



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Infantil

Departamento de Pedagogía

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

EDUCACIÓN BASADA EN EL PENSAMIENTO: EL PENSAMIENTO EFICAZ Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

Presentado por **Lucía García González** para optar al Grado de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por: **Henar Rodríguez Navarro.**

Valladolid, julio de 2017.

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación pretende ofrecer una nueva visión de la Educación, orientada a formar personas preparadas y competentes para hacer frente a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad. Para ello, se realizará un análisis descriptivo de las metodologías destinadas al aprendizaje basado en el pensamiento eficaz, incluyendo todas las claves que éstas proponen para la enseñanza del mismo.

Con el objetivo de incidir específicamente sobre la etapa de Educación Infantil, se analizará paralelamente el Programa Educativo “Filosofía Para Niños”, sobre el cual se presentará una propuesta de intervención para el trabajo en el aula.

Para finalizar, se expondrán las limitaciones que el desarrollo del trabajo ha supuesto, unas propuestas de mejora y las conclusiones del mismo.

Palabras clave: pensamiento eficaz, filosofía para niños, aprendizaje basado en el pensamiento, metodologías, innovación, calidad educativa, hábitos de la mente, destrezas de pensamiento, metacognición, educación.

ABSTRACT

The work presented below pretend to offer a new vision of Education, aimed to train people prepared and competent to face the social changes that are taking place today. For this, a descriptive analysis of the methodologies of learning, based on effective thinking, will be carried out, including all the keys that they propose for the learning of it.

In order to be focus specifically on the stage of Early Childhood Education, we will analyzed in parallel the Educational Program "Philosophy for Children", on which a proposal for the intervention of work in the classroom will be presented.

Finally, the limitations that the work develop, the improvement proposals and the conclusions, will be presented.

Key words: effective thinking, philosophy for children, learning based on thought, methodologies, innovation, educational quality, habits of the mind, thinking skills, metacognition, education.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 5 |
| 2. Objetivos..... | 7 |
| 3. Justificación..... | 8 |
| 4. Fundamentación teórica..... | 11 |
| 4.1. El pensamiento eficaz..... | 11 |
| 4.1.1. Destrezas de pensamiento..... | 11 |
| 4.1.2. Hábitos de la mente | 12 |
| 4.1.3. Metacognición | 14 |
| 4.2. Integración del pensamiento eficaz en la enseñanza | 15 |
| 4.2.1. Tipos de pensamiento | 17 |
| 4.2.2. Enseñanza para niños..... | 17 |
| 4.2.2.1. El origen de la filosofía para niños (Mathew Lipman y Anne Sharp)... | 18 |
| 4.2.2.2. Proyecto Noria (Angélica Sátiro e Irene de Puig) | 19 |
| 4.2.3.3. Práctica filosófica del Institut de Pratiques Philosophiques (Óscar Brenifier) | 21 |
| 4.2.2.4. Community of Philosophical Inquiry (Catherine McCall)..... | 22 |
| 4.2.2.5. Diálogo socrático (Leonard Nelson)..... | 23 |
| 4.2.3. Infusión del pensamiento eficaz | 24 |
| 4.2.3.1. Enseñanza de destrezas de pensamiento..... | 25 |
| 4.2.3.2. Enseñanza de hábitos de la mente | 29 |
| 4.2.3.3. Enseñanza de la metacognición..... | 30 |
| 4.3. Metodología..... | 34 |
| 4.3.1. La enseñanza directa..... | 34 |
| 4.3.1.1. Objetivos de la enseñanza directa..... | 36 |
| 4.3.1.2. Elementos de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz..... | 36 |

| | |
|---|----|
| 4.3.1.3. Etapas y técnicas clave de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz | 37 |
| 4.3.2. Enseñanza directa de la transferencia del conocimiento | 37 |
| 4.4. Evaluación del pensamiento eficaz..... | 39 |
| 4.4.1. Técnicas de evaluación..... | 39 |
| 4.4.1.1. Evaluar hasta qué punto se ha realizado un pensamiento eficaz | 41 |
| 4.4.1.2. Diseño de rúbricas que evalúen la destreza de pensamiento del alumno | 41 |
| 4.4.1.3. Evaluar los progresos en la adquisición del pensamiento eficaz..... | 42 |
| 4.4.1.4. Autoevaluación y evaluación por parte de los compañeros | 42 |
| 4.4.1.5. Evaluar los progresos en los hábitos de la mente | 43 |
| 4.5. Elaboración de un currículo basado en el pensamiento..... | 43 |
| 4.5.1. Secuenciación de la enseñanza | 45 |
| 4.5.2. Aprendizaje basado en un problema..... | 46 |
| 4.6. Ecología intelectual del centro educativo | 46 |
| 4.6.1. Cualidades de un líder | 46 |
| 5. Orientaciones para realizar una propuesta de intervención | 49 |
| 6. Propuesta de intervención..... | 53 |
| 7. Limitaciones del trabajo y propuestas de futuro..... | 57 |
| 8. Conclusión..... | 58 |
| 9. Referencias | 60 |
| 10. Anexos..... | 64 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Proceso de pensamiento de un pensador eficaz. Adaptación propia, Swartz et al. 2015. | 16 |
| Figura 2: Habilidades de pensamiento trabajadas por el Proyecto Noria. Adaptación propia, Jiménez Ortiz, M.L. y Gordo Contreras, A. (2014). | 20 |
| Figura 3: Niveles de trabajo del diálogo socrático. Elaboración propia..... | 24 |
| Figura 4: Guía de Mapas Estratégicos de Pensamiento. Adaptación propia, Swartz, R. et al, 2015. | 26 |
| Figura 5: Organizador gráfico para determinar relaciones entre la parte y el todo o para la resolución eficaz de problemas. Adaptación propia, Swartz et al 2015..... | 27 |
| Figura 6: Organizador gráfico para comparar y contrastar. Swartz et al, 2015..... | 28 |
| Figura 7: Estrategia para escuchar de manera eficaz (hábito de la mente). Adaptación propia, Swartz et al, 2015. | 29 |
| Figura 8: Dinámica del pensamiento eficaz. Swartz et al, 2015..... | 30 |
| Figura 9: Escalera de la metacognición. Perkins y Swartz, 1989..... | 31 |
| Figura 10: Competencias para desarrollar una buena metacognición. Elaboración propia. | 33 |
| Figura 11: Enseñanza directa de los contenidos. Adaptación propia, Swartz. et al. 2015. | 35 |
| Figura 12: Etapas y técnicas clave de la enseñanza directa. Elaboración propia. | 37 |
| Figura 13: Guía para realizar preguntas tipo test de manera eficaz. Swartz et al. 2015. | 40 |
| Figura 14: Objetivos educativos basados en el pensamiento eficaz. Elaboración propia. | 44 |
| Figura 15: Propuesta de intervención basada en el pensamiento eficaz y la Filosofía para Niños. Elaboración Propia..... | 56 |

1. INTRODUCCIÓN

La realización de este Trabajo de Fin de Grado surge tras identificar la necesidad de crear una nueva visión sobre la educación, adaptada a los cambios que se están produciendo en la sociedad actualmente. Ésta precisa de ciudadanos competentes, capacitados para afrontar de manera eficiente los diferentes tipos de situaciones o dificultades que les surjan a lo largo de su vida. Por tanto, el nivel de incidencia que tiene el tipo de educación que se les imparta es de gran relevancia.

Como resultado de esta reflexión, se ha marcado el objetivo principal de este trabajo, el cual girará en torno al análisis y descripción de aquellas metodologías creadas con el objetivo de educar a personas capaces de controlar su propio pensamiento, guiando y evaluando al mismo, para llevar a cabo actuaciones deliberadas, fundamentadas y consecuentes con sus propósitos. Todo esto, conlleva una serie de habilidades y procesos mentales que, en conjunto, formarán lo que se denominará a partir de este momento como “pensamiento eficaz”.

Al no ser ésta una tarea fácil, no se analizarán propuestas sin una base empírica sobre la que sustentarse. Por el contrario, todas las claves didácticas planteadas a lo largo del desarrollo del trabajo están fundamentadas en experiencias, de las cuales se han obtenido resultados muy positivos a la hora de ponerlas en práctica con alumnado de diferentes edades y niveles educativos.

En consecuencia, se inferirá en el estudio de todos los elementos que componen el pensamiento eficaz, su enseñanza, metodología para llevarlo a cabo y evaluación, fundamentado de manera prioritaria sobre las bases planteadas por Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2015) en su libro *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Éste ofrece una guía didáctica que tiene como objeto formar a los docentes en la aplicación del pensamiento eficaz en el aula, la cual ha servido como vehículo para poder realizar este trabajo de manera fundamentada y precisa.

Considerando todas las habilidades, capacidades y competencias que estos autores plantean para conseguir el propósito marcado, se realizará, simultáneamente, una investigación acerca de una selección de metodologías orientadas al desarrollo de este tipo de pensamiento en los más pequeños, edad sobre la que se trabaja en Educación

Infantil. Todas ellas, se encuadran en el campo de la Filosofía para Niños, sobre la que existen proyectos de profesionales como Mathew Lipman, Angélica Sático u Óscar Brenifier, entre otros, detallados más exhaustivamente a lo largo del desarrollo del trabajo.

Para poner todo esto en práctica de manera efectiva, el papel del docente y, por ende, el de la persona que dirija el cambio metodológico que se precisa, toman una posición de gran relevancia. La formación, tanto en la teoría como en la praxis, acerca de todas estas cuestiones es importante, pero también lo es la inmersión personal en todas ellas, dando muestra de su propio pensamiento eficaz y las cualidades que lo definen, para poder así inculcarlo en los alumnos/as. Es por esto, que el profesorado debe tener claras sus actuaciones; por un lado, en el aula, realizando una programación curricular adecuada y pertinente, y por otro, en las relaciones que se establezcan con los demás miembros de la Comunidad Educativa.

Todos los aspectos mencionados, son los que conforman la fundamentación teórica sobre la que se asienta este trabajo. Ésta irá seguida de una propuesta de intervención, tanto teórica como práctica, en la que se plantean, en base a estas metodologías y a los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas del Grado de Educación Infantil, unas claves destinadas específicamente a la puesta en práctica en esta etapa educativa. No obstante, la imposibilidad de llevarla a cabo en un aula impide realizar un análisis de los resultados que se obtendrían con ella.

A modo de conclusión, se realizará un ejercicio analítico acerca de todos los aspectos teóricos y prácticos planteados a lo largo de este TFG, unido a las competencias personales que se han desarrollado gracias a la elaboración del mismo.

Con el propósito de documentar el trabajo realizado, el penúltimo apartado recoge todas las referencias utilizadas para su realización.

Para finalizar, se encuentran recogidos en el mismo los Anexos. Estos documentos, referenciados a lo largo del desarrollo del trabajo, tienen el objetivo de clarificar todas aquellas ideas que no han podido ser reflejadas en la redacción, aportando así una base teórica y práctica consistente.

2. OBJETIVOS

Para comenzar con la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado, se plantean una serie de objetivos que se pretenden alcanzar tras la realización de una investigación y análisis exhaustivos sobre el tema y la revisión bibliográfica pertinente.

El objetivo general es el siguiente:

- Realizar un análisis descriptivo sobre las metodologías orientadas a estimular el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

De este objetivo general, se derivan una serie de objetivos específicos:

- Ofrecer una visión teórica acerca del concepto y elementos que componen el pensamiento reflexivo, crítico y creativo o pensamiento eficaz.
- Realizar una descripción de estrategias y acciones educativas para la enseñanza del pensamiento de manera efectiva en la práctica.
- Ofrecer una orientación para la práctica en el aula, basada en estas metodologías.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación tradicional, intelectualista, centrada en los contenidos y en ejercicios carentes de sentido, va cada vez más encaminada al fracaso de los estudiantes en un mundo y una sociedad cada vez más cambiantes, tecnológicos y evolucionada. Por tanto, la necesidad de incluir en la educación metodologías acordes a estos cambios es latente.

“Uno de los grandes desafíos del proceso educativo, y concretamente del educador, es cómo hacer para que el estudiante adquiera un aprendizaje comprensivo (...) cómo enseñar para potenciar un adecuado desarrollo, que responda al reto de un mundo que cambia aceleradamente”. (Picado Godínez, 2001, p. 48).

De acuerdo con Flor María Picado Godínez, la escuela basada en un autoritarismo del profesor, que transmite el conocimiento de manera vertical al alumnado, siendo tarea de los mismos la memorización y repetición de conocimientos, escucha, y seguimiento de unas normas previamente establecidas por el docente, sin consenso alguno, lleva siendo ya cuestionada desde hace muchos años.

Las teorías de gran cantidad de autores y nuevas propuestas metodológicas surgidas a lo largo de los años nos muestran evidencias sobre cómo debe ser el aprendizaje que se ofrezca en las escuelas, en detrimento de la educación vertical y estereotipada, utilizada todavía en muchos centros escolares.

Algunas de las teorías más influyentes a lo largo de los años, según Picado Godínez (2001) y Siemens (2008) son las siguientes:

- El conductismo rompe con la enseñanza tradicional proponiendo una metodología basada en situaciones que estimulen y motiven el aprendizaje de hábitos y la aparición o desaparición de determinados comportamientos por parte del alumnado. Es decir, propone una enseñanza basada en la repetición y el acondicionamiento. Éste centra su objeto de estudio en los comportamientos que se dan en el alumno, en respuesta a los estímulos que se generen en él. Representado por Skinner, Pavlov o Watson, entre otros, se toma al educando como una “tabla rasa” que aprende de manera gradual y continua, interiorizando las respuestas anteriormente citadas.

- El cognitivismo, representado por Gagné, Gardner o Bruner, en cambio, defiende la adquisición del aprendizaje, basado en la propia experiencia (empirismo). Por lo que el docente deberá organizar experiencias específicas que desarrollen habilidades estratégicas de aprendizaje.
- Constructivismo: representada principalmente por Jean Piaget y Lev Vygotsky, ha sido una de las corrientes con más importancia en la educación. Aunque tuvieran bases teóricas e ideas diferentes, ambos defienden la postura de que el conocimiento es construido por el sujeto, basándose éste en sus conocimientos previos y estableciendo relaciones con el entorno, es decir, en interacción con el contexto sociocultural que le rodea. Por tanto, el aprendizaje que se genera se basa en la comprensión y es significativo.

Las metodologías citadas a continuación muestran también diferentes alternativas de trabajo:

- Método Montessori: creado por María Montessori (1870-1952). Falcó (2014) defiende que el niño/a es el centro del sistema educativo y, por tanto, es quién decide cómo, con quién y en qué momento emplear su tiempo. El profesor/a constituye un apoyo que le ayuda a potenciar sus habilidades, dejando de lado la actitud autoritaria e imperativa.
- Método Waldorf: propuesto por Rudolf Steiner (1861-1925). La Asociación de Centros Educativos Waldorf afirma que la educación que propone está basada en la libertad, dentro de una constante transformación de la sociedad, y creatividad del alumnado, quien constituye el centro de cualquier actividad que se plantee. Por ello, las relaciones familia-escuela, también deberán ser continuas y positivas.
- Metodología por proyectos: según Sergio Tobón (2006) esta metodología propone la realización de diferentes tipos de actividades, sistemáticas y elaboradas, que se ejecutan con la finalidad de resolver un problema determinado. Mediante la utilización, de estrategias grupales y añadiendo la participación de otros agentes de la Comunidad Educativa (normalmente las familias), los alumnos, guiados por el profesor/a, deben ser capaces de llegar a la consecución de los objetivos marcados.

Todas estas teorías y metodologías proponen ofrecer una enseñanza que promueva un pensamiento crítico y creativo en el alumnado, cada vez más necesario para ser sujetos competentes en la sociedad actual. En los días que corren, por tanto, es necesario que las personas utilicen su mente de manera eficaz para poder conseguir los objetivos que se planteen y esto debe ser inculcado desde los primeros años de vida y, en consecuencia, de escolarización.

David Perkins (2002) defiende la idea de que el conocimiento debe ser introducido en las mentes de los alumnos/as e interiorizado por los mismos, con la finalidad de que éste tenga un valor funcional y práctico, ya que, de otra manera, no podrá ser utilizado de forma eficiente cuando se requiera de su intervención.

Esta idea de “enseñar a pensar” es la que se pretende desarrollar a lo largo de este trabajo. Pese a ser un propósito perseguido desde la Antigüedad por diferentes figuras como Sócrates, Aristóteles, Bacon, etc. No se ha planteado de manera sistemática y accesible hasta el siglo XX. Por tanto, en la actualidad, es tarea de los docentes conseguir que el alumnado del que están a cargo aprenda a utilizar su mente de manera eficaz, para comprender lo que se les enseña. Esto da lugar al concepto de pensamiento eficaz. Mediante el mismo, inmerso en una educación integrada y globalizadora, se pretende aumentar la capacidad de los estudiantes de todos los niveles educativos, mejorando su rendimiento dentro del aula, pero también todas las competencias que se aplican fuera de ella.

Para esto, es obvia la necesidad de una colaboración participativa y bidireccional entre todos los agentes que conforman la Comunidad Educativa, poniendo especial relevancia en aquellos que constituyen el principal modelo para el niño/a: escuela y familia, sobre todo en las primeras etapas escolares.

Oliva y Palacios (1998) encontraron que el 92% de los maestros de educación infantil afirmaban que los contactos con los padres tenían mucha importancia para su práctica profesional. En el mismo sentido, Sánchez y Romero (1997) informan que el 96 % de los padres de niños escolarizados en esta etapa creen que su colaboración con la escuela es muy importante. (García-Bacete, 2003, p. 425-437).

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este epígrafe se pretende presentar una visión teórica, acompañada de ejemplos de intervención para la práctica educativa basada en el pensamiento, de manera accesible para todos los niveles educativos. Esto desemboca en una metodología actual, renovadora y fácilmente aplicable en las aulas, que, una vez llevada a la práctica, formará a ciudadanos competentes y democráticos, proclives al diálogo y al razonamiento.

4.1. EL PENSAMIENTO EFICAZ

Swartz et al. (2015) lo definen como “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de mente productivos, que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras decisiones analíticas, creativas o críticas”. Para que esto se realice de manera eficiente es necesario que el individuo tome sus propias decisiones, realice valoraciones y juicios y solvete diferentes tipos de problemas y dificultades de manera autónoma y voluntaria en su vida diaria.

Por tanto, mediante la actuación fundamentada en un pensamiento eficaz, de manera reflexiva y cuidadosa, las personas llegarán a la veracidad de las diferentes informaciones y actuarán consecuentemente con sus propios actos.

Los componentes principales del pensamiento eficaz, los cuales serán explicados a continuación, son: las destrezas de pensamiento, los hábitos mentales y la metacognición.

4.1.1. Destrezas de pensamiento

Son procesos mentales específicos seleccionados por el individuo, que se adecuan a un ejercicio de pensamiento determinado, contribuyendo a la mayor competencia del mismo. Éstas pueden ser de muy diferentes tipos y actuar sobre un amplio abanico de campos: crítico, analítico, creativo, etc. Únicamente se considerarán destrezas de pensamiento eficaz cuando se lleven a cabo de manera sistemática y atenta, ya que, utilizadas de forma aleatoria, no cumplirán con los propósitos definidos. Las destrezas de pensamiento sobre las que se hablará a lo largo del desarrollo del presente trabajo son las siguientes:

- Comparar y contrastar de manera eficaz diferentes elementos, situaciones, contextos, etc.
- Resolver problemas de forma eficaz.

Es importante la diferenciación entre destrezas de pensamiento y la inclinación a pensar. Ambas son necesarias y requieren de un proceso de habituación a las mismas, pero la utilización de las primeras, características del pensamiento eficaz, requieren de un procedimiento de desarrollo que implica generar diversas opciones a la hora de tomar decisiones y llevarlo a cabo en colaboración con otras personas, es decir, implican capacidad, mientras que la inclinación a pensar es innata y habitual y únicamente promueve que las destrezas de pensamiento entren en acción.

4.1.2. Hábitos de la mente

Swartz et al. (2015) los definen como la inclinación o predisposición de una persona a comportarse coherente y automáticamente de un modo flexible y constructivo mientras realiza sus propios procesos de pensamiento, siempre con el objetivo de obtener de ellos connotaciones positivas. Estos constituyen el vehículo que conduce a las destrezas de pensamiento a realizar comportamientos mentales amplios y productivos relacionados con el hecho de pensar, aportando una mayor competencia y eficacia a las acciones de dicho pensamiento.

