestas correctas	
Estudiante 4			6 respuestas correctas
Estudiante 5		4 respuestas correctas	
Estudiante 6			6 respuestas correctas
Estudiante 7		4 respuestas correctas	
Estudiante 8			6 respuestas correctas
Estudiante 9			6 respuestas correctas
Estudiante 10			6 respuestas correctas
Estudiante 11	Ausente		

Estudiante 12			6 respuestas correctas
---------------	--	--	------------------------

Tabla 15. Resultados de niveles de comprensión en la AEC 5

Nivel de comprensión	Número de estudiantes
Bajo	0
Medio	5
Alto	6
Ausentes	1

Tabla 16. Total del número de estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión en la

AEC 5

Con la AEC 5 se pueden evidenciar los cambios más particulares, no sólo porque los estudiantes restantes en el nivel de comprensión bajo lograron pasar al medio si no que muchos de los que se encontraban en el nivel medio hicieron la transición hacia el nivel alto. En el nivel alto, los alumnos demostraron comprender la diferencia entre oraciones afirmativas y negativas en el pasado, realizar una buena comprensión de lectura dando respuesta a preguntas de un personaje de la historia, identificar patrones auditivos del tiempo gramatical y expresar sus ideas implementando el *Simple Past*. Algo adicional que se logra observar es que los Estudiantes 1 y 4 no realizaron ninguna transición, quedando siempre en el nivel medio. El Estudiante 11 tampoco pudo participar de esta última actividad por motivos personales y, al igual que se hizo con el Estudiante 12 previamente, se prefirió que no realizara luego la actividad ya que se querían resultados más concretos y fieles al proceso. Los resultados obtenidos anteriormente por el Estudiante 11 tampoco harán parte de la finalidad de la investigación por no haber completado el proceso necesario.

Con los resultados anteriores, se decide realizar el siguiente gráfico que muestra la variación en los niveles de comprensión con relación a los procesos vividos en las sesiones realizadas. Este gráfico muestra de forma visual aspectos que se mencionarán en las conclusiones y discusiones.

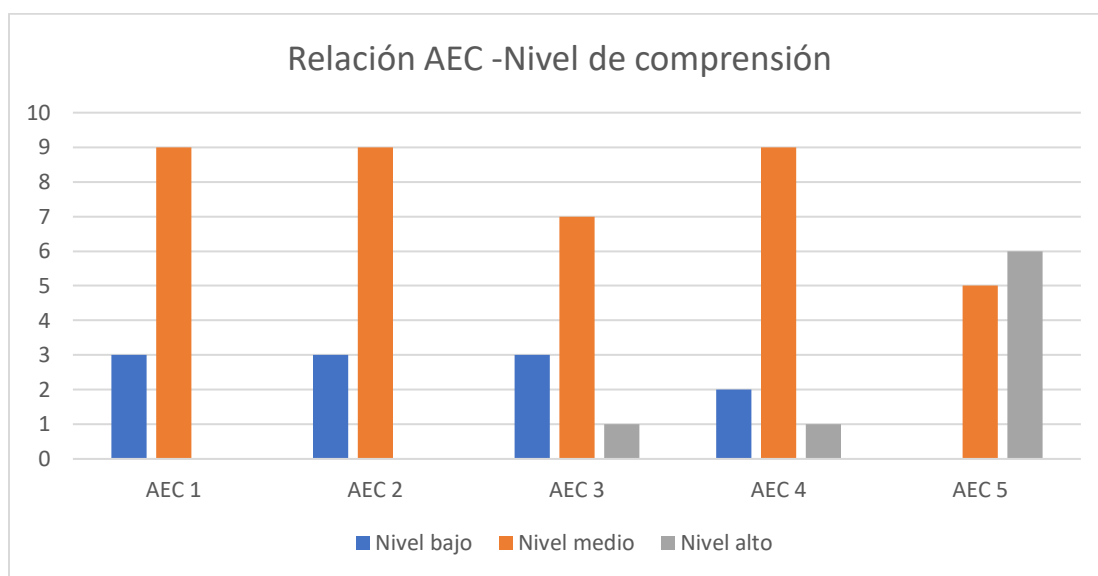


Gráfico 1. Comportamiento de los niveles de comprensión

En este gráfico es posible identificar con cada AEC cómo los estudiantes van pasando de un nivel de comprensión a otro. Es posible analizar la forma como los estudiantes en bajo van saliendo de este nivel de comprensión contestando correctamente diversas preguntas en las AEC. En la AEC 4, se pasó de tres estudiantes en el nivel bajo a dos y en la AEC 5 no quedó ninguno; por lo tanto, estos estudiantes pasaron al nivel medio o alto. De igual forma, los niveles medio y alto lograron tener variaciones: el medio logró reducirse y los estudiantes pasaron al alto ya que al final no hubo ninguno en el bajo; y el alto logró pasar de inexistente a visible en las AEC 3 y 4 y mayormente notable en la AEC 5.

7. Puesta a prueba de la hipótesis

Hipótesis:

Cuando los estudiantes son expuestos a Rutinas de Pensamiento, estas logran favorecer el desarrollo de su capacidad para comprender el pasado simple.

Para lograr validar esta hipótesis se relacionaron primero los datos obtenidos en cada una de las AEC con el sistema de evaluación de la institución y así lograr generar una relación entre lo que representan los resultados y sus porcentajes.

La institución evalúa este tipo de actividades con notas de entre 0.0 como mínimo a 10.0 como máximo. Entre 0.0 y 6.9 se considera que el desarrollo de la actividad y respuesta misma del estudiante no alcanza los componentes / habilidades mínimas a ser desarrolladas y puestas en práctica. Entre 7.0 y 7.9, el estudiante demuestra conocimientos aceptables que pueden ser mejorados en su proceso educativo. Entre 8.0 y 8.9, el estudiante afianza que logra implementar lo aprendido y aplicarlo de manera correcta con errores mínimos. Finalmente, entre 9.0 y 10.0, el estudiante demuestra maestría en los conocimientos que le fueron impartidos.

