



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

*EL PENSAMIENTO VISIBLE Y LA MÚSICA
EN LA ETAPA DE INFANTIL*

UVa

SE~
GO
VIA

Autor: Katarzyna Marzena Pietrzyk

Tutor académico: Dra. Inés María Monreal Guerrero

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se lleva a cabo una propuesta de intervención educativa, basada en el pensamiento visible y la música. Ésta se elabora con la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento, incluyendo en su práctica, entre otras técnicas, las rutinas de pensamiento. La música juega un doble papel en la propuesta, sirviendo como motivación y relajación para el alumnado, así como medio del propio aprendizaje. Corroborando pues, en las conclusiones del Trabajo de Fin de Grado, que la música es un medio muy bueno y efectivo a la hora de trabajar con el pensamiento.

Palabras clave: pensamiento visible, comprensión, rutinas de pensamiento, música.

ABSTRACT

In this Final Degree Project I carry out an educational proposal based on visible thinking and music. This is made with learning method based on thinking, including thinking routines apart from other techniques. Here the music plays a double role in this proposal, because it serves as motivation and relax to our students and also as a way of their own learning. To sum up I can affirm in this Project that the music is a very good and efective way to work with thinking.

Key words: visible thinking, comprehension, thinking routines, music.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1. Cultura del pensamiento.....	9
4.1.1. Tipos de pensamiento.....	10
4.1.2. Comprensión.....	13
4.1.3. Pensamiento visible.....	14
4.1.4. ¿Cómo hacer visible el pensamiento?.....	14
4.2. Rutinas de pensamiento.....	15
4.2.1. Tipos de rutinas.....	15
4.2.2. Rutinas de pensamiento aplicadas a Educación Infantil.....	20
4.2.3. Rutinas de pensamiento aplicadas a la música.....	21
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	23
5.1. INTRODUCCIÓN.....	23
5.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA.....	23
5.2.1. Introducción y justificación metodológica.....	23
5.2.2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	24
5.3. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA..	25
5.3.1. Contexto y características del centro.....	25
5.3.2. Características del aula.....	25
5.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.....	26

5.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	27
5.5.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.....	27
5.5.2. Desarrollo de las actividades.....	28
5.6. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	34
5.6.1. Introducción	34
5.6.2 Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos	34
5.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS	35
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	41
6.1 CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	41
6.2 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
8. ANEXOS	47
Anexo I. Cuaderno de campo	47
Anexo II. Listas de control o cuestionarios	54
Anexo III. Imágenes actividad “Obra maestra”	57
Anexo IV. Imágenes actividad “Musical en la cocina”	61
Anexo V. Imágenes actividad “Para tocar la bamba”	62
Anexo VI. Imágenes actividad “Cuerpo descontrolado”	64
Anexo VII. Imágenes actividad “México melódico”	65

1. INTRODUCCIÓN

La cultura del pensamiento está cada vez más presente en las aulas actuales, lo que hace que los maestros y maestras debamos adaptarnos a nuevos retos, objetivos y metodologías de trabajo, para poder desarrollarla en nuestras aulas. Nuestro objetivo con ello es formar personas críticas, que duden de lo que pasa a su alrededor y de lo que es o no la verdad. Que razonen y sepan posicionarse ante diferentes situaciones y saber justificarlo. Para conseguir todo esto, es importante conocer los tipos de pensamiento existentes, así como los diferentes métodos o técnicas que hay para hacer nuestro pensamiento visible. Entre ellos, nos centraremos en las rutinas de pensamiento, la técnica más conocida para trabajar la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento.

Esta importancia de desarrollar un pensamiento crítico hace posible y necesario el desarrollo de una propuesta de intervención educativa, que ayude al alumnado a hacer visible su pensamiento, a través de un elemento tan común y conocido como lo es la música. Debido al gran interés del alumnado en esta etapa por la melodía, las canciones o el baile, el uso de la música se ha considerado más que perfecto para la transmisión de estos conocimientos, y para poder dar más visibilidad a todos los contenidos con los que esta materia cuenta, y que muchas veces no se trabajan de manera consciente. Con ello pretendemos, enseñar a nuestro alumnado tanto a visualizar su pensamiento y aprender a indagar en él, como a ver las posibilidades que tiene la música para ayudarnos a conseguirlo, mediante multitud de contenidos diferentes.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG, y del cual parten todos los demás objetivos expuestos a continuación de él, es el siguiente:

- Llevar a cabo una propuesta de intervención educativa basada en el pensamiento visible relacionado con la música.

Este objetivo da lugar a los siguientes objetivos en los que nos centraremos a lo largo de todo el TFG, incluida la propuesta de intervención mencionada anteriormente:

- Conocer el concepto de pensamiento visible, así como ponerlo en práctica en el aula en el que se realiza la propuesta de intervención educativa.
- Comprobar si la música es un buen medio para hacer visible el pensamiento, así como si este recurso ayuda al alumnado en dicha acción.
- Ver las posibilidades que tiene la música en las siguientes actividades del segundo ciclo de Educación Infantil, sin basarla solamente en la melodía.

3. JUSTIFICACIÓN

Si revisamos el Decreto 122/2007, podremos encontrar múltiples alusiones, más o menos directas, al pensamiento visible, tanto en los objetivos principales, en los principios metodológicos, como en lo que respecta a las tres áreas del conocimiento del segundo ciclo de la etapa de educación infantil. El desarrollo del pensamiento y su visibilidad, necesitan de diferentes factores para poder llevarse a cabo, entre los que podemos encontrar la autonomía, la reflexión y, por supuesto, la comprensión. También influyen en ello factores como el medio natural y el medio social del niño. En los objetivos generales del decreto podemos ver alusiones a todos estos aspectos recogidos cuidadosamente en un total de siete objetivos. En los principios metodológicos se presenta la estructuración del pensamiento y la transmisión de ideas como resultado de la relación entre iguales, lo que nos hace comprobar la importancia del medio social y, por consecuente, la relación dentro del mismo para el desarrollo del pensamiento y su visibilidad.

El desarrollo del pensamiento y el pensamiento visible no se especifican como tales en el Decreto 122/2007, sin embargo, existe una serie de contenidos que se trabajan en las áreas que incluyen el pensamiento en ellos, de manera más o menos clara. Cabe puntualizar que los contenidos de cada área se conectan y relacionan con las dos restantes siempre.

En la primera área, “conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, se desarrollan contenidos más relacionados con el cuerpo del niño, sus posibilidades y limitaciones, así como con el desarrollo de la autonomía y la conexión con el entorno, a grandes rasgos. A primera vista podría concluirse que el pensamiento no está presente en esta etapa, sin embargo, está mucho más presente de lo que nos hace ver. En el desarrollo de la autonomía, relacionada con cualquier conocimiento, el pensamiento es uno de los puntos más importantes. El alumnado va desarrollando esa autonomía a medida que realiza acciones de manera individual, para lo que ha tenido que estructurar su pensamiento y poder ver de lo que es capaz y de lo que aún no, así como pensar en su propio aprendizaje y como dirigirlo para obtener esa autonomía, lo que podríamos definir como metacognición.

El segundo área, “conocimiento del entorno”, se centra más en el medio, en el conocimiento de sus componentes, y en su identificación según diferentes características. Se trata de un área en el que prima la observación y manipulación. Y de

nuevo, se trata de dos componentes que forman, de igual manera, parte del desarrollo del pensamiento, y de algunos de sus tipos. Cuando el alumnado tiene interés por algo, lo observa, experimenta con ello, y saca plantea hipótesis propias y razona sobre lo que piensa de ello. Si echamos un vistazo a los tipos de pensamiento desarrollados por Ritchhart (2014), podremos ver de manera clara, que es precisamente, así como se desarrolla el pensamiento crítico, para a continuación poder hacerlo visible. El contenido desarrollado en esta área y la manera en la que se lleva a cabo, coinciden a la perfección con algunos de los tipos de pensamiento.

Finalmente en el tercer área, “lenguajes: comunicación y representación”, se desarrolla la expresión, en diferentes lenguajes y diferentes técnicas dentro de éstos. Se desarrolla la comunicación, la transmisión del mensaje. El alumnado explica mediante estos lenguajes, lo que hace, siente, aprende y piensa. Es el área en el que más directamente podemos ver el pensamiento visible, se trabaja la exteriorización del pensamiento y se hace mediante múltiples lenguajes. Se trabaja el lenguaje verbal, escrito, musical e incluso artístico entre muchos otros que parten de los anteriores.

Como podemos observar, tanto las tres áreas del conocimiento como el desarrollo del pensamiento a lo largo de ellas, se relacionan y se dan de manera gradual. A medida que se avanza en el aprendizaje, se avanza en el desarrollo del pensamiento. Se pasa del conocimiento de uno mismo, pasando por el conocimiento del entorno cercano y lejano, hasta la expresión y comunicación de lo que se sabe. E igual pasa con el desarrollo del pensamiento, se parte de la conciencia del propio pensamiento, hasta llegar a exteriorizarlo. En el segundo ciclo de educación infantil, se comienza a desarrollar el pensamiento, y a ser consciente de éste, trabajando por áreas de conocimiento, siendo esto un paso para el desarrollo del pensamiento en etapas posteriores. A partir de la educación primaria y en adelante, se programa y evalúa por competencias, las mismas aparecen recogidas en la Orden ECD/65/2015, en las cuales el desarrollo del pensamiento se centra concretamente en las siguientes: “comunicación lingüística”, “aprender a aprender” y “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Ponemos en valor esta orden dado que formamos a niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil y es importante nombrar cómo van a trabajar a partir de primaria.

En primer lugar, la competencia “comunicación lingüística”, nos da la herramienta del lenguaje, para poder expresarnos, incluyendo el hecho de hacer visible el pensamiento a través de esta herramienta. La competencia “aprender a aprender”, vinculada

directamente con la inteligencia intrapersonal, que aborda la teoría de las inteligencias múltiples, nos permite alcanzar un aprendizaje permanente o aprendizaje profundo. Trata de hacernos conocer nuestro propio aprendizaje y sus procesos, para poder alcanza un aprendizaje eficaz y autónomo. Si analizamos esta competencia, ésta puede entenderse como el concepto de la metacognición, parte fundamental del desarrollo del pensamiento para poder alcanzar la comprensión. Sin comprensión no podemos hablar de pensamiento. Después de ejercitar esta metacognición en el segundo ciclo de educación infantil, en la educación primaria, ésta seguirá desarrollándose de manera mucho más concreta y activa, contando con esta competencia para seguir desarrollando nuestro pensamiento a través de la comprensión. Por otro lado, la Orden ECD65/2015, cuenta de igual manera con otra competencia clave para el desarrollo del pensamiento, “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Se trata de una competencia que podría resumirse con el lema “preguntarse y razonar”. Trata de desarrollar habilidades como el análisis o la organización, que nos recuerdan en parte a la Taxonomía de Bloom (1950), que dio inicio a la cultura del pensamiento. Es una competencia basada en el razonamiento y la toma de decisiones, y muchos de sus aspectos podemos encontrarlos, de nuevo, en las tipologías de pensamiento de Ritchhart (2014). De forma que, en mayor o menor medida, con su desarrollo podremos desarrollar paralelamente los tipos de pensamiento. Incluye entre sus objetivos el desarrollo de un pensamiento crítico, resumiendo nuestras conclusiones anteriores.

La cultura de pensamiento y el pensamiento visible, está presente en la educación, en este caso tanto la educación infantil, como la educación primaria. Ambas deben de estar interconectadas, ya que ambas son complementarias y se necesitan mutuamente para poder cumplir con la máxima de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, el desarrollo integral del alumnado. Como hemos podido observar, los contenidos respecto a esta cultura de pensamiento en la educación infantil, no distan de los de la educación primaria, solamente aumentan su nivel de dificultad y comprensión, hacen que el niño vaya subiendo escalones en lo que al aprendizaje de cultura del pensamiento se refiere. No se dan contenidos diferentes, ni más contenidos, se dan los mismos adaptándolos al nivel académico.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Cultura del pensamiento

“La cultura de pensamiento del aula es un ámbito del aula en el que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento” (Tishman, Perkins y Jay, 1994, p.14). Para que exista una cultura de pensamiento, es importante ser conscientes de nuestro pensamiento, de la manera en la que pensamos, y poder distinguir esta acción del mero hecho de imaginar. Pensar conlleva intrínsecamente algo más que la simple imaginación de los hechos, ideas o sentimientos, dado que es necesario comprender todo ello para decir que estamos pensando. Para entender el significado de pensar, y llevarlo a la práctica, incluyendo exteriorizar nuestro pensamiento, debemos empezar por las aulas. Entrenar, tanto el pensamiento como la comprensión de éste en nuestro alumnado, es un paso muy importante para conseguir hacer visible su pensamiento. Educar en la comprensión implica el uso de metacognición, de ser conscientes de nuestro pensamiento y lo que conlleva. Para ello, empezaremos conociendo de dónde parte dicha cultura del pensamiento de la que hablamos.

La cultura del pensamiento nace con el Proyecto Zero, fundado por el filósofo Nelson Goldman en 1967, aunque el proyecto en sí contó con autores como Gardner o Perkins. Sus investigaciones se centraron en el aprendizaje, la resolución de problemas o el pensamiento crítico y la organización del cerebro, entre otros. La investigación sigue vigente hoy en día, desarrollando diferentes parámetros mencionados y otros nuevos (Harvard Graduate School of Education).

