



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Pedagogía

**TRABAJO FIN DE GRADO:**

**DESARROLLO PROFESIONAL DEL PENSAMIENTO  
DOCENTE. CURRÍCULUM BASADO EN EL PENSAMIENTO.  
ETAPA INFANTIL. MODELO DE CICLOS.**

Presentado por **Clara Martín Mecáñez** para optar al Grado de Educación  
Infantil por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

Henar Rodríguez Navarro

## **RESUMEN**

El hecho de poseer un pensamiento crítico supone cuestionarse cada información que se reciba, además de desarrollar la habilidad de resolver conflictos de forma eficaz. En el presente trabajo se ha llevado a redactado una propuesta didáctica basada en un método innovador a través del cual se aplicará un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pensamiento sistémico dentro del aula. Se empleará un método cíclico dividido en fases, las cuales se relacionarán entre sí. Además, se realizará un estudio a nivel personal en el que aparecerán reflejados patrones conductuales que determinarán las actuaciones como docente.

## **PALABRAS CLAVE**

Pensamiento, pensamiento crítico, Curriculum basado en el pensamiento, proceso, modelo de ciclos.

## **ABSTRACT**

Having critical thinking means questioning each information you receive, as well as developing the ability to resolve conflicts effectively. In this work, a didactic proposal based on an innovative method has been drawn up, through which a teaching-learning process based on systemic thinking will be applied within the classroom. A cyclical method divided into phases will be used, which will be related to each other. In addition, a personal study will be carried out in which reflected behavioral patterns that will determine the actions as a teacher.

## **KEY WORDS**

Thought, critical thinking, thought-based resume, process, cycle model.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. EL PENSAMIENTO .....	9
2.1.1 Tipos de pensamiento según Basconcelo .....	9
2.2. LA INTELIGENCIA .....	10
2.2.1. Inteligencias múltiples .....	11
2.3. PENSAMIENTO E INTELIGENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	13
2.3.1. Curriculum basado en el pensamiento .....	15
3. TRABAJO DE CAMPO.....	18
3.1 JUSTIFICACIÓN.....	18
3.2 OBJETIVOS.....	18
3.3. CONTENIDOS.....	18
3.4 TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	19
3.5. METODOLOGÍA .....	19
3.6 SESIONES. LAS EMOCIONES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO .....	21
Sesión 1 (observación y percepción) – fase 1 .....	21
Sesión 2 (representación cognitiva e interpretación) – fase 2 .....	23
Sesión 3 (identificación de los sesgos cognitivos) – fase 3 .....	25
Sesión 4 (transformación) – fase 4.....	26
Sesión 5. Conclusión final .....	28
4. ANÁLISIS .....	29
4.1. HISTORIA DE VIDA ESCOLAR: DE ALUMNA A PROFESORA.....	29
4.2. ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA .....	30
4.3. TABLA DE PATRONES .....	32

4.4. CONCLUSIONES.....	33
5. CONCLUSIONES FINALES.....	35
6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS ORDENAR ALFABETICAMENTE.....	36
7. APÉNDICES.....	38
ANEXO I. CUENTO. EL CAMINO DE VALERIA.....	38
ANEXO II. EMOCIONES REPRESENTADAS PARA CREAR MARIONETAS....	39
ANEXO III. IMÁGENES QUE REFLEJAN EMOCIONES CORPORAL Y GESTUALMENTE.....	40
ANEXO IV. IDEA DEL “EMOCIONOCA”.....	41
ANEXO V. PIRÁMIDE DE TRIPLE ÁMBITO DE LA DECISIÓN DOCENTE... 41	

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tratará el tema del pensamiento aplicado en la enseñanza-aprendizaje en el aula. Para ello se pondrá en práctica una intervención basada en la teoría del pensamiento en un aula con alumnado de educación infantil y se analizará cómo de efectiva puede llegar a ser.

Desde que he empezado a estudiar el grado de educación infantil he sentido mucha curiosidad a cerca del funcionamiento de la mente y de cómo enseñar conceptos y contenidos según la etapa cognitiva en la que se encuentre cada alumno. El pensamiento crítico supone una actitud analista y comparativa en la que se reflexione a cerca de toda la información que es captada, lo que generará individuos capaces de pensar por sí solos.

Por ello, a lo largo del trabajo, enmarcaremos y explicaremos el curriculum basado en este tipo de pensamiento y se propondrá una propuesta didáctica. Concluiremos con un análisis introspectivo a nivel personal en el que se reflejarán las características y patrones marcados a lo largo de la vida y se relacionarán con las habilidades que ha de tener un docente para llevar a cabo este tipo de metodología.

## 2. JUSTIFICACIÓN

El objetivo general que se pretende conseguir con este trabajo se basa en investigar a cerca del pensamiento humano y de los procedimientos cognitivos que se siguen para llegar al conocimiento, así como elaborar una propuesta que ponga en práctica este tipo de metodologías. Para ello, será preciso marcar como objetivo específico el estudiar un tipo de metodología basada en ciclos la cual trabaja esta dinámica del aprendizaje teniendo en cuenta el pensamiento sistémico.

A continuación, se desarrollarán las competencias adquiridas tras finalizar los estudios en el grado de educación infantil y aquellas que guardan relación con el presente trabajo diferenciándolas entre competencias generales y específicas.

Competencias generales establecidas por el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias:

1. Conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
  - a. Aspectos principales de terminología educativa.

- b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo
  - c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículum de Educación Infantil
  - d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
  - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
  - f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum
  - g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos
2. Desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
  - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
  - c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
  - d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de:
- a. Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

- b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
  - c. Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.
  - d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
  - b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
  - c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
  - d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
  - e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Competencias específicas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil:

En el Módulo:

1. De Formación básica:
  - a. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
  - b. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
  - c. Conocer los fundamentos de atención temprana.
  - d. Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la

imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

- e. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- f. Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- g. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
- h. Valorar la importancia del trabajo en equipo.
- i. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- j. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- k. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- l. Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- m. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

## 2. Didáctico disciplinar:

- a. Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- b. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

## 3. Practicum y Trabajo Fin de Grado



- a. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. EL PENSAMIENTO

La RAE define pensamiento como “facultad o capacidades de pensar” y “conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época”, entre otras acepciones. Pensar, como expone Julio Cesar (2012), es un ejercicio mental y experiencial. Es decir, requiere de operaciones tales como analizar, juzgar, reflexionar, entre otras y además, supone un análisis de lo vivido y de la comprensión a cerca de las propias experiencias.

Basconcelo (2014), diferencia entre inteligencia y pensamiento para posteriormente clasificar el pensamiento en tipologías. Defiende la inteligencia como algo identificativo del ser humano catalogándolo de alto o bajo mientras que el pensamiento identifica a la persona según sus características sin haber diferencias de grado. Por lo que si la meta es facultar al alumnado para que sea capaz de resolver conflictos por si solo es necesario diferenciar entre tipos de pensamientos y no entre tipos de inteligencias teniendo en cuenta las definiciones de Basconcelo.

#### 2.1.1 Tipos de pensamiento según Basconcelo

Primeramente, comienza diferenciando entre lo que denomina pensamiento único, basado en un egocentrismo y sin ningún procesamiento superior, cerrado e inmóvil mientras que, por otro lado, menciona el pensamiento múltiple, basado en la reflexión y el procesamiento de esquemas diferentes. Dentro de este último, encontramos diferentes estilos:

- Pensamiento crítico o dialéctico: se critica no solo el pensamiento ajeno sino el propio, filtrando de esta manera la información evitando caer en un pensamiento cerrado.
- Pensamiento creativo o divergente: permite, como su nombre indica, crear, inventar en innovar dando soluciones nuevas a conflictos que surjan.