Los hábitos de la mente tienen un carácter dual. Por un lado, los componen las conductas que los ponen de manifiesto y por otro, la habituación a realizarlo de manera autónoma y decisiva, la cual supone un mayor trabajo sobre ellos. David Perkins justifica esta idea en uno de sus artículos¹, dándolos el nombre de “conductas conscientes”. Este autor destaca la necesidad de perseverar sobre ellas, repetirlas, aplicar distintas conductas de pensamiento para llevarlas a cabo, observarlas desde diferentes perspectivas y buscar alternativas para moldearlas de manera personal. Este gran trabajo y dedicación a las mismas, hará que, con el tiempo, se empleen con frecuencia y de manera automática.

Perkins (2000) añade a los hábitos mentales una característica más: sirven para aumentar el conocimiento individual, mediante patrones y normas que se fijan personalmente o mediante procesos de Enseñanza-Aprendizaje, que establecen un tipo determinado de comportamientos a la hora de llevar a cabo las destrezas de pensamiento. Por ello, una

¹ Perkins, D.; Jay E., y Tishman, S. (2000) Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, (1), 1-21.

continuidad en el trabajo de los mismos y una transferencia a otros ámbitos y contextos, diferentes a aquel en el que hayan sido aprendidos, resulta decisiva.

Mejoran la dirección y la hondura de nuestra forma de pensar, y también las actitudes que tenemos hacia nuestra forma de pensar y nuestra interacción social cuando recurrimos al pensamiento competente para algo (...) se asientan en valores y en el compromiso de actuar de forma coherente conforme a estos valores. (Swartz et al. 2015, p. 34).

Algunos hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz son (Swartz et al. 2015, p. 35):

- Manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar.
- Reflexionar de manera flexible, con la mente abierta.
- Buscar la precisión y exactitud.
- Escuchar con comprensión y empatía.
- Persistir en una tarea que requiere pensar.
- Pensar de forma independiente.
- Comunicar con claridad y precisión.
- Responder con curiosidad e interés.
- Crear, imaginar e innovar.
- Correr riesgos responsables a la hora de pensar.
- Encontrar el humor.
- Preguntar y plantear problemas.
- Aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas.
- Recoger datos utilizando todos los sentidos.
- Mantener una postura abierta al aprendizaje continuo.

Éstos mantienen una relación bidireccional con las destrezas de pensamiento, complementándose entre ellos, ya que unos no tendrían eficacia sin la existencia de los otros. Ambos son esenciales; pero para llevarlos a cabo de manera eficaz, es necesario dirigir el pensamiento conscientemente, valorando las diferentes opciones que se presentan y eligiendo, de entre todas, la mejor para llevarlos a cabo. En esto consiste la metacognición.

4.1.3. Metacognición

Término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismo intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. (González, 2017).

Es decir, “pensar sobre el acto de pensar”. La metacognición constituye la guía de nuestros pensamientos, la cual permite reflexionar sobre los contenidos que son significativos o no para el individuo, con el objetivo de realizar con éxito cualquier ejercicio de pensamiento. Pese a no realizarlo de manera consciente, los seres humanos ejecutamos constantemente tareas que tienen que ver con la metacognición, en el momento en el que surgen situaciones que requieren evaluar una situación y actuar. Por ejemplo, informarnos de los horarios, sesiones y cines en los que ponen la película que queremos ver, para acudir al que más nos convenga.

Pero este procedimiento de pensar sobre el hecho de pensar no siempre es tan sencillo. En gran cantidad de ocasiones que se presentan en el día a día, se requiere de un empleo de tiempo mayor dedicado al análisis de la situación, elección de la actividad de pensamiento que se requiere, desarrollo del plan de acción y seguimiento del proceso elegido, intentando realizarlo de la mejor manera posible.

Por tanto, la metacognición consiste en la “capacidad de usar la razón, comprender ideas y conductas, planificar y pensar con destreza sobre el futuro, el pensamiento crítico y creativo, la reflexión y el pensar sobre cómo pensamos” (Swartz et al. 2015, p.103).

Para terminar de dar una idea exacta de la metacognición y lo que esta implica, es necesario definir dos conceptos:

- Funciones ejecutivas del cerebro: “Sholberg y Mateer las consideran como una serie de procesos cognitivos entre los que destacan la anticipación, elección de objetivos, planificación, selección de la conducta, autorregulación, autocontrol y uso de retroalimentación (*feedback*)”. (Tirapu-Ustárroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002). Entre ellas, se encuentran aquellas relacionadas con el pensamiento eficaz, tales como planificar una estrategia, tomar decisiones,

reflexionar y evaluar la productividad sobre un hecho determinado, cambiarlas si no son efectivas, etc.

- Autonomía reflexiva: es la capacidad de los seres humanos de “ser conscientes del proceso de pensamiento que estamos llevando a cabo, planificarlo, ejecutarlo reflexionando sobre lo que estamos haciendo y evaluar el resultado.” (Swartz et al. 2015, p. 104).

4.2. INTEGRACIÓN DEL PENSAMIENTO EFICAZ EN LA ENSEÑANZA

Todos los conceptos explicados anteriormente, los cuales forman el pensamiento eficaz, son susceptibles de ser enseñados y aprendidos. Puede darse la situación de que éstos aparezcan de manera espontánea, en una gran variedad de contextos o escenarios (formales, informales, organizados, esporádicos...) pero sin lugar a dudas, la mejor manera de aprender a utilizarlos es mediante la práctica y reflexión, siempre guiadas por las explicaciones de un profesor/a, experto en el tema.

Por tanto, incluirles combinados, de manera globalizada con los contenidos del Currículo y utilizando las prácticas educativas pertinentes, se conseguirá formar a personas calificadas y competentes, preparadas para enfrentar de la manera más adecuada cualquier situación, consiguiendo resultados óptimos en todas ellas. Además, influirá directa y positivamente sobre los siguientes aspectos del desarrollo del alumnado:

- La competitividad a la hora de asimilar los aprendizajes, mejorando sus resultados académicos.
- A consecuencia de lo anterior, mejorará la imagen de sí mismos.
- Su forma de pensar.
- La manera de escribir y expresarse.
- Aumentará su motivación por aprender.

Lo que se pretende es ofrecer una educación de calidad, globalizada e integradora, en la que, además, cada uno de los alumnos/as sea capaz de cumplir con las características que reúne una persona que ejerce un pensamiento eficaz: “aplicación planificada, correcta y coherente de los procedimientos adecuados para una tarea que requiera que pensemos, sin saltarnos ninguna operación clave y apoyándonos en las actitudes reflexivas

adecuadas y en el conocimiento relevante de la materia” (Swartz et al. 2015, p. 16). Esto implica, que la persona que piensa de manera eficaz siga el siguiente recorrido, apoyándose en sus propias habilidades:

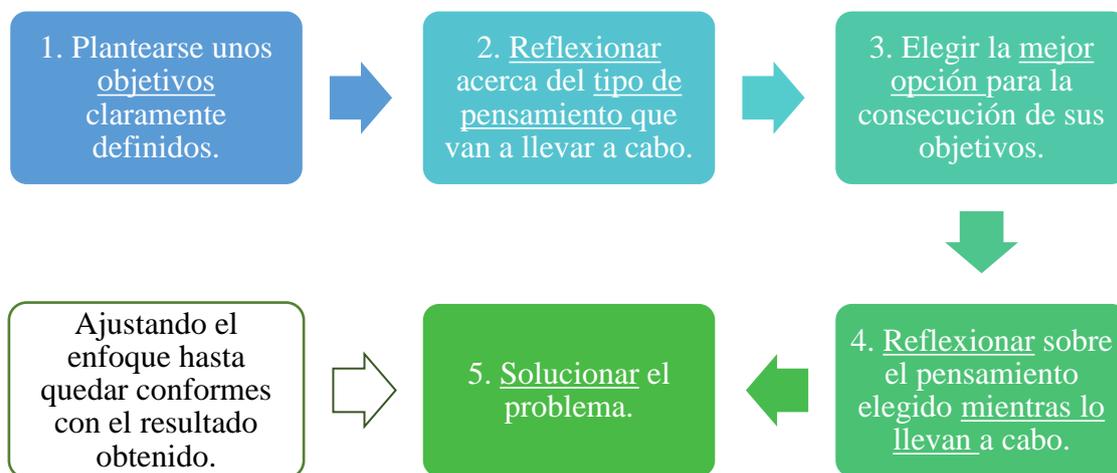


Figura 1: Proceso de pensamiento de un pensador eficaz. Adaptación propia, Swartz et al. 2015.

Para cumplir con los objetivos que se plantean, además de implicar el pensamiento eficaz en todas las áreas del Currículo, es necesaria la puesta en práctica de esta metodología en todos los niveles educativos, con el objetivo de implantar desde los primeros cursos los hábitos de mente y destrezas de pensamiento, guiadas por la metacognición, para que cada vez sea más fácil para el alumnado la tarea de interiorizarlo y realizarlo de manera autónoma y automática. El hecho de que exista una transferencia de este pensamiento a otros ámbitos y contextos es imprescindible para corroborar la eficacia de las acciones educativas puestas en prácticas. Pero este, no es un proceso fácil; conlleva mucho tiempo, trabajo y esfuerzo, dedicado al ejercicio y práctica de las estrategias que desembocan en un pensamiento eficaz.

Con el objetivo de llevar a cabo una acción educativa competente basada en el pensamiento eficaz y su transferencia, será necesario proporcionar al alumnado habilidades para el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, aplicables a cualquier contexto o situación. En los primeros cursos, se realizará mediante la “Filosofía para Niños”, la cual irá aumentando su grado de dificultad en las aptitudes que implica, a

medida que los escolares van madurando. Todos los aspectos que conlleva este tipo de educación de la que se está hablando, serán explicados a continuación.

4.2.1. Tipos de pensamiento

La capacidad de saber elegir de manera rigurosa y atenta cuál es el comportamiento idóneo, tanto mental como actitudinal, en las diferentes situaciones que se le planteen a una persona tiene gran valor. Por ello, hay determinados tipos de pensamiento que deben ser enseñados a los alumnos, con el objetivo de que realicen un aprendizaje que les ayude a pensar de forma eficiente.

En el Anexo 1, se encuentra la tipología de pensamiento en cuestión y las destrezas que los componen, entre otras, siguiendo distintas combinaciones, según el sujeto que realice la acción.

La utilización de estas estrategias, planteadas con el objetivo de enseñar a los alumnos/as a poner en práctica un pensamiento eficaz, es común para los adultos a la hora de tomar decisiones en cualquier ámbito de nuestra vida. Pero hacerlo de manera eficaz no es fácil ni habitual. Por esta razón, para que el alumnado sea capaz de hacerlo de forma autónoma y automática, es necesario proporcionarles gran cantidad de experiencias teóricas y prácticas que fomenten la interiorización de las mismas.

4.2.2. Enseñanza para niños

Los primeros años de vida de una persona son decisivos en la creación de un pensamiento eficaz, por tanto, la educación que se imparta en éstos será un elemento clave para la consecución de un pensamiento crítico, eficiente y autónomo en el alumnado en un futuro.

El papel que juegan el lenguaje y los artefactos culturales en el desarrollo del pensamiento es fundamental. Tal y como afirma Lev S. Vygotsky (1995), lenguaje y cultura se interrelacionan y ambos modifican a la persona que lo utiliza, influyendo a su vez sobre las relaciones que ésta establece con su entorno. De esta manera, el aprendiz toma datos del entorno en el que se encuentra (ámbito inter-psicológico) y después los interioriza (ámbito intra-psicológico). (Castañeda, S. y López, M., 1993, p. 1-2). De esto se deduce, por tanto, que el pensamiento está influido por el contexto, lo cual afecta a la manera de hablar y relacionarse de las personas y, en consecuencia, transforma y reconstruye el pensamiento.

La corriente educativa basada en la enseñanza del pensamiento orientada a los más pequeños es conocida como Filosofía para Niños. En base a ella, han ido surgiendo nuevas prácticas educativas con el objetivo de enseñar a pensar mejor y construir, de esta manera, ciudadanos democráticos. Todas ellas tienen la misma finalidad: mediante la realización de preguntas, originar un diálogo que guíe al alumnado hacia los contenidos que se pretenden trabajar, pero difieren en la prioridad que les otorgan a diferentes elementos.

Fue Mathew Lipman en 1969² quién otorga nuevamente importancia a la filosofía en el desarrollo del pensamiento. Ayudado por Anne Sharp, sientan las bases metodológicas de posteriores planteamientos educativos, los cuáles serán explicados a continuación.

4.2.2.1. El origen de la filosofía para niños (Mathew Lipman y Anne Sharp)

Basándose en los objetivos anteriormente citados, propusieron una metodología rigurosa y continua. Ésta se apoya en diferentes tipos de cuentos, adaptados al aula para los diferentes niveles, en los cuales el docente puede sustentarse para favorecer el diálogo sobre cuestiones y comportamientos filosóficos y éticos. Mediante estos diálogos, se pretende trabajar la metacognición acompañada de una autoevaluación por parte del alumnado, que le permita corregir sus propios errores y ahondar sobre diferentes cuestiones, para dar lugar así a un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Se entiende pensamiento crítico por “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. (Richard y Elder. 2003, p. 4)

Según García Calvo (2016, p. 3), el pensamiento creativo se define de la siguiente manera:

“Capacidad de tomar caminos alternativos a nivel cognitivo. Poner en marcha el pensamiento creativo implica potenciar lo que los expertos denominan pensamiento lateral o divergente (el famoso “*think outside the box*”), es decir, abandonar las ideas preconcebidas. El pensamiento creativo destaca por su carácter rompedor y original. Esta faceta nos permite innovar, huyendo de la lógica, para afrontar retos de manera distinta y salir de la rutina”.

² En su publicación de la novela *Harry Sottlemeier's Discovery*.

Por último, según afirman Lipman y Sharp (2006) en una entrevista³, el pensamiento cuidadoso consiste en la fusión entre el pensamiento cognitivo y el emocional, que fomenta la conciencia relacional y la habilidad para fijarse en los diferentes tipos de relaciones existentes. Éste se funda en la interdependencia entre las personas y en el trabajo sobre las diferentes habilidades pertenecientes a la educación de las emociones.

Por tanto, el pensamiento que pretenden fomentar estos dos autores está basado en el diálogo acerca de diferentes cuestiones filosóficas que propicia una serie de actividades mentales objetivas, de calidad, originales y consecuentes con las emociones propias y ajenas. Pero no basta con esto. Es necesario que este proceso se dé en Comunidades de Investigación.

Esto se debería hacer en una comunidad de indagación en donde se ponen en práctica procedimientos democráticos y en donde se vive la vida de la comunidad como una forma de vida propia, donde se interioriza la vida de la comunidad y ésta se constituye en una forma de enfrentarse al mundo. La comunidad, entonces, se compromete con ciertas cosas como las siguientes: dejarse llevar por el proceso de investigación hasta donde éste la conduzca; reconocer las condiciones de igualdad de todos los participantes; tomar en cuenta todos los puntos de vista; escucharse mutuamente; esperar el turno que corresponde para hablar y aprender a poner el propio ego en perspectiva. (Lipman y Sharp, 2006⁴).

Estas comunidades, por tanto, favorecen un proceso en el que a medida que se investiga, se generan relaciones entre los participantes del diálogo. Las características que debe reunir el diálogo que se lleve a cabo se encuentran recogidas en el Anexo 2.

4.2.2.2. Proyecto Noria (Angélica Sátiro e Irene de Puig)

El objetivo de esta práctica educativa se desarrolla sobre el trabajo de habilidades que fomenten un pensamiento creativo.

Este proyecto educativo lleva el nombre de esta atracción porque pretende ofrecer algo semejante en relación al aprendizaje reflexivo y creativo. El objetivo es que los niños y las niñas aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas. Es deseable, incluso, que lo hagan desde puntos de vista inusitados

³ Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional Magisterio*, 21.

⁴ En su entrevista a Pineda, D.

para ellos. Y que el uso de la capacidad de pensar y actuar creativamente les provoque placer. (Sátiro y de Puig, 2012, p. 4).

De forma análoga a la anterior propuesta, utiliza el cuento infantil como recurso para incluir en el aula el trabajo sobre las diferentes habilidades basadas en el desarrollo de estrategias de pensamiento y hábitos de la mente, tal y como muestra la Figura 2. Para que éstas se desarrollen en el alumnado, el docente deberá actuar como guía, favoreciendo su aparición en los distintos momentos del diálogo basado en las propuestas del cuento.

Habilidades

| | |
|---------------------------------------|--|
| De percepción | Observar, escuchar con atención, saborear, oler, tocar, cinestesia y sinestesia. |
| De investigación | Predecir, formular hipótesis, averiguar, observar, buscar alternativas, anticipar consecuencias, seleccionar posibilidades e imaginar. |
| De conceptualización | Formular conceptos precisos, buscar ejemplos y contraejemplos, establecer semejanzas y diferencias, comparar y contrastar, definir, agrupar y clasificar, seriar, realizar conexiones, hacer distinciones, formular preguntas, clarificar y detectar ambigüedades. |
| De razonamiento | Buscar y dar razones, inferir, razonar hipotéticamente y analógicamente, relacionar causas y efectos, las partes y el todo y medios y fines, establecer criterios, formular hipótesis, realizar analogías y metáforas y reconocer contradicciones. |
| De traducción e interpretación | Narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir entre diversos lenguajes, resumir, comprender, reformular, explicitar, mostrar sinónimos y antónimos, hacer analogías, considerar diferentes perspectivas y sintetizar. |

Figura 2: Habilidades de pensamiento trabajadas por el Proyecto Noria. Adaptación propia, Jiménez Ortiz, M.L. y Gordo Contreras, A. (2014).

Uno de los aspectos más característicos de este planteamiento es la implicación del cuerpo en la construcción del conocimiento. Éste es el único proyecto que propone una unión entre cuerpo y mente para producir los aprendizajes.

“Las relaciones establecidas por el cuerpo, el movimiento y el espacio generan formas narrativas desde la oralidad que se trabajan a través del juego y la representación. Estas desarrollan destrezas y habilidades corporales por medio de la imaginación y la simulación de roles que vinculan procesos productivos sencillos” (Blanco, 2009⁵).

La conexión entre cuerpo y mente es verídica, por tanto, la utilización del cuerpo para producir aprendizajes en el campo mental puede resultar positiva, dando lugar a una mejor interiorización de las habilidades que se trabajan. El recurso esencial para poder llevar esto a la práctica, sobre todo, en la etapa de Educación Infantil es mediante la utilización del juego como metodología.

La actividad lúdica contribuye en gran medida a la maduración psicomotriz, potencia la actividad cognitiva, facilita el desarrollo afectivo y es vehículo fundamental para la socialización de los niños y niñas. Por eso, el juego se convierte en uno de los medios más poderosos que tienen los niños para aprender nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia. (García y Llull, 2009, p. 315).

El arte constituye otro de los aspectos fundamentales en esta metodología, la cual, mediante actividades de pintura, música, etc. Motivadoras para el alumnado, trabaja las habilidades de pensamiento de manera programada y repetitiva, favoreciendo una interiorización más rápida y efectiva.

La propuesta de trabajo para desarrollar las habilidades de pensamiento y actitudes, en base a contenidos filosóficos y éticos que sugiere esta metodología, puede consultarse en el Anexo 3.

4.2.3.3. Práctica filosófica del Institut de Pratiques Philosophiques (Óscar Brenifier)

Esta metodología, a la que se hará referencia a partir de este momento como “IPP” propone trabajar competencias y actitudes filosóficas a partir de talleres en los que se fomente un diálogo entre sus participantes en Comunidades de Investigación.

⁵ Citado en Jiménez Ortiz, M. L. y Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5 (10), p. 151-170.

El objetivo consiste en enseñar a los alumnos a discutir entre ellos, a escucharse, a reformular sus perspectivas particulares, a analizar y a criticar sus ideas y las de sus compañeros. Con este aprendizaje ponemos en práctica la educación para la ciudadanía, no como conocimiento teórico, sino como una práctica. La práctica de aprender a respetarse a sí mismo, a respetar al otro, a ser respetado por el otro, a que el término de “respeto” adquiera su verdadero sentido. Nuestro discurso se compone entonces mucho más que de palabras, pues el que le insufla la vida al ‘ser’. (Brenifier, 2005, p. 38).

Por tanto, estos diálogos deberán centrarse de manera prioritaria en el proceso y los hábitos de mente que intervienen en él, en lugar de hacerlo en el contenido en sí. Por consiguiente, las competencias de profundización, problematización y conceptualización constituirán las habilidades de pensamiento fundamentales para el trabajo filosófico que se plantea, el cual influirá de manera decisiva en la actitud que el sujeto tendrá para analizar lo que le rodea. A medida que esto se vaya trabajando de manera progresiva, la persona adquirirá una mayor capacidad para pensar de manera eficaz.

