



---

# Universidad de Valladolid



**Facultad de Educación  
de Segovia**

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

**EL PENSAMIENTO VISIBLE EN FORMACIÓN  
PROFESIONAL. ESTUDIO DE CASO EN EL GRADO  
SUPERIOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL**

Autora: Elena García García

Tutora: Cristina Gil Puente

JULIO 2025

*En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.*

Agradecimientos:

Gracias

A mi familia por apoyarme y ayudarme, al Hostal Loli por cuidar de mí.

A mi tutora por guiarme y acompañarme con paciencia y dedicación.

A mi alumnado por participar y enseñarme todo lo que sabían.

A mis compañeros/as por formar una gran comunidad de aprendizaje.

A mis profesores/as por mostrarme diferentes caminos hacia una educación mejor.

“No debemos desanimarnos ante las primeras dificultades. Por el contrario, tenemos que pensar que estamos bregando para conseguir lo fundamental, y lo más delicado, de nuestra pedagogía: formar niños capaces de tomar en sus propias manos su cultura y su destino” (Freinet, 1974)

## **RESUMEN**

En este trabajo de fin de máster se presenta una investigación cualitativa de estudio de caso centrada en la aplicación del enfoque de pensamiento visible en el módulo de Atención a Unidades de Convivencia del Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social. El objetivo principal fue explorar cómo las rutinas de pensamiento pueden favorecer la comprensión de contenidos, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico en alumnado de Formación Profesional. La metodología de investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, utilizando como instrumentos de recogida de datos las producciones del alumnado, una destreza de pensamiento, un cuestionario de evaluación donde se recoge la percepción del alumnado, y una escala verbal que muestra la percepción de la docente. Los resultados arrojan una mejora en la conciencia del proceso de aprendizaje, una mayor implicación del alumnado y una evolución en el nivel de logro de los movimientos de pensamiento. La conclusión principal está enfocada a la combinación de las rutinas de pensamiento con una evaluación formativa y compartida, ya que ambas constituyen una herramienta eficaz para promover aprendizajes significativos en contextos educativos. La investigación también pone de manifiesto la escasez de estudios previos en este ámbito, lo que refuerza la necesidad de seguir explorando esta línea.

## **PALABRAS CLAVE**

Formación Profesional, pensamiento visible, rutinas de pensamiento, innovación educativa, estudio de caso, pensamiento crítico.

## **ABSTRACT**

This master's thesis presents a qualitative case study focused on the implementation of the visible thinking approach within the “Care for Coexistence Units” module of the Higher Vocational Training Programme in Social Integration. The primary objective was to explore how thinking routines can enhance content comprehension, foster active student engagement, and support the development of critical thinking skills among vocational education students. The research is framed within the interpretative paradigm and employs multiple data collection instruments, including student-produced materials, a metacognitive ladder, a perception-based evaluation questionnaire, and a verbal scale reflecting the teacher’s perspective. The findings

reveal an increased awareness of learning processes, greater student involvement, and notable progress in the achievement of thinking movements. The main conclusion highlights the pedagogical value of combining thinking routines with formative and shared assessment practices, as both constitute effective strategies for promoting meaningful learning in educational settings. Furthermore, the study underscores the limited presence of prior research in this area, thereby reinforcing the need for continued exploration of this line of inquiry.

### **KEYWORDS**

Vocational Education, visible thinking, thinking routines, educational innovation, case study, critical thinking.

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	9
2.	OBJETIVOS .....	10
2.1	OBJETIVO GENERAL .....	10
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
3.	JUSTIFICACIÓN .....	10
3.1	RELEVANCIA DEL TRABAJO.....	10
3.2	RELACIÓN CON LA LEY EDUCATIVA VIGENTE .....	12
3.3	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER.....	14
4.	MARCO TEÓRICO .....	17
4.1	PENSAMIENTO VISIBLE .....	18
4.2	CULTURA DEL PENSAMIENTO .....	19
4.3	RUTINAS DE PENSAMIENTO.....	21
4.4	DESTREZAS DE PENSAMIENTO.....	25
4.5	UBICACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y METODOLOGÍA EN EL AULA .	26
4.6	ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	29
4.6.1	Búsqueda de Bibliografía.....	30
5.	SECUENCIA DIDÁCTICA .....	33
6.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	47
6.1	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	48
6.2	DISEÑO DEL ESTUDIO .....	48
6.3	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	51
6.4	ACCESO AL CAMPO.....	52
6.5	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	52
6.6	INSTRUMENTOS .....	53
6.6.1	Instrumentos de recogida de datos. ....	53
6.6.2	Instrumentos y técnicas de análisis de datos.....	54
6.7	ANÁLISIS DE DATOS .....	58
Figura 2	.....	59
6.8	CUESTIONES ÉTICAS .....	60
6.9	CRITERIOS DE RIGOR .....	61
7.	RESULTADOS.....	63

7.1	RESULTADOS DE LOS PRODUCTOS DEL ALUMNADO.....	63
7.2	RESULTADOS DE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO .....	78
7.2.1	Resultados de la Escalera de metacognición.....	78
7.2.2	Resultados de la Cuestionario de evaluación.....	86
7.3	RESULTADOS DE LA PERSPECTIVA DE LA DOCENTE.....	95
7.4	RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	95
8.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	98
9.	LÍMITACIONES DE LA INVESEGACIÓN .....	99
10.	PROSPECTIVAS DE FUTURO.....	100
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
12.	ANEXOS .....	106

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	19
Tabla 2.....	20
Tabla 3.....	21
Tabla 4.....	30
Tabla 5.....	31
Tabla 6.....	31
Tabla 7.....	32
Tabla 8.....	35
Tabla 9.....	36
Tabla 10.....	38
Tabla 11.....	39
Tabla 12.....	40
Tabla 13.....	42
Tabla 14.....	45
Tabla 15.....	47
Tabla 16.....	50
Tabla 17.....	55
Tabla 18.....	56
Tabla 19.....	56
Tabla 20.....	57

<b>Tabla 21</b> .....	<b>63</b>
<b>Tabla 22</b> .....	<b>67</b>
<b>Tabla 23</b> .....	<b>68</b>
<b>Tabla 24</b> .....	<b>70</b>
<b>Tabla 25</b> .....	<b>71</b>
<b>Tabla 26</b> .....	<b>73</b>
<b>Tabla 27</b> .....	<b>74</b>
<b>Tabla 28</b> .....	<b>75</b>
<b>Tabla 29</b> .....	<b>78</b>
<b>Tabla 30</b> .....	<b>91</b>
<b>Tabla 31</b> .....	<b>92</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> .....	<b>23</b>
<b>Figura 2</b> .....	<b>59</b>
<b>Figura 3</b> .....	<b>77</b>
<b>Figura 4</b> .....	<b>86</b>
<b>Figura 5</b> .....	<b>87</b>
<b>Figura 6</b> .....	<b>88</b>
<b>Figura 7</b> .....	<b>88</b>
<b>Figura 8</b> .....	<b>89</b>
<b>Figura 9</b> .....	<b>89</b>
<b>Figura 10</b> .....	<b>90</b>
<b>Figura 11</b> .....	<b>90</b>
<b>Figura 12</b> .....	<b>95</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

En el trabajo de fin de máster expuesto en este documento se realiza una investigación acerca de la aplicación de rutinas de pensamiento en un aula de Formación profesional. Este estudio se enmarca en el ámbito de la innovación educativa y la investigación cualitativa. La autora, investigadora y docente en el módulo de Atención a Unidades de Convivencia (AUC) del Ciclo formativo de grado superior (CFGS) en Integración Social, detectó dificultades en la comprensión de contenidos teóricos por parte del alumnado y descontento con las actividades propuestas en el primer trimestre. Ante esta situación, se propuso implementar rutinas de pensamiento como herramienta metodológica para fomentar la reflexión, la conexión de ideas, la conciencia del propio aprendizaje y mejorar la calidad de la dinámica en el aula.

El pensamiento visible, desarrollado por el Project Zero de la Universidad de Harvard, se basa en hacer explícitos los procesos mentales del alumnado mediante rutinas estructuradas que promueven habilidades como la observación, la formulación de preguntas, la síntesis y la toma de perspectiva. Este enfoque se complementa con la evaluación formativa, que permite al alumnado identificar sus avances y áreas de mejora a través de la retroalimentación continua y reflexión acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se desarrolla bajo un paradigma interpretativo, con un diseño de estudio de caso, y se estructura en tres fases: revisión teórica, implementación de rutinas de pensamiento y análisis de resultados. Se finaliza con la exposición de conclusiones, limitaciones encontradas durante la investigación y las futuras líneas de investigación, junto a las referencias bibliográficas consultadas y los anexos.

Cabe destacar que durante todo el documento se utilizarán siglas recurrentes:

- Atención a las unidades de convivencia (AUC), el módulo donde transcurre la investigación.
- Ciclo formativo de grado superior (CFGS) de Integración social y Formación profesional (FP), tipo y nivel educativo donde se ubica la investigación.
- Técnico superior de Integración social (TSIS), la figura profesional que corresponde a esta formación.
- Pensamiento visible (PV), temática principal del trabajo.
- Unidades de convivencia (UC), término principal del módulo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

El objeto de estudio del presente trabajo se centra en explorar la aplicación de enfoque de pensamiento con alumnado de formación profesional en el módulo de Atención a las Unidades de Convivencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico Superior de Integración Social.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer el enfoque del Pensamiento visible a través de la aplicación en la práctica docente.
- Desarrollar una investigación exploratoria de estudio de caso sobre el uso de rutinas de pensamiento en un módulo concreto de Formación Profesional. Influencia en la participación del aula, progreso en el pensamiento crítico y creativo, sensaciones y opiniones del alumnado)
- 

## **3. JUSTIFICACIÓN**

### **3.1 RELEVANCIA DEL TRABAJO**

La iniciativa del desarrollo de este trabajo emana de la necesidad de la docente investigadora de comprobar que su alumnado adquiere y entiende los contenidos mediante la realización de actividades dentro y fuera del aula. En el Máster de investigación e innovación educativa se hace un acercamiento a estrategias, enfoques y técnicas educativas enmarcadas dentro de la innovación educativa. La docente investigadora escogió el enfoque del pensamiento visible por dos razones, la primera es desarrollarlo en el aula donde trabajaba con la intención de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y profundizar en el aprendizaje que estaba haciendo el alumnado, y la segunda para ahondar en este enfoque y así complementar su formación docente.

La formación profesional está orientada a la adquisición de competencias laborales caracterizada por su esencia práctica y experiencial, pero se han de tener en cuenta los

contenidos teóricos para que lleguen al alumnado y así nutran su desempeño laboral. Se aspira a fomentar la creación de una simbiosis entre la teoría y práctica que aumente la calidad de la futura labor profesional del alumnado. (Cuadra-Martínez et al., 2018).

El caso que se analiza en esta investigación, el alumnado mostraba descontento con la gestión de la teoría y dificultades de entendimiento de los contenidos. A raíz de esta situación la docente investigadora apostó por trabajar en el aula a través de rutinas de pensamiento que ayudara al alumnado a visibilizar sus ideas, expresarlas y compartirlas, además de impulsar la conciencia de su progreso y poder aprender de sus procesos individuales propios y de las demás compañeras. La docente investigadora considera que las rutinas de pensamiento son herramientas para organizar y simplificar el aprendizaje que pueden apoyar la carrera académica y profesional del alumnado para seguir formándose y abriéndose senderos que les guíen en aprendizajes nuevos a través de conexiones con conocimientos y experiencias previas.

La FP engloba muchas familias profesionales y cada una de estas la forman varios ciclos formativos de distintos niveles, básico, medio y superior. A su vez, cada ciclo se conforma de módulos específicos, diferentes entre sí. (Asegurado & Marrodán s, 2022).

Debido a la magnitud del conjunto que comprenden todas las formaciones profesionales y la variedad entre niveles, diferentes familias y singularidad de cada módulo impartido se complejiza la clasificación y la comparación de investigaciones entre experiencias innovadoras en FP, a esto se suma la diversidad de alumnado que cursa este tipo de educación, de diferentes edades, formaciones previas y nivel socioeducativo. Abarcar y atender las necesidades de alumnado tan heterogéneo implica proporcionar técnicas, herramientas y desarrollar actividades plurales y performáticas que se puedan adaptar a cualquier disciplina, además deben estar orientadas a la práctica laboral por el carácter la FP. (Aramendi-Jauregui, P., et al., 2023).

Se considera que el enfoque del PV puede ser aplicado en los distintos niveles educativos y áreas de conocimiento, además de potenciar en el alumnado la capacidad de “aprender a aprender”, promoviendo la consciencia de su proceso de enseñanza-aprendizaje. “Incluir rutinas de pensamiento en cualquier etapa es vital para contribuir al desarrollo de un pensamiento profundo y eficaz que reporte a los estudiantes aprendizajes significativos.” (García et al. 2017, p. 241)

El PV permite extrapolar contenidos y procesos de aprendizajes a la vida académica y a la laboral, por ello se considera un enfoque idóneo para lograr los retos de los que se parten en este trabajo. Es necesario incluir un aprendizaje basado en el pensamiento y la comprensión en

las aulas de todas las etapas educativas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado y eficaz (García et al., 2017; Ritchhart et al., 2014; Swartz et al., 2013)

Pensar de forma eficaz consiste en la aplicación adecuada de destrezas, estrategias y hábitos mentales que permitan llevar a cabo actos meditados de pensamiento, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas (Ritchhart et al., 2014; Swartz et al., 2013).

Esta investigación y propuesta didáctica se valora como un trabajo original e innovador, no sólo por la pluralidad de la FP que se ha explicado en el párrafo anterior y la particularidad que tiene trabajar en un módulo concreto de un CFGS específico, también porque no se encuentran muchas investigaciones llevadas a cabo que apliquen el enfoque del PV en FP.

### **3.2 RELACIÓN CON LA LEY EDUCATIVA VIGENTE**

Desde una mirada internacional la incorporación de metodologías que impulsan el aprendizaje significativo y apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye al trabajo en el Objetivo de Desarrollo Sostenible que hace alusión a la educación; ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se plantea que “la Unión Europea y la UNESCO se proponen mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento (...) En segundo lugar, se plantea facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo[...]” El presente trabajo plantea la aplicación de estrategias educativas que impulsen un aprendizaje más atractivo para el alumnado estimulado sus herramientas para procesar información y aprender creando conexiones con conocimiento previos procurando un entorno de aprendizaje abierto y significativo.

Este trabajo está acorde con los siguientes principios que establece la LOMLOE:

“d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.”. Ya que establece estrategias que ayudan al alumnado a ser consciente de sus

procesos de aprendizaje y puedan aplicarlas a otras formaciones y aprendizajes a lo largo de su vida.

“e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.” Las propuestas y actividades planteadas están encaminadas a generar un ambiente más flexible, adaptándose a las necesidades del alumnado y potenciando sus aptitudes de organización y gestión de los contenidos y aprendizajes generados en clase.

“g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.” Debido al carácter innovador y empoderante de las actividades supone un reto para el alumnado, aumentando así su implicación y la motivación tanto en el trabajo grupal y autónomo en el aula como fuera de ella.