- Pensamiento reconstructivo o convergente: a través del cual se llega a la resolución de conflictos teniendo en cuenta acciones o modelos anteriores e imitándolos.
- Pensamiento emocional o motivacional: este tipo de pensamiento se caracteriza por tener una relación directa con las emociones, es decir, la emoción va ligada a cada pensamiento, a cada proceso intelectual puesto que cada acción intelectual está dotada de contenido emocional ya sea positivo o negativo.
- Pensamiento pro-social o socializado: también denominado pensamiento interpersonal, hace referencia a aquel tipo de pensamiento orientado a las relaciones humanas y a todo lo conexo con cuestiones interpersonales, la política, la educación y temas ajenos a lo individual.
- Pensamiento metacognitivo o reflexivo: referente a la capacidad de replantearse uno mismo su propio pensamiento y los procesos que conlleva. Permite al individuo analizar cada acción intelectual cuando le surgen contradicciones internas o externas entre ideas, combatiendo de esta forma prejuicios, ideas preconcebidas o conceptos erróneos.
- Contrapensamiento: este último tipo de pensamiento hace referencia a aquel que impide la acción intelectual. Se tratan de procesos de naturaleza negativa inconscientes y generalmente se producen como mecanismos de defensa según lo explica el psicoanálisis provocando una dificultad de pensamiento y una anulación del mismo debido a la incapacidad de afrontar posibles frustraciones. Este tipo de pensamiento provoca en los escolares una apatía y una indiferencia ante el nuevo aprendizaje.

## **2.2. LA INTELIGENCIA**

Se puede definir inteligencia como la capacidad del ser humano para desarrollar un pensamiento abstracto y a su vez la capacidad para aprender de la experiencia y mediante ella. Esto es una posible definición, aunque no la única que existe, pues diferentes autores le han dado un significado a este término matizando determinados aspectos relacionados. Beltrán, Bueno, J. y J.A. (1995) explican que la definición de inteligencia puede ser muy diferente puesto que va en función de quién la estudie, es decir, para concretar si un individuo

es inteligente ha de compararse con un prototipo ya creado de persona inteligente y dicho prototipo será creado en función de las características que considere más importante quien así las defina. Sin embargo, algo que está definido por todos los autores que han estudiado la inteligencia es la conexión que tiene ésta con las acciones intelectuales y los procesos mentales y de pensamiento del ser humano.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, Basconcelo (2014) diferenciaba el pensamiento de la inteligencia debido a que esta última clasificaba por grados creando niveles superiores en inferiores. Sin embargo, Howard Gardner, psicólogo e investigador, propuso ocho tipos de inteligencias que no clasificaba al ser humano por grados sino, por características personales, asemejándose a los tipos de pensamientos definidos por Basconcelo y las denominó inteligencias múltiples.

### **2.2.1. Inteligencias múltiples**

Howard Gardner (1994) diferencia entre los siguientes tipos de inteligencias:

- **Inteligencia lingüística:** basada en el dominio del lenguaje no solo a nivel oral, sino abarcando también la gestualidad, la escritura y todas las formas de comunicación. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Este tipo de inteligencia se podría ver reflejada en escritores, periodistas, poetas...
- **Inteligencia lógico-matemática:** esta inteligencia se centra en la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos. Supone un dominio de los números de manera efectiva. El alumnado que desarrolla esta inteligencia se muestra capacitado en el análisis de problemas con facilidad, así como en la resolución de cálculos y problemas.
- **Inteligencia viso-espacial:** capacidad que nos permite visualizar el mundo desde diferentes perspectivas, de observar en tres dimensiones. Permite además visualizar objetos o imágenes externa o internamente y modificarlas, recrearlas y/o transformarlas. Aquellos niños o niñas que destacan en este tipo de inteligencia destacan por su habilidad para aprender a través de gráficos, cuadros o esquemas representativos.

- **Inteligencia corporal:** se caracteriza por desarrollar una habilidad para comunicarse a través del cuerpo. Se desarrollan habilidades de destreza, coordinación, equilibrio, fuerza, velocidad... Este tipo de inteligencia está presente en aquellos niños o niñas que destacan en actividades deportivas o todas las relacionadas con el movimiento añadiendo también los juegos que supongan construir con determinados materiales.
- **Inteligencia musical:** capacidad para descomponer la música según sus ritmos, tonos y timbres. Además, destaca la capacidad de percepción, discriminación, transformación y expresión musical. Generalmente la presentan aquellos que tienen una habilidad para leer y componer piezas musicales con facilidad entre otras.
- **Inteligencia intrapersonal:** hace referencia a las capacidades que tiene el ser humano para comprenderse a sí mismo y autorregularse. Tiene que ver con la autoestima, la autocomprensión y la autodisciplina. Aquellos que destacan en esta inteligencia se caracterizan por tener un pensamiento reflexivo y un razonamiento acertado.
- **Inteligencia interpersonal:** este tipo de inteligencia cuenta con la capacidad de apreciar sin dificultades las emociones del contrario prestando atención a los gestos, expresiones faciales, voces y posturas permitiendo contestar en base a esas apreciaciones. Tienen desarrollado este tipo de inteligencia aquellos niños o niñas que trabajan bien en grupo, que son empáticos y que son capaces de negociar con sus iguales o mayores.
- **Inteligencia naturalista:** este tipo de inteligencia destaca la habilidad de distinguir, clasificar, observar, experimentar y reflexionar acerca de todo lo relacionado con la naturaleza ya sea fauna, botánica, paisajes, objetos o cualquier ambiente exterior. Aquellos que destacan en este tipo de inteligencia se caracterizan por el agrado que les provoca todo lo relacionado con el mundo natural y las ganas de investigar el mismo.

## **2.3. PENSAMIENTO E INTELIGENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Actualmente, a pesar de haber habido avances en la educación, se sigue impartiendo un método basado en la adquisición de conocimientos distribuidos por asignaturas. Es muy importante que desde muy temprana edad se trabaje en el aula el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Sin embargo, como señala López (2012) citando a Nikerson, aunque el conocimiento sea necesario para la formación del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto, lo imprescindible en la escuela no es enseñar la totalidad de los contenidos, sino aprender a aprender, conseguir que el alumnado sea capaz de adquirir una autonomía intelectual.

Existen diferentes autores que han proporcionado algún tipo de información acerca del pensamiento crítico intentando crear una definición del mismo.

Furedy y Furedy citados por López (2012), realizaron un estudio a través de investigadores educativos en el que se analizó la forma mediante la cual se empleaba el pensamiento crítico y se llegó a la conclusión de que es preciso el uso de habilidades y destrezas relacionadas con la capacidad de identificar argumentos, deducir conclusiones, reconocer relaciones importantes y evaluar la evidencia y la autoridad. Por otra parte, Martínez y Tonda (2014) mencionando a Robert Ennis, uno de los teóricos más conocidos por el estudio del pensamiento crítico, defendió que este se basa en una conjunción entre un pensamiento racional, basado en buscar lo justo y las verdades; y un pensamiento reflexivo, analizando todos los resultados mediante una reflexión propia y ajena. Además, observó que este tipo de pensamiento aparece en un contexto de interacción con otras personas y de resolución de problemas, no para la resolución de problemas sino para alcanzar una comprensión de su naturaleza. A todo esto y para finalizar, Ennis incluye en este pensamiento la existencia de dos componentes intelectuales: el componente cognitivo y el componente afectivo puesto que toda conducta humana depende de lo que uno quiere y de lo que piensa que es correcto hacer.

Por tanto, teniendo en cuenta estas definiciones puede decirse que el pensamiento crítico supone el uso de diferentes acciones intelectuales, así como la comprensión, la deducción y la reflexión entre muchas otras. Además, este tipo de pensamiento se caracteriza por asociar la racionalidad con lo crítico y basarse en manejar y dominar ideas. Es decir, no es su principal

función dominar ideas sino comprenderlas, revisarlas, evaluarlas y saber transmitir las lo que supone, por tanto, que un pensador crítico es aquel capaz de pensar por sí mismo.

Diferentes autores coinciden en la existencia de habilidades que caracterizan el pensamiento crítico además de hablar de capacidades que se desarrollan, sin embargo, nos centraremos en las habilidades descritas por Halpen (1998), Kurfiss (1988), Quellmalz (1987) y Perkins (1990) citados por Bruning, Schraw y Ronning (1999). En este estudio se diferenciaron cuatro habilidades diferentes: el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición.

