



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*PROMOVER EL PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LOS CUENTOS:
PROPUESTA E INVESTIGACIÓN PARA EDUCACIÓN INFANTIL*



Autora: Raquel Arranz Orejudo

Tutora: Ruth Pinedo González

El cerebro no es un vaso para llenar, sino una lámpara para encender.

Plutarco

Las menciones genéricas en masculino que aparecen en el presente documento, se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

RESUMEN

En la sociedad actual en la que nos encontramos destaca la inmediatez con la que obtenemos la información, sobre todo motivado por las nuevas tecnologías. A consecuencia de esto se prescinde del pensamiento y la comprensión, aspectos primordiales en el día a día de nuestro ser. Por este motivo, resulta fundamental enseñar a los alumnos a pensar, promoviendo para ello una cultura de pensamiento en el aula en donde este se haga visible a través de las rutinas de pensamiento y de los movimientos que estas generan.

Así pues, el presente trabajo plantea, además de una revisión bibliográfica sobre la temática escogida, una propuesta de intervención educativa para la etapa de Educación Infantil. En ella se ha utilizado el cuento como recurso para promover el pensamiento en los alumnos, llevando a cabo una serie de rutinas de pensamiento con las que fomentar diferentes movimientos en los alumnos y hacer así visibles sus ideas. Se ha podido comprobar, por tanto, el impacto del enfoque del pensamiento visible en el aprendizaje del alumnado a través de los cuentos.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento visible, comprensión, cultura del pensamiento, movimientos del pensamiento, rutinas de pensamiento, cuento.

ABSTRACT

In today's society in which we find ourselves stands out the immediacy with which we obtain information, especially motivated by new technologies. As a result of this dispenses with the thinking and understanding, fundamental aspects in the day-to-day life of our being. For this reason, it is essential to teach students to think, promoting a culture of thinking in the classroom where it becomes visible through the thinking routines and the moves they generate.

Thus, the present work proposes, in addition to a bibliographic review on the chosen subject, an educational intervention proposal for the preschool stage. For this intervention, the story has been used as a resource to promote thinking in students, carrying out several thinking routines with which to encourage different thinking moves in students and thus make visible their ideas. It has been possible verify, therefore, the impact of the visible thinking approach on student's learning through stories.

KEY WORDS

Visible thinking, understanding, culture of thinking, thinking moves, thinking routines, tales.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO I. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN	2
1. OBJETIVOS	2
2. JUSTIFICACIÓN	2
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	4
1. EL PENSAMIENTO INFANTIL.....	4
1.1. El aprendizaje basado en la comprensión: el enfoque del pensamiento visible .	4
1.2. Promover una cultura del pensamiento en el aula: fuerzas culturales.....	6
1.3. Movimientos del pensamiento necesarios para la comprensión y rutinas de pensamiento	8
1.4. La evaluación del pensamiento	11
2. EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	12
2.1. La literatura infantil: funciones e importancia en la escuela.....	12
2.2. El cuento infantil	14
2.2.1. Elementos del cuento	14
2.2.2. El valor educativo y social del cuento	15
3. EL CUENTO INFANTIL COMO PROMOTOR DEL PENSAMIENTO	15
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	17
1. CONTEXTO.....	17
2. PARTICIPANTES Y NECESIDADES DETECTADAS	17
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	18
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	19
5. ANÁLISIS DE DATOS	21
CAPÍTULO IV. INTERVENCIÓN	22
1. FASES DE IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO	22
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	26

1. RESULTADOS	26
2. DISCUSIÓN.....	34
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuerzas culturales para promover una cultura de pensamiento en el aula	7
Tabla 2. Clasificación de las rutinas de pensamiento.....	10
Tabla 3. Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.....	17
Tabla 4. Información básica sobre la intervención.....	22
Tabla 5. Movimientos del pensamiento promovidos en los cuentos.....	27
Tabla 6. Objetivos generales de área y contenidos de aprendizaje	48
Tabla 7. Actividad 1. ¿Qué es para ti una caja?	52
Tabla 8. Actividad 2. Mi caja es... ¡un juego de Matemáticas!	52
Tabla 9. Actividad 3. Transformamos una caja de cartón.....	53
Tabla 10. Actividad 4. Rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”.....	54
Tabla 11. Actividad 1. ¿Tienes preguntas sin respuesta.....	55
Tabla 12. Actividad 2. Rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”	56
Tabla 13. Actividad 1. Las posibilidades de nuestras huellas	57
Tabla 14. Actividad 2. Rutina de pensamiento “El titular”	58
Tabla 15. Estándares de aprendizaje evaluables.....	59
Tabla 16. Evaluación del proyecto	60
Tabla 17. Autoevaluación docente	62

Tabla 18. Rúbrica analítica general para evaluar los movimientos del pensamiento en el aula	92
Tabla 19. Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina "Antes pensaba...ahora pienso"	93
Tabla 20. Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina "Think Pair Share".....	94
Tabla 21. Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina "¿Qué te hace decir eso?"	95
Tabla 22. Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina "El titular".....	96
Tabla 23. Tabla individual de recogida de datos cuantitativos	97
Tabla 24. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 1.....	98
Tabla 25. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 2.....	98
Tabla 26. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 3.....	99
Tabla 27. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 4.....	99
Tabla 28. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 5.....	100
Tabla 29. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 6.....	100
Tabla 30. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 7.....	101
Tabla 31. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 8.....	101
Tabla 32. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 9.....	102
Tabla 33. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 10.....	102
Tabla 34. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 11.....	103
Tabla 35. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 12.....	103
Tabla 36. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 13.....	104
Tabla 37. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 14.....	104
Tabla 38. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 15.....	105
Tabla 39. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 16.....	105

Tabla 40. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 17.....	106
Tabla 41. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 18.....	106
Tabla 42. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 19.....	107
Tabla 43. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 20.....	107
Tabla 44. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 21.....	108
Tabla 45. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 22.....	108
Tabla 46. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 23.....	109
Tabla 47. Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 24.....	109
Tabla 48. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 2 y 21	110
Tabla 49. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 3 y 7	110
Tabla 50. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 4 y 14	111
Tabla 51. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 6 y 23	111
Tabla 52. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 8 y 9	112
Tabla 53. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 10 y 16	113
Tabla 54. Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 17 y 22	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Movimientos del pensamiento. Esquema de elaboración propia a partir de Ritchhart, Church y Morrison (2014).	9
Figura 2. Elementos del cuento. Esquema de elaboración propia a partir de Matías (2009)	14
Figura 3. Evolución del pensamiento y la comprensión de los alumnos.....	26
Figura 4. Impacto de la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.....	28
Figura 5. Impacto de la rutina de pensamiento “Think Pair Share” en el pensamiento y la comprensión del alumnado	29
Figura 6. Impacto de la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.....	30
Figura 7. Impacto de la rutina de pensamiento “El titular” en el pensamiento y la comprensión del alumnado	31
Figura 8. Comparación media de los alumnos con la media de la clase en cada rutina de pensamiento	32
Figura 9. Movimientos promovidos teóricamente en comparación con los alcanzados en la práctica.....	33
Figura 10. Portada del libro “No es una caja”	37
Figura 11. Alumnos comprobando las ideas compartidas	38
Figura 12. Portada del libro “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?”	38
Figura 13. Portada del libro “¿A qué dedico mi tiempo?”	39
Figura 14. Tablero desplegable	53
Figura 15. Caja que contiene el tablero desplegable	53
Figura 16. Alumnos comprobando las ideas compartidas	112

INTRODUCCIÓN

Con la frase de Plutarco “*El cerebro no es un vaso para llenar, sino una lámpara para encender*”, se puede hacer referencia al verdadero propósito de la enseñanza basada en el pensamiento y en la comprensión, pues es primordial que los alumnos no sean meramente receptores de la información, sino que sean capaces de pensar, tomar decisiones y compartir ideas.

Enseñar a pensar a nuestros alumnos desde sus primeros años de escolarización, les permitirá desarrollar destrezas y habilidades del pensamiento y poder ponerlas en práctica en su día a día de forma autónoma. Se trata, por tanto, de una metodología que se contrapone a muchos de los métodos que se siguen empleando actualmente en algunas aulas, en las cuales apenas se da pie a promover el pensamiento y la comprensión.

El presente Trabajo Fin de Grado muestra los resultados obtenidos en un aula de 3º de Educación Infantil ante la implementación de una propuesta, caracterizada por ser promotora del pensamiento y la comprensión a través de los cuentos. Darles la oportunidad a los alumnos de hacer visible su pensamiento permite generar un aprendizaje más significativo y ser conscientes de diversas destrezas y habilidades del pensamiento.

Así pues, el primer capítulo del trabajo recoge la presente introducción, los objetivos que se pretenden alcanzar y una justificación en la que se concreta el tema a estudiar y su relevancia en el ámbito educativo actual. Posteriormente, en el segundo capítulo, se muestra la fundamentación teórica que recoge los aspectos más importantes sobre el pensamiento y el uso del cuento para promoverlo, dando paso así al tercer capítulo que incluye la metodología de la intervención, donde se concretan los objetivos y las hipótesis de esta.

Después, en el capítulo de la intervención se recogen las fases seguidas para su desarrollo, concretando en el quinto capítulo los resultados obtenidos y la discusión de estos. Por último, se muestran las conclusiones y las reflexiones obtenidas del trabajo, proponiendo además las futuras líneas de investigación y las limitaciones encontradas.

CAPÍTULO I. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

1. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos que se pretenden conseguir con el presente Trabajo Fin de Grado son:

- Profundizar en el potencial del enfoque del pensamiento visible para promover el pensamiento en la etapa de Educación Infantil.
- Diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa en Educación Infantil en la que se promueva el pensamiento mediante el uso de los cuentos.
- Promover y analizar el impacto del enfoque del pensamiento visible en el aprendizaje del alumnado de Educación Infantil a través del cuento.
- Reflexionar sobre la experiencia llevada a cabo siguiendo el enfoque del pensamiento visible en Educación Infantil.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde la etapa de Educación Infantil cualquier momento es bueno para reflexionar sobre las ideas e inquietudes del alumnado, tratando de llevarlas más allá de lo cotidiano o superficial a lo que estamos acostumbrados. A pesar de que en este nivel educativo las experiencias vivenciadas por los alumnos son escasas, es cierto que su potencial para adquirir nuevos aprendizajes está en pleno apogeo.

Teniendo en cuenta que aún la educación se encuentra sucumbida, en ocasiones, bajo la consecución estricta de una serie de ítems y criterios en un espacio de tiempo reducido, el margen de muchas de las actividades propuestas para promover el pensamiento y la comprensión es escaso. Tratar de cambiar esto es el motivo principal por el cual he escogido esta temática, permitiéndome así formarme en el ámbito de la innovación educativa e incorporando el aprendizaje basado en el pensamiento y la comprensión a mi estilo docente como metodología fundamental. Para ello, y debido a su presencia y potencial en la etapa de Educación Infantil, he querido emplear el cuento como herramienta didáctica para iniciar a los alumnos en este proceso, facilitando así su comprensión.

Desarrollar el pensamiento implica modificar la forma en la que se enseñan los contenidos, haciendo del alumno un sujeto activo y no pasivo. Pese a los beneficios de este proceso, el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León apenas contempla de forma específica su desarrollo en el aula, por lo que deberá ser una metodología transversal en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se contribuirá al “desarrollo integral y armónico de la persona [...] y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo” (DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, p.6).

Su puesta en práctica requiere hacer visible el pensamiento de los alumnos, para lo cual es necesario que los docentes utilicen un lenguaje del pensamiento (Thisman, Perkins y Jay, 1997) y generen en el aula una cultura de pensamiento donde se dé cabida a las diferentes ideas de los discentes. De igual forma, es importante que en las actividades que se lleven a cabo se empleen las rutinas de pensamiento a modo de andamiaje para que los estudiantes desarrollen un pensamiento eficaz, significativo y autónomo. Además, estas permitirán al maestro evaluar los movimientos del pensamiento realizados por sus educandos, pudiendo obtener información con la que argumentar el progreso de los alumnos.

Asimismo, y gracias a la elaboración de este estudio, he podido concluir mi formación del Grado en Educación Infantil, habiendo logrado aquellas competencias requeridas para la obtención del título citado. De esta forma, la experiencia práctica recogida en el presente documento muestra una vocación profesional que me ha permitido llevar a la práctica toda la teoría analizada, demostrando así aptitud para diseñar situaciones de aprendizaje y capacidad para analizar, reflexionar e interpretar los datos obtenidos, pudiendo relacionar la teoría y la práctica con la realidad del aula.

Igualmente, se hace énfasis en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo continuo con el que afrontar estudios posteriores, destacando concretamente la capacidad para iniciarme en actividades de investigación e innovación, a partir de las cuales poder reafirmar mi compromiso ético profesional, garantizando la no discriminación del alumnado y su inclusión.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. EL PENSAMIENTO INFANTIL

Debido a los constantes cambios sociales a los que tenemos que hacer frente en la actualidad, se requiere de un modelo educativo promotor del aprendizaje significativo que converja en una enseñanza centrada en el pensamiento, contraponiéndose así a la pasividad de la educación tradicional.

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y establecer metas y medios para su logro. (Villarini, 2006).

Cabe destacar en este proceso el papel que desempeñan los docentes, los cuales deben facilitar el aprendizaje y fomentar un clima de aula que promueva la investigación y exploración. De esta forma, se invitará a los alumnos a pensar, reflexionar y a crear sus propias ideas, con el propósito de que los discentes adquieran un aprendizaje comprensivo que contribuya a su desarrollo. En relación a esto, Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2013), afirman que el pensamiento está formado por una serie de habilidades que son:

1. *Destrezas de pensamiento*. Uso de procedimientos reflexivos específicos para un determinado ejercicio de pensamiento.
2. *Hábitos de la mente*. El objetivo es dirigir estos procedimientos para desarrollar conductas de reflexión amplias y lucrativas relacionadas con el hecho de pensar.
3. *Metacognición*. Hace referencia al conocimiento que tiene la persona de sus propios procesos cognitivos y la regulación de estos.

1.1. Aprendizaje basado en la comprensión: el enfoque del pensamiento visible

En el año 1956, Benjamin Bloom concluyó el desarrollo de una clasificación de objetivos y habilidades propuestos por los docentes para sus alumnos, conocida como Taxonomía de Bloom. Dicho modelo contemplaba tres ámbitos, que eran el afectivo, el

psicomotor y el cognitivo, proponiendo para este último diversos objetivos de aprendizaje secuenciados desde un pensamiento de orden inferior a un pensamiento de orden superior: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

Según estos autores, esta teoría contempla que el pensamiento es secuencial o jerárquico, pero realmente “es mucho más desordenado, complejo, dinámico e interconectado” (p. 42), pues no todos los niveles tienen la misma complejidad, destacando especialmente la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión. Es por ello por lo que esta se presenta como una meta esencial de la enseñanza (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

Desde la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, se creó un planteamiento educativo en el año 1967 denominado Proyecto Zero, dirigido por Nelson Goodman, David Perkins y Howard Gardner. Este planteamiento, involucrado a su vez en otros trabajos de investigación, defiende, entre otras cosas, “la comprensión como eje de la enseñanza y el aprendizaje” (Sturla, 2007).

Para Perkins (1999), comprender es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Es la capacidad de desempeño flexible” (p. 69). Esta idea de la comprensión vista desde el desempeño defiende que aprender hechos o memorizarlos no es aprender para la comprensión, pero sí que puede ser un precedente para ello. Así pues, comprender es la capacidad para establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, y ponerlos en práctica de formas dinámicas (Morales y Restrepo, 2015).

Para que los docentes puedan ser conscientes de las comprensiones precedentes y subsiguientes de sus alumnos, resulta primordial hacer visible el pensamiento en las escuelas. Es por ello por lo que los maestros deben hacer de su clase un espacio que propicie la construcción de nuevos saberes y la posibilidad de conectarlos con los anteriores.

Para Tishman y Palmer (2005), “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (p.2). Para ello se pueden emplear diferentes técnicas que permitan reflejar las ideas que los estudiantes tienen en relación con algún tema, tales como diagramas, gráficos, mapas

mentales, etc. Una de las actividades más destacadas para hacer visible el pensamiento y relacionada con el Proyecto Zero son las rutinas de pensamiento, las cuales se abordarán más adelante.

Tanto el pensamiento como muchas de las circunstancias que invitan a pensar son invisibles (Perkins, 2003). Es por ello por lo que resulta primordial hacer visible el pensamiento del alumnado, pues les ayudará a tomar conciencia de sus saberes y a participar de forma activa en el proceso de aprendizaje. Además, hacer visible el pensamiento tiene una función de diagnóstico, ya que le permite conocer al profesor qué están aprendiendo sus educandos (Tishman y Palmer, 2005), pudiendo reflexionar así sobre su práctica docente.

Por todo ello, al hablar de hacer visible el pensamiento, tanto el de los alumnos como el de los profesores, se hace también alusión a los mecanismos que se utilizan para construir la comprensión. De esta forma los alumnos, al tomar conciencia de sus pensamientos, serán aprendices más independientes. Por esta razón, Perkins (2003) afirma que “en la búsqueda de una cultura del pensamiento, la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser un aula y ofrece la orientación para hacerlo”. (p. 4).

1.2.Promover una cultura del pensamiento en el aula: fuerzas culturales

La cultura de pensamiento, metodología que dimana del Proyecto Zero, es definida por Ritchhart, Church y Morrison (2014) como “aquellos lugares en donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros del grupo” (p.304). Estos autores utilizan la palabra lugares para hacer referencia a las reuniones o encuentros de un grupo de personas, ya que pueden celebrarse en un aula, en un club de lectura, en un museo, etc.

Lo que se pretende conseguir al enseñar a pensar a los alumnos, es su resolución favorable ante diferentes problemas, bien sean académicos o sociales, una toma de decisiones basada en la reflexión y el disfrute de todos los aprendizajes de la vida (Tishman, Perkins y Jay, 1997).

Para poder llevar a cabo todo ello, se pueden destacar ocho fuerzas culturales o puntos de influencia que favorecen la comprensión del contexto y, por tanto, la

visualización del pensamiento. Estas fuerzas, según Ritchhart, Church y Morrison (2014), son:

Tabla 1

Fuerzas culturales para promover una cultura de pensamiento en el aula

FUERZA CULTURAL	DESCRIPCION
Expectativas	Es fundamental fijar previamente expectativas para el aprendizaje y no solo del comportamiento y trabajo. Entre ellas cabe destacar las metas y los propósitos del grupo, ofreciéndoles a los alumnos una serie de pasos o instrucciones para canalizar sus energías mentales.
Oportunidades	Hacen referencia a los mecanismos o las prácticas que se llevarán a cabo para lograr las expectativas. Para ello, ha de escogerse un contenido que promueva el pensamiento y las oportunidades de interacción con este.
Tiempo	Esta fuerza, muchas veces limitada y escasa en la enseñanza, es esencial para lograr el conocimiento y la comprensión, pues se necesita tiempo para pensar ideas y analizarlas en profundidad.
Modelar	Lo que se pretende conseguir con esta fuerza es que el docente sea el modelo de pensamiento y aprendizaje para los alumnos. Para esto, además de enseñar a los estudiantes cómo deben hacer algo, bien sea una tarea, un trabajo, etc., los docentes tienen que ser pensadores y aprendices, de tal forma que participen en las discusiones, compartan sus opiniones y hagan visible su pensamiento.
Lenguaje	Los educadores, además de utilizar un lenguaje de pensamiento dentro del contexto de aprendizaje, deben guiar las conversaciones y ofrecer a sus discentes el vocabulario para describir y reflexionar sobre el pensamiento. De este modo, se hará énfasis en el pensamiento e ideas importantes y se reconocerán diferentes posibilidades y alternativas, buscando así una aprehensión más significativa del aprendizaje.
Ambiente físico	El espacio físico influye también en la cultura del pensamiento, pues las personas modificamos nuestro entorno para satisfacer las necesidades. Disponiendo de un espacio idílico, se favorecen las interacciones entre el grupo-clase, el desarrollo de ideas y la documentación del pensamiento de los alumnos, haciendo así visible el pensamiento.

Interacciones	Esta fuerza recalca la importancia de escuchar y preguntar, englobando estas dos prácticas el respeto y el interés por el pensamiento del educando. Todos estos elementos resultan esenciales para poder establecer en el aula interacciones positivas bajo un contexto de colaboración. De esta forma, la comprensión se potenciará escuchando opiniones de los demás, estableciendo conexiones entre ideas, retando a debatirlas y fundamentarlas, etc. Además, la participación del docente en este proceso mostrando interés por las ideas de los estudiantes, hará que estos estén más predispuestos a participar del proceso. Así pues, esta habilidad requiere de una retroalimentación constante por parte de los demás, tanto de los alumnos como del docente.
Rutinas	Patrones de acción que se utilizan de forma reiterada para ordenar el pensamiento, ofrecer herramientas de pensamiento y establecer conexiones con el fin de promover el pensamiento crítico. Lo que se pretende conseguir a largo plazo es que los alumnos sean más independientes con el pensamiento, en vez de seguir los pasos propuestos por las rutinas.

Fuente: elaboración propia a partir de Ritchhart, Church y Morrison (2014)

Así pues, teniendo todo esto en cuenta, para fomentar el pensamiento y hacerlo visible no basta solamente con poseer la habilidad, sino que resulta primordial generar oportunidades y experiencias que ofrezcan la posibilidad de crear una cultura de pensamiento en el aula, pudiendo utilizar para ello las diferentes fuerzas culturales.

Como docentes, estas fuerzas culturales nos permiten poner al descubierto el pensamiento de los niños y conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra aula, con el objetivo de realizar las modificaciones pertinentes para promover el pensamiento y la comprensión. De esta forma, se podrá hacer de la clase un espacio apropiado para el aprendizaje.

1.3.Movimientos del pensamiento necesarios para la comprensión y rutinas de pensamiento

Para lograr comprender algo, Ritchhart, Perkins, Tishman y Palmer (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) identificaron una serie de movimientos del pensamiento esenciales para entender nuevos conceptos, ideas o eventos. Su objetivo no era abordar todos los tipos de pensamiento que estuvieran involucrados en la comprensión, sino centrarse en aquellos que ayuden a desarrollarla (ver Figura 1).

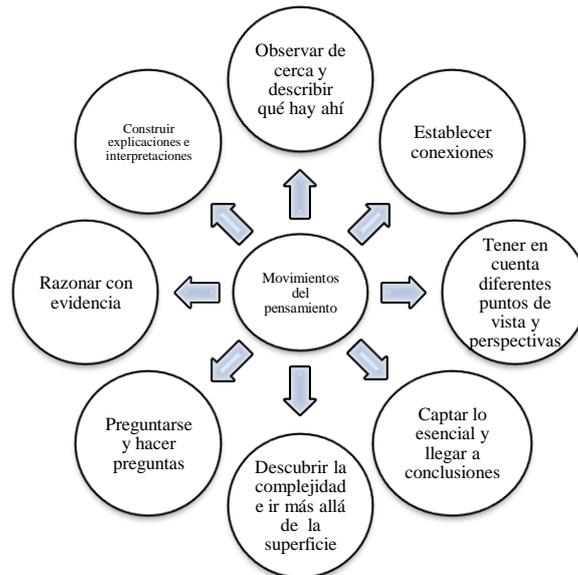


Figura 1. Movimientos del pensamiento. Esquema de elaboración propia a partir de Ritchhart, Church y Morrison (2014).

Todos estos tipos o movimientos del pensamiento, los cuales no son exhaustivos, fomentan una comprensión más profunda, pues una idea es enfocada desde diferentes puntos de vista. Esto conlleva a que la persona capte la esencia del concepto o del procedimiento. Así pues, esta lista “ayuda a llamar la atención de los estudiantes sobre lo que van a hacer para aprender” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p.47).

Esta reflexión estructurada que subyace tras estos pasos permite a los alumnos ir más allá de sus opiniones y sentimientos, por lo que es una forma de mejorar la resolución de problemas y la comprensión, siendo esta última la máxima expresión del aprendizaje profundo. Es por ello por lo que hacer visible el pensamiento empleando herramientas como las rutinas o la documentación fomenta el desarrollo cognitivo de los niños, ayudándoles a tomar conciencia de sus propias capacidades creativas de pensamiento y resolución de problemas (Salmon, 2010).

Debido a la relevancia que tiene el hecho de hacer visible el pensamiento tanto para el alumno como para el docente, se pueden destacar una serie de actividades denominadas rutinas de pensamiento, las cuales han sido desarrolladas por los investigadores del Proyecto Zero y fomentan la cultura del pensamiento. Pueden definirse, según Gallego (2017) como “unas prácticas que facilitan el pensamiento y ayudan a hacerlo visible y compartirlo. Se aplican mediante estrategias breves, y fáciles

de recordar y aprender, que buscan ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado y dar estructura a las discusiones de aula” (p.27).

Estos procedimientos, al ser sencillos y contar con pocos pasos, permiten centrar la atención en determinados movimientos del pensamiento que ayuden a construir la comprensión. De la misma forma, hacen que esta última no sea vista como una cuestión de memorización, ya que son puestas en práctica en un contexto donde se pueden explicar y dar un sentido.

Pese a ello, Morales y Restrepo (2015) afirman que estas rutinas necesitan de la presencia del docente para su desarrollo en el aula, pues el proceso implica “preparación, retroalimentación de las respuestas, organización del curso y mente abierta para escuchar los múltiples pensamientos, encauzarlos, corregirlos, apoyarse en ellos” (p.93). En definitiva, hacer del aula un lugar que permita a los alumnos hacer visible su pensamiento de forma diferente y atractiva.