Usando la información anterior, relacionando las AEC y el sistema de evaluación institucional, se entiende que el estudiante que logre un porcentaje inferior al 70% en cuanto a respuestas correctas no estaría alcanzando el mínimo requerido correspondiente a una valoración aceptable y por ende existirían vastos aspectos a mejorar. Por el contrario, un estudiante que logre un porcentaje mayor al 70% estaría probando una mayor comprensión en cuestión de resultados obtenidos.

La siguiente tabla reúne datos de los porcentajes de preguntas que fueron contestadas correcta (% P.C) e incorrectamente (% P.I) para cada AEC y con cada estudiante. Se resaltan los resultados primordialmente en las AEC 1 y 5 al ser tomadas como puntos de comparación; en rojo se marcan los porcentajes inferiores al 70% (no alcanzan un resultado aceptable) y en amarillo los iguales o superiores al 70% (resultados aceptables y sobresalientes). Al final de la tabla se muestra el porcentaje de diferencia – en todos los casos con tendencia ascendente positiva – entre el porcentaje de respuestas correctas de la AEC 1 y la AEC 5; aquí se puede observar que en un estudiante hubo más del 35% de mejoría en la manera en la cual acertó las consignas propuestas entre una AEC y la otra.

Es importante reiterar que, aunque se presentan los resultados de los estudiantes 11 y 12, estos no fueron considerados en la validación de la hipótesis debido a que no completaron el proceso correspondiente de las sesiones.

% Est.	AEC 1		AEC 2		AEC 3		AEC 4		AEC 5		% diferencia AEC 1 y 5
	% P.I.	% P.C	% P.I.	% P.C	% P.I.	% P.C	% P.I.	% P.C	% P.I.	% P.C	
Est. 1	43,7	56,5	50	50	33	67	43	57	17	83	+26,5
Est. 2	68,7	31,7	87	13	83	17	71	29	33	67	+35,3
Est. 3	43,7	56,5	25	75	17	83	29	71	17	83	+26,5
Est. 4	31,2	68,8	25	75	33	67	29	71	0	100	+31,2
Est. 5	62,5	37,5	62	38	67	33	71	29	33	67	+29,5
Est. 6	31,2	68,8	50	50	17	83	29	71	0	100	+31,2
Est. 7	56,2	43,8	62	38	67	33	43	57	33	67	+23,2
Est. 8	31,2	68,8	50	50	33	67	43	57	0	100	+31,2
Est. 9	25	75	25	75	17	83	29	71	0	100	+25
Est 10	12,5	87,5	25	75	33	67	0	100	0	100	+12,5
Est 11	18,7	81,3	37	63	0	100	29	71			
Est 12	43,7	56,5	25	75			29	71	0	100	

Tabla 17 – Relación porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada estudiante en cada una de las AEC. Porcentaje de diferencia entre las preguntas correctas para las AEC 1 y AEC 5.

Teniendo como referente la información anterior, se implementa la **diferencia de proporciones** como prueba de hipótesis. La diferencia de proporciones se implementa cuando se desea conocer si dos muestras de poblaciones diferentes o iguales presentan diferencias significativas o no.

Esta prueba considera dos hipótesis que se denominan “nula” – H_0 - y “alternativa” – H_1 . La nula establece que no existe diferencia alguna entre las proporciones, mientras la alternativa plantea lo contrario con un nivel de confianza alto en la diferencia. Para esta investigación se consideran las hipótesis:

H₀: El número de estudiantes con un porcentaje superior del 70% de respuestas correctas en la AEC 5 es el mismo de la AEC 1.

H₁: El número de estudiantes con un porcentaje superior del 70% de respuestas correctas en la AEC 5 es mayor al de la AEC 1.

Para establecer resultados de la población con la que se trabajó se necesitan establecer los valores n₁ – total de la población-, p₁ – porcentaje de la población con más del 70% de respuestas correctas y q₁ – porcentaje de la población con menos del 70% de respuestas correctas (mayor número de respuestas incorrectas). Estos valores corresponden a la AEC 5; también se realiza el mismo procedimiento para hallar valores n₂, p₂ y q₂ que corresponden a la AEC 1.

	AEC 5		AEC 1
n ₁	10	n ₂	10
p ₁	70%	p ₂	20%
q ₁	30%	q ₂	80%

Tabla 18 – Valores de n₁ y n₂, p₁ y p₂, q₁ y q₂

Para hallar p₁ y p₂, se implementó la siguiente fórmula:

$p_1 \text{ y } p_2 = (\text{número de estudiantes con más del 70\% de respuestas correctas/número total de estudiantes}) * 100$

$$p_1 = (7/10)*100 = 70\%$$

$$p_2 = (2/10)*100 = 20\%$$

Para hallar q₁ y q₂, se implementó la siguiente fórmula:

$q1$ y $q2 = (\text{número de estudiantes con menos del 70\% de respuestas correctas/número total de estudiantes}) * 100$

$$q1 = (3/10)*100 = 30\%$$

$$q2 = (8/10)*100 = 80\%$$

Con estos datos se pasa a calcular el estadístico z , el cual mide la diferencia entre lo observado y el parámetro hipotético. Para hallar z se implementa la siguiente fórmula:

$$z = (p1-p2) / \text{RAIZ} (p1*q1/n1 + p2*q2/n2)$$

$$z = (50)/\text{RAIZ} (210+160)$$

$$z = (50)/\text{RAIZ} (370)$$

$$z = 50/19.24$$

$$z = 2.599$$

Después de hallar z , se necesita hallar los grados de libertad, estos son un número de valores independientes por el cual un sistema que es de característica dinámica puede moverse sin quebrantar restricciones impuestas. Es un número mínimo de coordenadas independientes que puede indicar la posición del sistema completo.