En referencia al conocimiento, Perkins defiende que facilita la organización de la información y que es un elemento esencial del pensamiento ya que se genera a partir de lo que uno mismo piensa. En cuanto a la inferencia, se refiere a la conexión entre dos ideas diferentes pero que tengan alguna relación, de esta forma se crean conocimientos superiores y significativos. Si continuamos con las habilidades, nos encontramos con la evaluación; esta tiene que ver con las capacidades tales como juzgar, crear y emitir juicios de valor lo que supondrá que todo conocimiento será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas. Por último, en referencia a la metacognición supone la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes además de las habilidades de la predicción, verificación y comprobación de la realidad. Esta capacidad encamina a los individuos a conocer mejor sus propias capacidades y limitaciones además de ser esencial para el pensamiento crítico puesto que permite supervisar si la información adquirida es adecuada o no.

Visto esto, las habilidades que caracterizan el pensamiento crítico llevan a la conexión de ideas y formación de nuevos conceptos por parte del propio alumnado y, por consiguiente, a que sean capaces de resolver problemáticas por sí mismos. ¿Cuál es, por tanto, el método que hay que aplicar en la escuela? Diferentes investigadores del campo de la educación han estado tiempo investigando a cerca que la mejor educación que se puede llevar dentro de un aula para desarrollar al máximo las capacidades de cada individuo y Facione (2007) ha escrito en su artículo que se debe llevar a cabo lo que denomina él una educación liberal.

Facione (2007) definió que:

“La educación liberal consiste en aprender a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con otros. La educación liberal nos conduce a apartarnos de la aceptación ingenua de la autoridad, para situarnos por encima del relativismo contraproducente y más allá del contextualismo ambiguo. Culmina en un

juicio reflexivo apoyado en principios. Aprender a pensar críticamente y cultivar el espíritu crítico, no son solo medios para conseguir ese fin, hacen parte del objetivo mismo.” (p. 18).

Con este tipo de educación se forman, por tanto, individuos independientes, con capacidad de pensar por sí mismos y no dejarse engañar por ningún tipo de agente externo o interno y a su vez, el reto de la escuela no solo es enseñar contenidos sino enseñar a aprender.

Una vez definido el concepto de pensamiento crítico y su relación con el pensamiento y la inteligencia, volviendo a la clasificación realizada por Howard Gardner, se puede observar cómo Gardner describió una serie de inteligencias entre las cuales el ser humano podría destacar, pero no en su totalidad. Si relacionamos por tanto estas inteligencias múltiples con el pensamiento crítico o sistémico podría generarse un aprendizaje globalizado e interrelacionado entre todas las inteligencias trabajando la totalidad y desarrollando, por consiguiente, el pensamiento sistémico de cada uno.

Por tanto, para que todo esto se pueda llevar a cabo y poner en práctica, es preciso tener en cuenta el Curriculum basado en el aprendizaje, del cual se hablará a continuación.

### **2.3.1. Curriculum basado en el pensamiento**

Diferentes autores y pedagogos tienen en cuenta el pensamiento y cómo trabajarlo en sus metodologías. Johan Heinrich Pestalozzi, padre de la escuela nueva desarrolló una metodología basada en la observación por parte del alumnado, en la intuición y la experimentación con el entorno a través de los sentidos, mientras que el profesor, sería un guía de la acción y un acompañante de las actividades, permitiendo de esta manera la individualidad y el trabajo de la autonomía desde las edades más tempranas (Pestalozzi, 1994). De esta forma, el alumnado trabaja el pensamiento crítico y todo lo que conlleva, pues el hecho de experimentar a través de los sentidos y obtener una guía por parte del profesorado le permite desarrollar sus habilidades de una forma autónoma y constructiva.

Por otra parte, destaca Paulo Freire (1994) como pedagogo, el cual defiende la educación basada en el diálogo puesto que mediante este es posible desarrollar un pensamiento crítico y personal. De esta forma, potenciando que el alumnado participe activamente en el aula exponiendo sus puntos de vista sin ser cortado ni sentirse cohibido se conseguirá que emplee estrategias y potencie habilidades intelectuales tales como la investigación o el razonamiento entre otros.

Siguiendo la idea de Freire pero en el ámbito filosófico y no pedagógico, nos encontramos a Matthew Lipman que también defendía el uso del diálogo como metodología para trabajar en el aula y desarrollar el pensamiento crítico, esencial para adquirir conocimientos. A través de su programa “Filosofía para niños” centrado en mejorar las destrezas de razonamiento y la conciencia crítica, crea un entorno basado en el diálogo abierto, flexible y resiliente en el que el alumnado desarrolla su pensamiento multidimensional (Lipman, 1992). Pensaba y defendía la teoría de que potenciando este tipo de pensamiento y añadiéndole la cooperación como método de trabajo, se conseguía educar generaciones democráticas y autónomas.

Otro autor conocido en el mundo de la educación basada en el pensamiento crítico es Cèlestin Freinet. Defendía una pedagogía activa en la que el aprendizaje sería experiencial, educando desde la libertad y respetando los ritmos e intereses individuales. Su pedagogía se basa en la experimentación desde edades tempranas y en el vínculo con procesos de investigación adaptado a sus capacidades e intereses (Santaella, Martínez, 2017). Freinet (1974) exponía que la educación dada en el momento y basada en lecciones no proporcionaba un aprendizaje para el alumnado limitando, a su vez, la creatividad de cada uno. Por tanto, abogaba por técnicas basadas en la experimentación y la reflexión autónoma potenciando de esta manera, el uso de la creatividad y el desarrollo del pensamiento para llegar a nuevos conocimientos. Para poner en práctica estas ideas desarrolló un estilo de propuesta pedagógica a la cual denominó “métodos naturales”. Este tipo de propuesta fomenta la curiosidad y creatividad del alumnado teniendo como base la libre expresión. Además, estos métodos se centran en que sea el niño el guía de su propio aprendizaje a través de la experiencia con temáticas inmersas en la vida cotidiana, lo que supondrá que las ideas y conceptos adquiridos sean relacionados con los anteriores y perduren en su conocimiento. ¿Qué hace por tanto el educador siendo el alumnado guía y protagonista de su aprendizaje? Pues bien, Freinet (1974) determinó que el profesorado debía ser un facilitador de los diferentes escenarios de aprendizaje, papel muy importante puesto que el alumnado aprendería mediante el ensayo-error y eso solo es posible si el ambiente está organizado para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Siguiendo con esta temática, Richard Paul y Linda Elder (2005) citados por Jiménez (2015), estudiaron cómo aplicar la teoría de educar en base al pensamiento crítico en universidades y llegaron a la conclusión de que era necesario crear una relación entre el temario a tratar y problemáticas que se diesen en el mundo durante ese periodo. De esta manera se potenciaría naturalmente el interés y la necesidad de investigar a cerca de los contenidos a trabajar.



Extrapolando esto a la educación infantil y adaptándolo, más que elegir problemáticas dadas en su actualidad, escogeríamos temáticas que fuesen del interés del alumnado, potenciando de esta manera, esa conexión natural del alumnado con la materia y los contenidos. A partir de esto, sería preciso que el profesorado administrase todos los materiales precisos para que el alumnado, mediante la investigación, fuese capaz de ir construyendo su pensamiento y, por tanto, adquiriendo nuevos contenidos.

Una forma clara, según estudios e investigaciones realizados por David Perkins para la enseñanza y aprendizaje a través del pensamiento crítico fueron lo que hoy se conoce como rutinas de pensamiento. Según Perkins, en su aportación al Project Zero, refleja que las rutinas de pensamiento son prácticas que facilitan el pensamiento y ayudan a hacerlo visible, se aplican mediante estrategias dirigidas por el profesorado fáciles y breves que pretenden ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado. Está basado en preguntas clave secuenciadas, que suponen una reflexión y análisis personal por parte del estudiante. Esta metodología, confirma según expone Pardo (2014) en su tesis citando a Perkins, que el alumnado adquirirá una conciencia sobre la comprensión de contenidos; una valoración a cerca de la dificultad relacionada con la resolución de conflictos; una responsabilidad social y ciudadana concienciándose sobre problemas éticos cotidianos; y, por último, adquirirán rutinas para desarrollar la creatividad y la innovación.

