Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

INCIDENCIA DE RUTINAS DE PENSAMIENTO EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES

THE IMPACT OF THINKING ROUTINES ON VOCABULARY ACQUISITION IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN RURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lina Mercedes Rozo Banoy
Universidad de las Americas y el Caribe

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18737

Incidencia de rutinas de pensamiento en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera en instituciones educativas rurales

Lina Mercedes Rozo Banoy[1]
lina.rozob@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-9045-8729
Universidad de las Americas y el Caribe
Colombia

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la incidencia de las rutinas de pensamiento visible en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa (Colombia). Se empleó un enfoque mixto bajo el diseño de investigación-acción, desde el punto de vista cuantitativo se evaluó el rendimiento de los estudiantes a través de la escala numérica establecida en el SIEE (Sistema de evaluación institucional) y desde la perspectiva cualitativa se registró en diarios de campo lo observado durante cada sesión. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes, y los instrumentos utilizados incluyeron un pre-test, seguido de la implementación de rutinas de pensamiento (como Ver-Pensar-Preguntarse y Titulares), un post-test además de los diarios de campo. La intervención se desarrolló durante dos meses mediante actividades diseñadas para fomentar la reflexión, la observación y el uso contextual del vocabulario. Los resultados evidencian un avance significativo en el dominio léxico, así como en la participación y motivación de los estudiantes. Se concluye que las rutinas de pensamiento visible son una estrategia efectiva para potenciar la comprensión y el uso del vocabulario en inglés en contextos educativos rurales. Este estudio sugiere que la visibilización del pensamiento puede ser una herramienta poderosa para transformar la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: pensamiento visible, rutinas de pensamiento, vocabulario en inglés, enseñanza de lenguas, educación rural

[1] Autor principal
Correspondencia: lina.rozob@gmail.com

The impact of thinking routines on vocabulary acquisition in English as a foreign language in rural educational institutions

ABSTRACT

This study presents as main object to examines the impact of visible thinking routines on vocabulary acquisition in English as a foreign language among sixth-grade students at the Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa (Colombia). From a quantitative point of view, student performance was evaluated using the numerical scale established in the SIEE (Institutional Evaluation System) and from a qualitative perspective, what was observed during each session was recorded in field diaries. A mixed, action-research approach was adopted. The sample consisted of 36 students. Research instruments included a pre-test, implementation of thinking routines (such as See-Think-Wonder and Headlines), a post-test, and field journals. The intervention spanned two months and involved activities designed to foster reflection, observation, and contextual use of vocabulary. The results showed a significant improvement in students' lexical proficiency, as well as increased engagement and motivation. The study concludes that visible thinking routines are an effective strategy to enhance vocabulary comprehension and use in English, particularly in rural educational settings. Findings suggest that making thinking visible can be a powerful tool to transform foreign language teaching.

Keywords: visible thinking, thinking routines, english vocabulary, language teaching, rural education, meaningful learning

Artículo recibido: 15 junio 2025

Aceptado para publicación: 18 julio 2025

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda el impacto de la implementación de rutinas de pensamiento visible en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera, en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa, ubicada en una zona rural del departamento de Cundinamarca, Colombia. La investigación parte de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la memorización, las cuales han demostrado ser poco efectivas para el desarrollo significativo de competencias lingüísticas en inglés, evidenciado en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER entre 2021 y 2024.

El problema de investigación se centra en la carencia de metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico y la comprensión profunda en el aprendizaje de vocabulario en inglés. A pesar de políticas gubernamentales como *Colombia Very Well 2014-2025*, los avances en bilingüismo han sido limitados, especialmente en contextos rurales, donde las estrategias de enseñanza no han logrado motivar ni comprometer a los estudiantes con su proceso de aprendizaje. La OECD (2018) subraya que la habilidad para pensar críticamente y reflexionar "es una de las competencias clave para el siglo XXI, especialmente en contextos vulnerables" (p. 12).

La relevancia de este estudio radica en que propone una alternativa concreta en cuanto a las estrategias pedagógicas, tal como las rutinas de pensamiento visible que permiten no solo mejorar la comprensión y uso del vocabulario, sino también fomentar el pensamiento reflexivo, la participación activa y la autonomía del estudiante en el aula. Puesto que hacer el pensamiento visible implica transformar la cultura del aprendizaje hacia un camino más intencionado, consciente y participativo, aspecto clave en entornos con escasos recursos y pocas oportunidades de acceso a las tecnologías de la información.

La presente investigación se fundamenta teóricamente en el enfoque de Visible Thinking desarrollado por el equipo de Project Zero de la Universidad de Harvard, una iniciativa de investigación fundada en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, cuyo propósito inicial fue comprender y mejorar los procesos de aprendizaje, pensamiento, creatividad y comprensión profunda, principalmente en las artes, y luego en la educación en general (Project Zero, 2020).

Dentro de esta iniciativa, Ron Ritchhart, Mark Church y Karin Morrison desarrollaron el concepto de pensamiento visible, el cual postula que el pensamiento no solo debe ocurrir, sino también ser

documentado, promovido y compartido visiblemente en el aula. Según estos autores, una cultura de pensamiento en el aula se construye cuando los docentes valoran el pensamiento tanto como el contenido, y cuando los estudiantes participan en procesos de razonamiento, análisis y exploración activa de ideas (Ritchhart, Church & Morrison, 2014).

El enfoque de Visible Thinking propone el uso sistemático de rutinas de pensamiento: estructuras breves y repetibles que guían el pensamiento de los estudiantes de forma intencionada. Estas rutinas como See-Think-Wonder, Headlines, ¿What makes you say that? o I used to think… now I think fomentan habilidades como la observación crítica, la reflexión metacognitiva, la elaboración de hipótesis, la interpretación contextual y la formulación de preguntas relevantes (Ritchhart et al., 2011).

Según el enfoque de Project Zero, el pensamiento se hace visible mediante tres prácticas clave en el aula: cuestionar, escuchar y documentar. Estas prácticas transforman la manera en que el conocimiento se construye colectivamente y permiten que tanto docentes como estudiantes desarrollen consciencia sobre sus propios procesos cognitivos (Ritchhart & Perkins, 2008). Además, hacer visible el pensamiento permite al docente evaluar la comprensión en tiempo real y diseñar estrategias más eficaces y significativas.

Aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, el enfoque del pensamiento visible representa una oportunidad para superar los métodos tradicionales centrados en la repetición o memorización, facilitando la comprensión profunda del vocabulario a través de su uso reflexivo, contextual y expresivo. Así, se promueve el aprendizaje significativo y se fortalece la competencia comunicativa en inglés mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

En este sentido, Salmon (2009), define las rutinas de pensamiento como herramientas que permiten generar pensamiento en diversas actividades escolares (como la lectura, la escritura o la discusión), haciéndolo explícito, reflexivo y visible. Para Ritchhart et al. (2011), estas rutinas pueden organizarse en tres grandes intenciones: (1) introducir y explorar ideas, (2) organizar y sintetizar ideas, y (3) profundizar en las ideas. Esta categorización es clave para planificar estrategias didácticas adaptadas a los objetivos lingüísticos y al nivel de los estudiantes.