Para llevar esto a cabo, el docente deberá incidir en el trabajo sobre la toma de conciencia que debe realizar el alumnado de cada uno de los pasos que dan en su proceso de pensamiento, para que éstos, de manera individual, se evalúen y corrijan errores. En su cita “no tengamos miedo al error, no temamos perder el tiempo” (Brenifier, 2005, p. 25), deja clara la importancia de trabajar los hábitos de mente y actitudes metacognitivas que sean necesarias, para llevar a cabo un diálogo correcto y, en consecuencia, un aprendizaje funcional y eficaz. Todos ellos, reflejados en el Anexo 4, exigen un esfuerzo individual

4.2.2.4. Community of Philosophical Inquiry (Catherine McCall)

La propuesta de intervención en el aula formulada por Catherine McCall, a la que se hará referencia como “CoPi”, da prioridad al proceso indagatorio que debe realizar el alumnado a lo largo del diálogo.

El papel del docente tiene gran relevancia en esta propuesta. Por un lado, según afirma Goucha, M. debe elegir el material que más productivo le parezca, para estimular el cuestionamiento y la discusión en el mismo. Por otro, debe encargarse de plantear preguntas que generen la dialéctica, identificando las corrientes filosóficas dentro de las cuales se enmarca el alumnado, con el objetivo de que sean éstas las que definan el

momento preciso en el que se deben incluir las preguntas para llevar a cabo un diálogo problematizador y profundo, acerca de todo tipo de contenidos filosóficos o éticos.

Las respuestas de los alumnos/as a cada una de estas preguntas, están pautadas por la siguiente estructura: “Estoy en acuerdo/desacuerdo con cuando dice que... porque...” aportando un argumento justificado y coherente. Para provocar este tipo de respuestas en el alumnado, será necesaria una gran dedicación al trabajo sobre diferentes habilidades, destrezas de pensamiento y hábitos de la mente, cuyo desarrollo permitirá la adecuación progresiva a este tipo de diálogo para aprender a pensar.

4.2.2.5. Diálogo socrático (Leonard Nelson)

La gran diferencia que establece esta metodología consiste en que el objetivo que se persigue con el diálogo es llegar a un consenso entre todos los participantes del mismo y no a una única conclusión.

“Según él, el Método Socrático es el arte de enseñar a filosofar, de convertir a los participantes del diálogo, en este caso alumnos, en filósofos, aunque sólo sea por un breve periodo de tiempo, buscando la obtención de una comprensión filosófica fruto de la convivencia con el problema, y no de la lectura o explicación de las soluciones aportadas por otros”. (Linares Huertas, 2013, p. 4).

Según este mismo autor, lo que se pretende en la metodología propuesta por Nelson es fomentar la extracción del contenido cognoscitivo, fomentando con ello la actitud crítica de cada uno de los aprendices, para que sean con ello conscientes de la responsabilidad intelectual que tienen y van a tener durante toda su vida, como ciudadanos competentes y democráticos.

El docente, por su parte, tiene la responsabilidad de hacer que sus alumnos/as reflexionen de manera autónoma, sin darles la respuesta a ninguna de las preguntas en ningún momento. “Sólo así se fomenta el desarrollo de la creatividad y rigor filosófico”. (Linares Huertas, 2013, p. 8). Mediante la discusión acerca de diferentes contenidos, se irá realizando, de manera grupal, una abstracción regresiva, que irá aumentando el nivel conceptual progresivamente, aunque a nivel individual haya diferencias en el ritmo y comprensión de las diferentes ideas. Según Nelson (1974) el educador deberá rechazar las preguntas incoherentes o expresadas tímidamente, pedir aclaraciones, desechar

respuestas sin argumento y realizar preguntas que aumenten progresivamente el nivel de exigencia por parte de los alumnos/as.

“El maestro de Filosofía que carece de valor de someter a sus alumnos a la prueba de la confusión y el desaliento, no sólo les quita capacidad para desarrollar en sí la resistencia que requiere el investigador, sino que los engaña acerca de su propia capacidad y los hace deshonestos consigo mismos”. (Nelson, 1974, p. 150).

Para poner en práctica todos estos planteamientos, es necesaria una acción educativa unidireccional: todos los participantes del diálogo deben llegar a acuerdos, para poder seguir avanzando en el proceso de aprendizaje. Esto origina dos niveles de trabajo:



Figura 3: Niveles de trabajo del diálogo socrático. Elaboración propia.

Cuando algún aspecto metodológico o emocional interfiere en el diálogo basado en los contenidos de trabajo, se centra la atención sobre el mismo. Una vez que éste haya sido solucionado de manera grupal, se volverá sobre el nivel dialógico. De esta manera, el tiempo dedicado a la discusión será provechoso y eficiente.

Mediante el trabajo sobre diferentes destrezas de pensamiento y hábitos de la mente, se pretende que el alumno/a realice actividades metacognitivas, se autoevalúe y autocorrija, aporte veracidad a sus pensamientos y mantenga el nivel de exigencia preciso.

4.2.3. Infusión del pensamiento eficaz

Para llevar estos planteamientos a la práctica educativa, es necesaria la inmersión intencionada por parte del docente de técnicas basadas en el trabajo del pensamiento eficaz en los contenidos establecidos por el Currículo; hecho que, aunque puede darse de manera esporádica en el alumnado, no suele ocurrir. “Estamos introduciendo en una cosa

una segunda cosa que le proporciona más vida, vigor, y un significado nuevo”⁶ (McGuinness, 2005).

La inclusión de estas destrezas de pensamiento en el desarrollo de las diferentes áreas aumenta la eficacia a la hora de pensar, por lo que mejorará, en consecuencia, los resultados obtenidos en las mismas. Además, se proporciona a los alumnos/as estrategias que les faciliten el trabajo, en el momento en el que les hace falta, lo que aumenta significativamente la disposición y motivación de los mismos a la hora de realizar trabajos o tareas con mayor grado de complejidad.

4.2.3.1. Enseñanza de destrezas de pensamiento

El primer paso necesario para llevar a la práctica la enseñanza de destrezas del pensamiento, es un compromiso, tanto por parte del docente, como del alumnado de participar activamente en cada uno de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje que se lleven a cabo en el aula. “Pedir a los alumnos reiteradamente que piensen no garantiza que vayan a hacerlo de forma eficiente y vayan a convertirse en ‘buenos pensadores’” (Swartz et al, 2015, p. 22), responsabilizándose, a su vez, el profesor/a de facilitar a sus aprendices todo lo necesario para conseguir los objetivos que les plantee: pasos que deben seguir, ejemplos de preguntas y respuestas eficaces que deben emplear, modo de reunir la información que deben llevar a cabo, etc. Para evitar que realicen los procesos de pensamiento de forma superficial y, por tanto, ineficaz.

La manera que plantea la metodología propuesta por Swartz et al. de proporcionar esta información son los *mapas estratégicos de pensamiento*⁷, los cuales definen la destreza a utilizar.

En ellos, siempre se utilizará un guion parecido, que dirija el aprendizaje autónomo hacia el tipo de pensamiento que se pretende fomentar en el alumnado, tal y como se muestra en la figura 4. En ella, se ejemplifican dos destrezas de pensamiento específicas: resolver problemas y comparar y contrastar de forma eficaz, destrezas básicas para llevar a cabo un pensamiento eficaz.

⁶ Webster’s Dictionary, citado en McGUINNES, C: *Teaching Thinking: Theory and Practice*. Pedagogy: Learning For Teaching, BJEP, Monograph Series II, 3. Londres, British Psychological Association, p. 107-129.

⁷ Utilización de preguntas de diferentes tipos para la consecución de una reflexión activa por parte del alumnado.

Resolución reflexiva de problemas

- Identificación del problema.
- Identificación de las causas.
- Sopesar las diferentes soluciones posibles.
- Identificar el resultado de cada una de las soluciones planteadas.
- Reflexión acerca de la mejor solución, teniendo en cuenta sus consecuencias y basando el razonamiento en todo lo anterior.

Comparar y contrastar de manera eficaz

- Identificar similitudes.
- Identificar diferencias.
- Dar la importancia que requiere cada una de las similitudes y diferencias.
- Reflexionar y sacar conclusiones, basadas en las similitudes y diferencias encontradas.

Figura 4: Guía de Mapas Estratégicos de Pensamiento. Adaptación propia, Swartz, R. et al, 2015.

Los pasos que se deben seguir en el aula para utilizar esta técnica son los siguientes:

1. Explicar de forma clara y concisa en qué consiste el pensamiento eficaz y la utilidad del recurso que se va a utilizar.
2. Análisis reflexivo sobre el mismo.
3. Expresar pensamientos mediante la generación de respuestas a preguntas que faciliten la comprensión.
4. Poner por escrito todo lo que se ha pensado.
5. Revisar la información.

Para aportar mayor eficacia a la utilización de estos mapas estratégicos de pensamiento con el objetivo de realizar diferentes actividades, el docente deberá guiar siempre al alumno/a para que éste considere y reflexione todas las opciones posibles, tomándose el tiempo que necesite. Pero además de transmitirle las estrategias necesarias para pensar bien, debe proporcionarle acceso a todo tipo de información, a mayores, que considere necesaria para seleccionar los datos relevantes y comenzar así su plan mental de

actuación: “Pensar no es una actividad que se desarrolle en el vacío” (Swartz et al. 2015, p. 26).

Además, se deben recordar los hábitos de la mente que es importante practicar mientras se está trabajando sobre cualquier destreza, tales como la perseverancia, reflexión flexible, pensamiento interdependiente, escucha comprensiva y empática, etc.

Cabe destacar, que estos mapas proporcionan herramientas para mejorar la comprensión del alumnado, por lo que deben tomarse como guías, no como modelos cerrados, que los alumnos pueden modificar y utilizar para su conveniencia y facilidad, pudiendo acceder a ellos cuando lo necesiten, para revisarlos y utilizarlos en futuras ocasiones.

Una vez que se ha introducido al alumnado en este tipo de estrategias para practicar las destrezas del pensamiento, se puede dar un paso más allá en ellas, realizando organizadores gráficos. Éstos se utilizan para plasmar las conclusiones a las que se ha llegado, organizando de esta manera el pensamiento. Las figuras que aparecen a continuación muestran dos organizadores distintos en los que se utilizan diferentes destrezas.

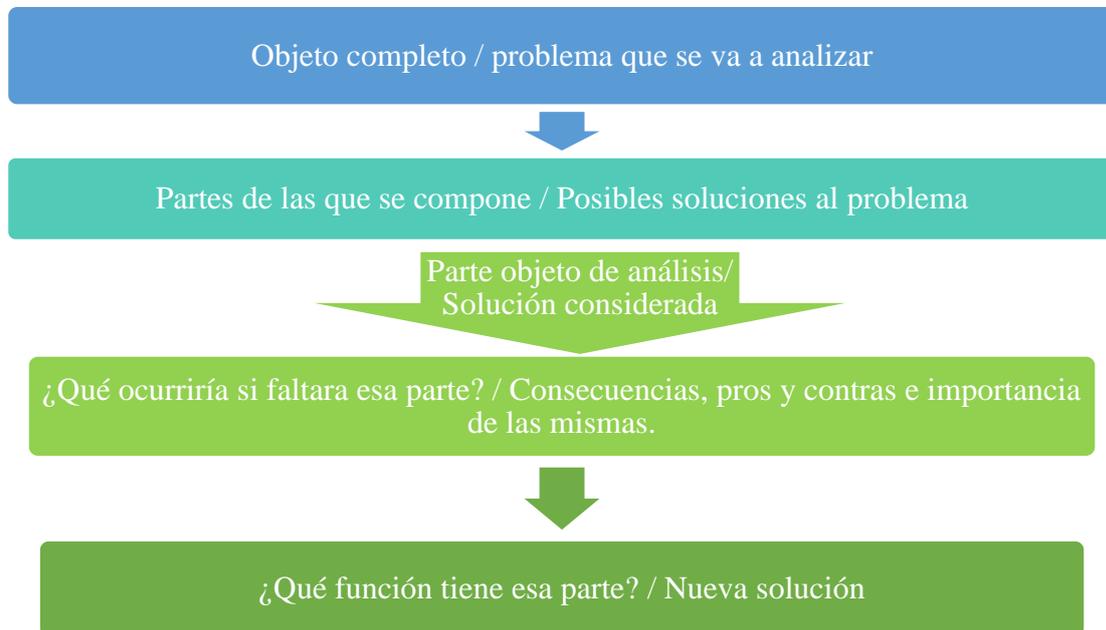


Figura 5: Organizador gráfico para determinar relaciones entre la parte y el todo o para la resolución eficaz de problemas. Adaptación propia, Swartz et al 2015.

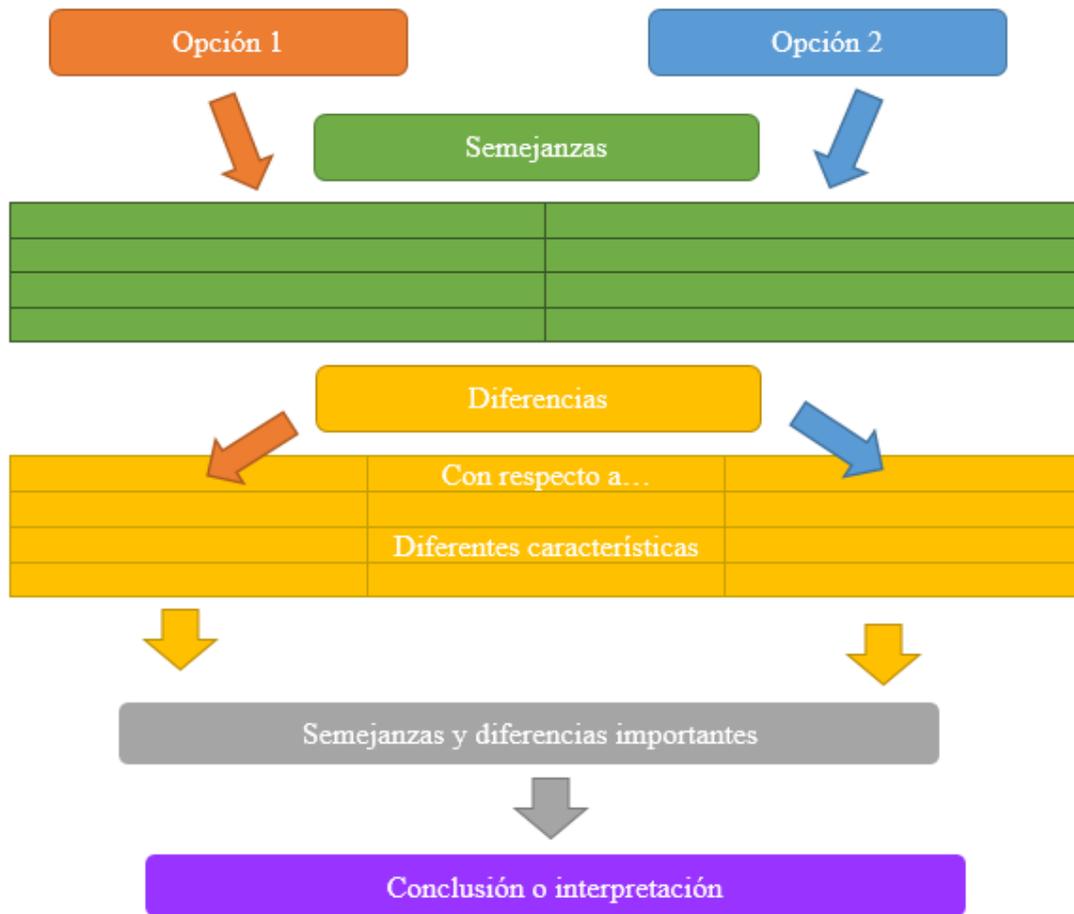


Figura 6: Organizador gráfico para comparar y contrastar. Swartz et al, 2015.

Para la realización de este tipo de actividades en el aula es beneficioso el trabajo cooperativo, con el objetivo de practicar simultáneamente hábitos de la mente tales como la escucha con empatía y respeto, la reflexión de manera flexible, comunicar con precisión y claridad, etc. El último paso para completar el trabajo sobre las destrezas estaría basado en la reflexión rigurosa, atenta y sistemática, sobre todos los ejercicios mentales puestos en práctica a lo largo de la actividad, animando al alumnado a pensar cuál sería la manera en la que lo utilizarían en otras circunstancias.

En conclusión, la incorporación del trabajo sobre destrezas de pensamiento en los diferentes contenidos curriculares resulta beneficiosa en el aprendizaje del alumnado, ya que pensarán sobre los mismos de manera eficaz y participativa, dejando a un lado la pasividad típica de la educación tradicional. Es cierto, que esto conlleva tiempo, pero está bien empleado, ya que, una vez que los alumnos/as hayan aprendido e interiorizado la manera de ponerlos en práctica, los utilizarán más veces y con una mayor precisión, extrapolándolos a cualquier otro tipo de contextos y contenidos.

4.2.3.2. Enseñanza de hábitos de la mente

Como se ha explicado anteriormente, la relación existente entre las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente es intrínseca, por lo que no se entiende una educación que trabaje dichas destrezas, sin que se trabajen simultáneamente los hábitos de la mente necesarios para llevarlas a cabo con eficacia.

En el trabajo de éstos, resulta muy beneficioso el aprovechamiento de situaciones que se den en el aula de manera espontánea, para fomentar las conductas que se esperan del alumnado, favoreciendo a su vez, un aprendizaje significativo y práctico.

Para que el alumnado aplique, monitorice y evalúe el progreso que va realizando en las destrezas que tienen que ver con sus hábitos mentales, se plantea la estrategia que se muestra en la Figura 7: “Regla de las tres ‘P’”. Es importante destacar la importancia del trabajo en el aula de manera cooperativa y colaborativa, favoreciendo con esto una apertura flexible y comprensiva a los planteamientos y hábitos de los compañeros/as. Pero no basta con introducir a los alumnos en este tipo de técnicas; es necesario un trabajo constante y continuo sobre ellas, para que éstas terminen convirtiéndose en un hábito, utilizado frecuentemente por los alumnos/as.

| REGLA DE LAS TRES "P" | | |
|---|--|--|
| PAUSAR: Escuchar detenidamente y con atención a la persona que se esté escuchando, dejando que acabe. | PARAFRASEAR: Repetir lo que ha dicho con tus propias palabras, para comprobar tu comprensión sobre lo escuchado. | PEDIR INFORMACIÓN EXTRA: Realizar preguntas de aclaración. |

Figura 7: Estrategia para escuchar de manera eficaz (hábito de la mente). Adaptación propia, Swartz et al, 2015.

4.2.3.3. Enseñanza de la metacognición

El desafío de la enseñanza metacognitiva consiste en la realización por parte de los alumnos/as de ejercicios metacognitivos que los conduzcan a un resultado óptimo.

Para ello, es necesaria la eficiencia en la manera de trabajar del docente, el cual deberá desarrollar y articular los contenidos de aprendizaje, proporcionando las estrategias adecuadas que desencadenen una construcción eficaz del conocimiento, pues una enseñanza basada únicamente en los contenidos, pese a ser estimulada, no diferirá de la enseñanza tradicional a la que se pretende hacer frente. Por tanto, es imprescindible que el maestro/a enseñe de forma explícita, deliberada y directa la dinámica que implica la metacognición, para poder llevar a cabo de la manera adecuada los procedimientos y comportamientos mentales necesarios para pensar bien, tal y como se muestra en la Figura 8.

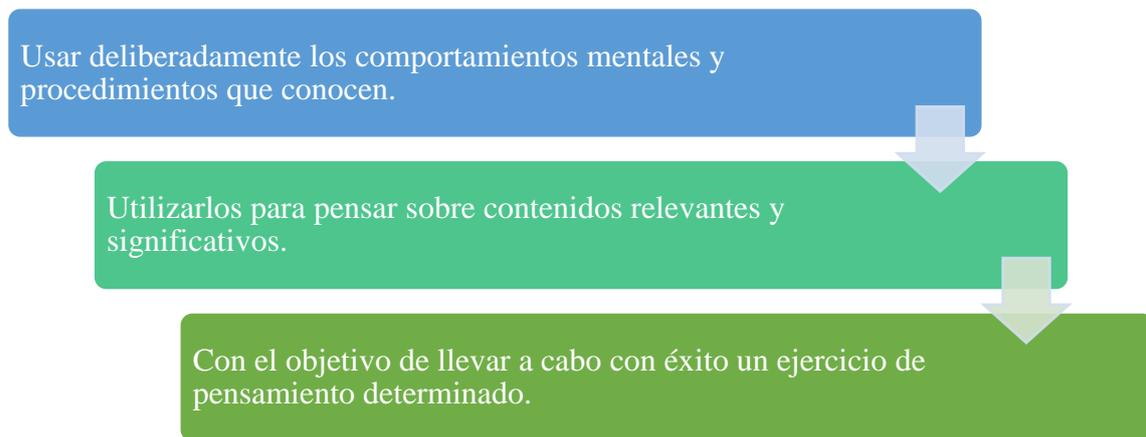


Figura 8: Dinámica del pensamiento eficaz. Swartz et al, 2015.