Para terminar con las aplicaciones del Curriculum basado en el pensamiento hablaremos del proyecto llevado a cabo por Rodríguez (2020). Este proyecto gira en torno a una enseñanza basada en ciclos. Este tipo de metodología ha adoptado este nombre puesto que se basa en un aprendizaje en forma de espiral. Consiste en la distribución del aprendizaje en diferentes fases las cuales tienen un carácter social e individual a nivel de reflexión y análisis y se relacionan entre sí permitiendo que el alumnado sea capaz de conectar esos procesos inter e intrapsicológicos que se van sucediendo.

A continuación, se tratará con más detalle este último proyecto puesto que la propuesta didáctica se llevará a cabo en base al mismo.

## **3. TRABAJO DE CAMPO**

### **3.1 JUSTIFICACIÓN**

Trabajar las emociones desde edades tempranas es tan fundamental como enseñar cualquier otro tipo de conocimiento. Permite reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, facilitando la comunicación y manejando mejor las relaciones. Es muy importante trabajar este tema ya que supone aprender a gestionarse individualmente identificando lo que uno siente en cada momento y sabiendo cómo actuar ante ello.

Por ello se plantea una programación en la que se trabajarán las emociones a nivel inter e intrapersonal teniendo en cuenta la metodología de ciclos creando una espiral de conocimientos que estén unidos y conectados entre sí.

### **3.2 OBJETIVOS**

En la presente propuesta didáctica se pretenderá conseguir los siguientes objetivos a nivel general:

- Trabajar las emociones a través de un sistema por ciclos.
- Asociar las emociones a sus características gestuales y a las situaciones que las producen.
- Expresar de manera correcta los sentimientos y emociones a través de la expresión oral, artística y gestual.
- Empatizar con el resto de compañeros.
- Mostrar interés en las sesiones.
- Participar activamente.

### **3.3. CONTENIDOS**

- Comunicación de emociones y sentimientos a través de expresiones artísticas, orales y gestuales.
- Reconocimiento de emociones en el contrario.
- Respeto por las producciones y expresiones de sus compañeros.
- Escucha y participación activa.

### **3.4 TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

La presente propuesta tendrá una duración de una semana dedicando cada día a una sesión diferente, usando el último día para realizar la sesión añadida de conclusiones finales.

### **3.5. METODOLOGÍA**

Esta propuesta está orientada para llevar a cabo en un aula con alumnado de cuatro años que contarán con un nivel evolutivo acorde a su edad cronológica. Se empleará una metodología activa e innovadora basada en un modelo de ciclos.

Teniendo en cuenta la ley de la doble formación de procesos psicológicos de Vygotsky (1995), entendemos que todo proceso psicológico en el desarrollo del ser humano aparece de forma duplicada en dos ámbitos diferentes. Por una parte, aparece en el ámbito interpsicológico, en la relación del individuo con los demás; mientras que en un segundo momento se desarrolla en el ámbito más individual e interno, en lo intrapsicológico. El aprendizaje, por tanto, se produce de una forma lineal pasando por ambos ámbitos.

A esta teoría es necesario añadirle nuevos estudios a cerca de la neurociencia y la biología teniendo en cuenta la percepción; estudios con los que se ha llegado a concretar un modelo innovador basado en la misma ley de doble formación detallada por Vygotsky, pero concibiendo la enseñanza como una espiral en la que cada nuevo aprendizaje suponga la existencia de procesos sociales e individuales dándose cíclicamente (Rodríguez, 2020). Este nuevo enfoque se denomina modelos de ciclos.

Para llevar a cabo este enfoque será preciso pasar por una serie de fases de manera que se consiga esa espiral de aprendizaje. Estas fases serán las siguientes:

- Fase 1. Observación y percepción: a lo largo de esta fase se pretende que el individuo conecte con el entorno a través de la experimentación motórica y sensitiva de manera que le permita estimular la estructura neuronal. De esta forma será importante el movimiento, la actitud, la posición corporal y demás agentes externos que inciten o ayuden en esa percepción. Esta fase es importante puesto que el conocimiento conceptual es el resultado de la activación perceptiva y motora y los gestos influirán en la construcción de las representaciones mentales. Es el resultado de preguntas acerca de lo que se ve, se siente y cómo describirlo.

- Fase 2. Representación e interpretación cognitiva: una vez se ha percibido y observado a través del cuerpo y los sentidos se lleva a cabo una representación cognitiva. El individuo refleja el fenómeno o el concepto a aprender que anteriormente ha percibido. De esta forma es posible abstraer el concepto y crearse una representación mental correcta perfeccionando y asimilando el concepto o fenómeno a aprender. Por esto, es importante que el docente revise las respuestas o comentarios realizados en la fase anterior, para crear una relación entre lo sensitivo y la abstracción de las ideas dando lugar a la formación mental del concepto. Esta fase se llevará a cabo a través de un descubrimiento guiado desechando el descubrimiento autónomo, pretendiendo de esta manera crear unas bases solidadas y verídicas de entendimiento.
- Fase 3. Identificación de los sesgos cognitivos: en esta fase tanto el alumnado como el profesorado ha de tener en cuenta aquellas desviaciones en el procesamiento de la información que pueden tener lugar debido a efectos psicológicos. Estas desviaciones afectan a todos los procesos mentales desde la percepción hasta la representación o interpretación. Esta fase supone una fuente de aprendizaje puesto que permite apreciar aquellos fallos que se puedan encontrar y reconducirlos para conseguir una asimilación correcta de los contenidos o fenómenos a aprender.
- Fase 4. Transformación: esta última fase actúa como generalización del contenido. Se pretende extender y relacionar el contenido o fenómeno aprendido en todas sus dimensiones llevándolo a otras dimensiones sociales con ayuda del profesorado. A lo largo de esta fase se puede también analizar por las fases que se han pasado para llegar al conocimiento y los procesos mentales que se han requerido. Para ello, uno de los métodos más eficaces es hacerlo a través del lenguaje, poniendo en común las ideas que tenga cada uno de los alumnos y alumnas a modo de asamblea o conclusión.

Una vez expuestas las fases teóricamente, pasaremos a la representación de las mismas por medio de la propuesta didáctica adaptándolas siempre a la edad y a las características del alumnado.

### 3.6 SESIONES. LAS EMOCIONES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

#### Sesión 1 (observación y percepción) – fase 1

##### Actividad 1: El camino de Valeria

- **Objetivos:**
  - Escuchar atentamente la historia
  - Reaccionar ante cada situación que se presente
  - Reconocer características de lo que se siente en los diferentes momentos
  - Asociar determinadas características al nombre de cada emoción
  - Observar y escuchar al resto de los compañeros
  - Escucharse a sí mismo
  
- **Contenidos**
  - Emociones y sus características
  - Observación durante toda la actividad
  - Reflexión acerca de cada emoción sentida
  - Reflexión sobre lo que siente el resto de los compañeros
  - Relación entre la emoción y sus características
  
- **Desarrollo de la actividad:**

Comenzaremos contando una historia inspirada en el cuento de “Paula y su cabello multicolor” de Carmen Parets, pero siendo totalmente inventada. Valeria será una marioneta que nos servirá para dirigir el resto de las actividades. El cuento será adaptado e interactivo. La protagonista vendrá y nos introducirá cada emoción (tristeza, alegría, miedo e ira) las cuales serán experimentadas por el alumnado individualmente y en primera persona.
  
- **Recursos**
  - Cuento. (Ver anexo I)
  - Mochilas para todo el alumnado, que puede ser la de cada uno.

- Ceras de colores.
- Folios.
- Gominolas.
- Pañuelos para vendar los ojos.
- Aparato electrónico para reproducir música.
- Telas o materiales que simulen maleza al rozarse con ellos.
- Marionetas con expresiones faciales que representen cada una de las emociones (tristeza, alegría, miedo e ira).