Los grados de libertad (gl) se calculan con la siguiente fórmula:

$$gl = (n1+n2-2)$$

$$gl = (10+10-2)$$

$$gl = 18$$

Cabe aclarar que el número 2 en la fórmula representa el número de AEC de las cuales se están tomando los datos, en este caso la AEC 1 y la AEC 5. En total son dos AEC de referencia comparativa.

De esta manera, el estadístico es de 2,599 con 18 grados de libertad. Teniendo estos dos datos se revisa la tabla “t de student”, la cual se implementa para estimar y probar medias y diferencias de medias. La tabla t de student trabaja con los grados de libertad y nivel de significación. El nivel de significación es un umbral que da la posibilidad de determinar si el resultado de un estudio se puede considerar significativo. El nivel de significación recomendado para trabajos de investigación es de 0.05.

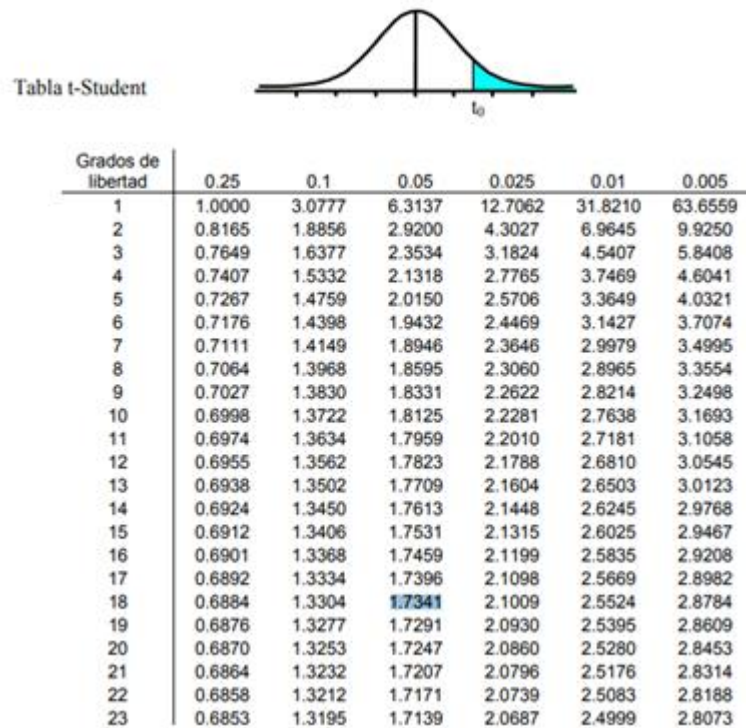


Imagen 1. Tabla t de student.

Tomado de http://cms.dm.uba.ar/academico/materias/1ercuat2015/probabilidades_y_estadistica_C/tabla_tstudent.pdf (Revisado en octubre de 2018)

Al verificar la tabla t de student, se puede evidenciar que el umbral es de 1.7341 con 18 grados de libertad y el 0.05 de nivel de significación. Cuando el valor obtenido del estadístico, que en este caso es 2.599, es mayor al umbral entonces se da por rechazada la hipótesis nula H_0 . De esta forma, se confirma que la hipótesis alternativa H_1 es correcta y por ende el número de estudiantes con un porcentaje superior del 70% de respuestas correctas en la AEC 5 es mayor al de la AEC 1. Con lo anterior, y teniendo en cuenta que en la AEC 1 hubo tan sólo dos estudiantes que alcanzaron el 70% o más de respuestas correctas, mientras en la AEC 5 el número subió a siete estudiantes – permitiendo la continuidad y mejoramiento en asertividad de preguntas de los dos estudiantes que ya se encontraban en esta categoría; que los porcentajes de preguntas con respuestas incorrectas disminuyó; y que hubo cinco estudiantes en la AEC 5 que no cometieron ni un solo error mientras en la AEC 1 no hubo ningún estudiante; se puede decir entonces que las Rutinas de Pensamiento lograron favorecer significativa y notablemente el desarrollo de su capacidad para comprender el pasado simple en los estudiantes del grado 5° del Liceo Los Alpes.

8. Discusión

La intención de esta investigación es establecer en qué medida las Rutinas de Pensamiento favorecen el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes. Para lograr lo anterior, se seleccionan las Rutinas de Pensamiento pertinentes, se implementan con la planificación de actividades específicas y se determinan los cambios evidenciables en los niveles de desarrollo de la capacidad para comprender la temática.

Al revisar los resultados de la primera AEC se logra identificar que los estudiantes habían tenido alguna relación o conocían acerca del Pasado Simple de alguna forma, esto se evidencia en la primera organización de los niveles de comprensión donde la mayoría de ellos (nueve en total) quedaron en el medio. Uno de los aspectos que puede contener a los estudiantes de expresarse al inicio es el hecho de tener que usar el idioma; esto pudo haber sido un factor inicial y, de hecho, es uno de los retos que vivió Majida en su investigación al intentar implementar las rutinas en inglés con sus niños en Palestina – sin mencionar que la cantidad de estudiantes era más alta en su contexto; sin embargo, tanto en su proyecto como en éste, se pudo evidenciar un aula con mayor espacio al diálogo, el análisis y discusión; además de la visualización de ideas y puesta en práctica de habilidades de comunicación en la lengua.

3-2-1 Bridge permitió que los conocimientos previos de los estudiantes fueran registrados y se lograra tener un punto de partida para el resto de las sesiones y planeación de las actividades. Retomando a Salmón quien concluye al final de su investigación que las rutinas son apropiadas y aplicables a los niños porque una de sus características es la revisión del conocimiento previo y la consecuente expansión de este. No únicamente los niños se

benefician, también los docentes logran dar forma a los conceptos y adaptar las rutinas de acuerdo con las características de sus alumnos.