Ritchhart, Church y Morrison (2014) agrupan las rutinas de pensamiento en tres categorías principales, atendiendo a los objetivos que se pretenden cumplir con cada una de ellas: rutinas para presentar y explorar ideas, rutinas para sintetizar y organizar ideas, y rutinas para explorar las ideas más profundamente (ver Tabla 2).

Tabla 2

Clasificación de las rutinas de pensamiento

Rutinas para presentar y explorar ideas	Rutinas para sintetizar y explorar ideas	Rutinas para explorar las ideas más profundamente
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-Desafíos-Conceptos-Cambios	Afirmar-Apoyar-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

Fuente: elaboración propia a partir de Ritchhart, Church y Morrison (2014).

Por último, cabe destacar que las rutinas de pensamiento constituyen un proceso de evaluación efectiva al visibilizar el pensamiento de los estudiantes, pues tienen en cuenta los saberes, intereses e inquietudes de los alumnos más allá de tener que recordar la información (Morales y Restrepo, 2015).

1.4. La evaluación del pensamiento

Hasta ahora hemos visto la importancia de incluir en nuestras aulas un aprendizaje basado en el pensamiento y en la comprensión, garantizando así la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para integrar este aprendizaje en las aulas y que los alumnos puedan extrapolarlo más allá del ámbito académico, se pueden hacer uso de las rutinas de pensamiento, las cuales les sirva como andamiaje y les guíen el pensamiento.

Además de esto, cabe destacar el proceso de evaluación. Este, según García, Cañas y Pinedo (2017) tiene un doble objetivo. Por un lado, y con respecto al alumnado, la evaluación “debería proporcionarle información útil para motivarse, autocontrolarse, y seguir perseverando en el camino del aprendizaje” (p.237). Por otro lado, y en cuanto al docente, el objetivo de la evaluación debería contribuir a la obtención de información “para tomar decisiones acerca de qué enseñar y cómo ayudar a su alumnado en su aprendizaje” (p.237).

La evaluación debería formar parte del proceso del aprendizaje en sí mismo. [...] Solo entonces les estaremos ofreciendo la posibilidad de poner en práctica los resultados de la evaluación que les permita seguir aprendiendo y mejorando. En eso debería consistir la enseñanza. (Swartz et al., 2013, p.204).

Para evaluar tanto el proceso como el resultado del pensamiento en nuestros alumnos y recabar así datos relevantes, Swartz et al. (2013) proponen diferentes métodos, tales como respuestas por escrito, exámenes tipo test, rúbricas, listas de control, portafolios, exposiciones, diarios, etc.

Así pues, y a modo de conclusión, dado que un pensamiento profundo es indicativo de un aprendizaje significativo, evaluar adecuadamente los ejercicios será fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, si una evaluación está bien fundamentada permitirá hacer aportaciones a la visibilización del pensamiento y facilitar la retroalimentación en cada fase de desarrollo

del aprendizaje, por lo que resulta una herramienta fundamental en el aula (Morales y Restrepo, 2015).

2. EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

El cuento es un recurso pedagógico elemental, pues presenta una gran relevancia en el desarrollo de los niños al mismo tiempo que cumple con una función educativa imprescindible, por lo que su uso es destacable tanto en el ámbito familiar como escolar. De igual forma, cabe enfatizar el disfrute que se puede suscitar en los niños gracias a su carácter lúdico y dinámico, haciendo del cuento un instrumento motivador.

Atendiendo a la legislación vigente para Castilla y León (DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León), se puede afirmar que el uso de los cuentos por parte del adulto para su narración y lectura hacia los más pequeños “favorece la libertad creadora, fomenta el interés por la lectura y pone al niño en contacto con el lenguaje culto y las formas estéticas de la literatura” (p. 14).

Así pues, teniendo en cuenta los beneficios anteriores, es preciso señalar la necesidad de integrar los cuentos dentro de los programas de intervención educativa que se lleven a cabo con los estudiantes. Actualmente, gracias a la variedad de libros y de soportes en los que nos los podemos encontrar, los niños pueden elegir aquellos que más les llamen su atención por sus gustos e intereses.

A raíz de ello, también se pueden proponer una multitud de actividades educativas con las que trabajar diversos contenidos, potenciando así el desarrollo íntegro de los estudiantes. Estas tareas estarán envueltas por la magia que subyace en los cuentos y que ayuda a los alumnos a extrapolar su imaginación hacia un mundo de fantasía.

2.1.La literatura infantil: funciones e importancia en la escuela

Se entiende por literatura infantil todas aquellas “producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera, 1989). Estos productos, a su vez, deben distar de la visión adulta debido a la mentalidad

y la escasa experiencia del niño, lo cual no indica que haya que desistir de la totalidad de los temas (López, 1990).

Los niños escolarizados en la etapa de Educación Infantil, están constantemente rodeados de literatura, bien sea por los cuentos que los maestros les leen, los cuentos que los propios estudiantes inventan, los textos que leen en función de su edad, etc. (Ceballos, 2016). Para todo ello, se utiliza una literatura acorde a la edad y características que presenten los destinatarios infantiles. De esta forma, se fomentará el gusto por la lectura y se creará un espacio que motive a los estudiantes y en el que puedan disfrutar en función de sus intereses. Además de ello, la literatura ha de cumplir también otras funciones. Colomer (2010) destaca tres aspectos principales:

- **Inicio del acceso al imaginario compartido.** Hace referencia al inmerso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. Esta condición universal permitiría comprender que la literatura de todos los tiempos y lugares utilice imágenes y motivos muy recurrentes, como puede ser la idea que se tiene de las brujas, o el símbolo del ave como liberación, etc.
- **Desarrollo del dominio del lenguaje.** A través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario, se fomenta la comprensión de aspectos como estructuras y personajes. Además, se amplía el vocabulario así como la mejora de la comprensión e interpretación de textos.
- **Socialización.** La literatura pretende acercar a los niños al mundo que les rodea. A través de esta se transmiten valores y recoge aspectos ideológicos presentes en un momento determinado de una sociedad.

Todas estas funciones se encuentran conectadas en las diferentes formas narrativas que encontramos. Por ello, el cuento es un recurso con un gran potencial educativo que puede y debe ser utilizado desde las edades más tempranas, fomentando así el desarrollo íntegro de los niños.

Si se contextualiza la literatura en el ámbito de la escuela, se pueden destacar varios motivos por los que ha de estar presente. Además de conectar la sociedad y la escuela, fomenta el interés por la lectura, ya que aporta estímulos motivadores que contribuyen al desarrollo de la imaginación, el pensamiento, la creatividad o el

lenguaje, entre otros. Es por todo ello por lo que trabajar con cuentos aporta grandes beneficios al alumnado.

2.2.El cuento infantil

Para Cone (1995), el cuento “es un relato breve de hechos imaginarios, en un desarrollo argumental sencillo, cuya finalidad puede ser moral, recreativa y que estimula la imaginación y despierta la curiosidad de los niños” (p.21).

El primer contacto que los niños tienen con la literatura infantil es a través de las narraciones orales que el adulto realiza. Posteriormente, comienzan a cautivarles las ilustraciones, las cuales ayudarán a mantener su atención, pudiendo establecer conexiones entre los hechos narrados y sus propias vivencias o experiencias. Esto contribuirá a su desarrollo íntegro, por lo que resulta primordial general un hábito lector desde las primeras edades.

2.2.1. Elementos del cuento

En los cuentos, se pueden destacar varios elementos que fomentan el valor educativo que tienen (ver Figura 2).

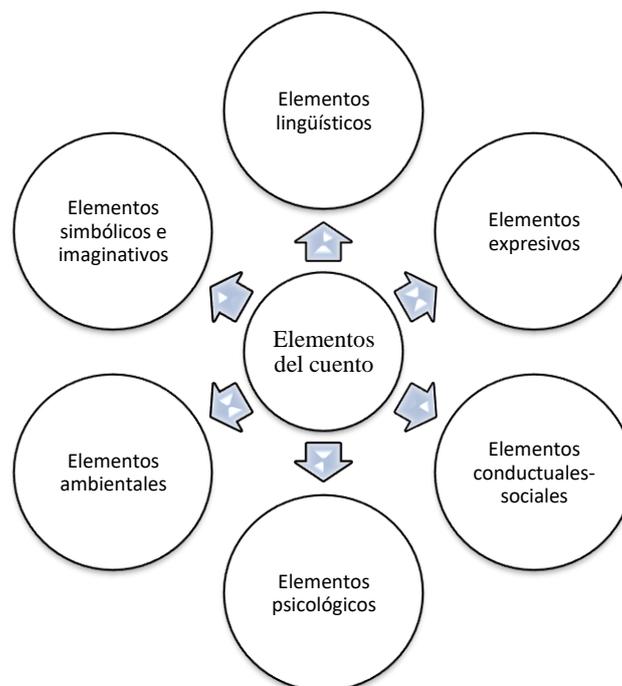


Figura 2. Elementos del cuento. Esquema de elaboración propia a partir de Matías (2009).

2.2.2. El valor educativo y social del cuento

La lectura de los cuentos traslada a los niños a un mundo de fantasía, llegando a crear una atmósfera de disfrute. Los cuentos infantiles surgen como una necesidad de la sociedad, pues permiten que los niños conecten consigo mismos con el objetivo de desarrollarse psicológicamente y enriquecerse a nivel personal. Ruiz (2010) y Martínez (2011) afirman que los cuentos tienen valor añadido al formar parte del folklore y de la tradición mediante la transmisión de la herencia cultural.

El cuento como recurso presenta una serie de cualidades que alegan la importancia de su utilización en el de Educación Infantil. A su vez, los maestros deben conocer cuáles son estas peculiaridades para potenciarlas en el aula. Algunas de ellas según estas autoras son:

1. El uso del cuento para introducir nuevos conceptos y motivar al alumnado.
2. Desarrolla la empatía.
3. Permite al alumnado identificar emociones.
4. Facilita la estructuración de frases.
5. Potencia el desarrollo afectivo y emocional.
6. Genera un clima de magia demandado por los niños y se opone al mundo real de los adultos.

Además de todo ello, cabe destacar otra característica asociada al uso del cuento en el aula, y es que a partir de estos se pueden trabajar una gran cantidad de contenidos, temas y ámbitos no solo con su lectura, sino también con todas las actividades que pueden ponerse en práctica de forma previa o posterior. De esta forma, se puede compaginar todo aquello que concierne al ámbito académico y literario con otros aspectos relacionados con el desarrollo del niño, como por ejemplo lo que atañe a lo social, educando así en valores y en aspectos socioafectivos y promoviendo el espíritu crítico que albergan los cuentos.

3. EL CUENTO INFANTIL COMO PROMOTOR DEL PENSAMIENTO

De acuerdo con Jiménez y Gordo (2014), el uso de herramientas como los cuentos y la tradición oral, “recrean la imaginación, la creatividad y posibilitan la existencia de un mundo de oportunidades y de respuestas para el niño”. (p.155). Resulta

primordial, por tanto, plantearse qué es lo que se quiere conseguir con las lecturas escogidas, pues no todo es válido. Hay que tener en cuenta también quiénes serán los destinatarios y cómo se lo haremos llegar.

“Nuestros niños nacen dotados de razón y emoción, pero solo los que estamos a su alrededor podemos ayudar a que aprendan la razonabilidad y la emotividad”. (Nomen, 2018, p. 63). Además del juego y del arte, los cuentos son un recurso indispensable en el aprendizaje de los niños. Es por ello por lo que no solamente nos hemos de quedar con una lectura comprensiva, sino ir más allá de los aspectos que trascienden del propio cuento y profundizar en la reflexión e interpretación a partir de la comprensión.

Así pues, y siguiendo con la opinión de este autor, cada momento es una ocasión única para promover la curiosidad de los más pequeños a través de las preguntas que hacen a los adultos o de sus propias reflexiones, algo muy frecuente durante la lectura de los cuentos. No obstante, en muchas ocasiones no prestamos la atención que deberíamos a esas cuestiones, e incluso les damos una respuesta cerrada, por lo que bloqueamos ese pensamiento emergente.

El uso de cuentos durante la infancia permite que los niños escuchen y comprendan fácilmente los mensajes, siendo esto aprovechado por el docente para llevar a cabo su labor de enseñanza. De esta forma, y según Jiménez y Gordo (2014), se contribuye “a la formación de sujetos propositivos, críticos, creativos, intelectualmente inquietos, libres, autónomos y reflexivos”. (p. 158).

Por todo ello, Nomen (2018) afirma que el hecho de contar cuentos a los niños facilita un puente entre la realidad y el sueño, enriqueciendo así su proceso madurativo e iniciándole en el aprendizaje de un código moral y de virtudes que luego podrán ser punto de partida para un adulto atento a inquietudes y preguntas. Si añadimos la reflexión profunda a lo leído, podrá ser fuente de conocimientos simbólicos, sociales, históricos, geográficos, etc.

CAPÍTULO III.METODOLOGÍA

1. CONTEXTO

El centro escolar en el que se ha puesto en práctica el presente estudio es un colegio público de la ciudad de Segovia. Durante el curso 2018/2019, son 176 alumnos los que están matriculados y la ratio alumno/maestro es bastante dispar, pues encontramos clases con 13 alumnos y otras con 25.

2. PARTICIPANTES Y NECESIDADES DETECTADAS

El grupo-aula para el que se destina la propuesta de intervención que se plantea en este trabajo pertenece al 3º curso de Educación Infantil, por lo que tenemos alumnos con 5 años y otros que recientemente han cumplido los 6 años. Integrado por un total de 24 alumnos, 13 chicas (54,17%) y 11 chicos (45,83%), su diversidad cultural se reduce solamente a dos etnias, pues 5 de los participantes (20,83%) son de origen marroquí y todos los restantes (79,17%) son de procedencia española.

En cuanto a la diversidad de niveles de aprendizaje, se puede hacer distinción entre tres grupos diferenciados: aquellos que presentan un mejor rendimiento, interés y motivación, los que presentan dificultades de aprendizaje y un interés bajo por las actividades que se realizan, y los que se encuentran en un nivel intermedio. A estos dos últimos grupos pertenecen los alumnos diagnosticados por el equipo de orientación con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, quedando recogidas sus características en la Tabla 3.

Tabla 3

Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

ALUMNO	DIAGNÓSTICO	CARACTERÍSTICAS	INTERVENCIÓN DE APOYO
10	Retraso del lenguaje	Alumna de origen española con dificultades para la pronunciación del fonema /RR/ (vibrante múltiple)	1 hora semanal con el maestro de Audición y Lenguaje
14	Retraso del lenguaje	Alumnos de origen español con dificultades para la pronunciación de los fonemas /RR/ (vibrante múltiple), /F/, /S/ y /L/.	
15	Retraso del lenguaje		

19	Retraso del lenguaje y retraso madurativo mayor de dos años.	Alumno de origen marroquí con grandes dificultades para la expresión oral y escrita y la comprensión.	2 horas semanales con el maestro de Audición y Lenguaje y 2 horas semanales con la maestra de Pedagogía Terapéutica
----	--	---	---

Fuente: elaboración propia

La propuesta que se plantea es totalmente inclusiva para estos alumnos, atendiendo también a la diversidad natural presente en el aula. Por ello, no será necesario establecer ninguna medida específica adaptada a sus necesidades. Es así por lo que la intervención va a permitir la presencia de todo el alumnado en clase sin verse obligados a tener que salir del aula, como ocurre en el caso de los alumnos citados anteriormente, los cuales reciben el apoyo segregados de sus compañeros.

De igual forma, y teniendo en cuenta las casuísticas individuales de cada uno de los alumnos, resulta bastante complejo atender a las necesidades que cada uno de ellos presenta, pues además de ser un grupo numeroso, sus niveles de aprendizaje son muy diferentes entre sí, estando esto condicionado a su vez por la motivación y el interés que muestran a nivel particular.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- **Objetivo 1.** Promover el pensamiento y la comprensión del alumnado de Educación Infantil utilizando el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 1. Los alumnos de Educación Infantil han mejorado su pensamiento y comprensión utilizando el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Objetivo 2.** Analizar teóricamente qué tipo de movimientos del pensamiento se promueven en los cuentos seleccionados.

Hipótesis 2. La mayor parte de los movimientos del pensamiento se promueven en los cuentos seleccionados.

- **Objetivo 3.** Evaluar el impacto de la aplicación de las rutinas en el pensamiento y la comprensión de los alumnos y comparar las puntuaciones obtenidas.

Hipótesis 3. Las puntuaciones obtenidas por cada alumno muestran un impacto positivo y son similares entre sí en las diferentes rutinas de pensamiento.

- **Objetivo 4.** Contrastar los movimientos del pensamiento analizados teóricamente con los alcanzados después de aplicar las rutinas de pensamiento.

Hipótesis 4. Se han promovido significativamente todos los movimientos del pensamiento analizados teóricamente con la aplicación de las rutinas de pensamiento.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos de la propuesta de intervención llevada a cabo se ha realizado empleando instrumentos cuantitativos y cualitativos. La selección de las herramientas cuantitativas empleadas está basada en García, Cañas y Pinedo (2017), los cuales proponen una rúbrica analítica en la que se describen los movimientos del pensamiento atendiendo a cuatro niveles de logro (ver Anexo IV).

En el caso del planteamiento diseñado en el presente trabajo, las rúbricas analíticas realizadas presentan tres niveles de consecución (0-no se ha conseguido, 1-mínimo nivel de logro y 2-máximo nivel de logro), ya que resulta mucho más significativo en cuanto al análisis de la información en la etapa de Educación Infantil. Además, la descripción de cada uno de los movimientos se ha basado en las características del contexto del grupo-aula y recogen aspectos cuantitativos y cualitativos. De igual forma, y atendiendo a la parte cualitativa del trabajo, todas las evidencias plasmadas a partir de las rúbricas están contrastadas y argumentadas desde la observación sistemática y continua que ha podido realizarse a lo largo del Prácticum II.

Técnicas e instrumentos utilizados para la hipótesis 1

Para conocer la evolución del pensamiento y la comprensión de los alumnos, se han tomado los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de las diferentes rutinas de pensamiento llevadas a cabo tras la lectura de los cuentos. Los movimientos promovidos en estas han sido evaluados a partir de unas rúbricas analíticas, las cuales se adjuntan en el Anexo V, elaboradas tomando como referencia la propuesta por García, Cañas y Pinedo (2017).

Técnicas e instrumentos utilizados para la hipótesis 2

Para conocer si se promueven la mayor parte de los movimientos del pensamiento en los cuentos escogidos primeramente, se ha analizado cada libro haciendo una lectura detallada de la historia. Posteriormente, se ha elaborado una lista de control en la que se muestran los diferentes movimientos del pensamiento propuestos por Ritchhart, Church y Morrison (2014) en relación con cada uno de los cuentos con los que se trabajará en la intervención. Teniendo en cuenta el porcentaje de movimientos del pensamiento presentes en cada cuento, se podrá afirmar o refutar la hipótesis planteada.

Técnicas e instrumentos utilizados para la hipótesis 3

Para conocer si las puntuaciones obtenidas por cada alumno son similares entre sí en los diferentes movimientos del pensamiento promovidos con cada rutina, ha sido necesario evaluar cada una de las producciones individuales atendiendo a las rúbricas adjuntadas en el Anexo V y elaboradas a partir de la propuesta de García, Cañas y Pinedo (2017). Los resultados obtenidos de cada participante se adjuntan en los Anexos VII y VIII, y a partir de su media obtenida por cada rutina de pensamiento se han podido comparar las puntuaciones de todos los alumnos.

Técnicas e instrumentos utilizados para la hipótesis 4

Para conocer si se han promovido significativamente los movimientos del pensamiento analizados de forma teórica, se ha empleado la lista de control elaborada para argumentar la hipótesis 2 y los resultados obtenidos del análisis de las producciones de los alumnos (ver Anexos VII y VIII), los cuales determinan el grado de consecución de cada uno de los movimientos del pensamiento propuestos.

Otras técnicas de investigación

Además de los instrumentos indicados anteriormente y la observación realizada en el aula, durante la investigación, y gracias a la tutora del TFG, he tenido la oportunidad de compartir mi intervención con otros maestros en activo en unas jornadas promovidas por el Proyecto de Innovación docente (PID), las cuales se desarrollaron bajo el título de *Pensamiento Visible en Educación*. Resultó muy enriquecedora la oportunidad de intercambiar con otros compañeros la propuesta realizada y recibir de ellos un *feedback* con el que mejorar mi práctica docente, pues hay que tener en cuenta

que su experiencia en la docencia es mayor que la mía. Esto es lo que se conoce como proceso de investigación-acción, el cual posee múltiples beneficios, como una mejora de la autoestima y la motivación a nivel profesional así como un descenso del aislamiento profesional, contribuyendo de esta manera en la formación reflexiva del docente (Bausela, 2004).

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos cuantitativos obtenidos de la puesta en práctica, se ha utilizado el programa Microsoft Excel. Los resultados obtenidos se han analizado de forma descriptiva para confrontar las hipótesis planteadas. Asimismo, y en lo referido a los datos cualitativos obtenidos a través de la observación, estos han sido utilizados para constatar las hipótesis, enriqueciendo así los resultados cuantitativos.

CAPÍTULO IV. INTERVENCIÓN

1. FASES DE IMPLANTACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

En la metodología que se ha seguido en el aula de 3º de Educación Infantil, ha prevalecido la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento de forma individual. Esto se ha debido a la escasa participación de muchos de los discentes en las asambleas grupales realizadas, pues tienden a respaldarse en las opiniones de aquellos compañeros que colaboran en mayor medida. Es por ello por lo que he considerado que no sería relevante la valoración obtenida en el supuesto caso de haber llevado a cabo las rutinas de forma conjunta, pues la generalización de los datos no hubiera representado la realidad del grupo-aula.

Así pues, en la propuesta llevada a cabo se ha utilizado el cuento como herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un recurso muy valioso y cercano para los alumnos de esta etapa. De esta forma, tratar de promover el pensamiento y la comprensión a través de las rutinas del pensamiento será mucho más enriquecedor para los discentes, pues estarán motivados por las temáticas de los cuentos y las actividades realizadas por cada uno de ellos. En la tabla 4 puede consultarse información básica que concierne a la intervención.

Tabla 4

Información básica sobre la intervención

FASE 1. ANÁLISIS Y ELECCIÓN DE LOS CUENTOS A TRABAJAR				
FASE 2. INTERVENCIÓN				
	Secuencia temporal	Número de sesiones	Breve descripción del contenido a trabajar	Rutinas del pensamiento empleadas
Fase 2.1. Cuento “No es una caja” de Antoinette Portis	Del 12 de marzo al 29 de marzo	4 sesiones	Las posibilidades creativas que puede ofrecer una caja de cartón	Antes pensaba...ahora pienso
Fase 2.2. Cuento “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?” de Antonio Martínez	Del 2 de abril al 9 de abril	2 sesiones	Las preguntas de los niños y su capacidad para dar respuestas a ellas	Think pair share ¿Qué te hace decir eso?

Fase 2.3. Cuento “¿A qué dedicas tu tiempo?” de Angélica Sátiro	Del 30 de abril al 14 de mayo	3 sesiones	El paso del tiempo en nuestro día a día	El titular
--	-------------------------------	------------	---	------------

Fuente: elaboración propia

Fase 1. Análisis y elección de los cuentos con los que trabajar

Antes de llevar a cabo la intervención, fue necesaria una revisión bibliográfica entre una gran diversidad de cuentos específicos para promover el pensamiento. Su elección estuvo motivada principalmente por la sinopsis de cada cuento y la edad recomendada, tratando de escoger así aquellos que reunieran las características más adecuadas para los alumnos y cuya temática y gráficos pudieran motivarles en la medida de lo posible.

Fase 2. Intervención

Entre las actividades propuestas para promover el pensamiento, las cuales quedan programadas en su totalidad en el Anexo I, cabe destacar las rutinas empleadas para facilitar el pensamiento de los alumnos, llevadas a cabo de forma sistemática con cada uno de los cuentos escogidos. Atendiendo a la clasificación propuesta por Ritchhart, Church y Morrison (2014), las rutinas escogidas serán utilizadas para sintetizar y organizar ideas (“El titular” y “Antes pensaba...ahora pienso”), para explorar las ideas más profundamente (“¿Qué te hace decir eso?”) y para presentar y explorar ideas (“Think Pair Share”).

Fase 2.1. Cuento “No es una caja” de Antoinette Portis

Considerando que el cuento en sí posee un alto potencial para promover el pensamiento en los niños, fueron estos los que, por las ilustraciones y la simplicidad del texto, descubrieron aquello que quería revelar su lectura. Esto hizo que tuvieran una visión diferente acerca de las utilidades que se le pueda dar a una caja en tanto a los límites que su imaginación les permitiera, dándoles así la oportunidad de hacer visibles esas ideas sin la necesidad de estimular y guiar, por parte de la maestra en prácticas, un pensamiento más profundo, pues es un proceso que ha de irse entrenando.

Posteriormente, y con motivo de que el alumnado encontrara una referencia física ante una de las posibilidades generadas a partir del elemento principal de la rutina,

la caja, elaboré un juego a partir de una caja para promover la inteligencia lógico-matemática, con el objetivo de que los discentes encontraran relación entre la intervención, el juego y otros contenidos. De nuevo, quise que hicieran visible su pensamiento transformando libremente una caja de cartón real, pues ellos ya habían visto previamente la posibilidad que yo había elaborado. De esta forma, además de promover el pensamiento se fomenta la creatividad y la imaginación, aspecto elemental en esta etapa educativa.

Finalmente se llevó a cabo la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”, recordando previamente en asamblea las diferentes actividades en las que habían podido participar desde la lectura del cuento hasta la realización de la rutina. Con ella se pretendía que los alumnos captaran lo esencial del cuento y generaran posibilidades y alternativas ricas en contenido que fueran más allá de lo superficial, argumentando sus producciones con evidencias y mostrando así cómo ha cambiado su pensamiento a lo largo del tiempo.