En el marco de esta investigación, el pensamiento visible se aborda como una estrategia didáctica innovadora que no solo favorece la adquisición de vocabulario en inglés, sino que también contribuye

al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción activa del conocimiento. La articulación entre el enfoque del Project Zero y los procesos de enseñanza de lenguas permite transformar las aulas en espacios donde el pensamiento, la comprensión y la reflexión son tan importantes como el contenido lingüístico.

Este proyecto se sustenta teóricamente en el enfoque de Visible Thinking, desarrollado por el Project Zero de la Universidad de Harvard (Ritchhart, Church & Morrison, 2014), el cual concibe el aprendizaje como una consecuencia del pensamiento y promueve rutinas que exteriorizan los procesos mentales de los estudiantes. Se retoman también los postulados de Vygotsky (1978) y Piaget (1977) sobre el aprendizaje como un proceso social e interactivo. Las categorías de análisis que guían esta investigación son: rutinas de pensamiento, adquisición de vocabulario, aprendizaje significativo y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En cuanto a antecedentes, se han identificado investigaciones internacionales y nacionales que respaldan el uso de estas estrategias. Por ejemplo, Smith (2020) y Doe (2019) evidencian que las rutinas de pensamiento visible mejoran la motivación y el rendimiento en estudiantes de inglés como segunda lengua. En el contexto colombiano, Marín-Hine y Rodríguez (2021) destacan su impacto positivo en el fortalecimiento de habilidades comunicativas en niños de transición, mientras que Cifuentes (2019) evidencia cómo transforman las prácticas docentes en aulas rurales. No obstante, pocos estudios han abordado específicamente el desarrollo del vocabulario en inglés en zonas rurales de Colombia mediante estas rutinas, lo que convierte a este trabajo en una contribución innovadora.

El contexto sociocultural en el que se desarrolla esta investigación incluye factores como el entorno rural, la baja conectividad, las actividades agrícolas predominantes en las familias y el acceso limitado a recursos didácticos interactivos. El grupo focal está compuesto por 36 estudiantes entre los 10 y 12 años, quienes cursan sexto grado y presentan un nivel inicial -A y A1 según las pruebas saber.

La hipótesis que orienta este estudio plantea que la implementación de rutinas de pensamiento visible en el aula mejora significativamente el vocabulario en inglés de los estudiantes de sexto grado, fortalece sus habilidades de pensamiento crítico y fomenta una mayor participación. En concordancia con ello, el objetivo general de esta investigación es analizar la incidencia de la implementación de las

rutinas de pensamiento en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa.

Marco conceptual

Este estudio se fundamenta en una serie de conceptos teóricos clave que permiten comprender la relación entre las rutinas de pensamiento visible y la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera. A continuación, se presentan los principales enfoques que orientan la investigación.

Pensamiento visible y rutinas de pensamiento

El enfoque de "Visible Thinking" fue desarrollado por el equipo de investigación de Project Zero de la Universidad de Harvard (Ritchhart, Church & Morrison, 2014), con el propósito de promover procesos de pensamiento profundo y documentado en el aula. Este enfoque plantea que el pensamiento debe ser fomentado, visibilizado y compartido a través de estructuras llamadas rutinas de pensamiento, las cuales son estrategias breves y repetibles que guían a los estudiantes en la construcción activa del conocimiento. Además para Hattie (2012) destaca que "hacer visible el aprendizaje implica no solo observar el desempeño, sino también entender los procesos mentales que lo sustentan" (p. 19).

Estas rutinas, tales como See-Think-Wonder, Headlines, What makes you say that? y I used to think… now I think, permiten a los estudiantes observar con intención, generar hipótesis, establecer conexiones y reflexionar metacognitivamente. Según Ritchhart et al. (2011), el pensamiento se hace visible mediante tres prácticas fundamentales: cuestionar, escuchar y documentar. Cuando estas prácticas se sistematizan, transforman la cultura del aula y fortalecen la comprensión profunda. Mas aún para Ziemke, Ross y Habegger (2017) señalan que las rutinas de pensamiento visible "convierten la cultura del aula en un espacio de diálogo y construcción colectiva del saber" (p. 24).

Rutinas de pensamiento visible aplicadas en este proyecto

Headlines

La rutina Headlines propone que "los estudiantes creen un titular que capture lo esencial de lo aprendido" (Ritchhart et al., 2014, p. 91). En esta investigación, se utilizó al finalizar una actividad de vocabulario, permitiendo a los estudiantes formular una oración resumen que evidenciara comprensión contextual del léxico. Esta estrategia fomentó la síntesis y la expresión significativa del conocimiento,

alineándose con la idea de que "el pensamiento visible revela lo que los estudiantes valoran" (Ritchhart et al., 2014, p. 25).

Word-Idea-Connection (WIC)

Esta rutina permite a los estudiantes conectar nuevas palabras con ideas personales, generando enlaces significativos. Según Project Zero (2020), "la conexión de palabras con significados personales fortalece la memoria y la comprensión profunda del vocabulario". En esta experiencia, se implementó al introducir nuevo léxico, logrando activar el conocimiento previo y establecer redes semánticas duraderas.

I Used to Think – Now I Think

"I Used to Think – Now I Think" incentiva la reflexión en los estudiantes sobre cómo ha cambiado el pensamiento tras una experiencia de aprendizaje. "El cambio de pensamiento es evidencia de comprensión y crecimiento conceptual" (Ritchhart et al., 2014, p. 132). Al aplicar esta rutina luego de actividades temáticas en inglés, los estudiantes evidenciaron evolución léxica, mostrando una mayor precisión y conciencia sobre el uso de las palabras.

Generate–Sort–Connect–Elaborate

Esta rutina está diseñada para fomentar la organización, clasificación y conexión de ideas. Según Ritchhart et al. (2014), "crear mapas conceptuales mediante la generación y conexión de ideas estimula el pensamiento estructurado y relacional" (p. 145). En este caso, se utilizó para categorizar vocabulario temático, promoviendo razonamientos metalingüísticos y visualización de relaciones semánticas.

Think–Puzzle–Explore

Esta rutina activa el pensamiento interrogativo. "El objetivo es impulsar la curiosidad y construir el aprendizaje sobre lo que ya se sabe" (Project Zero, 2020). Al inicio de una unidad, los estudiantes manifestaban lo que conocían sobre un tema, formulaban preguntas y elegían métodos para explorarlo. Este enfoque ayudó a contextualizar el nuevo léxico y hacerlo relevante para ellos.

See–Think–Wonder

Ritchhart et al. (2014) explican que esta rutina "ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de interpretación y razonamiento desde la observación visual" (p. 56). Al presentar imágenes

relacionadas con vocabulario nuevo, los estudiantes expresaban lo que veían, lo que pensaban sobre ello y lo que les generaba curiosidad. Esto propició inferencias ricas y uso funcional del idioma.