“n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.” Porque la iniciativa llevada a cabo y propuesta es considerada una investigación para la innovación educativa.

Atendiendo a la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Se puede comprobar que el trabajo realizado está acorde a los siguientes “Objetivos del Sistema de Formación profesional” que se establecen en esta ley.

“18. La actualización permanente de las competencias del personal docente y formador que les permitan diseñar y adecuar los procesos formativos acordes con las nuevas necesidades productivas y sectoriales, así como a las propias del alumnado, especialmente el alumnado con necesidades específicas.”

“19. La puesta en marcha y el mantenimiento de un proceso de evaluación y mejora continua de la calidad del Sistema de Formación Profesional, en particular su carácter dual, que proporcione información sobre su funcionamiento y adecuación a las necesidades formativas individuales y del sistema productivo, y promueva la investigación sobre el modelo de formación profesional, así como su impacto sobre las dimensiones de mejora del empleo y de la productividad.”

Se destacan estos dos objetivos porque el presente trabajo va encaminado a mejorar las competencias del alumnado para aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje investigando sobre técnicas de innovación en adquisición y utilización de contenidos de la formación.

En relación a la formación concreta donde se lleva a cabo la investigación cabe destacar a nivel nacional el Real Decreto 500/2024, 21 de mayo, por el que se modifican determinados Reales Decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de Grado Superior y se fijan sus enseñanzas mínimas. En concreto, para el módulo de Atención a las unidades de convivencia del CFGS de TSIS este trabajo se ha enmarcado dentro de las directrices indicadas en el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas.

A nivel autonómico, teniendo en cuenta que la investigación y la propuesta de innovación se realiza en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, se hace referencia al Decreto 103/2024, 13 de noviembre, por el que se modifican 76 Decretos por los que se establecen para la Comunidad de Madrid los Planes de estudio de Grado Superior, y al Decreto 145/2018, de 2 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 224/2015, de 13 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el plan de estudios del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social.

### **3.3 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER**

En este apartado se relacionan las Competencias del “Título de Máster en Investigación e Innovación Educativa” recogidas en las guías docentes propias del máster y en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Durante esta formación en el máster se han cursado distintas asignaturas enfocadas en la investigación en innovación educativa. Por el carácter transversal y sumativo que tiene un TFM su realización conlleva el desarrollo de todas las competencias generales y específicas del máster. A continuación, se mencionarán las competencias que se hayan trabajado directamente en este TFM extraídas de los Objetivos de la oferta del Máster de Investigación e Innovación Educativa de la facultad de educación del Campus María Zambrano. (Universidad de Valladolid, 2023)

Las competencias generales del Máster destacables en este trabajo son:

**G2** - Que los estudiantes sean capaces de comunicar y presentar - oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades. En la defensa del TFM se podrá valorar la consecución de esta competencia.

**G3** - Que los estudiantes movilicen habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo. Por el carácter autónomo del desarrollo de gran parte del TFM, durante este proceso se puede comprobar la capacidad y habilidades que la estudiante está potenciando durante este proceso.

**G4** - Que los estudiantes adopten, en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación e innovación educativa, actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática. La propuesta desarrollada en este TFM tiene como intención principal acercarse al alumnado y a su aprendizaje, incluir técnicas de aprendizaje que promocionen las oportunidades de todo el alumnado de aprender y progresar en su proceso formativo, promocionando los valores de equidad y participación.

Las competencias específicas que se destacan en este trabajo son:

**E1** - Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo. En este trabajo se plantea una investigación desde una problemática y con una determinada metodología adaptada al caso específico que se analiza.

**E2** - Orientar la toma de decisiones y las propias acciones de acuerdo con principios éticos de interés para la investigación y la innovación educativa. En este trabajo se han tenido en cuenta los principios éticos durante todo su desarrollo, poniendo en conocimiento a los participantes las condiciones, solicitándoles su permiso, consensuando su implicación y asegurando la confidencialidad de su identidad.

**E3** - Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación. Se realiza un proyecto de investigación acorde al método científico.

**E4** - Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen. Han sido seleccionados instrumentos de análisis validados y fiables, además de describir y tener en cuenta la perspectiva desde donde se utilizan.

**E6** - Conocer, seleccionar y aplicar las principales herramientas teóricas para el análisis cualitativo y procesamiento de datos etnográficos, históricos y de contenido en Educación. Se realiza un análisis cualitativo conforme a teorías contrastadas y validades en el ámbito de la educación.

**E7** - Conocer y utilizar herramientas informáticas para la búsqueda, el análisis y procesamiento de datos de la investigación en Educación. Se ha realizado búsquedas de información en bases de datos profesionales y específicas de educación a través de soportes informáticos.

**E8** - Integrar los conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, para fomentar procesos de renovación pedagógica o innovación educativa. En este trabajo se lleva a cabo una investigación con una metodología adecuada al contexto y objetivos propuestos que a su vez fomenta la innovación educativa en dicho contexto.

**E9** - Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa. Se han tenido en cuenta diferente fuentes de información y se han hecho búsquedas en bases de datos del campo de la investigación educativa.

**E10** - Conocer y aplicar criterios de rigor en la investigación educativa. El trabajo ha seguido el método científico y sus posibles adaptaciones al caso concreto que investiga, siendo consciente e informando de las limitaciones y posibilidades

**E12** - Apreciar la multidimensionalidad del concepto de innovación educativa y analizar los modelos derivados de las diferentes concepciones teóricas.

**E13** - Diseñar estrategias de innovación didáctica y desarrollar modelos innovadores en las diversas áreas curriculares y ámbitos educativos.

**E16** - Comprender los componentes teóricos y metodológicos de la evaluación formativa educativa y aplicarlos al desarrollo de estrategias y procesos de innovación.

**E17** - Comprender los componentes teóricos y metodológicos de la inclusión educativa y aplicarlos a la promoción de transformaciones en procesos y contextos educativos.

Estas últimas competencias específicas se pueden valorar en la propuesta didáctica que completa este trabajo, donde se tiene en cuenta y reflejan teorías y modelos de la innovación educativa y la evaluación formativa. Se considera un trabajo que promueve la inclusión ya que pretende dotar al alumnado de herramientas que le ayuden a promocionar en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4. MARCO TEÓRICO**

Actualmente, el acceso a la información se podría decir que es ilimitado gracias a los dispositivos electrónicos con acceso a internet. Cualquier persona con un nivel mínimo de manejo de los dispositivos electrónicos puede acceder a datos sobre casi cualquier tema con tan solo un clic. Sin embargo, esta abundancia de información plantea una cuestión crucial: ¿de qué sirve disponer de tantos datos si no se tiene la capacidad para discernir cuáles son relevantes, veraces y útiles?

Si se coloca el foco en la educación, como proceso de formación para potenciar habilidades que ayudan al alumnado a vivir en la sociedad del presente y el futuro, se considera necesario que la formación educativa nutra al alumnado de herramientas y técnicas que impulsen la capacidad de análisis necesaria para poder manejarse con gran cantidad de datos.

Por lo que, en concreto en contexto educativo, el desarrollo del pensamiento crítico se vuelve esencial. Según Facione (1990), esta habilidad implica interpretar, analizar, evaluar e inferir información de manera reflexiva y lógica para guiar las propias creencias y acciones.

Del mismo modo, Paul y Elder (2006) sostienen que el pensamiento crítico requiere no solo habilidades cognitivas, sino también una disposición intelectual que valore la claridad, la precisión y la profundidad en el razonamiento.

La memoria y el acceso a datos siguen siendo componentes importantes del aprendizaje, pero se considera imprescindible que estén acompañados por procesos de razonamiento, análisis y reflexión. Sólo así es posible transformar la información en conocimiento significativo. Como señala Ritchhart (2015), aprender a pensar de manera visible y consciente permite al alumnado construir ideas propias a partir de la información disponible, desarrollando así una comprensión más profunda y duradera.

Las ideas desarrolladas en los párrafos anteriores sustentan el interés educativo de este trabajo, cuyo propósito es promover un aprendizaje significativo, facilitar la transmisión de ideas e información, y contribuir a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se adopta el enfoque del PV, que plantea una pregunta fundamental: ¿cómo podemos representar lo que pensamos?

Este enfoque propone herramientas y estrategias que permiten al alumnado no solo comprender y procesar la información, sino también representarla y comunicarla de manera efectiva. En este sentido, se busca analizar en qué medida dichas herramientas favorecen la construcción del conocimiento, estimulan la reflexión y enriquecen la experiencia educativa en el aula.

#### **4.1 PENSAMIENTO VISIBLE**

El enfoque de Pensamiento Visible (PV) nace dentro del Project Zero de la Harvard Graduate School of Education con autores como Ron Ritchhart, David Perkins, Shari Tishman y Patricia Palmer.

Este enfoque pretende evidenciar el pensamiento, las ideas del alumnado y profesorado, representar lo que se percibe, se nota y se identifica. Cuando se visibilizan los pensamientos pueden ser analizados, investigados, desafiados, alentados y avanzados. Ritchhart y Church (2020) proponen cuatro prácticas para evidenciar y visibilizar el pensamiento; Cuestionar, Escuchar, Documentar y Rutinas de pensamiento.

Dentro del PV se han establecido 8 movimientos de pensamiento y 8 fuerzas culturales en el aula, además de las ya mencionadas rutinas de pensamiento.

Los movimientos del pensamiento son las acciones mentales que usamos para construir significado. Son las habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen y utilicen de manera habitual” (Ritchhart, 2015). Es imprescindible la introducción de estas habilidades de

pensamiento junto a los diversos contenidos curriculares, a esta convergencia se la denomina infusión de pensamiento. (Ritchhart et al., 2024). A continuación, se exponen los 8 movimientos/habilidades del pensamiento en la Tabla 1

**Tabla 1**

*Movimientos/habilidades de pensamiento*

<b>Movimiento/Habilidad de pensamiento</b>	<b>Breve explicación</b>
1 Observar de cerca y describir con detalle.	Fomentar la atención plena y la descripción precisa de lo que se ve o se analiza.
2 Construir explicaciones e interpretaciones.	Ir más allá de los hechos para generar significados y explicaciones.
3 Razonar con evidencia.	Fundamentar las ideas y opiniones en datos, hechos o argumentos sólidos.
4 Establecer conexiones.	Relacionar nuevas ideas con conocimientos previos, experiencias personales u otras disciplinas.
5 Considerar diferentes perspectivas.	Explorar y valorar puntos de vista distintos al propio.
6 Captar lo esencial y sacar conclusiones.	Identificar las ideas clave y sintetizar la información.
7 Formular preguntas y cuestiones.	Promover la curiosidad del pensamiento inquisitivo.
8 Explorar la complejidad e ir más allá de lo superficial.	Profundizar en los temas, reconociendo matices y contradicciones.

Fuente: Elaboración propia basado en Ritchhart (2015).

## 4.2 CULTURA DEL PENSAMIENTO

Según el enfoque del PV, la cultura del pensamiento en el aula se refiere a un entorno educativo en el que pensar es valorado, visible y promovido activamente. Esta cultura no se genera de forma espontánea, sino que se cultiva intencionalmente a través de las 8 fuerzas culturales.

Ritchhart (2015), señala “una cultura de pensamiento no es un añadido al currículo, sino el contexto en el que el currículo cobra vida”.

Estas fuerzas son los pilares que moldean el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentan una comprensión profunda. Esta perspectiva transforma el aula en un espacio donde el pensamiento no solo se enseña, sino que se vive.

A continuación, se exponen las 8 fuerzas culturales en el Tabla 2.

**Tabla 2**

*Las 8 fuerzas culturales*

Tiempo	El pensamiento requiere tiempo. Dedicar tiempo suficiente para reflexionar, explorar ideas y profundizar en los temas demuestra que el pensamiento es una prioridad.
Oportunidades	Crear situaciones que inviten al alumnado a pensar. Cuestionar, colaborar y construir conocimiento
Rutinas y estructuras. (Rutinas de pensamiento)	Establecer patrones de comportamiento y estructuras que promuevan el pensamiento como parte del día a día.
Lenguaje	Usar un lenguaje que nombre, valore y estimule el pensamiento, incluyendo términos como “evidencia”, “perspectiva” o “razonamiento”.
Modelado	La docente actúa como modelo de pensamiento, mostrando cómo se reflexiona, se cuestiona y se aprende de los errores.
Interacciones y relaciones	Fomentar un clima de respeto, escucha activa y colaboración, donde cada voz es valorada.
Ambiente	Diseñar espacios que inviten a pensar, compartir ideas y hacer visible el pensamiento. (murales, esquemas, mapas mentales creados por el alumnado)
Expectativas	Establecer expectativas claras de que todo el alumnado es pensador capaz y que se espera de ellos/As un pensamiento profundo y reflexivo.

Fuente: Elaboración propia basado en Ritchhart (2015).

Poniendo el foco en la fuerza cultural de “Rutinas y estructuras”, cabe mencionar el uso de rutinas de pensamiento. Esta investigación se centra en la implantación de actividades con rutinas de pensamiento en el aula principalmente, sin olvidar las otras fuerzas.

### 4.3 RUTINAS DE PENSAMIENTO

Según Ritchhart et al. (2011), las rutinas de pensamiento no deben entenderse como estrategias de enseñanza complejas, sino como estructuras mentales repetitivas que orientan el pensamiento del alumnado y favorecen una comprensión más profunda del contenido.

Atendiendo a la información publicada por el Project Zero sobre Pensamiento Visible, mencionado anteriormente, las rutinas de pensamiento son los esquemas habituales mediante los cuales el profesorado y el alumnado operan y llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno compartido. Se puede entender una rutina como cualquier conjunto de pasos, procedimientos o formas de actuar que se repiten con frecuencia para facilitar la realización de tareas o alcanzar ciertos objetivos. Por lo que se puede afirmar que las rutinas de pensamiento están presentes en todas las aulas.

Existen rutinas que ayudan a organizar el comportamiento del alumnado, regular sus interacciones, estructurar el trabajo académico y establecer normas para la comunicación. Hay rutinas que orientan al alumnado para abordar el aprendizaje. Estas pueden ser tan simples como leer un texto y responder preguntas al final, o más complejas, diseñadas para estimular el pensamiento, en las que se pide enumerar ideas previas, deseos de lo que quieren aprender y de lo que se ha aprendido, fomentando la creación de conexiones entre lo que se sabía y lo que se ha trabajado.

A continuación, se expone la Tabla 3, donde se muestra los tipos de rutinas que se han establecido en el Project Zero, junto a una breve explicación de lo que persiguen trabajar.