Fase 2.2. Cuento “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?” de Antonio Martínez

La curiosidad y la inquietud de los niños durante sus primeros años muestran su capacidad para hacer preguntas. Sin embargo, en ocasiones la inmediatez hace que obtengan la respuesta antes de tener la oportunidad de preguntarse a sí mismos. Resulta fundamental en el proceso de enseñanza conocer las cuestiones de los alumnos, pudiendo hacer visible estas de forma oral y compartirlas con sus compañeros.

Promover el pensamiento en ellos también se puede conseguir haciéndoles preguntas que quizás no se habían planteado nunca antes, incluso la solución que les den a estas no tiene por qué coincidir con la realidad, pues simplemente están acercándose a esta basándose en los conocimientos que tienen hasta en el momento actual.

Por ello, habiendo conocido previamente sus inquietudes y proponiéndoles preguntas poco cotidianas, se llevó a cabo simultáneamente la rutina de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”. De forma aleatoria y por parejas, dos niños intercambiaban entre sí las ideas que habían tenido ante las preguntas planteadas, dando la posibilidad al compañero de generar también nuevas propuestas para hacer visible el pensamiento de ambos y tener así en cuenta diferentes puntos de vista.

Con el objetivo de que esto no se quedase solo en un intercambio de ideas, quise profundizar más en ellas empleando la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?”, de tal forma que cada alumno pudiera razonar con evidencia y explicar los motivos que le llevaron a generar una propuesta a su pregunta.

Fase 2.3. Cuento “¿A qué dedicas tu tiempo?” de Angélica Sátiro

El tiempo es una cualidad que resulta abstracta para los alumnos de Educación Infantil. Sin embargo, es posible reflexionar con ellos y conocer a qué dedican su tiempo teniendo en cuenta el ritmo tan frenético de la sociedad actual. Hacer visibles sus ideas y sus sugerencias ante esta cuestión permite que conozcamos mejor a nuestros alumnos y hacerles conscientes sobre qué es el tiempo y cómo este nos condiciona en nuestro día a día.

Los protagonistas del cuento decidieron jugar a un día sin tiempo, realizando para ello una multitud de actividades, una de las cuales, en la que los animales dejaban sus huellas en la tierra, fue llevada a cabo por los alumnos en el aula mediante la dactilopintura. Elaborar posibilidades a partir de sus propias huellas permitió realizar dos sesiones similares con las que comprobar cómo influye la estimulación para generar el pensamiento, mostrándoles ejemplos entre sesión y sesión de alternativas a realizar con dicha técnica (ver Anexo III).

Finalmente, se puso en práctica la rutina de pensamiento “El titular”, con la cual tenían que ilustrar qué idea tenían ellos ante la pregunta ¿a qué dedicas tu tiempo? y escribir, en la medida de lo posible, un par de palabras o una pequeña frase con la que sintetizar sus creencias.

CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. RESULTADOS

Objetivo 1. Promover el pensamiento y la comprensión del alumnado de Educación Infantil utilizando el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 1. Los alumnos de Educación Infantil han mejorado su pensamiento y comprensión utilizando el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras analizar las producciones individuales correspondientes a cada rutina de pensamiento, se ha podido calcular la media de los resultados obtenidos para comprobar así la evolución del pensamiento y la comprensión de los alumnos, quedando esto recogido en la Figura 3.

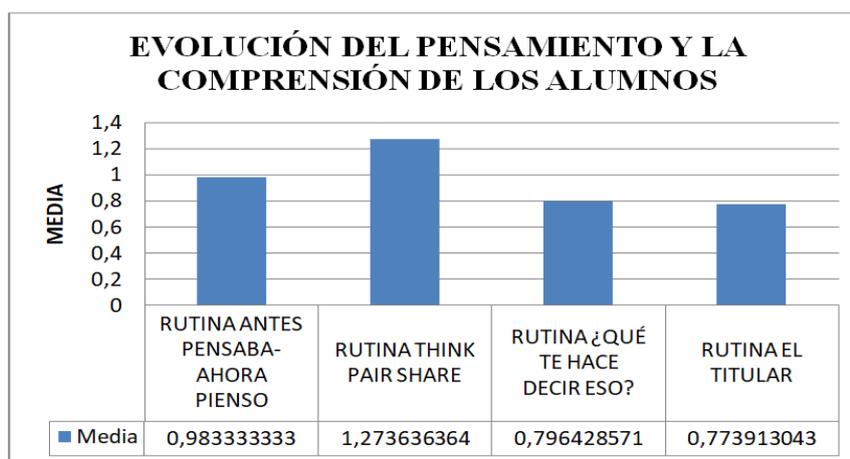


Figura 3. Evolución del pensamiento y la comprensión de los alumnos.

Así pues, y teniendo en cuenta que el valor máximo posible de lograr es un 2 (100%), tres de las cuatro rutinas de pensamiento puestas en práctica se encuentran por debajo de la media: “Antes pensaba...ahora pienso” (49,16 %), “¿Qué te hace decir eso?” (39,82%) y “El titular” (38,69%). Sin embargo, destaca por encima de la media la rutina de pensamiento “Think Pair Share”, la cual ha conseguido una puntuación de 1,27 sobre 2, lo que se correspondería a un 63,68%.

Tal y como se puede apreciar en la gráfica, la evolución del pensamiento y la comprensión de los alumnos no ha sido ascendente ni progresiva pues, aunque sí que ha habido un progreso favorable entre los resultados de la primera y la segunda rutina de pensamiento, es cierto que, a partir de esta última, los valores tienen una tendencia descendente bastante significativa. Al ser rutinas diferentes podemos pensar que algunas resultan más difíciles que otras y el alumnado no se desempeña de la misma forma.

Objetivo 2. Analizar teóricamente qué tipo de movimientos del pensamiento se promueven en los cuentos seleccionados.

Hipótesis 2. La mayor parte de los movimientos del pensamiento se promueven en los cuentos seleccionados.

Para conocer con la mayor veracidad posible los movimientos del pensamiento promovidos en los cuentos, ha sido necesario llevar a cabo un análisis y una lectura exhaustiva de los mismos. Así pues, se puede afirmar según los resultados expuestos en la Tabla 5, que no en todos los cuentos se fomentan íntegramente todos los movimientos del pensamiento destacados, aunque es cierto que sí que promueven la mayor parte de ellos.

Tabla 5

Movimientos del pensamiento promovidos en los cuentos

MOVIMIENTOS/OBJETIVOS	NO ES UNA CAJA	PAPÁ, ¿DÓNDE SE ENCHUFA EL SOL?	¿A QUÉ DEDICAS TU TIEMPO?
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	X	X	X
Construir explicaciones e interpretaciones.	O	O	O
Razonar con evidencia.	O	O	O
Establecer conexiones.	O	O	O
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.	O	O	O
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	O	O	O
Preguntarse y hacer preguntas.	X	O	O
Generar posibilidades y alternativas.	O	O	O

Nota: X - no se promueve el movimiento del pensamiento; O – sí que se promueve el movimiento del pensamiento.

Los cuentos “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?” y “¿A qué dedicas tu tiempo?”, son los dos que más movimientos del pensamiento promueven (7 de los 8 movimientos seleccionados), e incluso coinciden en aquellos objetivos que se fomentan, pues en ninguno de los dos se impulsa el movimiento *observar de cerca y describir qué hay ahí*.

Esta es una de las similitudes que posee con el cuento restante, “No es una caja”, pues en este tampoco se promueve este último movimiento citado. En cambio, en esta lectura está también ausente el objetivo de *preguntarse y hacerse preguntas*, el cual sí que se fomenta en los otros dos cuentos, siendo esta la única diferencia que atañe a los movimientos del pensamiento que se promueven en los tres cuentos.

Objetivo 3. Evaluar el impacto de la aplicación de las rutinas en el pensamiento y la comprensión de los alumnos y comparar las puntuaciones obtenidas.

Hipótesis 3. Las puntuaciones obtenidas por cada alumno muestran un impacto positivo y son similares entre sí en las diferentes rutinas de pensamiento.

Para conocer el impacto que han tenido las rutinas en el pensamiento y la comprensión del alumnado, se han analizado los datos medios obtenidos de cada una de las rutinas de pensamiento, comparándolos posteriormente con la media de la clase.

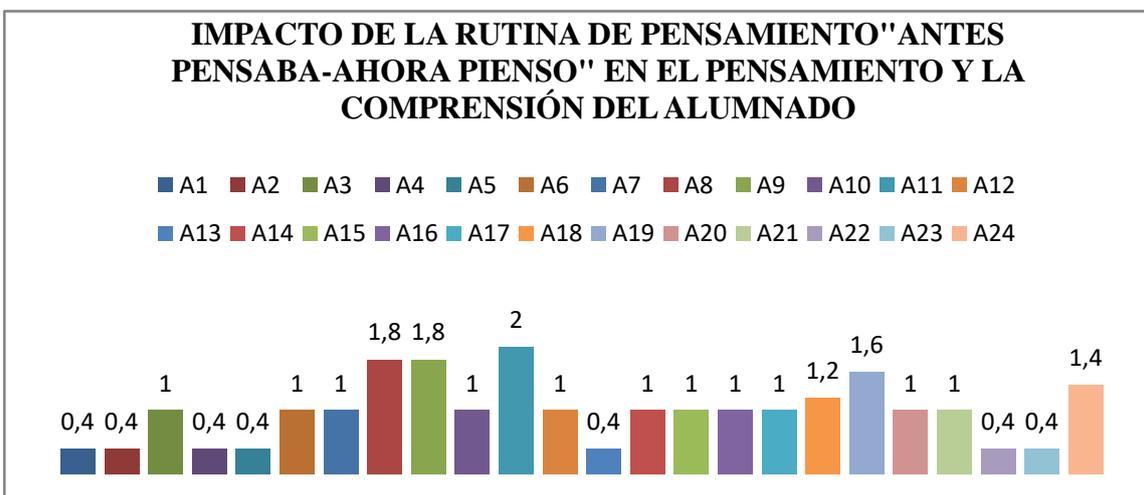


Figura 4. Impacto de la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.

Así pues, en la Figura 4, correspondiente con la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”, se pueden diferenciar tres niveles de impacto. El primero de ellos y con la mínima puntuación (0,4 puntos sobre 2), encontramos un grupo de 7

alumnos en el que apenas han sido significativas las rutinas para promover en ellos el pensamiento y la comprensión. Por el contrario, y obteniendo la máxima puntuación que oscila entre el 1,2 puntos y los 2 puntos, un total de 6 alumnos han conseguido generar un pensamiento más allá de lo superficial, distándose notoriamente de sus compañeros del grupo anterior citado. Finalmente, los 11 participantes restantes han obtenido una puntuación igual a 1 punto sobre 2, por lo que teniendo en cuenta que la media obtenida es de 0,98 puntos, están 0,02 puntos ligeramente por encima de la media, por tanto la promoción del pensamiento en ellos ha sido prácticamente neutral.

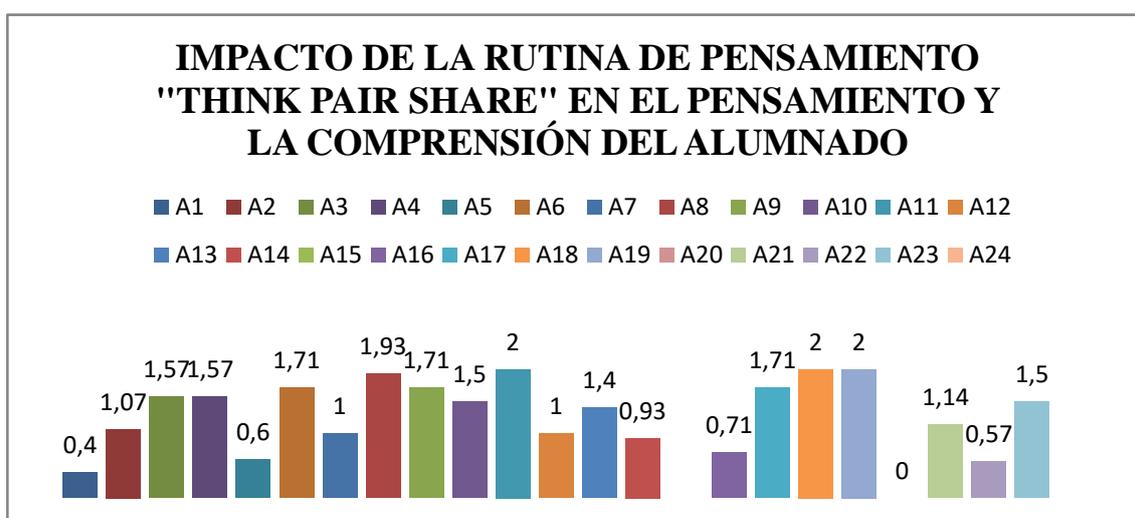


Figura 5. Impacto de la rutina de pensamiento “Think Pair Share” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.

En cuanto a la rutina “Think Pair Share”, los resultados recogidos en la Figura 5 muestran un impacto positivo de las rutinas en el pensamiento y la comprensión de los alumnos. Teniendo en cuenta que la media establecida es de 1,27 puntos, 12 de los 22 participantes que realizaron la rutina de pensamiento presentan una puntuación por encima de esta, encontrando en algunos casos (3 concretamente) alumnos con la máxima puntuación. Los otros 10 alumnos restantes han obtenido unos resultados que se alejan considerablemente de la media, pues 7 de los 10 estudiantes citados ni siquiera llegan al punto.

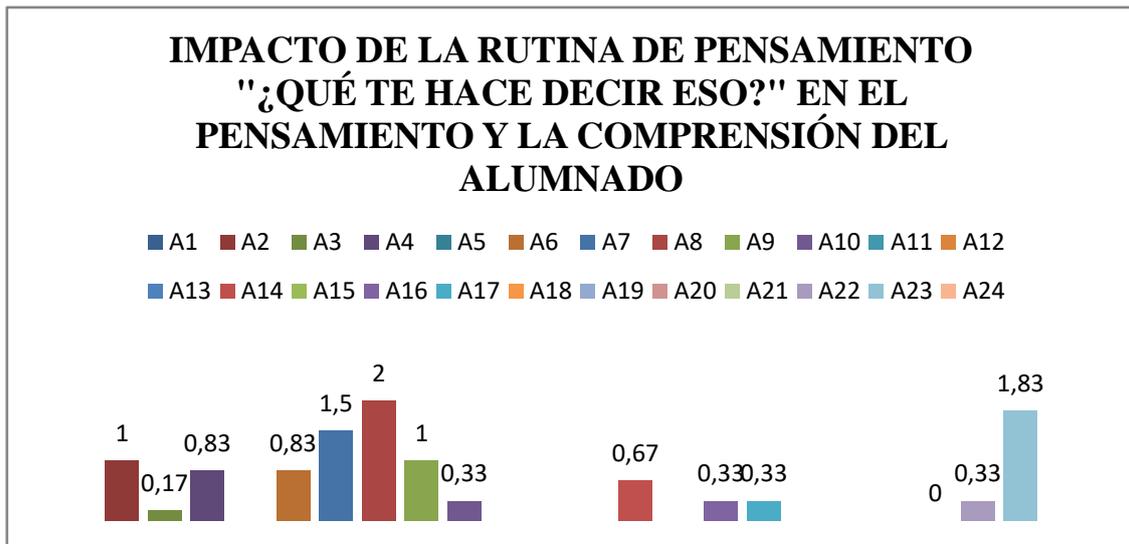


Figura 6. Impacto de la rutina de pensamiento “¿Qué te hace decir eso?” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.

En lo referido a la rutina “¿Qué te hace decir eso?”, cuyos datos se muestran en la Figura 6, fueron 8 los alumnos los que, por falta de tiempo, no pudieron ser partícipes de esta, sumándole también a esta cifra la ausencia de dos estudiantes ese día. Así pues, los datos obtenidos de los 14 discentes que sí que realizaron la rutina, y teniendo en cuenta que la puntuación media obtenida es de 0,79 puntos, en 7 de los alumnos (50%) sí que se ha logrado un impacto positivo con la puesta en práctica de la rutina, mientras que en la mitad restante los datos obtenidos son bastante inferiores a la media. Tanto las ideas intercambiadas en la rutina “Think Pair Share” como los argumentos realizados en la rutina “¿Qué te hace decir eso?”, quedan recogidas en el Anexo VIII y han sido empleados para el análisis de los resultados.

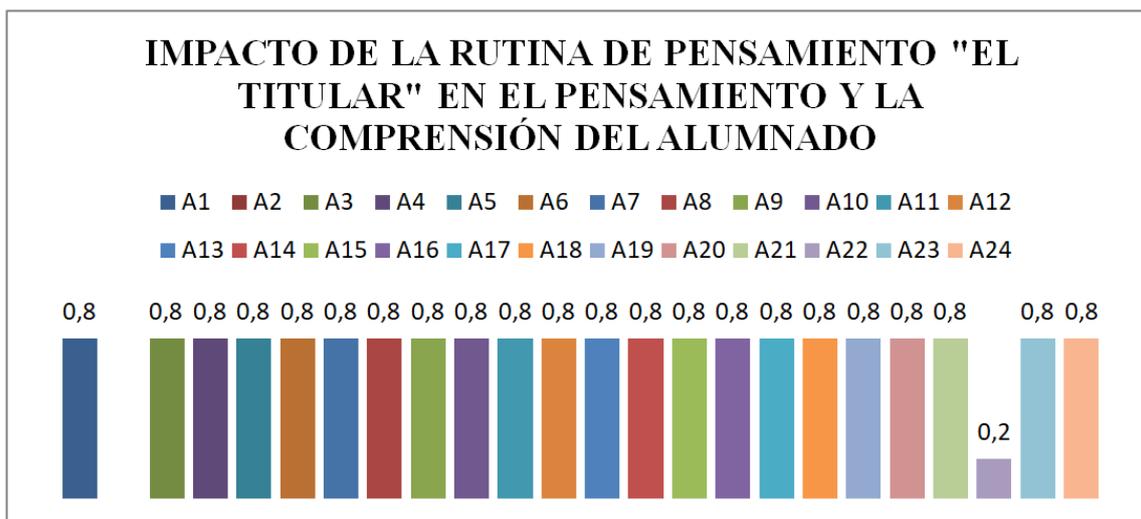


Figura 7. Impacto de la rutina de pensamiento “El titular” en el pensamiento y la comprensión del alumnado.

Los datos que conciernen a la última rutina de pensamiento (“El titular”) se recogen en la Figura 7, mostrando prácticamente una unanimidad cercana al 100%, exceptuando la ausencia de uno de los alumnos y la valoración de 0,2 puntos de otro alumno con respecto a los 0,8 puntos que tienen todos sus compañeros. Esta diferencia ha generado un descenso de la media, situándose en 0,77 puntos, por lo que los alumnos que se encuentran por encima de esta solo la superan por 0,03 puntos, por tanto el impacto de la rutina en el pensamiento de los alumnos no ha sido significativo.

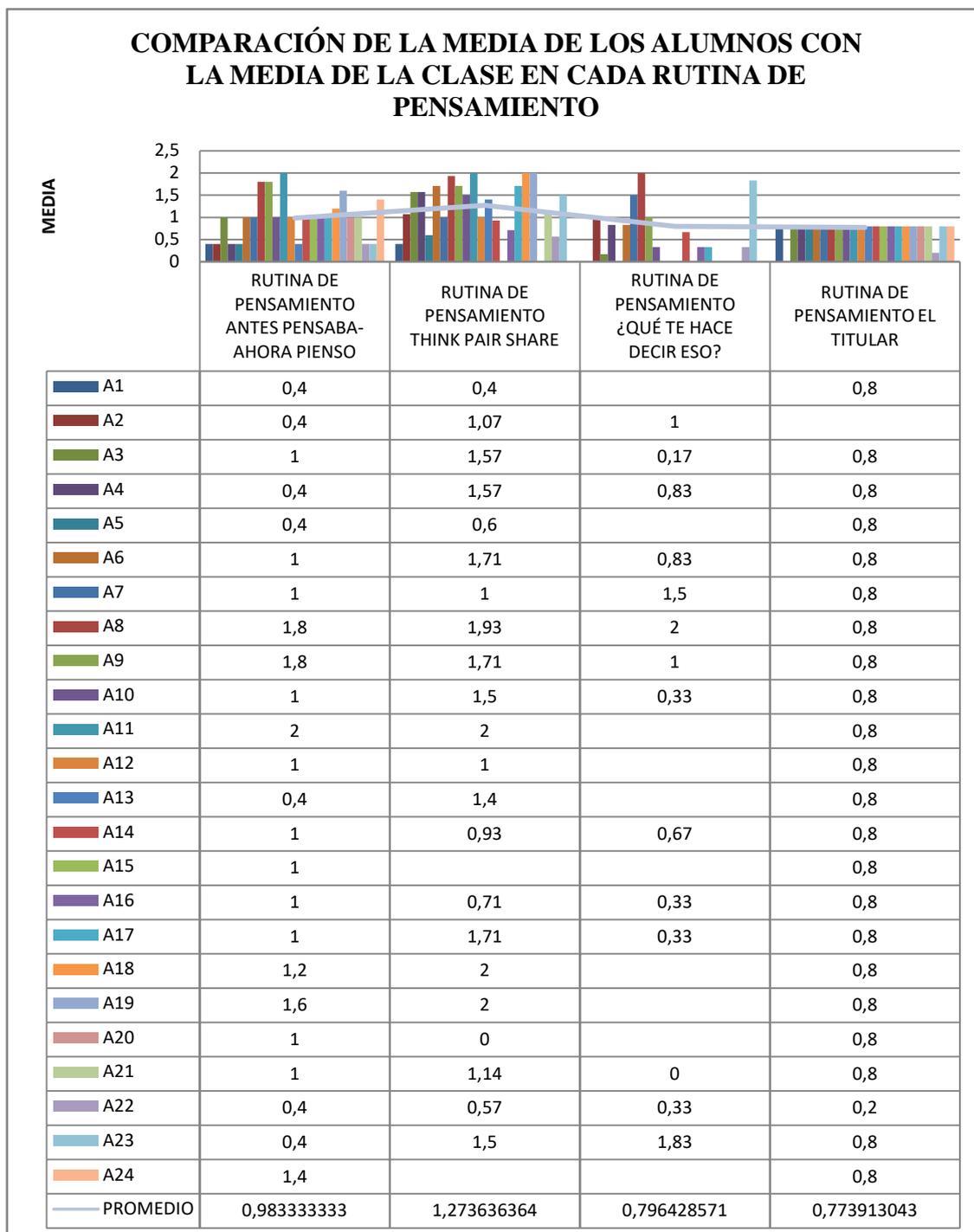


Figura 8. Comparación de la media de los alumnos con la media de la clase en cada rutina de pensamiento.

La comparación de todos los resultados muestra un impacto positivo en las dos primeras rutinas, obteniendo una puntuación media mayor en la segunda (1,27 puntos) que en la primera (0,98). Sin embargo, las valoraciones en las dos rutinas restantes descienden considerablemente y de forma progresiva, aunque es cierto que hay que tener en cuenta la insuficiencia de datos en la rutina “¿Qué te hace decir eso?”, lo cual

influye notablemente en los resultados (0,79 puntos). Evidentemente, la información obtenida en la última rutina de pensamiento llevada a cabo destaca por la equidad de los resultados (un 95,6% de los alumnos partícipes han sido valorados con 0,8 puntos), todos ellos analizados en base a las producciones de los alumnos.

Por todo ello, se puede afirmar que no todas las rutinas del pensamiento han generado un impacto positivo en el pensamiento y la comprensión de los alumnos, ni tampoco que este haya sido un proceso progresivo, pues la gráfica nos muestra variaciones constantes en los resultados.

Objetivo 4. Contrastar los movimientos del pensamiento analizados teóricamente con los alcanzados después de aplicar las rutinas de pensamiento.

Hipótesis 4. Se han promovido todos los movimientos del pensamiento analizados teóricamente con la aplicación de las rutinas de pensamiento.

Teniendo en cuenta los movimientos del pensamiento promovidos en los cuentos, los cuales han sido objeto de estudio con la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento, se ha podido calcular en qué medida se han fomentado teniendo en cuenta su presencia o no en los cuentos.

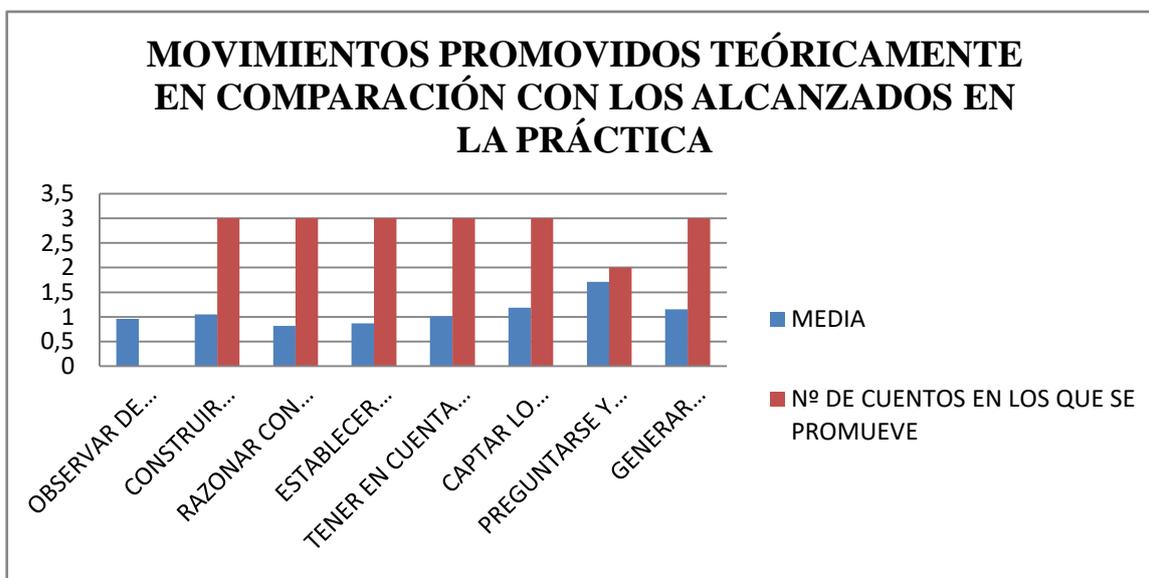


Figura 9. Movimientos promovidos teóricamente en comparación con los alcanzados en la práctica.