Sin embargo, cabe mencionar al autor Benjamin Bloom, y su taxonomía, pues ésta antecede al Proyecto Zero, se trata de los inicios de la cultura del pensamiento. En su taxonomía recogió un total de seis dimensiones, o niveles taxonómicos, del proceso de aprendizaje, del proceso del pensamiento (*tabla 1*). La lista de las dimensiones fue modificada en 1990 por los propios exalumnos de Bloom, Anderson y Krathwohl, cambiando en ella sustantivos por verbos. Ambas listas recogen muy buenas ideas, sin embargo, ven el aprendizaje como una secuencia, y no como características del pensamiento. Cada una de las dimensiones de Bloom es la parte de una secuencia, que

va del conocimiento a la evaluación, y precisamente esa categorización de la misma la convierte en no válida o no adecuada para el desarrollo del pensamiento. Sus dimensiones forman parte de este desarrollo, con la diferencia de que no siguen el orden propuesto por Bloom ni ningún otro. Se adaptan a las características personales de quien las desarrolle y a la finalidad que persigue. Por ello hablamos de Bloom como el antecesor de la cultura del pensamiento, pues de él parten las siguientes ideas desarrolladas (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

Tabla 1

Dimensiones del pensamiento de Bloom

Taxonomía de Bloom					
Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de Ritchhart et al. (2014)

Actualmente en las aulas, muchos docentes siguen centrando la enseñanza en una metodología conductista, característica de Bloom, mientras que la cultura del pensamiento nos acerca a una metodología constructivista, que basa su aprendizaje en la autonomía del niño, haciéndolo protagonista de este aprendizaje. Para ello, en lo que al pensamiento se refiere, debemos entrenar su pensamiento para ejercitar de manera activa su mente y llegar al pensamiento profundo que comentábamos con anterioridad. De esta manera podremos ayudarle en un aprendizaje individualizado. Para que todo ello pueda llevarse a cabo y se produzca la verdadera adquisición de una cultura de pensamiento, es imprescindible la metacognición. Podríamos definir la metacognición como el aprendizaje del propio aprendizaje, ser conscientes, en este caso, de los procesos de pensamiento utilizados y la manera de adquisición y desarrollo de los mismos (Grupo Educare, 2011).

4.1.1. Tipos de pensamiento

Ron Richhart junto con David Perkins, Shari Tishman y Patricia Palmer, persiguiendo identificar movimientos del pensamiento esenciales para la comprensión, definieron seis tipos de pensamiento:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.

3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.

Los seis tipos de pensamiento desempeñan un papel importante para fomentar la comprensión de nuevas ideas. (Ritchhart et al., 2014, p.46)

Cada uno de ellos tiene un objetivo y una finalidad específico, aunque todos compartan fomentar la comprensión, lo hacen desde una perspectiva y un punto de vista diferente, como podemos ver a continuación.

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.

Se trabaja la capacidad de observación. Para llevar a la comprensión, es importante observar con detalle todas las partes y características de algo. A partir de la observación, pensando en lo que se observa o se ha observado, seremos capaces de describirlo detalladamente. Exponerlo y compartirlo, enriquece aún más el pensamiento, pudiendo verse puntos de vista diferentes.

2. Construir explicaciones e interpretaciones.

Normalmente este tipo de pensamiento surge después de la observación, aunque, como se ha comentado con anterioridad, los tipos de pensamiento no siguen ningún orden específico, por lo que no siempre tiene que ser así. Este tipo de pensamiento consiste en la comprensión de la información a partir de explicaciones e interpretaciones que tengamos sobre algo, creación de hipótesis que podremos, aunque no siempre, comprobar en algún momento.

3. Razonar con evidencia.

En este tipo de pensamiento juega un papel importante el razonamiento lógico. Una hipótesis planteada fuera del razonamiento no se sostiene. Para que pueda entenderse y defenderse, debe haber sido formada a partir del razonamiento, justificándola.

4. Establecer conexiones.

Establecer conexiones forma parte de un aprendizaje significativo, una de las características generales de la educación. En lo que al pensamiento se refiere, es importante que se establezcan conexiones entre lo que se comprende y lo que aún no, ayudando no sólo a la comprensión más rápida y eficaz sino también para ampliar el conocimiento.

5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.

Permite tener una amplia visión de una misma cosa, es decir, permite comprender algo desde diferentes puntos de vista, enriqueciendo tanto dicha comprensión como el propio conocimiento

6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.

Persigue extraer la idea principal de algo, la clave, lo que recoge toda su esencia. Se sintetiza la información, el conocimiento, para ver el centro alrededor del cual se forma todo lo demás. Es un tipo de pensamiento en el que se claramente si se ha alcanzado la comprensión.

Se persigue la idea principal sobre algo, lo que recoge toda su esencia y parte más importante. Debemos sintetizar la cantidad de ideas y características anteriores, y poder ver lo importante, lo central alrededor de lo que se construye todo lo demás. Una vez lo identifiquemos, podremos concluir todo ello, así como comprobar las hipótesis.

A esta lista, se le añaden dos tipos de pensamiento más:

“7. Preguntarse y hacer preguntas.

8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie” (Ritchhart et al., 2014, p.48).

Estos dos últimos tipos de pensamiento se asemejan un poco a los seis anteriores, resumiendo éstos de manera más global, aunque con alguna diferencia. En primer lugar “preguntarse y hacer preguntas” es un tipo de pensamiento o paso necesario para poder realizar interpretaciones. A parte de la observación, debemos preguntarnos cosas a cerca de lo observado, a partir de estas preguntas podremos pasar a realizar interpretaciones o hipótesis, intentando dar una respuesta a las mismas. Por otro lado, “descubrir la

complejidad e ir más allá de la superficie”, se refiere al tipo de pensamiento que se basa en el pensamiento más profundo, intentar buscar respuestas a nuestras preguntas o intentar verificar nuestras hipótesis más difíciles, basadas en detalles muy concretos, no tan sólo aquellos que podemos observar a simple vista.

Estos, ocho en total, tipos de pensamiento no son exhaustivos, es decir, no son los únicos que existen para poder clasificar nuestro pensamiento (Ritchhart et al., 2014). Es cierto que todos ellos se basan en su efectividad para la comprensión, la base para el pensamiento reflexivo, sin embargo sólo se trata de una base de la que poder partir para identificar y crear otros nuevos.

4.1.2. Comprensión

Para desarrollar un pensamiento crítico y efectivo, debemos basar el aprendizaje en la comprensión. Podemos hacer una distinción entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo, realizada, entre otros, por Biggs (1987). El primero, superficial, basado en la memorización y el segundo, profundo, basado en la comprensión (Ritchhart et al., 2014). Debemos basar el aprendizaje en el aula en un aprendizaje profundo, cuyo fin sea la comprensión y no la pura memorización del contenido. Ambos procesos, memorizar y comprender, necesitan del uso del pensamiento. La diferencia se halla en que la memorización tiene fecha de caducidad, ya que se trata solamente de retener información en nuestra mente, mientras que la comprensión es un proceso más complejo que necesita tanto de la metacognición como del meta aprendizaje para poder llevarse a cabo. Comprender hace que creamos una imagen, definición, idea o explicación en nuestra mente que se ajusta a nuestro pensamiento, y no es la misma para todos.

El Proyecto Zero, en su investigación sobre la comprensión, dentro de la cultura de pensamiento, define ésta como la suma de todos los procesos de pensamiento, y no cada uno de ellos en su contexto de manera individual. La comprensión es el resultado del pensamiento, y no un tipo de éste (Ritchhart et al., 2014). Así pues, podemos decir, que los ocho tipos de pensamiento resultantes de Richhart, son tan solo un proceso para alcanzar la comprensión, y dependiendo de la finalidad que persigamos en nuestro aprendizaje, podremos elegir un tipo u otro de pensamiento, elegir varios e incluso crear uno nuevo que se adapte a nuestras necesidades.

4.1.3. Pensamiento visible

El pensamiento, por naturaleza, es invisible. Se trata de un concepto abstracto, que, la mayor parte de las veces, permanece oculto. El problema no está solamente en no exteriorizar el pensamiento, lo está también en ignorar situaciones que invitan a pensar. Solemos quedarnos con lo primero que vemos o sabemos de algo, sin preguntarnos más allá. Esto también influye a nuestro pensamiento (Perkins, 1997). El “pensamiento visible” o “visible thinking” podría definirse como un proceso que persigue hacer visible este pensamiento, a partir de diferentes lenguajes y estrategias. Salmon (2017) lo define como: “un enfoque, basado en investigaciones, que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas” (p. 4).

Con el pensamiento visible, se persigue no sólo hacer visible el pensamiento, sino también los procesos que lo hacen posible, haciendo uso, de nuevo, de la metacognición. Es igual de importante saber lo que piensa nuestro alumnado, como los procesos que realiza para hacerlo, las oportunidades que recibe para llevar este proceso a cabo. Es importante, pues sin metacognición el pensamiento no va a crear un aprendizaje profundo, no va a crear personas críticas. Para pensar bien, hay que saber cómo pensar y qué estrategias utilizar para hacerlo, adecuándolas a nuestras finalidades y recursos.

4.1.4. ¿Cómo hacer visible el pensamiento?

Existen múltiples formas de hacer visible el pensamiento, estudiadas por muchos autores, que, de manera general, nos recogen ideas muy parecidas desde sus diferentes perspectivas. En primer lugar, Perkins (1997) nos propone utilizar el lenguaje del pensamiento para poder hacer visible éste. Justifica que utilizar este tipo de vocabulario, propio del pensamiento, hace que el alumnado sea más consciente de su propio pensamiento y pueda expresarlo. A su vez, Ritchhart et al. (2014) define tres pasos o tres prácticas a realizar en el aula para llegar al pensamiento visible: cuestionar, escuchar y documentar. De manera resumida, entiende por cuestionar, realizar preguntas abiertas que inviten al alumnado a pensar más allá de lo que ya conocen o saben. Ritchhart et al. (2014) afirma que:

Podríamos hacer preguntas que:

1. modelen nuestro interés acerca de las ideas a explorar,
2. ayuden a los estudiantes a construir comprensión y
3. faciliten que el estudiante ilumine su propio pensamiento. (p.70)

Siguiendo con los tres pasos, Ritchhart et al. (2014), explica que saber escuchar es otro de los puntos importantes para hacer visible el pensamiento, ya que aparte de hacer buenas preguntas, tenemos que saber escuchar las respuestas de nuestro alumnado con atención, mostrando de esta manera interés por sus aportaciones. Finalmente, no se olvida de documentar, registrar de diferentes formas las ideas del alumnado, con fotografías, sus dibujos, grabaciones, etc. Esto nos permitirá observar el proceso y reflexionar sobre él. Perkins (1997) y Ritchhart et al. (2014), coinciden con Salmon (2017) en una metodología concreta, aún no nombrada, para hacer visible el pensamiento: las rutinas de pensamiento.

En educación, podemos hacer visible el pensamiento mediante metodologías activas, como lo son el aprendizaje basado en problemas, o el aprendizaje basado en el pensamiento, que tienen como fin desarrollar el pensamiento crítico y hacerlo visible para completar los objetivos planteados. En este último podremos observar, como bien hemos comentado antes, la presencia de diferentes rutinas de pensamiento.

4.2. Rutinas de pensamiento

“Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (Ritchhart et al., 2014, p.85). Las rutinas ayudan a nuestro alumnado a organizar su pensamiento, desarrollar la metacognición y, sobre todo, a hacer visible su pensamiento mediante ellas. Su fin es la comprensión, que el alumnado aprenda a aprender. Es decir, que aprenda a conocer los procesos que sigue para alcanzar la comprensión de su pensamiento.

4.2.1. Tipos de rutinas

Ritchhart et al. (2014), nos propone tres tipos de rutinas principales, en cuanto a su finalidad y el momento del aprendizaje en el que se encuentre el alumnado o el proyecto

o unidad didáctica del aula. Cabe destacar que no se trata de una clasificación única, existen otras atendiendo diferentes factores o vistas desde otra perspectiva. Pero nos centraremos en ellas, las cuales son:

- Presentar y explorar.
- Sintetizar y organizar.
- Profundizar.

Las rutinas para presentar y explorar, suelen utilizarse al empezar a trabajar el pensamiento visible, así como al inicio de un proyecto o unidad didáctica. Con ellas introducimos el tema, y empezamos a ser conscientes lo que conocemos y no conocemos sobre él, y los intereses que tenemos sobre su conocimiento. Aprendemos a no ir a lo fácil, lo primero que vemos. Incluye diferentes rutinas cuyo principal objetivo es experimentar, observar y describir (*tabla 2*).

Tabla 2.

Rutinas para presentar y explorar.

Rutina	Movimientos claves del pensamiento	Notas y descripción
Ver-Pensar-Preguntarse.	Describir, interpretar y preguntarse.	Buena para ser utilizada con estímulos visuales ambiguos o complejos.
Enfocarse.	Describir, inferir e interpretar.	Variación de la anterior rutina, mostrando partes de una imagen hasta completarla.
Pensar-Inquietar-Explorar.	Activar conocimiento previo, preguntarse, planear.	Buena para utilizar al comienzo de una unidad para dirigir la indagación personal o grupal y descubrir comprensiones, así como concepciones erróneas.
Conversación en papel.	Descubrir conocimiento e ideas previas, cuestionarse.	Discusiones abiertas en papel; asegurarse de que todas las voces son escuchadas, ofrecer

		tiempo para pensar.
Puente 3-2-1.	Activar conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas.	Funciona bien cuando los estudiantes tienen conocimiento previo, pero la propuesta de enseñanza lo puede llevar en una nueva dirección; se puede extender a lo largo de la unidad.
Puntos de la brújula.	Tomar decisiones y planear, descubrir reacciones personales.	Solicita las ideas y reacciones del grupo ante una propuesta, plan o posible acción.
El juego de la explicación.	Observar detalles y construir explicaciones.	Otra variación de la rutina Ver-Pensar-Preguntarse, que se enfoca en identificar las partes y explicarlas para construir comprensión de la totalidad.