Con *See, Think, Wonder* y *Explanation Game*, se pudo dar la introducción necesaria a la temática partiendo de observaciones y razones que fueron dadas por los estudiantes. Un aspecto particular y vital de las rutinas de pensamiento se basa en su flexibilidad en la implementación. En el caso de esta investigación se trabajó con personajes importantes de la humanidad en *See, Think, Wonder*, mientras Ibañez y Goff utilizaron la imagen de un tigre y; en ambos casos, se fortaleció el aprendizaje y estructuración del pensamiento. No es un aspecto de temática, es el hecho de garantizar una experiencia más personal y relevante a los aprendientes.

Al trabajar *Headlines* y *Here Now, There Then* con actividades de creación de titulares y evocando las características de artefactos electrónicos en el pasado, se hicieron visibles los primeros cambios en cuanto al nivel de comprensión de los estudiantes ya que uno de ellos pudo alcanzar el nivel alto demostrando un mejor desempeño en las consignas que se le solicitaron. Ritchhart incluye lo anterior en *Making Thinking Visible* como el paso a la orientación dada más hacia el aprendizaje que a la actividad misma; los niños participan activamente y demuestran mayor confianza y es aquí, como docente, que evaluar la comprensión de los estudiantes se empieza a tornar más evidenciable y estructural.

Tug of War y *Color Symbol Image* partieron de actividades de observación de una situación y una dinámica de opinión logrando otra variación en el nivel de comprensión. Dos cambios importantes sucedieron con la aplicación de estas rutinas; se pudieron apreciar dos movimientos en los niveles: uno desde el nivel bajo al medio y otro del medio al alto. Fue posible reconocer que los demás estudiantes se acercaron mucho al nivel siguiente al cual se

encontraban ya que el número de preguntas dadas correctas subió representativamente. Al igual que hizo Kelly con *Color Symbol Image*, se logró reflexionar acerca del recurso traído al aula – en este caso un video - generando hipótesis, opiniones, comentarios y momentos de debate.

Finalmente, *I Used to Think..., But now I think* – también implementada por Kelly - y *3-2-1 Bridge* fueron el cierre de las sesiones y en las cuales se logran ver cambios más grandes en el proceso: todos los estudiantes que se encontraban en el nivel bajo de comprensión lograron subir a un nivel medio y la mayoría que estaban en el nivel medio (excepto dos) hicieron su transición hacia el nivel alto. Los alumnos lograron practicar el *Simple Past* con actividades expositivas y de identificación de conocimientos. Como logra definirlo Kelly al final de su investigación, el aula, además de los resultados positivos en las actividades, posee una atmósfera de compromiso y seguridad por parte de los estudiantes. Las rutinas, pensar en el otro y dar tiempo significativo a la investigación enfocan a los estudiantes en la estructuración del pensamiento.

Durante el proceso vivido en las sesiones con los estudiantes, fueron apareciendo cada uno de los principios y fuerzas mencionadas por Ritchhart. Planificar las Rutinas de Pensamiento que se aplicaron hace que los Principios de las Culturas de Pensamiento surjan de una forma particular. Cuando se planifica y se piensa en lo que significa implementar las rutinas hay un llamado, incluso más fuerte, a analizar minuciosamente lo que se va a hacer con los estudiantes. Este llamado se convierte de inmediato en una forma de estructurar el pensamiento, dando atención a detalles mínimos que a veces se nos escapan como docentes: querer explotar las fortalezas de los estudiantes y apuntar a que las debilidades desaparezcan; analizar con los estudiantes cada una de las cosas que dicen y el poder del lenguaje mismo;

disponer el aula para que este comunique a través de diferentes recursos; convertirse como docente en un guía que apoya incondicionalmente y que ayuda a identificar en los estudiantes aspectos relevantes que pueden mejorar el proceso de aprendizaje y; crear culturas de pensamiento a través del compartir con colegas docentes, encuentros educativos e incluso trabajos de investigación. Lo anterior no es más que los principios reseñados por Ritchhart contados desde la experiencia práctica de la investigación.

Después de finalizar las sesiones con los estudiantes – hablando de forma personal – suele pensarse en qué pudo ser mejor. Todo ese imaginario y deseos de mejoramiento es, a mi punto de ver, lo que Ritchhart llama Fuerzas de Transformación, y éstas se vuelven más visibles a la comprensión cuando se aplican las Rutinas de Pensamiento. Poder pensar en qué puedo mejorar como docente para que mis estudiantes puedan también mejorar; cómo el lenguaje puede volver más comprensible una idea; analizar el tiempo invertido y el que faltó o el que no se pudo implementar; mostrar aspectos más humanos y personales que sirvan de modelo a mis estudiantes; aprovechar cada pregunta, situación u oportunidad; idear formas de interactuar entre estudiantes y sus pares y su docente; ver el espacio como algo más significativo que el techo y suelo que se usa para dictar una clase; esos son los retos – esas son las fuerzas que deben visionarse y tener a cada momento presente para motivar a la generación de culturas de pensamiento.

9. Conclusiones y recomendaciones

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y, los resultados obtenidos partiendo de la prueba diagnóstica y continuando con los resultados de cada AEC, hubo un avance positivo en los niveles de comprensión del Pasado Simple. Los estudiantes lograron identificar patrones, estructuras, consignas de forma oral y escrita, realizar lecturas y entenderlas, expresar sus ideas y hasta opiniones en este tiempo gramatical.

Después de probar la hipótesis; tener en cuenta que en la AEC 1 hubo tan sólo dos estudiantes que alcanzaron el 70% o más de respuestas correctas, mientras en la AEC 5 el número subió a siete estudiantes – permitiendo la continuidad y mejoramiento en asertividad de preguntas de los dos estudiantes que ya se encontraban en esta categoría; verificar que los porcentajes de preguntas con respuestas incorrectas disminuyó; hallar cinco estudiantes en la AEC 5 que no cometieron ni un solo error mientras en la AEC 1 no hubo ningún estudiante; se puede concluir entonces que las Rutinas de Pensamiento lograron favorecer significativa y notablemente el desarrollo de su capacidad para comprender el pasado simple.