Así pues, resulta significativo la presencia del movimiento *observar de cerca y describir qué hay ahí*, pues en ninguno de los tres cuentos utilizados se promueve, aunque sí que se hace en la rutina del pensamiento “El titular”. Sin embargo, la media obtenida en ese objetivo (0,95 puntos) es una de las más bajas junto a las valoraciones de los movimientos *razonar con evidencia* (0,81 puntos) y *establecer conexiones* (0,87 puntos), con la diferencia de que estos dos últimos objetivos sí que se fomentan en los tres cuentos.

Una valoración similar han obtenido los movimientos *construir explicaciones e interpretaciones* (1,05 puntos), *tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas* (1,01 puntos), *captar lo esencial y llegar a conclusiones* (1,18 puntos) y *generar posibilidades y alternativas* (1,15 puntos). A pesar de tener una puntuación mayor que los objetivos citados anteriormente, es cierto que su presencia es notoria en los tres cuentos, por lo que la aplicación de las rutinas de pensamiento no ha sido totalmente significativa pero sí que ha tenido resultados positivos.

Por último, destaca el movimiento *preguntarse y hacerse preguntas*, pues aunque solo dos de los cuentos promovían este objetivo, las rutinas de pensamiento llevadas a cabo han contribuido en mayor medida a su promoción, obteniendo así una puntuación media de 1,71 puntos sobre 2.

2. DISCUSIÓN

Para el planteamiento del siguiente punto a considerar, se aplicará la rutina de pensamiento “Afirmar, apoyar, cuestionar” para cada uno de los objetivos y sus correspondientes hipótesis planteadas, con el objetivo de ser validadas o refutadas en cada caso.

Así pues, para primer objetivo planteado, *promover el pensamiento y la comprensión del alumnado de Educación Infantil utilizando el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, esperaba que los alumnos de Educación Infantil hubieran mejorado su pensamiento y comprensión mediante el cuento. Tras el análisis de los datos, se ha comprobado que sí que se ha promovido el pensamiento a través de los cuentos, aunque no todos los movimientos se han fomentado de manera uniforme, pues hay que tener en cuenta la diversidad de rutinas y actividades propuestas para llevarlas a cabo.

Perkins y Swartz (1991) afirman que, por defecto, el pensamiento humano cotidiano tiende a ser difuso y desorganizado y su desarrollo exige el cultivo de sus habilidades y procesos que ayuden a pensar mejor, sin necesidad de recurrir a ningún concepto teórico del buen pensamiento. Es por ello por lo que los participantes se enfrentaban por primera vez a un proceso como este desconocido hasta ahora y con una duración muy efímera, repercutiendo esto en la valoración obtenida.

De igual forma, han sido cuatro rutinas de pensamiento distintas con sus respectivas actividades programadas (ver Anexo I), por lo que cada vez se fomentaba el logro de los movimientos de distinta manera, pudiéndose comprobar esta diversidad en los resultados obtenidos con cada una de las rutinas de pensamiento llevadas a la práctica.

Se puede destacar un impacto positivo con la rutina de pensamiento “Think Pair Share”, la cual ha conseguido fomentar significativamente los movimientos que se promueven con ella. En cambio, el resto de rutinas de pensamiento, así como las actividades asociadas a cada una de ellas, no han tenido un impacto tan representativo, pudiendo deberse esto a la novedad a la que se enfrentaban los discentes.

Todas las elaboraciones partían de la premisa en la que les aseguraba que todo lo que hicieran estaría bien, pues son alumnos acostumbrados a repetir patrones y a realizar elaboraciones similares, por lo que mi objetivo era evitar que recurrieran a estos elementos cotidianos. Pese a esta libertad creativa, en la última de las rutinas llevadas a cabo todos los alumnos emplearon composiciones habituales, por lo que los resultados no han sido los esperados. Quizás la rutina “El titular” fue compleja para ellos y les transmitió cierta inseguridad, por lo que hicieron uso de las habilidades que más controlaban.

Por este motivo resulta primordial aprovechar todas las posibilidades que los recursos nos ofrecen y adaptarlas a las características de nuestra aula. Como docentes y siguiendo las ideas de Perkins y Swartz (1991), enseñar a pensar requiere asignar un tiempo específico para que los estudiantes se involucren en experimentar explicaciones más profundas y generar nuevas posibilidades y alternativas. Para ello, tanto los maestros como los alumnos deben comprometerse con un proceso continuo de desarrollo personal para emprender con éxito este profundo proceso.

Del segundo de los objetivos propuestos, *analizar teóricamente qué tipo de movimientos del pensamiento se promueven en los cuentos seleccionados*, cabía esperar que se promovieran la mayor parte de los movimientos del pensamiento en cada cuento. Tras un análisis y una lectura detallada de cada cuento, se ha podido comprobar que, ciertamente, cada cuento fomenta la mayor parte de los movimientos destacados, corroborando así la hipótesis planteada.

La enseñanza del pensamiento ha de llevarse a cabo dentro de un contexto en el que se promueva la cultura del pensamiento, de tal forma que los alumnos tengan cabida para compartir ideas de forma individual y grupal y hacer así visible su pensamiento. Los recursos empleados para ello han de adecuarse ante esta situación, de tal forma que contribuyan a fomentar el pensamiento abarcando diferentes movimientos del pensamiento. Es así como Perkins y Ritchhart (2005) afirman que el buen pensamiento utiliza una variedad de recursos para poder participar de un pensamiento nuevo y más profundo.

En el caso de la intervención propuesta en el presente trabajo, los cuentos seleccionados se caracterizan por promover específicamente el pensamiento, generando por parte del docente diversas posibilidades y oportunidades de pensamiento a partir de las cuales los alumnos puedan profundizar en su pensamiento. Es por ello por lo que resulta primordial la elección de recursos que cumplan con los objetivos propuestos, pues esto facilitará la labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al tercero de los objetivos propuestos, *evaluar el impacto de la aplicación de las rutinas en el pensamiento y la comprensión de los alumnos y comparar las puntuaciones obtenidas*, se contemplaba la posibilidad de que las puntuaciones obtenidas por cada alumno mostrasen un impacto positivo y fueran similares entre sí en las diferentes rutinas de pensamiento. Los resultados obtenidos hacen refutar esta hipótesis, pues ni en todos los alumnos han tenido un impacto positivo ni los resultados han sido iguales íntegramente.

Promover el pensamiento y la comprensión forma parte de un proceso que ha de desarrollarse paulatinamente y ha de entenderse como un esfuerzo social (Perkins y Ritchhart, 2005), pues tiene lugar en un contexto cultural y se produce dentro de la interacción constante entre el grupo y el individuo. En lo que concierne a la escuela, las rutinas de pensamiento pueden llegar a ser parte de la estructura de la vida cotidiana del

aula, pues cuando el pensar es parte de su rutina, los niños están alerta a todas las situaciones que les inviten a pensar (Salmon, 2010).

Las rutinas de pensamiento, para García, Cañas y Pinedo (2017), se pueden utilizar en cualquier etapa educativa, adaptando así los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje que los estudiantes del siglo XXI necesitan. Su uso permite hacer visible el pensamiento de los alumnos, dando la posibilidad al docente de conocer en qué medida su aplicación ha contribuido a fomentar su pensamiento y comprensión.

Teniendo en cuenta esto y los resultados obtenidos, se pueden destacar diferentes características que conciernen, de manera individual, a cada uno de los participantes de la intervención. Así pues, en la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”, los alumnos, en general, tendían a dibujar aquello que más les gustase sin comprender que la caja debía estar integrada en su dibujo habiéndose transformado en otro elemento distinto. De igual forma, no es significativo en ningún alumno cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo, pues en el *antes pensaba* dibujaban lo que estaban pensando en ese momento, por lo que el impacto no ha sido positivo en los discentes. Es por ello por lo que esta rutina debería de haberla adaptado de tal forma que los alumnos hicieran visible el “Antes pensaba...” previamente a la lectura del cuento, pues su secuencia temporal aún está constituyéndose.



Figura 10. Portada del libro “No es una caja”.

Pese a ello, hubo alumnos como el A8, A9 y A11 cuyas creaciones sí que estaban realizadas a partir de la transformación de la caja, perteneciendo estos al grupo con mayor puntuación media obtenida junto con otros tres compañeros más. En cambio, el resto de alumnos no lograron comprender lo esencial del cuento ni fueron capaces de plasmarlo en sus elaboraciones.

En cuanto a los resultados de la segunda rutina de pensamiento, “Think Pair Share”, cabe destacar que el impacto de esta sí que ha sido positivo en la mayor parte de los alumnos, consiguiendo generar posibilidades y alternativas que fueran más allá de la superficie. De nuevo, los alumnos A8, A9 y A11 poseen puntuaciones elevadas, seguidos esta vez por más compañeros como el A17, A18 y A19, entre otros. Concretamente, los alumnos A8 y A9, los cuales realizaron esta rutina y la siguiente de manera conjunta, llegaron a tener tanto en cuenta la opinión del otro que, para verificar ambas, decidieron recurrir a los animales de juguete y comprobar qué animal de los dos era más fuerte, si el hipopótamo, tal y como decía el alumno 8, o el gorila, opinión defendida por el alumno 9. No obstante, alumnos como el A1, A5 o A22 siguen obteniendo las valoraciones más bajas, por lo que la rutina de pensamiento no ha tenido un impacto positivo sobre su pensamiento.



Figura 11. Alumnos comprobando las ideas compartidas.

El hecho de generar preguntas distintas y fuera de lo común a cada alumno, ha permitido que los estudiantes respondieran a ellas utilizando su capacidad de razonamiento y su imaginación, pues en este caso era más complicado acoplar la idea copiada de algún compañero a las elaboraciones propias. De hecho, el alumno A16 copió la creación del alumno A4, por lo que fue incapaz de razonarlo con evidencias. De esta forma, y gracias a la promoción de la mayoría de los movimientos del pensamiento por parte del cuento y de la rutina, se ha podido conocer en qué medida se ha promovido el pensamiento y la comprensión en cada discente.



Figura 12. Portada del libro “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?”.

Simultáneamente, se llevó a cabo la rutina “¿Qué te hace decir eso?”, cuyos resultados no se asemejan con los obtenidos en la rutina anterior. Perkins (2003) cita su investigación y la de otros para afirmar que “la gente se muestra indiferente ante situaciones que inviten a pensar”, lo cual

justifica las puntuaciones tan bajas obtenidas por parte de los alumnos y el escaso impacto que ha tenido la rutina. En la rutina previa, los estudiantes tenían que razonar en base a una idea meditada durante algún tiempo y plasmada ya mediante un dibujo, mientras que en esta, ante la pregunta “¿qué te hace decir eso?”, la mayor parte de los alumnos se bloqueaban sin ser capaces de ofrecer evidencias de sus afirmaciones. A esto hay que sumarle además que no se pudo tomar muestras de todos los alumnos del grupo-aula, por lo que los datos obtenidos no son totalmente significativos.

Finalmente, y en cuanto a la rutina “El titular”, se puede afirmar que los resultados son prácticamente idénticos entre sí, pues los alumnos reflejaron ideas similares y cotidianas para la pregunta “¿a qué dedicas tu tiempo?”. En este caso, la rutina no les ha ayudado a generar nuevos pensamientos, por lo que han sido todos valorados de la misma forma a excepción del alumno A22, cuya elaboración no se correspondía con la pregunta realizada.

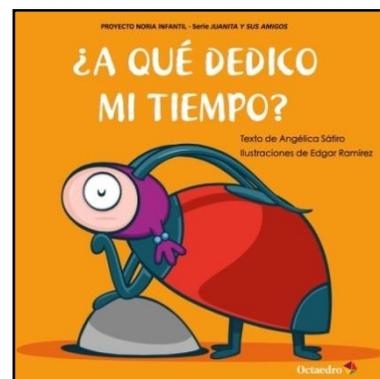


Figura 13. Portada del libro “¿A qué dedico mi tiempo?”.

A pesar de la disparidad de resultados obtenidos de cada una de las rutinas de pensamiento llevadas a cabo, lo ideal hubiera sido continuar poniendo en práctica estas rutinas e ir comparando las valoraciones obtenidas entre estas a lo largo del tiempo. Sin embargo, el tiempo que dura el Prácticum limita mucho a la hora de plantear intervenciones de las que se esperar cambios a lo largo del tiempo, pues esta continuidad es la que hubiera dado realmente el sentido a las rutinas de pensamiento.

En lo que al cuarto y último objetivo planteado se refiere, *contrastar los movimientos del pensamiento analizados teóricamente con los alcanzados después de aplicar las rutinas de pensamiento*, se esperaba que sí que se hubieran promovido con la aplicación de las rutinas los movimientos del pensamiento analizados a nivel teórico. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede afirmar que sí que se han fomentado todos los movimientos registrados teóricamente, e incluso algunos como el *de observar de cerca y describir qué hay ahí*, el cual no se promovía por parte de ningún cuento, ha podido impulsarse gracias a la rutina del pensamiento “El titular”.

Durante una de las sesiones de la jornada de Pensamiento Visible en Educación llevada a cabo por el PID, una de las maestras en activo partícipe afirmó que el pensamiento es muy general y por ello hay que concretarlo en los diferentes movimientos del pensamiento, tal y como afirman también Ritchhart, Church y Morrison (2014). Sin embargo, a pesar de que los recursos con los que contamos promuevan una serie de movimientos, estos no tienen por qué fomentarse en su totalidad con la puesta en práctica de una rutina, pues habrá movimientos que desarrollen en mayor medida la comprensión y el pensamiento que otros, centrándonos en aquellos que son más significativos.

Los resultados obtenidos revelan que todos los movimientos se han promovido, en mayor o menor medida, gracias a las rutinas de pensamiento llevadas a cabo. Si bien es cierto, los datos son un promedio del conjunto de rutinas, pues no todas promovían todos los movimientos seleccionados, tal y como se puede comprobar en el los resultados del objetivo 2. Es importante, por tanto, escoger rutinas cuyos movimientos se adapten al objeto de estudio, estableciendo así una correlación entre los movimientos promovidos por el recurso escogido y los fomentados por las rutinas de pensamiento.

En suma, y a pesar de que el impacto de las rutinas en el pensamiento de los alumnos no ha sido el esperado, considero que los docentes debemos optar por nuevas metodologías para hacer que nuestros alumnos sean personas críticas y reflexivas. De igual forma, he podido comprobar cómo la intervención ha sido totalmente inclusiva, pues en ningún momento se ha tenido que hacer distinciones con respecto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, permitiendo que cada uno desarrollase su potencial en función de sus capacidades sin ser excluidos del aula, tal y como defiende la UNESCO (2005).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

El hecho de haber podido poner en práctica el presente estudio, me ha permitido adquirir nuevos aprendizajes que atañen al pensamiento visible, incorporando así estos conocimientos al criterio pedagógico personal y profesional de la enseñanza. Por consiguiente, y empleando para ello la rutina de pensamiento “El titular”, planteo a continuación las conclusiones obtenidas del presente trabajo, argumentando brevemente la idea sintetizada para su mayor comprensión.

“El recurso del cuento permite acercar a los alumnos una temática que ha de complementarse con diferentes actividades manipulativas y visuales, contribuyendo todo ello en la promoción del pensamiento”. En el contexto en el que se ha llevado a cabo la intervención, los alumnos nunca habían trabajado el pensamiento visible ni las rutinas de pensamiento, por lo que la lectura del cuento en sí no reportaba ningún tipo de aprendizaje significativo para ellos como resultado del pensamiento, siendo esto comprobado de forma cualitativa en las asambleas posteriores a las lecturas de los cuentos.

Es por ello por lo que emplear este recurso en la etapa de Educación Infantil es muy beneficioso para captar la atención de los alumnos y motivarlos, pero para promover el pensamiento en ellos, en este caso, ha sido necesario realizar diferentes actividades relacionadas con el cuento que les permitieran profundizar en sus ideas trabajando diferentes movimientos del pensamiento.

“El pensamiento visible es un proceso que ha de ser ejercitado y en el que no es necesario la adquisición previa de unos contenidos determinados para su desempeño”. Este método no pretende calificar los conocimientos del alumnado, sino tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndolos visibles y reflexionando a partir de las evidencias mostradas con la aplicación de las rutinas de pensamiento, recurso flexible que puede ser empleado en cualquier disciplina. Es por ello por lo que las primeras intervenciones del maestro han de ser un andamiaje para los alumnos, de tal forma que ellos, progresivamente, interioricen el mecanismo y lo pongan en práctica de forma autónoma.

“Trabajar el pensamiento visible en el aula permite planificar propuestas en las que todo el alumnado sea partícipe por igual, fomentando así la inclusión educativa”. Partiendo del principio de libertad creativa, todos los estudiantes han podido hacer visible su pensamiento en función de sus competencias y capacidades, por lo que no ha sido preciso realizar ningún tipo de adaptación curricular. Es por ello por lo que tanto la intervención llevada a cabo como el método del pensamiento visible, permite atender no solo a los alumnos con capacidades diferentes, sino a la diversidad natural del aula en su totalidad.

Así pues, teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se propone para futuras líneas de investigación llevar a cabo una intervención que se prolongue en el tiempo, pues esta continuidad permitiría conocer con mayor relevancia el impacto del método. Además, con ello se podría conocer también si el pensamiento en la etapa de Educación Infantil sigue un desarrollo más pausado a menor edad de los alumnos, pudiéndose comprobar esto en los tres cursos del segundo ciclo de este nivel o compararlo con la etapa de Educación Primaria. Finalmente, se sugiere también hacer intervenciones simultáneas entre grupos de muestra distintos, pudiendo compartir experiencias y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

A pesar de las limitaciones acaecidas durante la intervención, tales como la limitación temporal, la cual evitó obtener muestras de todas las muestras necesarias para su análisis, o mi formación inicial como maestra, tanto en lo que a la labor docente se refiere como en el campo del pensamiento visible, cabe destacar la importancia de promover el pensamiento en los estudiantes. Esto permitirá formar ciudadanos que sean críticos y reflexivos a la hora de tomar decisiones en su vida cotidiana, aunque para ello es necesario también que los maestros utilicemos el lenguaje del pensamiento para generar una cultura de pensamiento en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: UNIR
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cone, S. (1995). *El arte de contar cuentos (5ª ed.)*. Barcelona: Biblèria.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León
- Gallego, A. (2017). *Rutinas y destrezas de pensamiento como propuesta de trabajo para el aprendizaje basado en proyectos en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- García, N., Cañas, M., y Pinedo, R. (2017). Métodos de evaluación de rutinas de pensamiento: Aplicaciones en diferentes etapas educativas. En Núñez J.C., Gázquez J.J., Pérez-Fuentes M.C., Molero M., Martos A., Barragán A.B. y Simón, M.M. (Ed.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 237-243).
- Jiménez, M.L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, N. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* (39), 1-8.
- Matías, C. (2009). El cuento: Su valor educativo en los programas de intervención infantil. Tratamiento de un cuento: Técnicas de narración. Géneros de cuento. Criterios de selección de cuentos. El cuento como recurso globalizador. El rincón de los cuentos. *Preparadores de oposiciones para la enseñanza*, 1-24.

- Morales, M. Y., y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Nomen, J. (2018). *El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. Barcelona: Arpa
- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-95). Buenos Aires: Paidós
- Perkins, D. (2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Escuela de Graduados en Educación del a Universidad de Harvard*, 1-4.
- Perkins, D. N., y Swartz, R. (1991). The nine basics of teaching thinking. En A. Costa, J. Bellanca, y R. Fogarty (Eds.), *If minds matter: A forward to the future* (pp. 53–69). Palatine, IL: Skylight Publications
- Perkins, D. y Ritchhart, R. (2005). *Six key principles of the cultures of thinking project*. Project Zero. Harvard Graduate School of Education.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A. (2010). El cuento como recurso educativo en Educación Infantil. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (36), 1-10.
- Salmon, A. (2010). Tools to Enhance Young Children’s Thinking. *Traditional and innovative tools for learning*, 65, (5), 26-31.
- Sturla, M.M. (2007). *Aplicación de la teoría de la enseñanza para la comprensión en E.G.B.3*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *Aprendizaje Basado en el Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *LeadershipCompass*.

Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: aprender a enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

Villarini, A. R. (2006). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4, 35-42.

ANEXOS

ANEXO I. INTERVENCIÓN. “CUÉNTAME UN CUENTO Y VERÁS LO QUE PIENSO”

1. JUSTIFICACIÓN

La sociedad actual en la que nos encontramos y la realidad educativa de las escuelas reclaman un modelo educativo en el que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, centrándose así en el pensamiento y en la participación activa y evitando la inmediatez y la pasividad que defienden algunos métodos de enseñanza.

Promover el pensamiento y la comprensión en los alumnos supone poner en marcha un proceso con el que, progresivamente, los estudiantes adquieran las habilidades y destrezas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo de forma autónoma sin la necesidad de la estimulación previa por parte del docente. Por ello, al ser un tema complejo de abordar por lo abstracto que es, he decidido trabajarlo empleando el cuento como herramienta didáctica, pues este es un recurso muy cercano para los niños de Educación Infantil.

Por parte del docente, este debe generar un clima en el aula que facilite el aprendizaje y que invite a los alumnos a generar nuevas propuestas. De esta forma, el maestro podrá conocer mejor las ideas de sus estudiantes y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades, contribuyendo así a su desarrollo y a la adquisición de un aprendizaje comprensivo.

Atendiendo al DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, la propuesta que se plantea a continuación está dirigida para los alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, y el área de conocimiento y experiencia en el que se contextualiza principalmente es Lenguajes: comunicación y representación.

Las diferentes formas de comunicación y representación son primordiales para establecer interacciones con los demás, expresar pensamientos y vivencias, estructurar su pensamiento, ampliar sus conocimientos sobre la realidad, etc., favoreciendo así su desarrollo afectivo y social. Entre los lenguajes que esta área contempla, y relacionados

con la propuesta, destacan el oral, escrito y plástico, señalando especialmente el punto de partida que supone la narración de cuentos por parte del adulto, en este caso yo como docente responsable, pues “favorecen la libertad creadora, fomentan el interés por la lectura y pone al niño en contacto con el lenguaje culto y las formas estéticas de la literatura” (p.14).

Cabe destacar también la relación de la propuesta programada con la ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, concretamente en cuanto a lo referido al artículo 13. Este epígrafe afirma que, en el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa, pudiendo obtener información para ella a través de la observación directa y sistemática.

De igual forma, la valoración de la propuesta de aprendizaje se expresará en términos cualitativos y cuantitativos, tal y como se muestra en el apartado de evaluación de la intervención, pues los instrumentos de evaluación que se emplearán estarán enfocados a una valoración numérica pero totalmente alejada de obtener una calificación, pues la temática que se trabaja no se presta a ello.

En función de lo expuesto hasta ahora, se puede comprobar que el currículo de Educación Infantil no hace énfasis en la promoción del pensamiento y la comprensión, aunque es cierto que recoge los elementos básicos para trabajarlo, como son los diferentes lenguajes utilizados para la comprensión y la expresión. Así pues, teniendo en cuenta que el currículo marca los mínimos a trabajar, lo que pretendo con la propuesta es emplear estos últimos para ir más allá y promover el pensamiento y la comprensión en los alumnos de cinco años de Educación Infantil utilizando, para ello, el cuento como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Según el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, los objetivos generales de área y contenidos de aprendizaje para la presente propuesta didáctica son:

Tabla 6

Objetivos generales de área y contenidos de aprendizaje

TERCER CURSO DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
ÁREA II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarse en el concepto de cantidad, en la expresión numérica y en las operaciones aritméticas, a través de la manipulación y la experimentación. 	<p>Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida</p> <p>1.2. Cantidad y medida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la serie numérica para contar elementos de la realidad y expresión gráfica de cantidades pequeñas.
ÁREA III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. - Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. 	<p>Bloque 1. Lenguaje verbal</p> <p>1.1. Escuchar, hablar, conversar</p> <p>1.1.1 Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás. <p>1.3. Acercamiento a la literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera. - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Bloque 3. Lenguaje artístico

3.1. Expresión plástica

- Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.
- Iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar proyectos, procedimientos y resultados en sus obras plásticas.
- Exploración y utilización creativa de técnicas, materiales y útiles para la expresión plástica. Experimentación de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio) para descubrir nuevas posibilidades plásticas.

Fuente: elaboración propia a partir del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre.

Además de estos, los objetivos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de la intervención diseñada son:

- a) Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad a partir de la lectura de un cuento.
- b) Promover el pensamiento y la comprensión mediante las actividades generadas a partir de los cuentos.
- c) Conocer cómo influye la estimulación en el pensamiento y la creatividad de los alumnos.
- d) Hacer visible el pensamiento mediante la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento.