Fuente: Ritchhart et al., 2014, p.94.

Las rutinas para sintetizar y organizar van un paso más allá, suelen utilizarse ya adentrados en un tema o investigación. Nos ayudan a desarrollar lo observado en las rutinas anteriores, y a organizar la información encontrada, estableciendo relaciones. Su principal objetivo es precisamente ese, conectar ideas, datos o características de lo que se ha observado e investigado (*tabla 3*).

Tabla 3.

Rutinas para sintetizar y organizar ideas.

Rutina	Movimientos claves del pensamiento	Notas y descripción
Titular.	Resumir, captar la esencia.	Breves resúmenes de las grandes ideas o de aquello que se destaca.
CSI: color, símbolo, imagen.	Captar la esencia a través de metáforas.	Rutina no verbal que obliga a establecer conexiones visuales.

Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales.	Descubrir y organizar conocimiento previo para identificar conexiones.	Resalta los pasos de pensamiento para hacer un mapa conceptual efectivo que organice y revele el pensamiento.
Conectar-Ampliar-Desafiar.	Establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas.	Síntesis de movimientos claves para manejar nueva información de cualquier forma que se presente: libros, charlas, películas y otros.
CDCC: Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios.	Establecer conexiones, identificar el concepto clave, cuestionar y considerar implicaciones.	Rutina que ayuda a identificar los puntos clave de un texto complejo para discutir, se requiere de un buen texto o libro.
El protocolo de foco-reflexión.	Enfocar la atención, analizar y reflexionar.	Se puede combinar con otras rutinas y utilizar para promover la reflexión y la discusión.
Antes pensaba..., ahora pienso...	Reflexión y metacognición.	Se usa para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo.

Fuente: Ritchhart et al., 2014, p. 95.

Finalmente, las rutinas para profundizar son aquellas que buscan ir más allá de la información principal o general, buscan adentrarse en un tema de manera compleja y razonar sobre él. Son rutinas utilizadas normalmente para el final de un tema o investigación, en las que se busca precisamente profundizar sobre lo observado, analizado y aprendido (*tabla 4*).

Tabla 4.

Rutinas para explorar las ideas más profundamente.

Rutina	Movimientos claves del pensamiento	Notas y descripción
¿Qué te hace decir eso?	Razonar con evidencia.	Pregunta que los docentes pueden entretener e la discusión para llevar a los estudiantes a ofrecer evidencia de sus afirmaciones.
Círculo de puntos de vista.	Tomar perspectiva.	Identificar las perspectivas alrededor de un tema o problema.
Tomar posición.	Tomar perspectiva.	Ponerse en una posición y hablar o escribir desde esa perspectiva, para comprenderla mejor.
Luz roja, luz amarilla.	Monitorear, identificar sesgos, hacer preguntas.	Se utiliza para identificar posibles errores en el razonamiento o áreas que necesitan cuestionamiento.
Afirmar-Apoyar-Cuestionar.	Identificar generalizaciones y teorías, razonar con evidencia, contraargumentar.	Puede utilizarse con un texto o como una estructura básica para el pensamiento matemático y científico.
El juego de la soga.	Tomar perspectiva, razonar, identificar complejidades.	Identificar y construir los dos lados de un argumento o tensión/dilema.
Oración-Frase-Palabra.	Resumir y extraer.	Protocolo basado en el texto que busca develar lo que el lector encontró importante, se utiliza en las discusiones para observar temas e implicaciones.

Fuente: Ritchhart et al., 2014, p. 96.

4.2.2. Rutinas de pensamiento aplicadas a Educación Infantil

Las rutinas de pensamiento, como bien hemos comentado, son la herramienta más utilizada para trabajar el pensamiento visible. En el segundo ciclo de Educación Infantil el alumnado con el que nos encontramos en el primer curso de éste, es alumnado que está comenzando a desarrollar su pensamiento. Un alumnado que observa de manera general y se fija en detalles básicos, que no justifica normalmente sus respuestas y que no razona lo suficiente como para poder sacar conclusiones. Por ello, las rutinas tal y como las conocemos, no suelen funcionar al principio de esta etapa, deben adaptarse al ritmo y al conocimiento de nuestro alumnado.

La Educación Infantil es la etapa en la que más se desarrollan y se ponen en práctica metodologías activas, que son aquellas que tienen en cuenta la participación activa del alumnado en las actividades que se realicen.

Se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. (March, 2006, p.42)

Dentro de estas metodologías, podemos incluir el aprendizaje basado en el pensamiento, que incluye el uso de rutinas de pensamiento, sin basarse exclusivamente en ellas. Se trata de un proceso, que se da de manera gradual, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo, que sería hacer visible el pensamiento, saber razonar, justificar y analizar lo que se piensa. Para conseguir un pensamiento eficaz y un pensamiento visible, debemos dotar a nuestro alumnado de destrezas de pensamiento, procedimientos mentales específicos, de hábitos de la mente que ayuden a asentar y a dirigir estos procedimientos, y por supuesto tener en cuenta y aplicar la metacognición para conseguir nuestra meta y no quedarnos sólo en la superficie (Swartz, Costa, Beyer, Reagan, & Kallick, 2008). Se trata de un proceso continuo, en el que tenemos que respetar el ritmo de cada alumnado, como en todo aprendizaje. El alumnado abre su mente de manera gradual, empieza a desarrollar el razonamiento gradualmente, para finalmente llegar a hacer su pensamiento visible de manera correcta.

Como hemos podido observar, las rutinas de pensamiento, al igual que el propio pensamiento, se desarrollan o se dividen en grupos de diferente nivel. En cada tipo de

rutina se desarrollan un tipo o varios de habilidades del pensamiento. Estas habilidades deben tenerse en cuenta a la hora de planificar actividades que tengan entre sus objetivos trabajar el pensamiento. En Educación Infantil es muy importante adaptarse al conocimiento previo, o en este caso al desarrollo previo del pensamiento, de nuestro alumnado. Las rutinas tal y como las conocemos, con su procedimiento, sus características y objetivos concretos, al comenzar la etapa, podrán trabajarse, pero con una serie de condiciones o detalles a tener en cuenta. Debe empezarse por rutinas sencillas, con objetivos flexibles, adaptando sus contenidos al ritmo y nivel cognoscitivo o de aprendizaje del alumnado. Debemos tener en cuenta que existen rutinas cuya estructura deberemos adaptar o cambiar para que se ajuste al nivel educativo y al nivel del alumnado, así como a los contenidos que se trabajen en el aula y en la etapa.

4.2.3. Rutinas de pensamiento aplicadas a la música

Ya en la escuela, el propiciar experiencias sonoro-musicales es una necesidad evidente, puesto que implica dar continuidad a su enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo. Si además somos conscientes del placer que proporciona la música a niños y niñas en los primeros años de vida, la utilización de la misma de forma sistemática y planificada en el curriculum de infantil, tiene una lógica y necesaria presencia. (Díaz, 2004, p.3)

No en todas las aulas podemos observar claramente el desarrollo de la educación musical, ya que en muchas de las aulas, no se le da importancia a la música, más allá de las canciones o la danza. Sin embargo, la educación musical nos ofrece un abanico de posibilidades con las que trabajar en nuestra aula. Por ejemplo, para trabajar el pensamiento. Para trabajar cualquier objetivo con la música, debemos tener en cuenta las respuestas musicales tan diversas que podemos obtener por parte del alumnado, siendo las esperadas, o por el contrario, que surjan sin haber sido planeadas. A continuación exponemos los siete tipos de respuestas planeados por Vernon (1933).

Tabla 5.

Siete categorías de respuesta musical.

Física (la sensación real de sonido).
Procesos libres de pensamiento (soñar despierto con la música).
Reacción emocional (especialmente asociaciones dramáticas o visuales).
Reacción muscular (incluyendo los delicados y complejos ajustes que acompañan a cada

percepción).

Sinestesia (sobre todo la unión de clave musical y color visual).

Imágenes auditivas y procesos intelectuales (analíticos y técnicos).

Factores sensoriales y temperamentales.

Fuente: Swanwick, 1991, p. 28.

Teniendo en cuenta los tipos de respuesta existentes, y la estructura de las rutinas de pensamiento, al igual que existe una necesidad de adaptación de éstas en la etapa de Educación Infantil, debe darse igualmente para cualquier ámbito que no coincida con la estructura original, como es el caso de la educación musical. Muchas rutinas se basan en la observación e incluso en la manipulación. Este tipo de acciones no nos impide trabajar la música, ya que ésta no se basa solamente en la melodía, el sonido o el silencio, sino que contiene en sí una serie de características que trabajar, como lo es la intensidad, el ritmo, los instrumentos, la danza o el canto. Por ello, es importante que tengamos muy en cuenta los objetivos de nuestra actividad o propuesta, para poder adaptar las rutinas necesarias a los objetivos y contenidos redactados. Podemos y debemos adaptar rutinas existentes e incluso formar otras nuevas dependiendo el fin que busquemos.

Podemos trabajar, de igual manera, el pensamiento a través de la música, sin la necesidad del uso de rutinas. Con el simple planteamiento de actividades que contengan en su desarrollo y evaluación preguntas que hagan que nuestro alumnado reflexione y aprenda a justificar el porqué de sus acciones o elecciones, desarrollando de esta manera la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se exponen las partes de la propuesta de intervención educativa, en la que se redactan los objetivos que perseguimos, derivados de los objetivos principales del Trabajo de Fin de Grado, vinculados con la temática principal del mismo.

La siguiente propuesta está diseñada teniendo en cuenta las características del centro, del aula y del alumnado, adaptándose a los mismos lo máximo posible. Los objetivos y los contenidos se adaptan al nivel educativo en el que se encuentra el alumnado, así como al ritmo de desarrollo del mismo. La metodología escogida se adapta a la trabajada por el centro, y más concretamente a la trabajada en el aula, pudiendo existir variaciones que anteriormente se han pactado con la maestra tutora del aula

Dicha propuesta forma parte de un proyecto de aula “La vida de Frida”, formado por actividades globalizadoras que trabajan diferentes áreas, incluyendo la musical, basada en el pensamiento, que se expone en las actividades planteadas.

5.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

5.2.1. Introducción y justificación metodológica

La metodología utilizada, a lo largo de todo el proyecto, es el aprendizaje basado en el pensamiento, utilizando dentro de él técnicas concretas como pueden ser las rutinas de pensamiento, así como diferentes metodologías para la evaluación.

El aprendizaje basado en el pensamiento se basa en hacer partícipe al alumno y alumna de su propio aprendizaje, y en este caso, del proceso de la visualización de su pensamiento. Para ello, las actividades se han centrado en el investigar y el hacer, para poder introducir en ellas preguntas claves para hacer visible el pensamiento del alumnado. Tanto el proceso de llevar a cabo la propuesta, como las respuestas obtenidas en los cuestionarios, han sido recogidas con el mayor detalle para su análisis posterior.

Se pretende valorar y evaluar el proceso, el desarrollo y los avances de alumnado, y no el resultado de las actividades. “Bajo el enfoque cualitativo, la evaluación es

permanente, se realiza a lo largo del proceso, que se puede y debe reorientar y retroalimentar, mediante ajustes y cambios en el mismo” (Hernández y Moreno, 2007, p.219). El pensamiento en sí mismo no es evaluable, cada niño o niña, cada persona, hombre o mujer, está en su pleno derecho de pensar en y cómo quiera, sin embargo, se puede evaluar el proceso que sigue para hacerlo, así como la calidad del razonamiento y las justificaciones que emiten. De igual manera, tenemos que tener en cuenta en todo momento que estamos evaluando algo tan complicado como lo es el proceso del pensamiento, por lo que se trata de una evaluación muy flexible y abierta a opiniones y evaluaciones externas.

5.2.2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Para evaluar la propuesta y las actividades de la misma, se contará con dos instrumentos de recogida de datos diferente. Se optará en ambos casos por la observación directa de la que partirá tanto el *cuaderno de campo* como de *listas de control o cuestionarios*.

La *observación* será directa y participante, se recogerá información de manera detallada, participando en las actividades del alumnado, involucrándonos en ellas realizando preguntas y manteniendo conversaciones naturales (Kawulich, 2005). Se hará de manera integral, teniendo en cuenta todos los elementos susceptibles a ser evaluados, tanto de manera individual como grupal (Bejerano, 2011).

- **Cuaderno de campo**

El cuaderno de campo (*anexo I*) será utilizado para describir detalladamente lo que pasa durante las actividades. Se recogerán datos generales de grupo, como se les observa (tranquilos, nerviosos, alegres, aburridos...), si la actividad les resulta interesante o no, así como el comportamiento durante ésta. Se anotará acciones del grupo en general durante la actividad, referentes a ésta, así como acciones individuales que nos ayuden a ver si la actividad ha cumplido con los objetivos, o si hubiese una aportación interesante que se salga de las respuestas esperadas.