La capacidad de pensar con destreza sobre el hecho de pensar es la mejor manera de llevar a cabo formas específicas de pensamiento. Su enseñanza, por tanto, debe ser planificada, dándole el enfoque que el nivel del alumnado requiera y evaluada detallada y sistemáticamente, tanto por el docente, como por los propios alumnos/as para convertirla más adelante en actos habituales que no requieran trabajo. Para favorecer la interiorización de los procesos que conforman la metacognición es necesaria la evaluación personal, siguiendo las cuatro etapas propuestas en la Figura 9.

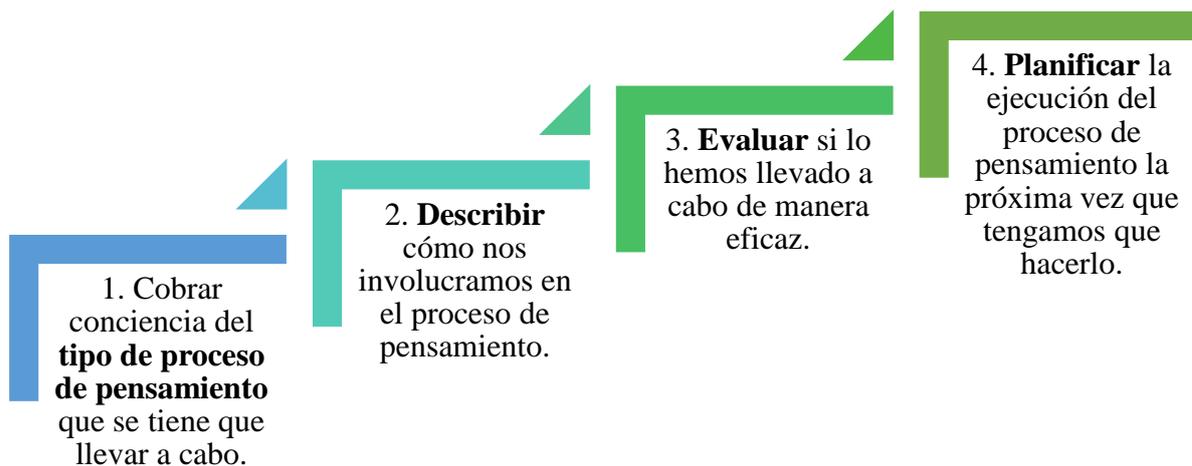


Figura 9: Escalera de la metacognición. Perkins y Swartz, 1989.

Este itinerario en el pensamiento implica una actuación docente específica y pautada, que proporcione estrategias al alumnado para llevar a cabo un pensamiento eficaz, que le proporcione la capacidad de tomar decisiones de manera sensata e independiente.

En el primer peldaño de la escalera, el alumno/a debe clasificar y seleccionar un tipo de pensamiento en concreto con precisión, basándose en la reflexión. Esta acción no va a realizarse la primera vez que se intente, por lo que el proceso debe ser guiado por el enseñante, de manera fluida y amena, con el objetivo de que el grupo ponga las ideas individuales en común, evitando juzgar y malinterpretar las palabras de los compañeros/as y escuchando con respeto y empatía, para llegar a conclusiones comunes por un lado y personales por otro.

Antes de esto, puede llevarse a cabo un ejercicio de pensamiento en el que se pida al alumnado que piense y desarrolle el procedimiento y las estrategias que seguirían ante una situación concreta. Esto quedará en su mente, lo que les permitirá analizar y evaluar su actuación durante la realización de la actividad en cuestión y tras concluirla.

En el segundo peldaño se detalla el proceso anterior, identificando todos sus episodios. Esto constituye una actividad analítica y secuenciada, que debe estar basada, igual que el paso anterior, en la puesta en común de ideas, favoreciendo así el pensamiento interdependiente. La tarea del docente es guiarlos en la tarea de pensar con destreza retrospectivamente sobre el hecho de pensar en ello, es decir, guiarlos para que sean conscientes de los procesos mentales que están poniendo en práctica, lo que los conducirá al tercer peldaño. Éste consiste en una evaluación crítica de todo lo realizado

anteriormente, utilizando siempre para ello la reflexión acerca del cumplimiento de sus planteamientos iniciales, efectividad de los mismos, etc.

Por último, el cuarto peldaño consiste en el compromiso de repetir este tipo de procesos mentales periódicamente, planificando y decidiendo cómo se hará en futuras ocasiones. Para que esta tarea se realice con eficacia, apuntar todos los procedimientos seguidos en un cuaderno es una técnica muy efectiva y permite al alumno/a revisar sus notas personales cada vez que lo considere necesario, corregir sus fallos, reflexionar sobre lo realizado, etc. Guiando al mismo en el proceso de tomar decisiones de manera eficaz, perseverante y con destreza.

“Especialistas como Bloom y Broder consideran que un individuo que sabe cómo resolver los problemas de forma eficaz emplea estrategias de resolución de problemas, es consciente de ello y además es capaz de describir en qué consisten” (Swartz et al. 2015, p. 117) y esto es lo que se conseguirá, siguiendo con precisión el proceso que se propone en esta escalera de la metacognición.

La evolución por estas cuatro etapas descritas y su posterior puesta en práctica de manera individual y autónoma proporciona a los individuos el mayor nivel de pensamiento reflexivo y eficaz. Para evaluar si ésta está siendo la correcta, se definirán unos ítems para cada uno de los peldaños, basados en diferentes conductas fácilmente identificables en el alumnado, los cuales se encuentran reflejados en el Anexo 5. En el mismo, se puede consultar una tabla en la que todas estas conductas son claramente descritas y categorizadas.

El recorrido descrito lleva implícito ciertas competencias que el alumnado debe cumplir, las cuales se muestran en la Figura 10.

| | |
|--|--|
| Competencias a desarrollar para llevar a cabo una buena metacognición en el pensamiento eficaz. | Mantener el lugar de uno en una secuencia larga de operaciones. |
| | Ser conscientes de la consecución, o no, de objetivos secundarios. |
| | Detectar errores y corregirlos, previos o actuales. |
| | Llevar un buen registro de actuación. |
| | Evaluar el grado de razonabilidad del resultado. |
| | Aprender la secuencia de operaciones de pensamiento para que sean eficaces. |
| | Identificación de las áreas en las que se cometen más errores. |
| | Elegir estrategias que mayor cantidad de errores produzcan y proporcionen una rápida recuperación. |
| Identificar y evaluar las impresiones que provocan las diferentes situaciones. | |

Figura 10: Competencias para desarrollar una buena metacognición. Elaboración propia.

La reflexión meta-emocional

La actividad mental que se pretende trabajar con todo lo explicado anteriormente, está influida en todo momento por otros aspectos de la mente que tienen que ver con cómo nos sentimos, lo que percibimos por los sentidos, las sensaciones de nuestro cuerpo, las percepciones externas, etc. Todo esto afecta al estado de ánimo de cualquier ser humano, dando lugar a las emociones.

El control sobre las propias emociones va desarrollándose a lo largo de la vida de las personas, por lo que también constituye un objeto de trabajo en la educación del pensamiento eficaz. Dentro de éste se establecen dos aspectos esenciales a tener en cuenta: el primero de ellos es la función que cumplen las emociones en el desarrollo de las personas y el segundo cómo pueden éstas manejarse con eficacia e inteligencia para que no se apoderen de las acciones que las personas realizan.

La inexperiencia sobre este tema unida a la elasticidad del cerebro que presentan los alumnos/as de las primeras etapas educativas, hace de las mismas un momento idóneo

para comenzar el trabajo sobre el control de las emociones. Según Goleman (1995) la gente ‘emocionalmente inteligente’ sabe controlar sus reacciones y es consciente del impacto que éstas y sus emociones tienen sobre los demás. Por lo que el trabajo sobre las propias emociones no deberá dejarse nunca de lado, ya que, de lo contrario, la educación sobre la metacognición sería deficitaria.

4.3. METODOLOGÍA

El docente debe tener claras ciertas cuestiones metodológicas imprescindibles para enseñar a pensar a su alumnado de manera eficaz, las cuales serán explicadas a lo largo del presente epígrafe. Para llevar a cabo las mismas con eficiencia, no se debe olvidar que el proceso mental que debe realizar cada uno de los alumnos/as, conlleva un amplio periodo de tiempo dedicado al trabajo sobre los diferentes tipos de destrezas de pensamiento, hábitos de la mente y metacognición.

Para ello, es indispensable:

1. Enseñar de manera clara y directa los procedimientos de pensamiento eficaz.
2. Ejercitar y consolidar los hábitos de mente con connotaciones positivas que mejoren las habilidades del alumnado.
3. Integrar la enseñanza de este tipo de pensamiento en la de los contenidos curriculares: aportar globalidad a los aprendizajes.

4.3.1. La enseñanza directa

Para integrar los hábitos de la mente, las destrezas de pensamiento y la metacognición en la enseñanza de los contenidos de forma explícita, se debe introducir a los alumnos/as directamente en las cualidades que deben practicar para pensar con destreza y, por tanto, lograr un pensamiento eficaz en diferentes contextos. Es decir, la enseñanza directa considera estos elementos como un ámbito de trabajo más, el cual hay que aprender. “Lo que no se enseña no se aprende” (Rosenshine, 1979).

La técnica de la enseñanza directa constituye el mejor método para conseguirlo. Para ello, se debe seguir un proceso que deje claro a los alumnos/as lo que se espera de ellos/as y el camino que deben seguir para conseguirlo, tal y como se muestra en la figura 11.

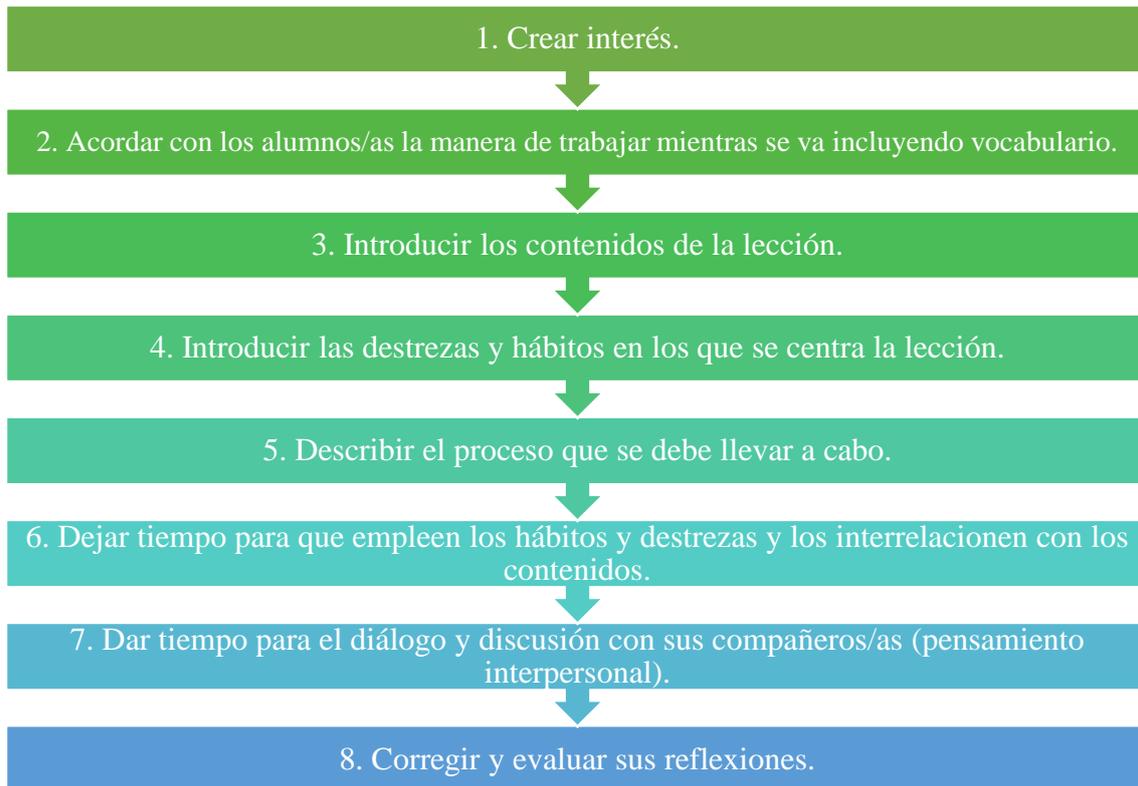


Figura 11: Enseñanza directa de los contenidos. Adaptación propia, Swartz, et al. 2015.

Poniendo en práctica de la manera adecuada cada uno de estos pasos, se dará valor al aprendizaje de los contenidos, mejorando, a su vez, la capacidad reflexiva necesaria para conseguir un rendimiento académico positivo.

En este tipo de enseñanza se aplicarán, con diferentes objetivos, las técnicas que han sido explicadas anteriormente: mapas estratégicos de pensamiento, regla de las tres “P”, etc. Para introducir cualquier tipo de concepto relacionado con el pensamiento que se quiera emplear en el aula. Un aspecto esencial para lograr la eficacia de este tipo de enseñanza es el esfuerzo, tanto por parte del alumnado como del personal docente, por expresar todas sus reflexiones, sentimientos y pensamientos con claridad y precisión.

La enseñanza directa implica gran variedad de técnicas y herramientas, de las cuales se dará una visión exhaustiva a lo largo de este epígrafe.

4.3.1.1. Objetivos de la enseñanza directa

Para llevar a cabo este tipo de docencia, es necesario marcar unos propósitos que designen las tareas que se deberán poner en práctica, con el objetivo principal de conseguir un pensamiento eficaz en el alumnado.

1. Definir unos objetivos claros y concisos, relacionando destrezas de pensamiento, hábitos de la mente y metacognición con los contenidos curriculares.
2. Explicar detalladamente a los alumnos/as los pasos que deben seguir para la consecución de las tareas propuestas con resultados positivos.
3. Realizar actividades de aprendizaje estructuradas.
4. Proporcionar abundancia de casos prácticos.
5. Llevar un control del progreso individual de los alumnos/as.
6. Corregir los fallos en la tarea docente en el momento exacto de su detección.

4.3.1.2. Elementos de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz

Según Swartz et al. (2015) para que los hábitos y destrezas de pensamiento sean impartidas de manera eficaz, el recorrido educativo no puede dejar de lado los siguientes ítems, relacionados en su totalidad con los objetivos propuestos:

- Enfocar los procesos de Enseñanza – Aprendizaje de manera continua y formativa.
- Estructurar las sesiones, de manera que el alumnado sea consciente el hábito de la mente, destreza y proceso metacognitivo que debe poner en práctica.
- Dar la oportunidad de practicar sobre el contenido que se esté trabajando varias veces, estableciendo claramente cómo, cuándo y dónde deben realizarlo.
- Comunicar con claridad y precisión al alumnado los ejercicios (paso a paso) y normas que deben cumplir.
- Guiar la aplicación de dicho contenido, utilizando cualquier tipo de conocimiento o recurso.
- Informar de la utilidad de lo que se pretende enseñar, especificando tareas, condiciones, situaciones, etc.
- Enseñar a los alumnos/as a controlar y evaluar de forma autónoma sus destrezas y hábitos y cómo superar los obstáculos que se les presenten.

- Provocar en los alumnos reacciones constructivas inmediatas sobre la aplicación que han realizado de una destreza de pensamiento o hábito de mente.

Todos ellos deben ir añadiéndose a lo largo de diferentes sesiones, ampliándolos progresivamente a la par que aumenta la competencia del alumnado sobre los contenidos trabajados.

4.3.1.3. Etapas y técnicas clave de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz

Para ofrecer una educación de calidad en el ámbito del pensamiento eficaz, es necesario seguir una serie de pasos que ayuden al alumnado a estructurar su mente y pensamiento de la manera necesaria. La Figura 12 muestra el esquema de las etapas y técnicas clave que se deberán seguir a la hora de ponerlo en práctica en el aula, las cuales serán explicadas detalladamente en el Anexo 6.

1. Explicar con claridad las destrezas de pensamiento y hábitos de la mente.

- Mapas estratégicos de pensamiento.
- Ponerse como ejemplo.
- Utilizar el lenguaje propio del pensamiento eficaz.
- Utilización de guías explicativas.
- Pensar en voz alta.
- Reflexión metacognitiva.

2. Estructuración y aplicación práctica del pensamiento eficaz.

3. Utilización del lenguaje propio del pensamiento eficaz.

Figura 12: Etapas y técnicas clave de la enseñanza directa. Elaboración propia.

4.3.2. Enseñanza directa de la transferencia del conocimiento

Como se ha comentado en ocasiones anteriores, uno de los aspectos más importantes de la enseñanza directa constituye la transmisión de los conocimientos impartidos a otras áreas del conocimiento, contextos y hábitos de la vida de las personas. “Rara vez se transfieren a otro contexto por sí mismos, y los alumnos tampoco lo harán automáticamente” (Swartz et al. 2015, p. 84).

Los objetivos de la transferencia del conocimiento en el alumnado son los siguientes:

1. Identificar diferentes contextos en los que poder aplicar una destreza de pensamiento o hábito de la mente determinado.
2. Generalizar los procedimientos y actitudes pertinentes más allá de los contenidos escolares.
3. Poner en práctica las actividades de transferencia realizadas en el aula, primero utilizando al docente como guía y después de forma autónoma.

Una vez que el alumnado domina una destreza o hábito en concreto, en un área determinada, es importante proporcionarle variedad de aplicaciones, para facilitar la transferencia. Es necesario que ésta sea duradera y derive en la interiorización por parte de cada alumno/a de manera personal, modificando éstos los procedimientos, dependiendo de su personalidad, para desarrollarlas al máximo. Una vez que esto haya sido conseguido, los estudiantes serán capaces de desarrollar los diferentes tipos de pensamientos, planificar las actividades cognitivas y adaptarlas a las diferentes situaciones, basándose en la experiencia escolar.

La mejor manera de ayudar al alumnado a conseguir estos objetivos es mediante la ejemplificación, bien de experiencias pasadas, haciéndoles pensar sobre qué decisiones han tomado y cuáles hubieran sido las idóneas o bien de situaciones y contextos nuevos en los que pudieran poner en práctica lo aprendido. Estos contextos pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- Aquellos en los que casi se realiza la transferencia, denominados de transferencia cercana: implican la aplicación de hábitos de la mente y destrezas de pensamiento en contextos muy similares a aquellos en los que han sido aprendidos. Este tipo implica actividades basadas en el análisis de las partes, trabajo cooperativo, identificación de funciones de determinados objetos, etc.
- Los que van más allá de la transferencia o transferencia remota: aplicar el pensamiento eficaz en situaciones totalmente diferentes a las que ha sido aplicado hasta el momento. Las tareas que requiere este tipo de transferencia tienen que ver con la identificación de las diferentes utilidades de un objeto, análisis de funciones, creatividad a la hora de solucionar problemas, etc.

Para que la transferencia, ya sea cercana o remota, pueda existir y el alumnado alcance un nivel alto de competencia, es necesaria una formación continua que favorezca el pensamiento eficaz como un acto autónomo habitual, es decir, que éste sea convertido en un hábito. Esto implica que el alumnado:

- Sea consciente y valore la eficacia de este tipo de pensamiento por encima de otros.
- Identifique las situaciones en las que puede emplear el pensamiento eficaz de forma eficiente.
- Tenga una actitud proclive a su utilización. Es decir, que esté motivado a utilizarlas para su propia satisfacción y eficacia.
- Tenga el nivel de competencia adecuado.
- Se esfuerce constantemente en reflexionar, evaluar y modificar sus acciones a medida que va poniéndolo en práctica.