- Evaluación

Tras todo esto se hará una asamblea repasando cada emoción vivida, identificando qué tipos de emociones se han visto y vivido, qué ha provocado en cada uno de ellos y cómo se han sabido identificar. Para ello nos apoyaremos en marionetas que reflejen expresivamente cada una de las emociones y acompañen las palabras del alumnado. (Ver anexo II)

### Actividad 2: ¡Cámara y acción!

- Objetivos

- Asociar las facciones y los gestos a las emociones representadas.
- Identificar las emociones en las facciones y gestos de las imágenes.
- Reconocer las emociones en situaciones propias.
- Expresar lo que han sentido en otros momentos.

- Contenidos

- Tristeza, alegría, miedo e ira como emociones
- Asociación de gestos y expresiones con cada emoción
- Reconocimiento de las diferentes emociones en uno mismo y expresión de las mismas.

- Desarrollo de la actividad

Les iremos enseñando a través de tarjetas, imágenes de personas que expresen facial y corporalmente las diferentes emociones que estamos trabajando. Tendrán que reconocer e identificar cada una de las expresiones y posteriormente exponer una situación en la que se hayan sentido así. No existirán juicios correctos o incorrectos, de manera que cada situación que exprese el alumnado será válida con el fin de conocer cómo identifica y asocia en sí mismo cada una de las emociones.

- Recursos

Para esta actividad precisaremos únicamente de tarjetas con imágenes de personas y sus expresiones faciales y corporales según la emoción que representen. (Ver anexo III)

- Evaluación

Para la evaluación de esta actividad observaremos el grado de participación e interés prestando especial atención a los juicios y contestaciones que emiten. Tomaremos nota de aquello que se exponga y nos llame la atención con el fin de utilizarlo en sesiones posteriores.

## **Sesión 2 (representación cognitiva e interpretación) – fase 2**

### Actividad 1: Mi emoción

- Objetivos

- Representar gráficamente la emoción que desee cada uno.
- Saber describir lo que ha sentido y dibujado.
- Percibir las emociones del resto de sus compañeros.

- Contenidos

- Expresión de emociones a través del arte y de las palabras.
- Escucha comprensiva de sus compañeros.

- Desarrollo de la actividad

Cada uno dibujará en un folio y con todos los colores que quiera ya sea con temperas, ceras, acuarelas... una situación o algo que refleje una emoción bien que estén sintiendo en el momento o bien que hayan sentido. Posteriormente tendrán que explicarlo al resto de sus compañeros.

- Recursos

- Folios
- Temperas, ceras, pinceles, acuarelas, esponjas, rotuladores...

- Evaluación

La evaluación de esta actividad se realizará a través de la observación directa por parte del docente, tomando nota una vez más, de comentarios que puedan llamar la atención por sus características o por la relación que tengan con lo que el alumnado esté describiendo.

### Actividad 2: Mi espejo y yo.

- Objetivos

- Reconocer una emoción en el compañero.
- Representar de manera correcta la emoción elegida.
- Asociar gestos y expresiones del contrario con las emociones ya trabajadas.

- Contenidos

- Tristeza, alegría, miedo e ira como emociones
- Apreciación de la emoción según gestos y expresiones faciales.

- Desarrollo de la actividad

Por parejas cada uno representará mediante gestos un tipo de emoción y el compañero tendrá que adivinarla. Puede ser el docente quien le diga qué emoción debe expresar.

- Recursos



Para esta actividad no se precisará de ningún material. Exclusivamente será necesario el movimiento corporal del alumnado.

- Evaluación

A modo de evaluación se realizará una asamblea con el fin de reunir a todo el alumnado y sacar conclusiones de manera conjunta. Se les hará preguntas del siguiente estilo:

- ¿Os ha resultado difícil reconocer la emoción que representaba el compañero?
- ¿Cómo lo habéis adivinado?
- ¿Cuál os ha resultado más complicada? ¿Por qué?
- ¿Qué os ha resultado más difícil representar la emoción o adivinarla?

### **Sesión 3 (identificación de los sesgos cognitivos) – fase 3**

Actividad: “Emocionoca”

- Objetivos

- Representar de manera correcta las emociones gestual y corporalmente.
- Asociar correctamente la emoción sentida a la situación experimentada.
- Detectar posibles errores en la comprensión emocional

- Contenidos

- Alegría, tristeza, miedo e ira como emociones
- Relación entre la situación vivida y la emoción experimentada

- Desarrollo de la actividad

Jugaremos a una oca gigante en la que tendrán que avanzar con un dado y el tablero tendrá las casillas con una emoción. Cada vez que caigan en una casilla tendrán que contar una situación que les haga sentir esa emoción y solo así podrán quedarse en esa casilla, sino tendrán que retroceder una casilla.

- Recursos

Para esta actividad necesitaremos una oca modificada en la que aparezcan imágenes asociadas a las cuatro emociones que estamos trabajando y un dado grande para que sea más fácil de manejar por el alumnado. Es preciso estar pendiente de cada situación que describa el alumnado puesto que será ahí donde apreciemos si existe algún tipo de sesgo cognitivo y será el que haya que corregir posteriormente. Un ejemplo de tablero grande puede encontrarse en el anexo IV

- Evaluación

Para finalizar esta actividad, evaluaremos la sesión formulándoles una serie de preguntas al alumnado con el fin de detectar esos posibles sesgos o errores adquiridos y hacerles conscientes de ellos. Las preguntas podrían seguir el siguiente estilo:

- ¿Os ha resultado complicado el juego?
- ¿En qué casilla os ha costado más recordar o imaginar una situación que os haga sentir alguna de las emociones?

Se aprovechará también para hablar de aquellos momentos en los que haya habido algún error al asociar un recuerdo con una emoción. Quizás ocurra que recuerden o hayan vivenciado una situación en la que sientan una emoción, pero ésta sea enmascarada por otra. Por ejemplo, pueden sentir tristeza porque su abuela se marcha de casa, sin embargo, ellos expresan de la emoción de la ira puesto que les enfada el no poder evitarlo, sin embargo, la emoción que se ha generado a partir de la situación inicial ha sido la tristeza.

Por tanto, se profundizará en la situación vivida y se desgranará observando sus características y llegando a encontrar el motivo que ha hecho crear la confusión en el alumno o alumna que la ha descrito.

#### **Sesión 4 (transformación) – fase 4**

##### Actividad 1:

- Objetivos
  - Identificar la emoción en uno mismo.
  - Asociar la emoción experimentada a la situación que la genera.

- Comprender las emociones que siente el resto de compañeros.

- Contenidos

- Alegría, tristeza, miedo, ira, calma, asco, nostalgia como emociones.
- Relación entre emoción y situación provocada.
- Escucha activa y empatía.

- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistirá en reunir todas las emociones que hemos estado trabajando e incluir alguna más que derive de las mismas o que definan el estado de ánimo que han sentido. Será una actividad basada en la introspección el diálogo y la empatía. Para ella usaremos unas imágenes en las que aparezcan la cara de diferentes personas expresando una emoción y una caja con una ranura.

Al finalizar el día elegirán la tarjeta que refleje el estado de ánimo que tienen o la emoción más predominante del día y tendrán que exponer la o las situaciones que han provocado dicha reacción. De esta manera verán que sus compañeros pueden sentir la misma emoción por situaciones diferentes o pueden tener otro tipo de emociones en el mismo momento. Además de las emociones básicas que hemos trabajado añadiremos otro tipo como el asco o la calma, que son algo más generales o momentáneas.

- Recursos

- Tarjetas que reflejen diferentes emociones según los gestos. (Pueden utilizarse las mismas que se usaron en la primera sesión. Ver anexo III)
- Caja con una ranura para insertar las imágenes

- Evaluación

Para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, en forma de asamblea, se plantearán unas preguntas generales en las que se reflexione acerca de la actividad y lo que ha supuesto. Las preguntas podrían ser enunciadas de la siguiente manera:

- ¿Os ha resultado fácil elegir la tarjeta?
- ¿Creéis que todos sentís lo mismo en cada momento? ¿Por qué?