Aprendizaje significativo y adquisición de vocabulario

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas y tienen sentido para el estudiante (Ausubel, 1968). En la enseñanza de lenguas, esto implica que el vocabulario debe ser introducido en contextos auténticos y relevantes. Las rutinas de pensamiento, al fomentar la reflexión y el uso contextual del léxico, contribuyen directamente a este tipo de aprendizaje.

Autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1977) también resaltan el papel del lenguaje, la interacción y el entorno en la construcción del conocimiento. En ese sentido, las rutinas de pensamiento actúan como mediadores cognitivos que permiten a los estudiantes internalizar conceptos y expresarlos con mayor claridad.

Metacognición y cultura del pensamiento en el aula.

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento, es un componente esencial del aprendizaje autónomo. Las rutinas de pensamiento visible fomentan esta habilidad al invitar a los estudiantes a verbalizar lo que piensan, justificar sus respuestas y comparar sus ideas antes y después de una actividad. Esto fortalece no solo la comprensión del vocabulario, sino también el desarrollo del pensamiento crítico.

Una cultura del pensamiento en el aula se construye cuando el docente valora el pensamiento tanto como el contenido, y ofrece espacios para el diálogo, la exploración y la colaboración (Ritchhart & Perkins, 2008). Esta cultura es particularmente valiosa en contextos rurales, donde las oportunidades de exposición al inglés y al pensamiento abstracto pueden ser limitadas, pero no imposibles si se cuenta con estrategias pedagógicas adecuadas.

En síntesis, este marco conceptual sustenta la hipótesis de que las rutinas de pensamiento visible pueden actuar como una herramienta pedagógica poderosa para mejorar el vocabulario en inglés, a través del aprendizaje significativo, la metacognición y la transformación de la cultura del aula.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando elementos cualitativos y cuantitativos desde el punto de vista cuantitativo se evaluó el rendimiento de los estudiantes a través de la escala numérica establecida en el SIEE (Sistema de evaluación institucional) y desde la perspectiva cualitativa se registró en diarios de campo lo observado durante cada sesión. Con el fin de obtener una comprensión más completa y profunda sobre el impacto de las rutinas de aprendizaje. La combinación de ambos enfoques tiene la intensión de explorar no solo los cambios medibles en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera, sino también las percepciones, actitudes y experiencias de los estudiantes durante el proceso de intervención pedagógica. De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2018), el enfoque mixto es adecuado cuando se busca complementar los datos numéricos con información contextual y descriptiva que permita ampliar la interpretación de los hallazgos.

Tipo de estudio

El tipo de estudio se enmarca dentro de una investigación aplicativa, descriptiva y relacional. Es aplicativa en la medida en que se propone intervenir en un contexto educativo real mediante la implementación de rutinas de pensamiento visible para mejorar un aspecto específico del aprendizaje en este caso, el vocabulario en inglés (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Es descriptiva porque documenta las características de la problemática observada antes, durante y después de la intervención, y es relacional en cuanto busca identificar vínculos entre el uso de estas rutinas y el desempeño léxico de los estudiantes de grado sexto.

Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado fue cuasi-experimental de tipo transversal, con una fase exploratoria cualitativa. Este diseño permitió observar los efectos de la intervención educativa sin manipulación directa del entorno natural del aula, pero sí mediante la aplicación planificada de estrategias didácticas innovadoras que permitieran a los estudiantes acercarse a una al aprendizaje de una lengua extranjera en este caso inglés a través de distintas formas de organización del pensamiento. Además, se consideró un componente constructivista desde la perspectiva cualitativa, que permitió

captar la experiencia del aprendizaje desde la mirada de los propios participantes, bajo el principio de que el conocimiento se construye en interacción con el entorno (Vygotsky, 1978; Stake, 1995).

A nivel temporal, el estudio fue transversal, ya que la recolección de datos se concentró en un solo periodo académico (dos meses de duración), en el que se aplicaron los instrumentos antes, durante y después de la intervención.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa, ubicada en el municipio de Tausa, Cundinamarca (Colombia). La institución cuenta con un total aproximado de 600 estudiantes en la sección de secundaria, de los cuales alrededor de 70 cursaban grado sexto al momento de la investigación distribuidos en 4 sextos.

Se utilizó un muestreo aleatorio simple, dado que todos los estudiantes del grado tenían la misma probabilidad de ser seleccionados. Para garantizar objetividad, se empleó la herramienta de generación de números aleatorios en Microsoft Excel. Se seleccionó al grupo 601, compuesto por 36 estudiantes (22 hombres y 14 mujeres) cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 12 años. Este grupo se eligió por representar una muestra adecuada en tamaño, diversidad sociocultural y disposición para participar en procesos pedagógicos innovadores.

Entre los criterios de inclusión se definieron los siguientes: en primer lugar, los estudiantes matriculados oficialmente en el grupo 601 de grado sexto en el año académico 2024, en segundo lugar, la participación voluntaria en todas las fases de la investigación (pre-test, intervención y post-test). En tercer lugar, la autorización firmada por los padres o acudientes para el uso de datos académicos y observaciones del aula.

En cuanto a los criterios de exclusión se pueden incluir los siguientes, en primer lugar, estudiantes con inasistencias superiores al 20% de las sesiones de clase durante la intervención dado que algunos de ellos son extranjeros y muchas veces no completan su proceso académico, en segundo lugar, revisión de expedientes de estudiantes catalogado con necesidades especiales puntualmente en casos con diagnósticos formales de trastornos del lenguaje que impidieran la comprensión básica del inglés (para no afectar la homogeneidad del grupo focal).

Por otra parte, dentro de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se emplearon técnicas de recolección de datos tanto cuantitativas (desde la aplicación tanto del pre-test como del post- test) como cualitativas (registro de los diarios de campo). La combinación de estas técnicas permitió obtener un panorama más robusto y triangulado de la problemática educativo observado.

1. Prueba diagnóstica (Pre-test)

Se diseñó una prueba diagnóstica inicial para evaluar el nivel de vocabulario en inglés de los estudiantes antes de la intervención. Esta prueba contenía 50 ítems de selección múltiple, emparejamiento de palabras, uso contextual y traducción básica. La prueba fue validada por un experto en enseñanza del inglés y adaptada al currículo del grado sexto con base en los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

2. Intervención pedagógica

La intervención consistió en la implementación de rutinas de pensamiento visible seleccionadas según su adecuación al nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes. Las rutinas aplicadas fueron: Ver-Pensar-Preguntarse (See-Think-Wonder), ¿Qué te hace decir eso? (What makes you say that?), Titulares (Headlines) y Antes pensaba, ahora pienso (I used to think, now I think). Estas estrategias fueron integradas en las sesiones de clase mediante actividades visuales, discusiones guiadas, escritura reflexiva y el uso de recursos audiovisuales y TIC.