4.4. EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO EFICAZ

A lo largo de este epígrafe se detallará la importancia de la autoevaluación en el pensamiento eficaz, por un lado, y la evaluación docente del aprendizaje del mismo por otro. Ambos procesos son recíprocos, ya que valorar correcta y específicamente todas las destrezas, hábitos y conductas metacognitivas del alumnado servirá para informar al mismo y motivarlo a dirigir sus progresos. Cabe destacar, por tanto, que, al igual que el aprendizaje, la evaluación deberá ser continua y dinámica, por lo que es necesario fomentar en los alumnos/as el hábito mental consistente en mostrarse abiertos a un aprendizaje y evaluación continuos desde los primeros años.

Se consideran efectivos diferentes métodos, mediante los cuales se puede identificar la capacidad de pensar con destreza de un alumno/a y la competencia que demuestra en ello. Algunos de ellos realizan una función formativa, respondiendo únicamente a lo que indican los datos, mientras que otros se extienden más, centrándose en el producto final del aprendizaje. Por tanto, serán utilizados indistintamente, dependiendo de cuál sea el propósito de evaluación de cada caso en particular.

4.4.1. Técnicas de evaluación

1. Rendimiento en el pensamiento eficaz: las evidencias sobre el mismo serán mostradas por los alumnos en cualquier tarea o actividad que se proponga en el aula (juegos, viñetas,

entrevistas, mapas estratégicos, organizadores gráficos, debates, observaciones comparativas, pósteres, etc.).

2. Respuestas por escrito: en respuesta a cuestionarios o realización de pruebas, relatos, críticas, poesías, etc.

3. Observación directa de actividades informales y comunicación personal: observando a los alumnos/as en momentos que no requieren de la guía del profesor tales como conversaciones espontáneas, juegos, trabajo individual, etc. se pueden recoger gran cantidad de datos.

4. Respuestas seleccionadas: proponer actividades que impliquen la selección entre dos opciones, hacer frente a tareas complejas con las que no estén familiarizados, que incluyan el lenguaje propio del pensamiento eficaz o promuevan el uso del mismo espontáneamente, resultan muy útiles para realizar una evaluación exhaustiva, incluso numérica si se precisa.

5. Exámenes tipo test o de seleccionar la respuesta adecuada para evaluar destrezas de pensamiento: proporciona individualidad, aportando al docente la oportunidad de dar énfasis en los contenidos que considere más importantes. Pero éstos deben plantearse de la manera adecuada, para que proporcionen la información que se requiere; de lo contrario, únicamente muestran resultados que han podido ser elegidos de manera aleatoria por el alumnado.

Para realizar las preguntas con eficacia, puede seguirse la guía que se propone en la Figura 13, fomentando así los procesos de pensamiento que se pretende que el alumno/a desarrolle.

| Dos formas de hacer preguntas tipo test para destrezas de pensamiento crítico | |
|--|--|
| Comenzando con evidencias (Preguntar sobre una evidencia) | Comenzando con una conclusión (Preguntar sobre una conclusión). |
| Selección de una respuesta correcta | |
| ¿Qué conclusión está más corroborada por las evidencias? ¿Cuál menos? | ¿Qué evidencias corroboran la conclusión de forma más certera? ¿Qué evidencias desmienten la conclusión? |
| Dar credibilidad o valor a las respuestas | |
| ¿Es (A) más, menos o igual de creíble que (B) según las evidencias? | ¿Crees que (A) corrobora, desmiente o es neutral respecto a la conclusión? |

Figura 13: Guía para realizar preguntas tipo test de manera eficaz. Swartz et al. 2015.

Un buen método para aportar fiabilidad a este tipo de preguntas, evitando con él las inferencias o deducciones, es preguntar por qué al final de cada una de ellas. De esta manera, el alumno/a dará cuenta del proceso mental que ha seguido para elegir dicha respuesta.

Sin embargo, para evaluar este tipo de respuestas largas es necesario seguir un proceso más elaborado.

4.4.1.1. Evaluar hasta qué punto se ha realizado un pensamiento eficaz

En este caso, deberán ser evaluadas diferentes destrezas del alumnado, dándoles a éstas una valoración numérica. Estos valores indicarán el grado de competencia que muestra el alumno/a a la hora de aplicar un pensamiento eficaz. Para ello se utilizarán hojas de calificaciones, similares al ejemplo que aparece en el Anexo 7.

4.4.1.2. Diseño de rúbricas que evalúen la destreza de pensamiento del alumno

Estos métodos de clasificación aportan objetividad a la evaluación e individualización a la hora de trabajar. En este caso, los mapas estratégicos de pensamiento juegan un papel decisivo, ya que definen los objetivos que el docente se marca en la enseñanza, utilizando estrategias basadas en la interrogación. Para poder evaluar de esta manera, el alumnado debe aportar respuestas largas y elaboradas, normalmente de forma escrita, aunque también puede realizarse oralmente.

Estos objetivos se convertirán en ítems evaluables que definirán, igual que la rúbrica anteriormente ejemplificada, el nivel de los alumnos/as en cada uno de ellos de una manera formal, desde el nivel de experto a aquel en el que no existe evidencia de conocimiento. Para ello, el docente debe asegurarse siempre de que el alumno/a haya comprendido, tanto lo que se le pide, como los contenidos curriculares sobre los que se está trabajando para proporcionar una evaluación objetiva. De lo contrario, la destreza que se esté evaluando puede ser llevada a cabo con destreza por el alumno/a en cuestión, pero no en ese caso, en el que no tiene el nivel de comprensión necesario sobre los contenidos que se están trabajando.

Además, es necesario acompañar las diferentes técnicas de evaluación de una observación sistemática, que recoja de manera escrita el rendimiento de cada alumno/a, para llevar así

un control individualizado y objetivo, fundamentado sobre datos fiables y exactos, sin limitarse únicamente a impresiones.

4.4.1.3. Evaluar los progresos en la adquisición del pensamiento eficaz

Las rúbricas y la observación son necesarias, pero no suficientes: se debe evaluar el nivel de individualidad y espontaneidad que presenta el alumnado a la hora de llevar a cabo las diferentes destrezas y hábitos, es decir, el punto exacto en el que éstas se han convertido en un hábito que se conserva en el tiempo y es empleado en diferentes contextos.

Esto debe realizarse a largo plazo, por lo que una técnica que se propone para dejar constancia del proceso y poderlo evaluar es el portafolio. En él, cada alumno/a recoge de manera individual ejemplos de su capacidad para resolver problemas, la perseverancia, creciente flexibilidad de pensamiento, utilización de mapas estratégicos... Y la evolución que se va dando en cada uno de estos aspectos a lo largo del tiempo. Al final, cada alumno/a realizará una selección de todos ellos, que debe presentar al resto del grupo. Esta herramienta ayudará al alumno/a a reflexionar acerca de su progreso y los resultados con los que mayores beneficios han obtenido, aportando así la validez a los aprendizajes. “Sin reflexión, los trabajos reunidos en el portafolios no son más que un estupendo álbum de recortes” (Swartz et al, 2015, p. 187).

Este portafolios no será únicamente evaluado por el profesor, sino que deberá incluir informes auto-evaluativos en los que cada estudiante realice reflexiones argumentadas acerca de sus progresos.

4.4.1.4. Autoevaluación y evaluación por parte de los compañeros

La capacidad de autoevaluación del alumnado puede ser mejorada y desarrollada aprendiendo a evaluar a sus compañeros/as. Mediante la reflexión por parejas o pequeños grupos se aprende a desarrollar pautas y utilizarlas para llevar un dominio sobre la evolución que se está dando (individual o del compañero/a), evaluándola y mejorando los aspectos que consideren necesarios.

De esta manera, no se evalúa únicamente un tipo de destrezas específico, sino que se crean hábitos para utilizar la evaluación en cualquier otro ámbito de su vida, lo que les ayudará a mejorar en cualquier cosa que hagan.

4.4.1.5. Evaluar los progresos en los hábitos de la mente

La evaluación real de los hábitos de la mente conlleva una mayor duración en el tiempo, ya que el progreso en los mismos es más lento. Por otro lado, se pueden crear ocasiones en el aula que impliquen una consolidación por parte del alumnado de habilidades de autoevaluación, para poder aplicarlas a los hábitos de la mente.

Ambas, se desarrollan a partir de reflexiones internas y externas en las que el trabajo cooperativo del alumnado y el intercambio de impresiones con el resto de personal docente es fuente de gran cantidad de información. Además, pueden utilizarse otro tipo de técnicas para evaluar los progresos como redacciones, exposiciones, cuadernos de trabajo, etc. En los que los alumnos/as reflejan las reflexiones y conductas mentales que ponen en práctica.

Para dejar constancia de los hábitos de la mente empleados en cada uno de los recursos utilizados en clase, se pueden utilizar variedad de registros con el objetivo de llevar un control exhaustivo de los datos. En el Anexo 8 aparecen una hoja de evaluación, una lista de control y una rúbrica que sirven como ejemplos de cómo llevarlas a cabo.

Para evaluar los hábitos de mente también pueden utilizarse los portafolios descritos con anterioridad, informes evaluativos que indiquen de forma numérica el rendimiento, exposiciones, entrevistas, diarios, etc.

4.5. ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO BASADO EN EL PENSAMIENTO

El pensamiento eficaz puede llegar a constituir el aprendizaje más potente que puede experimentar el alumnado a lo largo de su vida, lo que hace necesario insertarlo en el Currículo con eficacia y de manera estructurada.

Para cumplir este objetivo, existen tres enfoques distintos, pero complementarios. El primero de ellos consiste, como se ha explicado con anterioridad en este trabajo, en incorporar este tipo de pensamiento desde los primeros años de escolarización, utilizando estrategias simplificadas, para ir desarrollándolas y complicándolas a medida que los alumnos/as van madurando.

El segundo, trata de introducir primero los tipos de pensamiento eficaz considerados como básicos, para ir desarrollando otros más complejos sobre esa base.

El último enfoque, consiste en organizar el Currículo en base a unidades basadas en diferentes problemas, primero de menor complejidad, para ir aumentando la misma con el tiempo.

Llevar a cabo un tipo de enseñanza basado en estos enfoques, implica una reestructuración del Currículo, que tome al alumno/a y no al docente como centro del aprendizaje, ofreciéndole una educación activa y participativa. Ésta, además, debe implicar una coordinación entre los docentes de todos los cursos para aportar continuidad a los aprendizajes y realizar dicha reestructuración de manera coherente, consecuente y sistemática, sin dejar nunca de lado el trabajo sobre pensamiento eficaz.

Para ello, es necesaria una coordinación docente, que organice el Proyecto Curricular respondiendo a las necesidades de los alumnos/as a través de criterios o estándares educativos que definan el nivel de competencia que se espera conseguir. Éste debe estar basado en la infusión y organizado por categorías, como proponen Stiggings, Arter, Chappuis y Chappuis (2004):

| | |
|------------------------------------|---|
| 1. Conocimientos | <ul style="list-style-type: none">• Nivel de comprensión de hechos y conceptos. |
| 2. Razonamiento | <ul style="list-style-type: none">• Complejidad de las actividades que implican la utilización del pensamiento eficaz. |
| 3. Destrezas de pensamiento | <ul style="list-style-type: none">• Tipos de pensamiento eficaz que es necesario poner en práctica y cómo se realiza. |
| 4. Hábitos de la mente | <ul style="list-style-type: none">• Actitud e inclinación a pensar que se espera del alumnado durante el aprendizaje. |
| 5. Resultados | <ul style="list-style-type: none">• Calidad de los resultados en los que el alumnado demuestra que ha empleado su conocimiento, razonamiento y habilidades. |

Figura 14: Objetivos educativos basados en el pensamiento eficaz. Elaboración propia.

La tecnología constituye una herramienta esencial para facilitar esta tarea. Mediante la creación de bases de datos, los docentes reúnen información que les permite identificar

los puntos fuertes, débiles, focos de atención, etc. Sobre los que deben trabajar. Ésta, además, proporciona a los alumnos/as mayores oportunidades de aprendizaje.

Para poner en práctica las propuestas planteadas, el Currículo se organizará de dos maneras diferentes. La primera de ellas consiste en la secuenciación de la enseñanza y la segunda estaría basada en el aprendizaje fundamentado en un problema.

4.5.1. Secuenciación de la enseñanza

Primeramente, la enseñanza debe organizarse por cursos. Comenzando por la introducción de estrategias simplificadas en Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria, que después se irán desarrollando y ampliando en niveles educativos posteriores, según los alumnos/as vayan interiorizando y dominando las diferentes técnicas y estrategias que se les plantean. Para ello, agrupar las destrezas de pensamiento constituye otra manera importante de organizar el Currículo, ya que, normalmente, unos grupos son requisitos indispensables para poder realizar de manera eficaz los siguientes.

En consecuencia, las destrezas básicas que deberían trabajarse en los primeros cursos son:

- Partes por el todo
- Comparar y contrastar
- Secuenciar
- Clasificar y predecir
- Posibilidades alternativas y lluvia de ideas
- Toma de decisiones y resolución de problemas
- Explicación causal
- Fuentes fiables y observación precisa
- Razones, conclusiones y argumentos
- Descubrir suposiciones

Una vez que el alumnado trabaje con ellas de manera autónoma, se podría pasar a aplicar otro tipo de destrezas, más avanzadas, como son las siguientes:

- Analogía y metáfora
- Generalización
- Razonamiento por analogía
- Razonamiento condicional y deducciones

4.5.2. Aprendizaje basado en un problema

Consiste en la creación de Unidades Didácticas basadas en el aprendizaje basado en la investigación y resolución, por parte del alumnado, de problemas planteados por el docente en las diferentes áreas, aplicando para ello destrezas de pensamiento, hábitos de mente y conductas metacognitivas. Ésta constituye la forma más completa de secuenciar y organizar un Currículo basado en el pensamiento.

Para la puesta en práctica del mismo se debe emplear un extenso periodo de tiempo y se debe utilizar una organización y secuenciación ascendente y progresiva de los contenidos, utilizando la enseñanza directa como método para producir el aprendizaje.

4.6. ECOLOGÍA INTELECTUAL DEL CENTRO EDUCATIVO

Para cumplir con los objetivos de proporcionar una educación de calidad basada en el pensamiento eficaz, es necesario que, tanto el líder del proyecto, como los docentes que van a ponerlo en práctica sean pensadores eficaces, tanto dentro del centro educativo, como más allá de él.

El trabajo cooperativo entre todas las personas que componen la Comunidad Educativa, es decir, directora/a, profesorado y familias es relevante para el beneficio del alumnado. Mediante el diálogo y consenso, respetando siempre las ideas de los demás, es más fácil llegar a conclusiones acerca de lo que es más fructuoso para todos que, en este caso, reside en una atmósfera que sustente la idea de la importancia de poner en práctica el pensamiento eficaz. Resulta imprescindible, por tanto, que el entorno sea estimulante, creativo y cooperativo.

4.6.1. Cualidades de un líder

La persona que lleve el mando de la reestructuración del Currículo, para realizar uno nuevo, basado en el pensamiento eficaz, debe tener una serie de cualidades que propicien este tipo de enseñanza, las cuales serán descritas a continuación.

1. Establecer normas y valores compartidos

Antes de comenzar a poner en práctica cualquier tipo de metodología o proyecto, es necesario fijar, por consenso, las normas por las que se va a regir el centro y los valores en los que se va a basar. El líder, por tanto, deberá *“responder con una sensibilidad constructiva a todas las necesidades de los padres y la comunidad educativa que rodeen al centro educativo”* (Swartz, R. et al, 2015).

Es importante destacar, que éste va a constituir un modelo de imitación para todos, por lo que lo que él haga, tendrá una relevancia crucial en la actuación de todos los demás miembros de la Comunidad Educativa.

2. Generar y mantener la confianza

Un nivel elevado de confianza está directamente relacionado con los buenos resultados mostrados por el alumnado, ya que, favorece un proceso de pensamiento de alto nivel, complejo y creativo. Esto se debe a la madurez intelectual que favorecen las relaciones recíprocas en el ser humano como ser social. Por tanto, propiciar una atmósfera de seguridad dentro del centro educativo, es una de las tareas más importantes de un líder.

La confianza que debe propiciar éste dentro del centro tiene un carácter dual. Por un lado, se habla de la confianza personal, la cual, según afirma Tschannen-Moran, M. (2004) se compone de conductas y actuaciones interpersonales como la benevolencia, honradez, franqueza, fiabilidad y competencia. Y por otro, la confianza interpersonal, la cual se da en un grupo en el que los individuos que lo componen se encuentren despreocupados, relajados y cómodos. Costa, A. y Garmston, R. (2004) establecen cuatro características que se deben dar en ella: aceptación, fiabilidad, apertura y coherencia.

3. Facilitar el diálogo reflexivo

Los estudios realizados por Baker, Costa y Shalit, S. (1997) y Garmston y Wellman (1999) definen ocho criterios que deben ser adoptados por todas las personas que componen un centro educativo, para un buen funcionamiento del mismo:

1. Hablar por turnos y escuchar con respeto.
2. Parafrasear buscando el entendimiento.
3. Profundizar y aclarar para facilitar la comprensión.
4. Mantener una postura abierta a las opiniones de los demás.
5. Prestar atención a las propias ideas y a las de los demás de manera igualitaria.
6. Tener y demostrar buenas intenciones y presuposiciones positivas.
7. Proporcionar datos empíricos.
8. Perseguir el equilibrio entre la insistencia y la indagación.

Es, por tanto, relevante la utilización de un diálogo respetuoso y constructivo para la consecución de un buen funcionamiento en el centro. Como afirma Perkins (2002): “Una

organización funciona y progresa a través de la conversación. La calidad de estas conversaciones determina lo buena que es la organización.”

4. Apoyar la orientación

Fomentar un trabajo cooperativo entre todas aquellas personas encargadas de impartir la enseñanza basada en el pensamiento eficaz. La interacción social entre profesionales genera nuevos conceptos y conductas intelectuales que favorecerán ampliamente el nivel de desarrollo del alumnado.

5. Fomentar la colaboración

Es importante sacar partido de la diversidad, llegando a acuerdos conjuntos que deriven en una verdadera Comunidad dedicada al aprendizaje, que sea capaz de realizar cambios que mejoren el funcionamiento del centro.

6. Disponer oportunidades para la reflexión cooperativa sobre el rendimiento de los miembros de los grupos

Analizar y evaluar exhaustivamente la práctica docente y el trabajo del alumnado fundamentándose en bases científicas, es necesario para alcanzar los objetivos que se proponen. A esto, debe añadirse la puesta en común y diálogo sobre todos ellos, lo que producirá un impacto mayor en la práctica diaria que las observaciones y evaluaciones individuales.

7. Estimular el aprendizaje continuo: la metodología descrita con anterioridad no puede darse en un momento determinado, sin aportar continuidad al aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado y sin vistas futuras que abalen la utilidad de este tipo de pensamiento.

En el Anexo 9 se pueden consultar todas aquellas destrezas de pensamiento y hábitos de la mente que un líder debe poner en práctica para poder inculcarlo así en los docentes y alumnos/as a los que dirige.

