



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DOBLE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

*La introducción del pensamiento en el aula de
Educación Física.*

Autora: Noelia López González

Tutor académico: Ruth Pinedo González



RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge ante la necesidad de hacer visible el pensamiento en la escuela, pues aporta información al docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo a la vez que permite al alumnado comprender los procesos cognitivos que le llevan a aprender a aprender.

A través de las rutinas de pensamiento se refleja el camino que éste recorre. A priori, el área de Educación Física parece que no incita a la reflexión. Sin embargo, queda evidenciada la capacidad de esta asignatura para promover el pensamiento ya que lo hace de una forma lúdica y por tanto, inconsciente, gracias en gran parte a su componente motriz.

La propuesta de intervención que se plantea demuestra que el pensamiento se puede estimular en Educación Física atendiendo a cualquiera de sus contenidos ya que todo depende de la metodología empleada por el docente. En este caso, son los juegos tradicionales los que muestran que se puede fomentar el pensamiento a través de un proyecto que hace que el alumno sea protagonista de su proceso de aprendizaje.

El proyecto planteado demuestra la viabilidad de la propuesta, construida sobre un contexto real y frecuente en muchos centros educativos, pudiéndose adaptar a cualquier situación escolar.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento visible, rutinas de pensamiento, Educación Física, juegos tradicionales.

ABSTRACT

This dissertation arises from the need to focus on how students develop thought processes in schools, because it provides information to the teacher about the teaching and learning process carried out while allowing students to understand the cognitive processes that lead them to learn how to learn.

Through the use of thought routines, we can see the paths that students take. At a first glance, the area of Physical Education does not seem to encourage reflection. However, the ability of this subject to promote critical thinking is evident since it does so in a playful and therefore unconscious way, thanks in large part to its motor component.

The proposed intervention shows that thoughts can be stimulated in Physical Education regardless of the class content since everything depends on the methodology used by the teacher. In this case study, traditional games are used to show that you can encourage critical thinking through a project that makes the student the protagonist of your learning process.

The project outlined in this dissertation demonstrates the feasibility of the proposal based on common, real life school scenarios, adaptable to any educational situation.

KEY WORDS

Visible thinking, thinking routines, Physical Education, traditional games.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Objetivos	7
3. Justificación.....	7
4. Fundamentación teórica	8
4.1. El pensamiento visible: Promover una cultura de pensamiento en el aula....	8
4.2. Rutinas de pensamiento	11
4.3. Cultura del pensamiento en Educación Física	15
4.4. El aprendizaje basado en el juego.....	16
5. Propuesta de intervención	17
Justificación	17
Contexto.....	24
Objetivos.....	25
Contenidos	25
Principios metodológicos y didácticos	26
Temática	26
Temporalización	27
Recursos materiales y espaciales	27
Desarrollo de la propuesta de intervención	28
Atención a la diversidad	38
Evaluación del proyecto	38
6. Viabilidad de la propuesta.....	39
7. Conclusiones	39
Referencias bibliográficas	42
Anexos.....	44

ÍNDICE DE TABLAS DE CONTENIDO

Tabla 1. Rutinas aportadas por Ritchhart, Church y Morrison (2014).....	14
Tabla 2. Contenidos de Educación Física tratados.....	19
Tabla 3. Estándares de aprendizaje de Educación Física tratados.....	21
Tabla 4. Criterios de evaluación de Educación Física tratados.....	22
Tabla 5. Rutinas para presentar y organizar la información.....	44
Tabla 6. Rutinas para sintetizar y organizar la información.....	46
Tabla 7. Rutinas para profundizar en un tema.....	48
Tabla 8. Tabla de evaluación individual.....	51
Tabla 9. Tabla de evaluación del profesor/unidad didáctica.....	52
Tabla 10. Tabla de evaluación grupal.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Las 8 fuerzas culturales establecidas por Ritchhart (2015).

Figura 2. Imagen para la rutina “Zoom”

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la cultura del pensamiento ha dado un paso al frente. La sociedad ha añadido valor al sentido crítico, a la reflexión y a la propia opinión. Por este motivo, la escuela debe construir personas que piensen por sí mismas, tengan la capacidad de posicionarse justificando el por qué y recursos con los que contrastar la información.

Para lograr esto, los docentes han de ser conscientes de la trascendencia que tiene el uso del pensamiento dentro del proceso educativo. A través de las rutinas – técnica para visibilizar el pensamiento –, el alumnado penetra en los procesos cognitivos y cultiva la comprensión, componente esencial para aprender a aprender.

Además, debido a su afición por los juegos tradicionales – la mayor parte del alumnado tiene un pueblo de referencia – y a la toma de referencia de la asignatura de Educación Física, el alumnado desarrolla el razonamiento a la vez que se divierte y aprende una nueva forma de entretenimiento.

Este trabajo trata de orientar a todo aquel que pretenda promover el pensamiento en su aula, ofreciéndole información y una propuesta didáctica a su servicio. Lo que se pretende conseguir es un aprendizaje más significativo y profundo, centrado en mejorar las habilidades de pensamiento, las cuales van más allá de la simple memorización de los contenidos.

En el presente documento, tras plantear los objetivos y los contenidos generales del TFG y la justificación del mismo, se expone la fundamentación teórica, la cual se adentra en la cultura del pensamiento, en la técnica de las rutinas y en el área de Educación Física.

Posteriormente, se propone un proyecto que integra las rutinas de pensamiento – y su objetivo de visibilizar el pensamiento – en uno de los contenidos del área de Educación Física. Por último, se debate la viabilidad de la propuesta y se exponen las conclusiones.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo se han clasificado atendiendo a los siguientes criterios:

Objetivos de tipo teórico.

- Profundizar en el enfoque del pensamiento visible.
- Conocer las principales fuerzas culturales que engloban la cultura del pensamiento.
- Comprender la finalidad de las rutinas de pensamiento.

Objetivos de intervención.

- Potenciar y desarrollar el pensamiento en el aula de Educación Física a través del uso de las rutinas de pensamiento.
- Diseñar e introducir una propuesta de intervención en el área de Educación Física basado en las rutinas de pensamiento.
- Acercar y transformar los juegos tradicionales al alumnado.
- Reflexionar sobre la viabilidad de la propuesta y la importancia de la inclusión del pensamiento en Educación Física.

3. JUSTIFICACIÓN

El pensamiento es una de las facultades más complejas que el ser humano posee. En el transcurso de su desarrollo es fundamental darle visibilidad, pues en este proceso recae el aprendizaje. A la hora de promover el pensamiento, el docente otorga la posibilidad de activar la mente a la vez que potencia la observación, la autonomía, la flexibilidad y la reflexión en el alumnado. Asimismo, se desarrolla un pensamiento crítico que hace que el alumno tenga la capacidad suficiente para analizar y argumentar cualquier tema.

La importancia de hacer visible el pensamiento es innegable. Cuando el docente entiende el pensamiento de su alumnado, dispone de la información necesaria para construir los conocimientos y así, formar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salmon, 2019, p.4).

Este trabajo surge ante la necesidad de conocer la trascendencia que tiene hacer visible el pensamiento en el aula además de ofrecer, a modo de ejemplo, recursos que contribuyan a que el pensamiento sea visible. A pesar de que en el currículum no se exponen explícitamente contenidos que hacen referencia al pensamiento, en todos los bloques se aplica el razonamiento o la comprensión, aspectos propios del pensamiento.

Cabe señalar que su realización contribuye a la consecución de las competencias del Grado de Educación Primaria. Especialmente, dentro de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria, se promueven las siguientes capacidades: poseer y comprender conocimientos de un área educativa en concreto, aplicar los conocimientos de forma profesional así como la elaboración de argumentos y resolución de problemas dentro del área de estudio e interpretar datos esenciales para manifestar juicios a partir de una reflexión educativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. EL PENSAMIENTO VISIBLE: PROMOVER UNA CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL AULA

El pensamiento es una facultad del ser humano que le hace lógico y racional. Como expone la Real Academia Española, es un “conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época”, haciendo referencia a todo aquello que es percibido por la mente de cada individuo.

Así, al igual que se expone más adelante, Ritchhart, Church y Morrison (2014) consideran varios tipos de pensamiento fundamentales para tratar de comprender algo nuevo que cada persona podría utilizar: observar de cerca y describir qué hay, construir explicaciones e interpretaciones, razonar con evidencia, establecer conexiones, tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas, captar lo esencial y llegar a conclusiones, preguntarse y hacer preguntas y descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie (p.46).

Estos dos últimos aspectos que reflejan la importancia de la curiosidad, la cual intensifica el afán por aprender, fueron añadidos posteriormente ya que en la complejidad del aprendizaje reside el enigma de conocer qué es lo que se va a aprender.

Tal y como expone Fernández (2015), “los niños son curiosos por naturaleza y muestran una enorme disposición por aprender y comprender el mundo que les rodea; son filósofos naturales“(p.8).

Dado que el pensamiento es personal e intransferible, es único para cada individuo de la sociedad. Por este motivo es de vital importancia hacer visible aquello que, en primera instancia, es invisible.

Cuando el pensamiento se hace visible, el docente obtiene información no solo de lo que el estudiante está comprendiendo, sino también de cómo lo está comprendiendo. De esta manera, el docente puede plantear estrategias para apoyar su aprendizaje. En este sentido, el docente y el alumnado salen beneficiados ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido tanto en el aula como para su uso en un futuro.

Conforme los estudiantes son cada vez más conscientes de su propio pensamiento y emplean estrategias que incitan a pensar, se caracterizan por una metacognición mayor (Ritchhart, Turner y Hadar, 2009, p. 155). Por eso, es fundamental que el alumnado aprenda a aprender, cumpliendo así con una de las competencias designadas por la LOMCE.

Posiblemente, el docente no conozca ningún recurso para hacerlo, pues no es usual que sea un contenido en la formación inicial. A pesar de esto, cualquier persona puede trabajarlo: simplemente, el docente tiene que dejar un espacio de tiempo para que el alumnado escuche diferentes perspectivas, cuestione y se documente acerca de los temas tratados, pues en esa búsqueda de respuestas se potencia la comprensión y se presenta el pensamiento. De esta manera, el alumnado estará preparado para enfrentarse a la vida, pues disponen de una gran herramienta para tomar decisiones adecuadas.