3. INTERDISCIPLINARIEDAD CON TEMAS TRANSVERSALES

Atendiendo a la ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, concretamente en el artículo 6.3 apartado d), se puede destacar el tratamiento transversal de la educación en valores en las diferentes áreas.

Así pues, la propuesta práctica que se plantea a continuación pretende promover en el alumnado un pensamiento autónomo y construir gradualmente su propia identidad, siendo conscientes de su propia competencia y creando una buena autoestima en sí mismos. De igual forma, se pretende que cada uno de los alumnos sea capaz de identificar y expresar sus ideas, sentimientos y emociones, compartiéndolas con los demás para hacerles conscientes de la diversidad y de la necesidad de ser afectivos, tolerantes y respetuosos. Todo ello favorecerá las interacciones con el medio y con las demás personas, haciendo que los alumnos sean conscientes de la realidad en la que se desarrollan.

4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la finalidad de la Educación Infantil propuesta por el DECRETO 122/2007, la cual pretende contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños, la propuesta que se plantea a continuación destaca principalmente por el fomento del pensamiento, la comprensión y la creatividad a raíz de la narración de cuentos, aspectos que tienen cabida dentro de una metodología activa.

Esta posee una larga lista de beneficios en los individuos, pues permite incorporar una gran diversidad de estímulos en función de los intereses y las necesidades de los alumnos, dotándoles así de diferentes destrezas y actitudes que contribuyan a su desarrollo íntegro.

Al querer promover el pensamiento y la comprensión, los alumnos parten de un proceso guiado, cuyo objetivo es dotar a los estudiantes de habilidades, destrezas y recursos con los que, de manera progresiva, puedan ir construyendo su propio pensamiento de forma autónoma. Esto dará pie a que los discentes realicen un aprendizaje por descubrimiento, en el cual el docente actúa como guía o mediador, e incluso también se fomenta el sentido de la iniciativa en ellos.

Es por ello por lo que, a lo largo de todas las actividades planteadas, son constantes los procesos de reflexión de forma individualizada sobre lo que hacen y cómo lo hacen, por lo que se contribuye así a que sean conscientes en todo momento de su aprendizaje. Además, todas las producciones elaboradas por los niños para hacer visible su pensamiento y poder evaluarlo se rigen bajo el principio de libertad creativa, pues hoy en día aún siguen siendo muchas las metodologías que pautan estrictamente y

establecen un modelo fijo que los estudiantes deben repetir con la mayor exactitud posible, siendo esto contraproducente para su desarrollo y frenando así su pensamiento crítico.

Destaca también el carácter lúdico de las actividades y de las temáticas de los cuentos escogidos, pues resulta primordial crear un ambiente de aprendizaje y disfrute favorable para los alumnos y en los que se dé cabida a la participación e interacción de los niños. Tiene también especial relevancia dentro de una metodología activa el juego como recurso educativo, y mucho más si nos referimos a la etapa de Educación Infantil, pues este se utiliza con una intencionalidad educativa precisa.

Así pues, esta libertad que se les deja a los alumnos para desempeñar las diferentes actividades, permite al docente realizar una observación directa con la que complementar el registro de las producciones de los alumnos (bien sea mediante la transcripción de sus palabras o mediante fotografías), llevando así a cabo el proceso de evaluación con el que detectar errores y éxitos y reflexionar sobre ellos.

5. ACTIVIDADES

La propuesta que se plantea a continuación parte de los contenidos recogidos en el área III, Lenguajes: comunicación y representación. Son tres los cuentos que se recogen en dicha programación específicos para promover el pensamiento. En base a esto, se plantean diferentes actividades de carácter principalmente individual, pues lo que se pretende conseguir con ellas es promover el pensamiento y la comprensión, evitando así que haya alumnos que no participen al respaldarse en la intervención de sus compañeros, lo cual dificultaría su evaluación. Destacan principalmente de la intervención las rutinas de pensamiento que se llevarán a cabo, pues estas nos permitirán conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos.

CUENTO “NO ES UNA CAJA” DE ANTOINETTE PORTIS

Resumen. Una caja no tiene por qué ser exactamente lo que se aprecia a simple vista, sino lo que nuestra imaginación nos permita, tal y como lo hace el conejo protagonista de esta historia. El niño ante la lectura de este cuento se puede imaginar todo aquello que el conejo describe, mientras que el adulto comprueba el proceso de

pensamiento generado del niño, verificando si es capaz de ver aquello que aparentemente no lo es.

Tabla 7

Actividad 1. ¿Qué es para ti una caja?

Actividad 1. ¿Qué es para ti una caja?	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>✚ Fecha. 12 de marzo</p> <p>✚ Temporalización. 50 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad a partir de la lectura del cuento “No es una caja”.
CONTENIDOS DIDÁCTICO	La escucha y la comprensión de un cuento. El dibujo como medio de expresión de sus ideas.
RECURSOS	<p>✚ Materiales. Cuento, folios en blanco y pinturas.</p> <p>✚ Espaciales. Aula ordinaria.</p> <p>✚ Humanos. Alumna de prácticas.</p>
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Para contextualizar la actividad práctica, primeramente se les leerá el cuento “No es una caja”. Posteriormente, cada alumno realizará un dibujo en el que se represente qué es una caja para ellos, pues se espera que tras la lectura cambien su idea sobre este objeto. Sus interpretaciones orales sobre las elaboraciones realizadas serán transcritas para conocer mejor las ideas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Actividad 2. Mi caja es... ¡un juego de Matemáticas!

Actividad 2. Mi caja es... ¡un juego de Matemáticas!	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>✚ Fecha. 13 de marzo</p> <p>✚ Temporalización. 15 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	Promover el pensamiento lógico-matemático a través del juego.
CONTENIDO DIDÁCTICO	La numeración y el uso del número para comparar.
RECURSOS	<p>✚ Materiales. Tablero del juego, fichas del Trivial y un dado.</p> <p>✚ Espaciales. Aula ordinaria.</p> <p>✚ Humanos. Alumna de prácticas.</p>
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Esta actividad, destinada para un número de alumnos comprendidos entre 2 y 6 jugadores, será llevada a cabo aprovechando la dinámica del trabajo por rincones, de tal forma que los grupos sean así más reducidos y no superen el límite máximo de participantes. Será presentada como la

transformación de la caja hecha por mí a partir del cuento leído.

Cada jugador juega con las fichas de un color. En cada turno, el jugador lanza el dado, y mueve a lo sumo una ficha de su color, avanzando tantas casillas como indique el dado y debiendo llegar a la casilla central. Para alcanzar la casilla central, no es necesario obtener el número preciso siempre, pues el azar hará que haya números que se repitan. De esta forma, el jugador deberá pensar qué ficha debe mover para tratar de meter sus fichas antes que sus compañeros.

Aunque es cierto que el azar condiciona mucho, también el alumno tiene cierto margen de decisión para decidir qué ficha mover; por ello no solo se están comparando dos cantidades, sino que el juego también se presta a la seriación de las cantidades para escoger la mejor opción.

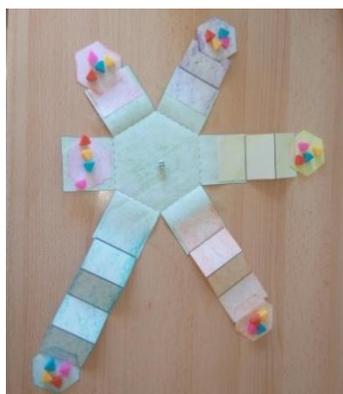


Figura 14. Tablero desplegable.



Figura 15. Caja que contiene el tablero desplegable.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9

Actividad 3. Transformamos una caja de cartón

Actividad 3. Transformamos una caja de cartón	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>🎨 Fecha. 19, 20, 22 y 29 de marzo</p> <p>🎨 Temporalización. 45 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	Promover el pensamiento y la creatividad mediante la transformación de una caja de cartón.
CONTENIDO DIDÁCTICO	Uso de diferentes materiales y técnicas creativas para estimular la creatividad.

RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Materiales. Una caja de cartón por alumno, rotuladores, pinturas, ceras de colores, folios, tijeras, pegamentos, celofán, cinta de doble cara, etc. ✚ Espaciales. Aula ordinaria. ✚ Humanos. Alumna de prácticas.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Esta actividad permitirá a los alumnos transformar una caja de cartón en aquello que se imaginen. El hecho de que se programe para cuatro días distintos se debe a que cada grupo realizará sus creaciones un día diferente, evitando así que surjan varias ideas similares repetidas.</p> <p>La consigna que se les dará será que la caja no es un folio ni un lienzo, es el elemento que han de transformar, de cambiar, de modificar en aquello que quieran. Para eso pueden utilizar todos los materiales disponibles en el aula, y se les recalcará que todas sus producciones estarán bien, pues no se busca un resultado concreto. Sus interpretaciones orales serán transcritas para conocer mejor las ideas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Actividad 4. Rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”

Actividad 4. Rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fecha. 29 de marzo ✚ Temporalización. 45 minutos
OBJETIVO DIDÁCTICO	Hacer visible el pensamiento mediante la puesta en práctica de la rutina de pensamiento “Antes pensaba...ahora pienso”.
CONTENIDOS DIDÁCTICO	El pensamiento visible en la rutina de pensamiento “Antes pensaba... ahora pienso”.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Materiales. Ficha con la rutina del pensamiento, lápices y pinturas. ✚ Espaciales. Aula ordinaria. ✚ Humanos. Alumna de prácticas.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	A través de la rutina de pensamiento, se comprobará si el alumno ha sido capaz de construir explicaciones e interpretaciones, establecer conexiones, razonar con evidencia e incluso captar lo esencial y llegar a conclusiones, siendo estos diferentes movimientos del pensamiento propuestos por Ritchhart, Church y Morrison (2014) y que se trabajan con esta rutina.

Así pues, los alumnos tendrán que dibujar y escribir qué pensaban sobre las cajas antes de leer el cuento y de hacer las diferentes actividades y qué piensan después de todo ello, comprobando así cómo ha cambiado su pensamiento a lo largo del tiempo. Sus producciones serán evaluadas con la rúbrica del Anexo V, recogiendo sus interpretaciones de forma escrita para conocer más en profundidad su idea.

Fuente: elaboración propia.

✚ CUENTO “PAPÁ, ¿DÓNDE SE ENCHUFA EL SOL?” DE ANTONIO MARTÍNEZ

Resumen. Basado en hechos reales, Antonio y Laura, padre e hija, plasman en el libro un juego para niños antes de dormir, que consiste en hacer preguntas a su padre. Antonio afirma que las preguntas que su hija Laura formulaba eran tan divertidas que decidieron tomar nota de ellas para leerlas en un futuro cuando Laura fuera mayor. A raíz de esto, tuvieron la idea de escribir un libro a modo de juego para poder ser utilizado por otros padres e hijos.

Tabla 11

Actividad 1. ¿Tienes preguntas sin respuesta?

Actividad 1. ¿Tienes preguntas sin respuesta?	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	✚ Fecha. 2 de abril ✚ Temporalización. 50 minutos
OBJETIVOS DIDÁCTICO	Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad a partir de la lectura del cuento “Papá, ¿dónde se enchufa el sol?”. Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad mediante diferentes preguntas.
CONTENIDOS DIDÁCTICO	La escucha y la comprensión de un cuento. La libertad expresiva.
RECURSOS	✚ Materiales. Ficha con la pregunta, lápices y pinturas. ✚ Espaciales. Aula ordinaria. ✚ Humanos. Alumna de prácticas.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Antes de comenzar la lectura del cuento, se les preguntará a los alumnos si alguna vez han tenido preguntas con muchas respuestas posibles o preguntas sin respuesta. Esto permitirá contextualizar la lectura de uno de los temas que propone el libro, el cual parte de la pregunta que Laura le hace a su

	<p>padre y que dice: “¿cómo pueden aguantar los animales tres meses durmiendo?”.</p> <p>Tras la lectura, a cada alumno se le repartirá, de forma aleatoria, un folio con una pregunta que promueva su imaginación y pensamiento. Deberán hacer un dibujo y escribir la solución que ellos han dado, recogiendo yo, por escrito, las explicaciones orales de sus creaciones.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Actividad 2. Rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”

Actividad 2. Rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>✚ Fecha. 9 de abril</p> <p>✚ Temporalización. 50 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	Hacer visible el pensamiento mediante la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”.
CONTENIDO DIDÁCTICO	El pensamiento visible en las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”.
RECURSOS	<p>✚ Materiales. Ninguno.</p> <p>✚ Espaciales. Aula ordinaria.</p> <p>✚ Humanos. Alumna de prácticas.</p>
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Para realizar esta actividad, se escogerán al azar dos de las producciones de los alumnos del ejercicio anterior. Así pues, sentados de dos en dos, comenzará uno de ellos a contarle al otro cuál era su pregunta y qué había respondido. Después, será el compañero el que tenga la oportunidad de decir qué hubiera contestado él, llevando así a cabo la rutina de pensamiento “Think Pair Share”.</p> <p>Posteriormente, se le preguntará al alumno que ha descrito en primer lugar su creación qué le llevó a pensar en esa respuesta, poniendo así en práctica la segunda de las rutinas citadas. Finalmente, se hará el mismo proceso, pero a la inversa con el compañero restante. Mientras tanto, se irán recogiendo todas sus explicaciones de forma escrita (ver Anexo VIII).</p>

Algunos de los movimientos del pensamiento que se evaluarán serán si el alumno razona con evidencia, si se pregunta y hace preguntas, si tiene en cuenta diferentes puntos de vista y alternativas, etc., movimientos recogidos en la rúbrica del Anexo V.

Fuente: elaboración propia.

✚ CUENTO “¿A QUÉ DEDICO MI TIEMPO? DE ANGÉLICA SÁTIRO

Resumen. Juanita la mariquita, la protagonista del cuento, plantea una serie de preguntas filosóficas sobre el tiempo, tratando de dar así una respuesta a cada una junto a Pol, su amigo el caracol. El libro hace una crítica sobre las prisas del mundo actual y la necesidad de ser conscientes del paso del tiempo en nuestro día a día.

Tabla 13

Actividad 1. Las posibilidades de nuestras huellas

Actividad 1. Las posibilidades de nuestras huellas	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>✚ Fecha. 30 de abril y 7 de mayo</p> <p>✚ Temporalización. Dos sesiones de 50 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	<p>Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad mediante la lectura del cuento “¿A qué dedico mi tiempo?”</p> <p>Conocer cómo influye la estimulación en el pensamiento y la creatividad de los alumnos.</p>
CONTENIDOS DIDÁCTICO	<p>La escucha y la comprensión de un cuento.</p> <p>La libertad expresiva.</p>
RECURSOS	<p>✚ Materiales. Folios blancos y de colores, témperas, toallitas, pinturas de colores, rotuladores, ceras y pegamento.</p> <p>✚ Espaciales. Aula ordinaria.</p> <p>✚ Humanos. Alumna de prácticas.</p>
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>A continuación, se presentan dos actividades que comparten el mismo objetivo y contenido. Así pues, tras la lectura del cuento, y teniendo en cuenta que uno de los juegos a los que jugaron los protagonistas fue a dibujar con sus huellas, ambas actividades tienen cierta relación. De igual forma, en las dos tareas se recogerán las interpretaciones orales de los alumnos de forma escrita para conocer mejor sus ideas.</p> <p>Para realizar la primera de ellas, los alumnos tendrán que plasmar su huella en un folio pintándose previamente las manos con témperas. Una vez que se hayan secado, tendrán que dibujar aquello que se les ocurra integrando la mano en</p>

	<p>el dibujo, pues no es un elemento más sino el elemento principal (ver Anexo II).</p> <p>La siguiente actividad, llevada a cabo en un día distinto, comenzará mostrándoles a los alumnos diferentes ejemplos realizados plasmando las manos (ver Anexo III). Posteriormente, se les dará a cada uno la silueta de una mano recortada, pues su orientación en el folio y la posición de los dedos influyen en la composición. Deberán pegar la mano en el folio integrándola, al igual que en el caso anterior, como el elemento principal del dibujo y no como algo más de la composición (ver Anexo II).</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Actividad 2. Rutina de pensamiento “El titular”

Actividad 2. Rutina de pensamiento “El titular”	
FECHA Y TEMPORALIZACIÓN	<p>✚ Fecha. 14 de mayo</p> <p>✚ Temporalización. 50 minutos</p>
OBJETIVO DIDÁCTICO	Hacer visible el pensamiento mediante la puesta en práctica de la rutina de pensamiento “El titular”.
CONTENIDOS DIDÁCTICO	La evaluación de los diferentes movimientos del pensamiento.
RECURSOS	<p>✚ Materiales. Folios, lápices y pinturas de colores.</p> <p>✚ Espaciales. Aula ordinaria.</p> <p>✚ Humanos. Alumna de prácticas.</p>
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Durante esta actividad se llevará a cabo la rutina del pensamiento “El titular”. Para ello, a los alumnos se les preguntará a qué dedican su tiempo, y ellos tendrán que dibujar lo que estimen oportuno, además de escribir un par de palabras o una frase que resuman su creación (ver Anexo II).</p> <p>Se tendrán en cuenta algunos movimientos del pensamiento como observar de cerca y describir qué hay ahí, establecer conexiones, tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas, captar lo esencial y llegar a conclusiones o identificar patrones y hacer generalizaciones, recogidos todos ellos en la rúbrica del Anexo V.</p>

Fuente: elaboración propia.

6. EVALUACIÓN

La evaluación diseñada para la siguiente propuesta práctica atenderá tanto a los alumnos como al proyecto y al docente. Cada una de estas figuras, a su vez, será evaluada a través de diferentes aspectos. A rasgos generales será una evaluación continua, pues se hará un seguimiento de los alumnos a lo largo de todas las actividades programadas, integradora, pues tendrán cabida todos sus saberes y capacidades que constituyen su personalidad, tales como la reflexión, el pensamiento, la comprensión, la creatividad, etc., y orientadora, tratando de aconsejar a los alumnos para evitar ese bloqueo ante lo desconocido.

Así pues, además de atender a los estándares de aprendizajes evaluables recogidos en la ley vigente, se han diseñado diferentes técnicas de evaluación que serán aplicadas a cada uno de los alumnos de manera individual. De la misma forma, y tal y como se ha dicho anteriormente, el docente realizará una autoevaluación del proyecto y de su propia labor.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

El alumnado será evaluado de forma individual atendiendo a los diferentes instrumentos que se describen a continuación. Además de los estándares de aprendizaje evaluables recogidos en la ley educativa vigente, la actividad de los estudiantes será valorada de forma cuantitativa teniendo en cuenta los ítems de las rúbricas indicadas, equiparando esta información con los datos cualitativos proporcionados por la observación que se ha llevado a cabo en el aula. Los resultados obtenidos de cada discente quedan recogidos en los Anexos II, VII y VIII y las herramientas empleadas para su obtención son:

- ✚ En función de los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre.

Tabla 15

Estándares de aprendizaje evaluables

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
ÁREA II. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO
- Manipular de forma adecuada objetos del entorno y reconocer sus propiedades y funciones.

ÁREA III. LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Comunicar por medio de la lengua oral sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.
- Participar en una conversación adecuadamente, con claridad y corrección, y valorar que sus opiniones son respetadas.
- Relatar o explicar situaciones, hechos reales, razonamientos, tareas realizadas e instrucciones de forma clara y coherente.
- Utilizar diversas técnicas plásticas con imaginación. Conocer y utilizar en la expresión plástica útiles convencionales y no convencionales. Explicar verbalmente sus producciones.
- Dibujar escenas con significado y describir el contenido.
- Tener interés y respeto por sus elaboraciones plásticas, por las de los demás, y por las obras de autores de prestigio.

Fuente: elaboración propia a partir del DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre.

- ✚ Rúbricas analíticas para evaluar los movimientos del pensamiento de las rutinas (ver Anexo V).
- ✚ Tabla individual de recogida de datos cuantitativos (ver Anexo VI).
- ✚ Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?”(ver Anexo VIII).

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Para evaluar el proyecto por parte del maestro, se atenderá a los objetivos planteados que se pretenden conseguir con el mismo, siendo estos cotejados con las reflexiones didácticas realizadas por el docente derivadas de las reacciones, logros y dificultades de los alumnos proporcionadas por la observación. Así pues, el grado de consecución de los objetivos propuestos se muestra en la tabla 16.

Tabla 16

Evaluación del proyecto

OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECUCIÓN	OBSERVACIONES
Promover el pensamiento, la comprensión y la creatividad a partir de la lectura de un cuento.	0 1 2 3	Teniendo en cuenta la novedad a la que hacían frente los alumnos, no todos se han desempeñado de la misma manera y no todos los movimientos se han promovido por igual. Asimismo, el impacto generado en el pensamiento a partir de la lectura de los cuentos no ha sido similar en todos los discentes, por lo que no en todos se ha promovido el pensamiento al mismo nivel,

					encontrando relaciones entre el desarrollo cognitivo y la personalidad del alumno con los resultados obtenidos.
Promover el pensamiento y la comprensión mediante las actividades generadas a partir de los cuentos.	0	1	2	3	La ambientación proporcionada por los cuentos y las actividades relacionadas con sus temáticas correspondientes, permitieron que los alumnos encontraran relación entre todo lo que se estaba trabajando. Sin embargo, la mayor parte de ellos generaron posibilidades y alternativas que no iban más allá de lo cotidiano o de lo que están acostumbrados a dibujar, mostrando así múltiples limitaciones ante el pensamiento que se pretendía promover con las actividades. No obstante, esta generalización realizada no influye en algunos alumnos en los que sí que se consiguió fomentar el pensamiento y la comprensión, coincidiendo esto con su alto nivel intelectual.
Conocer cómo influye la estimulación en el pensamiento y la creatividad de los alumnos.	0	1	2	3	Teniendo en cuenta que el pensamiento es un proceso que ha de entrenarse, la estimulación forma también parte del desarrollo realizado por los niños. Muchos de estos estímulos no tienen por qué ser necesariamente inmediatos sino más bien progresivos, consiguiendo así un desarrollo paulatino. Se ha comprobado como los estímulos visuales tienen un impacto positivo en el pensamiento de los alumnos, reflejándose esto en las producciones posteriores realizadas y en la comparación de estas con las realizadas previamente a la intervención. Sin embargo, esto ha sido solo eficaz en la mitad de los alumnos del aula aproximadamente, pues el resto de compañeros tendrían a copiarse entre sí.
Hacer visible el pensamiento mediante la puesta en práctica de las	0	1	2	3	Todas las rutinas de pensamiento llevadas a cabo han contribuido con la visibilización del pensamiento. Sin embargo, este no ha sido tan significativo

rutinas de pensamiento. como se esperaba, pues no en todos los alumnos se ha logrado promover el pensamiento a través de los recursos empleados. El hecho de poder adaptar las rutinas a las necesidades del alumnado, ha facilitado la forma en que estos podían hacer visible su pensamiento, permitiéndole así al docente analizar los movimientos del pensamiento realizados.

Nota: 0-nivel mínimo de logro alcanzado, 1-nivel bajo de logro alcanzado, 2-nivel medio de logro alcanzado, 3-nivel máximo de logro alcanzado.

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

Reflexionar sobre la propia práctica docente resulta fundamental para seguir mejorándola y aprendiendo, con el fin de ser profesionales más competentes con nuestra labor. Así pues, se ha establecido una ficha de autoevaluación escalar para ser cumplimentada al finalizar la puesta en práctica realizada y aplicar nuevas mejoras en las siguientes intervenciones.

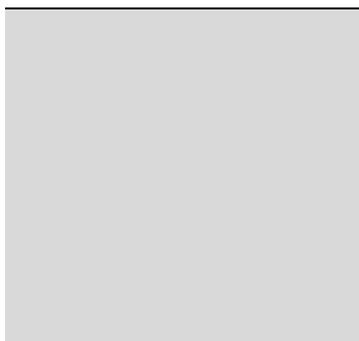
Tabla 17

Autoevaluación docente

INDICADORES	NIVEL DE CONSECUCIÓN	OBSERVACIONES
He presentado correctamente las tareas a realizar a los alumnos.	0 1 2	La mayor parte de las tareas sí que he sabido presentárselas correctamente. No obstante, las dificultades de la temática del cuento “¿A qué dedico mi tiempo?” requerían de una intervención más exhaustiva y con explicaciones más concretas, las cuales considero que no supe realizar correctamente, pudiéndose comprobar este efecto en los resultados de las producciones de los alumnos.
He tratado de mantener el interés del alumnado durante todo	0 1 2	La programación inicial ha variado constantemente para adaptar las actividades a los

el proceso.			intereses del alumnado. Además, he tratado de buscar actividades que fueran motivadoras para ellos.	
He sabido relacionar contenidos y actividades partiendo de los intereses y los conocimientos previos del alumnado.	0	1	2	Al no haber trabajado contenidos del currículum como tal no se han tenido en cuenta los conocimientos previos, sino más bien se ha tratado de conocer en qué medida los alumnos han sido capaces de gestionar todos sus saberes para dar respuesta a planteamientos abiertos.
He planteado actividades variadas.	0	1	2	Aunque todos los cuentos finalizaban con una rutina de pensamiento, estas eran diferentes entre sí. Además, he tratado que todas las actividades fueran distintas y variadas.
He utilizado diferentes recursos didácticos para presentar la información.	0	1	2	Todas las actividades planteadas partían de un mismo recurso didáctico, en este caso el cuento. Obviamente, los tres libros empleados eran diferentes entre sí.
He comprobado constantemente que los alumnos están implicados en el proceso que se ha seguido.	0	1	2	Con cada actividad se le daba la oportunidad a cada alumno, y de forma individual, de expresar sus ideas sobre lo trabajado. Esto, junto con las rúbricas de evaluación diseñadas en exclusivo para las características de los alumnos, se ha realizado constantemente un seguimiento muy individualizado.
He dado retroalimentaciones a los alumnos para que estos mejoren en su proceso de aprendizaje.	0	1	2	El pensamiento, la comprensión y la creatividad forman parte de un proceso abierto que ha de irse promoviendo con diferentes actividades, pero la retroalimentación de estas no

			puede reducirse a que algo esté bien o mal, pues son subjetivas y están basadas en la libertad creativa.	
He sabido reconducir la situación cuando el clima del aula no era favorable.	0	1	2	Han sido varias las ocasiones en las que los alumnos estaban muy distraídos, por lo que trataba de recurrir a las estrategias que ellos tenían antes de que yo comenzara mis prácticas para centrar su atención en mí. No obstante, en ocasiones continuaban hablando, por lo que intervenía la maestra-tutora algo más enfadada.
He revisado las actividades que los alumnos realizaban.	0	1	2	Al tener en cuenta la actividad realizada por cada alumno en particular, todas las tareas han sido revisadas y analizadas de forma individual.
He tenido en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y he adaptado así los retos a esta situación.	0	1	2	Dentro del aula los alumnos presentan diferentes niveles de aprendizaje, por lo que he tenido que adaptar las actividades en cuanto a su competencia de expresión escrita, transcribiendo sus ideas y dándoles así la oportunidad a todos de expresarlas. No obstante, las actividades permitían que cada alumno tuviera total libertad para cumplimentarlas, por lo que no se les exigía ningún mínimo ni conocimiento previo.
He utilizado diferentes técnicas de evaluación y he hecho que esta fuera integradora.	0	1	2	Para evaluar los movimientos del pensamiento que han realizado los alumnos, he empleado diferentes rutinas de pensamiento. Aunque es el mismo método, cada una de ellas sigue un procedimiento



distinto, pues en unas había que compartir ideas con los compañeros y en otras dibujar y escribir, trabajando así diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuándolos a las necesidades de los discentes.