Las Rutinas de Pensamiento, partiendo de los resultados de esta investigación, se consideran herramientas que pueden ser implementadas en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua debido a la variación positiva que hubo en la comprensión del pasado. Se invita y se espera que estas rutinas y muchas otras que se pueden hallar en la filosofía de las culturas visibles sean implementadas en diversos contextos y en áreas de conocimiento diferentes.

Como recomendaciones para futuras investigaciones, se sugiere informarse e instruirse a través de talleres y/o lecturas acerca de *Making Thinking Visible* y de las Rutinas

de Pensamiento; investigar acerca de todas las rutinas que existen ya que incluir todas ellas en una práctica tan específica como la de este documento no es posible, pero seguramente ampliarán su visión acerca del alcance de estas y; no tener miedo cuando se planea ejecutar una rutina en el aula porque lo más probable es que al finalizar exista un sentimiento de “pudo haber sido mejor”, pero allí está el reto.

Se debe tener en cuenta que siempre existirán limitaciones porque no muy a menudo una práctica educativa es perfecta, pero el reto es ir estructurando el pensamiento para que cada vez se analicen factores que puedan poner la balanza siempre a favor y obtener los mejores resultados posibles. De igual forma, pueden existir instituciones educativas cuyas metodologías o prácticas difieran en extremo de la esencia de las Rutinas de Pensamiento y eso no se puede considerar como un aspecto que vaya en contra de la educación, es sencillamente un tema de ideologías y, si las rutinas no encajan porque no son coherentes con el pilar institucional, existen otras herramientas que, con seguridad, se podrán adaptar. También deben verse las Rutinas de Pensamiento como instrumentos únicos que se acoplan a las características de los estudiantes; es posible que una rutina específica funcione de forma positiva con un grupo y con otro no; el ensayo y error es válido en la aplicación.

Para finalizar, lo más importante es nunca olvidar a quienes son, realmente, el eje en todo proceso de enseñanza: los estudiantes. Aunque se pudo comprobar que las Rutinas de Pensamiento son herramientas válidas y muy útiles en el aula, estas deben ir de la mano con los estilos de aprendizaje, las particularidades de nuestros niños, niñas, jóvenes o adultos que estén allí con nosotros. El conocimiento es importante, la forma cómo se enseña lo es mucho más, pero, el hecho de saber quiénes son cada uno de nuestros estudiantes debe ser la base del proceso. La educación debe ser pensada, planeada y construida en conjunto.

10. Espacio visual

Apreciado lector,

Tengo el gusto de invitarlo a un espacio visual donde podrá observar algunas imágenes y videos: resultado de lo vivido durante la investigación.

Por favor ingrese a

<https://jorgecontrerasaran.wixsite.com/rutinasdepensamiento>



11. Referencias y bibliografía

- Alegre, J. (Febrero de 2016). Israel y Palestina, el conflicto que se mantiene en las aulas. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-se-explica-el-conflicto-de-israel-y-palestina-en-los-colegios-de-estos-paises/460799>
- Cambridge. (Diciembre de 2017). *Cambridge Assessment English: How our exams can help your students*. Recuperado de <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/qualifications/schools/our-exams/>
- Cardona, G. (Marzo de 2018). La educación tradicional: ni pertinente, ni viable, ni eficiente. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/blogs/lacajaregistradora/la-educacion-tradicional-ni-pertinente-ni-viable-ni-eficiente/2445>
- Dajani, M. (2016). Using Thinking Routines as a Pedagogy for Teaching English as a Second Language in Palestina. *Journal of Education Research and Practice*, volumen 6, 1-18
- Fernández, C. et al (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: México. Mc Graw Hill.
- Harvard. *Visible Thinking*. Recuperado de <http://www.visiblethinkingpz.org/>
- Harvard. (2009). *Visible Thinking Resource Book*, Version 1. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Ibañez, R., & Goff, A. (2012). Thinking Routines: Replicating Classroom Practices Within Museum Settings. *Journal of Museum Education*, volumen 37, 59-68.
- IBO. (Septiembre de 2017). International Baccalaureate. Recuperado de <http://www.ibo.org>

- Kelly, C. (2017). Using Thinking Routines to Teach about the Impact of Colonialism on Race Within the Language Arts Classroom. *Language Arts Journal of Michigan*, volumen 32 (23), 13-19
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Ritchhart, R. (2009). *Thinking Routines. Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Recuperado de http://ronritchhart.com/ronritchhart.com/Presentations_files/ICOT14_ThinkingRoutines_Intro.pdf
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking. The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 57-61.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2004). *Cultures of Thinking Project*. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2005). *Learning to Think: The challenges of teaching thinking*. Recuperado de http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Learning%20to%20Think%20CH04.pdf
- Salmon, A. (2010). *Engaging Young Children in Thinking Routines. Childhood Education*. doi: 86. 10.1080/00094056.2010.10523133.

12. Anexos

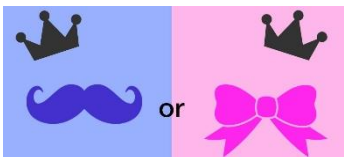
Anexo 1

Septiembre 20 – 2017

Encuesta

Objetivo: Caracterizar la población en un proyecto investigativo.

Apreciado respondiente, por favor conteste las siguientes preguntas:

Género:  Edad:

<https://www.sporcle.com/games/kingmajortom/boy-or-girl-logic-puzzle>

Nacionalidad:

Lugar donde ha residido la mayor parte de su vida:

1. ¿Cuántos años lleva en la institución? También puede referirse a cantidad de meses y cantidad de años y meses.
2. ¿Sabe qué son las rutinas de pensamiento? Si responde sí, por favor mencione en cuáles asignaturas ha trabajado con ellas.
3. ¿Ha estudiado en otros colegios anteriormente? Si responde sí, por favor mencione si en la(s) institución (es) anteriores trabajó con rutinas de pensamiento y en cuáles asignaturas.

Anexo 2

Santiago de Cali, septiembre 29 de 2017

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN (ESTUDIANTES MENORES DE EDAD) Y PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE DE LOS PARTICIPANTES.