**Tabla 3**  
*Tipos de categorías de rutinas de pensamiento*

<b>Tipo</b>	<b>Rutinas de pensamiento</b>	<b>de Finalidad (posibles usos)</b>
Rutinas Esencial/General	de Pensamiento	Rutinas sencillas aplicables en diferentes disciplinas, temas y edades, que pueden utilizarse en múltiples

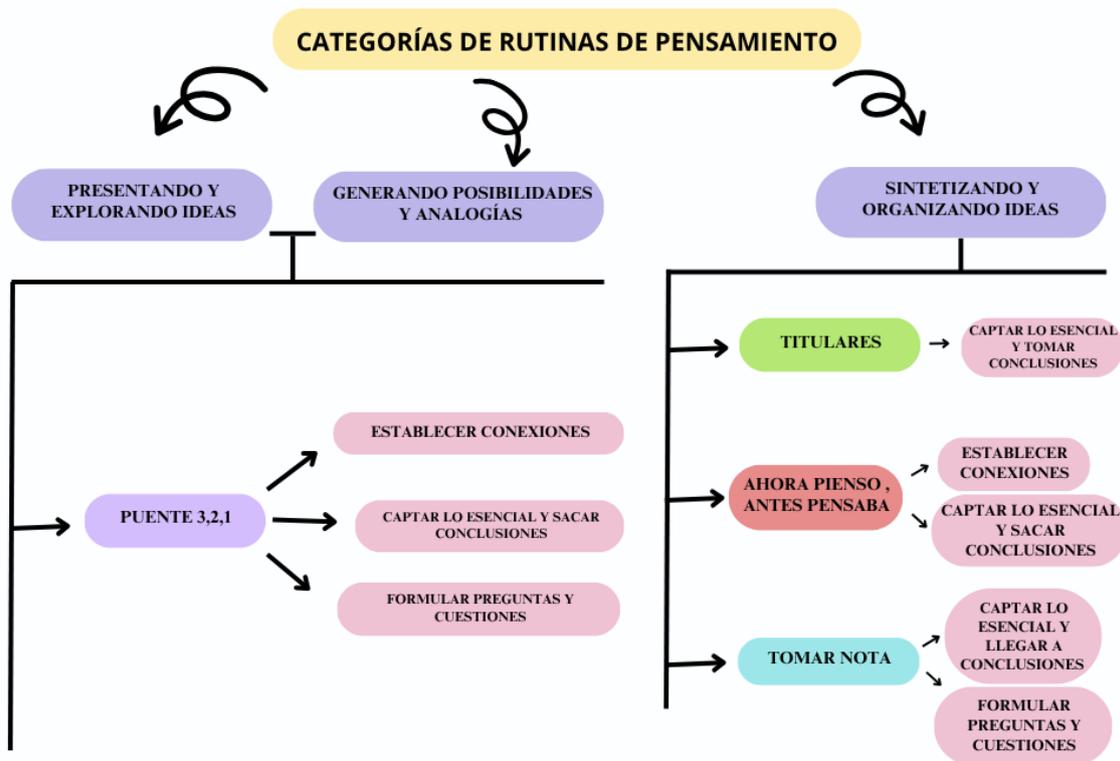
	momentos de una experiencia de aprendizaje o unidad de estudio
Introducción y exploración de ideas	Rutinas que ayudan a los estudiantes a articular su pensamiento al comienzo de una experiencia de aprendizaje y despiertan la curiosidad y el asombro de los estudiantes, motivando una mayor exploración
Profundizando en las ideas	Rutinas que ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de temas o experiencias pidiéndoles que analicen, evalúen, encuentren complejidad y establezcan conexiones.
Sintetizar y organizar ideas	Rutinas que ayudan a los estudiantes a encontrar coherencia, sacar conclusiones y destilar la esencia de temas o experiencias.
Investigación de objetos y sistemas	Rutinas que animan a los estudiantes a examinar objetos y sistemas cotidianos, apreciar sus características de diseño y explorar su complejidad.
Rutinas de adopción de perspectiva	Cultivan la capacidad de los estudiantes de mirar más allá de su propia perspectiva y considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás.
Considerando controversias, dilemas y perspectivas	Rutinas que promueven la inclinación de los estudiantes a buscar y explorar las diferencias y tensiones entre múltiples facetas de temas complejos.
Generando posibilidades y analogías	Rutinas que ayudan a los estudiantes a aprender a formular preguntas, considerar alternativas y hacer comparaciones.
Explorando el arte, las imágenes y los objetos	Rutinas que ayudan a desarrollar en los estudiantes habilidades clave de observación, interpretación y cuestionamiento a través del compromiso con el arte y los objetos.

Fuente: Elaboración propia basado en Ritchhart (2015).

Una vez expuestas los movimientos de pensamiento y las categorías de rutinas de pensamiento que se establecen en el Proyecto Zero se presenta la Figura 1, donde se relacionan las rutinas de pensamiento utilizadas a lo largo de este trabajo con los movimientos de pensamiento que ponen en funcionamiento y se indican a que categoría pertenecen de las numeradas en la Figura 1.

**Figura 1**

*Relación de las rutinas de pensamiento, categorías de rutina y movimientos de pensamiento*



Fuente: Creación propia basado en la información del Project Zero.

La rutina de “**Puente 3,2,1**” tiene como objetivo principal impulsar al alumnado a visibilizar sus ideas, preguntas y comprensiones iniciales sobre una temática concreta, y luego compararlas con nuevas ideas adquiridas tras una experiencia de aprendizaje. Esta rutina promueve una reflexión profunda y el desarrollo del pensamiento crítico. Es utilizada especialmente para explorar un concepto a lo largo del tiempo, teniendo o no conocimientos previos.

Su estructura 3-2-1 (3 pensamientos, 2 preguntas y 1 imagen o metáfora) permite al alumnado exponer su comprensión inicial. Después, tras una secuencia de actividades o realización de

una sola. como leer un texto, ver un video, participar en una discusión o secuencia de actividades, el alumnado completa nuevamente el 3-2-1 para mostrar cómo ha evolucionado su pensamiento.

Esta rutina no busca respuestas correctas o incorrectas, sino fomentar la conexión entre ideas previas y nuevas. Al compartir sus reflexiones en grupos pequeños o con toda la clase, desarrollan habilidades de comunicación y argumentación, y aprenden a valorar el cambio y crecimiento en su forma de pensar. Es una herramienta efectiva para construir comprensión significativa y duradera.

**“El Titular”** es una rutina que pretende que el alumnado capte la esencia de un tema, idea o discusión, resumiéndolo en forma de un titular, como si fuera una noticia. También fomenta la síntesis y la reflexión, permitiendo se llegue a conclusiones tentativas y se reconozca lo más importante de lo aprendido.

Es utilizada al final de una clase o discusión, cuando ya se han explorado un tema y recibido nueva información o puntos de vista. Se puede plantear con la siguiente premisa “Si tuvieras que escribir un titular sobre lo que vimos hoy, ¿cuál sería?”. Posteriormente, se pueden compartir en grupos o registrar para revisarlos más adelante. Para completar esta rutina se pregunta: “¿Cómo ha cambiado tu titular con respecto a lo que hubieras dicho antes?”, lo que permite reflexionar sobre la evolución del pensamiento.

La rutina llamada **“Antes pensaba... Ahora pienso”** tiene como propósito invitar al alumnado a comparar las ideas que tenían sobre un tema específico con las ideas que le han surgido a raíz de realizar una actividad concreta sobre ese mismo tema. A través de esta reflexión, se pueden identificar nuevas comprensiones, opiniones o creencias, fortaleciendo así el razonamiento y la capacidad para reconocer relaciones de causa y efecto.

Puede aplicarse en cualquier asignatura y en distintos momentos del aprendizaje, especialmente después de experiencias significativas como leer un texto, ver una película, escuchar una charla o completar una unidad de estudio. Es útil cuando se espera que el pensamiento inicial del alumnado evolucione como resultado de la instrucción o la experiencia vivida.

Para implementarla, se recuerda el tema trabajado y se les pide que completen dos frases: “Antes pensaba...” y “Ahora pienso...”. Después del ejercicio individual se puede animar al alumnado a explicar cómo y por qué cambió su pensamiento. Esta rutina promueve una cultura de pensamiento abierta, donde el cambio de ideas se valora como parte del aprendizaje.

La rutina “**Toma nota**” fomenta la reflexión y consolidación del aprendizaje al finalizar una actividad como una lectura, película, clase o discusión. Invita al alumnado a enfocarse en lo esencial, identificar dudas o destacar lo que les resultó interesante, fortaleciendo así la memoria y el compromiso con las ideas.

Puede utilizarse al final de cualquier episodio de aprendizaje o en intervalos durante la clase. También funciona como ejercicio final antes de acabar la sesión. Es útil en cualquier asignatura y permite obtener retroalimentación formativa.

Las preguntas que se han de responder son: “¿Cuál es el punto más importante?, ¿Qué encuentras desafiante o difícil?, ¿Qué pregunta te gustaría discutir?, ¿Qué contraste interesante?”

Las respuestas pueden compartirse en grupos o leerse en voz alta. Esta rutina no solo refuerza el aprendizaje individual, sino que también enriquece el aprendizaje colectivo al generar discusión y reflexión compartida.

Para acabar este apartado es importante mencionar las destrezas de pensamiento.

#### **4.4 DESTREZAS DE PENSAMIENTO**

Se ha visto que los movimientos de pensamiento son acciones mentales generales que realizamos al pensar, como hacer conexiones, considerar distintas perspectivas, formular preguntas o interpretar evidencias. Estos movimientos reflejan cómo fluye el pensamiento en situaciones de aprendizaje y ayudan a hacerlo visible.

Sin embargo, las destrezas de pensamiento son habilidades cognitivas específicas que permiten procesar información de manera eficaz. Estas incluyen comparar, clasificar, analizar, inferir y evaluar, entre otras. A diferencia de los movimientos, las destrezas son más concretas y entrenables, y se pueden aplicar en distintos contextos para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Las rutinas de pensamiento se han definido como estructuras simples y repetitivas que guían el uso de las destrezas y movimientos de pensamiento. Funcionan como herramientas prácticas que organizan el pensamiento en el aula, ayudando al alumnado a reflexionar, argumentar o explorar ideas.

En conjunto, estos tres conceptos se complementan: los movimientos representan el flujo del pensamiento, las destrezas son las habilidades que lo hacen posible, y las rutinas son las estrategias que lo estructuran y lo hacen visible.

Para evaluar los aprendizajes percibidos por el alumnado se puede realizar el ejercicio llamado “Escalera de metacognición”

La escalera de metacognición es una herramienta pedagógica compuesta por cinco escalones que guía al alumnado en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. A través de preguntas como “¿Qué he aprendido?”, “¿Cómo lo he aprendido?” o “¿Dónde lo puedo utilizar?”, se fomenta la toma de conciencia sobre el conocimiento adquirido, las estrategias que se han utilizado, las dificultades encontradas, la utilidad del aprendizaje y su posible transferencia a otros contextos. Este ejercicio promueve un aprendizaje más profundo y significativo, al conectar el contenido con la experiencia personal.

Cada escalón de la escalera pone en marcha distintas destrezas de pensamiento. Por ejemplo, al reflexionar sobre cómo se aprendió algo, se ejercitan destrezas como analizar y evaluar; al identificar lo que fue fácil o difícil, se ponen en juego la inferencia y la reflexión; y al pensar en cómo aplicar lo aprendido en otros contextos, se desarrollan las destrezas de aplicación y transferencia.

#### **4.5 UBICACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y METODOLOGÍA EN EL AULA**

Una vez explicado el enfoque de pensamiento se situarán los contenidos que se trabajan en el módulo donde se desarrolla este trabajo. El módulo profesional “Atención a las unidades de convivencia” forma parte del currículo del título de TSIS. Tiene como objetivo capacitar al alumnado para intervenir de forma planificada, organizada y evaluada en contextos de convivencia familiar y comunitaria, especialmente en situaciones de vulnerabilidad social.

La unidad de convivencia se entiende como el conjunto de personas que comparten un espacio doméstico y establecen entre sí relaciones de interdependencia afectiva, económica y funcional (Del Valle, 2002). Este concepto trasciende el modelo tradicional de familia nuclear, abarcando realidades diversas como familias monoparentales, reconstituidas, extensas, denominadas unidades de convivencia naturales, o unidades convivenciales no familiares, también llamadas unidades de convivencia creadas por la sociedad.

La intervención en estas unidades se fundamenta en modelos ecológicos y sistémicos, que consideran a la persona en interacción constante con su entorno (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, se promueve una intervención integral que atienda las dimensiones personales, relacionales y sociales de la convivencia.

Según el Real Decreto 289/2023, este módulo capacita para:

Planificar intervenciones en unidades de convivencia, identificando modelos y recursos disponibles, Organizar la intervención atendiendo a las necesidades domésticas, personales y relacionales, Diseñar actividades que fomenten la autonomía, la participación y el bienestar emocional, Prevenir y actuar ante situaciones de violencia doméstica, y Evaluar y hacer seguimiento de las intervenciones realizadas.

Estas competencias se alinean con los principios de la intervención social centrada en la persona, la participación activa y la promoción de la autonomía (Martínez-Román, 2010).

El desarrollo efectivo de estas competencias requiere un profundo respeto por la idiosincrasia de cada unidad de convivencia, así como la promoción de entornos seguros, inclusivos y respetuosos, adaptados tanto a las características generales como a las necesidades específicas de los distintos colectivos.

Las actividades propuestas en este trabajo tienen como finalidad comprender e identificar dichas necesidades, utilizando las rutinas de pensamiento como herramienta metodológica para activar, analizar y contextualizar los conocimientos previos en el marco de las unidades de convivencia.

El enfoque de pensamiento se combina con otras metodologías como el aprendizaje cooperativo (AC) mediante grupos de trabajo colaborativo. Muy importante en el ámbito social ya que las intervenciones son realizadas, en conjunto, un equipo interdisciplinar de profesionales. Según Fernández (2005), la coordinación interprofesional permite una atención más integral y evita duplicidades o vacíos en la atención.

El AC impulsa el trabajo en grupo y fomenta las competencias para trabajar con otras personas. Esta metodología intensifica el aprendizaje ya que posibilita un espacio para compartir opiniones e ideas, permite que el alumnado se apoye entre sí con el fin de generar un producto juntos. Autores como Johnson y Johnson (2009) resaltan que el AC se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora. Estos elementos posibilitan la comprensión profunda de los contenidos al relacionarlos con

experiencias previas y al fomentar el diálogo entre pares. Este proceso no solo aumenta las posibilidades de entender los contenidos mejor, sino que potencia habilidades sociales como la escucha activa, la empatía, la cooperación, etc. Trujillo y Ariza (2006) destacan que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino también el desarrollo afectivo y social del alumnado. El AC también sitúa al alumnado en una posición de equidad frente a sus compañeros y minimiza la competición en el aula, que, junto al sentimiento de pertenencia a un grupo, genera un ambiente más cómodo en el aula. Este ambiente favorece la convivencia positiva y la motivación del alumnado, facilitando el aprendizaje significativo.

Según Azorín Abellán (2018), esta metodología permite atender a la diversidad del alumnado y construir comunidades de aprendizaje más equitativas y cohesionadas. Todos estos beneficios se consideran muy importantes en todos los niveles educativos. En concreto, para la formación profesional del ámbito socioeducativo y conforme a las competencias que se plantean en el currículum para el CFGS de Integración Social, en el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril y en el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio. Tanto la competencia general como las personales, profesionales y sociales hacen referencia al trabajo con personas y en grupos interdisciplinares, destacando las habilidades sociales y la generación de espacios seguros para la colaboración ciudadana. Por lo que el AC no sólo les facilitará el aprendizaje en el aula, sino que les brindará la oportunidad de experimentar situaciones reales similares a las que encontrarán durante su labor profesional, donde puedan adquirir herramientas esenciales para su desempeño laboral.