Nota: 0-nivel mínimo de logro alcanzado, 1- nivel medio de logro alcanzado, 2-nivel máximo de logro alcanzado.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

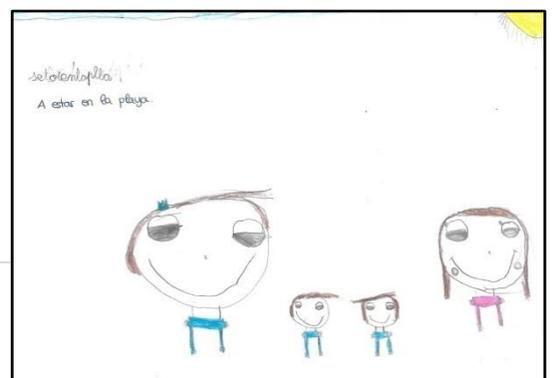
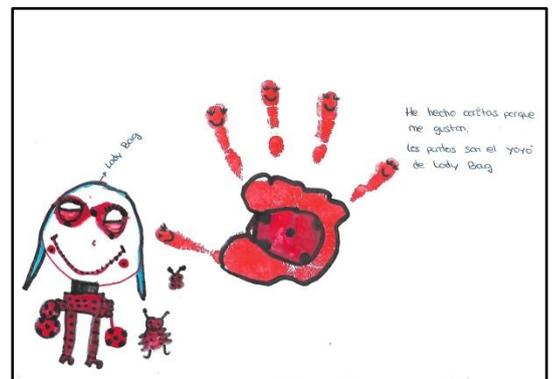
En relación a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, encontramos un total de cuatro alumnos con informe para ser atendidos por los especialistas de AL y PT. Así pues, tres de ellos presentan únicamente retraso del lenguaje, mientras que el alumno restante, además de presentar retraso en el lenguaje, tiene diagnosticado un retraso madurativo mayor de dos años, por lo que también recibe el apoyo de la profesora de PT.

Teniendo esto en cuenta, cabe destacar que no se ha tomado ninguna adaptación específica para ellos, pues el pensamiento, la comprensión y la creatividad no son contenidos que deban adquirirse en una determinada edad, sino que son procesos que han de irse promoviendo en los alumnos progresivamente desde los primeros años, pues es cuando mayor plasticidad neuronal tienen. Además, la intervención realizada se caracteriza por la inclusión educativa de todo el alumnado, por lo que no se ha tenido que recurrir a la segregación de los estudiantes mencionados.

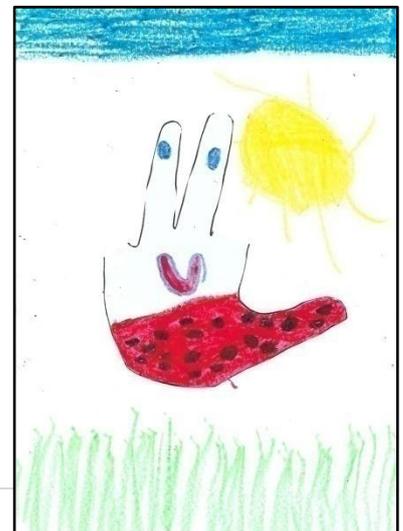
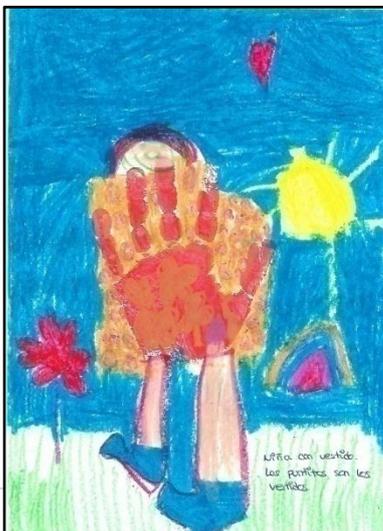
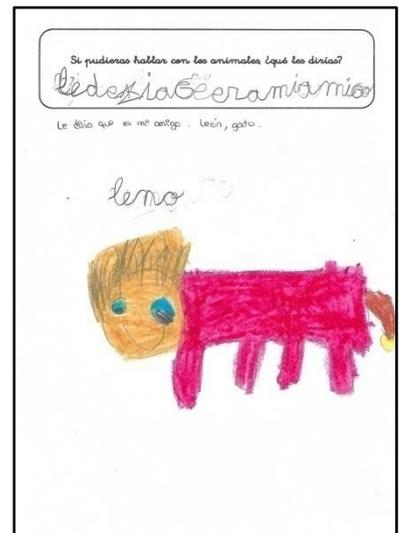
Es inapropiado calificar estos tres elementos citados anteriormente, pero sí que es posible conocer, gracias a los movimientos del pensamiento, si estos procesos han evolucionado favorablemente y, por tanto, conocer el desarrollo individual logrado por el alumno.

ANEXO II. PRODUCCIONES INDIVIDUALES

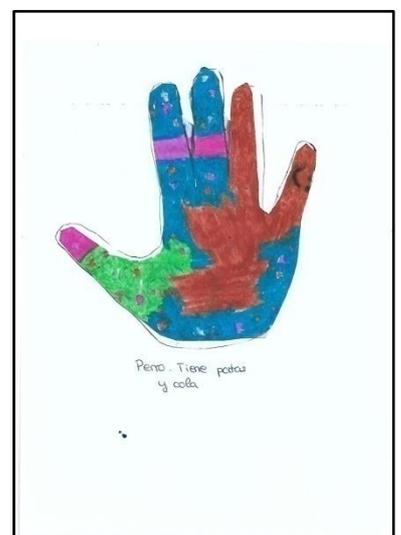
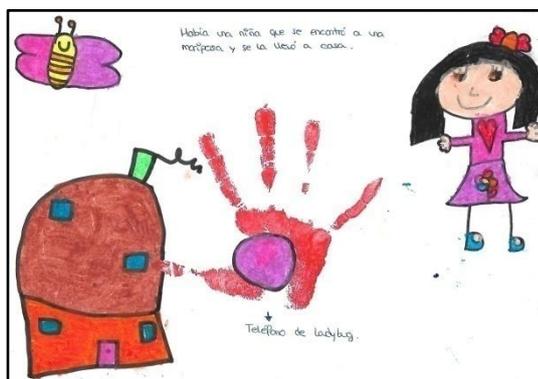
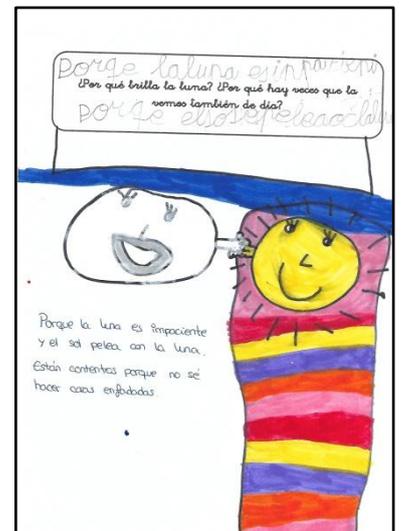
ELABORACIONES DEL ALUMNO 1



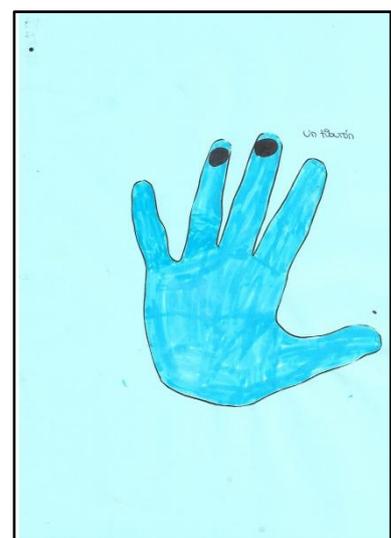
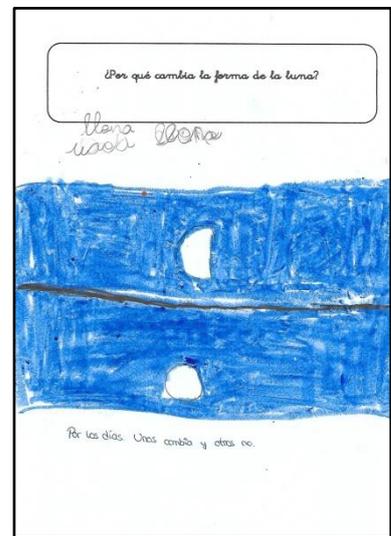
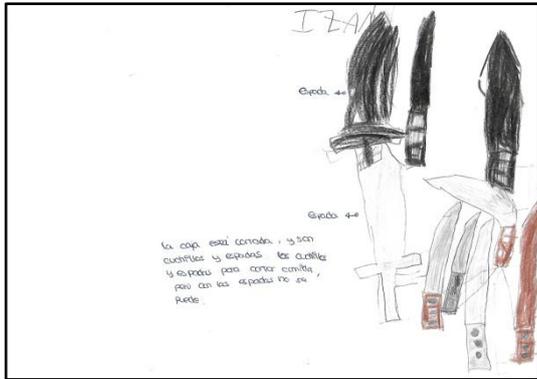
ELABORACIONES DEL ALUMNO 2



ELABORACIONES DEL ALUMNO 3



ELABORACIONES DEL ALUMNO 5



ELABORACIONES DEL ALUMNO 6



NO ES UNA CAJA

ANTES PENSABA QUE... era un castillo y un maquina.

AHORA PENSO QUE... es un cañete.

Aún quedan animales por descubrir. ¿Cómo te imaginas que podría ser?

Si *animales*

Sería un cone con dientes muy fuertes, los ojos un cone, y el cuerpo algo fuerte y los granos algo fuertes y afilados. Lo cañete muy duro.

Coco veg carne

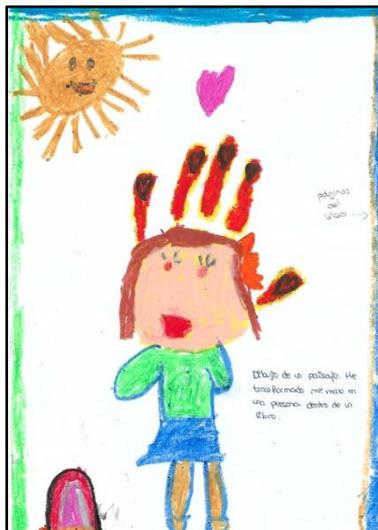
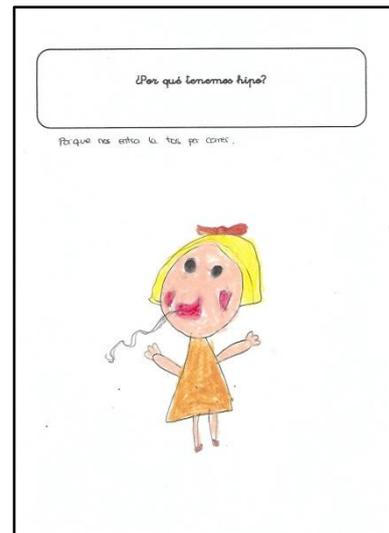
mano
brazo
cabeza
boca
ojos
nariz
cabello

Me transformo en una familia. Así es papá, la mamá, los hermanos en el mundo de las fantasías, pero son fantasías buenas.

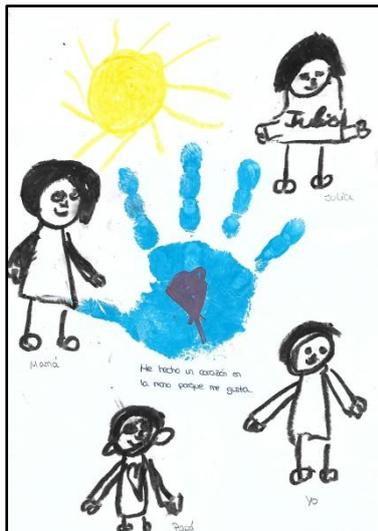
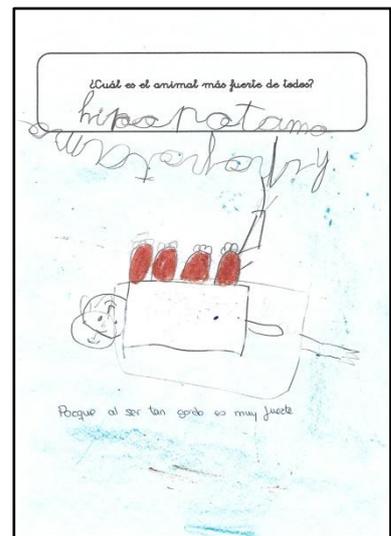


les dedico amitiempo a jugar al Gummybees con mi mamá

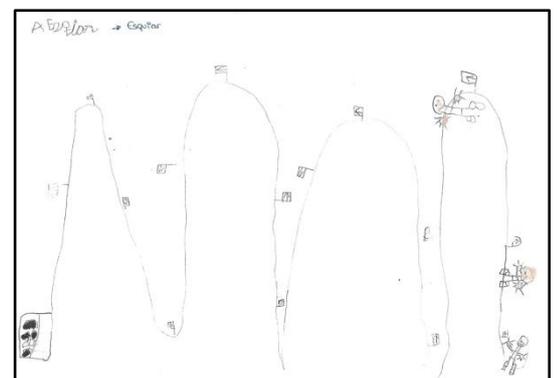
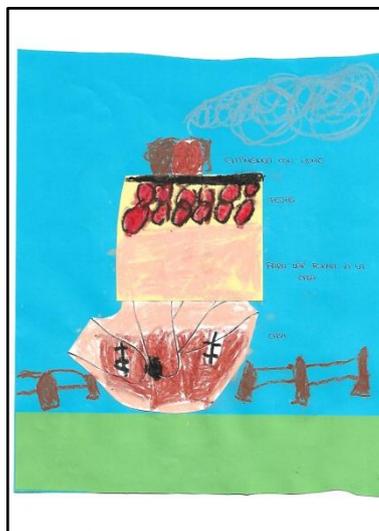
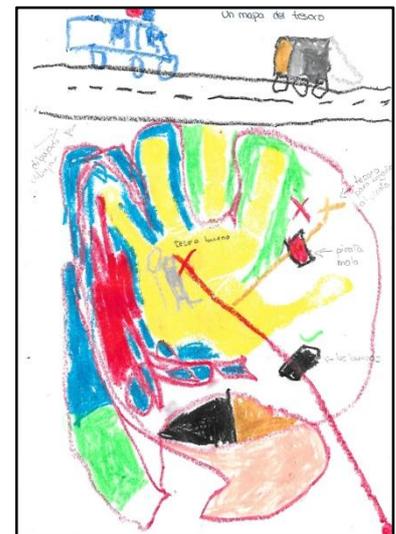
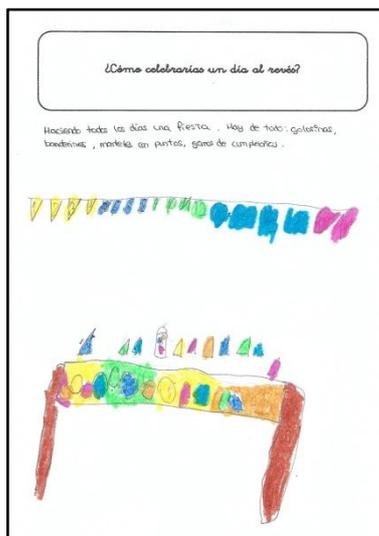
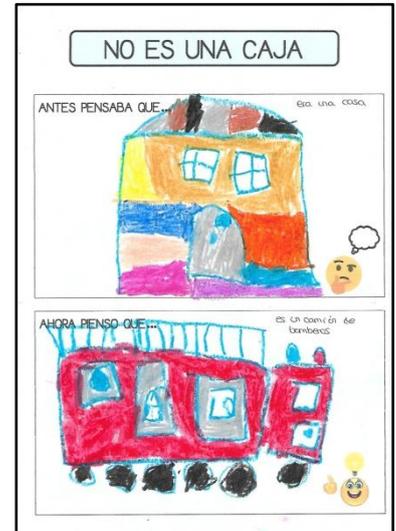
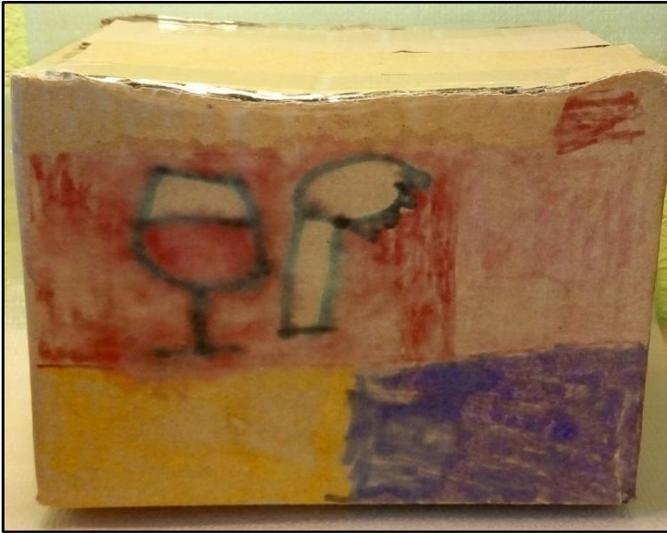
ELABORACIONES DEL ALUMNO 7



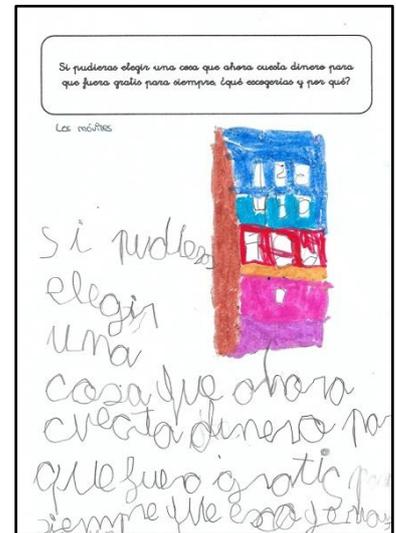
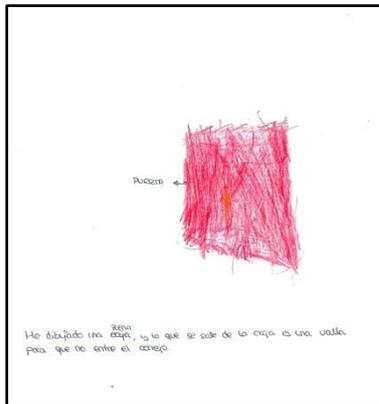
ELABORACIONES DEL ALUMNO 8



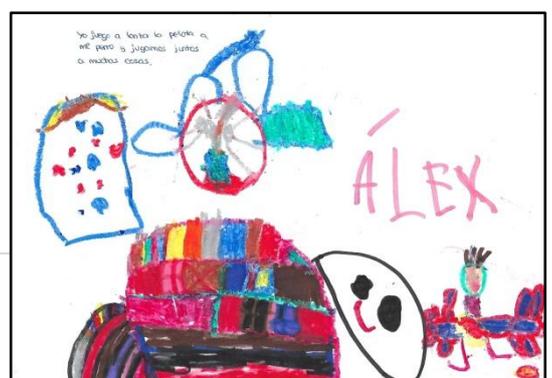
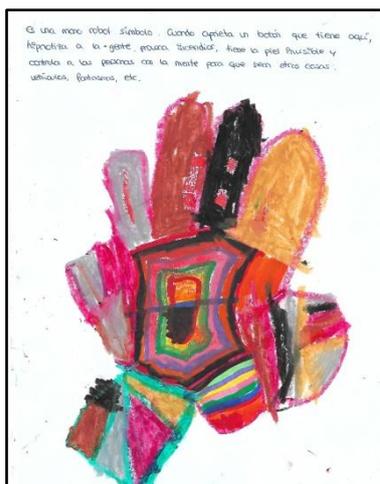
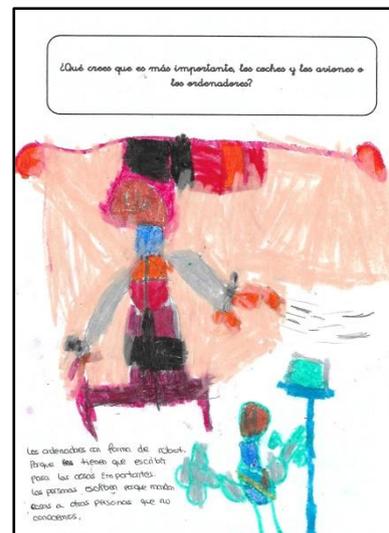
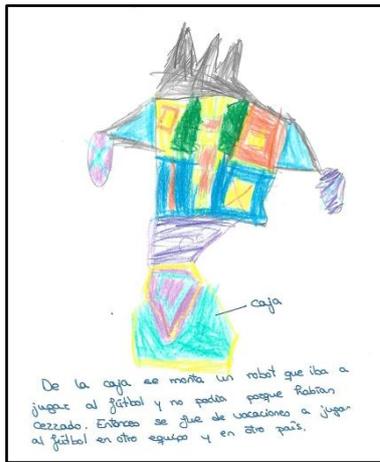
ELABORACIONES DEL ALUMNO 9



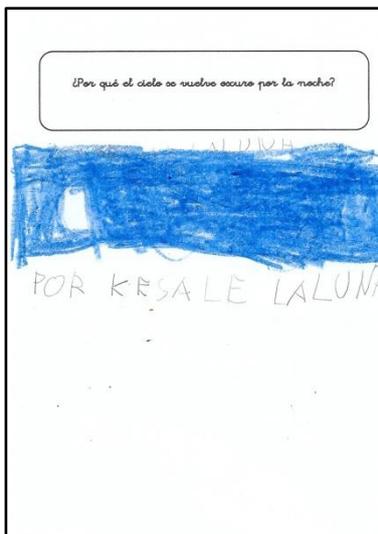
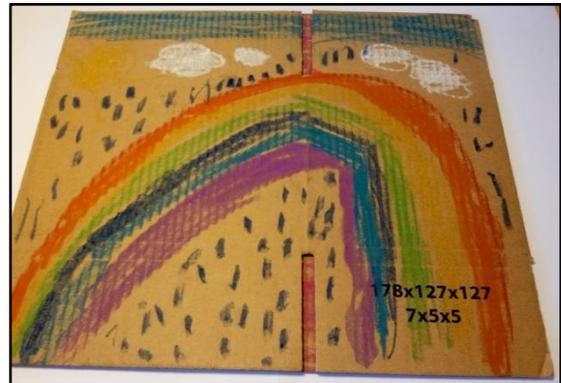
ELABORACIONES DEL ALUMNO 10



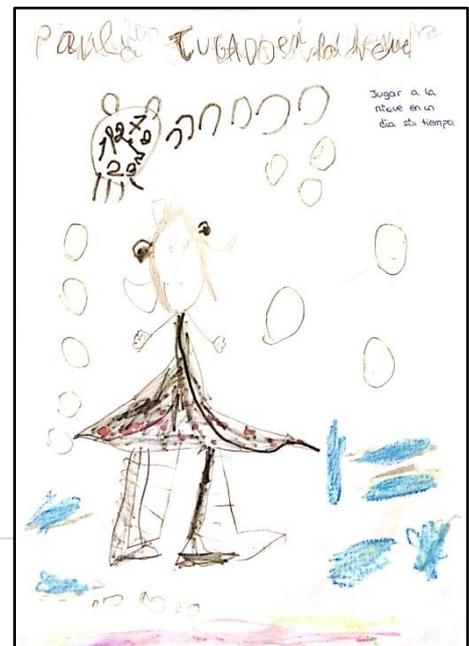
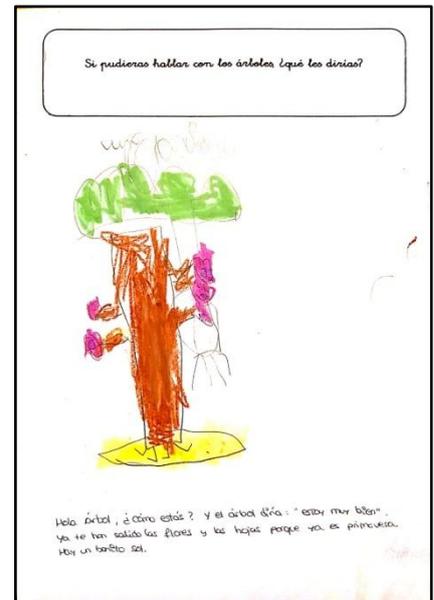
ELABORACIONES DEL ALUMNO 11