## Sesión 5. Conclusión final

Para terminar con la programación se realizará un pequeño resumen de todo lo visto acompañado de preguntas sencillas para concluir y consolidar lo que se ha aprendido. Para ello, se colocará el alumnado en la asamblea y les propondremos las siguientes preguntas que pueden ser flexibles dependiendo de las respuestas que se obtengan y los resultados obtenidos de las dinámicas anteriores:

- ¿Cómo os habéis sentido al hacer las actividades?
- ¿Qué hubiese pasado “Alumno 1” si te en tu mochila hubiese habido una gominola? (Refiriéndonos al momento del cuento)
- ¿Cómo podemos saber si mamá, papá o alguien de nosotros está alegre, triste, enfadado y/o tiene miedo?
- ¿Para qué nos puede servir el fijarnos cómo se siente la otra persona?
- ¿Es importante expresar bien cómo nos sentimos en cada momento? ¿Porqué?

## 4. ANÁLISIS

### 4.1. HISTORIA DE VIDA ESCOLAR: DE ALUMNA A PROFESORA

Mi historia escolar comenzó en Andalucía y lo cierto es que de esa etapa tengo muy pocos recuerdos, sin embargo, no olvido a mi profesora de educación infantil y determinadas actividades. La sensación más marcada en aquella etapa fue la de afecto y seguridad que me proporcionaba la profesora, sentía que estaba en un entorno seguro y acogedor.

Por otra parte, pensando en las actividades que llevábamos a cabo, recuerdo especialmente aquellas que tenían que ver con dibujar, colorear y todo lo relacionado con las manualidades ya que era algo que me provocaba un especial rechazo, sentía como que perdía el tiempo mientras que veía a muchos de mis compañeros que disfrutaban con ello. Ahora, teniendo la formación que tengo, soy consciente de la importancia de ese tipo de actividades para trabajar la atención, la precisión, la motricidad fina y demás capacidades. En cuanto a la lectoescritura, recuerdo perfectamente el método de enseñanza; íbamos letra por letra siguiendo el método alfabético y teníamos unos cuadernillos en los que cada día repasábamos siguiendo los “puntitos” las letras que estuviésemos trabajando. El resto de los contenidos no recuerdo cómo nos los enseñaban.

Siguiendo con la historia escolar, recuerdo perfectamente el primer ciclo de primaria, en el que tenía un tutor que no solo enseñaba los contenidos de manera dinámica e interesante, sino que también se preocupaba por la clase a nivel emocional. Recuerdo dinámicas que llevaba a cabo entre actividad y actividad si veía que estábamos distraídos o que no nos interesaba el temario. Las dinámicas se basaban en juegos para captar nuestra atención y despejar la mente durante unos segundos lo cual tenía muy buenos resultados, al menos sobre mí. Estas técnicas eran lo que se denomina cuñas motrices, las cuales han sido enseñadas e impartidas en el ciclo que actualmente he estudiado. Se tratan, como ha especificado, de momentos entre actividad y actividad dirigida en la que el profesor desvía la atención hacia otro tipo de dinámica generalmente asociada al juego y permite una mayor atención por parte del alumnado posteriormente.

Según he ido subiendo de nivel, lo cierto es que no tengo muy buen recuerdo del profesorado ya que muchos se sentaban en la mesa y se limitaban a leer el libro de texto y a mandar ejercicios para hacerlos en clase mientras ellos aprovechaban para comer o hacer alguna llamada. Además, los contenidos tal y como estaban estructurados, cronológicamente, no

permitían establecer una relación directa con el resto de asignaturas pues se centraban en sucesos ocurridos en relación a la asignatura que se estuviese impartiendo. Esto, me hacía perder el interés durante las clases ya que no veía interés por parte del profesorado ni una lógica entre todos los contenidos y conceptos nuevos aprendidos. Sin embargo, cabe destacar que no afectaba en mis notas ni en mi aprendizaje, si denominamos aprendizaje a la recepción de contenidos de la forma en la que nos enseñaban, pero si es cierto que muchos de los conceptos aprendidos en aquella etapa, a día de hoy quizás no los recuerde, pues no exigían aprenderlos sino, únicamente memorizarlos.

Lo más destacable en cursos posteriores fueron determinados profesores que se les veía con ganas de enseñar y de que el alumnado aprendiese, ya que no se limitaban a seguir el libro de texto o sus propios apuntes, sino que observaban lo que la clase podía necesitar y adaptaban las actividades y el día a día según las características de la clase.

Como conclusión a esta reflexión sobre mi vida escolar quiero mencionar que, gracias a mi tutora de infantil principalmente, hoy estoy terminando la carrera de magisterio. A esto he de sumarle mi interés por intentar modificar las actitudes que, desde mi punto de vista, son negativas del profesorado con el que he coincidido, así como dirigir una clase sin tener en cuenta al alumnado o centrarme exclusivamente en enseñar los contenidos obligatorios sin pararme a observar si se está dando un aprendizaje por parte del alumnado. De esta manera, mi objetivo es intentar ser yo, en un futuro, la profesora que sea recordada de manera positiva por mis alumnos quienes hayan aprendido, consolidado, relacionado y no memorizado únicamente los contenidos.

## **4.2. ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA**

Haciendo una reflexión técnica de la historia escolar pueden extraerse diferentes características que marcarán unos patrones básicos de personalidad los cuales influirán en mis actuaciones como futura docente.

Centrándonos en la etapa infantil y parte de la primaria, el tener como mayor recuerdo el plano afectivo y el sentimiento de seguridad dentro del aula, hace reflexionar acerca de lo que para mí puede ser importante en estas edades.

El hecho de tener muy presente los episodios en los que observaba un cariño por parte del profesorado hacia el alumnado y la atención individualizada no solo con el fin de transmitir

conocimientos, ha provocado que considere el plano afectivo y emocional como la base para forjar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como explica el psiquiatra y psicoanalista Jhon Bolwby citado por Fernandez (2013) en referencia a la teoría del apego, es importante que el niño crezca en un entorno de afecto y seguridad provocando en un futuro que sea seguro de sí mismo y tenga habilidades para enfrentarse a situaciones desconocidas autónomamente pues, aportándole ese cariño y protección, sin ser ni escaso ni exagerado, se crea un entorno de seguridad en el propio niño asegurándole que es capaz de valerse por sí mismo y desarrollando una independencia y un pensamiento crítico.

Bien es cierto que la teoría del apego gira entorno a la familia, principalmente, aunque es necesario tener en cuenta todos los ámbitos y entornos donde se mueve el menor ya que la formación de su personalidad se verá afectada por todas las situaciones y experiencias que viva.

Por otra parte, si hablamos de los contenidos a trabajar, considero que es importante que tengan una relación entre ellos, que se trabaje de una forma globalizada y que se utilicen diferentes técnicas, pero con un fin que el alumnado comprenda, es decir, establecer actividades basadas en los intereses del alumnado y llevarlas a cabo con dinámicas comprensibles y necesarias según la actividad. De esta forma se evitará la desmotivación, el desinterés y la memorización sin comprensión de los contenidos. Con esto conseguiremos que vayan creando bases reales de aprendizaje sobre las que se depositarán nuevos contenidos y podrán ser relacionados produciéndose, por tanto, un aprendizaje que perdure en el tiempo. Para que todo esto sea posible, considero muy importante el papel y la actitud del profesorado, pues es de vital importancia que muestren interés hacia lo que se está enseñando, fomentándolo y contagiándolo, convirtiendo el día a día dentro del aula en algo satisfactorio a la vez que interesante, natural y espontáneo.

Como se ha comenzado diciendo, la personalidad viene marcada por el conjunto de experiencias y vivencias desarrolladas a lo largo de toda la vida predominando la etapa infantil como el momento clave para su desarrollo. El entorno educativo proporcionará una serie de patrones que posteriormente, en la edad adulta se verán reflejados en nuestras actuaciones, pero es preciso añadir a estos patrones muchos otros que vendrán marcados por diferentes entornos y ámbitos que han acontecido a lo largo de nuestra niñez y adolescencia hasta llegar a la etapa adulta.