Como veremos más adelante, una de las opciones que existe para que el pensamiento se haga visible es a través de rutinas, es decir, de la realización de preguntas tales como ¿Por qué piensas eso?, ¿Dónde lo has visto? o ¿Cómo crees que está pasando?, que ayudan a que el alumnado analice y reflexione cualquier aspecto que se trate.

La cultura del pensamiento es tratada por Perkins, Tishman y Jay (1998) como una cultura en la que el pensamiento se da en aquellos lugares donde es visible. Por tanto, para que exista es necesario que cada individuo sea consciente de su pensamiento, de cómo piensa, ya que no es lo mismo pensar que creer.

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 (Marzena, 2019, p.9). El pensamiento ordena todo lo que somos capaces de percibir con los sentidos y lo estructura en categorías.

“Esta cultura emergente es poderosa porque envía mensajes sobre lo que es el aprendizaje y cómo sucede” (Ritchhart, 2015, p. 11). Este mismo autor ha establecido ocho fuerzas que facilitan y sirven como modelo en el proceso de comprensión.



Figura 1. Las 8 fuerzas culturales establecidas por Ritchhart (2015).

El tiempo es el recurso más valioso que tenemos. Por eso, no hay que considerar que disponer unos minutos para que el alumnado reflexione es una pérdida de tiempo. Al contrario, es la mejor manera para que aprenda a pensar. El docente no puede pretender que el alumnado dé una respuesta adecuada sin dejarle tiempo para razonar la contestación.

Asimismo, si ésta no es correcta a la primera, es fundamental que el alumno analice por qué no es esa y busque la respuesta acertada, pues en ese camino potenciará su pensamiento. De la misma manera que el docente debe ofrecer distintas actividades para que todos puedan desarrollar diferentes procesos cognitivos.

Para ello, las rutinas de pensamiento – de las cuales hablaremos más adelante – sirven como modelos que favorecen que el pensamiento se haga visible a ojos del docente a la

vez que organiza la manera de pensar del alumnado. Esto debe estar acompañado de un lenguaje de pensamiento abierto, donde no hay una forma única de expresar. Puesto que cada alumno denomina, describe y aprecia los procesos cognitivos de una manera, ¿Cómo desarrollar un lenguaje de pensamiento en ellos? Creando situaciones en la que se dé dicho lenguaje.

Johnston (2004) hace referencia a la técnica de "notar y nombrar" (p.12). Este método trata de designar con un nombre el pensamiento que se lleva a cabo en un momento y espacio determinado para fortalecer el proceso. Esto puede ocurrir tanto individual como grupalmente, pues la interacción, ya sea entre alumnado o con el profesorado, aporta diferentes puntos de vista que, tras valorar, dan lugar a la creación de modelos de pensamiento.

El docente, en esta interacción, debe “ir más allá de las respuestas simplistas” (Ritchhart, 2015, p.221), debe buscar el argumento que hay detrás del “sí” o del “no” que habitualmente se emplea para ver si el contenido se ha comprendido.

A todo esto, la ambientación del aula es primordial para estimular el pensamiento. “El entorno construido establece y facilita ciertas formas de actuar e interactuar. Envía mensajes acerca de lo que es valioso, importante, esperado y alentado” (Ritchhart, 2015, p. 230). Forma parte del currículum oculto, una de las partes más importantes dentro del proceso educativo ya que incita, de manera inconsciente, a que el alumnado haga lo que se le instiga.

Además, cabe señalar que el alumnado, en todo momento debe conocer qué es lo que tiene que hacer para superar los objetivos marcados a nivel diario y trimestral, pues esto le focalizará el pensamiento hacia dónde queremos ir.

Al construir la cultura de pensamiento en el aula, el docente se aleja de la enseñanza tradicional – transmisión unidireccional – para acercar al alumnado a un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico y autónomo. Como se puede observar, todas las categorías están enlazadas entre sí, pues no existe una sin la otra.

4.2. RUTINAS DE PENSAMIENTO

El punto de partida del pensamiento está amparado, según la Taxonomía de Bloom, en los siguientes sustantivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y

evaluación. Estas palabras fueron modificadas por autores como Anderson y Krathwohl (2001), por los siguientes verbos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, los cuales van desde un pensamiento de orden inferior a uno superior.

A pesar de la discusión que hay acerca de su orden, las investigaciones apuntan que los docentes coinciden en que la comprensión no debe ser un tipo del pensamiento, debe concebirse como su meta, su objetivo.

Como exponen Ritchhart, Church y Morrison (2014), entre las distintas maneras de visibilizar el pensamiento destacan ocho movimientos que constituyen la base de las rutinas de pensamiento:

- Observar de cerca y describir qué hay ahí.
- Construir explicaciones e interpretaciones.
- Razonar con evidencia.
- Establecer conexiones.
- Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectiva.
- Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
- Preguntarse y hacer preguntas.
- Descubrir la complejidad de ir más allá de la superficie.

Dado que también se aplica el pensamiento para tomar decisiones, resolver problemas y emitir juicios, la siguiente lista adicional son de gran utilidad para dirigir la actividad mental.

- Identificar patrones y hacer generalizaciones.
- Generar posibilidad y alternativas.
- Evaluar evidencia, argumentos y acciones.
- Formular planes y acciones de monitoreo.
- Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.
- Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.

Los movimientos de ambas listas coexisten en las rutinas, pues son una herramienta para promoverlos. Como venimos diciendo, las rutinas de pensamiento son “estrategias que utilizan patrones sencillos para promover el pensamiento y la comprensión más profunda” (Pardo, 2018, p. 2). Estas rutinas favorecen la reflexión y la profundización

sobre cualquier tema ya que estimulan al pensamiento para que sea visible y así, poder gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje a su favor.

Con la repetición de estos modelos, llegará un punto en el que se ejecuten sistemáticamente, sin necesidad de ir paso a paso. Llegado este momento, el alumnado gozará de una mayor autonomía y adquirirá mayor sensibilización sobre los mecanismos del pensamiento.

De esta forma, el pensamiento tenderá a estar organizado y construirse con coherencia. Como exponen Parada y Ruiz (2015), “las rutinas de pensamiento se adecúan a las diferentes situaciones que surgen en el aula, ya que pueden integrarse y utilizarse para trabajar numerosos contenidos en una gran variedad de contextos” (p.241).

En este sentido, se pueden emplear tantas rutinas como se crean convenientes, pues su uso siempre beneficia al dar visibilidad al pensamiento. Asimismo, no tienen por qué ejecutarse de manera individual, pueden realizarse tanto en pequeños grupos como en gran grupo.

Debe tenerse en cuenta que las rutinas han de ajustarse a la edad y a las características del alumnado para que surja el efecto esperado. Además, el docente tiene que dar un sentido a la realización de las rutinas para que se conviertan en un conducto en la consecución de los objetivos planteados.

Para ello, Ritchhart, Church, y Morrison (2011) estructuran las rutinas en tres categorías (p. 49) que, posteriormente, en 2014, perfeccionaron (p.86): presentar y explorar, sintetizar y organizar y profundizar. Esta clasificación no es única e irrefutable, pues existen otras con el mismo fin. Cada docente puede emplear la que más se adapte a su alumnado o incluso, puede crear una rutina combinando diferentes ideas.

Respecto a las rutinas para presentar y explorar, cabe señalar que tienen un mayor impacto al inicio de una Unidad Didáctica o un proyecto puesto que las preguntas que se realiza el estudiante descubren el camino que están a punto de emprender, sirve como una especie de guía que indica los puntos por los que va a pasar.

Dentro de este tipo de rutinas, Ritchhart, Church y Morrison (2014) aportan diferentes opciones, las cuales se muestran en la tabla I y se amplían en el anexo I. Todas ellas se pueden trabajar tanto de manera individual como grupal, lo cual enriquece el proceso de visibilizar el pensamiento.

En cuanto a las rutinas clasificadas para sintetizar y organizar, cabe mencionar que dejan atrás la superficialidad para profundizar en el tema en cuestión. Con ellas, el alumnado amplía el conocimiento y da sentido a lo que está descubriendo. Por este motivo, su uso es favorable una vez se está inmerso en la Unidad Didáctica o proyecto.

Del mismo modo, dentro de este tipo de rutinas, Ritchhart, Church y Morrison (2014) aportan diferentes alternativas, las cuales se muestran en la tabla I y se desarrollan en el anexo II. Todas ellas ofrecen la posibilidad de ejecutarse de forma individual y grupal, lo cual es aprovechable por el docente para dar visibilidad al pensamiento.

En lo referente a las rutinas para explorar las ideas más profundamente, cabe destacar que se alejan de la superficialidad o de la generalización de una idea principal para introducirse en la argumentación y en los diferentes puntos de vista que puede tener un mismo tema. Son procesos que intentan razonar de una manera más profunda acerca de lo que han leído, escuchado y, por tanto, aprendido. Por este motivo, han de utilizarse preferiblemente al final de una Unidad Didáctica o proyecto.

Dentro de este tipo de rutinas, Ritchhart, Church y Morrison (2014) ofrecen diferentes posibilidades, las cuales se muestran en la tabla I y se describen en el anexo III. Todas ellas cumplen con el propósito de dar visibilidad al pensamiento, ya sea individual o grupalmente, pues el docente puede beneficiarse de ambas opciones para cada una de ellas.

Tabla 1. Rutinas aportadas por Ritchhart, Church y Morrison (2014)

Rutinas para presentar y explorar un tema	Rutinas para sintetizar y organizar la información	Rutinas para profundizar en el tema
Ver – Pensar – Preguntarse	Titular	¿Qué te hace decir eso?
Enfocarse	CSI: color, símbolo, imagen	Círculo de puntos de vista
Pensar – Inquietar – Explorar	Generar – Clasificar – Conectar – Elaborar: mapas conceptuales	Tomar posición
Conversación en papel	Conectar – Ampliar – Desafiar.	Luz roja, luz amarilla
Puente 3-2-1	CDCC: Conexiones –	Afirmar – Apoyar –

	Desafíos – Conceptos – Cambios	Cuestionar
Puntos de la brújula	El protocolo de foco- reflexión	El juego de la soga
El juego de la explicación	Antes pensaba..., ahora pienso...	Oración – Frase – Palabra

4.3. CULTURA DEL PENSAMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA

El área de Educación Física es un ámbito muy investigado en cuanto a la diferencia de género, de edad o a la metodología empleada. Sin embargo, son escasos los estudios realizados acerca de la utilización del pensamiento en dicha asignatura.