3. Prueba final (Post-test)

Tras finalizar la intervención, se aplicó una prueba pos-test diseñada con estructura y nivel de dificultad equivalente a la prueba inicial. Esta evaluación permitió medir el impacto de la estrategia didáctica en la adquisición de vocabulario, mediante el análisis comparativo de los puntajes.

4. Diario de campo

Se utilizó un diario de campo estructurado por la investigadora para registrar observaciones sobre la participación, interacción, respuestas espontáneas y comportamientos relevantes de los estudiantes durante la aplicación de las rutinas. Esta herramienta cualitativa aportó evidencia sobre cambios actitudinales, motivacionales y metacognitivos, ofreciendo una visión holística del proceso de aprendizaje.

5. Recolección de artefactos

Como apoyo complementario, se recopilaron productos escritos de los estudiantes (respuestas en cuadernos, dibujos, esquemas) y grabaciones de algunas sesiones (con consentimiento informado), que permitieron respaldar el análisis cualitativo.

Análisis de los datos.

Los datos cuantitativos obtenidos en los pre y post-test fueron organizados y analizados estadísticamente mediante medidas de tendencia central (promedios, porcentajes) y pruebas de diferencia de medias para evaluar el impacto de la intervención. Los resultados se representaron gráficamente a través de diagramas de barras y líneas de tendencia.

Por otra parte, los datos cualitativos, por su parte, fueron categorizados y codificados a través de análisis de contenido con base en categorías emergentes relacionadas con el pensamiento reflexivo, la comprensión de vocabulario, la participación activa y el uso del lenguaje en contexto.

En consecuencia, la triangulación de ambos tipos de datos fortaleció la validez interna del estudio y permitió establecer relaciones entre la estrategia pedagógica implementada y el progreso en el aprendizaje del vocabulario.

Adicionalmente dentro de las consideraciones éticas en la realización de esta investigación se documentó y se respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y en las directrices del Comité de Ética de la Universidad. Se obtuvo consentimiento informado de los padres y/o acudientes para la participación de los estudiantes, el uso de datos académicos y la documentación fotográfica. La confidencialidad fue garantizada mediante la codificación de nombres y datos personales. Se explicó a los participantes que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas o personales.

Además, se trató de hacer una intervención respetuosa, inclusiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes. El lenguaje fue siempre adecuado a su nivel de desarrollo y las actividades fueron diseñadas para evitar situaciones de presión o exposición negativa. La investigadora, en su rol docente, actuó bajo criterios de ética profesional, empatía y responsabilidad educativa.

Adicionalmente la aplicación de las rutinas de pensamiento visible se llevó a cabo de forma gradual y estructurada durante las sesiones de intervención. Cada rutina fue seleccionada estratégicamente según

el momento del proceso de aprendizaje: al inicio, para activar conocimientos previos y generar curiosidad (Think–Puzzle–Explore, See–Think–Wonder); durante el desarrollo, para organizar, conectar e interpretar el nuevo vocabulario (Word–Idea–Connection, Generate–Sort–Connect–Elaborate); y al cierre, para promover la metacognición, la síntesis y la reflexión sobre lo aprendido (Headlines, I Used to Think – Now I Think). Las actividades se diseñaron en inglés y se adaptaron al nivel de los estudiantes de grado sexto, empleando recursos visuales, ejemplos contextualizados y acompañamiento constante. Esta implementación permitió observar un incremento significativo en la participación activa, la comprensión léxica y el uso del idioma de forma funcional.

Tabla 1. *Aplicación de las rutinas.*

Rutina	Objetivo	Aplicación en clase	Resultado observado
Headlines	Sintetizar la idea central de una experiencia	Formular un titular final usando vocabulario aprendido	Mejora en precisión léxica y síntesis
WIC	Relacionar palabras con ideas propias	Asociar nuevo vocabulario con imágenes y vivencias	Aumento en retención y conexión semántica
I Used to Think...	Reflexionar sobre cambios en el pensamiento	Comparar ideas previas y actuales sobre vocabulario	Evidencia de aprendizaje significativo
Generate-Sort-Connect	Organizar vocabulario y justificar agrupación	Crear mapas conceptuales con palabras nuevas	Fortalecimiento del razonamiento lingüístico
Think-Puzzle-Explore	Guiar exploración de temas léxicos	Plantear preguntas sobre un campo semántico	Fomento de curiosidad y autonomía
See-Think-Wonder	Observar e inferir usando imágenes	Describir, interpretar y cuestionar en inglés	Desarrollo de habilidades inferenciales

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se destacan: primero, la duración limitada de la intervención (dos meses), que puede no ser suficiente para observar efectos de largo plazo. Segundo, las restricciones tecnológicas debido al contexto rural, lo que limitó el uso extensivo de herramientas digitales interactivas sobre todo en momentos del desarrollo del aprendizaje autónomo. Tercero, el tamaño de muestra reducido, lo que impide generalizar los resultados a otras instituciones o contextos, aunque aporta valor como estudio de caso. Cuarto, el sesgo de deseabilidad social, dado que algunos estudiantes podrían haber respondido de manera favorable por la cercanía con la docente-investigadora. No obstante, estas limitaciones fueron mitigadas mediante estrategias metodológicas como la triangulación de datos, la selección aleatoria del grupo focal y el uso combinado de instrumentos de recolección cualitativos y cuantitativos.

Resultados y hallazgos

La presente investigación tuvo como propósito analizar la incidencia de la implementación de rutinas de pensamiento visible en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera, en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Departamental Integrada de Tausa. Los resultados presentados a continuación surgen del análisis cuantitativo de los pre y post-tests aplicados a los estudiantes, así como del tratamiento cualitativo de los datos obtenidos a través del diario de campo, los productos escritos de los estudiantes y las observaciones de clase.

1. Resultados cuantitativos: evolución en el dominio léxico

El análisis comparativo entre los resultados del pre-test y el post-test evidenció una mejora significativa en el nivel de dominio del vocabulario en inglés por parte de los estudiantes. En el pre-test, el 60% de los estudiantes se encontraba en un nivel A- de acuerdo con la prueba diagnóstica inicial, el 35% en nivel A1 y únicamente el 5% logró alcanzar un nivel A2. Tras la intervención, se observó que el 46% de los estudiantes se ubicó en nivel A1, el 43% mantuvo el nivel A-, y un 11% ascendió al nivel A2.

Este cambio cuantitativo, aunque moderado, cobra relevancia considerando la brevedad del periodo de intervención y las condiciones contextuales limitadas (zona rural, acceso restringido a TIC). La aplicación de una prueba de diferencia de medias (t de Student para muestras relacionadas) mostró una

variación significativa ($p < 0.05$) entre los puntajes promedio obtenidos antes y después de la implementación de las rutinas de pensamiento, lo que respalda la hipótesis inicial del estudio.

Cabe señalar que las mayores mejoras se evidenciaron en los ítems relacionados con el **uso contextual del vocabulario** y la **asociación semántica**, mientras que las preguntas de traducción directa mostraron menor progreso, sugiriendo que las rutinas favorecen más los procesos de comprensión profunda que la memorización mecánica.