La metodología de evaluación que acompaña al desarrollo de este trabajo es la “Evaluación formadora”. Como señalan López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), la evaluación formadora implica que el alumnado “sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo” (p. 41), lo que requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación. La docente cumple con un papel fundamental, ya que debe proporcionar retroalimentación formativa frecuente y oportuna, que permita al alumnado identificar sus errores, comprender sus avances y tomar decisiones informadas sobre su propio proceso de aprendizaje. Como afirman los mismos autores, “un aspecto clave es otorgar un *feedback* formativo en un espacio de tiempo corto sobre cada una de las tareas de enseñanza que realizamos” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 41), lo cual favorece una toma de conciencia inmediata y eficaz.

Además, este tipo de evaluación promueve una visión del error como oportunidad de mejora, no como fracaso. Permite a los estudiantes revisar y mejorar sus trabajos tras recibir las correcciones de la docente, lo que no solo incrementa la calidad de sus producciones, sino que también fortalece su autonomía y compromiso con el aprendizaje. “Dar esta oportunidad es la única forma de mejorar la calidad de los trabajos y permitir al alumnado aprender de sus errores” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 51).

Gros y Cano (2021) destacan que la retroalimentación efectiva debe actuar como un andamiaje que apoye los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos de la autorregulación, siendo esencial para fomentar el juicio evaluativo y el aprendizaje autorregulado. En la misma línea, Fraile et al. (2020) evidencian que los estudiantes que desarrollan una mayor capacidad de autorregulación y que utilizan de forma consciente los criterios de evaluación, tienden a obtener mejores resultados académicos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la evaluación formadora, cuando se implementa con claridad, coherencia y compromiso, no solo mejora el rendimiento, sino que también potencia la autonomía y la responsabilidad del alumnado.

Este tipo de evaluación busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 41).

#### **4.6 ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En este apartado se muestra la búsqueda primaria que se ha llevado a cabo para la ubicar y elaborar el estado de la cuestión que se investiga en el presente trabajo. Esta búsqueda se ha realizó entorno al concepto central de PV en la FP. Se han escogido artículos relacionados con la formación a personas adultas y adolescentes, ya que hay pocas investigaciones específicas del PV en FP. Además, las temáticas de las formaciones profesionales son muy distintas entre los diferentes ciclos, sobre todo si no son de la misma familia, por lo que en muchos casos se acercan más los contenidos de carreras universitarias del ámbito socioeducativo.

En primer lugar, se realizó una búsqueda en una base de datos internacional (WOS) con los conceptos en inglés, teniendo en cuenta el tesoro de la UNESCO, de los conceptos principales de la investigación, con el fin de conocer la situación del pensamiento visible en formación

profesional de forma global. En segundo lugar, se hizo una búsqueda en español en una base de datos nacional (Dialnet) con el propósito de contextualizar en España y en países de habla hispana el pensamiento visible en FP. En tercer lugar, se efectuó una búsqueda en el repositorio (UVADoc) de la Universidad de Valladolid para indagar sobre trabajos cercanos que incluyeran el pensamiento visible en la FP. Por último, fase se efectuó una búsqueda en el Catálogo Almena, de la Universidad de Valladolid, para tener en cuenta bibliografía que se tuviera disponible desde un recurso propio de la universidad.

- Criterios de búsqueda:
  - Para la búsqueda de la WOS se acoto los años, desde el 2021, y se especificó que fuera un artículo del área educativa.
- Criterios de selección:

Teniendo en cuenta el resumen se seleccionaron:

- Artículos que estuvieran ubicados en formación profesional o universidad y cursos superiores de la ESO y Bachillerato, la franja de edad y etapa vital puede coincidir, y se hubiesen expuesto al menos el uso rutinas de pensamiento.
- Libros que expusieran técnicas e instrumentos del enfoque del pensamiento visible.

Términos utilizados en la búsqueda:

Formación profesional = “Vocational Education and training”

Pensamiento visible =Visible Thinking

A continuación, se muestra en las tablas 4,5,6 y7 los resultados y la selección de cada búsqueda.

#### 4.6.1 Búsqueda de Bibliografía.

**Tabla 4**  
*Búsqueda en WOS*

<b>Conceptos</b>	<b>Resultados</b>	<b>Selección</b>
“Vocational Education and Training”	12	0
“Visible thinking”	152	1

Fuente. Elaboración propia.

En el primer término se encuentran resultados de formación profesional y de formación para adultos, pero no en relación con el pensamiento visible.

En el segundo término se encuentran el siguiente artículo:

Boynton, L., Gomez-Barreto, I., Boix, V., & Segura, R. (2023). *Transformative innovation in teacher education: Research toward a critical global didactica*. **Teaching and Teacher Education**, 123, 103974. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103974>

**Tabla 5**

*Búsqueda en Dialnet*

Concepto	Resultados	Selección
“Pensamiento visible” and “formación profesional”	51	1

Fuente: Elaboración propia.

Sepúlveda, Y., Soto, M., & Hernández, R. (2018). *Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica*. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior* (REGIES), 3, 115–148. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7306679.pdf>

**Tabla 6**

*Búsquedas en UvaDoc*

Concepto	Resultados	Selección
Pensamiento visible and Formación profesional	13	3

Fuente: Elaboración propia.

Bravo, A. (2020). *Proyecto de innovación docente en el Grado Superior en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria: Pensamiento visible* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

Herrero, M. de la C. (2024). *El pensamiento visible como estrategia metodológica para fomentar los procesos metacognitivos en alumnado de formación profesional* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

Vara, M. (2024). *Revisión bibliográfica y propuesta educativa sobre la aplicación del pensamiento visible a la didáctica del concepto de densidad en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

### Tabla 7

*Búsqueda en el catálogo Almena*

Concepto	Resultados	Selección
“Pensamiento visible” and “Formación Profesional”	21	1

Fuente: Elaboración propia.

Gómez, I., Rubiano, E., & Gil, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Pirámide.

En este libro se explica de forma sencilla lo que es el pensamiento visible y aporta distintos ejemplos de cómo llevarlo en el aula y varias rutinas de pensamiento.

Una vez realizada la búsqueda, selección y análisis de la información encontrada se puede observar que la incorporación de metodologías activas en el ámbito educativo ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, especialmente aquellas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo. En este contexto, el enfoque del pensamiento visible (visible thinking), desarrollado por el Project Zero de la Universidad de Harvard, ha sido ampliamente difundido en etapas educativas como la educación primaria y secundaria. Sin embargo, su aplicación en FP sigue siendo escasa y poco documentada en la literatura científica.

Las búsquedas bibliográficas realizadas en bases de datos como Web of Science (WOS), Dialnet, UvaDoc y el catálogo Almena revelan una limitada presencia de estudios que vinculen directamente las rutinas de pensamiento con la FP. En WOS, por ejemplo, se identificó un único artículo relevante (Boynton et al., 2023), centrado en la formación docente y el uso de rutinas de pensamiento para fomentar la reflexión crítica y socioemocional en contextos interculturales. Aunque no se enfoca directamente en FP, aporta una visión valiosa sobre el potencial transformador de estas rutinas.

En la búsqueda efectuada en Dialnet se destaca el artículo de Sepúlveda et al. (2018), que describe una experiencia pedagógica con rutinas de pensamiento en estudiantes adultos. Este estudio resalta cómo estas herramientas favorecen la autorregulación, el pensamiento crítico y la transferencia de habilidades cognitivas al contexto profesional, aspectos clave en la FP.

Asimismo, los trabajos de fin de máster localizados en UvaDoc (Bravo, 2020; Herrero, 2024) ofrecen evidencia emergente sobre la implementación del pensamiento visible en ciclos formativos, aunque centrados en áreas distintas a la que aborda esta investigación. Estos estudios muestran cómo las rutinas de pensamiento pueden integrarse en la didáctica de la FP para fomentar procesos metacognitivos y habilidades complejas como la argumentación y la síntesis.

En conjunto, la revisión bibliográfica evidencia una laguna significativa en la investigación sobre rutinas de pensamiento en FP, especialmente en lo que respecta a su aplicación sistemática e impacto en el aprendizaje. Esta ausencia justifica la necesidad de llevar a cabo investigaciones exploratorias que permitan indagar sobre el uso de estas herramientas FP, qué percepciones tienen docentes y estudiantes sobre ellas, y qué potencial tienen para mejorar la calidad del aprendizaje en este nivel educativo.

## **5. SECUENCIA DIDÁCTICA**

En este apartado se detalla la implementación de las rutinas de pensamiento que se han realizado en el aula.

El aula donde se ha llevado a cabo esta secuencia didáctica de innovación estaba compuesta por 7 alumnas del segundo curso del CFGS de IS, en el módulo de AUC. Las clases se realizaban dos días a la semana consecutivos, en el primer día había 3 sesiones y el segundo había 4 sesiones. La puesta en marcha se inició el 9 de enero de 2025 y finalizó el 14 de marzo de 2025. Se realizaban actividades en el aula y fuera de ella, como visitas a centros que trabajaban con unidades de convivencia, exposiciones de temáticas relacionadas con distintos colectivos y espectáculos que trataban la violencia de género.

Cabe destacar que las sesiones del segundo día había una asistencia total de 4 alumnas, por lo que las actividades desarrolladas durante esas sesiones eran adaptadas para que el alumnado que no podía acudir las realizara de forma autónoma en otro momento.

Todas las actividades, material de exposición y trabajado en clase era colgado y descrito en la plataforma educativa de “Classroom” junto a una breve redacción de lo que se había realizado cada día para facilitar su elaboración dentro y fuera del aula. El trabajo de todo el trimestre se dividió en 2 unidades de trabajo, una centrada en los equipamientos y servicios de cada colectivo en relación a las unidades de convivencia creadas por la sociedad y la segunda centrada en la violencia doméstica (violencia de género y a menores, en concreto) y en la intervención en las unidades de convivencia.

Respecto a la evaluación de los resultados de aprendizaje y contenidos se realizan actividades como rutinas de pensamiento, supuestos prácticos, cuestionarios, trabajos teórico-prácticos en grupo e individualmente y exposiciones de estos. Los productos del alumnado fueron revisados por la profesora con una retroalimentación de cada una de ellas y propuestas de mejorar. Las rutinas de pensamiento y los supuestos prácticos eran corregidos en clase. Los trabajos teórico-prácticos, tanto grupales como individuales, fueron elaborados en clase con posibilidad de preguntar dudas a la docente, con asesoramiento y revisión continuo de esta. Además, se les daba la posibilidad, después de la primera corrección, teniendo en cuenta propuestas y correcciones de la profesora, de mejorar los trabajos teórico-práctico con el fin de completar su proceso de aprendizaje y aumentar su calificación. Se procuró llevar a cabo una evaluación formativa, en la que al alumnado se le invitaba a mejorar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, no solo sobre los resultados finales obtenidos. Esta es una de las razones por las que se han introducido rutinas de pensamiento en el aula.

Las rutinas de pensamiento se han planteado dentro de actividades de introducción y culminación de los contenidos trabajados en clase. Han sido preparadas para dar información al alumnado y a la docente de los conocimientos previos de los que se partían y así poder conectarlos con nuevas ideas y conceptos tratados en clase.

Durante esta secuencia se trataron las unidades de convivencia naturales, llamadas también familias, y las creadas por la sociedad; los recursos que atienden a las unidades de convivencia, los equipamientos que albergan las unidades de convivencia creadas por la sociedad y las necesidades y características de los distintos colectivos.

Este trabajo se centra en las actividades realizadas en clase con rutinas de pensamiento, que se utilizaron principalmente para ubicar las ideas previas que se tenían sobre las unidades de convivencia creadas por la sociedad y las necesidades que presentan las personas que hacen uso de este recurso en función de las características del colectivo al que pertenecen.

A continuación, se presentan las tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 que contextualizan las rutinas de pensamiento que se llevaron a cabo en el aula, en concreto las que se han analizado en este trabajo.

**Tabla 8**

*Rutina de pensamiento Puente 321 para las UC*

<b>Título</b>	<b>P321 para Unidades de Convivencia creadas por la sociedad (P321 (UC))</b>
Objetivos	<p>Plantear ideas y cuestiones principales de las UC creadas por la sociedad.</p> <p>Conectar y comparar las ideas previas con las generadas a lo largo del trabajo en la temática.</p>
Contexto	<p>Esta rutina se planteó el primer día de clase, para iniciar el temario. Primero se explicaron las rutinas y la organización de sesiones, actividades, temario y contenidos de todo el trimestre. Después se dieron las instrucciones y se contabilizó 15 minutos para realizarla individualmente durante la sesión.</p> <p>La segunda parte de la rutina se realizó de forma autónoma, no se fijó tiempo concreto, solo se especificó que se elaborará después de realizar todas las actividades propuestas a lo largo de la primera unidad.</p>
Desarrollo	<p>En la primera parte se tenía que plantear 3 preguntas, 2 ideas y una imagen entorno a las unidades de convivencia creadas por la sociedad.</p> <p>En la segunda parte se tenían que plantear las 3 preguntas, 2 ideas y una imagen entorno a las unidades de convivencia creadas por la</p>

	sociedad y añadir una pequeña reflexión donde se conectará la primera parte con la segunda. También se animó al alumnado a explicar la imagen que había elegido mediante una metáfora.
Temporalización / Duración	15 minutos de realización
Materiales	Se entregó en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom  Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo I
Evaluación	Fueron evaluadas por la docente para adaptar las sesiones siguientes entorno a las preguntas e ideas de las que se partía en la primera parte.
Fuente: Elaboración propia.	

### **Tabla 9**

#### *Rutina de pensamiento Puente 321 Adicciones*

<b>Título</b>	<b>Puente 321 sobre personas con adicciones (P321 (Adicciones))</b>
Objetivos	Plantear ideas y cuestiones principales de las personas con adicciones.  Conectar y comparar las ideas previas con las generadas a lo largo del trabajo en la temática.
Contexto	Esta rutina se planteó en la segunda sesión para conocer las ideas y cuestiones que se tenían del colectivo de personas con adicciones, e introducir una actividad que se realizaría a lo largo de la primera unidad. Se visionarían los seis capítulos de la serie: “Yo, adicto”.