A priori, la Educación Física es concebida como una asignatura inferior, llegando hasta tal punto que en muchas ocasiones se castiga con la no asistencia a ella. Esta idea ha ido evolucionando hasta “un trabajo basado en el movimiento como favorecedor de la autonomía y fundamentado en el conocimiento y aceptación de sí mismo a través del enriquecimiento en las propias vivencias” (Baena, 2011, p.3).

Sin embargo, en lo referente al pensamiento, todavía queda mucho camino que recorrer. La metodología tradicional de esta área siempre ha sido dirigida, donde el docente establecía la actividad y las normas y el alumnado hacía lo que se le había pedido. No había espacio para la réplica o la creatividad de respuesta.

Con el paso de los años, la mayoría de docentes han renovado los contenidos, ampliado información y modificando prácticas poco educativas pero no han llegado a establecer una dinámica en la que el alumnado se pare a reflexionar sobre lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y por qué está haciendo eso.

Por mi experiencia en varios colegios dentro de esta asignatura y por las anotaciones realizadas por mis tutores, puedo señalar que el pensamiento pasa prácticamente inadvertido, pues el alumnado actúa impulsivamente, sin razonar lo que va a ejecutar a pesar de que las intenciones del docente sean que exista una reflexión sobre la práctica.

Precisamente por esta impulsividad es conveniente que el docente enseñe a pensar antes de actuar – al igual que en cualquier otra asignatura –. Gracias a su componente motriz,

la introducción de dinámicas que posibilitan el pensamiento visible se genera dentro de un ambiente distendido, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo.

La postura de todo docente conllevaría a que el alumnado “aprenda a pensar por sí mismo empleando la razón así como que desarrolle y fomente la actitud crítica de los niños/as” (Fernández, 2015 p.8). De esta forma, gestionará el riesgo que implica no utilizar el pensamiento a la hora de solucionar un problema o tomar decisiones.

“La educación física, sin lugar a dudas, tiene amplias posibilidades de contribuir al desarrollo de habilidades reflexivas en los alumnos a través del desarrollo de actividades que favorezcan la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción” (López, 2003, p.1). En este sentido, se encuentran múltiples situaciones en el que el pensamiento visible ayuda a solventar las situaciones de juego.

Actualmente, los docentes de esta área promueven desde la formación de grupos heterogéneos hasta la búsqueda de estrategias para superar los retos o la exploración de una técnica específica de algún deporte requieren que el pensamiento sea visible, pues consideran que el hecho de conocer distintos puntos de vista hace que la resolución sea más efectiva.

Dado que es un aspecto poco trabajado, su visibilidad demanda práctica. A pesar de que haya docentes que dicen que promueven el pensamiento, la realidad es que la mayor parte del tiempo de sus clases sigue siendo conducido por el profesor. Por tanto, poco a poco se deben introducir rutinas que faciliten que el pensamiento de cada alumno se desarrolle y emerja, progresando hasta tal punto que no sea necesario su uso puesto que el alumnado ya las ha interiorizado, las ha automatizado.

4.4. EL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO

El juego constituye la parte más primitiva del ser humano; es uno de los ejes universales que mueve el mundo. Desde que se nace, el juego forma parte de la vida de toda persona. Tanto la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget como la teoría sociocultural de Vygotsky o la teoría del aprendizaje de Bruner, entre otras muchas, ya anticipaban la importancia que tiene el juego en el desarrollo del alumnado para canalizar energías.

A pesar de que en un principio se creyese que el juego no es educativo, se ha demostrado en infinidad de estudios que su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que el aprendizaje sea más significativo. A través del juego y

la experiencia que ofrece, el alumno es capaz de adquirir conocimientos y reflejar que los ha interiorizado con la práctica.

“El juego permite que el niño salga de situaciones de tensión que le plantea la escuela y se motive para adquirir nuevos conocimientos, considerando de esta forma al juego como un factor fundamental para el desarrollo intelectual y social” (Mazabuel, 2016, p.48).

Además, haciendo referencia a su componente motriz, el juego da a conocer tanto las potencialidades como las limitaciones que pueda tener el alumnado a la hora de realizar una actividad que requiera una habilidad motora específica, brindando la opción de subsanarlas o impulsarlas, según el caso.

Así, como exponen Torres y Torres (2007) “el docente hábil y con iniciativa inventa juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje” del alumnado (p.29).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tal y como se ha expuesto en el marco teórico, Ritchhart, Church y Morrison (2014) proporcionan varios ejemplos de rutinas que hacen visible el pensamiento para ejecutar al principio, en el medio y al final de cada Unidad Didáctica o proyecto.

A continuación, se propone un procedimiento dinámico y entretenido que incluye rutinas de pensamiento ajustadas a un proyecto dentro de la asignatura de Educación Física. Se trata de una mecánica en la que el docente incorpora rutinas para introducir, organizar y profundizar en el tema seleccionado.

JUSTIFICACIÓN

Desde el ilógico uso del modelo tradicional, el cual propone propuestas encasilladas en el libro de texto, con una metodología dirigida y donde los alumnos reproducen los contenidos en un examen un día concreto, surge la creación de proyectos.

Esta forma de enseñar es integradora de los intereses y capacidades de los alumnos, adaptada al propio centro y su entorno, haciendo del aprendizaje algo significativo y motivador. Además, promueve la participación activa del alumnado, pues organiza los

contenidos a partir de una situación ‘real’ para los alumnos, los cuales se implican desde el primer momento en todo el proceso.

El hecho de vincular el aprendizaje a través de un proyecto con cualquier contenido – en este caso, la transformación de los juegos tradicionales – acerca el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado. Al partir de un tema conocido e interesante para ellos, se crea todo un mundo de conocimientos que engloba la legislación educativa de la etapa por la que atraviesan.

Tal y como afirma Jiménez (2009), los juegos tradicionales “presentan un amplio abanico de posibilidades para que los docentes puedan sacar provecho en beneficio de los estudiantes con su utilización en el aula” (p. 2). De este modo, cabe señalar que todos y cada uno de los alumnos han crecido rodeados de juegos como las damas, las cartas o el fútbolín. Son juegos clásicos que pasan de practicarse en familia a desarrollarse con amigos.

La utilización de los juegos tradicionales contribuye a la eficiencia de los procesos didácticos especialmente porque motiva a los estudiantes para el desarrollo de actividades concretas, fomenta el trabajo en equipo, y permite la aplicación de reglas que ellos conocen a través de la realización de los juegos (Mazabuel, 2016, p.50)

Dado que en la escuela el componente motriz es escaso, la transformación de los juegos tradicionales – mayoritariamente estáticos – en juegos dinámicos y activos ofrece al alumnado otro punto de vista y la opción de llevar a cabo actividad física placentera.

Además, se adaptan a cualquier nivel educativo y a cualquier contexto ya que las normas son sencillas y de fácil comprensión, los materiales gozan de multitud de alternativas y el espacio no importa. Además, el alumnado puede servirse de lo aprendido en la escuela para disfrutar fuera de ella y viceversa.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA

De acorde al Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, los juegos tradicionales son un contenido más a tratar.

Tal y como se expone en las siguientes tablas, este proyecto engloba diferentes aspectos dentro de la asignatura de Educación Física que enriquecen la propuesta de intervención.

Tabla 2. Contenidos de Educación Física tratados.

BLOQUES	CONTENIDOS
<p>Bloque 1: Contenidos comunes</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva. – Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego y valoración del respeto a los demás, evitando estereotipos y prejuicios racistas. – Uso adecuado y responsable de los materiales de Educación Física orientados a su conservación y a la prevención de lesiones o accidentes. – Utilización del lenguaje oral y escrito para expresar ideas, pensamientos, argumentaciones y participación en debates, utilizando el vocabulario específico del área.
<p>Bloque 2: Conocimiento corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Toma de conciencia de la diversidad corporal y de las posibilidades y limitaciones inherentes a la misma, respetando la propia y la de los demás. – Interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo.
<p>Bloque 3: Habilidades motrices</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización eficaz de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas. – Ejecución de acciones motrices relacionadas con las capacidades coordinativas adaptadas a diferentes contextos. – Control y dominio del movimiento. Resolución de problemas motrices que impliquen selección y aplicación de respuestas basadas en la aplicación de las habilidades básicas, complejas y de sus combinaciones. – Desarrollo de la iniciativa y de la autonomía en la toma de decisiones: resolución de situaciones motrices con varias

	<p>alternativas de respuesta que impliquen la coordinación espacio temporal de procedimientos de al menos dos jugadores, de acuerdo con un esquema de acción común, con actitud cooperativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Disposición favorable a participar en actividades diversas, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad y valoración el esfuerzo personal.
<p>Bloque 4: Juegos y actividades deportivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de habilidades motrices básicas y específicas a la resolución de situaciones de juego de creciente complejidad motriz. – Participación en juegos y predeportes. – Comprensión, aceptación, cumplimiento y valoración de las reglas y normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio. – Aceptación, como propios, de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado. – Aceptación dentro del equipo del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades. - Utilización de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
<p>Bloque 6: Actividad física y salud</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de las posibilidades y limitaciones corporales para la prevención de lesiones o riesgos para la salud. – Uso correcto y responsable de los materiales e instalaciones deportivas, orientado a la prevención de lesiones o accidentes.

Tabla 3. Estándares de aprendizaje de Educación Física tratados.

BLOQUES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<p>Bloque 1: Contenidos comunes</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo. – Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable – Expone sus ideas de forma coherente y se expresa de forma correcta en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.
<p>Bloque 2: Conocimiento corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Respeto la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase. – Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades. – Analiza críticamente acciones ocurridas en la clase y expone su opinión con claridad y reflexivamente.
<p>Bloque 3: Habilidades motrices</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Adapta la intensidad de su esfuerzo al tiempo de duración de la actividad. – Realiza correctamente desplazamientos de ataque/defensa/persecución en juegos y actividades deportivas. – Participa en situaciones de juegos básicos, pasando y recibiendo de forma correcta y sin que se caiga el balón.
<p>Bloque 4: Juegos y actividades deportivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. – Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales. – Practica diferentes juegos populares, tradicionales y autóctonos.