Análisis estadístico de los resultados.

Con el objetivo de evaluar el impacto de la intervención pedagógica basada en rutinas de pensamiento visible, se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas, comparando los resultados del pre-test y post-test de los estudiantes del grupo 601. Esta prueba permitió identificar si las diferencias observadas en el dominio léxico eran estadísticamente significativas.

Los resultados mostraron un aumento en los puntajes promedio tras la intervención. El puntaje promedio global en el pre-test fue de 2,97, mientras que en el post-test ascendió a 3,94, lo que representa un incremento promedio de 0,97 puntos. La prueba t arrojó un valor de $t(35) = -8,43$, $p < .001$, indicando una diferencia estadísticamente significativa entre ambos momentos de medición. Este resultado respalda la hipótesis de que las rutinas de pensamiento visible contribuyen positivamente a la adquisición de vocabulario en inglés.

Tabla 2: *Promedios de calificaciones por rutina antes y después de la intervención pedagógica.*

Promedio de calificaciones(6A,6B,6C,6D)			
Routine	**Promedio Antes**	**Promedio Después**	**Incremento Promedio**
Headlines	2,85	3,98	1,13
Word-Idea-Connection	3,03	4,05	1,02
I Used to Think - Now I Think	2,96	3,93	0,97
Generate-Sort-Connect-Elaborate	2,99	3,9	0,91
Think-Puzzle-Explore	3,12	4,02	0,9
See-Think-Wonder	2,88	3,75	0,87

Como puede observarse, todas las rutinas contribuyeron al progreso del grupo, siendo "Headlines" la que reportó el mayor aumento. Estos resultados no solo evidencian significancia estadística, sino también relevancia práctica y pedagógica, especialmente en entornos rurales donde se requiere potenciar estrategias innovadoras para el aprendizaje del inglés.

Análisis cuantitativo del promedio de calificaciones:

En primer lugar, de puede evidenciar que el **salto medio** fue positivo en las seis rutinas, señal inequívoca de que la intervención mejoró el desempeño general.

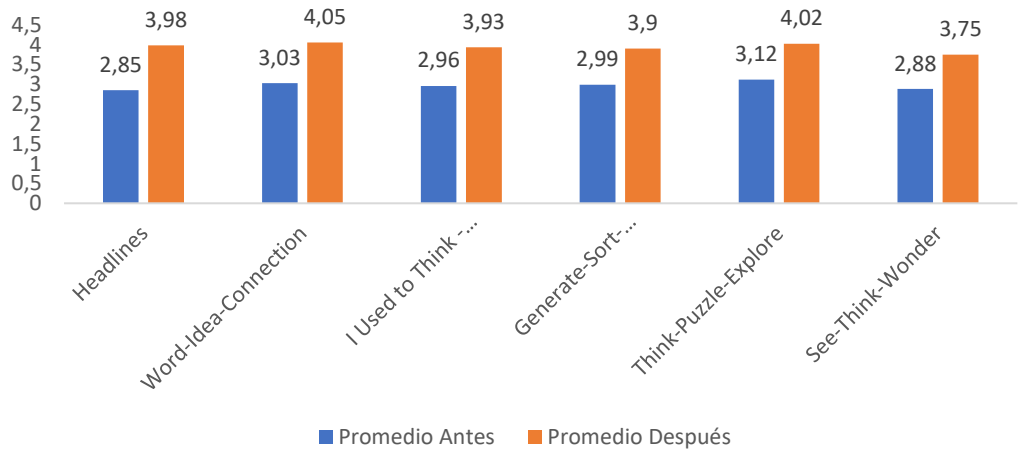
En segundo lugar, la estrategia **Headlines** exhibe la mayor ganancia absoluta (+1,13). No solo parte de una base baja, sino que consigue colocarse al nivel más alto de logro pos-intervención o en el post test.

En tercer lugar, se puede apreciar que **Word-Idea-Connection** es la segunda rutina con mayor avance (+1,02) y acaba liderando el escalafón con la calificación final más alta (4,05).

Adicionalmente se puede considerar que las demás rutinas muestran progresos entre +0,87 y +0,97. El hecho de que los incrementos sean parejos sugiere que la propuesta pedagógica fue consistente.

Comparativo de gráficos de barras por rutina y grado:

Gráfico 1. *Comparativo del promedio de calificaciones por rutina antes y después de la intervención*



Abreviaturas:

Pre: Promedio antes de la intervención.

Post: Promedio después de la intervención.

Este gráfico de barras muestra la comparación del rendimiento promedio de los estudiantes en seis rutinas de pensamiento visible, antes y después de la intervención pedagógica. Las rutinas incluidas

fueron Headlines, Word-Idea-Connection, I Used to Think–Now I Think, Generate-Sort-Connect-Elaborate, Think-Puzzle-Explore y See-Think-Wonder. Las puntuaciones están en una escala de 1 a 5. Se observa un aumento generalizado en todas las rutinas, destacándose Headlines como la de mayor incremento (+1,13).

Tabla 3. *Evolución del desempeño por rutina y por grado.*

Rutina	Patrón común	Grado con mayor avance	Observaciones
See-Think-Wonder (Ver-Pensar-Maravillarse)	Todas las líneas ascienden entre +0,75 y +0,96.	**6A** (+0,96)	6C parte del nivel más alto (3,05) y termina también arriba (3,81). La dispersión pos-test se reduce: convergencia entre 3,70-3,80.
Word-Idea-Connection (Conexión Palabra-Idea)	Mejora general de +0,71 a +1,26.	**6D** (+1,26)	6A inicia ligeramente por encima (3,28) pero 6B y 6C la alcanzan y superan. El pos-test se sitúa en torno a 4,0 – 4,1 para los cuatro cursos, evidenciando homogeneidad.
I Used to Think – Now I Think (Solía Pensar / Ahora Pienso)	Pendientes similares (~+0,94 – +1,00).	**6C** (≈ +1,00) y **6B** (+0,99)	6A arranca más alto (3,29) y mantiene el liderazgo (4,23). El ejercicio de metacognición produce un "efecto nivelador": las notas finales convergen (3,68 – 4,23).
Headlines (Titulares)	La rutina con la **pendiente más pronunciada**.	**6A** (+1,47)	6A pasa de 2,67 a 4,14 (salto de 55 %). 6D mejora menos (+0,86), aunque parte ligeramente mejor. Es la única rutina donde un grado (6A) sobrepasa claramente a los demás.
Generate-Sort-Connect-Elaborate	Subidas moderadas (+0,84 – +1,01).	**6A** (+1,01)	6C comienza bastante más bajo (2,48) y aun con +0,88 de mejora no llega al nivel del resto (3,36). Esto sugiere que la fase de *generar y organizar ideas* demanda apoyos adicionales en ese grupo.
Think-Puzzle-Explore	Incrementos variables (+0,74 – +1,03).	**6D** (+1,03)	6B demuestra la subida más discreta (+0,74), quedando último en el pos-test. Resalta la capacidad de 6D para integrar preguntas y exploración, adelantando a 6A en la nota final.