5. ORIENTACIONES PARA REALIZAR UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Con el objetivo de ofrecer una educación basada en el pensamiento eficaz de manera más específica sobre la etapa de Educación Infantil, se mostrarán en la siguiente página, las características prácticas de las corrientes de “Filosofía para Niños”, sobre las que, más adelante, se realizará una propuesta de intervención en el aula.

| | Objetivo | Contenidos | Rol docente | Metodología | Material | Estructura de las preguntas | Capacidades que pretende desarrollar | Partes implicadas |
|-----------------------|-------------------------------------|---|---|--|--|--|--|--------------------------|
| LIPMAN Y SHARP | Educación a ciudadanos democráticos | Contemplar la pluralidad de opiniones sobre un contenido, creando una Comunidad de Investigación a través de él | Facilitador y modelo del diálogo. | El curso de la sesión lo marca el desarrollo del diálogo. | Cuentos adaptados al nivel del alumnado. | Abiertas, en base al cuento trabajado. | Hábitos de la mente, realizar preguntas cuestionadoras y toma de conciencia de contenidos. | Mente |
| PROYECTO NORIA | Educación a ciudadanos democráticos | Habilidades de pensamiento. | Facilitador y modelo del diálogo. | El diálogo se va dirigiendo según las habilidades seleccionadas | Cuentos infantiles. | Abiertas y flexibles, en base al cuento trabajado. | Habilidades de pensamiento y perceptivas. | Cuerpo y mente |
| IPP | Educación a ciudadanos democráticos | Competencias y actitudes filosóficas y hábitos de la mente. | Facilitador del proceso de pensamiento. | Estructura rígida. Cada paso exige la aceptación de todo el grupo. | No se precisa material adicional | Adaptadas más a la situación que al contenido. | Competencias y actitudes filosóficas y | Mente. |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|---|--|---|------------------------------------|---|---|--------|
| | | | Marca los tiempos de trabajo. | Inclusión del vocabulario del pensamiento eficaz en las actividades. | | | limitaciones personales. | |
| CoPi | Educación a ciudadanos democráticos | Contenidos curriculares contemplando diferentes corrientes filosóficas. | Facilitador del desarrollo del contenido. Guía de los tiempos de trabajo e intervenciones. | Diálogo pautado y estructurado. | Elegido libremente por el docente. | Sustentadas en corrientes filosóficas, pautadas y cerradas. | Escucha, valor de la palabra, adecuación de la intervención al momento y síntesis de información. | Mente. |
| DIÁLOGO SOCRÁTICO | Educación a ciudadanos democráticos | Hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y metacognición | Facilitador del desarrollo del contenido. | Estructura flexible, atendiendo a las necesidades de cada momento dentro del diálogo. | No se precisa material adicional. | Abiertas. Centradas en el tipo de contenido que se esté tratando. | Toma de conciencia de los planos que entran en juego en la comunicación y su manejo para un buen | Mente |

| | | | | | | | resultado (en equipo). Desarrollo de la creatividad. | |
|----------------------|--------------------------------------|---|---|--|-----------------------------------|---|--|-------|
| DAVID PERKINS | Educación a ciudadanos democráticos. | Hábitos de la mente como “conductas conscientes”, destrezas de pensamiento y metacognición. | Facilitador, incitador y modelador del diálogo. | Feed-back constante en el curso del diálogo que lleve a realizar las habilidades de pensamiento que el docente requiera. | No se precisa material adicional. | Abiertas y certeras. Que fuercen la reflexión. | Reflexionar acerca de lo aprendido, desarrollo de patrones de conducta de pensamiento e interacción y generación de un nivel de discusión intelectual y significativo. | Mente |

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En base a todo lo explicado a lo largo de este trabajo, a continuación, se pretenden dar unas orientaciones, tanto metodológicas como prácticas, con el objetivo de trabajar la enseñanza del pensamiento eficaz en Educación Infantil. Utilizando como fundamento la Filosofía para Niños, en un primer lugar, se extraerán los aspectos comunes más efectivos para el trabajo en esta etapa educativa, pertenecientes a las diferentes corrientes, para, posteriormente, ir especificando aquellos métodos e instrumentos que se consideran de mayor relevancia dentro de cada una de ellas.

El contexto en el que se debe llevar a cabo la práctica educativa debe estar en consonancia con la Comunidad de Investigación propuesta por Lipman, M. y Sharp, A. Esta consiste en la creación por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa de un ambiente democrático y participativo, que constituya una forma de vida propia e inculque en el alumnado todos aquellos valores y hábitos que se requieren para fomentar este tipo de pensamiento. Esta forma de actuación está basada en relaciones de igualdad entre todos esos miembros (alumno/a-alumno/a, docente-alumno/a, docente-familias, etc.). Éstos mostrarán en todo momento los hábitos, destrezas y actitudes metacognitivas necesarias para llevar a cabo un pensamiento eficaz y una educación acorde a él, entre los que pueden destacar la escucha, el respeto del turno de palabra, la empatía, la argumentación fundamentada, etc. Para conseguir así, llegar a objetivos comunes.

Con todo esto, se pretende que los alumnos/as con los que se trabaja se conviertan en un futuro en ciudadanos democráticos que lleven a cabo actitudes filosóficas para hacer frente de manera eficaz a cualquier tipo de situación que se les plantee en su vida cotidiana. Y para ello, la herramienta fundamental que se deberá utilizar es el diálogo.

Mediante el intercambio de opiniones y argumentos entre todos los miembros de un grupo, se conseguirá obtener un aprendizaje eficaz y común en cada uno de los participantes, en el que podrán darse todas las situaciones que implican el desarrollo de las habilidades anteriormente citadas. Para ello, el docente toma un papel relevante. Éste deberá actuar como guía y modelo del aprendizaje que se quiere conseguir, el cual debe ser progresivo y significativo.

Para la consecución de este diálogo, constructivo, eficaz y práctico, deberá realizar preguntas que lo dirijan, aumentando progresivamente el nivel de exigencia por parte del alumnado. Para ello, las relaciones que se deben establecer entre el guía y los escolares son horizontales e igualitarias, fomentando el respeto y la confianza entre todos ellos.

Esto es difícil de conseguir con alumnos con edades comprendidas entre los tres y los seis años, por lo que es necesario establecer actuaciones específicas, que fomenten la motivación en el alumnado y sean eficaces para sentar las bases que, posteriormente, serán la clave para el desarrollo de un pensamiento eficaz, aplicable a cualquier área de conocimiento. Para ello, según proponen Swartz et al., será necesario utilizar desde el primer momento el uso del lenguaje específico para designar todos aquellos conceptos que tengan que ver con el citado pensamiento eficaz.

Una herramienta que resulta de gran utilidad en esta etapa educativa, son los cuentos. Por ello, para la aplicación de la Filosofía para Niños en el aula, los cuentos infantiles que proponen utilizar Limpan, M. y Sharp, A. y el Proyecto Noria constituirán un método útil y práctico que facilitará la comprensión de las cuestiones y comportamientos filosóficos y éticos que se pretenden trabajar.

Utilizando estos cuentos como hilo conductor, se irán desarrollando gradualmente las habilidades que se pretenden conseguir en el alumnado. Nuevamente, en consonancia con el Proyecto Noria, para esta etapa educativa resultaría de gran provecho la implicación del cuerpo en el desarrollo de habilidades mentales, ya que esto supone una interiorización más eficaz por parte de los alumnos/as. Para ello, se pueden utilizar diferentes tipos de juego, dependiendo de cuál sea el contenido de trabajo, ya que éste propicia una actitud activa y participativa en los escolares, constituyendo una actividad lúdica y placentera para ellos.

Una vez que esto haya sido trabajado, deberá ser interiorizado. En consecuencia, el docente deberá propiciar un aprendizaje reflexivo, guiando mediante preguntas el pensamiento de cada uno de los alumnos/as para hacerles llegar mediante el diálogo a conclusiones, construyendo de esta manera su propio conocimiento. Para ello, será útil trabajar con los mapas estratégicos de pensamiento o los organizadores gráficos, propuestos por Swartz, R. et al (2015), los cuales aportan una estructuración visual del proceso de pensamiento llevado a cabo.

Otro de los aspectos propuestos por Sático, A. y De Puig, I. que resultará importante para el desarrollo del pensamiento eficaz en la etapa infantil, es el trabajo sobre habilidades que fomenten un pensamiento creativo, mediante actividades, adaptadas al nivel, pertenecientes al ámbito del arte, la música, la cultura, etc.

Óscar Brenifier, en su propuesta IPP, incide en gran medida en el desarrollo de competencias y actitudes filosóficas mediante la interacción con los compañeros. Por tanto, es importante trabajar este aspecto y todos los hábitos de la mente que conlleva desde los primeros años, ya que es en éstos en los que su interiorización será más productiva, para una posterior puesta en práctica en otros ámbitos y niveles educativos. Si el alumnado supera la Educación Infantil sabiendo mantener un diálogo respetuoso y reflexivo, que le permita llegar a conclusiones, habrá adquirido las competencias y habilidades necesarias para un mejor desarrollo personal y académico posterior. Esto favorecerá que en un futuro ya no sea necesario el trabajo sobre éstas, pudiendo centrar la atención únicamente en los contenidos curriculares, obteniendo así mejores resultados.

Con los objetivos, anteriormente descritos, de fomentar una actitud crítica, favorecer la reflexión autónoma y desarrollar la creatividad, el Diálogo Socrático planteado por Nelson, propone la intervención sobre diferentes niveles de trabajo, para incidir sobre cada uno de ellos de manera directa y efectiva y conseguir así un aprendizaje significativo.

El primer nivel consistiría en el diálogo en sí mismo, tratando en él cualquier tipo de contenido, como se ha ido comentando hasta ahora. La novedad que esta metodología plantea con respecto a las anteriores, la cual se debe tener en cuenta, consiste en considerar la situación de sus participantes. Por tanto, el segundo nivel, denominado como meta-diálogo, hace referencia a dos aspectos: el “cómo lo hacemos”, es decir, la parte metodológica o estratégica y el “cómo nos sentimos”, haciendo esto referencia a la parte emocional. En consecuencia, hasta que el meta-diálogo no esté consolidado, no se podrá realizar un diálogo eficaz.

Para finalizar el proceso, es necesaria una evaluación que refleje los resultados obtenidos. Sería productiva una autoevaluación por parte de cada uno de los alumnos, lo cual debe favorecerse. Pero al resultar esto complicado debido a su corta edad, la evaluación deberá ser realizada por el docente, mediante la utilización de rúbricas que serán rellenadas utilizando

una observación directa, sistemática y continua. En la figura 15 se recogen las bases de esta propuesta de intervención, de manera visual y esquemática.

| | |
|--------------------------|--|
| Contexto | - Comunidad de Investigación |
| Ambiente | - Relaciones horizontales y de igualdad entre todos los miembros. Clima de respeto. - Tener en cuenta la diferenciación entre el diálogo y el meta-diálogo. |
| Objetivos | - Crear ciudadanos democráticos mediante la utilización de actitudes filosóficas. - Conseguir un aprendizaje eficaz, progresivo y significativo. |
| Papel del docente | - Facilitador, guía y modelo. |
| Metodología | - Enseñanza directa. - Utilización del diálogo como herramienta fundamental, guiado por preguntas por parte del docente. - Utilización de juegos. - Implicación del cuerpo en la enseñanza. - Actividades que favorezcan el pensamiento creativo. - Utilización de mapas estratégicos y organizadores gráficos. - Trabajo cooperativo. - Utilización del vocabulario propio del pensamiento eficaz. - Preguntas abiertas, que favorezcan la reflexión. |
| Materiales | - Cuentos como hilo conductor. - Material didáctico que se precise para cada uno de los juegos y actividades en torno al cuento. |
| Evaluación | - Utilización de rúbricas. - Observación directa, sistemática y continua. |

Figura 15: Propuesta de intervención basada en el pensamiento eficaz y la Filosofía para Niños. Elaboración Propia.

Para reflejar una manera de llevar estas bases teóricas a la práctica, se ha realizado una propuesta de intervención, la cual se encuentra recogida en el Anexo 10.

7. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PROPUESTAS DE FUTURO

Una vez finalizado este Trabajo de Fin de Grado, es necesario resaltar aquellos aspectos que han resultado negativos para la realización del mismo.

La principal limitación ha sido la imposibilidad de poner en práctica la propuesta de intervención planteada. Esto ha impedido el análisis exhaustivo de los planteamientos expuestos, por lo que no es posible realizar una valoración acerca de la efectividad de dichos planteamientos sobre una base empírica.

Como propuestas de mejora para la intervención, se plantean las siguientes:

- Las relaciones entre la familia y la escuela deben ser fomentadas en todo momento. Por ello, ante un cambio metodológico orientado al aprendizaje basado en el pensamiento, sería de gran utilidad informar a las familias de los alumnos/as de todo lo que esto conlleva y hacerlos partícipes del mismo. Esto puede realizarse mediante actividades propuestas desde el centro, que precisen de la implicación de los familiares en diferentes dinámicas y tareas.
- Pese a no ser contemplado de manera general en las teorías analizadas, las TIC constituirían una herramienta eficiente y productiva para la enseñanza del pensamiento eficaz.

8. CONCLUSIÓN

Del análisis de diferentes metodologías destinadas al aprendizaje basado en el pensamiento, la selección de sus aspectos más útiles para el trabajo en la etapa de Educación Infantil y el planteamiento de una propuesta didáctica basada en todos ellos, se pueden extraer varias conclusiones, las cuales se expondrán a continuación.

Este tipo de enseñanza supone un reto para el docente, que implica una formación acerca de la misma, un compromiso a la hora de ponerlo en práctica en el aula y un gran esfuerzo dedicado a la preparación de las clases. Pero una vez que estos requisitos estén superados, es completamente viable impartir una docencia en base a las teorías planteadas.

La tarea de incluir las habilidades, conductas y destrezas propias del pensamiento eficaz en Educación Infantil puede resultar costosa en un primer momento. Ésta presenta limitaciones en algunos aspectos tales como la autoevaluación o el razonamiento utilizando el lenguaje escrito. Por esta razón será necesaria una mayor implicación por parte del docente, el cual deberá adaptarse a las características cognitivas de su alumnado, respetar los ritmos individuales de cada escolar y realizar un trabajo continuo y progresivo. Además, deberá utilizar estrategias metodológicas motivadoras y atractivas, que fomenten la participación y actitud activa de los mismos. El alumnado perteneciente a esta etapa se caracteriza por su gran disposición a la hora de aprender nuevos conceptos, por lo que ésta deberá ser aprovechada en la medida de lo posible, para sentar las bases de un pensamiento que, en un futuro, les servirá como herramienta para la consecución exitosa de sus objetivos, tanto académicos como personales.

Por tanto, los contenidos que forman parte de este tipo de enseñanza no quedan recluidos en el campo académico, sino que son extrapolables a cualquier ámbito. Esto hace que puedan ser aprendidos, trabajados y puestos en práctica por cualquier persona en cualquier momento de su vida, lo que ofrece calidad y funcionalidad a la educación, haciendo de dichos contenidos, aprendizajes significativos.

En base a estas aportaciones, se puede afirmar que los objetivos planteados al comienzo del trabajo están superados, al no haberse limitado el mismo a realizar un análisis descriptivo, sino que, además, se han reflejado unas pautas de intervención factibles y coherentes con la etapa educativa sobre la que se pretende trabajar. Asimismo, éstas pueden complementarse

de manera sencilla y eficaz con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos por el Currículo de Educación Infantil, en cualquiera de las áreas de conocimiento que éste contempla⁸.

A nivel individual, la realización de este trabajo ha supuesto una oportunidad para desarrollar y autoevaluar las propias posibilidades y competencias, tanto académicas como personales. Gracias a él, he puesto en práctica las habilidades y técnicas requeridas por un trabajo de investigación de tal envergadura, nunca realizado hasta el momento. La utilización de diferentes fuentes bibliográficas (libros, artículos, recursos electrónicos...) para hacer una selección de la información relevante, la reflexión y valoración acerca de la misma y su transmisión de manera escrita, han hecho que haya construido mi propio conocimiento acerca del tema en cuestión, pudiendo aplicar las cuestiones tratadas a mis propias vivencias.

Por esta razón, los planteamientos expuestos a lo largo del trabajo, centrados en el “cómo” aprender, más que en el “qué”, favoreciendo con el tiempo el éxito en este último, creo que serían una manera idónea de dejar de lado la educación tradicional y comenzar a aportar aprendizajes significativos y potentes. Por ello, me gustaría poder llevar a la práctica en un futuro las propuestas aquí expuestas, ante el firme convencimiento de un resultado favorable y positivo por parte del alumnado y, en consecuencia, de sus familias.

En conclusión, este trabajo me ha aportado la posibilidad de poner en práctica los conocimientos y competencias adquiridos en el Grado en Educación Infantil, suponiendo un desafío, pero a la vez una herramienta de aprendizaje eficaz y constructiva.

⁸ Las áreas de conocimiento que comprenden el Currículo de Educación Infantil son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y expresión.

9. REFERENCIAS

- Asociación de centros educativos Waldorf. *La Pedagogía Waldorf*. Colegioswaldorf.org.
Recuperado de: <http://bit.ly/2sROSYi> (Consulta: 20/06/2017)
- Baker, W., Costa, A y Shalit, S. (1997) *The norms of Collaboration: Attaining Communicative Competence*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Bisquerra, R. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. (1996) Madrid, España. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea.
- Castañeda, S., y López, M. (1993). *Psicología cognitiva*. ITESM, Campus Eugenio Garza Sada.
- Costa, A. y Garmston, R. (2004). *Cognitive Coaching Learning Guide*. Norwood, MA, Christopher-Gordon.
- Costa, A. y Kallick, B. (2001) *Assesing and Reporting on Habits of Mind*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of educational research*, 53(2), 159-199.
- Explorador de Innovación Educativa. *Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project Zero*. Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://bit.ly/2gRw2Mi> (Consulta: 04/07/2017)
- Falcó, D. (2014) *Alternativas a la educación tradicional*. Recuperado de: <http://bit.ly/2sum9cZ> (Consulta: 20/06/2017)
- García, A., y Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. *Madrid: Editex*, 32, p. 315-317.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Calvo, I. (2016). *Pensamiento creativo: qué es, ejemplos, características y 10 ejercicios*. Cognifit. Salud, cerebro y Neurociencia. Recuperado de <http://bit.ly/2suOiRa> (Consulta: 28/06/2017).

- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto. *Haser*, (2), 15-40.
- García Moriyón, F. (2006) *Pregunto, Dialogo y Aprendo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Garmston, R. y Wellman, B. (1999) *The Adaptative School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups*. Norwood, MA, Christopher-Gordon.
- González, F. E. (2017). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14 (1y2), p. 109-135.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Nueva York, Bantam.
- Goucha, M. (2011) *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. París, Francia. UNESCO.
- GrupIREF (2015). Proyecto Noria, *Recreate*, (2), 1-32. Recuperado de: <http://bit.ly/2tWmUzX> (Consulta: 29/06/2017).
- GrupIREF. *Proyecto Noria*. Recuperado de <http://bit.ly/2sRQnpo> (Consulta: 05/07/2017)
- Guía del Trabajo de Fin de Grado definido en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para su realización.
- Huertas, O. L. Enseñar a filosofar: la aplicación del diálogo filosófico como pedagogía del pensamiento crítico. Universidad de Granada.
- Doxrud, J. *La Escuela inteligente de David Perkins*. Recuperado de <http://bit.ly/2uvpmu4> (Consulta: 04/07/2017).
- Jiménez Ortíz, M. L., & Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- McGuinness, C. (2005). Teaching thinking: theory and practice. *British Journal of Educational Psychology*.
- Nelson, L. (1974) *Cuatro ensayos de filosofía crítica*. Argentina: Sudamericana.

- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Perkins, D. (2002) *King's Arthur Round Table*. Hoboken, NJ, Wiley.
- Perkins, D.; Jay E., y Tishman, S. Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quaterly*, 39, núm. 1 (2000), pp 1-21.
- Picado Godínez, F. M. *Didáctica General. Una perspectiva integradora*. (2001) San José, Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Pineda, D. (2006). Entrevista a Matthew Lipman y a Ann Sharp. *Revista Internacional Magisterio*, 21.
- Puig, I. (2003): *Persensar. Percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA, McCutchen, pp 28-56.
- Sátiro, A. (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro.
- Sátiro, A., & De Puig, I. (2012). Proyecto Noria infantil y primaria. BOLETÍN núm. 0. Ediciones OCTAEDRO, SL Barcelona.
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 1-26.
- Stiggins, R., Arter, J. A., Chappuis, J., y Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Well*. Portland, OR, Assessment Training Institute.
- Swartz, R.J., Costa, A. L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. (4ª ed.) Innovación Educativa: SM.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J. M., & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34(7), 673-685.
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. *Madrid: Uninet*.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters*. San Francisco, Jossey-Bass.

Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

10. ANEXOS

ANEXO 1: TIPOS DE PENSAMIENTO

| Tipos de pensamiento / Tareas de pensamiento completo | | |
|---|---|--|
| Toma de decisiones (Elegir la mejor acción) | Resolución de problemas (Elegir la mejor solución) | Conceptualización (Comprender profundamente) |
| Destrezas de pensamiento / Componentes de los tipos de pensamiento | | |
| 1. Procesar y ampliar la información | | |
| <p>Generar ideas:</p> <p>1. Buscar ideas explorando diferentes posibilidades (lluvia de ideas)</p> <p>2. Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combinar ideas e información para producir nuevas ideas - Componer metáforas basadas en analogías. <p>3. Ampliar ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferir ideas nuevas de otras ideas e información. | <p>Aclarar ideas:</p> <p>1. Analizar ideas e información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar y contrastar - Clasificar y definir categorías - Determinar relaciones entre las partes y el todo - Establecer secuencias - Distinguir entre hechos objetivos y opiniones subjetivas <p>2. Analizar argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontrar razones/conclusiones - Descubrir suposiciones | |
| 2. Evaluar de forma crítica la información | | |
| <p>Información básica:</p> <p>Juzgar la exactitud objetiva de la información, la credibilidad/fiabilidad de las fuentes e informes de observación y la relevancia de la información para un tema o problema determinado. Y detectar y juzgar puntos de vista diferentes.</p> | <p>Inferencia:</p> <p>Juzgar la probabilidad de explicaciones causales, predicciones, el apoyo en generalizaciones y el peso de los razonamientos analógicos.</p> | <p>Argumentos:</p> <p>Juzgar la exactitud de las suposiciones, la relevancia y peso de los razonamientos en que se apoyan las conclusiones y la validez del razonamiento condicional.</p> |

Tabla 1: Tipos de pensamiento y destrezas que implican. Adaptación propia, Swartz, R. et al, 2015.