- **Listas de control o cuestionarios**

Se realizará una lista de control o cuestionario por cada actividad planteada (*anexo II*), para recoger el logro o no, de los principales objetivos de la actividad, así como de otros aspectos relacionados con la temática del TFG. Se trata de cuestionarios con lenguaje

sencillo, adaptado a la comprensión propia de la etapa de Educación Infantil, en los que las respuestas serán dos, una cara sonriente o una cara triste, que harán referencia al éxito o fracaso de cada ítem planteado. Se prescindirá del apartado de observaciones al contar con una recogida de datos mucho más amplia en el cuaderno de campo. Se marcará la opción que corresponda a la mayoría del alumnado, concretando los porcentajes en el análisis.

5.3. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

A continuación, se expone las características tanto del centro como del aula en los que se desarrollará la propuesta de intervención educativa, y que pondrán en contexto al lector.

5.3.1. Contexto y características del centro

La propuesta de intervención educativa se llevará a cabo en el CEIP Agapito Marazuela, un centro situado en el municipio del Real Sitio de San Ildefonso, de la provincia de Segovia. El centro está situado en un núcleo urbano, prácticamente a la entrada del pueblo, de fácil acceso y una distancia bastante corta desde cualquier punto del municipio a pie o en coche. La circulación de vehículos en las zonas próximas es mínima, quitando las horas de entrada y de salida de la escuela.

Tanto la zona en la que se encuentra el centro, como el municipio en general, cuenta con una población de nivel socioeconómico medio, al igual que el de la mayor parte del alumnado del centro. En la escuela y en el municipio en general, conviven diferentes culturas, destacando la cultura marroquí y la china entre otras más escasas. La diferencia de culturas se ve más claramente en la escuela que en el municipio en sí.

5.3.2. Características del aula

El aula, como podemos observar en la *figura 1*, es bastante amplia, cuenta con una zona de asamblea de un tamaño bastante ajustado al número, edad y tamaño del alumnado. En ella se realiza la asamblea, como su propio nombre indica, se lleva a cabo el rincón de las construcciones y otras actividades conjuntas o por grupos que requieran de un espacio más amplio. Cuenta con bastante mobiliario para el material (destacado en color amarillo claro en la imagen), así como con mesas de trabajo del alumnado. Cada

mesa, a la hora de trabajar por rincones, está destinada a cada uno de ellos. Para el rincón del taller o artístico (mesa 1), el rincón de los deditos o de lectoescritura (mesa 2), el rincón de la cocinita o juego simbólico (mesa 4), el rincón de los enigmas o lógico-matemática (mesa 5) y el rincón de la paz (mesa 6, debajo), sin olvidar el rincón de las construcciones anteriormente mencionado. Finalmente cuenta con un corcho y una pizarra de rotulador en la zona de la asamblea, y una pizarra de tiza en la zona de la mesa 2. A parte del inmobiliario para el material, el aula cuenta con un pequeño almacén para organizar el material sin estrenar o reservas del que se distribuye por el aula.

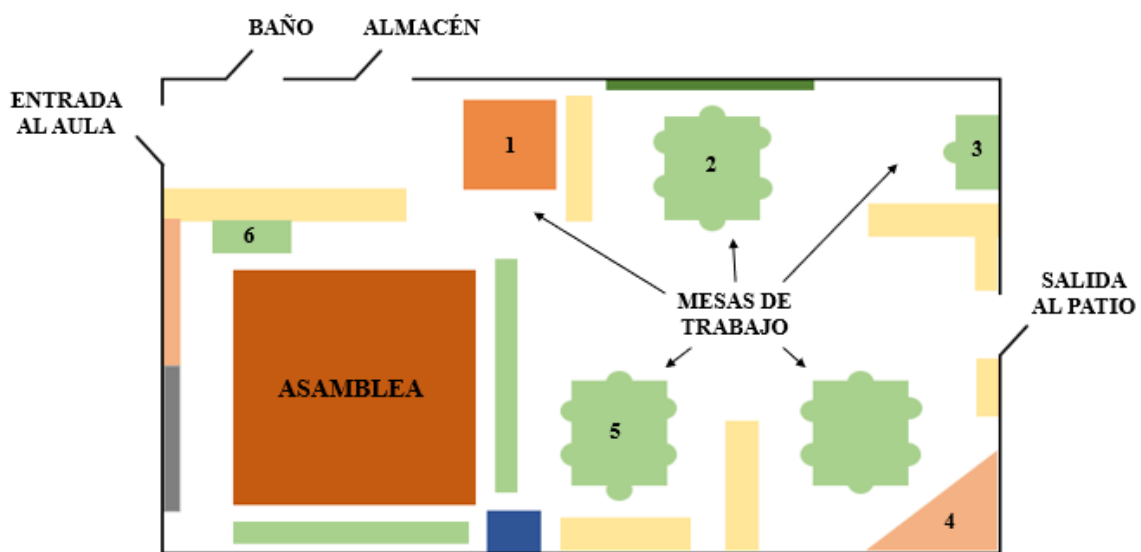


Figura 1. Estructura del aula (Elaboración propia)

5.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Nos encontramos en el 1º curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Nuestra aula cuenta con 16 alumnos y alumnas de tres, algunos cuatro, años; 8 niños y 8 niñas. En cuanto a diversidad cultural, el aula solamente cuenta con una niña árabe, aunque si hablamos de diversidad de manera general, cada uno de nuestros alumnos y alumnas es diferente en cuanto a personalidad, gustos, necesidades o carácter.

Contamos con un Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en el aula, A1IA2¹, diagnosticado con retraso madurativo, y a espera de un segundo diagnóstico, ya que tanto la maestra especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) como la maestra especialista de Audición y Lenguaje (AL) deducen que se le diagnosticará con un Trastorno de Espectro Autista (TEA). Se trata de un niño que no se comunica verbalmente, es decir, no habla. Se comunica mediante el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS), a través de pictogramas.

El alumnado, en general, se caracteriza por su egocentrismo, correspondiente a la etapa preoperacional, dividida en dos fases, encontrándose nuestro alumnado entre la primera, preconceptual, y la segunda, pensamiento intuitivo. En la primera los niños y niñas son mucho más egocéntricos, no tienen en cuenta los pensamientos de los demás, en la segunda empiezan a hacerlo (Posada, 2006). Tanto la motricidad fina como la gruesa tienen aún ciertas limitaciones debido al desarrollo físico de esta etapa. La lectoescritura se limita a su nombre y el de los compañeros y compañeras. Se encuentran en el proceso de conocerse a sí mismos y a los demás.

5.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

5.5.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Tabla 6

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
1. Utilizar los sentidos para percibir estímulos del medio, para su posterior análisis.	Análisis de estímulos del medio a través de los sentidos.	Captar diferentes tipos de estímulos provenientes del entorno.
2. Comparar elementos del entorno a través del razonamiento.	Iniciación en la comparación y el razonamiento,	Diferenciar características principales de elementos del entorno a través de una

¹ Sistema De Codificación Del Alumnado: A1IA2: alumno de 1º de Infantil A, cuyo número en la lista es el 2. A=Alumno; 1IA= 1º de Infantil A; 2=número en la lista.

A partir de ahora la codificación para cualquier alumno del aula será A: Alumno; 1IA: 1º de Infantil A; N.º: número que ocupa en la lista de clase.

		comparación razonada.
3. Expresar el pensamiento sobre un elemento de manera razonada.	Razonamiento sobre el pensamiento que se tiene sobre un elemento.	Piensa razonando su respuesta sobre diferentes elementos.
4. Respetar el pensamiento de otros y tratar de entender su perspectiva.	Toma de diferentes perspectivas correspondientes al pensamiento.	Comprende y respeta diferentes opiniones o pensamiento de otros.

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre.

5.5.2. Desarrollo de las actividades

A continuación, se exponen las actividades planteadas para la propuesta de intervención educativa, que a su vez forma parte del proyecto de aula “La vida de Frida”, con sus objetivos específicos, temporalización, recursos y desarrollo.

Actividad 1: Obra maestra

Objetivos	Temporalización	Recursos	
1. Identificar estímulos visuales, pensar sobre ellos y preguntarnos sobre ellos, a partir de una fotografía de Frida Kahlo acompañada de melodía. 2. Identificar relación entre la imagen y la melodía.	15-20 minutos	Materiales	Proyector. Foto de Frida Kahlo. Melodía: “River flows in you” de Yiruma
		Espaciales	Zona de la asamblea del aula.
		Humanos	Maestra tutora. Maestra de prácticas.

Descripción de la actividad:

Proyectamos una imagen (*anexo III*²), un retrato, de Frida Kahlo, la protagonista de nuestro proyecto del aula “La vida de Frida”. Se trata de una imagen con colores vivos, y con una melodía triste de fondo, que puso la maestra de prácticas. Preguntamos a nuestro alumnado qué vio, y dejamos que se expresara por turnos. Al proyectarlo sobre la pizarra, pudimos resaltar los detalles que fueron nombrando. A continuación, les preguntamos qué pensaban sobre la fotografía, dándoles a elegir entre dos opciones acompañadas de imágenes, ya que se trata de una edad muy temprana, además de contar con un alumno con Necesidades Educativas Especiales³ (ACNEE) en el aula cuya comunicación se basa en pictogramas. Las opciones eran las siguientes, siendo muy generales y sencillas:

- ¿Pensáis que está alegre o triste?
- ¿Pensáis que es bonita o fea? (la foto)
- ¿Qué color vemos y dónde? (diferentes opciones)
- ¿Os gusta la foto o no os gusta?

Para que los niños respondiesen tuvieron que posicionarse en el pictograma que ellos escogerían. Cuando respondieron todas las opciones, dejamos libertad de proponer otras cosas que pensaban. Finalmente, les dijimos si tenían alguna pregunta sobre la imagen. Las recogimos y respondimos aquellas de las que sabíamos la respuesta. Les preguntamos si una imagen era triste si la melodía era triste, y al revés. Les preguntamos si la imagen que veían era triste por la melodía, o si era alegre, aun así.

Actividad 2: Musical en la cocina

Objetivo	Temporalización	Recursos	
1. Relacionar el ritmo, la altura, la intensidad y la	15 minutos	Materiales	Ordenador con altavoces. Canción: “Bésame

² El Anexo III incluirá la imagen citada, así como de todo el material utilizado, incluyendo imágenes del propio desarrollo de la actividad en el aula.

³ Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), a partir de ahora se utilizará el acrónimo para referirse a él como alumno con NEE.

duración de la melodía, con la expresión artística y el sentimiento que transmite.			mucho” de Cesária Évora (versión karaoke) Yogurt natural y colorante. Pinceles de dedo.
		Espaciales	Aula.
		Humanos	Maestra tutora. Maestra de prácticas.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad (*anexo IV*) se realizó a través de la metodología por rincones, concretamente en el rincón artístico. A la hora de explicar lo que se iba a realizar en los rincones, explicamos la actividad. Mostramos al alumnado el material con el íbamos a trabajar, el yogur, y lo coloreamos delante suya, explicando que nos serviría como pintura. Les dijimos que, mientras pintaban libremente con el yogur, les pondríamos una canción mexicana de fondo, y deberían pintar durante el tiempo que dure la audición. Pintaron con las manos, pero preparamos pinceles de dedo por si algún alumno o alumna nos pidiese un pincel, cosa que sucedió.

Cuando la canción acabó, nos limpiamos las manos y/o pinceles, y les realizamos preguntas cortas sobre lo realizando, analizándolo. Les preguntamos qué les ha hecho sentir la música. Si les ha hecho estar tristes, contentos o asustado. Si se han sentido relajados, etc. Recogimos tanto las acciones como las respuestas del alumnado.

Actividad 3: Para tocar la bamba

Objetivo	Temporalización	Recursos	
1. Diferenciar sonidos suaves y fuertes, razonando por qué.	30 minutos	Materiales	Tubos de papel higiénico. Papel de colores. Gomas de colores. Pegamento.

			Sal y garbanzos pequeños.
		Espaciales	Aula.
		Humanos	Maestra tutora. Maestra de prácticas. Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.

Desarrollo de la actividad

Mostramos al alumnado dos maracas elaboradas por la maestra en prácticas, una realizada con sal y otra con garbanzos. Les mostramos como suena cada una y les contamos que se trataba de unas “maracas”, instrumento de percusión muy común en México. Para trabajar la discriminación tímbrica, les preguntamos si suenan igual o diferente, y por qué, así como de qué creían que estaban hechas cada una, desarrollando su pensamiento activo. Les preguntamos cuál sonaba más suave y cuál más fuerte, abordando la intensidad sonora. Antes de empezar con la actividad (*anexo V*), les mostramos cómo se realizaban. Cogíamos un tubo de papel higiénico con uno de los lados ya cerrados. Por el extremo libre, metimos, por ejemplo, sal. Cuando lo hicimos, cerramos el otro extremo, con ayuda de papel de colores y una goma.

Una vez visto el ejemplo, para fijar su aprendizaje a través de la manipulación repartimos tubos (cerrados por un lado), papel de colores (recortado en forma de cuadrado listo para ser puesto en el extremo abierto), sal, garbanzos, pegamento y gomas. El alumnado se posicionó en la mesa que gustó, pero una vez se acabaron los tubos en una, tuvieron que buscar sitio en otra en la que sobrasen. Eligieron si llenar su maraca de sal o de garbanzos, y procedieron a hacerlo. Cuando acabaron pusieron un poco de pegamento en el borde del extremo abierto del tubo, y pegaron el papel de la manera en la que vieron en el ejemplo que les hemos realizado previamente. Sujataron un par de segundos y pusieron la goma a continuación. Contaron con la ayuda de las maestras.