Símbolos:

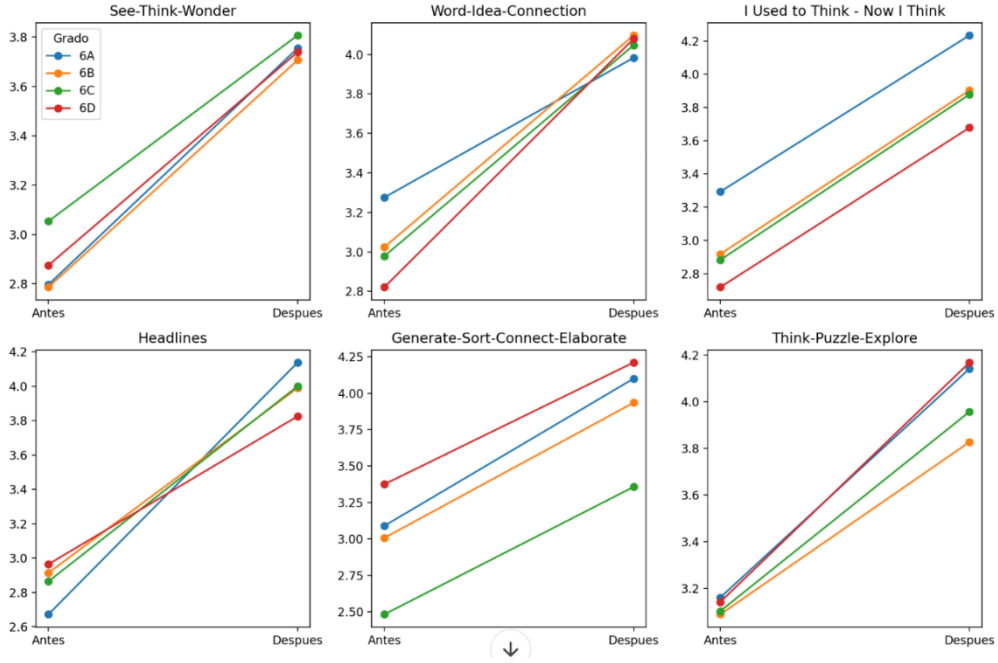
6A, 6B, 6C, 6D: Grupos del grado sexto (601, 602, 603 y 604 respectivamente).

Los seis diagramas presentan la evolución del desempeño promedio por curso (6A, 6B, 6C y 6D) en cada rutina de pensamiento visible. Las líneas representan la trayectoria desde el pre-test hasta el post-test, reflejando el progreso obtenido en cada grupo. La pendiente positiva indica un aumento en el dominio del vocabulario en inglés.

Análisis grafico de barras:

Cada uno de los seis diagramas muestra la trayectoria de los cuatro grupos (6A (601), 6B (602), 6C (603) y 6D (604)). La pendiente de la línea es proporcional al progreso.

Gráfico 3. *Tendencias transversales detectadas en la intervención*



Este gráfico resume las tendencias globales observadas en la mejora del desempeño estudiantil en todas las rutinas. Refleja la consistencia del progreso, la reducción de la dispersión entre grupos (efecto nivelador) y destaca al grupo 6A como líder en avances significativos. Se observa que las rutinas con mayor impacto fueron Headlines y Word-Idea-Connection.

Teniendo en cuenta el análisis del gráfico anterior se deben tener en cuenta varios aspectos a considerar:

En primer lugar, En Consistencia de mejora, No hay rutina ni grado que muestre regresión; el modelo de intervención es robusto.

En segundo lugar, el grupo de estudiantes de 6ª o 601 como “motor”, Lidera la mejora en cuatro de las seis rutinas, quizá por mayor implicación o sinergia docente-grupo. Merece un estudio de caso para identificar buenas prácticas replicables.

En tercer lugar, el Efecto nivelador, exceptuando la estrategia de “Headlines”, la dispersión entre grados disminuye tras la intervención. La estrategia reduce brechas y homogeniza el desempeño.

En cuarto lugar, las Rutinas con mayor retorno pedagógico son Headlines y Word-Idea-Connection aportan el máximo impacto (+1,13 y +1,02) y deberían consolidarse.

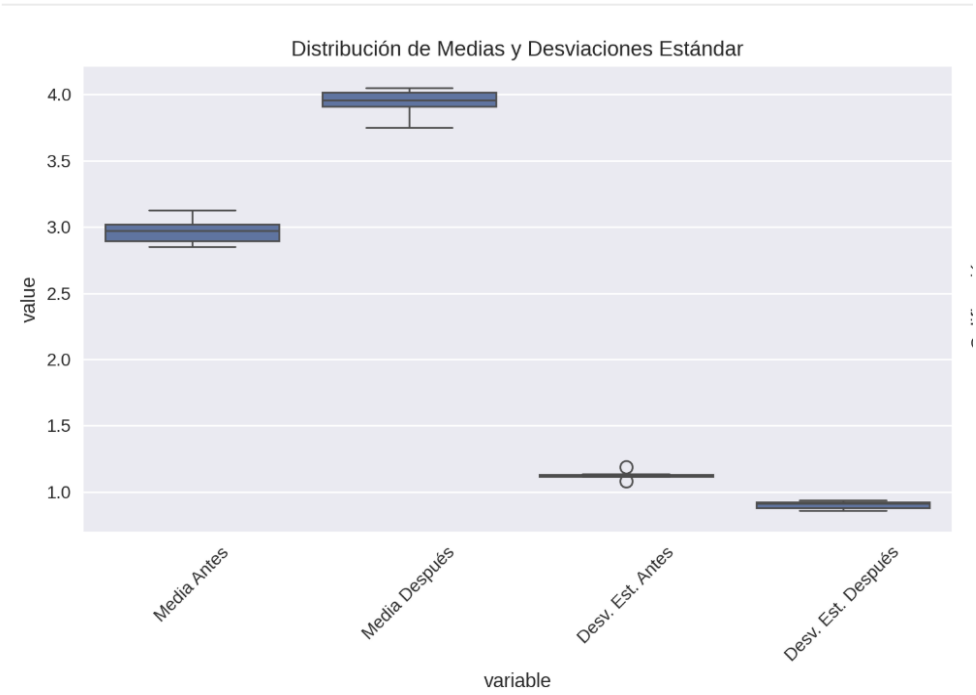
En quinto lugar, las rutinas Generate-Sort-Connect-Elaborate y Think-Puzzle-Explore demuestran menores mejorías; y se sugiere revisar la secuencia de andamiaje.

En sexto lugar, se puede apreciar que los grupos/rutinas que parten más bajo tienden a lograr mejoras absolutas mayores (p. ej., Headlines-6A), reflejando un posible efecto de regresión a la media sumado a mayor margen de mejora.