	<p>Se dieron las instrucciones y se contabilizo 15 minutos para realizarla individualmente.</p> <p>La segunda parte de la rutina se realizó de forma autónoma, no se fijó tiempo concreto, solo se especificó que se elaborará después de completar el visionado de todos los capítulos de la serie.</p>
Desarrollo	<p>En la primera parte se tenía que plantear 3 preguntas, 2 ideas y una imagen entorno a las personas adictas.</p> <p>En la segunda parte se tenían que plantear las 3 preguntas, 2 ideas y una imagen entorno a las personas con adicciones y añadir una pequeña reflexión donde se conectará la primera parte con la segunda. También se animó al alumnado a explicar la imagen que había elegido mediante una metáfora.</p>
Temporalización / Duración	15 minutos de realización
Materiales	<p>Se entregó en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom</p> <p>Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo II</p>
Evaluación	<p>Fueron evaluadas por la docente para adaptar la sesión específica donde se trabajaron las necesidades de las personas con adicciones y las imágenes expuestas fueron incluidas en los materiales que se trabajaron en clase. Se dedicó un momento a lo largo de esta sesión a compartir los motivos que los había llevado a cada uno a incluir dichas imágenes en su trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10**

*Rutina de pensamiento Titular para la serie “Yo, adicto”*

<b>Título</b>	<b>Titular (Serie)</b>
Objetivos	Sintetizar en una frase la esencia de cada capítulo
Contexto	<p>Esta rutina se realizó 6 veces a lo largo de la primera unidad, después del visionado de los capítulos de la serie “Yo, adicto”.</p> <p>Cada capítulo relata una parte del proceso de desintoxicación del personaje principal. Trascurre en un centro de desintoxicación y rehabilitación para personas adictas.</p>
Desarrollo	<p>Se visionaba un capítulo en la última sesión de cada semana. Después se rellenaba el cuestionario poniéndole un título al capítulo, indicando 3 ideas que se habían deducido por el contenido del capítulo y una breve opinión personal.</p> <p>Por último, se comentaba en clase las impresiones e ideas que les habían surgido con ese capítulo.</p>
Temporalización / Duración	5 minutos de realización cada titular
Materiales	<p>Se entregó mediante cuestionarios con preguntas abiertas en la plataforma de Google drive con un enlace situado en la plataforma Classroom.</p> <p>Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo III.</p>
Evaluación	Cada semana la docente repasaba las respuestas, avisaba de las personas que faltaban por rellenarlo.

---

Se utilizó como momento de evaluación los debates posteriores al visionado del capítulo.

---

Fuente: Elaboración propia.

### **Tabla 11**

*Rutina de pensamiento Antes pensaba, ahora pienso para personas migrantes*

<b>Título</b>	<b>Antes y ahora (Migrantes)</b>
Objetivos	<p>Conectar ideas previas y posteriores, visualizando un vídeo, sobre el colectivo de personas migrantes</p> <p>Detectar posibles prejuicios y estereotipos hacia las personas migrantes</p>
Contexto	<p>Esta rutina se realizó al principio de la sesión donde se trabajó las necesidades comunes de las personas migrantes, introduciendo así los equipamientos y recursos destinados a este colectivo junto a las estrategias y áreas de intervención.</p>
Desarrollo	<p>Se visualizó el vídeo, expuesto en el apartado de materiales. A continuación, se contestó a una pregunta, se realizó la rutina “Antes pensaba...Ahora pienso...”, en la que se tenía que reflejar las ideas previas y posteriores que se tenían sobre este colectivo y comentar las conexiones que había entre las creencias que tenían y las ideas deducidas después de ver el video; y se hizo una pequeña reflexión personal sobre lo que les había sugerido el vídeo. Se cerró la actividad debatiendo acerca de los estereotipos y prejuicios que socialmente se atribuían a las personas migrantes.</p>
Temporalización / Duración	<p>85 minutos:</p> <p>45 minutos de vídeo</p>

	20 minutos de realización de la rutina
	20 minutos de debate
Materiales	<p>Vídeo:</p> <p><a href="https://youtu.be/1dWENvZsDJE?si=eqE1NTcWujjfG7ey">https://youtu.be/1dWENvZsDJE?si=eqE1NTcWujjfG7ey</a></p> <p>Este vídeo es un capítulo de un programa de televisión llamado “Eso no se pregunta”. Este programa entrevista a personas voluntarias asociadas a estereotipos y prejuicios por ser de un determinado colectivo. Les hacen preguntas mandadas por personas anónimas con el objetivo de romper y trabajar los estereotipos. Este capítulo en concreto está centrado en personas que han migrado a España.</p> <p>Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo IV</p> <p>Se entrego en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom.</p>
Evaluación	La rutina fue corregida por la docente después de que todo el alumnado la entregará en la plataforma y durante el debate, cada alumna/o pudo expresar lo que más le llamó la atención y las ideas previas que se había replanteado durante la visualización del vídeo.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12**

*Rutina de pensamiento Antes pensaba, ahora pienso para personas sin hogar*

<b>Título</b>	<b>Antes y ahora (Sin hogar)</b>
Objetivos	Conectar ideas previas y posteriores, visualizando un vídeo, sobre el colectivo de personas sin hogar.

	<p>Detectar posibles prejuicios y estereotipos hacía las personas sin hogar y en situación de calle.</p>
Contexto	<p>Esta rutina de pensamiento la realizó el alumnado fuera del aula. Se tenía que visualizar antes de las sesiones en las que se trabajaban los equipamientos y recursos para personas sin hogar, junto a las estrategias de intervención en las unidades de convivencia creadas por la sociedad destinadas para este colectivo.</p>
Desarrollo	<p>Después de realizar la actividad de las personas migrantes y entendiendo el funcionamiento de la rutina de “Antes pensaba ... Ahora pienso...” se propuso que realizarán esa rutina y contestarán a una pregunta entorno a al capítulo del programa en el que entrevistaban a personas que habían estado en situación de calle.</p> <p>En la sesión siguiente se trabajó los recursos y equipamientos para personas sin hogar, además de las áreas y estrategias de intervención desde las unidades de convivencia con este colectivo. Esta actividad ayudó a detectar y trabajar posibles estereotipos y prejuicios de las personas sin hogar permitiendo un mejor entendimiento de las necesidades que tienen en común.</p>
Temporalización / Duración	<p>No se contabilizó el tiempo exacto, pero se estima 55-60 minutos, 40 minutos para ver el vídeo y 15-20 minutos para realizar la rutina.</p>
Materiales	<p>Vídeo:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=IGNFzGSsajk">https://www.youtube.com/watch?v=IGNFzGSsajk</a></p> <p>Este vídeo es un capítulo de un programa de televisión llamado “Eso no se pregunta”. Este</p>

---

programa entrevista a personas voluntarias asociadas a estereotipos y prejuicios por ser de un determinado colectivo. Les hacen preguntas mandadas por personas anónimas con el objetivo de romper y trabajar los estereotipos. Este capítulo en concreto está centrado en personas que han estado o están en situación de calle.

Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo V.

Se entrego en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom.

---

Evaluación

La evaluación se realizó por parte de la docente antes de la sesión destinada a trabajar el colectivo de personas sin hogar, en la que tuvo en cuenta las respuestas para su desarrollo.

---

Fuente: Elaboración propia.

### **Tabla 13**

#### *Rutina de pensamiento Titular para personas con discapacidad*

---

<b>Título</b>	<b>Titular (Discapacidad)</b>
Objetivos	<p>Trabajar los estereotipos hacia las personas con discapacidad</p> <p>Visualizar relatos y opiniones de personas con discapacidad y sus familias</p> <p>Tomar conciencia de distintas perspectivas sobre la discapacidad.</p>
Contexto	Para iniciar las sesiones donde se trabajarían los equipamientos, recursos y estrategias de intervención

---

	<p>con personas con discapacidad se expuso una foto de 6 personas en la playa dadas la vuelta, junto a esta imagen se mostraba la siguiente pregunta:</p> <p>¿Cuántas personas con discapacidad hay en la foto?</p> <p>Esta pregunta inauguró el debate inicial sobre lo que era la discapacidad.</p> <p>A continuación, se realizó la rutina de pensamiento de “Titular” junto a un apartado de ideas principales.</p>
Desarrollo	<p>Se presentaron los vídeos propuestos para la actividad, se vieron y entre medias se dejó tiempo para realizar la rutina y enumerar entre tres y cinco ideas que les sugería cada vídeo. Después de cada vídeo se generó un espacio para poner en común las ideas y opiniones que habían surgido viendo el vídeo.</p>
Temporalización / Duración	<p>90 minutos:</p> <p>6 minutos del vídeo 1</p> <p>10 minutos del vídeo 2</p> <p>14 minutos del vídeo 3</p> <p>20 minutos para realizar la rutina y comentar en conjunto las ideas que habían surgido en cada vídeo.</p>
Materiales	<p>Vídeo 1:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA">https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA</a></p> <p>En este vídeo se relata situaciones que viven las personas con discapacidad en relación con otras personas que les molestan e incomodan. Pretende reivindicar el respeto a las personas con discapacidad y señalar comportamientos que les perjudican y molestan.</p>

---

Vídeo2:

<https://www.youtube.com/watch?v=ignS0Hz0S90>

Este vídeo es un monólogo de una mujer que es madre de un niño con discapacidad. Relata situaciones que ha vivido junto a su hijo con intenciones de reivindicar la importancia de normalizar la discapacidad y desmitificar ciertos prejuicios y miedos que se tiene a la hora de relacionarse con personas con discapacidad.

Vídeo3:

<https://www.youtube.com/watch?v=3M58FK0t7UM>

Este vídeo es un monólogo de una mujer que es madre de un niño con discapacidad. Relata las dificultades y experiencias por las que ha pasado siendo madre de un niño con discapacidad. Rechaza el paternalismo y reclama la necesidad de inclusión. Expone varios proyectos artísticos con personas con discapacidad en las que han participado activamente y reivindica la necesidad de promover la inclusión, en concreto en la cultura.

Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo VI

Se entrego en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom.

---

Evaluación

Las respuestas fueron revisadas por la docente una vez entregadas y tenidas en cuenta para el desarrollo de los contenidos con relación a las personas con discapacidad.

---

---

Después de cada vídeo y de realizar la rutina se pusieron en común las ideas y opiniones que habían surgido a raíz de cada vídeo.

---

Fuente: Elaboración propia.

#### **Tabla 14**

##### *Rutina de pensamiento Tomo nota para menores en riesgo*

<b>Título</b>	<b>Tomo nota (Menores)</b>
Objetivos	<p>Empatizar con las vivencias y emociones por las que pasa la infancia en situación de desprotección/desamparo.</p> <p>Conocer las repercusiones que puede tener en los menores las vivencias de maltrato y separación de su núcleo familiar.</p>
Contexto	<p>Esta actividad se realizó antes de trabajar los equipamientos y recursos destinados al apoyo a infancia en situación de desamparo y que ha sufrido maltrato. Se utilizó también para introducir la última unidad de trabajo donde se aprendían los tipos de maltrato a la infancia. Ayudó a conocer de cerca la revictimización de la infancia, facilitando así la adquisición de estrategias para apoyo a menores en las unidades de convivencia creadas por la sociedad para albergarles.</p>
Desarrollo	<p>Se explicaron las instrucciones para realizar la rutina de tomo nota y se visualizó el vídeo en clase, avisando de que trataba temas muy sensibles.</p> <p>Después de la visualización se dejó tiempo para terminar la rutina y se compartió las sensaciones que se habían tenido al ver el vídeo y las ideas y dudas</p>

	<p>que habían surgido. Por último, se consultaron las dudas que se habían planteado en el apartado 3 de la rutina, invitando a todo el alumnado a que participará para dar respuesta a estas.</p>
Temporalización / Duración	<p>50 minutos</p> <p>13 minutos de vídeo</p> <p>17 minutos de realización de la rutina</p> <p>20 minutos de debate y resolución de dudas</p>
Materiales	<p>Vídeo:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=IOeQUwdAjE0">https://www.youtube.com/watch?v=IOeQUwdAjE0</a></p> <p>Este vídeo refleja la historia de una menor que ha sido retirada de su núcleo familiar porque no reunía las características para un buen desarrollo. Violencia de género, negligencia y distintos tipos de maltrato se pueden ver a lo largo del vídeo. Relata su paso por varios hogares de acogida y las complicaciones que surgen por los maltratos sufridos. La voz en off ayuda a entender los sentimientos de la protagonista. Pone de manifiesto algunas de las necesidades de los menores que en ocasiones pasan desapercibidos para el sistema de protección.</p> <p>Se pueden ver las instrucciones y un ejemplo en el Anexo VII</p> <p>Se entrego en formato de documento de Google mediante la plataforma de Classroom.</p>
Evaluación	<p>La docente reviso todas las rutinas después de su entrega y tuvo en cuenta las respuestas para el desarrollo de las sesiones.</p>

---

Después de la realización individual se puso en común las dudas e ideas que surgieron viendo el video.

---

**Tabla 15**

*Destrezas de pensamiento en Escala de la metacognición*

<b>Título</b>	<b>Escalera de metacognición.</b>
Objetivos	Reconocer los aprendizajes que se han adquirido  Enumerar las estrategias que lo han posibilitado.  Conectar los aprendizajes teórico-prácticos con su desempeño laboral
Contexto	Este ejercicio formo parte de las actividades de evaluación final del módulo.  Se realizó después de un cuestionario y ejercicios prácticos como actividad de introspección y evaluación del trabajo durante el módulo.
Desarrollo	Después de las pruebas de evaluación finales se dejó un tiempo para elaborar esta escala individualmente.
Temporalización / Duración	Entre 20 y 30 minutos
Materiales	Se puede ver en el Anexo VIII el material que se dejó al alumnado para completarlo.
Evaluación	La docente examino las respuestas del alumnado y se apoyó en estas para completar la evaluación final del módulo.

Fuente: Elaboración propia.

## 6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

## **6.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN**

Dentro de la investigación social, el sociólogo Habermas (1990) distingue tres paradigmas distintos que orientan la producción y validación de las ciencias sociales. Esta investigación, centrada en observar y analizar la influencia del uso de rutinas de pensamiento en un aula del módulo de AUC en el CFGS IS, se situó dentro del paradigma interpretativo. Este paradigma se caracteriza por su interés en comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y acciones dentro de contextos específicos.

Según Lincoln y Guba (1985), este paradigma rechaza la idea de una verdad objetiva única, y en su lugar, propone que existen múltiples realidades construidas por los individuos en interacción con su entorno. En este sentido, el estudio de caso permitió explorar en profundidad cómo la docente y los estudiantes percibían y experimentaban el uso de rutinas de pensamiento en el aula, lo cual no pudo ser reducido a variables cuantificables.

Los procedimientos y metodologías principales de este paradigma son cualitativos y de carácter inductivo (Corbetta, 2003). El enfoque cualitativo se basa en un diseño flexible, inductivo y contextualizado. Como señalan Beltrán y Ortiz (2020), el paradigma interpretativo no busca generalizar resultados, sino profundizar en la comprensión de fenómenos complejos en contextos específicos, lo cual es especialmente relevante en el ámbito educativo. El uso de técnicas como la observación participante y el análisis de los productos e intervenciones del alumnado permitió captar la riqueza de las interacciones y los significados emergentes en el aula.

## **6.2 DISEÑO DEL ESTUDIO**

El diseño de esta investigación se enmarcó en el método de estudio de caso, una estrategia ampliamente reconocida en las ciencias sociales por su capacidad para explorar en profundidad fenómenos complejos en contextos específicos. Según Xavier Coller (2005), el estudio de caso debe entenderse como un “manual de apoyo a la investigación que hace pensar y ayudar a elegir” (p.30). Este enfoque permitió a la investigadora comprender la lógica de la investigación social, analizar la diversidad de tipos de casos y aplicar criterios de calidad científica como la fiabilidad, la validez interna y externa, la coherencia y la adecuación teórica.