ANEXO 2: CARACTERÍSTICAS DE UN DIÁLOGO FILOSÓFICO EN COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN.

Según Moriyón, F. (2006) las características que debería tener un diálogo en las Comunidades de Investigación que proponen Lipman y Sharp son las siguientes:

1. No pretende llegar a una conclusión definitiva, sino más bien a intentos provisionales de solución.
2. Emplea los criterios de la lógica y del buen razonamiento en su intención de alcanzar un pensamiento claro y riguroso.
3. Intenta aclarar términos, reducir la vaguedad y la ambigüedad.
4. Trata de ámbitos de la experiencia que son obviamente abiertos, que provocan nuestra perplejidad y nos perturban.
5. Exige una indagación sobre problemas corrientes más amplia que lo normal.
6. Escudriña los presupuestos más de lo que se suele hacer; busca iluminar los aspectos problemáticos de conclusiones ya aceptadas.
7. Está abierta a puntos de vista nuevos, aunque con una actitud crítica. Si aparece una idea diferente que parece sólida, la discusión la acepta como nuevo paradigma.
8. Tiende a seguir la argumentación hacia donde ésta conduzca; puede, pero no es necesario, atenerse a un plan de trabajo claramente definido.
9. Acepta las anécdotas, pero sólo como ejemplos de un concepto más amplio.
10. Las diferentes aportaciones tienden a relacionarse entre sí, mostrando acuerdos o desacuerdos y construyéndose las unas a partir de las otras.
11. No es necesario que los participantes intenten convencer, sino más bien que pretendan aprender.
12. Va de lo concreto hacia un nivel más general, o intenta aclarar conceptos generales aportando ejemplos concretos que sean relevantes.

13. Pone a prueba esos ejemplos utilizando contraejemplos.
14. Exige claridad.
15. Se ofrecen razones para apoyar lo que se está diciendo.
16. Se pone de manifiesto o se prueban los supuestos de los que se parte.
17. Se reconoce o se realizan inferencias e implicaciones.
18. Plantea una exigencia de verdad.
19. Se ponen ejemplos y contraejemplos.
20. Se formulan hipótesis y se exploran consecuencias.
21. Abre y descubre ámbitos de perplejidad.

ANEXO 3: PROPUESTA DE TRABAJO DEL PROYECTO NORIA.

| | | |
|---|--|--------------------------------------|
| Finalidad: Aprender a pensar creativamente y a actuar de forma ética | | |
| Recursos utilizados | TEMÁTICA CENTRAL | Narrativa: cuentos, leyendas, mitos. |
| | - Valores interculturales | Juegos |
| | - Derechos, reglas y normas | Arte: pintura y música |
| | - Percepción, lenguaje, mundo e identidad. | |
| ↓ | Habilidades de pensamiento | Actitudes éticas ↓ |

Tabla 2: Propuesta metodológica Proyecto Noria. Adaptación Propia, GrupiREF (2015).

ANEXO 4: IPP

Los hábitos de la mente y actitudes metacognitivas que Óscar Brenifier destaca como relevantes para un buen desarrollo del diálogo son las siguientes:

- Mantener un estado de tranquilidad mental y corporal que permita escuchar a los demás con una actitud activa, sin prejuicios y mostrando interés.
- Ser consciente de la propia ignorancia, para reflexionar de manera abierta, en grupo.
- Tener la confianza para expresar lo que se piensa, de manera abierta, sin miedo a lo que piensen los demás. Para ello, es imprescindible aportar justificaciones a las aportaciones y argumentar rigurosa y coherentemente.
- Tener capacidad de empatía y simpatía por los demás miembros del grupo.
- Tomar la idea de pensamiento eficaz y reflexión conjunta como algo lúdico, que implique trabajo cooperativo.
- Ser capaz de sorprender.
- Confiar en los demás miembros del grupo y aportarles la propia. Para ello, se debe hacer del error algo natural, utilizado para obtener mayores aprendizajes.

ANEXO 5: CONDUCTAS PARA EVALUAR LA METACOGNICIÓN.

1. Tomar conciencia:

- Ser capaces de describir lo que les pasa por la cabeza.
- Nombrar el tipo de pensamiento.
- Seguir los pasos planeados.
- Reconocer en qué punto del proceso se encuentran.
- Ser capaces de buscar soluciones a los imprevistos.

2. Descripción:

- Ser capaces de utilizar el lenguaje adecuado.
- Poner en práctica los hábitos de mente necesarios.

3. Evaluación:

- Reflexionar críticamente sobre diferentes opciones y situaciones.
- Adaptar los procesos de pensamiento a un tiempo adecuado.
- Evaluar el cumplimiento de los objetivos marcados.
- Escoger aquella conducta mental que merece más la pena.

4. Planificación futura:

- Sentirse orgullosos del proceso seguido.
- Ser capaces de autocorregirse.
- Mostrar autonomía en la puesta en práctica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente.
- Planificar tipos de pensamiento para emplearlos en un futuro, fundamentados en la evaluación anterior.
- Ser capaces de describir situaciones.
- Ser capaces de dirigir sus propios pensamientos con una planificación previa

| | Nivel de metacognición | Excelente | Aceptable | Limitado | Inaceptable |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| Echar la vista atrás | Identifica el tipo de acto de pensamiento realizado | Identifica de forma explícita el acto de pensamiento que se ha realizado, utilizando un lenguaje de pensamiento apropiado y preciso. | Identifica de forma explícita el acto de pensamiento, utilizando un lenguaje sobre reflexión algo vago. | Identifica de forma explícita el acto de pensamiento, pero no emplea el lenguaje de pensamiento apropiado. | No identifica claramente el acto de pensamiento realizado. |
| | Describe cómo se lleva a cabo | Describe detalladamente cómo se lleva a cabo el acto de pensamiento utilizando un lenguaje apropiado y preciso, y distingue claramente los pasos seguidos en el proceso. | Describe cómo se llevó a cabo el acto de pensamiento empleando lenguaje de pensamiento, pero no distingue claramente los pasos seguidos en el proceso. | Describe cómo se llevó a cabo el acto de pensamiento, pero no emplea el lenguaje de pensamiento apropiado y no distingue claramente los pasos seguidos en el proceso. | Describe muy vagamente, o no siquiera eso, el modo en que se llevó a cabo el ejercicio, pero no emplea el lenguaje adecuado. |

| | | | | | |
|----------------------------|------------------------------------|---|--|--|---|
| | Evalúa cómo se llevó a cabo | Juzga detalladamente la eficacia del acto de pensamiento, basándose en criterios claros y apropiados. | Proporciona información sobre la eficacia del acto de pensamiento y demuestra ser ligeramente consciente de los criterios necesarios para juzgar esa eficacia. | Juzga la efectividad, pero no informa acerca de por qué, ni articula criterios apropiados. | Afirma la eficacia o ineficacia sin explicar por qué, ni articular criterio alguno, o es incapaz de juzgar la eficacia. |
| Pensar en el futuro | Planifica usos futuros | Articula un procedimiento claro y específico para emplear actos de pensamiento similares en el futuro, identifica contextos en los que puedan darse y explica por qué es un buen procedimiento. | Articula un procedimiento específico para emplear actos de pensamiento similares en el futuro, pero menciona sólo algunas de las razones de por qué e identifica sólo unos pocos contextos en los que se podría dar. | Articula un procedimiento muy vago o general para emplear actos de pensamiento similares en el futuro, pero no identifica otros contextos de uso, ni explica por qué es un buen procedimiento. | Como mucho, articula un procedimiento vago o muy general para emplear actos de pensamiento similares en el futuro y nada más. |

Tabla 3: Pautas para evaluar la reflexión metacognitiva. Swartz, R. et al, 2015.

ANEXO 6: ETAPAS Y TÉCNICAS CLAVE DE LA ENSEÑANZA DIRECTA.

1. Explicar con claridad las destrezas de pensamiento y los hábitos de mente.

La primera de ellas tiene el objetivo de centrar la atención del alumnado sobre los contenidos que se quieren trabajar. En este caso, las destrezas de pensamiento y hábitos de mente que deben aprender, intentando que se den en el aprendizaje las mínimas interferencias posibles. Esto puede realizarse en una sola sesión o en varias, dependiendo de los factores externos que influyan (tipo de alumnado, área en la que se trabaje, etc.)

Para ello, es necesario partir de los conocimientos previos que tengan los alumnos/as sobre el tema, para poder ofrecerles con claridad la información necesaria desde la base. El hecho de ser procedimientos mentales dificulta su entendimiento por parte del alumnado, ya que no son visibles, por lo que el docente deberá aportarles visibilidad, para facilitar la comprensión de los mismos. Esto quiere decir, que deberá ayudar a los alumnos/as a ser conscientes de los ejercicios que realiza su mente, mostrando conductualmente un hábito o destreza e instarles a verbalizarlos e identificarlos por medio de ejemplos y aplicaciones prácticas, adquiriendo así control sobre su propio pensamiento.

Esto puede realizarse mediante la utilización de diferentes tipos de técnicas:

- Mapas estratégicos de pensamiento: como se ha explicado anteriormente, sirven para representar los procedimientos mentales que se deben seguir. Realizarlos mediante una serie de preguntas guía, dirige y estimula al alumnado a poner, paso a paso, un pensamiento eficaz en marcha.
- Ponerse como ejemplo para los alumnos: de esta manera se da visibilidad a lo que realmente es un pensador eficaz y, en consecuencia, lo que se espera de ellos. Consiste en demostrar cómo se realiza una destreza o hábito de pensamiento paso a paso, explicándolos a la vez que se aplican. También pueden utilizarse ejemplos prácticos escritos o grabados. Todo esto tiene el objetivo de que los alumnos/as imiten este tipo de comportamientos y conductas, utilizándolos como base para comenzar a utilizar los propios.

- Utilización habitual del lenguaje empleado en las destrezas de pensamiento o hábitos de la mente: un uso exacto y preciso por parte del docente, ayudará a que el alumnado relacione las conductas y procesos que debe llevar a cabo con las destrezas y hábitos de los que son característicos.
- Estructuración de los ejercicios prácticos mediante la utilización de guías explicativas: no siempre es necesaria la intervención del profesor/a, sobre todo en niveles más elevados de escolarización. La entrega de esquemas que puedan consultarse en todo momento también tiene bastante efectividad.
- Pensar en voz alta: favorecer que el alumnado exprese oralmente todos los procesos mentales que va realizando. Un recurso muy eficiente para ello es la organización del aula por grupos de trabajo o parejas, trabajando así paralelamente destrezas y hábitos. De esta manera, deberán comunicarse con claridad y escuchar al compañero/a y comparar con él, para poder así identificar y corregir sus errores de manera cooperativa, lo que constituye una manera más eficaz de pensar.
- Reflexión metacognitiva: constituye una herramienta de gran utilidad para la identificación, por parte del alumnado, de sus procesos mentales en el momento de ejecutar una destreza de pensamiento o hábito de la mente. Éstos, deberán ser comunicados al resto del grupo posteriormente, con el objetivo de explicarlos, analizarlos y evaluarlos.

Gracias a la utilización de todos estos recursos, se consigue que el alumnado sea plenamente consciente de las partes que componen el pensamiento eficaz y capaz de articularlas de manera cada vez más efectiva, obteniendo un creciente control sobre su forma de pensar.

2. Estructuración y aplicación práctica del pensamiento eficaz

La segunda etapa de la enseñanza directa comienza en el momento en el que la motivación en los alumnos/as es la apropiada. Ésta consiste en la aplicación práctica y específica de los contenidos de aprendizaje que se quieran trabajar, mediante la propia experiencia. En el primer acercamiento a este tipo de pensamiento, las destrezas y hábitos serán el objeto de estudio y trabajo, pero con el tiempo, una vez que sean interiorizadas y dominado su uso por los escolares, se irán apartando gradualmente del centro de atención, utilizándose como medio para obtener otro tipo de aprendizajes. Se dará la misma situación en el caso de las aplicaciones prácticas: en un principio serán marcadas y estereotipadas por el docente, pero

con el tiempo, éste deberá ir aminorando su intervención, hasta llegar al punto de ofrecer mínimas o nulas indicaciones para la realización de los trabajos.

Todas las tareas que se lleven a cabo en el aula deberán implicar una reflexión metacognitiva por cada uno de los alumnos/as que conformen el grupo, por lo que la individualización del aprendizaje en este tipo de enseñanza es crucial, al igual que el respeto por los tiempos que cada uno de ellos/as necesite para ser conscientes de lo que deben realizar, hasta llevarlo a cabo independiente y eficazmente. Esto también quiere decir que los refuerzos en los que se deben apoyar dichos alumnos/as deberán ser diferentes en cada caso y cada vez menores a medida que van ganando experiencia, *“porque cuando su capacidad de reflexión aumenta, también se altera su forma de ejecutar la destreza, sintetizando o rectificando algunos pasos o eliminando y añadiendo otros”* (Swartz, R. et al, 2015).

3. Emplear en la enseñanza el mismo lenguaje que emplean las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente.

Ya se ha comentado la importancia de emplear el mismo lenguaje en el aula que el que se utiliza teóricamente, con el objetivo de facilitar la comprensión del alumnado, tanto de sus propios procesos de pensamiento, como de los demás. El uso de este tipo de vocabulario, con total precisión sobre lo que se etiqueta, es una parte integral de la enseñanza directa en el pensamiento eficaz.

Pero los beneficios de este recurso no son tan limitados. El uso de palabras, utilizadas con total exactitud y coherencia, aporta claridad y precisión a las operaciones, conductas, acciones y procesos que conforman el pensamiento eficaz, lo que organizará la mente del alumnado, creando la necesidad de recurrir a él y practicarlo cada vez que identifique situaciones que requieran su utilización.

Para fomentar dicho reconocimiento, a continuación, se proponen algunos ejemplos que facilitarán la analogía que debe realizar el alumnado.

| En vez de decir... | Emplear la terminología del pensamiento eficaz. |
|--|--|
| “Observad estas dos imágenes. ¿En qué se parecen?” | “Vamos a comparar y contrastar estas dos imágenes” |
| “¿Qué creéis que sucederá cuando...?” | “¿Qué prevéis que sucederá cuando...?” |
| “¿Cómo se podrían agrupar...?” | “¿De qué manera clasificaríais...?” |
| “A ver cómo podemos solucionar este problema” | “Vamos a analizar este problema” |
| “¿Qué creéis que podría haber sucedido si...?” | “¿Qué podéis deducir que habría sucedido si...?” |
| “¿Qué os ha parecido la historia?” | “¿Qué conclusiones podéis sacar de esta historia?” |
| “¿De qué otra forma podríamos emplear esto?” | “¿Qué alternativas se os ocurren para aplicar esto mismo?” |
| “¿Creéis que es la mejor alternativa?” | “¿Cómo evaluáis estas alternativas?” |
| “¿Qué vais a conseguir con vuestra exposición?” | “¿Qué objetivos tenéis en mente para vuestra exposición?” |
| “¿Qué os parece que ocurrirá si utilizáis este enfoque?” | “¿Qué consecuencias prevéis que ocurrirán si os decantáis por este enfoque?” |
| “¿Cómo podéis saber si este trabajo es lo bastante bueno?” | “¿Qué criterios vais a aplicar para evaluar este trabajo?” |
| “¿Cómo sabéis que eso es cierto?” | “¿Qué pruebas apoyan esta idea?” |
| “¿Qué os sugieren estos datos?” | “¿Qué podéis deducir de estos datos?” |
| “¿Debería convencerme lo que dice?” | “¿Las razones que me da sustentan lo que dice realmente?” |
| “¿Cómo explicarías...?” | “¿En qué modo explica tu hipótesis...?” |
| “¿Qué piensas de todo esto?” | “¿Qué generalizaciones podrías hacer?” |
| “¿Qué es lo que el autor da por sentado al decir lo que dice?” | “¿En qué se basan las afirmaciones de este autor?” |
| “¡No dejéis de pensar sobre ello!” | “¡Perseverad en ello!” |

| | |
|--|---|
| “¿Seguro que está claro para todos?” | “Tenemos que esforzarnos en expresarnos con claridad y precisión, comprobando...” |
| “¿Cómo creéis que se ha sentido John?” | “Si quisierais empatizar con John...” |

Tabla 4: Ejemplos de utilización del lenguaje del pensamiento eficaz. Adaptación propia, Swartz, R. et al, 2015.

Con el tiempo y trabajo constante sobre el pensamiento eficaz, el alumnado será capaz de realizar las analogías pertinentes también ante las preguntas de la primera columna en otro tipo de contextos, pero en el escolar, resulta más beneficioso utilizar un lenguaje uniforme y general, favoreciendo así la utilización de un pensamiento eficaz y autónomo.

ANEXO 7: EJEMPLO DE HOJA DE CALIFICACIONES

| Hoja de calificaciones en la tarea de determinar la exactitud de una observación. | |
|---|-------------------|
| Profesor..... Alumno..... Curso..... Área..... Fecha..... | |
| Tarea: Planificar una observación. | |
| Destreza evaluada | Puntuación |
| Examina factores relacionados con el observador que favorecen o dificultan la exactitud. | |
| Examina factores relacionados con la realización de la observación que contribuyen o empañan la exactitud. | |
| Examina factores relacionados con la redacción que favorecen o dificultan la exactitud. | |
| Examina factores relacionados con la corroboración por parte de terceros que favorecen o dificultan la exactitud. | |
| Sopesa los factores identificados con el objeto de valorar la exactitud. | |
| Identifica con claridad todos los factores examinándolos y articula claramente la conclusión, empleando el lenguaje apropiado. | |
| Escala de puntuación: 3 = experto (todos los factores), 2 = aprendiz (algunos factores), 1 = novato (un solo factor), 0 = no hay evidencia de conocimiento. | |

Tabla 5: Hoja de calificaciones, Swartz et al, 2015.

ANEXO 8: EVALUAR LOS PROGRESOS EN LOS HÁBITOS DE LA MENTE

EJEMPLO DE HOJA DE EVALUACIÓN

| | Evaluación | Lista | Portafolio | Método de calificación | Entrevista | Notas | Rendimiento | Exposición | Diario | Redacción |
|--|------------|-------|------------|------------------------|------------|-------|-------------|------------|--------|-----------|
| Perseverancia | | | | | | | | | | |
| Manejar la impulsividad | | | | | | | | | | |
| Escuchar con comprensión y empatía | | | | | | | | | | |
| Pensamiento flexible | | | | | | | | | | |
| Metacognición | | | | | | | | | | |
| Esforzarse por expresarse con exactitud y precisión | | | | | | | | | | |
| Preguntar y plantear problemas | | | | | | | | | | |
| Aplicar conocimientos ya adquiridos a situaciones nuevas | | | | | | | | | | |
| Pensar y comunicarse con claridad y precisión | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Recoger datos con todos los sentidos | | | | | | | | | | |
| Crear, imaginar e innovar | | | | | | | | | | |
| Responder con curiosidad e interés | | | | | | | | | | |
| Correr riesgos responsables | | | | | | | | | | |
| Buscar el humor | | | | | | | | | | |
| Pensar de forma interdependiente | | | | | | | | | | |
| Mantener una postura abierta al aprendizaje continuado | | | | | | | | | | |

Tabla 6: Matriz de planificación para varios hábitos de la mente. Costa, A. y Kallick, B., 2001.

EJEMPLO DE LISTA DE CONTROL

| Hábito de reflexión: flexibilidad de la mente. | Con frecuencia | A veces | Aún no |
|--|-----------------------|----------------|---------------|
| Reafirma o corrobora la idea de una persona antes de ofrecer una opinión personal | | | |
| Aclara las ideas, los conceptos o la terminología de una persona | | | |
| Expresa empatía por los sentimientos y las emociones de los demás. | | | |
| Adopta un punto de vista alocéntrico | | | |
| Cambia de opinión a medida que añade información. “Después de hablarlo contigo, lo veo de otra forma” | | | |
| Adopta distintos enfoques para enfrentarse a los problemas. | | | |
| Expone el problema desde distintas perspectivas | | | |
| Hace gala de sentido del humor | | | |
| Se ríe de sí mismo | | | |

Tabla 7: Lista de control: "¿Cómo lo estamos haciendo? Swartz, et al. 2015.