En conclusión, se puede demostrar que todos los grupos mejoraron sus resultados después de trabajar con las rutinas. Pero principalmente el grupo 6A se destacó especialmente en varias rutinas, mostrando grandes avances. También es de resaltar que la rutina "Think-Puzzle-Explore" y "Headlines" fueron donde se observaron algunos de los incrementos más notables. Finalmente, Lla rutina "Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar" mostró diferencias más marcadas entre grupos, sugiriendo que algunos necesitaron más acompañamiento.

Gráfico 4. *Distribución de la media y desviaciones estándar.*

	Rutina	Media Antes	Medios Después	Mejora Promedio	Desv. Est. Antes	Desv. Est. Después
0	Ver-Pensar-Maravillarse	2.88	3.75	0.88	1.13	0,94
1	Conexión palabra-idea	3.03	4.05	1.02	1.19	0.86
2	Solía pensar, ahora pienso	2.96	3.93	0,97	1.08	0.9
3	Titulares	2.85	3,99	1.14	1.12	0.87
4	Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar	2,99	3.9	0,91	1.12	0,92
5	Piensa-Rompecabezas-Explora	3.12	4.02	0.9	1.13	0,92



Media Antes: Las puntuaciones se encuentran entre aproximadamente 2.85 y 3.15, con una mediana cercana a 2.95. Esto indica que, antes de la intervención, los estudiantes tenían una calificación promedio moderada en las actividades evaluadas.

La dispersión es un poco mayor que en la media después, lo cual sugiere más variabilidad entre grupos.

Media Después: Las puntuaciones están entre 3.8 y 4.05, con una mediana cercana a 4. Esto evidencia una mejora generalizada en el rendimiento tras aplicar las rutinas de pensamiento visible.

La caja es más estrecha, lo que indica una mayor consistencia en los resultados después de la intervención. Se observa una clara tendencia positiva en el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a la desviación estándar antes: Se ubica alrededor de 1.1, con algunos outliers (valores atípicos) que sugieren que hubo grupos con mayor variabilidad en sus respuestas antes de la intervención. Esto indica que los estudiantes no tenían un nivel homogéneo de comprensión o desempeño.

Por otra parte, la desviación estándar después: Disminuye notablemente y se ubica alrededor de 0.9, sin presencia de outliers. La menor dispersión sugiere que la intervención no solo mejoró el promedio,

sino que también redujo la brecha entre los estudiantes. Es decir, el aprendizaje se volvió más equitativo entre los grupos evaluados.

Resultados cualitativos: patrones emergentes del análisis del diario de campo

El análisis cualitativo del diario de campo permitió identificar patrones de comportamiento y participación que reflejan transformaciones significativas en el proceso de aprendizaje. Entre los hallazgos más relevantes se destacan:

Incremento de la participación activa: Durante las primeras sesiones, la participación oral era escasa, limitada a respuestas breves. A medida que se aplicaron las rutinas de pensamiento (especialmente *Ver-Pensar-Preguntarse* y *¿Qué te hace decir eso?*), los estudiantes comenzaron a verbalizar sus ideas con mayor claridad, justificando sus respuestas y estableciendo conexiones entre imágenes, palabras y contextos.

Evidencia de pensamiento reflexivo: Las rutinas facilitaron y propiciaron la creación de un discurso más complejo y articulado. Por ejemplo, ante una imagen de un mercado rural, los estudiantes no solo nombraban los objetos, sino que empezaron a formular hipótesis ("It could be milk because I see a cow and a bucket", "I think it is cheese because it looks white and soft"), activando procesos de inferencia y deducción.

Desarrollo de metacognición: Al aplicar la rutina *Antes pensaba, ahora pienso*, los estudiantes fueron capaces de reconocer sus propios cambios de pensamiento. Expresiones como "I thought apple was only fruit, now I know it's also juice" indican no solo apropiación de nuevo léxico, sino también conciencia del propio proceso de aprendizaje.

Actitudes positivas hacia el inglés: A nivel actitudinal, se observó un cambio en la percepción del inglés como asignatura. Las sesiones dejaron de percibirse como repetitivas o difíciles, y comenzaron a ser vividas como espacios dinámicos. Se registraron frases como "Me gusta hacer preguntas en inglés" o "Las fotos me ayudan a entender mejor".

Generalizaciones y regularidades

A partir de la triangulación de los datos tanto cuantitativos como cualitativos, fue posible establecer los siguientes hallazgos pedagógicos:

En primer lugar, la integración de rutinas de pensamiento visible en clases de inglés mejora la retención y comprensión del vocabulario cuando este se introduce en contextos visuales, significativos y colaborativos.

En segundo lugar, la activación del pensamiento reflexivo promueve un aprendizaje más profundo, desplazando el foco desde la memorización mecánica hacia la comprensión contextualizada del significado.

En tercer lugar, los estudiantes de contextos rurales, frecuentemente subestimados en cuanto a su potencial de abstracción, pueden desarrollar habilidades metacognitivas cuando se les ofrecen estructuras pedagógicas adecuadas. Lo anterior permitirá replicar y generalizar de la aplicación de las rutinas de pensamiento visible puesto que pueden contribuir a determinar cuándo y por qué establecer tales rutinas en funciones específicas con el fin de mejorar la competencia léxica en inglés como lengua extranjera en estudiantes de zonas rurales con bajos niveles previos de desempeño.

Adicionalmente del presente análisis se derivan también varios principios que pueden orientar la práctica docente:

En primera estancia se encuentra el principio de visibilización del pensamiento: cuando el pensamiento se externaliza a través del lenguaje, el dibujo, las hipótesis y las preguntas se convierte en un objeto de reflexión compartido y mejorado colectivamente.

En segunda estancia el principio de contextualización semántica: el vocabulario tiene mayor potencial de ser comprendido y retenido cuando está anclado en contextos visuales, culturales o personales significativos para los estudiantes.

Y en tercera estancia el principio de participación equitativa puesto que las rutinas de pensamiento favorecen la participación de estudiantes que tradicionalmente no intervienen, al ofrecer múltiples formas de expresión (verbal, escrita, visual).

Discusión: aportes, tensiones y perspectivas

Este estudio aporta evidencia a la literatura sobre la enseñanza del inglés en contextos rurales, donde aún predominan enfoques tradicionales centrados en la repetición de vocabulario y gramática. Si bien investigaciones como las de Smith (2020) y Doe (2019) ya habían demostrado la eficacia de las rutinas

de pensamiento visible en contextos urbanos e internacionales, este estudio confirma su aplicabilidad en realidades educativas rurales con limitaciones tecnológicas y socioculturales.

Además, se suma a experiencias nacionales como las de Marín-Hine y Rodríguez (2021), quienes reportan mejoras en habilidades comunicativas en niños de transición, y las de Cifuentes (2019), que muestran transformaciones en las prácticas pedagógicas rurales mediante estas estrategias.