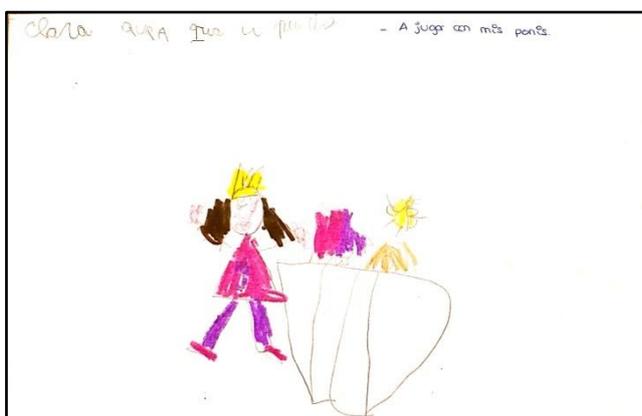
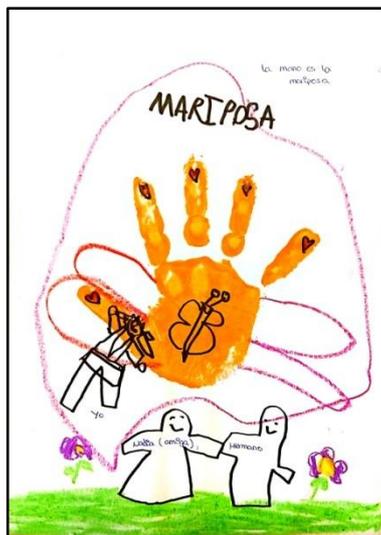
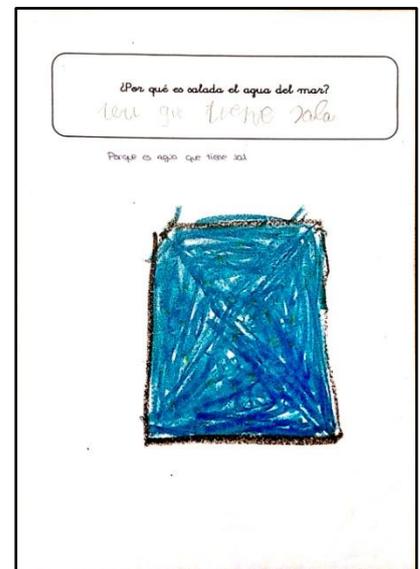
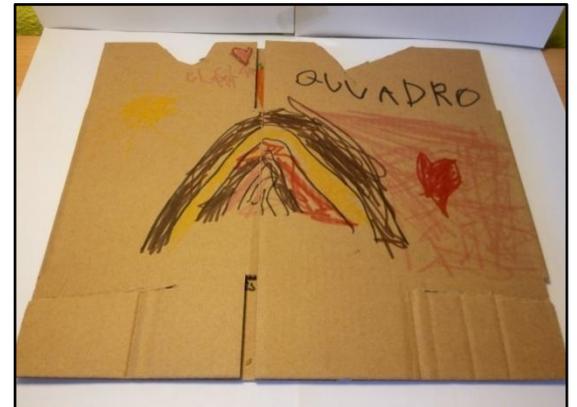
ELABORACIONES DEL ALUMNO 12



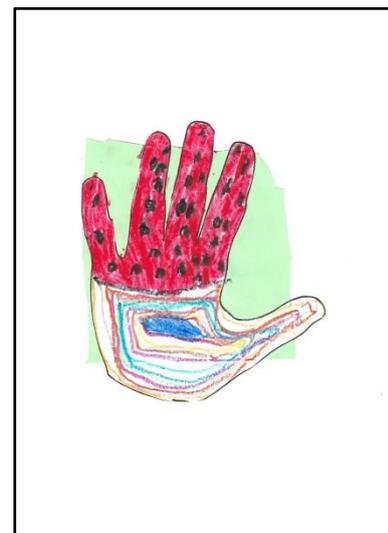
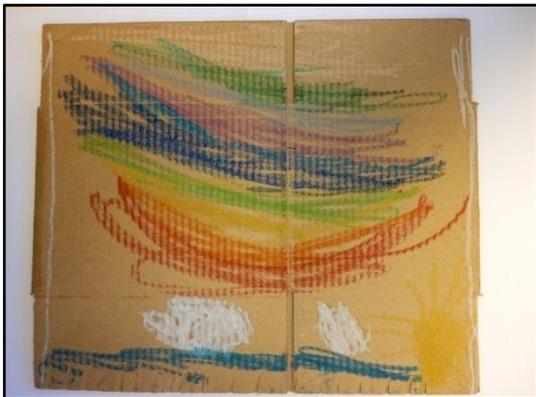
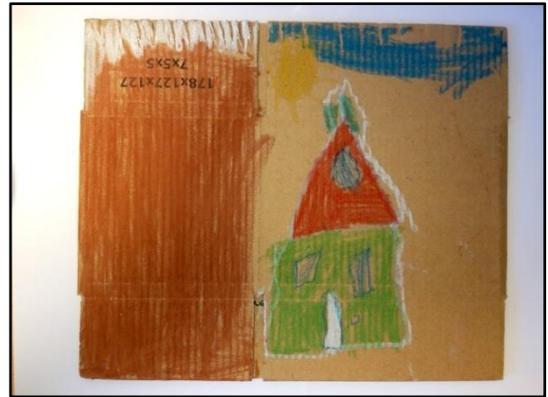
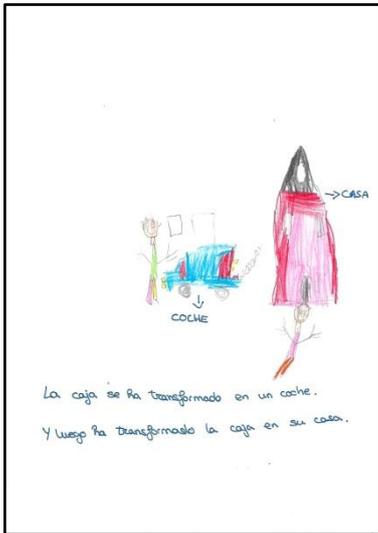
ELABORACIONES DEL ALUMNO 13



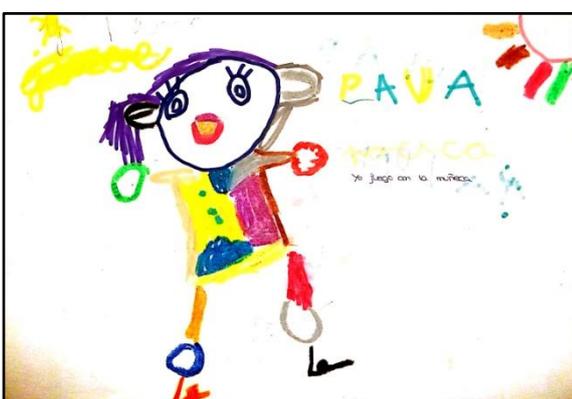
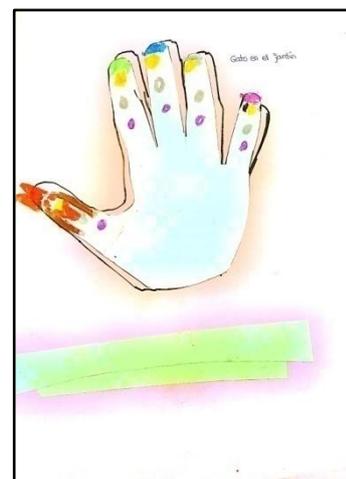
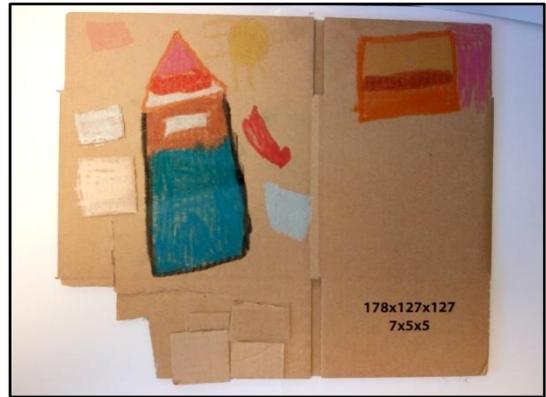
ELABORACIONES DEL ALUMNO 14



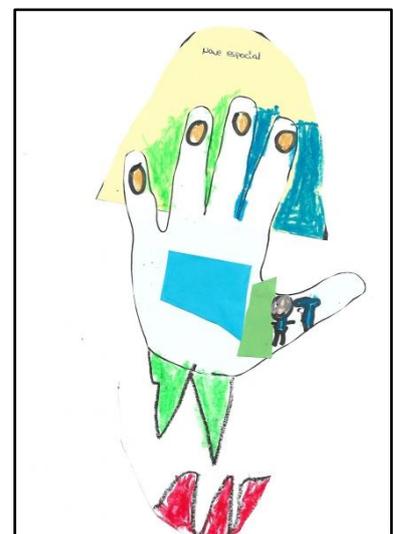
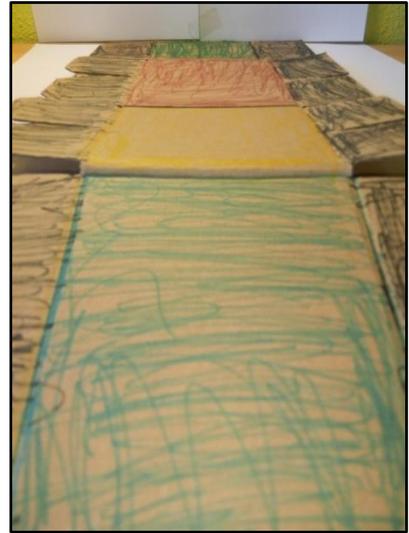
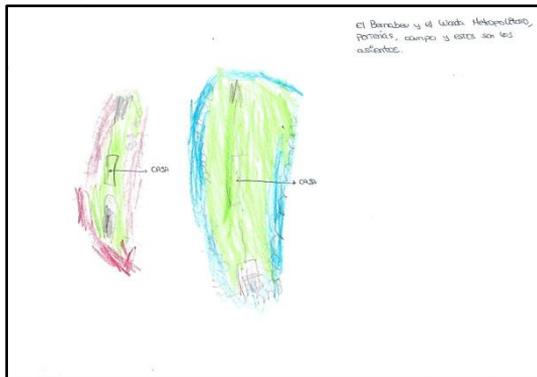
ELABORACIONES DEL ALUMNO 15



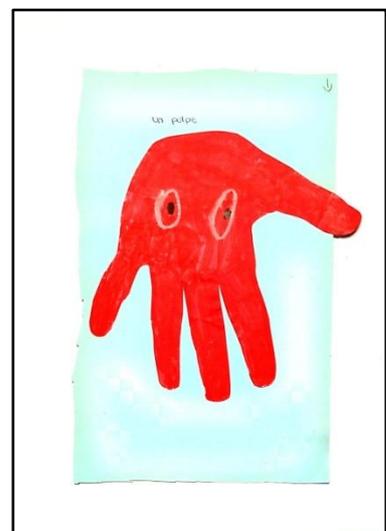
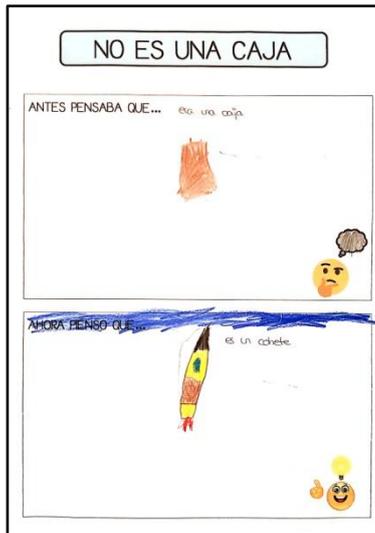
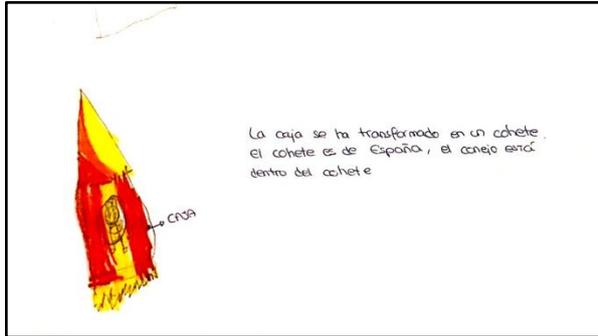
ELABORACIONES DEL ALUMNO 16



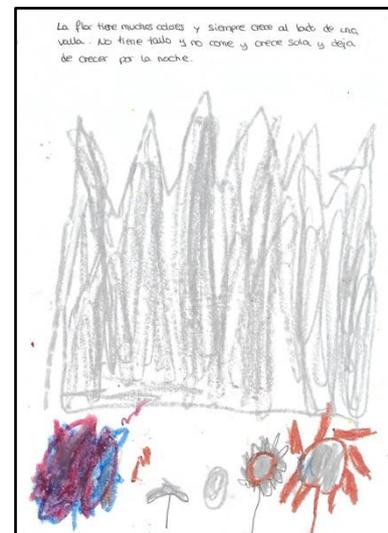
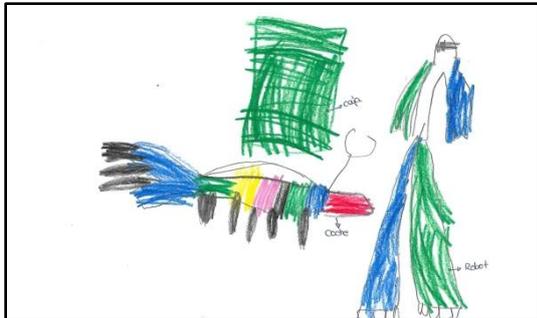
ELABORACIONES DEL ALUMNO 17



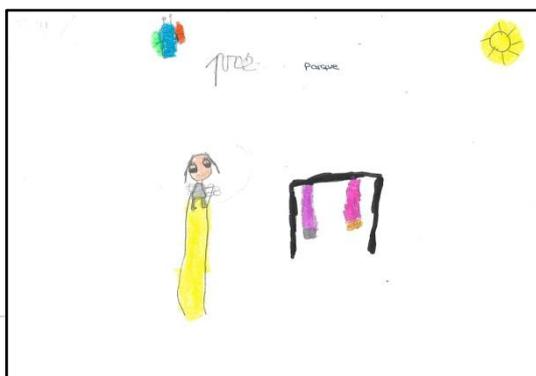
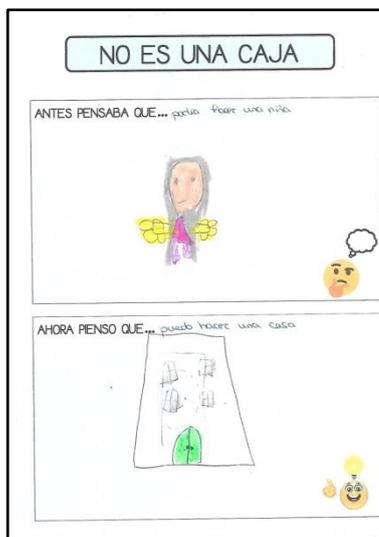
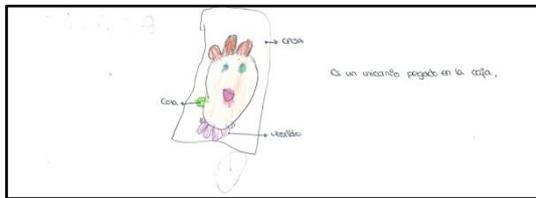
ELABORACIONES DEL ALUMNO 18



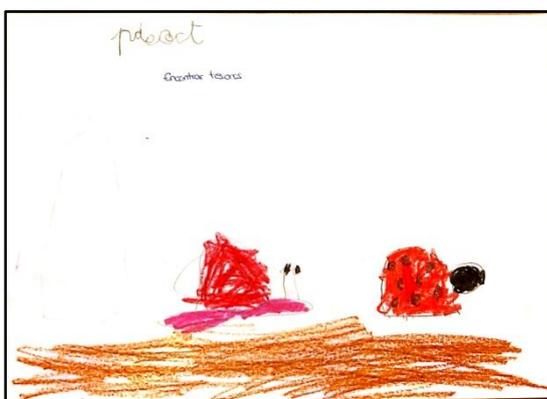
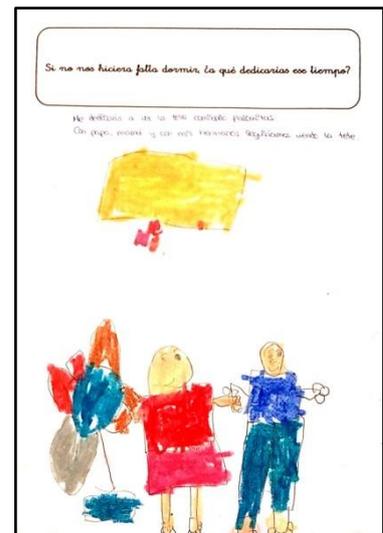
ELABORACIONES DEL ALUMNO 19



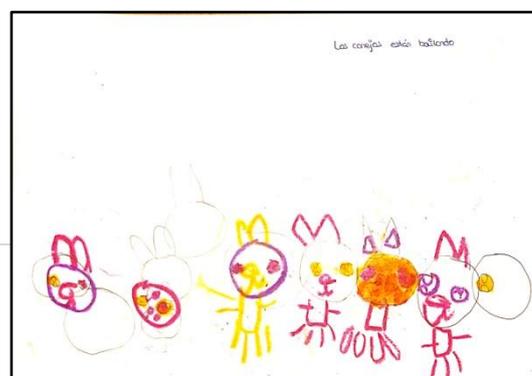
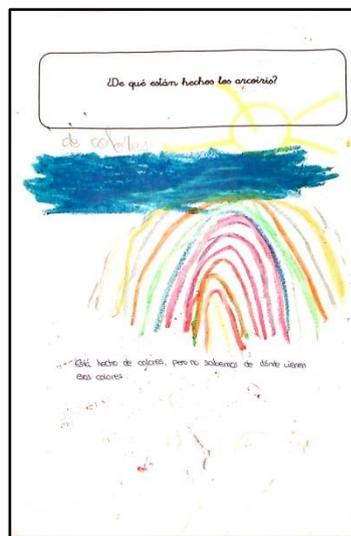
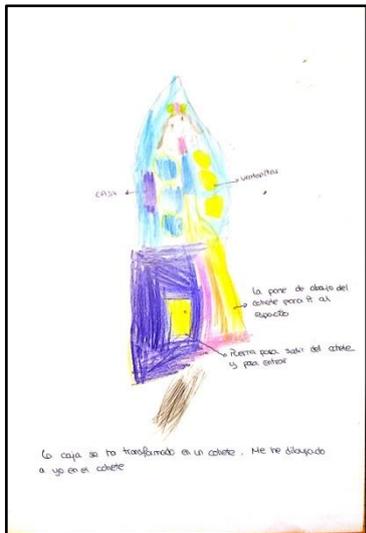
ELABORACIONES DEL ALUMNO 20



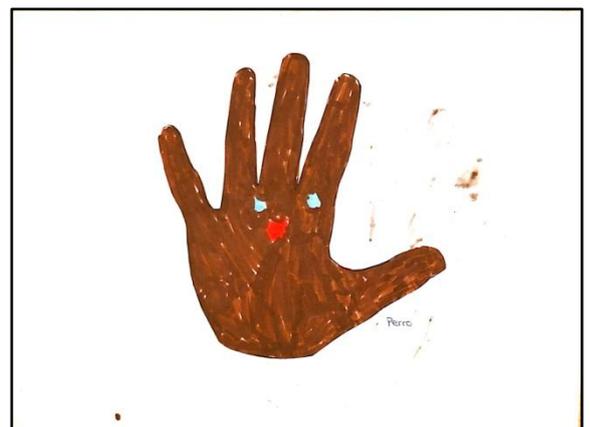
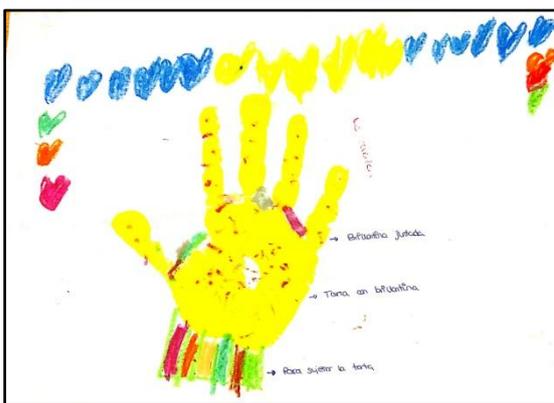
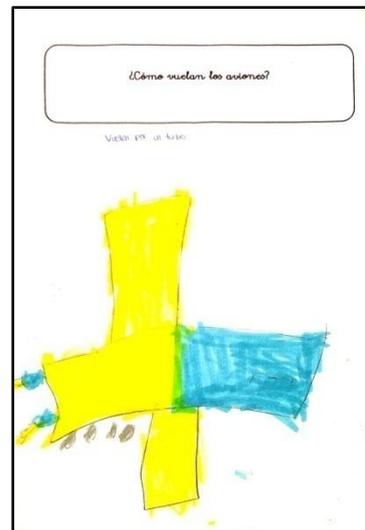
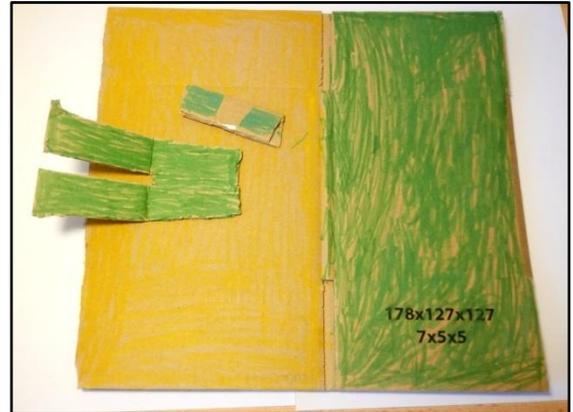
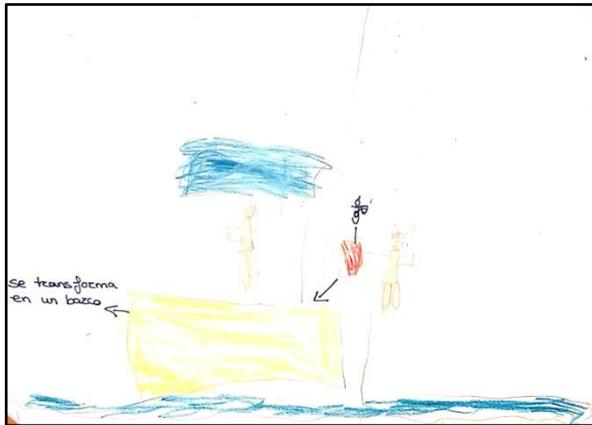
ELABORACIONES DEL ALUMNO 21



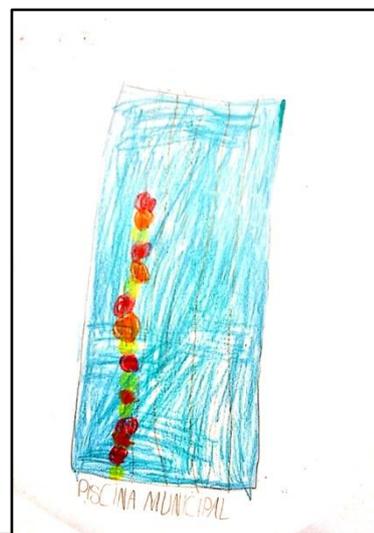
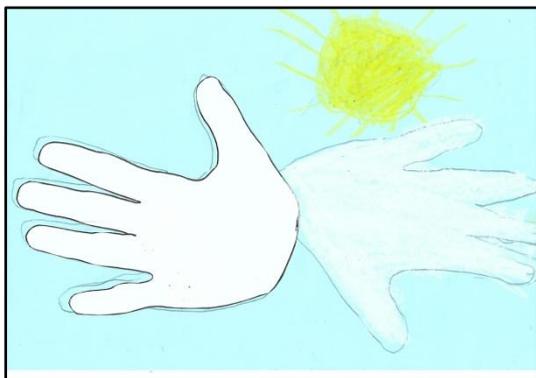
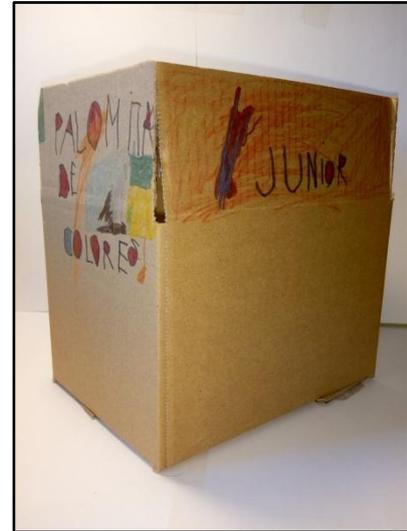
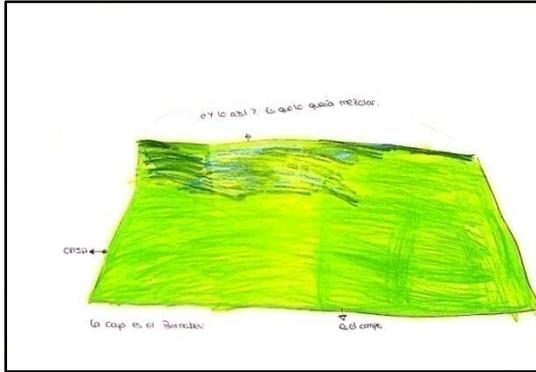
ELABORACIONES DEL ALUMNO 22