Como estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Icesi y desempeñándome actualmente como Coordinador de Bilingüismo en el Jardín Tía Nora y Liceo Los Alpes; teniendo el aval de la directora general de la institución, me dirijo a ustedes mediante el presente Consentimiento Informado en el marco de la recolección de datos para la finalización de mi trabajo de investigación.

El propósito de este formato de consentimiento es dar información a los participantes de la investigación y su rol en la misma.

La presente investigación es llevada a cabo por Jorge Contreras Arango, de la Universidad Icesi. El objetivo general es “Establecer en qué medida las Rutinas de Pensamiento favorecen el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes”.

Si usted decide participar en este estudio, se le solicitará asistir a las sesiones de puesta en práctica de las Rutinas de Pensamiento (clases), participar de las diferentes propuestas en las sesiones, realizar las actividades evaluativas de comprensión y responder algunas preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, si es el caso). Se tomarán registros de audio y video de lo realizado en las diversas sesiones y/o entrevistas. De igual forma, participará un docente observador y evaluador, se invita a no interrumpir su función en el aula.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su reacción, aceptación y participación observada en las actividades propuestas en las sesiones, respuestas generales (sesiones, entrevistas y encuestas) así como opiniones y resultados de actividades evaluativas de comprensión serán utilizados en el cuerpo de la investigación refiriéndose siempre a su primer nombre (nombre de pila). Es importante tener en cuenta que en ningún momento se está evaluando o clasificando su desempeño (performance) en las sesiones.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista o sesiones le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya se agradece su participación.

Nora Saavedra de Rubio
Directora General – Jardín Tía Nora y Liceo Los Alpes

ACEPTACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN (ESTUDIANTES MENORES DE EDAD) Y PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE DE LOS PARTICIPANTES.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, llevada a cabo por Jorge Contreras Arango. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: Establecer en qué medida las Rutinas de Pensamiento favorecen el desarrollo de la capacidad para comprender el Pasado Simple en estudiantes de grado 5° del Liceo Los Alpes.

Me han indicado también que tendré que asistir a las sesiones (realizadas en horario académico y principalmente en los horarios asignados a las clases de inglés), responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, ser observado (a) y evaluado (a) por un docente a cargo de esta función que asistirá a las sesiones, realizar las actividades evaluativas de comprensión y seré grabado (a) con diversos registros (audio – video - fotos).

Reconozco que la información que yo provea y los registros que se tomen en esta investigación son estrictamente confidenciales y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Jorge Contreras Arango al teléfono 3004986677 y al correo electrónico coorbilinguismoep@jardintianorayliceosalpes.edu.co

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

MENCIÓN ESPECIAL

Debido a que los participantes de esta investigación son estudiantes menores de edad, se hace necesario que el consentimiento sea firmado de igual forma por la madre y/o padre y/o acudiente(s) responsable(s) quien(es) dan su autorización para que se lleve a cabo el procedimiento informado y se invita también a comunicar sus inquietudes en los medios mencionados anteriormente.

Firma del Participante

Firmas del padre y/o madre de familia y/o acudiente

Fecha (en letras de imprenta):

Anexo 3

**Cronograma de implementación de Rutinas de Aprendizaje – Evaluación de Programas
Semana del 02 al 06 de octubre del 2017
Temática: Pasado Simple**

Fecha	Octubre 02	Octubre 03	Octubre 04	Octubre 05	Octubre 06
Sesión					
Primera	3-2-1 Bridge (First part)				
Segunda		See / Think / Wonder Explanation Game			
Tercera			Headlines Here Now / There Then		
Cuarta				Color, Symbol, Image Tug of War	
Quinta					I used to think...., But now I think.... 3-2-1 Bridge (Second part)

Anexo 4

Actividades Evaluativas de Comprensión

October 2nd – 2017

Comprehension evaluative activity #1

Session 1

Moment of the process: Prior knowledge

Thinking routines implemented: **3-2-1 Bridge and Think Puzzle Explore**

Question 1

- a. What sentence(s) are written in past. Circle “yes” if the sentence is in past or “No” if the sentence is not in past.
- She likes the soccer Yes / No
 - He drove to work Yes / No
 - He ate an apple Yes / No
 - We will play tomorrow Yes / No
- b. Write a sentence in past.

My sentence in past:

Question 2

Read the text and identify the verbs in past



Verbs in past:

Question 3

Listen to the evaluator (invited teacher), she will say some verbs and you must write down the ones in past that you listen (only the ones in past).

Question 4

Approach the evaluator (invited teacher), she will give you two verbs in “infinite”. Tell her the past of those verbs.

1	
2	

October 3rd– 2017

Comprehension evaluative activity #2

Session 2

Moment of the process: Prior knowledge / inquiry

Thinking routines implemented: **See Think Wonder and Explanation Game**

Question 1

Observe this picture of New York in the past and answer: How was New York in the past?



<http://i2.cdn.cnn.com/cnnnext/dam/assets/140121135115-horse-drawn-carriages-04-horizontal-large-gallery.jpg>

Question 2

Read the text and answer the questions:

“Colombia was originally inhabited by various tribes, hunter-gatherers, and farmers. The two main civilizations that formed were the Tairona and the Muisca peoples. They were both part of the Chibcha language peoples. These civilizations were organized in tribes, each ruled by

a chief or cacique. They were fairly developed societies, just behind the nearby Incan civilization of Peru.”

Taken from <http://www.ducksters.com/geography/country.php?country=Colombia>

- a. Who inhabited Colombia first?
- b. What were the two main civilizations in Colombia?
- c. How were the civilizations organized?

Question 3

Listen to the evaluator (invited teacher), she will give you information about how Cali was in the past. Write what you understand.

Question 4

Approach the evaluator (invited teacher), she will show a picture. Tell her something about the way that place was in the past.