	<ul style="list-style-type: none"> – Demuestra un comportamiento responsable hacia la conservación del medio ambiente. – Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases. – Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad. – Respeta durante la práctica de los juegos tanto a compañeros como a instalaciones y materiales. – Mantiene una actitud de colaboración y resolución pacífica de conflictos (habla y escucha, no agrede...). – Cumple las normas de juego.
Bloque 6: Actividad física y salud	<ul style="list-style-type: none"> – Respeta las normas higiénicas con respecto a las actividades físicas. – Practica el calentamiento como medida preventiva para evitar lesiones. – Adopta medidas de prevención en las clases, evitando las acciones peligrosas durante las actividades. – Identifica comportamientos irresponsables en la práctica de las diferentes actividades físico-deportivas.

Tabla 4. Criterios de evaluación de Educación Física tratados.

BLOQUES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Bloque 1: Contenidos comunes	<ul style="list-style-type: none"> – Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.
Bloque 2: Conocimiento corporal	<ul style="list-style-type: none"> – Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz. – Ser capaz de adaptar la ejecución de las habilidades, o de

	<p>una secuencia de las mismas, al espacio disponible, ajustando su organización temporal a los requerimientos del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica. – Utilizar la representación mental del cuerpo en la organización de las acciones motrices.
Bloque 3: Habilidades motrices	<ul style="list-style-type: none"> – Ser capaz de adaptar la ejecución de las habilidades, o de una secuencia de las mismas, al espacio disponible, ajustando su organización temporal a los requerimientos del entorno.
Bloque 4: Juegos y actividades deportivas	<ul style="list-style-type: none"> – Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades. – Conocer y practicar diferentes juegos y deportes. – Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación. – Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.
Bloque 6: Actividad física y salud	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar e interiorizar la importancia de la prevención, la recuperación y las medidas de seguridad en la realización de la práctica de la actividad física.

Además, atendiendo a las competencias clave que se destacan en la LOMCE, este proyecto reúne las siguientes.

Competencia en comunicación lingüística

En muchas ocasiones, las actividades se han de realizar en parejas o grupos, por lo que el alumnado debe tener una buena comunicación oral para colaborar en la realización de la misma.

Competencia “aprender a aprender”

Al trabajar rutinas y pensamiento, esta competencia es una de las que más importancia tendrá. La dinámica de las clases promueve que el alumnado, de manera autónoma, desarrolle las actividades, tomando las decisiones oportunas.

Competencia social y cívica

El buen seguimiento de las sesiones se conseguirá dialogando y tomando las decisiones conjuntamente. Además, el respeto por las normas, el material y los compañeros debe primar por encima de lo que cada alumno piense.

En el caso de que existiese algún problema en el aula, el alumno sabe que debe resolverlo pacíficamente, dialogando. Asimismo, tienen interiorizado la no discriminación, por lo que se contribuye a la inclusión de todo el alumnado.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Las actividades incitan al alumnado a planificar, organizar y llevar a cabo la sesión. Además, pueden aportar cualquier idea o juego que se les ocurra que esté relacionado con el contenido principal del proyecto.

CONTEXTO

El CEIP Diego de Colmenares, del cual se va a tomar referencia, está enclavado en el paseo del Conde de Sepúlveda, número 2, en el barrio de Santo Tomás (Segovia). Es una zona céntrica y comercial, por lo que está bastante concurrida durante todo el año. Los edificios de la zona son, mayoritariamente, bloques de pisos recientemente construidos, en los que en la planta baja se sitúa un pequeño negocio comercial.

El modelo de familia que predomina es el tradicional, donde los alumnos conviven con sus dos progenitores. Sin embargo, cada vez se dan más las familias monoparentales o divorciadas, en las que los alumnos conviven con uno de sus progenitores. Además, hay

algún alumno que vive con sus abuelos por circunstancias familiares personales. Todos ellos tienen un nivel socio-económico medio, ya que las familias disponen de todo aquello que se requiere para poder vivir dignamente.

La cultura del alumnado es heterogénea. Aunque predominan los alumnos españoles, muchos de los alumnos proceden de otros países como Bulgaria, Marruecos o Sudamérica), lo cual aporta diferentes puntos de vista.

Este centro escolar público es de una sola línea, es decir, está formado por una clase por cada curso. Por tanto, en total se cuenta con 9 clases: 3 unidades de Educación Infantil y 6 unidades de Educación Primaria. Concretamente, esta propuesta de intervención está destinada a un grupo de 20 niños y niñas – aproximadamente – de 4º de Primaria. A pesar de esto, puede adaptarse a cualquier curso de Educación Primaria.

OBJETIVOS

Los objetivos generales del proyecto son los siguientes.

- Promover el pensamiento en el aula.
- Crear situaciones de juego con gran componente motriz.
- Impulsar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Los objetivos específicos del proyecto son los siguientes.

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Desarrollar habilidades cognitivas que mejoren el pensamiento.
- Transformar los juegos tradicionales estáticos en una actividad activa y entretenida que estimule habilidades cognitivas.
- Potenciar habilidades de juego grupal y estratégico.

CONTENIDOS

Los contenidos del proyecto son los siguientes.

- Fomento del pensamiento en el aula a través de rutinas de pensamiento.
- Modificación de juegos.

- Activación de hábitos de trabajo individual y grupal, de esfuerzo y responsabilidad así como la incentivación de la curiosidad o la creatividad.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS

La metodología que se lleva a cabo es por descubrimiento guiado, pues ellos irán encontrando la manera de transformar el juego o de organizarse para que el juego salga adelante. Como expone la Revista digital para profesionales de la enseñanza en 2011, “el aprendizaje por descubrimiento es posible porque el alumno/a persigue un objetivo, resolver un problema, y se ve alentado por la confianza de su capacidad en lograrlo” (p.7).

El alumnado intenta dar solución a un objetivo planteado (dinamizar los juegos), y se ve animado por la convicción de que lo va a lograr. Es una forma de que los alumnos construyan su propio aprendizaje, cada uno a su ritmo.

Se parte de la idea de que el alumnado debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, organizando y escogiendo las características de cada juego. Por ello, las actividades suponen un reto asequible que todos pueden alcanzar.

Salvo en las primeras sesiones donde se les guiará un poco más, las sesiones son desarrolladas por el alumnado, los cuales estarán alentados por la consecución del objetivo planteado. A pesar de esto, si no consiguen organizarse o necesitan una ayuda (comprobar el material disponible, medir el espacio, corroborar el tiempo disponible...), el docente resolverá aquellas incidencias y animará a todos a seguir con el trabajo.

Por último, señalar que esta metodología tiene un componente lúdico ya que para ellos será como un juego en el que además de divertirse, tendrán un aprendizaje significativo.

TEMÁTICA

Los juegos tradicionales incluyen juegos, canciones, rimas... que generalmente se transmiten de generación en generación de manera oral. Como expone Lavega (1995), "aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil dissociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología" (p.8).

No importa el lugar de donde se provenga, los juegos tradicionales se dan en todas las partes del mundo. A pesar de las aparentes diferencias que pueden apreciarse entre unos y otros, la esencia del juego permanece. Así, es curioso ver cómo un mismo juego se practica en países lejanos entre así que han pulido para acercarle a su cultura o su forma de divertirse.

Las posibilidades que brindan los juegos tradicionales son múltiples. En primer lugar el juego por el juego mismo, que, en la medida que le demos mayor cabida dentro del ámbito educativo institucional, ya estaremos incluyendo un aspecto importante para la educación y desarrollo de los niños. En el orden práctico, por otro lado, muchos de estos juegos son cortos en su duración –si bien son repetitivos, en cuanto que cuando termina una vuelta o ronda se vuelve a comenzar inmediatamente-, y no requieren de mucho material, por lo que se pueden incluir con facilidad en las escuelas, sin exigencia de grandes recursos ni horarios especiales (Öfele, 1999, p.2).

Pérez (2016) aporta los siguientes beneficios de los juegos tradicionales: la relación entre los estudiantes, comunicación y socialización dentro del grupo, su carácter motivador que favorece la participación de los estudiantes en las actividades físicas del área de Educación Física, el fomento de la autoestima, el desarrollo de la imaginación y su uso como medio para afianzar la personalidad. Aparte, su práctica hace que la cultura perdure en el tiempo.

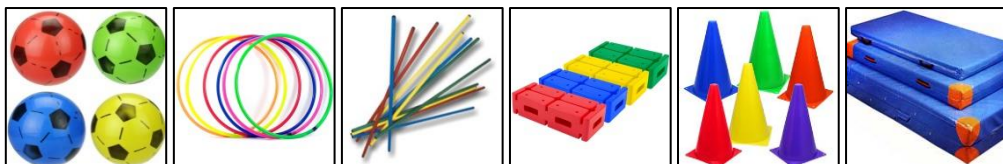
TEMPORALIZACIÓN

La temporalización está programada para tres semanas y media, aunque puede alargarse/reducirse en el tiempo y adecuarse a las distintas Unidades Didácticas o proyectos. Dado que cada semana cuenta con dos sesiones de una hora cada una, en total, el proyecto conllevará siete horas aproximadamente.

RECURSOS MATERIALES Y ESPACIALES

Los principales recursos materiales que se van a utilizar en este proyecto provienen del centro escolar. Todos han sido seleccionados cuidadosamente atendiendo a los criterios establecidos por Chacón (1998): funcionalidad para el desarrollo del proyecto, calidad, seguridad y adaptabilidad a las características evolutivas del alumnado, entre otros (p.133).

Al ser un proyecto en el que el alumnado decide el material que quiere utilizar en cada sesión, no se puede concretar de antemano. Sin embargo, es de manifiesto el material disponible que ellos pueden utilizar, aparte del papel y bolígrafo para cumplimentar las rutinas propuestas.



En cuanto a los recursos espaciales, se aprovecharán las instalaciones del centro escolar: el patio y el gimnasio anexionado a él. En caso de que el tiempo meteorológico no lo permita, el polideportivo está a disposición del centro.