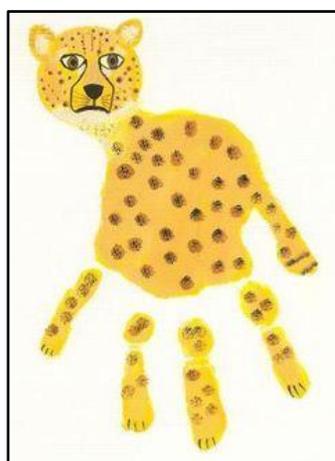
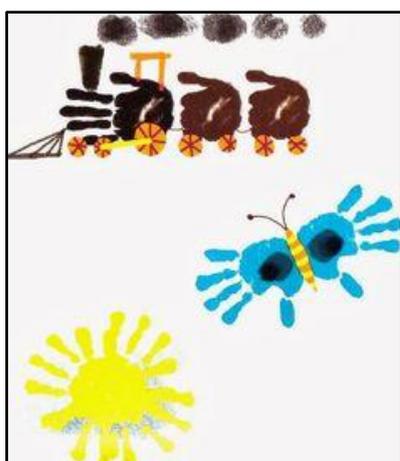
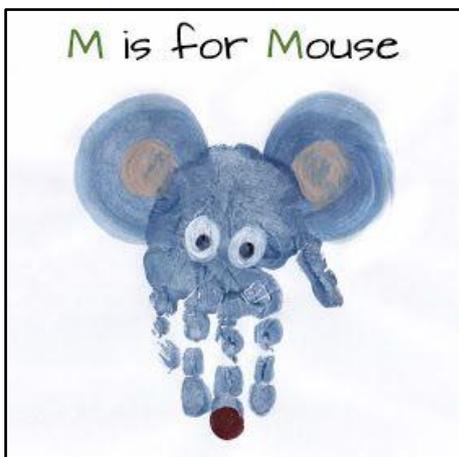
ELABORACIONES DEL ALUMNO 23

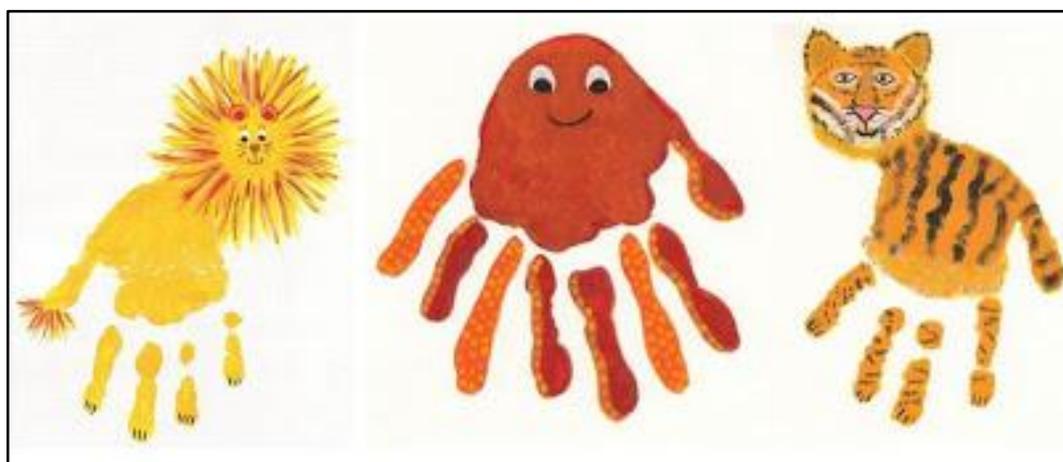


ELABORACIONES DEL ALUMNO 24



ANEXO III. EJEMPLOS UTILIZADOS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO Y LA CREATIVIDAD





ANEXO IV. RÚBRICA ANALÍTICA GENERAL PARA EVALUAR LOS MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO EN EL AULA

Tabla 18

Rúbrica analítica general para evaluar los movimientos del pensamiento en el aula

OBJETIVOS	4 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	3 NIVEL DE LOGRO MEDIO	2 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	1 NO SE HA CONSEGUIDO
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Describe detalladamente y de forma profunda el elemento protagonista de la rutina.	Describe el elemento protagonista de la rutina, aunque no entra en detalles.	Describe algunos de los aspectos del elemento objeto de estudio de la rutina de forma superficial.	No describe el elemento protagonista de la rutina.
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre todas las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre la mayoría de las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre las características más destacables a simple vista de los elementos protagonistas de la rutina.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las características de los elementos protagonistas de la rutina.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de razonar con algunas de las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de detectar las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de razonar con ellas.	No ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.
Establecer conexiones.	Establece conexiones entre los elementos de la rutina y sus aprendizajes previos.	Establece conexiones entre todos los elementos de la rutina.	Establece conexiones entre algunos de los elementos de la rutina.	No establece ninguna conexión entre los elementos de la rutina.
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.	Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Tiene en cuenta muchos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Sólo tiene en cuenta algunos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	No tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas a considerar.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones.	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse 2 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse al menos una pregunta en torno al elemento protagonista de la rutina.	No ha sido capaz de hacerse preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera diversas posibilidades y alternativas ricas en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera posibilidades y alternativas, aunque no son ricas en contenido.	No generaliza posibilidades ni alternativas.

Fuente: García, Cañas y Pinedo (2017).

ANEXO V. RÚBRICAS ANALÍTICAS PARA EVALUAR LOS MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO DE LAS RUTINAS

Tabla 19

Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina “Antes pensaba...ahora pienso”

OBJETIVOS	2 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	1 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	0 NO SE HA CONSEGUIDO
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye alguna explicación e interpretación sobre las características del cuento que van más allá de lo destacable a simple vista.	Construye alguna explicación e interpretación a partir de las características del cuento más destacables a simple vista.	No construye explicaciones e interpretaciones a partir del cuento.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con evidencia su propuesta.	Ha sido capaz de detectar al menos una de las características a simple vista, pero no ha razonado sobre ella.	No ha sido capaz de razonar su propuesta.
Establecer conexiones.	Establece al menos una conexión de calidad entre su propuesta y el elemento principal del cuento.	Establece al menos una conexión entre su propuesta y el elemento principal del cuento.	No establece ninguna conexión entre su propuesta y el elemento principal del cuento.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha realizado una propuesta como conclusión habiendo captado lo esencial.	Ha realizado una propuesta como conclusión pero no ha llegado a captar lo esencial.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa, aunque no sea rica en contenidos.	No genera ni posibilidades ni alternativas.

Fuente: elaboración propia a partir de García, Cañas y Pinedo (2017).

Tabla 20

Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina “Think Pair Share”

OBJETIVOS	2 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	1 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	0 NO SE HA CONSEGUIDO
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye al menos una explicación e interpretación que va más allá de lo destacable a simple vista sobre las características de la solución a la pregunta.	Construye al menos una explicación e interpretación sobre las características más destacables a simple vista de la solución a la pregunta.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las preguntas seleccionadas.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con evidencia al menos una de las características de la pregunta.	Ha sido capaz de detectar al menos una de las características de la pregunta, pero no ha razonado sobre ella.	No ha sido capaz de razonar con evidencia ninguna de las características de las preguntas.
Establecer conexiones.	Establece al menos una conexión de calidad que va más allá de lo destacable a simple vista de la solución a la pregunta.	Establece al menos una conexión entre varios de los elementos más destacables a simple vista de la solución a la pregunta.	No establece ninguna conexión a partir de la pregunta realizada.
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.	Tiene en cuenta sus puntos de vista y perspectivas y los de su compañero.	Solo tiene en cuenta sus puntos de vista y perspectivas a considerar.	No tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas a considerar.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial de la pregunta y ha establecido conclusiones.	Ha captado lo esencial de la pregunta, pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacerse preguntas.	Ha sido capaz de formularse su pregunta y la de su compañero.	Ha sido capaz de formularse solo su pregunta.	No ha sido capaz de preguntarse a sí mismo.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa, aunque no sea rica en contenidos.	No genera ni posibilidades ni alternativas.

Fuente: elaboración propia a partir de García, Cañas y Pinedo (2017).

Tabla 21

Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina “¿Qué te hace decir eso?”

OBJETIVOS	2 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	1 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	0 NO SE HA CONSEGUIDO
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye al menos una explicación e interpretación que va más allá de lo destacable a simple vista sobre las características de la solución a la pregunta.	Construye al menos una explicación e interpretación sobre las características más destacables a simple vista de la solución a la pregunta.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las respuestas a las preguntas.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con evidencia al menos una de las características de la pregunta.	Ha sido capaz de detectar al menos una de las características de la pregunta, pero no ha razonado sobre ella.	No ha sido capaz de razonar con evidencia ninguna de las respuestas de ambas preguntas.
Establecer conexiones.	Establece al menos una conexión de calidad que va más allá de lo destacable a simple vista de la solución a la pregunta.	Establece al menos una conexión entre varios de los elementos más destacables a simple vista de la solución a la pregunta.	No establece ninguna conexión a partir de la pregunta realizada.
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.	Tiene en cuenta sus puntos de vista y perspectivas y los de su compañero.	Solo tiene en cuenta sus puntos de vista y perspectivas a considerar.	No tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas a considerar.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial de la pregunta y ha establecido conclusiones.	Ha captado lo esencial de la pregunta, pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa, aunque no sea rica en contenidos.	No genera ni posibilidades ni alternativas.

Fuente: elaboración propia a partir de García, Cañas y Pinedo (2017).

Tabla 22

Rúbrica analítica para evaluar los movimientos del pensamiento de la rutina “El titular”

OBJETIVOS	2 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	1 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	0 NO SE HA CONSEGUIDO
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Refleja gráficamente una de sus ideas y la describe en profundidad	Refleja gráficamente una de sus ideas, pero no es capaz de describirla o solo de forma superficial.	No refleja ni describe ninguna de las posibilidades a las que da pie el cuento.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con evidencia su propuesta.	Ha sido capaz de razonar su propuesta pero sin ir más allá de lo destacable a simple vista.	No ha sido capaz de razonar ninguna posibilidad.
Establecer conexiones.	Su propuesta tiene una conexión de calidad con el cuento.	Su propuesta tiene una conexión simple con el cuento.	Su propuesta no tiene ninguna conexión con el cuento.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial del cuento y ha establecido conclusiones.	Ha captado lo esencial del cuento, pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa, aunque no sea rica en contenidos.	No genera ni posibilidades ni alternativas.

Fuente: elaboración propia a partir de García, Cañas y Pinedo (2017).

ANEXO VI. TABLA INDIVIDUAL DE RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS

Tabla 23

Tabla individual de recogida de datos cuantitativos

ALUMNO:						
	ANTES PENSABA...AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.						
Construir explicaciones e interpretaciones.						
Razonar con evidencia.						
Establecer conexiones.						
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.						
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.						
Preguntarse y hacerse preguntas.						
Generar posibilidades y alternativas.						
MEDIA						

Fuente: elaboración propia.

ANEXO VII. RESULTADOS INDIVIDUALES DEL ANÁLISIS DE LAS RUTINAS DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO

Tabla 24

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 1

ALUMNO: 1						
	ANTES PENSABA...AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	0	0	-	-		0
Razonar con evidencia.	0	1	-	-	0	0,33
Establecer conexiones.	0	0	-	-	1	0,33
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		-		-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	0	-	-	1	0,67
Preguntarse y hacerse preguntas.		-				-
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	-	-	1	1
MEDIA	0,4	0,4	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 2

ALUMNO: 2						
	ANTES PENSABA...AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					Ausencia	-
Construir explicaciones e interpretaciones.	0	1	1	1		0,75
Razonar con evidencia.	0	1	1	1	Ausencia	0,75
Establecer conexiones.	0	0	0	0	Ausencia	-
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	1	2	Ausencia	1,5
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	1	1	Ausencia	1
MEDIA	0,4	1,14	1	1	-	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 3

ALUMNO:3						
	ANTES PENSABA...AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	2	1	0		1
Razonar con evidencia.	1	2	1	0	0	0,8
Establecer conexiones.	1	2	0	0	1	0,8
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		0		0,5
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	0	1	1,2
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	2	2	1	1	1,4
MEDIA	1	1,86	1,28	0,17	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 4

ALUMNO: 4						
	ANTES PENSABA...AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	0	1	2	1		1
Razonar con evidencia.	0	1	2	1	0	0,8
Establecer conexiones.	0	1	2	0	1	0,8
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	1	1	1,4
2Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	2	1	1	1,2
MEDIA	0,4	1,28	1,86	0,83	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 28

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 5

ALUMNO: 5						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	-	-		1
Razonar con evidencia.	0	0	-	-	0	0
Establecer conexiones.	0	0	-	-	1	0,33
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			-	-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	0	1	-	-	1	0,67
Preguntarse y hacerse preguntas.			-			-
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	-	-	1	1
MEDIA	0,4	0,6	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 29

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 6

ALUMNO: 6						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	2	2	1		1,5
Razonar con evidencia.	1	2	2	1	0	1,2
Establecer conexiones.	1	1	2	0	1	1
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			1	1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	1	1	1,4
Preguntarse y hacerse preguntas.			2			2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	2	1	1	1,2
MEDIA	1	1,57	1,86	0,83	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 30

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 7

ALUMNO:7						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	1	1		1
Razonar con evidencia.	1	1	1	2	0	1,25
Establecer conexiones.	1	0	1	2	1	1
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	0	1	2	1	1
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	1	1	1	1
MEDIA	1	0,86	1,14	1,5	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 31

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 8

ALUMNO: 8						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	2	2	2	2		2
Razonar con evidencia.	1	2	2	2	0	1,4
Establecer conexiones.	2	2	1	2	1	1,6
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		2		2		2
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	2	2	2	2	1	1,8
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	2	2	2	2	1	1,8
MEDIA	1,8	2	1,86	2	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 32

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 9

ALUMNO: 9						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	2	1	1	1		1,25
Razonar con evidencia.	1	2	2	1	0	1,2
Establecer conexiones.	2	1	1	0	1	1
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		2		1		1,5
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	2	2	2	2	1	1,8
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	2	2	2	1	1	1,6
MEDIA	1,8	1,71	1,71	1	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 33

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 10

ALUMNO: 10						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	2	0		1
Razonar con evidencia.	1	1	2	0	0	0,8
Establecer conexiones.	1	0	2	0	1	0,8
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	0	1	1,2
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	2	1	1	1,2
MEDIA	1	1,14	1,86	0,33	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 34

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 11

ALUMNO: 11						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	2	2	-	-		2
Razonar con evidencia.	2	2	-	-	0	2
Establecer conexiones.	2	2	-	-	1	2
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			-	-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	2	2	-	-	1	1,67
Preguntarse y hacerse preguntas.			-			-
Generar posibilidades y alternativas.	2	2	-	-	1	1,67
MEDIA	2	2	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 35

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 12

ALUMNO: 12						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	-	-		1
Razonar con evidencia.	1	1	-	-	0	0,67
Establecer conexiones.	1	0	-	-	1	0,67
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			-	-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	-	-	1	1,33
Preguntarse y hacerse preguntas.			-			-
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	-	-	1	1
MEDIA	1	1	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 36

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 13

ALUMNO: 13						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	0	1	-	-		0,5
Razonar con evidencia.	0	2	-	-	0	0,67
Establecer conexiones.	0	1	-	-	1	0,67
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		-		-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	-	-	1	1,33
Preguntarse y hacerse preguntas.		-				-
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	-	-	1	1
MEDIA	0,4	1,4	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 37

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 14

ALUMNO: 14						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	1	0		0,75
Razonar con evidencia.	1	1	1	1	0	0,8
Establecer conexiones.	1	0	0	0	1	0,4
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	1	0	1	1	0,8
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	1	1	1	1
MEDIA	1	1	0,86	0,67	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 38

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 15

ALUMNO: 15						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia		1
Razonar con evidencia.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	0	0,5
Establecer conexiones.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		Ausencia		Ausencia		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1
Preguntarse y hacerse preguntas.		Ausencia				-
Generar posibilidades y alternativas.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1
MEDIA	1	-	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 39

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 16

ALUMNO: 16						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	1	0		0,75
Razonar con evidencia.	1	0 (copió)	1	0	0	0,4
Establecer conexiones.	1	0 (copió)	1	0	1	0,6
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	0	2	0	1	0,8
Preguntarse y hacerse preguntas.		0				0
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	1	1	1	1
MEDIA	1	0,43	1	0,33	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 40

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 17

ALUMNO: 17						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	2	2	0		1,25
Razonar con evidencia.	1	2	2	1	0	1,2
Establecer conexiones.	1	2	2	0	1	1,2
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		0		0,5
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	0	1	1,2
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	2	2	1	1	1,4
MEDIA	1	1,71	1,71	0,33	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 41

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 18

ALUMNO: 18						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	2	-	-		1,5
Razonar con evidencia.	1	2	-	-	0	1
Establecer conexiones.	1	2	-	-	1	1,33
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		-		-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	2	2	-	-	1	1,67
Preguntarse y hacerse preguntas.		-				-
Generar posibilidades y alternativas.	1	2	-	-	1	1,33
MEDIA	1,2	2	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 42

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 19

ALUMNO: 19						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	2	2	-	-		2
Razonar con evidencia.	1	2	-	-	0	1
Establecer conexiones.	2	2	-	-	1	1,67
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			-	-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	-	-	1	1,33
Preguntarse y hacerse preguntas.			-			-
Generar posibilidades y alternativas.	2	2	-	-	1	1,67
MEDIA	1,6	2	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 43

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 20

ALUMNO: 20						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	0	-	-		0,5
Razonar con evidencia.	1	0	-	-	0	0,33
Establecer conexiones.	1	0	-	-	1	0,67
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.			-	-		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	0	-	-	1	0,67
Preguntarse y hacerse preguntas.			-			-
Generar posibilidades y alternativas.	1	0	-	-	1	0,67
MEDIA	1	0	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 44

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 21

ALUMNO: 21						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	1	0		0,75
Razonar con evidencia.	1	1	1	0	0	0,6
Establecer conexiones.	1	1	1	0	1	0,8
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		0		0,5
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	2	2	0	1	1,2
Preguntarse y hacerse preguntas.		1 (solo la del compañero)				1
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	1	0	1	0,8
MEDIA	1	1,14	1,14	0	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 45

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 22

ALUMNO: 22						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					0	0
Construir explicaciones e interpretaciones.	0	1	0	0		0,25
Razonar con evidencia.	0	1	0	1	0	0,4
Establecer conexiones.	0	0	0	0	0	0
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		0		0,5
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	1	1	0	0	0	0,4
Preguntarse y hacerse preguntas.		1				1
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	0	1	1	0,8
MEDIA	0,4	0,86	0,29	0,33	0,2	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 46

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 23

ALUMNO: 23						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	1	2	2		1,5
Razonar con evidencia.	0	1	2	2	0	1
Establecer conexiones.	0	0	2	2	1	1
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		1		1		1
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	0	2	2	2	1	1,4
Preguntarse y hacerse preguntas.		2				2
Generar posibilidades y alternativas.	1	1	2	2	1	1,4
MEDIA	0,4	1,14	1,86	1,83	0,8	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 47

Resultados del análisis de las rutinas de pensamiento del alumno 24

ALUMNO: 24						
	ANTES PENSABA... AHORA PIENSO	THINK PAIR SHARE		¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?	EL TITULAR	MEDIA
		PROPIA	COMPAÑERO			
Observar de cerca y describir qué hay ahí.					1	1
Construir explicaciones e interpretaciones.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia		1
Razonar con evidencia.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	0	0,5
Establecer conexiones.	2	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1,5
Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas.		Ausencia		Ausencia		-
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	2	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1,5
Preguntarse y hacerse preguntas.		Ausencia				-
Generar posibilidades y alternativas.	1	Ausencia	Ausencia	Ausencia	1	1
MEDIA	1,4	-	-	-	0,8	

Fuente: elaboración propia.

ANEXO VIII. REGISTRO DE LAS IDEAS DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO “THINK PAIR SHARE” Y “¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?”

Tabla 48

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 2 y 21

ALUMNO 2 Y ALUMNO 21			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 2. Si pudieras hablar con los animales, ¿qué les dirías?	Le diría que es mi amigo. Es un león.	Porque quería que fuera mi amigo para jugar.	Jugar con los juguetes, con mi hermano y viendo la tele.
Alumno 21. Si no hiciera falta dormir, ¿a qué dedicarías ese tiempo?	Me dedicaría a ver la tele comiendo palomitas con papá, con mamá y con mis hermanos seguiríamos viendo la tele.	-	Hola, ¿puedo jugar con vosotros?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 49

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 3 y 7

ALUMNO 3 Y ALUMNO 7			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 3. ¿Por qué brilla la luna? ¿Por qué hay veces que la vemos también de día?	Porque la luna es impaciente y el sol pelea con la luna. Están contentos porque no sé hacer caras enfadadas.	Porque lo he puesto en el dibujo.	Porque cuando alguien tiene hipo me lo pasa y me da sustos.
Alumno 7. ¿Por qué tenemos hipo?	Porque nos entra la tos por correr.	Porque bebemos agua y se nos pasa.	Porque sale del cielo, porque está emocionada y quiere venir pronto y no ve al sol.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 50

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 4 y 14

ALUMNO 4 Y ALUMNO 14			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 4. ¿Cómo sería un zoológico de animales inventados por ti?	Hice a Nemo y a un unicornio. Nemo vive en el agua y el unicornio en el aire para volar.	Me acordé de Nemo por los dibujos animados y del unicornio porque me gustan los unicornios.	Porque la arena tiene sal y las olas del mar son muy fuertes y cada vez van más lejos y llevan sal.
Alumno 14. ¿Por qué es salada el agua del mar?	Porque es agua que tiene sal.	Porque me lo ha dicho mi padre.	No sé, un dragón en el cielo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 51

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 6 y 23

ALUMNO 6 Y ALUMNO 23			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 6. Aún quedan animales por descubrir. ¿Cómo te imaginas que podría ser?	Sería un oso con dientes muy fuertes, los ojos ven carne y el cuerpo súper fuerte y las garzas súper fuertes y afiladas. La cabeza muy dura.	Es casi como un león.	Tienen una cosa, le dan a una marcha y las alas vuelan. Hay que tener una insignia para conducir el avión. Con la marcha y el volante no se cae.
Alumno 23. ¿Cómo vuelan los aviones?	Vuelan por un turbo.	Con propulsores echan aire y con sus alas giran, y con el volante conducen las alas para que giren.	Una rana que puede ir por el agua a coger pelotas, un leopardo que puede hacer carreras y ganar trofeos, y un canguro que puede saltar y coger plátanos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 52

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 8 y 9

ALUMNO 8 Y ALUMNO 9				
	Pregunta propia		Pregunta del compañero	
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share	
Alumno 8. ¿Cuál es el animal más fuerte de todos?	El hipopótamo, porque al ser tan gordo es muy fuerte.	El hipopótamo tiene mucha energía y se puede comer a una persona.	Celebraría un día al revés comiendo tarta, porque no se puede comer tarta todos los días.	Estos alumnos tuvieron en cuenta mutuamente los puntos de vista de ambos, por lo que decidieron sacar los animales de juguete y comprobar cuál de los dos era el más fuerte.
Alumno 9. ¿Cómo celebrarías un día al revés?	Haciendo todos los días una fiesta. Hay de todo: golosinas, banderines, manteles con puntos y gorros de cumpleaños.	Porque me gustan las chuches.	Los gorilas, porque hacen así (choca sus manos)	



Figura 16. Alumnos comprobando las ideas compartidas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 53

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 10 y 16

ALUMNO 10 Y ALUMNO 16			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 10. Si pudieras elegir una cosa que ahora cuesta dinero para que fuera gratis para siempre, ¿qué escogerías y por qué?	Los móviles.	Porque me gustan mucho.	Tesoros y monedas. En el agua nadamos para buscar tesoros.
Alumno 16. ¿Qué hay dentro del mundo, de la Tierra?	El arcoíris.	Porque me gustan.	Juguetes, porque cuestan dinero.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 54

Registro de las ideas de las rutinas de pensamiento “Think Pair Share” y “¿Qué te hace decir eso?” de los alumnos 17 y 22

ALUMNO 17 Y ALUMNO 22			
	Pregunta propia		Pregunta del compañero
	Think Pair Share	¿Qué te hace decir eso?	Think Pair Share
Alumno 17. ¿De dónde sale el dinero? ¿Por qué tenemos dinero?	El dinero se hace con hierro y un martillo y también con lija. Lo hacen en la metalería y tenemos dinero porque trabajamos.	Porque me lo dijo el alumno 24 (ese día, el alumno 24 tuvo que ausentarse nada más repartir las preguntas)	Hay botes de colores que los hacen líquido. Lo meten en una máquina y lo hacen cuando llueve y luego hace sol.
Alumno 22. ¿De qué están hechos los arcoíris?	Está hecho de colores, pero no sabemos de dónde vienen esos colores.	Porque el arcoíris es de colores.	-

Fuente: elaboración propia.