1	
---	--

October 4th - 2017

Comprehension evaluative activity #3

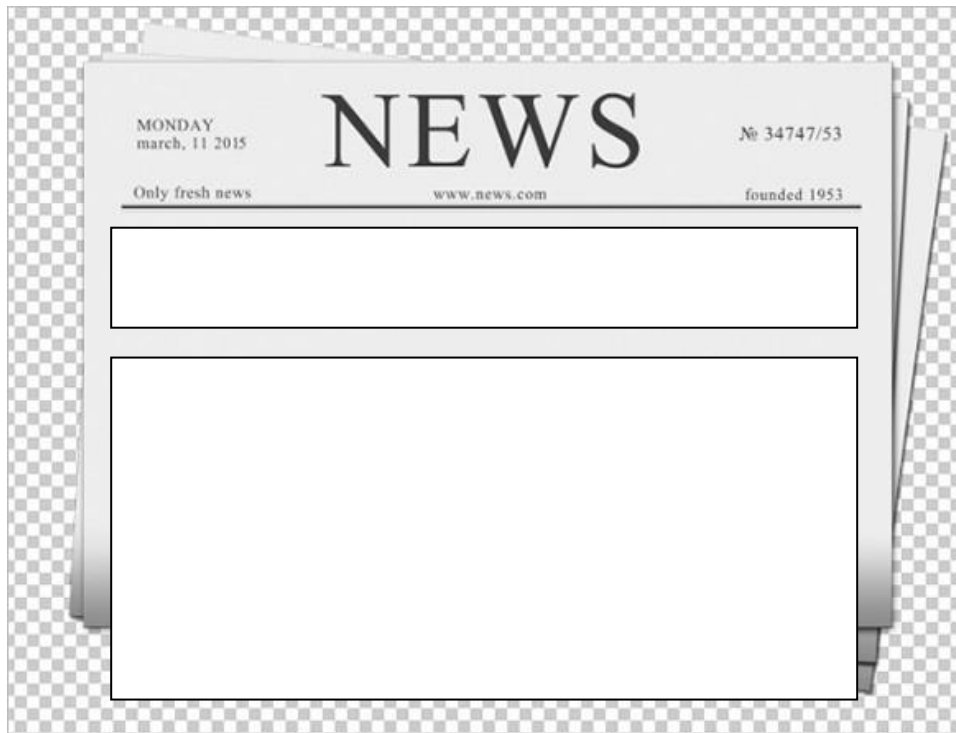
Session 3

Moment of the process: Inquiry

Thinking routines implemented: **Headlines and Here now / There then**

Question 1

Write a headline for a news (in past). Draw something related to the news.



Question 2

Read the text and answer the questions:

“When six-week-old Gavel arrived at the Government House, the official residence of the Governor, in April 2016, everyone thought it would be for just a short period. The adorable

dog was, after all, trained to become a Queensland Police Service (QPS) dog to help officials find criminals”

Taken from <https://www.dogonews.com/2017/7/2/adorable-pooch-fired-from-police-force-for-being-too-friendly-lands-a-better-job>

- a. Write a headline for the news:

- b. When did the dog arrive at the Government House?

Question 3

Listen to the evaluator (invited teacher), she will give you information about the characteristics / functions that an electronic device had in the past. Write what you understand.

Question 4

Approach the evaluator (invited teacher), she will show a picture. Tell her something about the way that electronic device was in the past.

1	
---	--

October 5th - 2017

Comprehension evaluative activity #4

Session 4

Moment of the process: Inquiry / Synthesis

Thinking routines implemented: **Color Symbol Image and Tug of War**

Question 1

Describe the past. You can use the following questions to write your ideas:

- How was the life in the past?
- What happened when dinosaurs inhabited the Earth?
- What were the hobbies of the people in the past?

Question 2

Read the text and answer the questions:

“I love the old cartoons because they were funny, had a life lesson beautiful graphics and amazing characters. The new cartoons are just old cartoons remade in a horrible way, some things can't be changed they will always be with us”

Taken from <http://www.debate.org/opinions/do-you-think-old-generation-cartoons-are-better-then-the-new>

d. Did he like the old cartoons?

e. What were the characteristics of the old cartoons?

Question 3

Listen to the evaluator (invited teacher), she will say her personal opinion about this question “What do you prefer: the past or the present?” Write what you understand.

Question 4

Approach the evaluator (invited teacher), she will show a picture. Tell her something about the balance: which side won and why?

The past won because in the past....

1	
---	--

October 6th - 2017

Comprehension evaluative activity #5

Session 5

Moment of the process: Inquiry / Synthesis

Thinking routines implemented: **I used to think but now I think and 3-2-1 Bridge**

Question 1

Write something about the presentation you did. Use affirmative or negative sentences in past.

Question 2

Read the text and answer the questions:

Read the text and answer the questions:

Leonardo di ser Piero da Vinci); 15 April 1452 – 2 May 1519), more commonly **Leonardo da Vinci** or simply **Leonardo**, was an Italian Renaissance polymath whose areas of interest included invention, painting, sculpting, architecture, science, music, mathematics, engineering, literature, anatomy, geology, astronomy, botany, writing, history, and cartography.. Sometimes credited with the inventions of the parachute, helicopter and tank.

Taken from https://en.wikipedia.org/wiki/Leonardo_da_Vinci

- a. Who was Leonardo da Vinci? Write a complete sentence.

b. What did Leonardo invent? Write a complete sentence.

Question 3

Listen to the evaluator (invited teacher), she will say something about an inventor and his inventions. Write what you understand.