A continuación, por tanto, se especificarán los patrones a diferentes niveles que marcarán, de alguna forma, la personalidad que he ido formando a lo largo de mi vida.

### 4.3. TABLA DE PATRONES

Tras realizar un proceso de introspección enfocado en las características que describen mis actuaciones se han encontrado los siguientes patrones conductuales:

<b>Tipos de patrones</b>	
<b>Emocionales</b>	Paciencia, curiosidad.
<b>Cognitivos</b>	Análisis, autonomía, resiliencia, método memorístico.
<b>Sociales</b>	Tolerancia, empatía.
<b>Culturales</b>	Respeto.
<b>Familiares</b>	Desconfianza, organización, previsión.

*Tabla 1: Tipos de patrones*

Nos encontramos por tanto con una serie de habilidades emocionales, cognitivas, sociales, culturales y familiares que han formado la personalidad que me caracteriza y que por tanto tendrá especial relevancia en mi tipo de docencia y en cómo enfocaría la propuesta pedagógica que se ha descrito con anterioridad.

Se pueden apreciar características como la paciencia, el análisis derivado de la curiosidad, la resiliencia, la autonomía... y demás patrones que encajarían perfectamente con las particularidades que es necesario poseer para transmitir en la enseñanza basada en el pensamiento crítico. Algo que, por el contrario, no iría asociado al tipo de docencia dedicada al Curriculum basado en el pensamiento, sería el estilo memorístico como forma de retener contenidos. Considero que debería desecharse y utilizar, en su defecto, el método global, en el que todos los contenidos a aprender tengan una relación con el resto de ámbitos.

Centrándonos en los patrones familiares, examinando la desconfianza podría guardar cierta relación con un buen desempeño del trabajo como docente teniendo en cuenta el tipo de metodología que se quiere impartir. El hecho de ser desconfiada, genera que, como persona y por tanto como docente en su momento, analice las situaciones y organice el espacio y el tiempo de tal forma que se asegure, en cierta manera, que se conseguirán los objetivos propuestos.



#### 4.4. CONCLUSIONES

En un primer momento, al realizar una propuesta didáctica, la idea era llevarla a cabo en un aula con las características establecidas. Sin embargo, debido a la problemática marcada por la pandemia del Covid-19 fue imposible ponerla en práctica. Esto llevó al estudio interno a nivel psicológico a través del cual pudiese encontrar las características de mi personalidad que describirían mis actuaciones como docente. De esta manera, tras ver reflejados y desarrollados los patrones que me caracterizan como individuo, es posible hacerse una idea y acercarse al estilo de puesta en práctica que podría darse.

A este análisis se le añadirá el triple ámbito de decisión docente que concibe las características que marcan la actitud de un docente y sus prácticas teniendo en cuenta tres niveles diferentes.

Jiménez, Rodríguez N., Sánchez & Rodríguez M. (2018) detallan en su artículo y apoyándose en diferentes pedagogos y psicólogos la existencia de tres ámbitos ordenados jerárquicamente que marcan las decisiones que se tomarán en la práctica docente (Ver anexo V). Estos tres ámbitos son:

- Nivel metateórico: se trata del nivel más profundo, de la base, abarca y hace referencia a las teorías sistémicas, referidas a aquellas que siguen lo impuesto por las leyes y la política del momento sin modificarse fácilmente a pesar de que se produzcan cambios sociales. Por otra parte, dentro de este mismo nivel nos encontramos con las teorías subjetivas las cuales tienen en cuenta al sujeto a nivel individual para establecer el Curriculum y el estudio de la educación y la sociedad. Finalmente añadiríamos las teorías dualistas, en las que se marcan unas bases y directrices, pero puede existir una manipulación de las mismas a través de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar.
- Nivel teórico: este nivel se refiere a la concepción y orientación de la práctica docente. Al igual que en el ámbito anterior, se diferencian tres teorías diferentes. Primeramente, tenemos las objetivistas, aquellas en las que la enseñanza se basa en la asimilación de contenidos debido a una repetición por parte del docente el cual es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, están las teorías constructivistas, las cuales comienzan a aparecer conforme va evolucionando la sociedad y la concepción del alumnado como individuos que participan en el aprendizaje y pasan de asimilar contenidos a construirlos siendo protagonistas del proceso mientras que el profesorado aparece como un facilitador. Finalmente nos

encontramos con la teoría comunicativa-sociocultural, centrada en el uso del diálogo para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, generada a partir del crecimiento de una sociedad de la información.

- Nivel técnico: este último nivel recoge las prácticas y los aspectos concretos del día a día, por ello irán marcadas por los ámbitos anteriores que se lleven a cabo. De esta forma, teorías objetivistas se centrarán en la aplicación de metodologías basadas en la transmisión de forma magistral de contenidos. Por su parte, teorías constructivistas desarrollarán metodologías centradas en la experimentación e investigación directa por parte del alumno individualmente. Mientras que, en un último caso, hablando de las teorías comunicativas, las metodologías se basarán en el uso del dialogo para alcanzar un aprendizaje de contenidos teniendo en cuenta, además, el aspecto social y cultural.

Por tanto, una vez explicados estos tres ámbitos que definirían la actuación como docentes, a nivel personal podría describir mi actuación basada en teorías dualistas con una orientación constructivista y comunicativa sociocultural que, por tanto, contaría con prácticas constructivistas y dialógicas en las que el alumnado fuese el protagonista de su propio aprendizaje, donde se tendrá muy en cuenta la experimentación y la relación con los demás. El docente, por su parte actuaría como facilitador de toda enseñanza y construcción del conocimiento.

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Una vez finalizado el trabajo se pueden extraer una serie de conclusiones relacionadas con el pensamiento sistémico y con la propuesta a través de la cual se pretende implementar la metodología basada en ciclos.

Es preciso destacar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas puesto que como se ha comprobado, creará individuos capaces de pensar por sí solos y de emitir juicios fundamentados. Por ello, un método idóneo para trabajar este tipo de pensamiento es aquel en torno al cual gira un curriculum basado en el pensamiento y en las dinámicas que provocan el desarrollo del mismo. Además, este tipo de metodología va unida al aprendizaje experimental, de investigación y sensorial, dinámicas muy efectivas para la consolidación de nuevos conceptos puesto que generan emociones y recuerdos fáciles de relacionar y perdurar en el tiempo.

La idea de llevar a cabo la propuesta didáctica dentro de un aula proporcionaría los datos suficientes para comprobar cuan efectiva sería la metodología desarrollada y hubiese supuesto un análisis a nivel metodológico y del alumnado principalmente. Sin embargo, la situación creada por la actual pandemia, provocó reorientar el tema y centrarnos en la visión desde el docente hacia la metodología y la puesta en práctica, tema interesante a la vez que de vital importancia, pues por muy bien que esté formulada e ideada la propuesta, si el docente que la lleva a cabo no es consciente de la actitud y la dinámica que ha de seguir, los resultados podrían ser totalmente contrarios a lo que se esperaría y por tanto, no se generaría el aprendizaje esperado.

Concluyo por tanto diciendo que tras la elaboración de este trabajo se ha conseguido investigar a cerca de las metodologías basadas en el pensamiento como base del Curriculum y crear una propuesta ajustada a la realidad que suponga el desarrollo de dichas capacidades a la vez que se han definido las características y habilidades que ha de poseer un docente para llevar a cabo este tipo de metodologías.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

### ORDENAR ALFABETICAMENTE

- Basconcelo, J.C. (2014). Pedagogía de la multiplicidad. España: Author.
- Beltrán Llera J. y Bueno Álvarez J.A. (1995). Psicología de la educación. Barcelona: Boizareu Universitaria
- Bruning, H., Schraw, J. y Ronning, R. (1999). Psicología cognitiva e instrucción. Madrid: Editorial Alianza.
- Cesar A, J. (2012). Pensamiento, inteligencia, competencias y comprensión. *Revista de educación y pensamiento*, 44-60. Extraído el 2 de abril de [file:///C:/Users/claris%C2%AD%C2%AD\\_30/Downloads/Dialnet-PensamientoInteligenciaCompetenciasYComprension-3974320.pdf](file:///C:/Users/claris%C2%AD%C2%AD_30/Downloads/Dialnet-PensamientoInteligenciaCompetenciasYComprension-3974320.pdf)
- Diccionario Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española (21a. ed.) Madrid: Espasa Calpe.
- Facione, Peter. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, pp. 23-56.
- Fernandez Rodríguez, F. (2013). La autonomía emocional. *Revista de clase e historia*. (núm. 362), pp. 2-12.
- Freinet, E. (1974). Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna. Barcelona: Editorial Laia.
- Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido. México. Editorial Siglo XXI.
- Gardner, Howard. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias múltiples. Nueva York: Basic Books.
- Jiménez Becerra, I. (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potenciar el pensamiento crítico. *Opción*, vol. 31 (núm. 2), pp. 632-653.
- Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. & Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.

- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. España. Ediciones De la Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, (núm. 22), pp. 41-60.
- Martinez Medina, R. y Tonda Monllor, E.M. (2014). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Murcia: Compobell.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.
- Pestalozzi, J. H. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas*, vol. XXIV (1-2), 299-313
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Rodríguez Navarro, H. (2020). *Innovando en educación desde el origen: enfoque del Curriculum escolar desde el pensamiento sistémico*. Madrid. Octaedro. En prensa
- Santaella Rodriguez, E., Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza en las ciencias. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 21 (núm. 4), pp. 359-379.

## 7. APÉNDICES

### ANEXO I. CUENTO. EL CAMINO DE VALERIA

Érase una vez una niña que se llamaba Valeria. Un día decidió ir a ver a su papá porque estaba muy lejos. Para ello tenía que recorrer un camino muy largo y lleno de pruebas. Valeria se lo había pensado muchas veces, pero nunca lo había intentado así que llegó el día. (“¿Queréis acompañar a Valeria y ayudarla en su camino?”)

Valeria se puso los zapatos, cogió una chaqueta, su mochila y se marchó. (*Daremos a cada uno una mochila. En algunas habrá una gominola y en otras nada. Además, les meteremos un folio y ceras de colores*).

Valeria comenzó a caminar y sus tripas empezaron a sonar, era casi la hora de comer así que se paró junto a la sombra de un árbol y abrió su mochila para ver qué podía comer. (*Cada uno abre su mochila y quien tenga la gominola puede comérsela*). Cuando terminó de comer, se le ocurrió una maravillosa idea. Le haría un dibujo a su papá para que se pusiese muy contento al verla. (*Cada uno sacará el folio, las ceras y dibujarán un dibujo para su papá*).

Cuando Valeria terminó su dibujo, se puso a caminar con él de la mano porque le había gustado mucho como le había quedado. Se puso a saltar, correr, jugar con las mariposas y los pajaritos que había por el bosque... pero de repente se levantó una ráfaga de aire y ¡oh, no, el aire hizo volar su dibujo! (*Les quitamos a todos el dibujo y los guardamos*). ¡Vaya! ¿Qué le daremos a papá ahora? - ¡Haré otro! - dijo Valeria, pero cuando fue a su mochila para hacer otro dibujo (*Cada alumno mirará dentro de su mochila y no encontrará más folios*) vio que no le quedaban más folios. Pero debía seguir su camino.

Siguió caminando y de repente se encontró con un puente algo viejo lleno de arbustos y hiervas altas, se asustó porque no sabía muy bien cómo podría pasar por ahí ya que no había casi nada de luz y vio que no había otro sitio por donde ir, pero justo en ese momento saltó un gran gato negro:

- ¡Hola! Soy el gato Zafiro y si quieres pasar por ahí solo podrás si yo te acompaño ya que solo yo conozco ese camino. (*Risa algo siniestra y malvada*). Pero has de tener mucho cuidado porque debajo hay cocodrilos muy hambrientos y habrá que caminar sigilosamente y con mucho cuidado para que el puente no se rompa.

Valeria lo dudó, no se fiaba mucho de lo que pudiese haber en ese camino y de que el puente aguantase, pero se dio cuenta de que si no se dejaba ayudar por el gato Zafiro no podría llegar a ver nunca a su papá. Así que, se armó de valor, se dieron la mano y comenzaron a cruzar. *(Por parejas uno de cada pareja se vendará los ojos y el otro hará de guía. Según vayan caminando se les echará agua por las piernas y con algún material blando se les rozará la cara simulando maleza y asustando un poco. Se pondrá música de tensión de fondo y con algún sobresalto).*

Una vez cruzado el puente Valeria le dio las gracias al gato Zafiro y éste desapareció de un salto.

Siguió caminando, ya estaba muy cansada, pero a lo lejos comenzó a ver una pequeña casita como la que había visto en fotos y comenzó a correr hacia ella, ahí tenía que estar su papá. Corrió, corrió, llamó a la puerta y ¡sorpresa! *(Les daremos una caja con la foto de su papá a cada uno).* Su papa abrió la puerta y se puso muy contento al verla, ambos se abrazaron, Valeria recordó el dibujo que le había hecho y le dijo lo que había pasado con él, que una ráfaga de viento se lo había quitado, entonces su papá se fue corriendo y volvió con el dibujo que Valeria le había hecho. ¡La ráfaga de aire lo había llevado hasta la casa de su papá! *(Les devolvemos el dibujo a cada uno).*

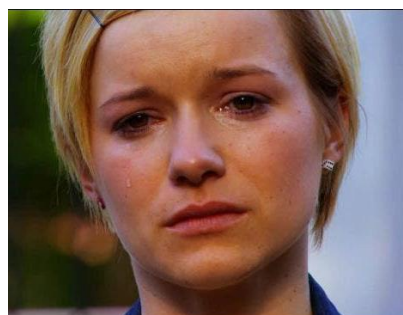
- Te quiero mucho papá – dijo Valeria mientras ambos se abrazaban.

Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

## **ANEXO II. EMOCIONES REPRESENTADAS PARA CREAR MARIONETAS.**



**ANEXO III. IMÁGENES QUE REFLEJAN EMOCIONES CORPORAL Y GESTUALMENTE.**

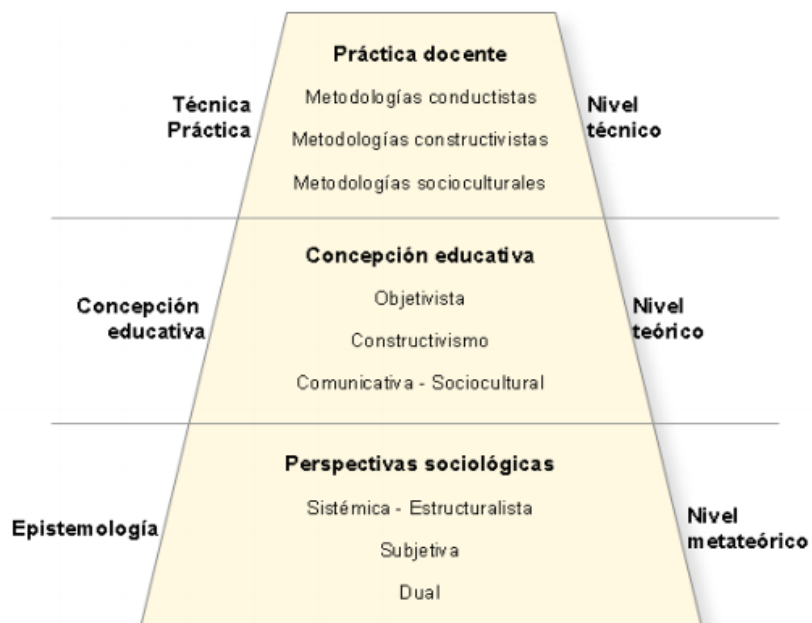




**ANEXO IV. IDEA DEL “EMOCIONOCA”.**



**ANEXO V. PIRÁMIDE DE TRIPLE ÁMBITO DE LA DECISIÓN DOCENTE.**



*Fuente: Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. & Rodríguez Medina, J. (2018).*