Cuando todo el alumnado terminó su maraca, la maestra de prácticas realizó diferentes ritmos con diferentes maracas (o con la de sal o con la de garbanzos). El alumnado debía repetir el ritmo siempre y cuando se realizara con la maraca con el mismo material que el suyo, ya sea sal o garbanzos.

Actividad 4: Cuerpo descontrolado.

Objetivo	Temporalización	Recursos	
1. Registrar en forma de musicograma los ritmos corporales que se realicen con la canción.	20 minutos	Materiales	Ordenador con altavoces. Pizarra.
		Espaciales	Aula.
		Humanos	Maestra tutora. Maestra de prácticas.

Desarrollo de la actividad

Preguntamos al alumnado si conoce la canción de la “Cucaracha” original de Rodríguez Marín (Nieves, M., Rayego, J. y Soriano, F. M., 2011). Se la cantamos y les contamos que es una canción muy famosa en México, aunque original española, de donde viene Frida Kahlo. La repetimos unas cuantas veces para quedarnos con la letra y pasamos a la actividad.

La maestra de prácticas cantó la canción realizando un ritmo corporal en cada “acento” de la canción (La cucaraCHA, la cucaraCHA, ya no puede camiNAR. Porque no tieNE, porque le faltAN, las dos patitas de aTRÁS). A continuación, lo repitió y al acabar, representó cada ritmo (por ejemplo: palmada, palmada, palmada, pie, pie, pie) cada uno en un recuadro dibujado en la pizarra, formando un musicograma (*anexo VI*). Repitió la secuencia siguiendo el musicograma formado. Cuando lo hizo, animó al alumnado a realizarlo él. Cada niño o cada dos niños realizaron un musicograma de seis ritmos corporales, representándolos en la pizarra, cada uno en su cuadrado. Cuando acabaron, todo el alumnado lo interpretó con la canción.

Actividad 5: México melódico.

Objetivos	Temporalización	Recursos	
1. Distinguir las tres grandes familias de instrumentos (cuerda, viento y percusión). 2. Razonar por qué un instrumento pertenece a una familia u otra.	15-20 minutos	Materiales	Pictogramas de instrumentos. Pictogramas de familias de instrumentos.
		Espaciales	Zona de la asamblea.
		Humanos	Maestra tutora. Maestra de prácticas.

Desarrollo de la actividad

Dividimos el aula en dos, y nos llevamos a la mitad del alumnado con nosotros y la otra mitad se quedó en el aula. Luego cambiamos. Le preguntamos al alumnado si conocían las familias de los instrumentos (*anexo VII*). Les enseñamos cuáles son, e identificamos cada una con una imagen. La del viento, con aire; la de cuerda, con una cuerda o hilo; y la de percusión, con la mano. Antes de ello les preguntamos por qué creen que se llama así cada familia, y si no lo sabían, les explicamos brevemente por qué. La familia de instrumentos de viento, porque tenemos que soplar para que el instrumento suene; la familia de instrumentos de cuerda, porque tiene cuerdas y debemos tocarlas suave para que suene; y finalmente, la familia de instrumentos de percusión, porque tenemos que dar golpes con la mano al instrumento para que suene.

Pusimos el pictograma de cada familia de instrumentos bien separado. A continuación, les mostramos imágenes de instrumentos mexicanos, de las tres familias. Les preguntamos si los conocían o a qué se les parecían. Por turnos, cada alumno y alumna eligió un instrumento, el que quiso, y lo colocó en la familia de instrumentos que a él o a ella le parecía que pertenecía. Cuando lo hizo tuvo que decir el por qué, fuese acertada o no la respuesta. Si acertaba, se lo hicimos saber, y le dijimos cómo se llama el instrumento. Si fallaba, preguntamos a los demás si estaba bien colocado o no el

instrumento y por qué. Si algún niño o niña se lo sabía, lo cambiaba, si ninguno lo sabía, se lo hicimos saber nosotros y le explicamos el por qué.

5.6. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

5.6.1. Introducción

Para establecer unos criterios de evaluación amplios, nos basaremos en las orientaciones para la evaluación propuestas en la *Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Esta orden defiende una evaluación global, continua y formativa, valorando de esta manera el proceso de aprendizaje del alumnado. A continuación, se exponen los ítems que se tendrán en cuenta de manera directa o indirecta, ya sea a través del cuaderno de campo o a través de los cuestionarios, para la evaluación de las actividades presentadas en la propuesta de intervención educativa:

- Si las actividades se adecúan a la diversidad del aula, sea del tipo que sea.
- Si el alumnado muestra interés por las actividades.
- Si el alumnado identifica detalles más allá de lo superficial.
- Si se justifica el posicionamiento de dos o más opciones de manera razonada.
- Si se relaciona la música con las actividades realizadas.
- Si se tiene en cuenta el tipo de melodía a la hora de realizar las actividades.
- Si diferencian diferentes intensidades del sonido.
- Si razonan las respuestas que dan.
- Si identifican visualmente ritmos corporales.
- Si diferencian las tres familias de instrumentos de manera sencilla.
- Si justifican las conclusiones que sacan.

5.6.2 Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos

Para llevar a cabo la evaluación de la propuesta, partimos de la premisa de la evaluación cualitativa, “que centra su atención en el aprendizaje, en las actividades, en las formas, en los medios y en las dinámicas en que este se produce” (Hernández y Moreno, 2007, p.219). Por tanto, para evaluar las actividades, se tendrá en cuenta el proceso de éstas, así como el uso gradual del pensamiento a lo largo de las mismas, y a medida que las realizamos. En la siguiente tabla, podemos observar los puntos fuertes y débiles que han sido observados en cada actividad.

Tabla 7

Partes fuertes y débiles de las actividades

Actividad	Puntos fuertes	Puntos débiles
1. Obra maestra	El gran interés por la actividad por parte del alumnado, así como comentarios y preguntas muy interesantes.	La melodía ha servido para que estén más relajados, pero no han concebido su relación con la imagen.
2. Musical en la cocina	Motivación del alumnado al trabajar con un material nuevo e interesante y la curiosidad por la melodía.	Distracción, en ciertos momentos, del material al ser comestible.
3. Para tocar la bamba	Gran interés por la actividad, gran variedad de respuestas y buena reflexión y razonamiento.	Control del aula difícil al realizar la actividad con las dos líneas.
4. Cuerpo descontrolado	Creatividad a la hora de realizar los musicogramas y los ritmos, interés por la canción.	Dificultad a la hora de descifrar musicogramas no realizados por el alumno o alumna en sí.
5. México melódico	Gran variedad de razonamientos, interés e implicación en la actividad. Gran facilidad para reconocer las familias de instrumentos.	Falta de estímulos auditivos y/o táctiles para mejor reconocimiento y razonamiento.

Fuente: Elaboración propia

5.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

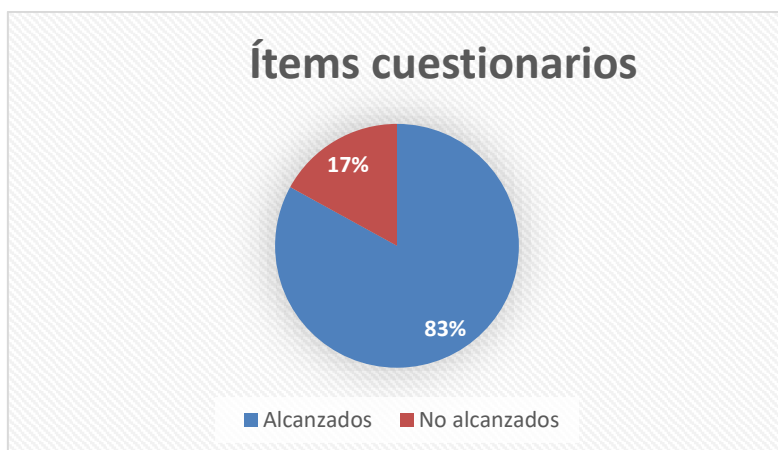
Como bien se ha reflejado en el epígrafe 5.2.2., se ha utilizado la observación directa como método de evaluación, con la ayuda de los instrumentos del cuaderno de campo y las listas de control o cuestionarios. Los datos obtenidos de ambos instrumentos han sido recogidos en los anexos, de ellos partirá el análisis. A continuación, se procede a realizar dicho análisis, de los resultados obtenidos y los objetivos alcanzados, centrándose este en los más relevantes, y que más se vinculan a nuestros objetivos

principales, teniendo en cuenta en todo momento que no son los únicos con los que se ha trabajado.

Debemos ser conscientes que el pensamiento, el desarrollo del mismo, es una actividad a largo plazo, que necesita de un largo proceso, algo a tener en cuenta a la hora de analizar y exponer los resultados obtenidos. En primer lugar, en la *gráfica 1* podemos observar los porcentajes de los ítems alcanzados y no alcanzados por la mayoría del alumnado en las actividades planteadas. Los ítems corresponden a las listas de control o cuestionarios y cuyo alcance o fracaso corresponde a lo que la mayoría del alumnado, casi nunca al alumnado en total. De manera que el 83% de los ítems, 15 de los 18 en total, han sido alcanzados por la mayor parte del alumnado.

Gráfica 1

Ítems pertenecientes a los cuestionarios alcanzados, o no, por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que el 17% de los ítems, 3 de los 18 totales, no hayan sido alcanzados por todo el alumnado, existe una minoría que se ha acercado o les ha logrado alcanzar, dejando unas reflexiones muy interesantes. Los ítems no alcanzados han sido los siguientes, recogidos todos en el *anexo II* en las listas de control o cuestionarios:

- Relacionan la melodía con la imagen (actividad 1)
- Pintan teniendo en cuenta la melodía (actividad 2)
- Reconocen los movimientos del musicograma (actividad 4)

Todo ello, lo desarrollaremos a continuación, centrándonos, ahora sí, en las actividades realizadas.

En la **primera actividad**, “Obra maestra”, la mayor parte del alumnado alcanzó tres de los cuatro ítems expuestos, exceptuando al alumno A1IA2, cuya falta de comunicación verbal hizo que no consiguiese algunos de ellos.

Sin embargo, “A1IA2 con NEE, no comenta qué ve (...) pero la especialista PT (Pedagogía Terapéutica) le acerca a la pizarra y le ayuda a señalar la cara de Frida, elemento que suele gustarle bastante.” (CC.6.05.A.1.P.1⁴), es decir, participa en la actividad con ayuda de una especialista, aunque no lo hace del mismo modo que el resto del alumnado. El resto del alumnado observa y destaca detalles interesantes, dando aportaciones muy interesantes como:

“A1IA4 rompe con la estructura que viene siguiendo el alumnado, comentado que ella ve unos labios, un elemento que no destaca de manera evidente en la imagen, lo que me sorprende.” (CC.6.05.A.1.P.1).

Existe una visión muy detallada, de elementos que normalmente son nombrados al final, o avanzada la actividad, cuando no quedan elementos que nombrar. Lo normal sería nombrar que se observa una mujer, una cara, pero esto no sucede. Absolutamente ninguno de los alumnos y alumnas lo nombra, se centran en detalles más concretos.

En cuanto a la elección entre dos o más opciones y su justificación, la elección era más o menos fácil para el alumnado, sin embargo, justificar por qué elige una opción y no otra, les resulta complicado. Hemos obtenido justificación muy sencilla, muchas veces utilizando las palabras de la pregunta para las respuestas.

La parte más sorprendente han sido las preguntas, ya que, en la parte del “veo” de la rutina, ya surgieron algunas esporádicamente.

“A1IA8 levanta la mano y cuando le damos paso, pregunta “¿cómo se llama?”.

Le respondemos que la mujer de la imagen se llama Frida Kahlo, y A1IA12

⁴ Sistema De Codificación Del Cuaderno de Campo:

CC.6.05.A.1.P.1: Cuaderno de Campo del día 6 de mayo, de la actividad 1, párrafo 1. CC=Cuaderno de Campo; 6.05=día 6 del mes de mayo; A.1= actividad 1; P.1= párrafo 1.

A partir de ahora la codificación para el cuaderno de campo será CC: Cuaderno de campo; día del mes; mes del año; número de actividad; número de párrafo donde aparece.

pregunta seguidamente “¿y quién es Frida?”. A lo que le respondemos que se trata de una pintora muy famosa que realizaba muchos cuadros de ella misma.” (CC.6.05.A.1.P.1).

El alumnado es curioso, quiere completar la información que le falta de lo que ve, de lo que piensa. Y es precisamente cuando lo piensa, cuando lo dice. No espera a que le preguntemos si quiere preguntar, lo hace porque quiere saber. En general, a lo largo de la actividad, el alumnado expresa solamente lo que le interesa, o lo que le llama la atención y le causa curiosidad. Quienes realmente no tienen nada que aportar, no lo hacen, se distraen o repiten lo que el compañero o compañera anterior hayan dicho. En cuanto a la música, como bien decimos en el Cuaderno de Campo “no saben muy bien del concepto del que le hablamos o no lo relacionan.” (CC.6.05.A.1.P.3), saben que la melodía es triste pero no identifican la imagen como triste por ello, ya que la melodía no les ayuda a observar el cuadro y condicionarles, solamente les relaja. Hemos podido hacer visible su pensamiento de manera muy sencilla y simple.