Question 4

Approach the evaluator (invited teacher) and tell her something in past – any topic, affirmative or negative -

1	
---	--

Anexo 5

Septiembre 25 – 2017

Formato de validación de Actividad Evaluativa de Comprensión – AEC

Encierre el número correspondiente a la Actividad Evaluativa de Comprensión – AEC que está validando: 1 2 3 4 5

Teniendo usted conocimiento de las características de Cambridge Examinations, por favor confirme si usted encuentra los siguientes componentes en la AEC que está revisando:

1. Metodología basada en Cambridge Examinations: Sí _____ No _____
2. Componentes de Reading, writing, speaking y listening: Sí _____ No _____
3. Aspectos relacionados con el pasado simple: Sí _____ No _____
4. Nivel de dificultad aplicable a grado 5° según el MCEF (Marco Común Europeo de Referencia): Sí _____ No _____
5. Componentes similares o presentes en exámenes Starters, Movers o Flyers:
Sí _____ No _____

Recomendaciones:

Anexo 6

Partes 3,4,5 y 6 extraídas de la prueba diagnóstica. Todas estas partes contienen preguntas con componentes del pasado simple. La prueba fue provista por el grupo Macmillan Publishers S.A.

Part 3 5 questions

Bob is talking to his friend, Henry. What does Henry say?
Read the conversation and choose the best answer.
Write a letter (A–H) for each answer.
You do not need to use all the letters.

Example:



Bob: Henry, I think we're lost. We're walking in circles.

Henry: _____ C _____.

Questions:



Bob: What should we do?



Henry: (1) _____.



Bob: No, that won't work. No one will find us here.



Henry: (2) _____.



Bob: I don't know. It's difficult to climb a tree. We might fall.



Henry: (3) _____.



Bob: Great! We can call our parents!



Henry: (4) _____.



Bob: Is there one? Can we make the call?



Henry: (5) _____.



- A. Did your father answer?
- B. I know! Let's climb a tree and look for a road.
- C. I think you're right. I've seen that tree three times. **(Example)**
- D. Yes. I can call my father and he'll find us.
- E. Let me see if there's a signal here.
- F. Yes, it is dangerous. Wait! I've got my phone.
- G. We could sit down and wait for help.
- H. No one is home.

Part 4 6 questions

Read the story. Choose a word from the box.
Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.



Last week, Sophie and Daniel and their mom took their friend Alex to Greenstone Park. They (1) _____ a lot of things there: wild animals, geysers, and a rodeo.

First, they drove around the park and looked at bears and wolves. In the picnic area, a lot of squirrels (2) _____ on their car, but they were friendly!

Then they went to see the geysers. Alex went too close to the hot water and his clothes got (3) _____.

Next, the family watched a rodeo and Alex's clothes dried. The cowboys asked, "Would you like to ride a horse or chase a bull?" The children decided to ride horses! It was fun, but of course Alex (4) _____ off...three times!

Finally, they went to the cowboy museum at the park. Alex put on a cowboy hat in the museum (5) _____. The salesclerk asked, "Would you like to buy it?"

So Alex bought it for his dad.

clothes	fell	park	ready	sat
saw	see	store	week (example)	wet

(6) Now choose the best name for the story.

Check one box.

Alex's big adventure

Alex's vacation last summer

Alex wants to be a cowboy

Part 5 7 questions

Look at the picture and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2, 3 or 4 words.

Suzanne's Great Adventure



It was 1970. It was Christmas Eve. Suzanne was seventeen years old. She got on a plane with her mother at Lima airport, in Peru. They were going to fly home to Pucallpa, a small town in the jungle near the Brazilian border.

The plane took off, but it never arrived. In the middle of a terrible storm, it crashed in the Peruvian jungle. Suzanne survived the crash, but she was the only survivor. She was alone in the jungle! Her head and leg were hurt, and she only had a bag of candy and a stick. She started to walk. She walked during the day and she rested at night. She did not sleep because there were lots of flies and mosquitoes, and they bit her.

Suzanne knew about jungles, and she knew what to do. When she found a river, she walked next to it and followed it. She needed water to drink, and she knew that people often live next to a river. There were alligators and snakes. They did not come near her, because she made a lot of noise and she did not stop. She saw lots of beautiful berries, but she did not eat them. Beautiful berries are sometimes poisonous. She ate her candy and she drank water from the river.

Suzanne was tired and hot and in great pain, but she walked for ten days. Finally, she met some hunters and they took her to the hospital. Her father came and took her home. "I think you're a very brave girl," he said.

Examples:

Suzanne travelled with her mother.

Her home was in a small town called Pucallpa.

Questions:

1. The plane crashed during _____.
2. She had _____ and a stick.
3. She _____ because there were a lot of insects.
4. She got water from _____.
5. She stayed near the river because she knew people live _____ rivers.
6. The snakes and alligators didn't attack her because she _____.
7. _____ went to the hospital to get her.

Part 6 10 questions

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.



Food: the Final Frontier

Thirty years ago, astronauts ate things like mushroom soup, orange and pineapple juice, cocoa, chicken with gravy, pear, strawberries and beef with vegetables. These foods (1) _____ sound good, but they didn't look good. They all came out of a tube. Imagine eating chicken that looks (2) _____ toothpaste!

(3) _____ choice that astronauts had in the early days was small cubes of food. These cubes were covered with gelatin so that (4) _____ were no crumbs. You can't have crumbs in a spaceship (5) _____ they float in the air and sometimes they float into the equipment. So when early astronauts got hungry, they had to choose between tubes or cubes of food.

Space food is different today. Now the astronauts eat food you can buy in grocery stores around the world. One of their favorites is chicken teriyaki. They (6) _____ can't have bread (because of the crumbs), (7) _____ they eat it with flour tortillas.

The chefs (8) _____ cook for the astronauts have to make sure that everything is spotless. All the cooks (9) _____ masks, gloves, hairnets and aprons. The kitchen looks very different from the one in your home. Their "spoons" are more (10) _____ a meter long and their "pots" are bigger than a bathtub.

Example: ate eat eated

- | | | | |
|------|---------|-------|-------|
| (1) | could | might | will |
| (2) | as | like | likes |
| (3) | Another | Other | Some |
| (4) | the | there | they |
| (5) | because | but | if |
| (6) | already | still | yet |
| (7) | because | if | so |
| (8) | what | which | who |
| (9) | wear | wears | wore |
| (10) | than | that | what |