Coller destaca que el estudio de caso es una forma de investigación eminentemente empírica, en la que se articulan elementos clave como el diseño de la investigación, el trabajo de campo

y la narración. Además, resalta la importancia de estrategias como la triangulación, la contextualización, la construcción del caso, la operacionalización y la elaboración de mapa de teorías, entre otras. (2005, p.30).

A partir de estas consideraciones, se justifica que la presente investigación se estructuró metodológicamente como un estudio de caso, al centrarse en el análisis de una realidad específica y cercana a la docente investigadora. Esta proximidad permitió una comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural, lo que favoreció la generación de conocimientos significativos y propuestas aplicables.

La investigación tuvo un carácter exploratorio, ya que se orienta a comprender un fenómeno social poco estudiado, como es el uso de rutinas de pensamiento en un módulo concreto de la formación profesional de TSIS. No se partió de hipótesis cerradas, sino del objetivo de generar nuevas preguntas, identificar patrones emergentes y construir conocimiento desde la experiencia de los actores implicados. Según Hernández et al. (2014), los estudios exploratorios son apropiados cuando el tema de investigación es novedoso o poco abordado, como se considera el objeto de esta investigación ya que se comprobó en la búsqueda en bases de datos que hay pocos estudios acerca del pensamiento visible en FP y ninguno en para el módulo específico donde se ubica este.

La estructura de esta investigación se desarrolló a partir de una revisión bibliográfica inicial centrada en el pensamiento visible y el enfoque de pensamiento en la Formación Profesional, con el objetivo de fundamentar la primera fase del estudio: la investigación. Esta revisión permitió obtener una visión integral del objeto de estudio y consolidar el marco teórico.

Posteriormente, se procedió al análisis de un caso específico, aplicando estrategias metodológicas propias del enfoque cualitativo y del diseño de estudio de caso, conforme a lo planteado por Coller (2005).

En una tercera fase, se planificó la aplicación de las rutinas de pensamiento, considerando los elementos curriculares del módulo, las necesidades del alumnado y los recursos disponibles. En cuarto lugar, se procedió a informar al alumnado sobre el desarrollo de la investigación, incluyendo su funcionamiento y las implicaciones derivadas de su participación, así como a la recogida del consentimiento informado.

En quinto lugar, se llevó a cabo la recogida de datos mediante el desarrollo de las sesiones planificadas, la implementación de las rutinas de pensamiento y la aplicación de una evaluación

basada en una escala de metacognición sobre los aprendizajes adquiridos en el módulo. Seguidamente, se adaptaron los instrumentos de análisis y se organizaron los datos obtenidos.

Finalmente, se realizó el análisis de los datos, del cual se derivaron los resultados y conclusiones. A partir de estos hallazgos, se diseñó una unidad de trabajo con enfoque de pensamiento, fundamentada tanto en los resultados de la presente investigación como en estudios previos realizados con población adulta.

A continuación, en la Tabla 16, se detallan las fases desarrolladas durante este TFM, acompañadas de una breve descripción de cada una de ellas, completando la información anterior.

**Tabla 16**

*Procedimiento de la elaboración del TFM*

<b>Orden</b>	<b>Fases de desarrollo del TFM</b>	<b>Descripción</b>
1º	Búsqueda bibliográfica	Se hizo una búsqueda en diferentes bases de datos para obtener información sobre el pensamiento visible, sobre su implantación en Fp. Se puede ver en el apartado del marco teórico, en el punto 4.6 Estado de la cuestión. Con el fin de contextualizar el estado de la cuestión que se trata en este trabajo y profundizar en las rutinas de pensamiento para poder llevar a cabo una adecuada implantación en el aula. Los ejemplos encontrados sobre el pensamiento visible apoyaron el diseño de la secuencia didáctica de innovación educativa que se presenta en este trabajo de investigación.
2º	Diseño de la investigación	Se analizó el contexto donde se desarrolla la investigación y se escogieron los elementos para generar un diseño de investigación acorde a los objetivos establecidos, sustentado con bases teóricas desde el método científico.

3º	Planificación		En esta fase se seleccionaron los materiales y las rutinas de pensamiento que se llevarían al aula, teniendo en cuenta la programación establecida en septiembre, los elementos curriculares como las competencias, contenidos y resultados de aprendizaje del módulo, las características de los participantes y los medios disponibles como la plataforma educativa, las instalaciones, etc.
4º	Información y consentimiento	y	Se informo a los participantes de la investigación, de los objetivos e implicaciones de está. Se explicó el enfoque del pensamiento visible. Se solicitó el consentimiento para el uso de sus datos, se estableciendo las pautas que se seguirían para mantener su anonimato y se resolvieron las dudas que surgieron.
5º	Puesta en marcha y recogida de datos		Se llevó a cabo las actividades planificadas, se recogieron los datos, en este caso los productos del alumnado y se recogieron evaluaciones individuales, a través de una escala de metacognición, para completar el proceso.
6º	Análisis		Se organizaron los datos extraídos, se configuraron los instrumentos de análisis y se llevó a cabo el análisis mediante estos.
7º	Resultados y Conclusiones		Se extrajeron los resultados y las conclusiones. Se redactaron las limitaciones y las posibles propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Los participantes eran un grupo de 6 alumnas y 1 alumno de segundo curso de la formación profesional de Integración social de un centro educativo concertado de la comunidad de Madrid.

Tenían edades comprendidas desde los 19 a los 33 años. Ninguna de ellas tenía adaptaciones curriculares significativas. El grupo fue seleccionado a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia. La docente investigadora tenía acceso directo a los productos del alumnado. El alumnado tenía facilidad para la expresión oral y la presentación de exposiciones, pero se percibía necesidad de trabajo en la redacción y síntesis de textos por lo que se escogieron rutinas que ayudarán al alumnado a captar lo esencial y sintetizar la información.

#### **6.4 ACCESO AL CAMPO**

Esta investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo de la Comunidad de Madrid donde la docente investigadora impartía clase del módulo de AUC. La recogida de datos fue desde enero a marzo de 2025. Como el alumnado era mayor de edad, se les informó y pidió consentimiento a ellas. En todo momento estuvieron de acuerdo con la recogida de datos, firmaron el consentimiento por escrito (puede verse un ejemplo en el Anexo X) y hubo una participación plena por su parte en la investigación.

Se adaptaron todas las actividades para que se pudieran hacer presencial en el aula y a distancia. Se explicaban las actividades en la plataforma “Classroom” con una breve descripción de la rutina de pensamiento junto al material para llevarla a cabo. El alumnado subía en la fecha acordada la actividad, y esta era evaluada por la docente.

#### **6.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En este subapartado se enumeran las preguntas de investigación.

1. ¿Cómo se adaptan las rutinas de pensamiento al contexto específico de la formación profesional?
2. ¿Cómo influyen las rutinas de pensamiento en la participación en el aula?
3. ¿Qué cambios observan la docente en el pensamiento crítico o creativo del alumnado tras aplicar estas rutinas?

4. ¿Cómo se reflejarán en los productos de aprendizaje del alumnado la implantación de las rutinas de pensamiento en el aula?
  
5. ¿Con qué rutina de pensamiento se ha conseguido mayor nivel de logro en los movimientos de pensamiento trabajados?

## **6.6 INSTRUMENTOS**

### **6.6.1 Instrumentos de recogida de datos.**

A lo largo de este apartado se explican los diferentes instrumentos adaptados para la recogida de datos.

Para valorar la implantación de las rutinas de pensamiento en el aula, descritas en el apartado de Secuencia didáctica, se creó un instrumento de evaluación con 12 ítems, que relleno la docente investigadora al finalizar el trabajo con rutinas de pensamiento en el aula.

Este instrumento es una Escala verbal para evaluar la implantación de las rutinas en el aula. Está compuesto por 4 apartados con tres ítems cada uno. En el apartado de “Participación” se puntúa el nivel de logro de afirmaciones sobre la implicación en general del alumnado y su interés. En el apartado de “Preparación de rutinas” trata sobre el trabajo previo a la implantación por parte de la docente. El apartado de “Desarrollo de rutinas” está enfocado en la interacción del alumnado y la docente durante la realización de las rutinas en el aula. Por último, el apartado de “Evaluación de rutinas” está destinado a valorar cómo se han evaluado el desarrollo de rutinas en el aula. Cabe destacar que este instrumento captura la sensaciones, opiniones e interpretaciones de la docente investigadora. Para profundizar más en las respuestas, este instrumento tiene, además de un recuadro para indicar el nivel de logro, otro espacio para que se pueda razonar y exponer los motivos de la valoración en cada ítem.

En el Anexo IX se muestra este instrumento con las respuestas de la docente.

Con el objetivo de recopilar información sobre las opiniones y percepciones del alumnado durante el periodo en que se implementaron las rutinas de pensamiento, se aplicó un cuestionario compuesto por preguntas tanto cerradas como abiertas. Este instrumento se pasó

al finalizar el primer y el segundo trimestre, permitiendo así comparar posibles cambios en la percepción del alumnado tras la realización de actividades basadas en dichas rutinas.

Este instrumento se tenía que rellenar bajo el alias que escogieron para mantener el anonimato en sus respuestas; está compuesto por 15 preguntas, dos de ellas de respuesta abierta, una de ellas con opción de respuesta múltiple y las demás con posibilidad de respuesta graduada del 1 al 5. Son preguntas generales del módulo donde se les solicita puntuar contenidos, materiales, dinámica del aula, desempeño docente ...

En el Anexo X hay un ejemplo del cuestionario. Cabe destacar que este cuestionario fue realizado online mediante un enlace colgado en la plataforma utilizada en el aula.

Los movimientos de pensamiento del alumnado, el uso de las rutinas de pensamiento y los posibles cambios en el aprendizaje y comprensión de los contenidos se evaluaron mediante el análisis de los productos de aprendizaje del alumnado. Las propias rutinas realizadas durante la puesta en marcha de la investigación se han utilizado para la recogida de datos. Estos instrumentos que posibilitaron la recogida de datos de producciones del alumnado son explicados en el apartado anterior, Secuencia didáctica.

### **6.6.2 Instrumentos y técnicas de análisis de datos.**

Para el análisis de los datos se ha utilizado el software Atlas.ti. Mediante este programa se han evaluado 3 tipos de documentos, los productos del alumnado donde mostraban la elaboración de rutinas de pensamiento, la escalera de la metacognición, las encuestas de valoración de los trimestres respondidas por el alumnado y la evaluación de la docente.

Los productos del alumnado, donde reflejaban las rutinas de pensamiento, se han analizado mediante escalas verbales graduadas. Para cada rutina se ha elaborado una escala concreta que mide el nivel de logro de los movimientos de pensamiento que se trabajaron en cada rutina.

Se han valorado aspectos de todos los movimientos y creado categorías en base a estos.

A continuación, se muestran las tablas 17, 18, 19 y 20 para cada tipo de rutina que se realizó en el aula.

**Tabla 17***Escala graduada para la rutina Puente 3,2,1*

<b>Objetivos</b>	<b>Nivel de logro alto</b>	<b>Nivel logro medio</b>	<b>Mínimo nivel de logro</b>	<b>No se ha conseguido</b>
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.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones profundas	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones o estas han sido muy superficiales.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas profundas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse al menos 3 preguntas, pero en su mayoría son superficiales.	No ha sido capaz de hacerse preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Plasma de forma clara algunas de sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	Plasma, aunque sin entrar en detalles, algunas de sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina	Plasma de forma deficiente sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	No plasma sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información

Fuente: García Martín et al., 2017, p. 239

**Tabla 18***Escala verbal graduada para la rutina de Título*

<b>Objetivos</b>	<b>Nivel de logro alto</b>	<b>Nivel logro medio</b>	<b>Mínimo nivel de logro</b>	<b>No se ha conseguido</b>
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones profundas.	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones o estas han sido muy superficiales.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.

Fuente: García Martín et al., 2017, p. 239

**Tabla 19***Escala verbal graduada para la rutina Ahora pienso, antes pensaba:*

<b>Objetivos</b>	<b>Nivel de logro alto</b>	<b>Nivel logro medio</b>	<b>Mínimo nivel de logro</b>	<b>No se ha conseguido</b>
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.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a

	conclusiones profundas.	llegado a establecer conclusiones.	conclusiones o estas han sido muy superficiales.	establecer conclusiones.
Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Plasma de forma clara algunas prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Plasma, aunquePlasma de formaNo plasma sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	Plasma de formaNo plasma sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.	plasma sus prioridades, condiciones y lo que conoce sobre la información que trata la rutina.

Fuente: García et al., 2017, p. 239

**Tabla 20**

*Escala para Tomar nota*

<b>Objetivos</b>	<b>Nivel de logro alto</b>	<b>Nivel logro medio</b>	<b>Mínimo nivel de logro</b>	<b>No se ha conseguido</b>
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones profundas.	Ha captado casi todos los elementos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones o estas han sido muy superficiales.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3	Ha sido capaz de hacerse 3	Ha sido capaz de hacerse al menos	No ha sido capaz de hacerse

---

preguntas profundas en torno al elemento protagonista de la rutina.	preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	3 preguntas, pero en su mayoría son superficiales.	preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
---	---	--	---

---

Fuente: García Martín et al., 2017, p. 239

## 6.7 ANÁLISIS DE DATOS

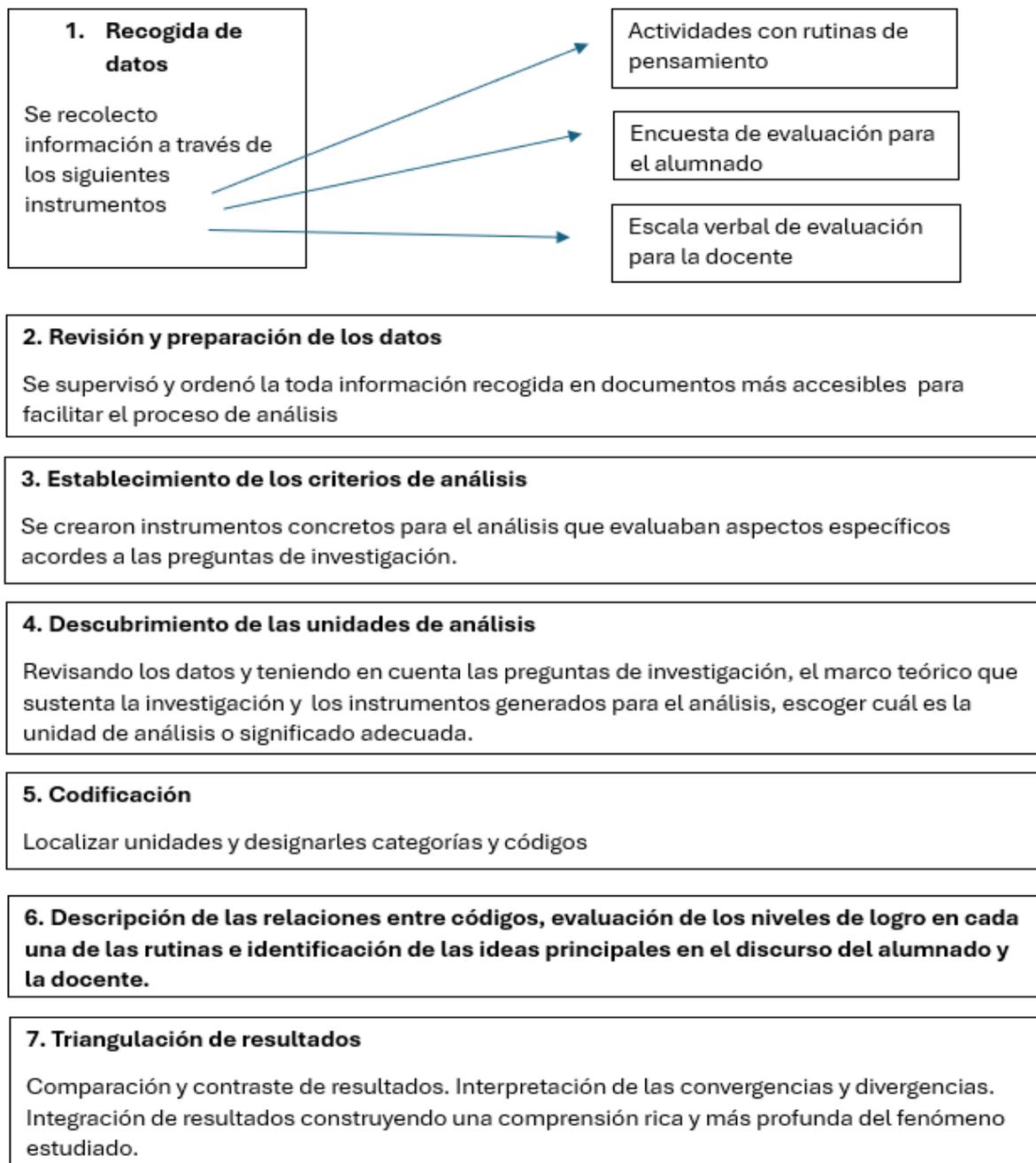
De acuerdo con los propósitos centrales del análisis cualitativo que enumeran R. Hernández-Sampieri et al (2014) p. 418, con el análisis de los datos recogidos en esta investigación se pretende:

- 1) Explorar los datos
- 2) Imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías)
- 3) Describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones
- 4) Descubrir conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema.
- 5) Comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos
- 6) Reconstruir hechos e historias
- 7) Vincular los resultados con el conocimiento disponible
- 8) Generar una teoría fundamentada en los datos.

A continuación, se encuentra la Figura 2 en la que se describe el proceso de análisis que se ha llevado a cabo en este trabajo, inspirado en el descrito por R. Hernández-Sampieri (2014)

## Figura 2

### Proceso de análisis



Fuente: Elaboración propia inspirado en R. Hernández-Sampieri (2014).

Se han llevado a cabo 2 tipos de análisis, el primero se enfoca en los productos del alumnado donde exponían las rutinas de pensamiento, y el segundo análisis perseguía valorar la percepción del alumnado y de la docente sobre la secuencia didáctica.

En el primer análisis, se evalúan el nivel de logro de los distintos movimientos de pensamiento en cada una de las rutinas por cada una de las alumnas. Mediante los instrumentos de análisis de datos de cada rutina se establecieron los códigos que se buscarían en específico en cada

rutina. Después de codificar todas las rutinas se rellenaron las escalas verbales de valoración para cada alumna en todas las rutinas que habían realizado. Este enfoque se alinea con estudios que destacan el valor de las rutinas de pensamiento como herramientas pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico, la autorregulación y la comprensión profunda en contextos educativos diversos (Rodríguez et al., 2025 1; Reinoso et al., 2025 2).

Cabe mencionar que en este proceso se establecieron códigos en base a los datos encontrados con relación con otros movimientos de pensamiento, pudiendo incluir un movimiento de pensamiento presentada en la Tabla 2 (García et al., 2017, p. 239).

En el segundo análisis se compararon las respuestas del cuestionario que se realizó en el primer trimestre con las del segundo trimestre, en el cual se había llevado a cabo la secuencia didáctica de este trabajo. Cabe remarcar que en dos últimas preguntas de este instrumento se analizó la evolución del alumnado del primer al segundo trimestre y se tuvo en cuenta las fuerzas culturales de la Tabla 2 del apartado 4.2 Cultura del pensamiento, ya que eran preguntas de respuesta abierta en la que el alumnado debía redactar su opinión.

Por otro lado, se revisaron las respuestas de la escala verbal que rellenó la docente investigadora al acabar la implementación de la secuencia didáctica.

Cabe destacar que el producto de “Escalera de metacognición” se analizó en relación a los 8 movimientos de pensamiento expuestos en la Tabla 1 del apartado 4.1 Pensamiento visible.

Por último, se triangularon los resultados de todas las fuentes de datos para dar respuesta a las preguntas de investigación.

## **6.8 CUESTIONES ÉTICAS**

En cuanto a las limitaciones éticas, Tollefsen (2008) prepone 5 Principios de moralidad que debe tener presente toda investigación científica: (1) Autonomía, (2) Intimidad, (3) Integridad corporal, (4) Integridad personal y (5) Justicia.

**1. La Autonomía**, se refiere a la capacidad de deliberar y elegir abiertamente participar en una determinada instancia, así como a la posibilidad de decidir caminos de vida propios y asumir compromisos sin coacción (Tollefsen, 2008). En esta investigación, se garantiza este principio a través del consentimiento informado del alumnado participante. Se explicó el propósito de la investigación, el uso de los datos y el carácter voluntario de la participación (permitiendo que

puedan retirarse en cualquier momento del proceso). Además, se solicitó el consentimiento de los participantes mediante un documento escrito, se puede ver en el Anexo XI.

**2. La Intimidad**, Tollefsen (2008) la define como el derecho de mantener aspectos en privado (emociones, pensamientos, experiencias, entre otros). La privacidad protege de la exposición y el escrutinio público. Por lo que, en esta investigación se garantiza el anonimato y la confidencialidad ya que no se revela la identidad del alumnado participante ni el centro concreto donde se llevó a cabo la recogida de datos. El uso de un apodo para la entrega de los trabajos que se analizan en esta investigación guarda la intimidad de los participantes no pudiendo ser reconocidos, ni relacionados con estos. Además, datos extraídos serán almacenados con códigos en redes seguras de la Universidad de Valladolid, serán analizados de manera impersonal y eliminados una vez finalizada la investigación.

**3. La Integridad corporal** consiste en evitar daño físico. Si bien este principio es más propio de las ciencias naturales, es fundamental asegurarse de que las actividades realizadas no pueden tener repercusiones en el bienestar de los participantes en ninguna de las actividades programadas.

**4. La Integridad personal** incluye el bienestar mental, espiritual y moral. Para cumplir con este principio, a lo largo del desarrollo de la investigación se realizan retroalimentaciones y se generan espacios para dar información y resolver dudas que a los participantes les surjan.

**5. La Justicia** se relaciona con criterios de equidad en los beneficios de la investigación y la igualdad de trato durante las actividades realizadas. En este caso, el uso de rutinas de pensamiento en el aula y el espacio que se generan entorno a ellas los participantes son libres de compartir ideas y opiniones. En estas actividades se ofrece la oportunidad, a todos por igual, de expresarse y compartir sus pensamientos y aprendizajes, siempre garantizando un trato justo y un acceso equitativo a los beneficios educativos de la misma.

## **6.9 CRITERIOS DE RIGOR**

Junto a estos principios mencionados anteriormente, se han tenido en cuenta cuatro criterios de calidad y validez científica de la investigación cualitativa: Credibilidad, Transferibilidad,

Dependencia y Conformabilidad (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014; Flick, 2012).

**La Credibilidad** es entendida como la capacidad de los resultados para reflejar fielmente la experiencia y las perspectivas de los participantes. Para incrementar la credibilidad es necesario evitar que las creencias y opiniones de los investigadores afecten a claridad de los interpretaciones y datos, evitar privilegiar a un participante sobre otros, excluir opiniones en la recolección y análisis de resultados. Por ello, se propone emplear diferentes técnicas de recolección de información (, establecer instancias prolongadas de observación, contrastar con notas de campo, incluir informantes adicionales cuando sea necesario y, finalmente, triangular métodos, interpretaciones y teorías de los datos recolectados.

**La transferibilidad**, entendida como la capacidad de que los hallazgos sean útiles, aplicables o trasferibles a contextos similares. Se cumple la transferibilidad cuando se logra identificar elementos susceptibles de ser utilizados en contextos similares. Para este criterio, es importante que la investigación describa el campo y las características elementales de la investigación. También es necesario reportar con ejemplos y contextos específicos la obtención de resultados (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

**La Dependencia** evalúa si el proceso de investigación está debidamente documentado y es transparente. Este criterio se relaciona con la rendición de cuentas y la especificación detallada de cada procedimiento realizado. La importancia de la reflexividad radica en que la docente investigadora aporta inevitablemente parte de su propia perspectiva al interpretar los resultados. Por ello, es necesario ser explícito respecto a ideas preconcebidas, relaciones de poder en el campo, reportar información con ejemplos (citas textuales o datos visuales), o incluso regresar al campo de ser necesario, puesto que, como dice Flick, “la naturaleza de la interacción entre investigación y participante, el modo en que sus interpretaciones y comprensión pueden haber cambiado, y la epistemología subyacente” (2012, p. 125).

**La Confirmabilidad** se refiere a la necesidad de que los resultados estén fundamentados en los datos, minimizando los sesgos y las influencias negativas de la docente investigadora. Para garantizarla, es esencial triangular los datos mediante el uso de diferentes técnicas, fuentes e investigadores que permitan corroborar los hallazgos. Además, es importante validar los borradores de transcripciones y resultados con los participantes de la investigación, y, de ser

posible, recurrir a una auditoría externa para asegurar que los hallazgos reflejen de manera precisa las experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014)

## 7. RESULTADOS

En este apartado se exponen en primer lugar los resultados obtenidos en el análisis de las producciones del alumnado, después los correspondientes a su percepción, seguidamente se presentan los resultados provenientes de la percepción de la docente.

La percepción del alumnado es analizada desde los resultados del Cuestionario y mediante la Escalera de metacognición. Además, se completa evaluado la presencia de los movimientos de pensamiento en las respuestas del alumnado.

Por último, en ambos casos se da respuesta a las preguntas de investigación triangulando la información obtenida de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

### 7.1 RESULTADOS DE LOS PRODUCTOS DEL ALUMNADO

En este subapartado se expone en primer lugar los códigos que forman parte de cada movimiento de pensamiento en las tablas 21, 22 y 23. Esta tabla relaciona las categorías con los códigos, la descripción de estos y un ejemplo de cada uno de ellos. Estos ejemplos se tienen presentes durante todo el análisis y descripción de resultados.

**Tabla 21**

*Categorías generadas en relación con los movimientos de pensamiento*

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Explicación</b>	<b>de</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Movimientos</b>	<b>de</b>	<b>códigos</b>		
<b>pensamiento</b>				
Establecer conexiones	Conexión con la 1º parte de la rutina	Conecta con ideas expuestas en la	Indicaban la relación con la	parte anterior: “En

	primera parte de la rutina	relación al P321 parte 1...”
Conexión con contenidos transversales del módulo	Conecta con contenidos transversales del módulo. Contenidos que se han explicado y que aprendido a lo largo de todo el módulo.	“Con la imagen de la familia quiero representar la idea de que todo empieza desde que somos pequeños, en la forma en la que nos educamos, nos enseñan la gestión emocional o como nos enseñan a reflejar esas emociones. ” Idea que profundiza en la importancia del contexto familiar y de convivencia, tratado durante todo el módulo.
Conexión con el ámbito laboral	Conexiones con cuestiones referentes a su desempeño laboral	“¿Qué técnicas debemos dar como integradores sociales a adolescentes que se sienten excluidos por su grupo social y se ven con mucha

				presión por consumir drogas?”
Conexiones con el entorno	Conectan ideas en relación a su entorno cercano, a la sociedad, su barrio o vivencias que han tenido.			No hay nada que pueda destacar ya que son casos que por desgracia en el día a día los tenemos presentes y para una persona curiosa como yo en este tema somos conocedores de procedimientos, gestiones.
Conexiones con ideas previas	Conectan las ideas que tienen ahora con las que tenían previas al ejercicio, explícitamente.			Antes pensaba que a las mujeres africanas no les costaba tener relaciones sexuales afectivas en España y ahora pienso que sí ya que existen muchos prejuicios en familias españolas.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones	Síntesis Simple	Simple	Muestra ideas clave condensadas en una	Lo difícil que es salir del mundo de las drogas

	Media	oración o breve resumen.	la dificultad del apego y la negación a la adicción
	Alta		Perdonar tu pasado para construir un futuro.
Conclusiones	Simple	Ha mostrado en una oración o breve resumen que ha comprendido e interpretado las ideas principales.	Es muy sencillo volver a recaer.
	Media		Todas las personas de diferentes clases sociales pueden llegar a ser adictas
	Profunda		el valor que le damos a los vínculos creados en las situaciones más dolorosas
Preguntarse y hacer preguntas	Pregunta simple	Ha expuesto preguntas entorno a la temática de la rutina.	¿Cómo es el proceso de desintoxicación?
	Pregunta media		¿Qué impactos tiene la drogodependencia en la salud física y mental de las personas afectadas?
	Pregunta profunda		¿Cómo afecta el sentimiento de culpa en el

---

proceso de  
recuperación de  
un adicto?

---

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 22**

*Códigos que conforman una categoría de otro movimiento de pensamiento*

<b>Categoría (Movimientos de pensamiento)</b>	<b>Códigos</b>	<b>Explicación de códigos</b>	<b>Ejemplo</b>
Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Conceptos	Conceptos específicos del módulo	Conceptos relacionados con solo afecta al del consumidor, sino módulo de otras también a su actividades círculo cercano
		Concepto especifico de la rutina	Conceptos relacionados los consumir una contenidos sustancia es una específicos de la forma de escapar actividad realizada. del dolor.
		Concepto previo	Conceptos del 1° trimestre nucleares, monoparentales
		Conceptos transversales del módulo	Conceptos relacionados con convivencia contenidos formadas por la generales del sociedad son módulo agrupaciones de personas con características similares que conviven en un

---

		espacio (piso, vivienda, residencia, casa...
Conceptos transversales de Integración social	Conceptos relacionados con contenidos transversales del ciclo formativo de Integración social	creo que la política tiene mucha influencia en los lugares de consumo y del tipo de consumo de sustancias.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 23**

*Otros códigos de interés*

<b>Códigos</b>	<b>Explicación de códigos</b>	<b>Ejemplo</b>
Imagen simple Imagen de simbolización media Imagen de simbolización profunda	Imagen que refleje las ideas que se han expuesto en la rutina, que englobe la temática específica de la rutina.	Ejemplos en el Anexo XII
Metáfora	Ha explicado mediante palabras una metáfora con la imagen de la rutina o ha realizado una analogía con el	Ejemplos en el Anexo XIII

		contenido de la rutina.	
Aprendizaje	Identifica aprendizajes concretos		He aprendido que pueden enfrentarse a una combinación de factores como enfermedades mentales, falta de apoyo familiar, situaciones económicas extremas, o incluso accidentes o tragedias que los empujan a esta condición.
Propuesta de usos y mejoras			Este video me parece necesario para ponerlo en el instituto, ya que creo que es necesario porque hay mucha desinformación sobre el tema, lo que lleva a malentendidos además creo que este video sirve para romper ciertos estereotipos y prejuicios
Cambios en el pensamiento	Verbaliza que ha cambiado su idea sobre algún aspecto durante la actividad propuesta		También he cambiado mi percepción sobre las familias de acogida, ya que no solo se trata de brindar un hogar temporal, sino de ofrecer un ambiente de amor y comprensión
Reflexión simple	Analiza, interpreta y evalúa sus pensamientos, experiencias o conocimientos sobre la temática tratada		Dificultad emocional: Algunas historias pueden ser muy duras de escuchar y generan una carga emocional significativa
Reflexión media			Este "monstruo" representa los impulsos destructivos, los traumas no resueltos y las voces internas que justifican el consumo y el autoengaño.