ELEMENTOS TRANSVERSALES

Los elementos transversales de este proyecto corresponden a aquellas actitudes y aptitudes que cualquier asignatura debe promover. De este modo, se trabajará el respeto (normas, material, compañeros, profesores), la no discriminación, la autonomía, el compañerismo, el esfuerzo, el trabajo en equipo, el cuidado del medio ambiente, la responsabilidad, la iniciativa, la solidaridad, el sentido crítico, la confianza en uno mismo, etc.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Las sesiones están diseñadas para trabajar los movimientos del pensamiento. Esto se consigue introduciendo rutinas que presentan el tema (“Zoom”), organizan la información (“PPF”) y que profundizan en el tema (“Antes/ahora”). Con ellas, el alumno da respuesta a cuestiones clave del proyecto a la vez que estimula los procesos

cognitivos y da visibilidad al pensamiento. Aunque se han seleccionado estas tres rutinas, el docente puede crear y utilizar cualquier otra en cualquier otro momento.

Asimismo, todas las sesiones engloban momentos en los que el alumnado reflexiona acerca de la propia sesión y el tema, activando así los movimientos del pensamiento. Estos espacios de tiempo se dan para que el alumno estructure y organice sus próximas acciones, pues las preguntas que se plantean dan lugar a ello.

Dado que se pretende que el alumnado sea el constructor del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuestiones propuestas deben ser abiertas y progresivas en cuanto a la simpleza o profundidad de la respuesta esperada. Esto hará que se estimule el pensamiento a la vez que se refuerza de manera positiva el hecho de que lo hagan ya que obtendrán la resolución al enigma planteado.

A lo largo de las sesiones, tal y como reflejan los objetivos específicos marcados para cada una de ellas, se demuestra que se logra una progresión en referencia al pensamiento y su visibilidad. Sesión tras sesión, se van activando los procesos cognitivos con la finalidad de que en las últimas de ellas, el alumnado esté capacitado para llevar a cabo el ejercicio expuesto con autonomía.

Objetivos específicos por sesión

Sesión 1. “Proyecto nuevo, tema nuevo”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Potenciar habilidades de juego grupal y estratégico.

Sesión 2. “¡Organización!”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Potenciar habilidades de juego grupal y estratégico.

Sesión 3. “Blanco y negro”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Transformar los juegos tradicionales estáticos en una actividad activa y entretenida que estimule habilidades cognitivas.

Sesión 4. “Canta la rana”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.

- Transformar los juegos tradicionales estáticos en una actividad activa y entretenida que estimule habilidades cognitivas.

Sesión 5. “Balón pie”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Transformar los juegos tradicionales estáticos en una actividad activa y entretenida que estimule habilidades cognitivas.

Sesión 6. “De oca en oca”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Transformar los juegos tradicionales estáticos en una actividad activa y entretenida que estimule habilidades cognitivas.

Sesión 7. “Fin del proyecto”

- Estimular los procesos cognitivos y la agilidad mental del alumnado.
- Potenciar habilidades de juego grupal y estratégico.

*En todas ellas se desarrollan habilidades cognitivas que mejoran el pensamiento.

SESIÓN 1. PROYECTO NUEVO, TEMA NUEVO.

PARTE INICIAL (10')

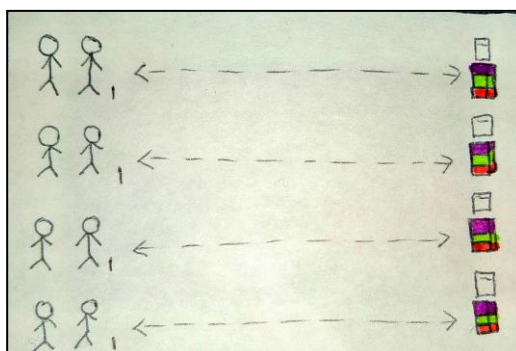


Rutina “Zoom” (Véase anexo IV). Poco a poco, se irán desvelando distintas partes de la foto a la vez que el alumnado intenta descubrir el contenido que se va a trabajar.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40')



Juego de relevos. En cuatro grupos, se colocarán en fila de uno. A la señal, tendrán que salir hasta la montaña de ladrillos para allí, añadir a su lista un juego tradicional que conozcan y todavía no esté anotado. Tras esto, irá a dar el relevo (bolígrafo) al siguiente compañero/a.



En los mismos grupos y juntos tienen que buscar por el patio las piezas correspondientes a su color (véase anexo V). Una vez tengan todas se reunirán para montar el puzzle y concretar lo que saben acerca del juego.

PUESTA EN COMÚN (10')

Colocados en forma de asamblea, cada grupo expondrá al resto del grupo lo que conoce sobre el juego que les ha tocado. Después, podrán conversar, junto al docente, sobre las siguientes cuestiones.

¿Qué juegos conocen? ¿Cuáles han descubierto? ¿Juegan? ¿Con quién?
¿En qué se parecen todos los juegos? ¿En qué se diferencian de los deportes como el baloncesto?

SESIÓN 2. ¡ORGANIZACIÓN!

PARTE INICIAL (10')


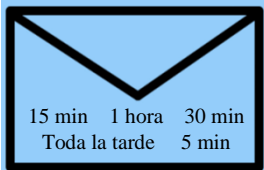
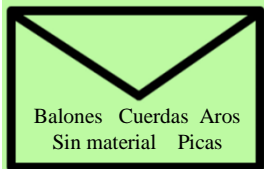
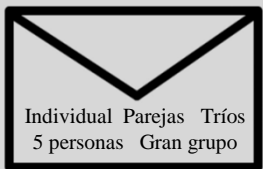



Pases locos. Colocados en círculo, tendrán que pasarse el balón (primero sin bote, luego con bote, cada dos...) a la vez que nombran un elemento de la categoría seleccionada: espacio, tiempo, agrupaciones, materiales... posibles. Por ejemplo, dentro de la categoría de materiales podrán enumerar los balones, combas, aros, colchonetas, ladrillos, raqueta,...

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40')



En grupos de 4 personas, después de determinar un punto del patio para ser su 'casa', tienen que elegir un juego. Tras esto, de uno en uno irán en busca de los 5 sobres escondidos. Si encuentran un sobre, extraerán una papeleta al azar y volverán a su 'casa' con sus compañeros. Allí, tendrán que adaptar su juego a lo que ponga en dicha papeleta. Una vez lo hayan hablado, otro de los integrantes irá en busca de otro sobre. Cuando terminen, cada grupo expondrá al resto la transformación de su juego.

Espacio  Patio Gimnasio Parque Piscina Polideportivo	Tiempo  15 min 1 hora 30 min Toda la tarde 5 min	Materiales  Balones Cuerdas Aros Sin material Picas
Agrupaciones  Individual Parejas Tríos 5 personas Gran grupo	Seguridad  Suelo mojado x3 Viento x2	

PUESTA EN COMÚN (10')



Rutina "PPF" (Pasado-Presente-Futuro). En grupos, tendrán que ir escribiendo un titular para las siguientes cuestiones: ¿Qué hicimos en la primera sesión?, ¿Qué hemos hecho hoy? Por lo tanto, si conectamos estos dos titulares, ¿Qué haremos en las siguientes sesiones? Para llegar a la siguiente conclusión: transformar/adaptar juegos tradicionales a una clase de Educación Física).

SESIÓN 3. “BLANCO Y NEGRO”

PARTE INICIAL (10’)



Animales en lata. El alumnado se moverá por el espacio. A la orden del docente, tendrán que agruparse imitando al animal en tantas personas como se indique. Por ejemplo, si dice “8 sardinas en lata” tendrán que formar grupos de 8 y en lo que se reúnen, imitar a una sardina. Al no poder repetir compañeros, los grupos serán al azar, por proximidad seguramente y así, heterogéneos. Como la siguiente actividad se realizará en grupos de 4 personas, la última directriz será: “4 __ en lata”.

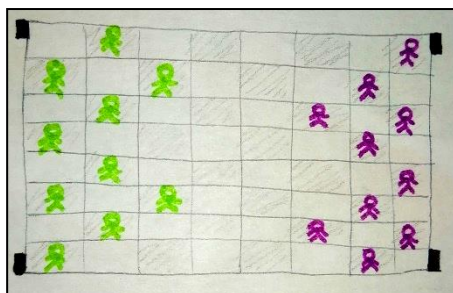
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40’)



En grupos de 4, jugarán a las damas, un juego conocido por todos.



Al ser el primer día, el docente les ayudará a modificarlo. El alumnado se convertirá en las fichas, la mitad será el color blanco y la otra mitad, el color negro aunque también pueden hacerse dos tableros y dividir al alumnado en cuatro grupos. Con una tiza blanca o unos ladrillos se marcará la cuadrícula del tablero y se decidirá, al azar, quien empieza. Para mover a un jugador, el equipo tendrá que consensuar antes el movimiento.



PUESTA EN COMÚN (10’)



Colocados en forma de asamblea, se comentará qué les ha parecido el cambio, cómo se han sentido organizando y jugando de esta manera y si jugarán fuera de la escuela.



Los últimos dos minutos serán dedicados a realizar la autoevaluación (Véase anexo VI).

SESIÓN 4. “CANTA LA RANA”

PARTE INICIAL (10’)



Quita colas. Cada alumno se pondrá un peto o pañuelo a modo de cola, introduciendo un extremo al borde del pantalón. A la señal, deben intentar quitar la cola al resto de compañeros. No vale empujar, agarrar o tirarse al suelo. Además, no pueden utilizar las manos para sujetar su cola e impedir que se la quiten, solo pueden moverse. El que quite una cola, se la pondrá de la misma forma y continuará con la extracción.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40’)

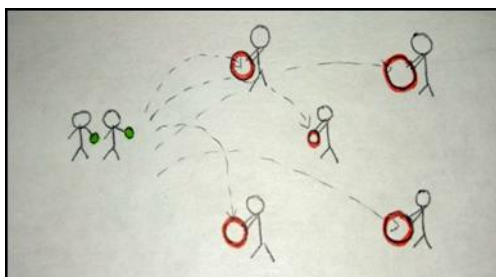


Se harán tantas filas como juegos de la rana tenga el centro escolar y jugarán dos rondas cada uno.