La **segunda actividad**, al realizarse en rincones, con cuatro grupos diferentes, tiene resultados muy variados dependiendo del grupo, al igual que pasa cuando trabajamos de manera individual, sin embargo, de esta manera podemos observarlo más directamente. En primer lugar, podríamos destacar al A1IA2 con NEE, que “pintaba con ayuda de la especialista PT, por lo que la melodía no condicionó su manera de pintar como a los compañeros y compañeras, sin embargo, estuvo bastante participativo.” (CC.13.05.A.2.P.2) por lo tanto, ha realizado un avance en la participación e inclusión del mismo en las actividades del aula y ha conseguido relajarse a través de la melodía aunque no lo haya expresado verbalmente.

La mayor parte del alumnado, a la hora de preguntarles, decía que tenía en cuenta la melodía, en algunos casos siendo cierto y en otros no. De una u otra manera, el alumnado que decía haberse relajado con la melodía lo hacía realmente, incluidos alumnos y alumnas que no lo manifestaban, pero en los que sí se había observado esta condición. Hemos podido comprobar que la expresión artística les interesaba más que la melodía, pero indirectamente la melodía ha condicionado su actividad. Algunos de los alumnos y alumnas se metieron bastante en la actividad, pidiendo que se repitiese de nuevo la melodía, ya que se encontraban a gusto, les gustaba y decían que los animaba a pintar. Se trata de una idea general, ya que cada grupo ha reaccionado de manera

diferente y toda la información queda recogida en el Cuaderno de Campo completo (*anexo I*).

La **tercera actividad**, ha sido sin duda la actividad de la que mejores resultados se ha obtenido en cuanto a los objetivos de la misma. Su realización con el alumnado de 1º de Educación Infantil A y B, dificultó en algunas ocasiones el control del aula, pero no fue un inconveniente para realizar la actividad, al contar con cuatro maestras en el aula para ello. Las respuestas a las preguntas planteadas han sido mucho más elaboradas de lo esperado, contando con un razonamiento adecuado.

“Le preguntamos de qué puede estar hecha la maraca suave para que suene así, y escuchamos las respuestas. A1IA5 responde que puede estar hecho con arena. Se acerca mucho al material original, que es la sal. Se lo comunicamos. Preguntamos de nuevo, esta vez con la otra maraca, de qué puede estar hecha para sonar tan fuerte. A1IA12 responde que, de bolitas, lo que me sorprende ya que no es fácil averiguarlo, y se acerca bastante a la forma del garbanzo.”
(CC.7.05.A.3.P.2)

Identifican las diferentes intensidades de las maracas, suave y fuerte, haciendo comparaciones o intentado justificarlo por el material del que está hecha cada una. Si comparamos la actividad con la primera, en ésta el pensamiento del alumnado se ha hecho visible de manera mucho más completa. Teniendo en cuenta que se trata de un proceso, este tipo de avances es el esperado por parte del alumnado. La realización de ritmos con las diferentes maracas para finalizar la actividad les gustó bastante, estuvieron atento a si su maraca sonaba igual, si no lo hacía buscaban solución.

La **cuarta actividad** tuvo resultados bastante sorprendentes en cuanto a su dificultad. No se esperaba una representación clara ni cercana a la realidad con la identificación de las partes del cuerpo con las que se realizaba el golpe del ritmo, sin embargo, algunas lo hacían. Algunos alumnos y alumnas se encuentran en la etapa del garabateo con nombre, en la que no se ve semejanza con la realidad, pero que, sin embargo, el niño o niña, es capaz de comunicarnos libremente lo que ha dibujado. Por otro lado, muchos alumnos y alumnas se encuentran ya en la etapa preesquemática, en la que se observa clara semejanza con la realidad, se comienzan a realizar “monigotes” y pequeños detalles (Puleo, 2012). Por ello, aquellos niños y niñas que se encuentran en esta última

etapa han sido capaces de representar una palmada (dibujando manos), un golpe con el pie (dibujando un pie) o un golpe en la cabeza (dibujando la cabeza) de manera similar a cómo son realmente. Lo sorprendente fue la utilización, por parte del alumnado, de la técnica de copiar. Es decir, aquellos alumnos o alumnas que se encontraban en la etapa de garabateo, copiaban el modelo dibujado por otro niño o niña o la maestra. De esta manera algunos y alguna hicieron visible su pensamiento sobre cómo es una parte del cuerpo, y otro y otras, simplemente optaron por imitar.

La última y **quinta actividad** tuvo el trato más individualizado a la hora de realizarse, al hacerlo en dos turnos y contar con un número pequeño de alumnado por cada grupo. Ha sido la actividad en la que mejor hemos podido observar el pensamiento del alumnado, y si realmente hacen uso de él o aún se centran en imitar a los demás. Los instrumentos mexicanos, al tener cierto parecido con instrumentos que hayan podido ver e incluso haber probado alguna vez, fueron un elemento motivador al crear en los alumnos y alumnas la sensación de saber con lo que estaban jugando en la actividad. No lo sabían exactamente, pero el parecido les dio mucha seguridad para interactuar y exponer su razonamiento de por qué colocaban un instrumento en una familia u otra. La gran mayoría del alumnado acertaba en su elección, y aun dando razones muy simples, éstas eran acertadas y coincidían con la elección. Algunos razonamientos destacaron más que otros, a continuación, exponemos algunos de ellos, recogido en el Cuaderno de Campo.

“A11A12 escoge un instrumento de viento y lo coloca en su familia justificando que se toca así, colocándose el pictograma en la boca e imitando que toca una flauta.” (CC.16.05.A.5.P.10) o “A11A14 escoge un instrumento de percusión y lo coloca en su familia diciendo que se toca así, simulando tocar un tambor en el aire.” (CC.16.05.A.5.P.12), son algunos ejemplos de niños y niñas que expresaban de manera más compleja su pensamiento, no sólo verbalmente, sino también corporalmente. Otros u otras, optaban por imitar el uso del instrumento. Los resultados han sido muy positivos. El alumnado ha aprendido a escoger y justificar su elección de manera razonada y completa, con argumentos sólidos para su nivel educativo.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

6.1 CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La propuesta de intervención educativa que se ha expuesto y desarrollado en puntos anteriores de este Trabajo de Fin de Grado nace, junto con sus objetivos, metodología y actividades, entre otros epígrafes, de los objetivos generales del este. A continuación, se recoge las conclusiones que parten de dichos objetivos, dada la importancia del pensamiento crítico en las aulas y en la vida cotidiana, para un buen razonamiento, defensa y justificación, así como la capacidad de duda.

- **Llevar a cabo una propuesta de intervención educativa basada en el pensamiento visible relacionado con la música.**

Este primer y principal objetivo ha sido conseguido gracias a la elaboración y puesta en práctica de la propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil. Con ello, hemos podido comprobar que las actividades planteadas en la misma han sido las adecuadas en cuanto a la temática tanto del expuesto Trabajo de Fin de Grado, como del proyecto del aula “La vida de Frida”. Las actividades se han ajustado a la edad y conocimientos del alumnado, así como a las Necesidades Educativas Especiales. Han sido planteadas de manera flexible, por lo que su adaptación a cualquier situación o necesidad del alumnado era sencilla y rápida, contando con opciones suficientes de cara al alumnado y sus posibles necesidades y/o peticiones.

En el cuaderno de campo y en las listas de control o cuestionarios, quedan recogidos los resultados, más que satisfactorios, del alumnado. En estos instrumentos de recogida de información también se ve reflejado el éxito de la propuesta en sí, siendo destacadas las aportaciones más inusuales y/o novedosas en el epígrafe 5.6 en el que se evalúa cada actividad.

- **Conocer el concepto de pensamiento visible, así como ponerlo en práctica en el aula en el que se realiza la propuesta de intervención educativa.**

El concepto o la definición de pensamiento visible, no ha sido objeto de aprendizaje de nuestro alumnado en su sentido literal. Ha sido trabajado de manera práctica en el aula, a través de las actividades de la propuesta de intervención educativa. A través de la evaluación realizada, podemos concluir que el concepto se ha trabajado en todas las actividades, y que ha tenido una evolución gradual a lo largo de éstas.

A través de la recogida de datos, mediante la observación directa, y reflejado, sobre todo, en el cuaderno de campo, podemos decir que el alumnado ha hecho visible su pensamiento, mediante el razonamiento y la justificación de sus respuestas, argumentando éstas de manera muy completa, pero a la vez sencilla dada la edad con la que hemos estado trabajando. Exceptuando a A1IA2 con NEE, cuya falta de lenguaje verbal ha dificultado la recogida de respuestas de éste en las actividades. Aunque cabe destacar que se ha mostrado motivado, atento y tranquilo durante la realización de las mismas.

- **Comprobar si la música es un buen medio para hacer visible el pensamiento, así como si este recurso ayuda al alumnado en dicha acción.**

Como hemos podido ver tanto en el cuaderno de campo, los cuestionarios o la parte de evaluación del Trabajo de Fin de Grado, la música ha sido un medio excelente, de muy diferentes maneras, para del desarrollo el pensamiento crítico. El alumnado ha expuesto su pensamiento de manera muy participativa y cada vez más razonada. En algunas de las actividades, era la propia música la protagonista del pensamiento del alumnado, opinando y exponiendo sus pensamientos sobre los aspectos de esta, como lo son los instrumentos. Pero, por otro lado, la música ha jugado un papel menos directo en otras de ellas, haciendo que el alumnado se relajara, disfrutara y se metiese en la actividad, y animase al mismo a exponer su pensamiento, justificando el mismo.

Podemos concluir, que, efectivamente se trata de un medio o un elemento exitoso a la hora de trabajar con el pensamiento, siendo interesante y motivador para el alumnado, teniendo siempre en cuenta los intereses individuales de cada aula y cada alumno y alumna.

- **Ver las posibilidades que tiene la música en las siguientes actividades del segundo ciclo de Educación Infantil, sin basarla solamente en la melodía.**

Por lo general, suele asociarse la música con la melodía, es decir con canciones, el hecho de cantar y bailar o tocar instrumentos. Pero la música va mucho más allá. Es cierto que incluye en sí todas estas posibilidades, pero también muchas otras. Detrás de una canción se esconden muchos aspectos como el tono, la intensidad o la duración de la misma. En el presente Trabajo de Fin de Grado, se ha pretendido ver los diferentes contenidos que aborda la música, y trabajarlos de manera práctica. Observando los objetivos elaborados en cada una de las actividades, y el alcance de los mismos nos, llegamos a la conclusión del éxito de este objetivo principal, ver las posibilidades y los contenidos musicales, entre ellos, la intensidad, las familias de instrumentos o los musicogramas.

6.2 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

A pesar de contar con unos excelentes resultados, la propuesta de intervención educativa realizada ha contado con una serie de limitaciones tanto a la hora de plantearse como de ponerse en práctica.

En primer lugar, el número de actividades tan reducido debido al poco tiempo de realización de las mismas. Al tratarse de actividades que, dentro del aula, han formado parte de un proyecto educativo, “La vida de Frida”, y realizarse al mismo tiempo que las planteadas por las maestras tutoras, el tiempo para poder ser realizadas sin colapsar al alumnado con tanta información, ha sido menor del esperado. Otra de las limitaciones que se han podido encontrar en la propuesta, ha sido el escaso trabajo con rutinas de pensamiento, y en general con el aprendizaje basado en el pensamiento en el aula, algo que, por otro lado, se esperaba al tratarse del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En él, trabajan el pensamiento, pero lo hacen de una manera muy sencilla y reducida, por lo que las primeras actividades cuentan con respuestas mucho más sencillas y cortas que las posteriores. Puntualizar que no se considera una limitación en sí, pero si un punto a tener en cuenta, ya que su trabajo o no en el aula, cambia bastante los resultados que tengan las actividades.

Como propuestas de futuro, sería una excelente opción seguir trabajando, no sólo el pensamiento, sino otro tipo de contenidos y proyectos con la ayuda de la música, ya que

ha tenido muy buenos resultados en esta propuesta, y se trata de un elemento muy cercano al alumnado y cuenta con muchas posibilidades de acción. Otra de las propuestas podría basarse en incluir rutinas de pensamiento fijas en el aula, semanales, que se recojan en un cuaderno de campo, y ayuden al profesorado a visualizar de manera muy clara los avances y el desarrollo en el pensamiento del mismo.