EJEMPLO DE RÚBRICA

| Nivel | |
|----------|--|
| 4 | Muestra interdependencia. Todos los miembros contribuyen. Muestra indicios de cooperación y trabajo en grupo, compromiso y concentración en la tarea. Los desacuerdos se consideran una oportunidad para aprender. Completa la tarea con precisión y dentro del plazo marcado. Los miembros escuchan el punto de vista de los demás. La capacidad de reafirmar, aclarar y mostrar empatía es evidente. |
| 3 | Los miembros no están de acuerdo, pero alcanzan el consenso a base de debatir y razonar. Se aprecia una cierta capacidad de reafirmar y aclarar. El grupo, a veces, se aleja del tema de la tarea. Algunos miembros no participan en la actividad del grupo. |
| 2 | Algunos miembros tienen la cabeza en otra parte. El grupo intenta terminar todo lo deprisa que le sea posible, debido a la presión que constituye el plazo marcado. Discuten y se animan a terminar cuanto antes. |
| 1 | Pocos miembros trabajan en la actividad. Discuten y muestran falta de interés. Algunos miembros del grupo están haciendo otra cosa. |
| 0 | Caos. Tarea sin completar. Numerosas expresiones coloquiales. Algunos miembros se van sin haber completado la tarea. Quejas por tener que participar en la tarea. |

Tabla 8: Rúbrica para evaluar la capacidad de pensar de forma interdependiente. Swartz et al. 2015.

ANEXO 9: CUALIDADES DE UN LÍDER

Destrezas que demuestran un pensamiento eficaz en los líderes

- Toma eficaz de decisiones
- Resolución eficaz de problemas
- Aplicación eficaz del análisis: comparar y contrastar y analizar las partes en relación con el todo para comprender bien las ideas.
- Aplicación eficaz del pensamiento creativo: esforzarse por tener gran abanico de ideas y opciones.
- Aplicación eficaz del pensamiento crítico: buscar razones y evidencias para juzgar si una idea es aceptable o no.

Hábitos de mente que debe desarrollar un líder para pensar con eficacia:

- Perseverancia: los líderes deben estar comprometidos y concentrados en lo que hacen.
- Escucha con comprensión y empatía: deben esforzarse por comprender a los demás y empatizar con ellos.
- Manejo de la impulsividad: deben pensar antes de actuar, mantener la calma y meditar sobre lo que hacen.
- Pensamiento flexible: saber adaptarse a las diferentes situaciones y tener la capacidad de cambiar de perspectiva, generar alternativas y considerar múltiples opciones.
- Esforzarse por ser precisos y exactos, buscando la verdad.
- Saber plantear preguntas y problemas, considerando a los segundos como una oportunidad para crecer.
- Aplicar conocimientos previamente adquiridos a nuevas situaciones.
- Reunir datos con todos los sentidos: recabar la información de manera adecuada.
- Pensar y comunicarse con claridad y precisión.
- Crear, imaginar e innovar para hacer frente a todo tipo de situaciones.
- Responder con asombro y respeto.
- Correr riesgos responsables y calculados.
- Encontrar el sentido del humor, tanto en sí mismos como en los demás.
- Pensar de forma interdependiente.

- Estar abiertos al aprendizaje continuo, teniendo la humildad de admitir sus debilidades para trabajar sobre ellas y continuar creciendo y aprendiendo.

ANEXO 10: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En esta propuesta de intervención se pretende mostrar la manera de comenzar a trabajar unos hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y habilidades metacognitivas específicas, utilizando para ello la Filosofía para Niños y las bases planteadas anteriormente. Todos los aspectos aquí planteados, pueden ser relacionados en todo momento con los contenidos curriculares que se estén trabajando en el aula, propios de la etapa y el momento en el que se lleven a cabo.

Las actividades que se proponen a continuación serán aplicables al segundo ciclo de Educación Infantil, independientemente de la edad de los alumnos/as. El objetivo es iniciar a los mismos en las habilidades propias del pensamiento eficaz.

OBJETIVO

El objetivo general de esta propuesta de intervención sería el siguiente:

- Trabajar el respeto y las fórmulas de cortesía como hábitos diarios en el alumnado, utilizando para ello la Filosofía para Niños y el Pensamiento Eficaz.

CONTENIDOS

Los contenidos que se trabajarán con esta propuesta están relacionados con los objetos de trabajo propios del pensamiento eficaz, pero son perfectamente complementarios a otros, establecidos por el Real Decreto, para el correcto desarrollo del alumnado en esta etapa educativa.

A continuación, se hará una selección de aquellos que se trabajarán a lo largo de las actividades planteadas:

- Práctica de hábitos de la mente, los cuales serán trabajados aprovechando las oportunidades que el diálogo ofrezca en su transcurso en el aula, teniendo en cuenta las dos dimensiones del mismo, explicadas con anterioridad: el diálogo y el meta-diálogo.
- Práctica de destrezas de pensamiento:
 - o Resolución de problemas de manera eficaz.
- Práctica de actividades metacognitivas.

Para ello, se tratarán otros contenidos transversales:

- Importancia de la lectura.
- La naturaleza.
- Importancia de viajar para conocer otras culturas y lugares.
- Importancia de la curiosidad por aprender.
- Necesidad de mostrar los propios sentimientos, ideas, etc. E identificar las de los demás.
- La familia.
- Los colores.
- Introducción a los mitos.
- Inteligencia emocional.

METODOLOGÍA

Para insertar a los alumnos/as en este tipo de destrezas de pensamiento, se utilizará uno de los cuentos propuestos por el Proyecto Noria, incluido en el programa: “Jugar con la mariquita Juanita”. Éste utiliza una serie de cuentos en los que se utiliza la técnica cuentística de las “cajas chinas”⁹: a partir del nacimiento de la mariquita Juanita, ésta va descubriendo el jardín en el que vive y sus habitantes. Este personaje va contando otros cuentos en los que aparecen diferentes cuestionamientos filosóficos que la hacen pensar acerca de las múltiples maneras de ser y vivir, ayudándola a entender mejor cómo es el mundo y ella misma. El docente deberá intentar que las vivencias de este personaje sean extrapoladas por el alumnado a las suyas propias.

Esta propuesta, deberá ir enmarcada en una programación didáctica mucho más amplia y de mayor alcance. El motivo de escoger para ésta el cuento que se mostrará a continuación específicamente, como hilo conductor, es porque es uno de los del principio del trabajo sobre la Filosofía para Niños, pero al no ser el primero, aporta más posibilidades de acción al docente, para poder ser mostradas en la propuesta. Por tanto, deberían haberse tratado las

⁹ Técnica utilizada en la tradición cuentística, desde la Antigüedad, mediante la cual el libro de cuentos se presenta como un relato en el que aparecen personajes que van contando historias. De esta manera, hay una historia-marco que funciona como un hilo narrativo, dentro de la cual se van insertando pequeñas historias, como cuentas de collar.

diferentes habilidades del pensamiento eficaz con anterioridad, aunque sea de forma superficial.

TEMPORALIZACIÓN

El tiempo en el cual se deben desarrollar las sesiones planteadas a continuación, deberá ser elegido por el docente que la ponga en práctica, adaptándose a las necesidades y nivel del grupo con el que esté trabajando.

SESIONES

A continuación, se mostrarán las tablas con cada una de las intervenciones, detallando en cada una de ellas su desarrollo. Los ítems evaluables, relacionados con el pensamiento eficaz y su puesta en práctica, comunes a todas ellas, se mostrarán en el epígrafe posterior.

| SESIÓN 0 – Sesión introductoria. | | |
|--|---|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar al alumnado sobre los escenarios que se va a trabajar posteriormente. - Tomar conciencia del contexto en el que se sitúan, su naturaleza y los seres vivos que les rodean y habitan en ella. - Observar con detenimiento y atención obras de arte. - Poner en práctica hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y actividades metacognitivas. - Crear interés sobre lo que se trabajará más adelante. | |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Obras de arte. - Tipos de paisajes. | <ul style="list-style-type: none"> - Animales. - Diálogo guiado. |
| Disposición del grupo | En asamblea y trabajo individual. | |
| Desarrollo de las actividades / Temporalización | 1. Mostrar al alumnado obras de arte que representen diferentes tipos de paisaje y dialogar con ellos/as sobre sus diferencias, qué aspectos les llaman más la atención, cuáles menos, cuáles les agradan o desagradan, etc. | 15 minutos |
| | 2. Realizar una salida a un espacio natural (jardín, patio, parque o similares) y dejar que exploren en él. | 30 minutos. |
| | 3. Al volver al aula, realizar un dibujo individualmente, en el que muestren sus preferencias con lo visto anteriormente. | 20 minutos. |
| | 4. Realizar un diálogo conjunto, en asamblea, en el que cada uno explique su dibujo y los demás opinen sobre él. | 30 minutos. |
| Tiempo | Esta sesión deberá realizarse en una jornada completa, o en varios días, dependiendo de las características del alumnado. | |
| Materiales | Recursos de los que disponga el aula para realizar los dibujos. | |

| SESIÓN 1 | | |
|--|---|----------------|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el cuento y sus contenidos. - Comprender la importancia del respeto y la educación. - Poner en práctica hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y actividades metacognitivas trabajadas e introducir nuevos. - Introducir progresivamente vocabulario propio del pensamiento eficaz. | |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas de cortesía. - Diálogo guiado. <li style="text-align: right;">- Animales | |
| Disposición | En asamblea. | |
| Desarrollo de las actividades / Temporalización | 1. Contar el cuento que aparece en la siguiente tabla, apoyado sobre recursos visuales. | 10 minutos |
| | 2. Utilizando personajes realizados por el docente, peluches que los representen o cualquier otro recurso, presentarlos, explicando sus características y actitudes. Éstos se dejarán en un lugar visible en el aula, para poder volver a trabajar sobre ellos en cualquier momento. | 10 minutos. |
| | 3. Diálogo guiado por el docente, mediante preguntas, averiguando de esta manera los conocimientos e ideas previas del alumnado. Esto deberá relacionarse con la experiencia vivida en la sesión anterior. A continuación, se pasará a hablar de manera conjunta sobre la importancia del respeto, en base a las actitudes de los personajes del cuento. En todo momento, se deberá fomentar una actitud activa y participativa por parte de los alumnos/as, dejando que muestren con libertad sus pensamientos. | 15-20 minutos. |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> - Cuento: “Juanita encuentra un nuevo amigo” y recursos visuales para la narración del cuento y la presentación de los personajes. | |

CUENTO: “Juanita encuentra un nuevo amigo”

La mariquita Juanita acababa de llegar de un viaje por la biblioteca, después de haber visitado el libro gigante de cuentos y leyendas con su amigo Pol el caracol. Juanita volvía a casa imaginando si existirían otros lugares con historias tan interesantes como aquellas. Estaba concentrada pensando en eso cuando, de repente... ¡PLOM!

Juanita chocó en el aire con un ser extraño que nunca había visto antes... Como su mochila llena de historias pesaba mucho, perdió el equilibrio y cayó de lleno en el jardín de violetas coloreadas y perfumadas.

Estaba todavía aturdida, intentando levantarse, cuando vio a aquel ser que también se había caído en el jardín. Asustada, Juanita preguntó:

- ¿Quién eres tú?

- Soy Om, el escarabajo. Discúlpeme señorita... señorita... - le dijo Om intentando ser educado, extendiéndole su patita en señal de amistad.

- Señorita Juanita. Mucho gusto.

- Discúlpeme, pero es que llego de mi último viaje y estaba muy concentrado recordándolo.

- ¡Ah!... – exclamó Juanita al darse cuenta de que Om llevaba una maleta-. No se preocupe, señor Om, yo también iba distraída.

Sabe, señor, a mí me encanta viajar por el mundo y coleccionar historias.

- ¡Qué coincidencia, Juanita! Puedo llamarla así, ¿Verdad?

- ¡Claro, señor Om! No hace falta que me llame señorita.

- A mí también me gusta mucho viajar. En mi maleta llevo las historias de este último viaje. Son historias muy impresionantes y diferentes, por eso iba yo tan concentrado y no te vi volando frente a mí. ¡Espero que me disculpes!

- Tengo muchísima curiosidad por conocer eso que lleva usted en su maleta. ¿Me lo podría enseñar?

- Con mucho gusto, Juanita. Pero, aunque podría ser tu abuelo, no me trates de usted, por favor. Como te explicaba, estas historias que llevo son muy especiales y no basta con mostrarlas...

- ¿No? Ah... - Juanita se sintió triste pensando que no podría conocer aquellas misteriosas historias.

- Pero no te decepciones porque no sólo voy a mostrártelas, sino que ¡VOY A CONTÁRTELAS!

- Así, Om, tú eres un contador de historias, ¿No? ¡Qué bien! Yo tenía una abuela que contaba historias y siempre decía: “¡Viva quién conozca y cuente historias y viva quién las escuche!”

- Entonces, Juanita, creo que estás preparada. Tu abuela te enseñó lo más importante... Ahora, vayamos a lo alto de aquella montaña y allí comenzaremos nuestro viaje por el interior de las historias.

Y hacia allí se fueron los dos, volando con su mochila y su maleta en sus espaldas... El color rojo de Juanita lucía de alegría y destacaba en el cielo azul de otoño que resplandecía con el brillo del sol.

Por el camino, y mientras volaban, Juanita preguntó:

- Om, ¿Cómo se llaman esas historias tan especiales que vas a contarme?

- ¡Mitos, Juanita, se llaman mitos!

Juanita se quedó muy intrigada, nunca había escuchado esa palabra antes.

- ¿Y eso qué significa, Om?

El escarabajo miró con ternura a nuestra mariquita. ¡Ella se fijó en el magnífico color dorado de Om! Hasta ese momento, no lo había percibido...

- Los mitos son los sueños de la humanidad, son historias en las que las personas creen de corazón. Cada mito, aunque nos parezca extraño, nos muestra algo muy familiar.

SESIÓN 2

| | | |
|--|--|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Dejar tiempo para que empleen los hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y actividades cognitivas y los interrelacionen con los contenidos. - Resolver problemas de manera eficaz. - Desarrollar la empatía. - Recordar recursos utilizados con anterioridad, extrapoliéndolos a nuevos conceptos (mapas estratégicos de pensamiento). | |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Respeto. - Fórmulas de cortesía. - Emociones. | <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Diálogo guiado. |
| Disposición del grupo | En asamblea. | |
| Desarrollo de las actividades / Temporalización | 1. Haciendo referencia al cuento trabajado en la sesión anterior y utilizando los personajes que se dejaron en el aula, recordar la importancia del respeto y las buenas relaciones para el trabajo en el aula y para la vida cotidiana. | 10 minutos |
| | 2. Se deberá poner a los niños/as al frente de diferentes situaciones en las que el personaje principal del cuento mostrará diferentes estados de ánimo, en base a actitudes que han tenido los demás personajes con ella. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Juanita está triste porque Pol le ha pegado una patada y no le ha pedido perdón.</i> - <i>Juanita está decepcionada porque un Om no le ha dado las gracias cuando le ha dejado sus pinturas.</i> - <i>Juanita está contenta porque Om le ha contado sus historias y cómo se lo ha pasado.</i> - <i>Juanita está asustada porque se ha chocado con Om.</i> - ... | 20 minutos. |

| | | |
|--------------------------|---|--------------------|
| | <p>Para ello, se utilizará el mapa de pensamiento de resolución de problemas (trabajado anteriormente), mediante el cual, se generará un diálogo con el alumnado en el que tengan que ponerse en el lugar de los personajes y analizar cómo actuarían ellos y cuál sería la manera adecuada de hacerlo. El mapa de pensamiento a seguir seguiría la estructura del siguiente:</p> <div data-bbox="600 432 1619 826" data-label="Diagram"> </div> <p>De esta manera, se conseguirá una profundización mayor de los contenidos, al ser éstos extrapolados a otros ámbitos de actuación.</p> | |
| | <p>3. Con el objetivo de que el alumnado identifique los diferentes estados de ánimo, se recordarán las situaciones propuestas con anterioridad. En base a esto, se realizará cooperativamente un mural explicativo de las emociones trabajadas, para poder utilizarlo a posteriori para la resolución de conflictos.</p> | <p>30 minutos.</p> |
| <p>Tiempo</p> | <p>Esta sesión deberá ser realizada en una misma jornada, pero utilizando dos momentos diferentes dentro de la misma, cada uno de ellos de 30 minutos.</p> | |
| <p>Materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Personajes físicos. - Mapa estratégico de pensamiento, realizado con anterioridad. - Recursos de los que disponga el aula para la realización conjunta del mural. | |

| SESIÓN 3 | |
|---|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica los hábitos de la mente, destrezas de pensamiento y actividades metacognitivas trabajadas. - Saber aplicar las fórmulas de cortesía en diferentes situaciones. - Introducir destrezas de autoevaluación y corrección de errores. |
| Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas de cortesía. - Respeto <li style="text-align: right;">- Diálogo guiado. |
| Disposición del grupo | En asamblea. |
| Desarrollo de la actividad / Temporalización | <p>Realizar un <i>role-playing</i> en el que dos de los alumnos/as representen el cuento de Juanita y Om, mientras el resto del grupo escucha y atiende a lo que están haciendo. Posteriormente, se dialogará de manera conjunta sobre su manera de actuar, lo que les ha faltado o sobrado, cómo se han sentido tanto los protagonistas, como los demás al verlos, etc.</p> <p>A continuación, se les propondrá otro tipo de situaciones, como pueden ser la compra en un supermercado o el trayecto en el autobús, para que, por grupos, lo representen, actuando siempre de manera respetuosa y aplicando lo trabajado en las anteriores sesiones.</p> <p>Por último, después de cada representación, se realizará una evaluación conjunta sobre las mismas, extrayendo de ellas los fallos cometidos y las actuaciones positivas, analizando cuál hubiera sido la mejor manera de actuar en cada caso.</p> |
| Materiales | - Recursos materiales necesarios para realizar los <i>role-playing</i> . |

30 minutos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se deberá llevar a cabo basándose en una observación directa, sistemática, continua y globalizada. Pese a mostrarse en este trabajo únicamente unas sesiones de introducción, la rúbrica de evaluación mostrada en la siguiente página deberá ser utilizada de manera continua en el tiempo para poder ver así los progresos del alumnado y si los componentes del pensamiento eficaz se han convertido en hábitos, si se conservan en el tiempo o si se aplican a diferentes contextos. Únicamente con estas actividades no se logrará un pensamiento eficaz.

Estas rúbricas ofrecerán una evaluación personal e individualizada, que se compondrá tanto de observaciones en actividades guiadas, como de aquellas que no requieran de la guía del docente (conversaciones espontáneas, juegos, trabajo individual, etc.)

Además, será necesario ir practicando destrezas que desarrollen la capacidad de autoevaluación y autocorrección de errores con el alumnado, para que éstos puedan utilizarlas de manera personal y autónoma, a medida que su madurez se lo vaya permitiendo.

| | | | |
|---|----------------|----------------|--------------|
| Profesor..... Alumno..... | | | |
| Curso..... Área..... Fecha..... | | | |
| | Siempre | A veces | Nunca |
| HÁBITOS DE LA MENTE | | | |
| Maneja la impulsividad a la hora de pensar y actuar | | | |
| Reflexiona de manera flexible. Tiene la mente abierta | | | |
| Busca la precisión y exactitud en los razonamientos. | | | |
| Escucha con comprensión y empatía. | | | |
| Persiste en una tarea que requiere pensar. | | | |
| Piensa de forma independiente. | | | |
| Se comunica con claridad y precisión. | | | |
| Muestra curiosidad e interés. | | | |
| DESTREZAS DE PENSAMIENTO | | | |
| Sigue los pasos que se le proponen para la resolución eficaz de conflictos. | | | |
| DESTREZAS METACOGNITIVAS | | | |
| Es capaz de describir lo que le pasa por la cabeza. | | | |
| Busca soluciones a los imprevistos | | | |
| Utiliza un lenguaje adecuado al pensamiento eficaz. | | | |
| Es capaz de poner en práctica los hábitos de mente requeridos. | | | |
| Reflexiona críticamente. | | | |
| Escoge las conductas mentales adecuadas a cada situación. | | | |
| Se siente orgulloso/a del proceso seguido. | | | |
| Es capaz de autocorregirse. | | | |
| Muestra autonomía en la puesta en práctica del pensamiento eficaz. | | | |
| Es capaz de describir situaciones. | | | |
| Es capaz de dirigir sus propios pensamientos. | | | |