Con preguntas tipo ¿Qué elementos protagonizan el juego?, ¿Cómo podemos sustituir dicho elemento? o ¿Qué material puede reemplazar la rana o hacer de agujero?, el docente ayudará a dar forma al juego.

Una posibilidad es que 5 o 6 personas cojan aros de distinto tamaño y se coloquen repartidos en la mitad del campo (el aro pequeño supondrá más dificultad que el grande) para que el resto intente lanzar un balón de goma-espuma para que entre en el aro.



PUESTA EN COMÚN (10’)



Colocados en forma de asamblea, se comentará qué les ha parecido el cambio, cómo se han sentido organizando y jugando de esta manera y si jugarán fuera de la escuela.



Los últimos dos minutos serán dedicados a realizar la autoevaluación (Véase anexo VI)

SESIÓN 5. “BALÓN PÍE”

PARTE INICIAL (10’)



Cara y cruz. Los alumnos, en parejas, se sitúan uno enfrente del otro, dándose la espalda y con un metro de distancia entre ellos. Todas las parejas estarán alineadas, tal y como se ve en la imagen. La fila de alumnos de la izquierda será ‘cara’ y la de la derecha, será ‘cruz’.

Si el profesor dice ‘cara’, éstos tendrán que ir corriendo hasta la línea de fondo para salvarse, pues en este caso los que son ‘cruz’ intentarán pillarles. Si dice ‘cruz’, los alumnos en color negro correrán hacia la línea y los amarillos irán a pillarles.

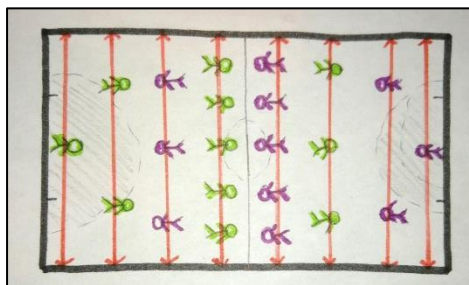
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40’)



Si el centro dispone de uno o varios futbolines, el alumnado se dividirá en tantos como haya para poder jugar una o dos rondas. Si no, el docente pondrá un vídeo en el que puedan ver cómo juegan. Un ejemplo de vídeo es el siguiente (minuto 2): <https://youtu.be/4SXqZkPKIhI>



Primero en gran grupo tendrán que decidir el terreno de juego, la manera de moverse, los agrupamientos, las normas... para después, divididos en dos grupos, tomen posiciones. Una posibilidad sería la de unirse con ladrillos o picas por filas para que el movimiento sea similar al de un fútbolín, solo horizontal.



PUESTA EN COMÚN (10’)



Colocados en forma de asamblea, se comentará qué les ha parecido el cambio, cómo se han sentido organizando y jugando de esta manera y si jugarán fuera de la escuela.



Los últimos dos minutos serán dedicados a realizar la autoevaluación (Véase anexo VI)

SESIÓN 6. “DE OCA EN OCA”

PARTE INICIAL (10’)



Bandera. Divididos en dos grupos aleatoriamente, elegirán una mitad del campo. El alumnado tiene que atravesar el campo contrario para coger la bandera (pañuelo), situada en su extremo, y llevarla a su campo. Si en este recorrido es pillado, tendrá que sentarse y esperar a que un jugador de su equipo le salve chocándole la mano.

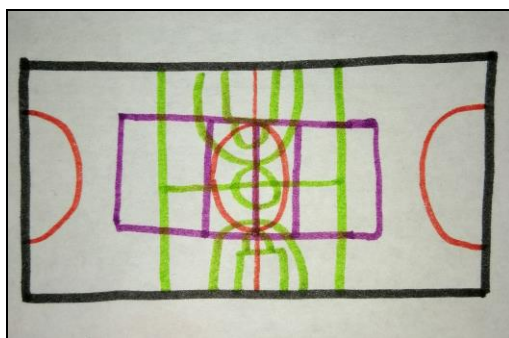
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (40’)



El alumnado se repartirá según los tableros de juego que haya en el centro escolar, escogerán una ficha y jugarán una ronda rápida.



El alumnado tendrá que acordar cómo van a jugar: individual o en parejas, las fichas, el tablero, cómo se moverán,... Una opción es fabricar un dado para moverse tantos pasos como indique por las líneas de la pista hasta llegar al otro extremo.



PUESTA EN COMÚN (10’)



Colocados en forma de asamblea, se comentará qué les ha parecido el cambio, cómo se han sentido organizando y jugando de esta manera y si jugarán fuera de la escuela.



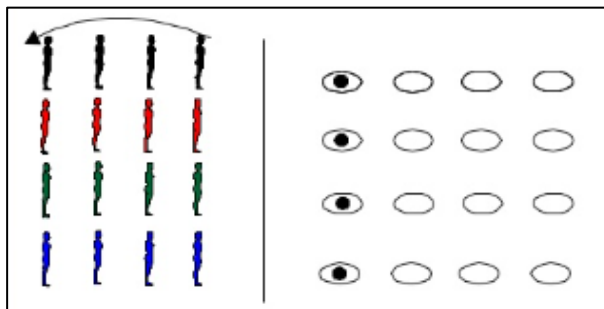
Los últimos dos minutos serán dedicados a realizar la autoevaluación (Véase anexo VI)

SESIÓN 7. “FIN DEL PROYECTO”

PARTE INICIAL (10’)



Balones al aro. En equipos de 5 personas, deberán colocarse detrás de una fila de aros. A la señal, el primer jugador saldrá a coger el balón y moverlo al siguiente aro para volver a dar el relevo al próximo jugador, quien efectuará el mismo procedimiento.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (35’)



El alumnado podrá escoger un juego tradicional al que ya han jugado o bien, otro juego nuevo y adaptarlo. Tendrá libertad para elegir el juego y practicarlo.

PUESTA EN COMÚN (15’)



El alumnado echará la vista atrás y realizará la **rutina “Antes/ahora”**. Esta sencilla rutina consiste en contestar dos premisas: antes pensaba... y ahora pienso... acerca de los juegos tradicionales para ver el cambio que ha sufrido el pensamiento. Al ser abierta y flexible a todos los comentarios, el docente puede conocer lo que ha significado para el alumnado el proyecto.



Tras esto, colocados en forma de asamblea, se llevará a cabo la autoevaluación y la coevaluación especificada en el apartado de “Evaluación”.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

“La atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria” (García y Escarbajal, 2009).

En la clase de 5º no existe ningún alumno con alguna necesidad significativa que dificulte la realización del proyecto. El hecho de que tengan características diferentes hace que tengan que cooperar, complementarse para facilitar la consecución de los objetivos, nunca impidiendo el desarrollo completo de las sesiones. De este modo, puede decirse que es una propuesta inclusiva ya que todo el alumnado puede participar en ella.

En caso de que lo hubiere, no existiría ningún problema puesto que al ser actividades de dos o más personas por grupo, pueden ayudarse. Al estar con más compañeros, pueden apoyarse en aquellos que dominen más la técnica, reforzando así el proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación es, quizás, el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje más temido por el alumnado. Por este motivo, uno de los retos de los docentes es cambiar esta concepción. De este modo, una evaluación formativa y compartida que haga hincapié en los aciertos y ofrezca soluciones para aquellos contenidos que sean más costosos es la mejor opción para valorar una asignatura ya que permite mejorar cada día.

Para ello, se han diseñado tres rúbricas para llevar a cabo la evaluación del proyecto, basadas en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del Decreto 26/2016, de 21 de julio. En los dos minutos finales de cada sesión, se les entregará una autoevaluación a cada alumno (véase anexo VI) y el docente les comunicará su evaluación basada en la observación de la sesión y recogida en una rúbrica (véase anexo VII).

Además, se ejecutará una coevaluación (véase anexo VIII), la cual está justificada dentro del enfoque del pensamiento visible ya que fomenta la fuerza cultural de la interacción.

Aparte de completar estas rúbricas en su debido momento, cada día tendrán que elaborar un diario, escribiendo lo que se ha hecho, un comentario acerca de la actividad y un dibujo de lo que más les haya gustado en el cuaderno.

6. VIABILIDAD DE LA PROPUESTA

El proyecto expuesto está planteado bajo un contexto real, una situación propia de cualquier centro público de enseñanza. Por tanto, está creado en base a características que permiten que todo docente pueda adaptar el proyecto a las particularidades de su alumnado.

Además, el hecho de que sea abierto y flexible a cualquier contenido o tema hace que sea posible su habituación. De este modo, esta propuesta de intervención se puede usar de referencia para diseñar otra que sea de acorde al objetivo que se pretenda cumplir.

No sólo el área de Educación Física es perfecta para impartir un proyecto que englobe rutinas o cualquier técnica que visibilice el pensamiento, pues toda asignatura se muestra capacitada para introducir el pensamiento. Al igual que todo docente puede acondicionar su metodología para sumergirse en la cultura del pensamiento.

Por todo esto, este proyecto se declara viable. Su realización o su toma de referencia para impartir un proyecto que tenga en cuenta el pensamiento así como su desarrollo en el alumnado resultan innegables.

7. CONCLUSIONES

Tras la lectura de este documento queda retratada la importancia de promover el pensamiento en el aula, de visibilizarlo a través de técnicas como las rutinas. Gracias a estos procedimientos simples que otorgan información al docente sobre la manera en que piensa el alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquece en gran medida.

Todo docente de cualquier asignatura, por escasa o nula formación que tenga, está capacitado para fomentar una cultura de pensamiento en su aula. Las rutinas son un

recurso sencillo y eficaz que permite conocer y profundizar sobre el camino que recorre el pensamiento del alumnado.

Concretamente, el área de Educación Física dispone de unas características que permiten que se desarrollen habilidades de pensamiento de una manera lúdica y divertida. El hecho de que esté apoyada en el componente motriz hace que el alumnado esté predispuesto a aprender, sólo hace falta que el docente escoja una metodología adecuada al contexto del centro y de su alumnado.

Incluir el pensamiento en la clase de Educación Física significa darle un sentido a la actividad física más allá de consistir en una práctica lúdica de entretenimiento. En este espacio, desarrollar el pensamiento se vuelve un ejercicio necesario para lograr el objetivo del ejercicio marcado por los propios contenidos del curriculum.