Se ha tratado de una propuesta algo complicada dada la edad del alumnado, pero que, sin embargo, ha obtenido unos resultados muy positivos, unas respuestas muy innovadoras y un desarrollo gradual visible. Su continuación en un futuro nos ayudaría a crear personas mucho más críticas y enseñaría a nuestro alumnado a pensar desde edades muy tempranas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bejerano, F. (2011). La evaluación en Educación Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29), 58. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/fbg.pdf>
- Decreto 122/2007 del 27 de diciembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista electrónica de LEEME*, (14).
- Grupo Educare [GrupoEducare]. (2011, Noviembre 24). Metacognición [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A3fABH5YeOU>
- Harvard Graduate School of Education. (s.f.). *What is PZ?* EEUU. Recuperado de: <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Hernández, M. y Moreno, S. M. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10(2), 215-223.
- Karafun. [Karafun France-Karaoke]. (2013, Enero 18). Karaoké Bésame mucho – Cesária Évora * [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ppt7pw6Dtic>
- Kawulich, B. (2005, May). La observación participante como método de recolección de datos. In *Forum: qualitative social research* (Vol. 6, No. 2, pp. 1-32).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Nieves, M., Rayego, J. y Soriano, F. M. (2011). *Música y literatura en Francisco Rodríguez Marín*. Sevilla, España: Asociación Andaluza de Profesores de Español «Elio Antonio de Nebrija»
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard*. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.
- Posada, A. H. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, (6), 6.
- Puleo Rojas, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53).
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ru-ma, L. [YirumaVEVO]. (2012, Febrero 9). Yiruma, (이루마) - River Flows in You [Archivo de vídeo]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=7maJOI3QMu0>
- Salmon, A. K. (2017). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2), 1.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (Vol. 24). Ediciones Morata.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. *España: SM*.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1994) *Un aula para pensar. Aprender a enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

8. ANEXOS

Anexo I. Cuaderno de campo

Actividad 1: Obra maestra (lunes, 6 de mayo de 2019)

El alumnado mira atentamente la imagen, sin decir nada, con la melodía triste de fondo. Observan y escuchan durante no más de un minuto. Les pregunto qué observan en la imagen, pregunto a cada alumno por turnos, ya que si hablamos todos a la vez, no nos entendemos. Comienza A1IA8, comentando que ve flores, y al haber varias en la imagen, especifica que observa las flores del vestido de Frida. Le siguen A1IA1, comentando que ve las flores del fondo, las flores pequeñas, y A1IA10, comentando que, sin embargo, él observa las flores grandes blancas de al lado de Frida, que decoran a la protagonista de la imagen y parecen formar parte de la silla en la que se ubica. Puedo observar que las ideas de unos, hacen florecer las de otros, muy parecidas. Al rodear con un rotulador sobre la pizarra blanca cada elemento que comentamos, no pueden repetir, algo a lo que están acostumbrado, a copiar al de al lado. Por lo tanto, buscan elementos parecidos a los que se nombran. A A1IA5 le llama mucho la atención el vestido de Frida, el cual también está decorado con flores, siguiendo de nuevo con la temática que se empezó. A1IA4 rompe con la estructura que viene siguiendo el alumnado, comentado que ella ve unos labios, un elemento que no destaca de manera evidente en la imagen, lo que me sorprende. A1IA12 sigue rompiendo la estructura de las flores, comentando que ve un collar. El alumnado está comenzando a observar por sí mismo, sin tener en cuenta las opiniones de los compañeros y compañeras, ya sea por el hecho de que no encuentran más elementos parecidos, o porque les interesan más los que nombran. La melodía triste de fondo hace que el alumnado esté muy calmado, que respeten el turno y hablen y comenten en un tono mucho más bajo del habitual en las actividades. A1IA12 añade a su comentario del collar, que Frida lleva el pelo recogido. A1IA11 comenta que ve el pijama de Frida, refiriéndose a su vestido. A1IA2 con NEE, no comenta qué ve, ya que no se comunica verbalmente, pero la especialista PT (Pedagogía Terapéutica) le acerca a la pizarra y le ayuda a señalar la cara de Frida, elemento que suele gustarle bastante. El resto del alumnado repite, aunque se quedó en no hacerlo, elementos iguales o muy parecidos a los nombrados por el resto. De repente, y sin introducir al alumnado el apartado de preguntas, A1IA8 levanta la mano y cuando

le damos paso, pregunta “¿cómo se llama?”. Le respondemos que la mujer de la imagen se llama Frida Kahlo, y A1IA12 pregunta seguidamente “¿y quién es Frida?”. A lo que le respondemos que se trata de una pintora muy famosa que realizaba muchos cuadros de ella misma. La curiosidad y la necesidad de información sobre lo que se está trabajando, hace que el alumnado pregunte lo que no sabe, y lo hace en el momento que lo siente y no en el momento que estaba planteado para ello, lo que resulta fascinante. Ninguno de los alumnos y alumnas se fija en la imagen general, nombran detalles, pero ninguno ni ninguna dice que ve una mujer o una cara.

En la segunda parte de la actividad, le damos a elegir al alumnado entre dos o más pictogramas. A1IA2 con NEE está muy interesado en los pictogramas ya que los utilizados son nuevos para él. A la hora de empezar a trabajar con los pictogramas, A1IA2 con NEE pierde el interés por éstos, ya que al tomar la decisión de posicionarse en uno u otro implica compartir pequeño espacio con mucha gente. A la hora de escoger entre alegre o triste, la mayor parte del alumnado se posiciona en el pictograma alegre, y preguntamos a algunos de ellos el por qué. A1IA16 se encuentra en el pictograma alegre, y a la hora de preguntarle por qué piensa que la imagen es alegre contesta que “porque está contenta” señalando a Frida. La mayor parte del alumnado que se posiciona en su mismo lado contesta cosas iguales o parecidas. En cuanto al alumnado que se ha posicionado en que la imagen es triste, A1IA9 y sus compañeros y compañeras en ese momento, no saben justificarlo, contestan que “es triste porque sí”. En cuanto al posicionamiento de feo y bonito, éste en un principio era mayoritariamente bonito, pero los niños y niñas empiezan a pensárselo y comienzan a posicionarse bastantes más en feo. A1IA2 con NEE aún no concibe la idea de escoger entre dos pictogramas, no entiende la esencia de la actividad, además de agobiarse al aglomerarse alumnos y alumnas alrededor de los pictogramas. A1IA7 da su opinión de por qué piensa que la imagen es fea, y dice que “es fea porque no me gusta”, dando pie al siguiente pictograma. En cambio, A1IA3 justifica su pensamiento de que la imagen es bonita “porque tiene muchas flores”. Pasamos a ver si la imagen les gusta o no les gusta. La decisión está bastante equilibrada, aún ganando el alumnado a quien sí le gusta la imagen. Al no salir justificación de por qué les gusta o no les gusta, se le pone algún ejemplo al alumnado. La respuesta del alumnado es repetir las tres o cuatro opciones que se les da, sin decir nada novedoso. Finalmente, se les pone varios pictogramas con colores, algunos aparecen y otros no. Deben identificar los que

aparecen y dónde y los que no. Contestan todos y todas a la vez, y aciertan todos los colores. Esta vez A1IA2 con NEE, se acerca y coge alguno de los pictogramas para analizarlo, sin meterse en la actividad y ajeno a lo que hacen los demás.

Para finalizar, le preguntamos al alumnado si tiene alguna pregunta, recordando las dos anteriores que han surgido. A1IA6 pregunta “¿por qué lleva collar?”. No sabemos responder a la pregunta por lo que le decimos que creemos que le gustaban y les preguntamos a ellos y ellas por qué piensan que llevaba collar. La mayoría responde “porque le gusta llevarlo”. Para concluir, le pregunto a la clase si una imagen tiene melodía triste es triste. Responden que sí. Le pregunto si una imagen tiene melodía alegre, es alegre. Responden que sí. Finalmente, le pregunto si esta imagen es triste, al haberle puesto melodía triste. Responden que no, por lo que, teniendo en cuenta sus respuestas anteriores, no saben muy bien del concepto del que le hablamos o no *lo* relacionan.

Actividad 2: Musical en la cocina (semana del 13 al 17 de mayo de 2019)

La actividad ha sido realizada en rincones los días lunes, martes, jueves y viernes. Cada uno de los días cuatro alumnos y alumnas pasaban por el rincón de esta actividad a realizarlo (aunque estos grupos varían si falta algún alumno o alumna).

El primer grupo (lunes, 13 de mayo de 2019) tuvo la melodía de fondo en cuenta a ratos, además de no querer pintar con la mano. Se les dio pinceles. A1IA2 pintaba con ayuda de la especialista PT, por lo que la melodía no condicionó su manera de pintar como a los compañeros y compañeras, sin embargo, estuvo bastante participativo. A1IA13 empieza pintando con el pincel, no tiene muy en cuenta la melodía, quitando las partes muy rápidas en las que comienza a realizar movimientos más rápidos. Al pasar unos minutos, se anima, y deja el pincel a un lado y comienza a pintar con un dedo, relajado por la música. A1IA3 ignora la melodía para su fin artístico, no le condiciona su rapidez ni su cambio de altura. Echa mucha cantidad de yogur en la hoja y esparce con el pincel, lo hace de manera tranquila, sin prisa, disfrutando de lo que hace. A1IA12 es quien más escucha la música, coge muy poca cantidad de yogur y lo esparce delicadamente, está muy concentrada. Durante el proceso y al acabar, se les va haciendo preguntas como “cuando la melodía va rápido, ¿cómo pintas?” “¿has estado tranquilo con la música?”. Suelen responder que la melodía les relaja, y que la

escuchan. A1IA2, aunque no responde a las preguntas, se le ha visto bastante tranquilo en la actividad, metido en ella, cuando lo normal es que se aburra rápido.

El segundo grupo (martes, 14 de mayo de 2019), formado por A1IA1, A1IA6 y A1IA8, es el que más ha tenido en cuenta la melodía, aunque cada uno haya fijado su atención en las partes que más le gusten. A1IA1 pinta despacio, escuchando con atención la melodía, y realiza movimientos y manchas muy pequeñas. Por el contrario, A1IA6 pinta con toda la mano, escuchando también la melodía y sin importarle si la hoja se rompe o no, está disfrutando. Por último, nos encontramos con A1IA8, a quien le encanta la melodía, incluso cuando se acaba, pide que se vuelva a poner para poder seguir pintando. Relaciona la melodía con la pintura, por lo que cuando ésta se para, ve la necesidad de reproducirla de nuevo para poder seguir pintando. Es el grupo en el que más se explayan a la hora de responder, comentan que les gustaba la melodía porque les dejaba tranquilos, pero también les animaba.

El tercer grupo (jueves, 16 de mayo de 2019) nos encontramos gran variedad de respuestas, al contar con tres alumnos y alumnas y no coincidir ninguno en sus acciones, quitando el detalle de que todos pintan con las manos. A1IA7 se mete totalmente en la melodía, esparce los colores por toda la hoja a su ritmo. A1IA11 es el caso contrario, se trata de un alumno que le encanta meterse en su mundo y centrarse en lo que hace. Y esto es precisamente lo que pasó durante la actividad, la melodía no jugó ningún papel importante en su elaboración. Para concluir con este grupo, tenemos a A1IA16 quien no pinta mucho, pide el pincel muy rápido e ignora completamente la melodía.

El último grupo, el cuarto (viernes, 17 de mayo de 2019), ha sido el grupo que menos ha tenido en cuenta la melodía y el que más ha disfrutado con el material, el yogur. A1IA5, A1IA10, A1IA14 y A1IA15 han pintado bastante poco en relación a sus compañeros, ya que la curiosidad de que el material fuera comestible les ha resultado mucho más interesante que la melodía y el pintar. Han pasado el tiempo de la actividad explorando el material, probándolo poquito, para después empezar a comérselo de manera mucho más rápida, pidiendo más y pintando a ratos. La melodía ha pasado completamente desapercibida para ellos y ellas.

Actividad 3: Para tocar la bamba (martes, 7 de mayo de 2019)

Esta actividad ha sido realizada de manera conjunta con la otra línea de primero de Educación Infantil, aunque los datos recogidos serán tan sólo los pertenecientes al alumnado del aula de la realización de prácticas.

Le enseñamos al alumnado un ejemplo de maraca con sal, sonido suave, y un ejemplo de maraca con garbanzos pequeños, sonido fuerte. Le preguntamos si sabrían decir qué maraca suena suave y qué maraca suena fuerte. Aciertan todos. Le preguntamos de qué puede estar hecha la maraca suave para que suene así, y escuchamos las respuestas. A1IA5 responde que puede estar hecho con arena. Se acerca mucho al material original, que es la sal. Se lo comunicamos. Preguntamos de nuevo, esta vez con la otra maraca, de qué puede estar hecha para sonar tan fuerte. A1IA12 responde que, de bolitas, lo que me sorprende ya que no es fácil averiguarlo, y se acerca bastante a la forma del garbanzo. Una vez entendido el concepto de suave y fuerte y conocidos los materiales de cada maraca, las realizamos. Cada alumno y alumna escoge si realizar su maraca fuerte con garbanzos, o suave, con sal. La elección libre está más o menos equilibrada. Se sigue el proceso del desarrollo de la actividad para realizarlas. Una vez finalizadas, nos ponemos en la asamblea. Pedimos al alumnado que toquen sólo las maracas suaves. A1IA6 toca, se da cuenta de que su maraca suena fuerte, y para de tocar. Identifica el sonido de su maraca como fuerte y se da cuenta de que he pedido que toquen sólo las suaves. Pedimos esta vez que sólo suenen las maracas fuertes. A1IA8 toca indistintamente de lo que pidamos, pues no identifica el sonido de su maraca. Probamos unas pocas veces más y pasamos a realizar ritmos muy sencillos con las maracas. Sólo debe repetir el ritmo la maraca que haya tocado la maestra. Si la maestra realiza un ritmo con la maraca suave, lo repiten las maracas suaves, e igual con las fuertes. A1IA3 repite el ritmo se toque con la maraca que se toque. La mayor parte del alumnado se confunde al principio, pero corrigen su error en cuanto escuchan sus maracas.