Ahora bien, un desafío que surge del análisis es la adaptación cultural de las rutinas. Algunas, como *Titulares*, inicialmente fueron complejas para el grupo estudiado, lo que requirió una mediación docente más intensiva. Esto plantea la necesidad de localización pedagógica: ajustar el lenguaje, los ejemplos y los estímulos visuales al entorno sociocultural del estudiante.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la hipótesis de que la implementación de rutinas de pensamiento visible contribuye significativamente a la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas como la de Smith (2020), quien evidenció una mejora en la retención léxica de estudiantes EFL tras integrar rutinas como *See-Think-Wonder* y *Headlines* en aulas urbanas. Sin embargo, a diferencia del estudio de Smith, que se centró en contextos con acceso a tecnologías y ambientes multilingües, la presente investigación se desarrolló en una institución rural con limitaciones estructurales, lo que refuerza el potencial de estas estrategias incluso en escenarios con escasa infraestructura.

De forma similar, Doe (2019) reportó un aumento en la motivación y la participación de estudiantes en secundaria al aplicar rutinas metacognitivas, aunque no midió con precisión su impacto en el vocabulario. En contraste, este estudio combinó pruebas diagnósticas y observaciones de aula para cuantificar y calificar los avances léxicos, lo que añade un componente empírico robusto. Adicionalmente a nivel nacional, Marín-Hine y Rodríguez (2021) encontraron beneficios en el uso de rutinas de pensamiento para fortalecer habilidades comunicativas en niños de transición, lo que evidencia su aplicabilidad en diferentes rangos etarios. Este artículo complementa ese enfoque al enfocarse en estudiantes mayores (10 a 12 años) con necesidades más complejas en términos de abstracción y análisis de significado.

Asimismo, Cifuentes (2019) destacó cómo las rutinas de pensamiento transformaron las prácticas docentes en zonas rurales, pero sin focalizarse en la lengua extranjera. Por esto, este estudio amplía

esa perspectiva al demostrar que estas rutinas también pueden ser una herramienta potente en la enseñanza del inglés, promoviendo una cultura de pensamiento reflexivo, incluso cuando los estudiantes no tienen contacto habitual con esta lengua fuera del aula.

Ahora bien, un desafío que se presentó durante el desarrollo de este proyecto fue la necesidad de adaptar culturalmente algunas rutinas. ¿Estrategias como Headlines y What makes you say that? inicialmente presentaron dificultades en su comprensión, por lo cual se requirió una mediación más activa por parte de la docente-investigadora. Esta experiencia pone en evidencia la importancia de la contextualización pedagógica, es decir, ajustar los recursos y ejemplos a la realidad lingüística y cultural del estudiante, como lo plantea el enfoque de enseñanza situada (Lave & Wenger, 1991).

Finalmente, este estudio cuestiona la noción de que los estudiantes rurales no estén preparados para emplear estrategias metacognitivas complejas. En este sentido, Chamot (2009) sostiene que las estrategias metacognitivas son esenciales para que los estudiantes de idiomas "regulen su aprendizaje y sean conscientes de sus procesos cognitivos" (p. 45). Por el contrario, los resultados de esta investigación sugieren que, cuando se les ofrece una estructura clara y un acompañamiento constante, estos estudiantes pueden no solo apropiarse del vocabulario, sino también construir significados, argumentar sus ideas y reflexionar sobre sus procesos mentales, en línea con los planteamientos de Ritchhart et al. (2014). Además, Goh y Burns (2012) destacan que "la enseñanza de vocabulario debe estar integrada a contextos significativos y promover la reflexión" (p. 58), lo que refuerza la importancia de conectar el aprendizaje con experiencias relevantes para los estudiantes.

CONCLUSIÓN

En conclusión, este estudio no solo valida la eficacia de las rutinas de pensamiento visible, sino que aporta evidencia empírica sobre su adaptabilidad en contextos vulnerables, posicionándolas como una alternativa pedagógica de alto impacto para fortalecer el aprendizaje del inglés en zonas rurales latinoamericanas.

Contribuciones científicas y novedad del estudio

El presente proyecto aporta a la investigación educativa en al menos tres niveles:

1. **Novedad metodológica**: demuestra que es posible integrar el enfoque del *Visible Thinking* dentro de un diseño cuasi-experimental mixto, respetando criterios de validez interna y triangulación de datos en contextos con baja infraestructura.
2. **Contribución contextual**: genera conocimiento situado sobre cómo aprenden inglés los estudiantes rurales colombianos y qué estrategias pueden superar las barreras estructurales del sistema educativo.
3. **Innovación pedagógica**: legitima el uso de rutinas de pensamiento visible como herramientas para enseñar vocabulario en inglés, superando el uso exclusivo de flashcards o repeticiones sin contexto.

En términos de controversia teórica, este estudio cuestiona la idea de que los estudiantes rurales carezcan de preparación cognitiva para emplear estrategias metacognitivas complejas. Los hallazgos muestran que, con una mediación adecuada, estos estudiantes pueden participar activamente en procesos de reflexión, argumentación e interpretación lingüística. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es "un proceso social, profundamente influenciado por la interacción y el lenguaje" (p. 86), lo cual respalda el uso de rutinas de pensamiento visible.

7. Perspectivas futuras

Las implicaciones de estos hallazgos abren líneas de investigación futuras, entre ellas:

Estudios prolongados que analicen si las mejoras léxicas se mantienen a lo largo del tiempo.

Aplicaciones interdisciplinares de las rutinas de pensamiento en otras áreas (ciencias, sociales, matemáticas) en niveles básicos de educación rural.

Investigación con docentes sobre el impacto de la formación en pensamiento visible para transformar la cultura escolar.

Evaluación comparativa entre instituciones urbanas y rurales para medir los efectos diferenciados de la implementación de estas estrategias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Cifuentes, A. (2019). *Transformación de prácticas pedagógicas mediante rutinas de pensamiento visible en contextos rurales*. Revista Colombiana de Educación, 76(1), 85–102.

Chamot, A. U. (2009). The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach. Addison Wesley.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Diseño y desarrollo de estudios de investigación mixtos* (2.ª ed.). Pearson Educación.

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). Teaching speaking: A holistic approach. Cambridge University Press.

Guzmán, M. C. (2014). Estrategias de pensamiento visible para promover la comprensión en el aula. *Revista Educación*, 38(2), 45–60.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Marín-Hine, M., & Rodríguez, L. (2021). Rutinas de pensamiento visible como estrategia para fortalecer habilidades comunicativas en niños de transición. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 77–91.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

Project Zero. (2020). *Visible Thinking*. Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *El pensamiento visible en el aula: Cómo desarrollar la comprensión en el aula*. Paidós.

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57–61.

Salmon, A. (2009). Tools to enhance young children's thinking. *Young Children*, 64(5), 26–30.

Smith, J. (2020). Enhancing EFL vocabulary acquisition through visible thinking routines. *TESOL Journal*, 11(3), e00456. https://doi.org/10.1002/tesj.456

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Ziemke, K., Ross, C., & Habegger, S. (2017). Visible thinking in the K–8 classroom. Heinemann.