De este modo, se potencia en el alumnado una serie de habilidades esenciales para su vida: resolución de problemas, compañerismo, consideración de diferentes puntos de vista, coordinación entre los miembros de un grupo, responsabilidad, autonomía, esfuerzo o el hecho de ser una persona crítica y consecuente entre lo que piensa y hace.

En consonancia con esta línea de trabajo destacan las metodologías por descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Ambas son propuestas abiertas que van construyendo el aprendizaje a medida que el alumno así lo precisa. El papel del alumnado es encontrar la respuesta verbal, y motora, al ejercicio planteado mientras que el docente le anima y apoya en su búsqueda, haciendo que cada uno de ellos se sienta el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las sesiones demandan la activación de los procesos cognitivos.

Precisamente es esta peculiaridad la que podría ser una dificultad para el alumnado a la hora de llevar a cabo las sesiones de Educación Física dado que es un aspecto que no se trabaja de forma habitual y por tanto, el alumnado no está acostumbrado a hacerlo.

Generalmente, los docentes se centran en exponer la actividad o el ejercicio acorde al tema tratado de una manera directiva, por lo que el alumnado simplemente tiene que seguir las indicaciones marcadas, sin reflexionar, ser crítico, juzgar o pensar una estrategia/solución más allá de los movimientos pertinentes de cada actividad.

El hecho de incluir el pensamiento de forma explícita hace que el aprendizaje sea significativo, perdurando en el tiempo. Aparte de esto, promueve que el alumnado razone no solo en los contenidos de la escuela, sino en todos los aspectos de la vida, lo cual le enriquece como persona puesto que le capacita a pensar y decidir por sí mismo.

En cuanto a las limitaciones de la propuesta expuesta, aparte de lo nombrado anteriormente, cabe mencionar que la duración de las sesiones está acotada, por lo que el alumnado tiene que encontrar la solución en un margen de tiempo marcado, el cual es, en ocasiones, escaso.

Los alumnos tienen la presión de tener que acabar a cierta hora, lo cual aminora la capacidad de pensar tranquilamente y barajar todas las opciones con profundidad. Referente a esta perspectiva, la solución vendría por alargar las sesiones el tiempo que fuera necesario para que sean ellos los que tomen las decisiones oportunas y ejecuten la solución consensuada.

Como futuras líneas de trabajo o de investigación, a raíz de la propuesta, plantearía sesiones semanales de 15 minutos aproximadamente en las que se trabajase el razonamiento, la agilidad mental y la búsqueda de soluciones que abarquen varios puntos de vista, tanto en el área de Educación Física como en cualquier asignatura.

Esto permitiría desarrollar los procesos cognitivos hasta tal punto que no haya que realizar ninguna técnica específica para estimular el pensamiento, de modo que esté integrado en el proceso educativo como un elemento más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York, Longman.
- Baena, A. (2011). Análisis del concepto de educación física escolar en primaria y secundaria. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/22051/1/1.%20Concepto%20EF.pdf>
- Chacón Borrego, F. (1998). Los materiales de Educación Física en Primaria: análisis y evaluación de los materiales de fabricación propia. *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar*, 129-156.
- El aprendizaje por descubrimiento (2011). Revista digital para profesionales de la enseñanza, 16. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8629.pdf>
- Fernández, S. S. (2015). Jugar a pensar con las formas en Educación Física: el círculo. *Lecturas: Educación física y deportes*, 203.
- García Martínez, A., & Escarbajal de Haro, A. (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Abecedario.
- Jiménez, J. (2009). Los juegos tradicionales como recursos didácticos en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*. Granada.
- Johnston, P. H. (2004). *Choice words: How our language affects children's learning*. Stenhouse Publishers.
- Lavega, P. (1995). El juego tradicional en el curriculum de educación física. *Aula*, 44.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- López, A. (2003). Cómo desarrollar habilidades reflexivas en Educación Física. *Ef deportes, revista digital*, 9(66). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd66/reflex.htm>

- Marzena, K. (2019). *El pensamiento visible y la música en la etapa de infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Segovia, Universidad de Valladolid.
- Mazabuel, C. F. (2016). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Políndara del Municipio de Totoró.
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Lecturas: educación física y deportes*, 4(13), 1-15.
- Parada Rodríguez, N., & Ruiz de Galarreta Galán, I. (2015). Visible Thinking: Application And Evaluation Of Thinking Routines In Primary Education. I Seminario Internacional en Educación para el siglo XXI, 236-272.
- Pardo, A (2018). *Aportes del Pensamiento Visible para una Formación Integral*.
- Pérez, B. M. (2016). El juego tradicional. Almería, España: Informe de tesis para obtener el grado de Maestro en Educación Infantil de la Univeridad de Almería.
- Perkins, D., Tishman, S., & Jay, E. (1998). *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*. Buenos Aires. Aique.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking : the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ritchhart, R., Turner, T., & Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145-159.
- Salmon, A. K. (2019). Cómo mediar el desarrollo de la lectura y escritura a través de hacer visible el pensamiento. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 6.
- Torres, C., & Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.

ANEXOS

Anexo I. Rutinas para presentar y organizar la información.

Tabla 5. Rutinas para presentar y organizar la información

Rutina	Descripción
Ver – Pensar – Preguntarse	<p>Esta rutina intensifica la curiosidad. Tras mirar durante unos minutos una imagen, simplemente tienen que describir lo que ven para después, interpretar subjetivamente lo que acaece.</p> <p>Por último, se pide a los estudiantes que se pregunten más allá de lo que anteriormente han interpretado y lo compartan con sus compañeros, dando lugar a debates favorables.</p> <p>Con esta rutina, el alumnado agudiza la observación.</p>
Enfocarse	<p>Esta rutina transcurre como una especie de microscopio que va retirando el zoom. En primera estancia, el alumnado verá solo una parte de la imagen, observándola e interpretándola para generar una hipótesis inicial. Después, se descubrirá otro trozo de la imagen, comparando lo que ahora ve e interpreta con lo anterior. Así se va procediendo hasta desvelar la imagen entera. En ese momento, podrán ser conscientes de los cambios que ha ido sufriendo su hipótesis inicial.</p> <p>Con este tipo de rutina, el alumnado repara en los detalles y desarrolla la curiosidad además de una mente más flexible, pues las hipótesis se van modificando según se destapa la imagen.</p>
Pensar – Inquietar – Explorar	<p>Esta rutina, ideal para trabajar en pequeños grupos, fomenta que el alumnado explore más sobre un tema. Desde lo que piensan sobre un tema, profundizan en cuestiones que les sugiere la imagen para tratar de investigar acerca de dicho tema. Tras esto, compartirá con el resto de los compañeros como relaciona la imagen con los conocimientos averiguados.</p> <p>Esta rutina incita al alumnado a conectar la imagen con los conocimientos que anteriormente ha adquirido.</p>
Conversación	<p>Esta rutina fomenta el trabajo colaborativo ya que se exponen las</p>

<p>en papel</p>	<p>ideas, se cuestionan y se desarrollan conocimientos de manera conjunta. Cada grupo, partiendo de un papel en blanco con una frase o palabra escrita plasmará, sin orden alguno, cualquier idea, pregunta/respuesta o tema que le surja a partir de lo que lea. Así, el papel irá rotando y al final, podrán profundizar a partir de lo que cada uno ha apuntado.</p> <p>El alumnado dispondrá del tiempo necesario para reflexionar en silencio y escribir su aportación. Además, uno de los beneficios de esta rutina es el anonimato de sus intervenciones, dando libertad y confianza al alumnado para que se exprese.</p>
<p>Puente 3-2-1</p>	<p>Esta rutina tiene dos partes. La primera de ellas acciona el conocimiento que previamente a adquirido el alumnado ya que tienen que encontrar 3 palabras, 2 preguntas y una metáfora/símil sobre un tema o una imagen. Tras esto, se ofrece un vídeo, un experimento o una explicación breve para después realizar un segundo pase (3 nuevas palabras, 2 nuevas preguntas y una nueva metáfora/símil).</p> <p>Por último, en parejas, compartirán y debatirán las respuestas dadas. Con esta rutina el docente conoce el punto de partida del estudiante y cómo ha avanzado su pensamiento tras una breve aportación. Además, podrán ser conscientes del cambio e incluso sentir curiosidad acerca el tema propuesto.</p>
<p>Puntos de la brújula</p>	<p>Esta rutina hace referencia a los puntos de una brújula (E, P, N, PPS), por lo que su memorización es sencilla. Partiendo de un tema o pregunta, el alumnado tiene identificar, o incluso dibujar, qué es lo que le entusiasma de esa idea, los puntos positivos (E). Después, aquellas preocupaciones, inquietudes o puntos negativos (P) para acabar determinando lo que necesita saber, la información que le hace falta para comprender el tema o la pregunta inicial (N).</p> <p>Tras esto, el alumnado tendrá que posicionarse acerca de lo planteado, establecer los pasos que ha de seguir para profundizar en la idea y las sugerencias al respecto.</p>

	<p>Con esta rutina el docente contribuye a que el alumnado vea el tema o la pregunta seleccionada desde diferentes puntos de vista y sean ellos quienes determinen, guiado por el docente, su actuación.</p>
<p>El juego de la explicación</p>	<p>Esta rutina es similar a la ya comentada rutina Ver – Pensar – Preguntarse. Con ella, se fomenta que el alumnado perciba las características y los detalles, preferiblemente de un objeto o imagen. La secuencia es la siguiente: nombrar las características o aspectos destacables, explicar qué podría ser o por qué está allí cada una de las características nombradas y las razones por las que se piensa eso para acabar buscando alternativas de lo que podría ser y relaciones entre las características iniciales.</p> <p>Con esta rutina el alumnado establece una explicación lógica de lo que está viendo. Además, se enfoca en las partes para entender la totalidad de lo que perciben.</p>

Anexo II. Rutinas para sintetizar y organizar la información.