Actividad 4: Cuerpo descontrolado (viernes, 10 de mayo de 2019)

El alumnado, o su gran mayoría no reconoce la canción de la cucaracha, pero se la aprenden muy rápido, al ser muy repetitiva y pegadiza. El alumnado me observa cuando realizo los ritmos, muy sencillos. Los animo a repetirlo conmigo, y lo hacen. A continuación, les dibujo cada ritmo o cada parte del cuerpo con la que he realizado el ritmo, cada una en un cuadrado, formando seis en total. Repetimos el ritmo siguiendo el musicograma realizado.

Después del ejemplo, cada pareja de niños y niñas realiza un musicograma propio. Cuando lo acaban, los demás lo representamos. El alumnado reconoce sus propios musicogramas, pero no los de los demás, por lo que ser guía en esta actividad ha sido la clave para que el alumnado siguiera la actividad. Anticipar la posición de las manos a la parte del cuerpo que se va a tocar, les ha ayudado mucho. A1IA5, es quien más se ha acercado a la realidad con sus representaciones. Aunque se haya quedado lejos aún, a la hora de realizar una mano, para las palmas, intentaba representar los dedos, y a la hora, por ejemplo, de representar el pie, realizaba la forma inicial que yo había realizado, acercándose mucho. A1IA2 con NEE, estaba metido en la actividad con el resto del alumnado, observando y realizando de vez en cuando alguno de los ritmos aleatoriamente.

Actividad 5: México melódico (jueves, 16 de mayo de 2019)

La actividad se ha realizado en dos turnos, dos grupos, para poder ser entendida de manera más fácil, y que el alumnado no se aburriera o se dispersara esperando su turno. Se ha contado con la participación de doce alumnos y alumnas, siendo los que asistieron a clase el día que se realizó la actividad y cuyas respuestas se recogen a continuación.

Se le ha presentado al alumnado las tres familias de instrumentos existentes, explicando las características de cada una de ellas, de manera muy sencilla y muy infantil. A continuación, se le ha presentado al alumnado los instrumentos mexicanos recogidos, pertenecientes a las tres familias. Por turnos, cada alumno y alumna elegía uno de ellos y lo colocaba en una de las familias explicando por qué lo colocaba allí. Si fallaban, se le preguntaba al resto si esa era su familia, y quien sabía lo corregía. A continuación, podemos ver la elección y la justificación de cada alumnado.

A1IA1 escoge un instrumento de percusión, y lo coloca en la familia correcta alegando que parece un tambor.

A1IA3 escoge un instrumento de percusión, y lo coloca en la familia correcta confirmando que lo coloca allí porque es un tambor.

A1IA5 escoge un instrumento de cuerda, y lo coloca en su familia alegando que lo coloca allí porque la guitarra que otro niño ha colocado en esa familia se parece a su instrumento.

A1IA6 escoge un instrumento de percusión y lo coloca en la familia de instrumentos de cuerda, alegando que su instrumento cuenta con unas.

A1IA7 escoge un instrumento de percusión y lo coloca en su familia alegando que es un tambor.

A1IA10 escoge un instrumento de viento y lo coloca en su familia explicando que lo coloca allí porque es un instrumento que se sopla.

A1IA11 escoge un instrumento de viento y lo coloca en la familia de instrumentos de percusión alegando que lo coloca allí porque se sopla.

A1IA12 escoge un instrumento de viento y lo coloca en su familia justificando que se toca así, colocándose el pictograma en la boca e imitando que toca una flauta.

A1IA13 escoge un instrumento de percusión y lo coloca en la familia de los instrumentos de cuerda, alegando que se debe a los palos.

A1IA14 escoge un instrumento de percusión y lo coloca en su familia diciendo que se toca así, simulando tocar un tambor en el aire.



A1IA15 escoge un instrumento de viento y lo coloca en su familia justificando que se trata de una flauta.

A1IA16 escoge un instrumento de cuerda y lo coloca en la familia de los instrumentos de viento alegando que es porque tiene cuerda.



En resumen, el alumnado ha podido diferenciar en general a qué familia corresponde cada instrumento, otros sabían las características que tenía el instrumento, pero no lo relacionaban con su familia. Se realizaron varias rondas, sin embargo, se ha recogido los datos destacados.

Anexo II. Listas de control o cuestionarios



Actividad 1. Obra maestra

		
Identifican detalles visuales de la imagen y los nombran.	X	
Se posicionan entre dos opciones y lo justifican.	X	
Se preguntan cosas sobre la imagen.	X	
Relacionan la melodía con la imagen.		X



Actividad 2. Musical en la cocina

		
Escuchan la melodía de manera activa.	X	
Relacionan la melodía con el dibujo.	X	
Pintan teniendo en cuenta la melodía.		X



Actividad 3. Para tocar la bamba

		
Reconocen el sonido suave y su porqué.	X	
Reconocen el sonido fuerte y su porqué.	X	
Diferencian el sonido suave del fuerte, y viceversa.	X	
Siguen el ritmo de su maraca.	X	

Actividad 4. Cuerpo descontrolado

		
Representan ritmos en forma de musicogramas.	X	
Reconocen los movimientos del musicograma.		X
Siguen el musicograma realizado con ayuda de la maestra.	X	

Actividad 5. México melódico

		
Diferencian las familias de instrumentos.	X	
Reconocen a qué familia pertenece cada instrumento.	X	
Justifican su elección.	X	
Ayudan a sus compañeros y compañeras a corregir errores justificándolos.	X	

Anexo III. Imágenes actividad “Obra maestra”



Figura 1. Imagen de Frida Kahlo, proyectada en la pizarra de rotulador al alumnado para la realización de la actividad “Obra Maestra”.

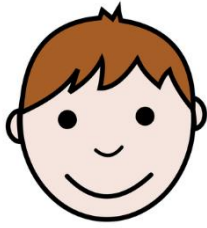


Figura 2. Pictograma que representa la emoción “alegre”.



Figura 3. Pictograma que representa la emoción “triste”.



Figura 4. Pictograma que representa la palabra “bonito”.

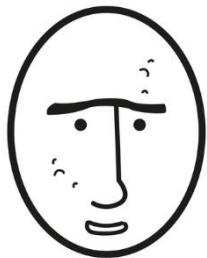


Figura 5. Pictograma que representa la palabra “feo”.



Figura 6. Pictograma que representa la palabra "color".



Figura 7. Pictograma que representa el color negro⁵.



Figura 8. Pictograma que representa la expresión "me gusta".

⁵ Todos los colores utilizados en la actividad "Obra maestra" han sido representado de la misma manera que el color negro, siendo estos: blanco, naranja, amarillo, azul, rosa y verde.



Figura 9. Pictograma que representa la palabra “no”. Colocado delante de la expresión me gusta representa “no me gusta”



Figura 10. Imagen de la puesta en práctica de la actividad 1, “Obra maestra”. El alumnado observa la imagen y se va comentando los detalles que en ella aparecen.

Anexo IV. Imágenes actividad “Musical en la cocina”



Figura 11. Imagen de la puesta en práctica de la actividad 2 “Musical en la cocina”. Uno de los grupos está pintando con yogur con música mexicana de fondo.

Anexo V. Imágenes actividad “Para tocar la bamba”



Figura 12. Imagen de la actividad 3 “Para tocar la bamba”. En ella observamos la parte de la explicación de la actividad y de la muestra de los ejemplos de maraca.



Figura 13. Imagen de la actividad 3 “Para tocar la bamba”. El alumnado realiza las maracas con sal y garbanzos.



Figura 14. Imagen de la actividad 3 “Para tocar la bamba”. El alumnado, con sus maracas terminadas, sigue el ritmo que marca la maestra con la maraca que corresponde.

Anexo VI. Imágenes actividad “Cuerpo descontrolado”

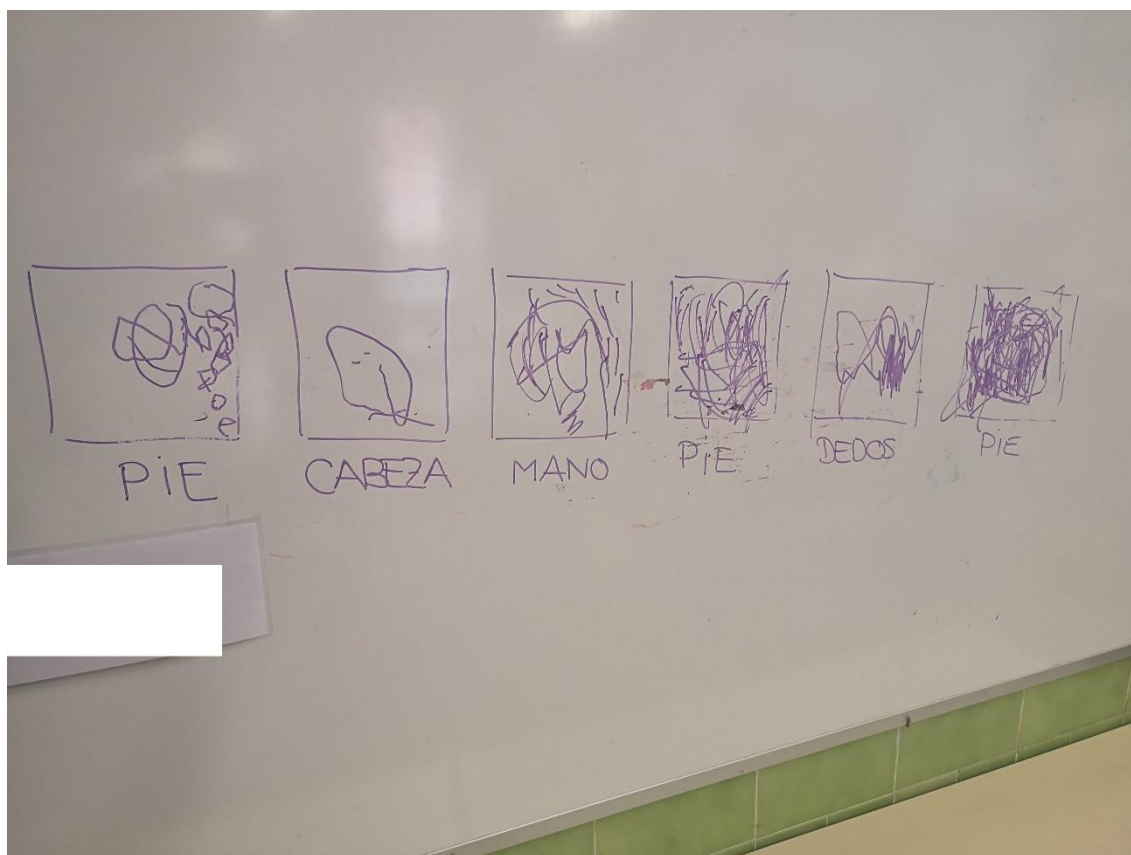


Figura 15. Imagen de la actividad 4 “Cuerpo descontrolado”. Musicograma del alumnado, representando el ritmo de la cucaracha.

Anexo VII. Imágenes actividad “México melódico”

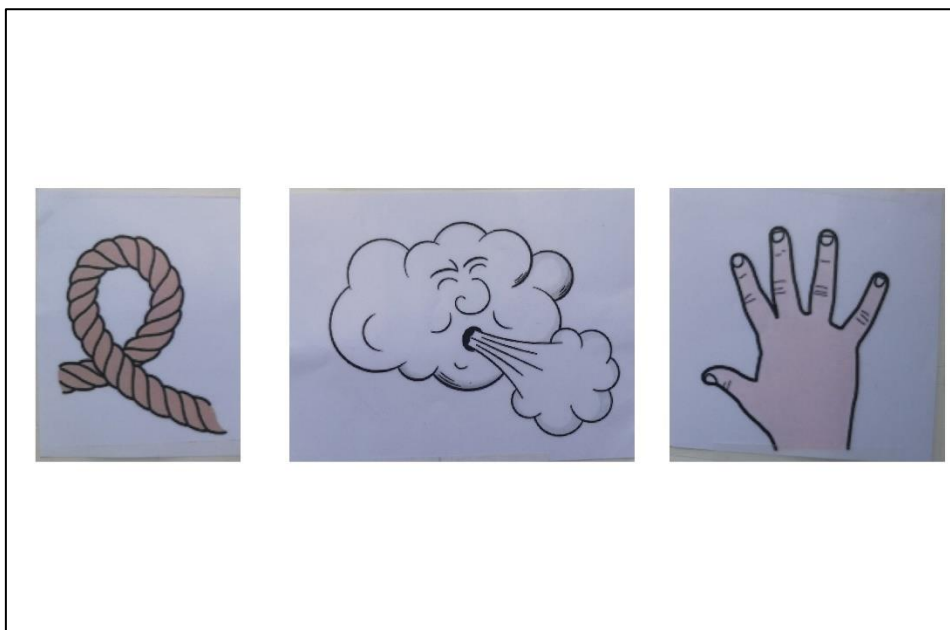


Figura 16. Pictogramas de cuerda, viento y percusión, representan cada una de las familias de instrumentos. Se trata de símbolos fáciles y muy visuales.



Figura 17. Imágenes de instrumentos de cuerda mexicanos. De arriba abajo, y de izquierda a derecha: bandolón, juarana huatesca, vihuela, requinto y salterio.



Figura 18. Imágenes de instrumentos de viento mexicanos. De izquierda a derecha y de arriba abajo: flauta de doble barro, chirimía, flauta de carrizo, clarín y ocarina.



Figura 19. Imágenes de instrumentos de percusión mexicanos. De arriba abajo y de izquierda a derecha: tamboril, tambora de madera, huehuetl, pandero jarocho y tamborita calentana.