Tabla 6. Rutinas para sintetizar y organizar la información

Rutina	Descripción
<p>Titular</p>	<p>Esta simple rutina consiste en crear un titular para el tema o aspecto en cuestión que recoja las ideas principales. Una vez diseñado, compartirán en parejas o pequeños grupos su propuesta para intentar enriquecer dicho titular.</p> <p>Con esta dinámica, el alumnado tiene que localizar la esencia del contenido y expresarla en pocas palabras, por lo que tendrán que sintetizar lo aprendido, ayudando así a la comprensión del tema.</p>
<p>CSI: color, símbolo, imagen</p>	<p>Esta rutina deja a un lado el lenguaje verbal para centrarse en el no verbal. El alumnado tiene que extraer la esencia del tema que se esté tratando para escoger un color, elegir/crear un símbolo y seleccionar/diseñar una imagen que represente dicho tema.</p> <p>En esta búsqueda, el docente potenciará la creatividad del alumnado</p>

	<p>a la vez que les dota de una forma de expresión distinta al lenguaje. De esta manera, les incita a pensar metafóricamente, lo cual favorece que el pensamiento sea visible.</p>
<p>Generar – Clasificar – Conectar – Elaborar: mapas conceptuales</p>	<p>Esta rutina hace referencia a los clásicos mapas conceptuales que el alumnado crea para organizar su pensamiento. La secuencia que se debe seguir parte de realizar una lista de ideas que te vienen a la mente al escuchar un tema o concepto para después clasificar dichas ideas en centrales (interior del folio) o tangenciales (exterior del folio). Tras esto, se han de conectar las ideas que tienen algo en común con una línea y una breve frase. De esta manera, ya se está preparado para elaborar el mapa conceptual y añadir o desplegar cualquier idea a partir de las iniciales.</p> <p>Con esta rutina, el docente observa la comprensión y la organización que el alumnado tiene sobre el tema a la vez que sirve al alumnado para afianzar los conocimientos.</p>
<p>Conectar – Ampliar – Desafiar.</p>	<p>Esta rutina se focaliza en tres preguntas que el docente expone a su alumnado tras leer, ver o escuchar algo: ¿Cómo se conectan las ideas con la información que ya conoces?, ¿Qué nuevas ideas te ayudan a ampliar tus conocimientos? y ¿Qué desafíos/enigma te han surgido?</p> <p>Con esta rutina, el alumnado conecta la información nueva con lo que ya conoce mientras reflexiona sobre cómo su pensamiento se está desarrollando y qué necesitan conocer para ampliarlo.</p>
<p>CDCC: Conexiones – Desafíos – Conceptos – Cambios</p>	<p>Esta rutina es parecida a la anterior. Tras leer un texto o ver un vídeo, el alumnado tendrá que conectar lo que acaba de leer/ver con algún aspecto de su aprendizaje previo, determinar qué ideas del texto quiere argumentar para después, seleccionar qué conceptos considera importantes. Por último, debe señalar qué actitud o pensamiento incita a reflexionar y modificar un aspecto de la personalidad propia o ajena.</p> <p>Con esta rutina, el alumnado gestiona la información de manera significativa, organizada y menos superficial.</p>
<p>El protocolo de</p>	<p>Esta rutina insta a que en grupos de a tres, analicen el tema</p>

foco-reflexión	<p>planteado. Cada persona interviene durante 1-2 minutos dando su punto de vista, sin interrupciones. Después de cada una de ellas, el grupo hace una pausa para reflexionar en silencio (20-30 segundos). Tras los tres comentarios, el grupo debate teniendo en cuenta las tres intervenciones para llegar a una o unas conclusiones finales.</p> <p>Con esta rutina, el docente permite que todas las opiniones sean tenidas en cuenta en igualdad de condiciones.</p>
Antes pensaba..., ahora pienso...	<p>Esta sencilla rutina consiste en contestar dos premisas una vez sea reflexionado sobre un tema: antes pensaba... y ahora pienso...</p> <p>Con esta rutina se manifiesta el cambio que ha sufrido el pensamiento. Al ser abierta y flexible a todos los comentarios, el docente puede interceptar concepciones erróneas y conocer los puntos más significativos que el alumnado ha comprendido.</p>

Anexo III. Rutinas para profundizar en un tema

Tabla 7. Rutinas para profundizar en un tema

Rutina	Descripción
¿Qué te hace decir eso?	<p>Esta rutina ha de desarrollarse después de que la intervención de una persona para que el alumnado, al responder la cuestión que da título a este recurso, asiente las bases de su pensamiento.</p> <p>Con esta rutina, el docente propicia que el alumnado respalde sus opiniones con argumentos convincentes para que el resto de compañeros pueda considerar las diferentes perspectivas sobre un tema. Además, al realizar esta pregunta, el docente muestra su interés por las ideas del alumnado.</p>
Círculo de puntos de vista	<p>Tras ver, escuchar u observar un tema y pedirles que reconozcan y sitúen en forma de círculo todas las perspectivas que se les ocurra para tratar dicho tema, irán explorando una por una con las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy pensando sobre... (el tema) desde el punto de vista...

	<ul style="list-style-type: none"> - Pienso que... (escribe el tema como si fueras un personaje que representa dicho punto de vista) porque... - Una pregunta/inquietud desde esta perspectiva es... <p>Con esta rutina, el alumnado es consciente de que un mismo tema puede tener diferentes perspectivas, sin ser ninguna menos buena que la otra. Además, el docente está simbolizando que cada persona puede opinar diferente y no pasa nada.</p>
Tomar posición	<p>Esta rutina permite al alumnado ponerse en la piel de otra persona u objeto. Tras imaginarse que son la otra persona/objeto tienen que hablar como si fueran ella. Para ello, podría comenzar diciendo qué ve, qué sabe, qué puede estar pensando, qué se puede preguntar...</p> <p>Con este cambio de rol, se enriquece la imaginación y se trabaja la empatía. El docente ofrece la posibilidad de comprender el tema desde un punto de vista subjetivo, lo cual la significación del aprendizaje aumenta.</p>
Luz roja, luz amarilla	<p>Esta rutina intercepta los momentos del tema en los que el alumnado presenta alguna dificultad. Las luces rojas revelarían cuando el alumno hace una pausa larga en el texto/audio y las luces amarillas reflejarían cuando el alumno pierde velocidad o se para a pensar sobre alguna frase específica.</p> <p>Con esta rutina se capta aquellos momentos concretos en los que el alumnado está inquieto con la veracidad del tema. El docente es consciente de cómo el alumnado gestiona su pensamiento.</p>
Afirmar – Apoyar – Cuestionar	<p>Esta rutina consiste en dar los siguientes pasos a partir de los conocimientos previos o la lectura/visualización sobre un tema en concreto: realizar una afirmación, encontrar una evidencia que la respalde y elaborar una pregunta relacionada con ella.</p> <p>Con esta rutina, el alumnado trabaja para ser una persona más crítica con lo que lee o escucha.</p>
El juego de la soga	<p>Esta rutina comienza por dividir la mesa por la mitad. Cada alumno, nombrará cada lado en relación a las dos perspectivas del dilema propuesto. Tras esto, anotará todas las razones que sustenten ambas partes en diferentes papeles para después, situar los argumentos más</p>

	<p>“fuertes” al exterior y los más “débiles” en el interior de la sogá. Además, si alguna pregunta les surge durante el proceso deben apuntarla en otro papel y colocarlo encima de la sogá.</p> <p>Con esta rutina se trabaja tanto la búsqueda de argumentos como la toma de decisiones. El docente les insta a encontrar evidencias para defender su postura ante un tema a la vez que comprenden que no todos los temas son “negros” o “blancos”, también se da el color “gris”.</p>
<p>Oración – Frase – Palabra</p>	<p>Esta rutina trata de escoger una oración significativa, una frase que te haya provocado algo y una palabra que haya captado tu atención del texto/vídeo. Después, dentro de un pequeño grupo, cada alumno deberá explicar por qué ha seleccionado esa palabra, frase y oración. Al final, han de decantarse por una palabra, una frase y una oración entre las que se han argumentado.</p> <p>Esta rutina propicia que el alumnado tenga que captar la esencia del tema para expresarlo brevemente además de crear un debate en torno al tema propuesto, lo cual incrementa el análisis del mismo.</p>

Anexo IV. Rutina “Zoom”.

Esta rutina es similar a “Enfocarse”, rutina detallada en el anexo I (“Rutinas para presentar y organizar la información). A continuación se muestra la imagen que se utilizará.



Figura 2. Imagen para la rutina “Zoom”

Anexo V. Puzzles que tendrán que formar.



Anexo VI. Autoevaluación diaria.

Tabla 8. Tabla de evaluación individual

TABLA DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL			
INDICADORES	SI	A VECES	NO
He aportado mis ideas al grupo.			
He ayudado a conseguir el objetivo.			
He colaborado en la resolución de la sesión.			
He respetado a mis compañeros/as, las normas y a los materiales.			
He participado activamente.			
He pensado antes de comunicar algo.			

He reflexionado acerca de la práctica de los juegos tradicionales.			
He aprendido algo nuevo.	_____		
¿Algún comentario? _____ _____			

Anexo VII. Evaluación del docente de cada sesión.

Tabla 9. Tabla de evaluación del profesor/unidad didáctica

TABLA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR/UNIDAD DIDÁCTICA					
INDICADORES	1	2	3	4	5
La sesión estaba bien organizada.					
Los materiales han sido adecuados.					
El espacio ha sido adecuado.					
Las agrupaciones han sido adecuadas.					
La seguridad del alumnado ha primado.					
El tiempo se ha distribuido adecuadamente.					
He explicado correctamente el procedimiento de cada sesión.					
El alumnado ha entendido las explicaciones.					
Algún alumno se ha aburrido/no ha participado.					
Se han repetido las explicaciones.					
¿Ha salido bien? Si la respuesta es no. ¿Por qué? _____ _____					
¿Ha salido algo mal? Si la respuesta es sí. ¿Por qué? _____					

	Cambiaría				

	¿Algún comentario? : _____				

Anexo VIII. Coevaluación final.

Tabla 10. Tabla de evaluación grupal

TABLA DE EVALUACIÓN GRUPAL			
INDICADORES	SI	A VECES	NO
Nos hemos puesto de acuerdo en cómo organizarnos			
Nos hemos ayudado y respetado.			
Ha habido problemas entre los compañeros.			
Se han solucionado los problemas dialogando.			
Hemos cooperado para conseguir el objetivo.			
Todos hemos participado.			
Hemos pensado y consensuado una solución conjunta.			
¿Algún comentario? : _____ _____			

ENLACE AL VÍDEO DE LA DEFENSA