Reflexión profunda	Una vez uno acepta sus debilidades, se empieza a avanzar en la recuperación, puesto que es proceso difícil que requiere humildad y esa disposición de ser ayudado cuando sea necesario.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las Tablas 24, 25, 26, 27 y 28, en las que se recogen, respectivamente: los resultados de los códigos asignados a cada uno de los movimientos de pensamiento previamente definidos para el análisis; los resultados de los códigos emergentes vinculados a movimientos de pensamiento identificados durante el proceso; y, por último, los resultados de los códigos relacionados con el pensamiento visible.

**Tabla 24**

*Códigos del movimiento de pensamiento Establecer conexiones*

<b>Movimiento de pensamiento</b>	<b>Códigos</b>	<b>Rutinas en la que aparece</b>	<b>Número de veces que aparece</b>	
Establecer conexiones del módulo transversales del ámbito laboral entorno	Conexión con la 1º parte de la rutina	P321 (UD)	6	
		P321 (Adicciones)	1	
	Conexión con contenidos transversales del módulo	P321 (UD)	1	
		P321 (Adicciones)	2	
		Titular (Serie)	6	
	Conexión con el ámbito laboral	Antes y ahora (Migrantes)	1	
		Tomo nota (Menores)	9	
		P321 (UD)	1	
	Conexiones con el entorno	P321 (Adicciones)	4	
		Tomo nota (Menores)	3	
		P321 (UD)	2	
		P321 (Adicciones)	3	
			Antes y Ahora (Migrantes)	2

	Tomo nota (Menores)	2
Conexiones con ideas previas	Antes y ahora (Migrantes)	11
	Antes y ahora (Sin hogar)	6

Fuente: Creación propia

Este movimiento de pensamiento se percibe más en las rutinas de Antes y ahora (Migrantes) y en Tomo nota (Menores). Cabe destacar que el código de conexión con la primera parte de la rutina solo se detecta en rutinas de P321, en concreto en la de Unidades de Convivencia.

Las conexiones con los contenidos del módulo se observan más en las rutinas de Tomo nota (Menores), esta rutina se realizó a finales del trimestre. En la rutina de Antes y ahora (Migrantes) se puede ver que los estudiantes establecen numerosas conexiones, sobre todo con ideas previas, ya que su objetivo principal es conectar ideas que se tenían antes y después de la actividad, en este caso ver un vídeo.

**Tabla 25**

*Códigos del movimiento de pensamiento “Captar lo esencial y sacar conclusiones”*

<b>Movimiento de pensamiento</b>	<b>Código</b>	<b>Nivel de logro</b>	<b>Rutinas donde aparece</b>	<b>Nº de veces que aparece</b>	
Captar lo esencial y llegar a conclusiones	Síntesis	Simple	Titular (Serie)	2	
			Titular (Discapacidad)	2	
		Media	Titular (Serie)	17	
			Titular (Discapacidad)	10	
		Alta	Titular (Serie)	17	
			Titular (Discapacidad)	8	
		Conclusiones	Simple	P321 UD	11
				P321 (Adicciones)	9
				Titular (Serie)	15

	Antes y Ahora	8
	(Migrantes)	
	Antes y Ahora	8
	(Sin hogar)	
	Titular	20
	(Discapacidad)	
	Tomo nota	4
	(Menores)	
Media	P321 (UD)	13
	P321	14
	(Adicciones)	
	Titular (Serie)	55
	Antes y Ahora	22
	(Migrantes)	
	Antes y Ahora	4
	(Sin hogar)	
	Titular	29
	(Discapacidad)	
	Tomo nota	8
	(Menores)	
Profunda	P321 (UD)	3
	P321	12
	(Adicciones)	
	Titular (Serie)	13
	Antes y Ahora	4
	(Migrantes)	
	Antes y Ahora	5
	(Sin hogar)	
	Titular	20
	(Discapacidad)	
	Tomo nota	4
	(Menores)	

Fuente: Creación propia

En relación con los códigos de síntesis cabe mencionar que la rutina “el Titular (Serie)” se realizó 6 veces y las síntesis simples se concentran en las primeras veces que se realizaba la rutina y las síntesis de mayor grado de profundidad se concentran más en las que se hicieron en los últimos capítulos. Se percibe una evolución positiva ya que en las rutinas iniciales había títulos de pocas palabras con poco significado o una explicación simple de lo que había pasado en el capítulo (por ejemplo: Ansiedad) y en los últimos capítulos se adjuntaban títulos con mayor significado (por ejemplo: Aceptar el fracaso para avanzar).

Los códigos sobre la extracción de conclusiones muestran que en todas las rutinas se han realizado síntesis, en la que más es en las rutinas del Titular, en el apartado de 3 ideas asociadas al capítulo o al vídeo visualizado. Las conclusiones profundas destacan en la rutina del Titular (Discapacidad) que fue una de las que se realizó a finales del trimestre.

Cabe destacar que las conclusiones profundas en la rutina de Titular (Serie) son más abundantes en los últimos capítulos y las conclusiones simples se ven más en los primeros capítulos, percibiendo una evaluación positiva.

**Tabla 26**  
*Códigos del movimiento Formular preguntas y preguntarse*

Movimiento de pensamiento	Código	Nivel de logro	Rutinas donde aparece
Preguntarse y hacer preguntas	Pregunta simple	P321 (UC)	9
		P321 (Adicciones)	6
		Tomo nota (Menores)	1
Pregunta media		P321 (UC)	20
		P321 (Adicciones)	21
		Tomo nota (Menores)	4
Pregunta profunda		P321 (UC)	10
		P321 Adicciones	13
		Tomo nota (Menores)	3

En primer lugar, se detecta que hay mayor número de preguntas en las rutinas de Puente 321 que en la de Tomo nota porque en esta última se pedía que formularan una pregunta y en las de Puente 321 se debían incluir 3.

Para las dos rutinas se puede valorar que la categoría más numerosa es la del Preguntas de nivel medio.

**Tabla 27**

*Códigos emergentes vinculados al movimiento “Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce”*

Movimiento de pensamiento	Códigos	Rutinas en las que aparece	Número de veces que aparecen
Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.	Conceptos específicos del módulo	P321 UC	9
		P321 Adicciones	3
	Concepto específico de la rutina	P321 UC	3
		P321 Adicciones	9
	Concepto previo	P321 UC	6
	Conceptos transversales del módulo	P321 UC	7
	Conceptos transversales de Integración social	P321 UC	7
		P321 Adicciones	2

Fuente: Creación propia

Este movimiento de pensamiento se puede ver en las rutinas de Puente 321, en concreto en la actividad con relación a las unidades de convivencia generadas por la sociedad (P321 UC). Esta temática engloba muchos de los contenidos del módulo y tiene relación con los contenidos del

primer trimestre, promoviendo con mayor exactitud la inclusión de conceptos del módulo, transversales y específicos.

**Tabla 28**

*Otros códigos relacionados con el enfoque de pensamiento*

Códigos		Rutinas en las que aparecen	Número de veces que aparecen	
Imagen	Imagen de simbolización simple	P321 UC	4	
		P321 Adicciones	2	
	Imagen de simbolización media	P321 UC	8	
		P321 Adicciones	5	
	Imagen de simbolización profunda		P321 Adicciones	7
	Metáfora		P321 Adicciones	6
Aprendizaje	P321 UC		2	
	P321 Adicciones		4	
	Antes y ahora (Migrantes)		5	
	Antes y ahora (Sin hogar)		5	
	Propuesta de usos y mejoras		P321 (UC)	1
		P321 (Adicciones)	1	
		Antes y ahora (Migrantes)	2	
Cambios en el pensamiento	P321 (UC)		2	
	P321 (Adicciones)		1	
	Antes y ahora (Migrantes)		5	
	Antes y ahora (Sin hogar)		3	
	Reflexión	Reflexión simple	P321 (UC)	1

	P321 (Adicciones)	1
	Antes y ahora (Migrantes)	1
	Antes y ahora (Sin hogar)	1
	Titular (Discapacidad)	1
	Tomo nota (Menores)	1
Reflexión media	P321 UC	3
	P321 Adicciones	3
	Titular (Serie)	13
	Antes y ahora (Migrantes)	8
	Antes y ahora (Sin hogar)	5
	Titular (Discapacidad)	3
	Tomo nota (Menores)	6
Reflexión profunda	P321 (UC)	2
	P321 (Adicciones)	8
	Titular (Serie)	13
	Antes y ahora (Migrantes)	1
	Antes y ahora (Sin hogar)	1
	Tomo nota (Menores)	1

Fuente: Creación propia

En los códigos de imágenes con simbolización se puede ver en las rutinas de Puente 321, ya que eran las únicas que solicitaban explícitamente imágenes. Para la primera que se realizó se incluyen imágenes de simbolización simple y media, en la primera parte de la rutina y en la

segunda imagen de simbolización media mayormente. Y en la actividad de P321 Adicciones que se efectuó en segundo lugar se han codificado imágenes de simbolización profunda, tanto en la primera parte de la rutina como en la segunda.

Metáforas solo se encuentran en la rutina de P321 Adicciones, ya que fue la segunda que se realizaba de ese tipo y la temática era más concreta y atrayente para el alumnado.

En la figura 3 se muestra la metáfora del sujeto 3 descrita en el P321 (Adicciones) en la segunda parte:

### **Figura 3**

Imagen de la segunda parte de la rutina P321 (Adicciones) del Sujeto 3:



Texto asociado a la imagen donde se refleja la metáfora: “Esta imagen representa la versión anterior de una persona, cayendo hacia lo más profundo de su ser, arrastrada por la presión y los castigos emocionales vividos a lo largo de su vida.

A pesar de los numerosos intentos por salir a flote, el proceso se vuelve cada vez más difícil, similar a la experiencia de reconocer que estás atrapado/a por una adicción.

Es una sensación de impotencia, como nadar sin fuerza ni aire, sin un medio para salvarse.

A veces, la comodidad es esa oscuridad que lleva a la persona a creer que merece estar allí, mientras la culpa y la falta de esperanza la ciegan, impidiendo que busque una salida.

La mano extendida representa el apoyo recibido, ya sea de profesionales, familia, amigos u otras personas cercanas que luchan por ofrecer una oportunidad para salir de esa oscuridad.

Esta imagen es la lucha interna de muchas personas, el conflicto entre la desesperación y la esperanza.”

El alumnado ha identificado aprendizajes concretos en las rutinas de P321 y, Antes pensaba y ahora pienso, en esta última en mayor proporción.

El alumnado ha verbalizado más cambios en las rutinas de Antes y ahora, en concreto en la actividad de personas migrantes.

Hay reflexiones en todas las rutinas, las de nivel medio se han encontrado en todas las actividades, representando el mayor número de reflexiones. En nivel simple de reflexiones se encuentra en unidades los 4 tipos de rutinas. Las reflexiones profundas se concentran en la rutina de Titular, en concreto en la actividad de Titular (Serie) y en la del Puente 321, en concreto en la actividad P321 (Adicciones).

## 7.2 RESULTADOS DE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

### 7.2.1 Resultados de la Escalera de metacognición.

A continuación, se muestran los resultados de la información de la escalera de metacognición, primero analizados desde la evolución en aspectos del pensamiento y segundo valorando los 8 movimientos de pensamiento. Se puede ver esta actividad y un ejemplo en el Anexo VIII En la tabla 29 se muestran las respuestas del alumnado.

**Tabla 29**

*Resultados de la Escalera de metacognición*

Nivel	Preguntas	Sujetos	Resultados
1	¿Qué he aprendido?	1	Habilidades transversales y sociales, investigar sobre contenidos, realización de exposiciones
			Contenidos “Familias, tipos de familias y unidades de convivencia y su funcionamiento.”

2			“Las problemáticas y dificultades de algunas personas para tener una vida normalizada”
3			“Información sobre colectivos, violencias y familias.”
4		Poder poner nombre a las problemáticas que he vivido y observado día a día.	
5	En el primer trimestre: en mis conocimientos	confiar	“En el segundo trimestre he aprendido conceptos sobre violencia de género que confundía.”
6			“Contenidos de violencia de género y profundizar en los colectivos y recursos para estos.”
7	He aprendido a trabajar con otros recursos, técnicas de aprendizaje y modelos de examen.	a	“Unidades de convivencia creadas por la sociedad y la diferencia de estos conceptos y otros como familias. Todos los equipamientos, recursos y servicios que hay para cada colectivo.”
2	¿Cómo lo he aprendido?	Positivo	Negativo
1		“La metodología nos ha ayudado a salir de la zona de confort. La Metodología de la docente ha sido buena y su intención e implicación.”	“Me ha costado la nueva metodología. Ha habido falta de

			comunicación, paciencia por parte de todos y tiempo para amoldarnos.”
			“Dinámicas, proyectos y actividades dentro y fuera del centro.”
2			“Actividades videos, series y diapositivas. Diversos puntos de vista de los compañeros. Las rutinas de pensamiento me han parecido interesantes.”
3			“Mi aprendizaje se basa en vivir experiencias. Destaca la visualización de la serie.”
4			“Confíando en mí misma. A través de apuntes hechos por mí basados en los apuntes. Con IA, donde me generaba preguntas y respuesta y me explicaba dudas.”
5			“Cosas prácticas, hacer actividades, teoría de los temas y explicada por la profesora.”
6		Positivo	Negativo
7		Relación con mis compañeros y nuestras actividades. Debates en clase y contar experiencias profesionales. Visualización de videos.	“Me costó acostumbrarme a la nueva metodología y nuevas dinámicas.”
3	¿Qué ha sido fácil o difícil?	Fáciles	Difíciles
		1	Clases dinámicas como el proyecto. Pero uno aprende y se consigue.
			“Adaptarme a la metodología, volumen de trabajo.”

2	La forma que se ha explicado y se ha estructurado el tema.	“Como se ha evaluado el temario y la organización de tiempo.”
3	Temario de violencia de género y la forma y predisposición a las dudas del temario.	“Temario de recursos, me ha costado estructurar la información.”
4	Tratar temas de mi interés.	“No comprender las explicaciones dadas en clase y me ha obligado a emplear más tiempo en casa.”
5	Finalmente comprendí muchos de esos conceptos.	“Al principio conceptos que confundía y me costaba entender.”
6	Que la profesora se preocupaba y hacia lo posible para que aprendamos de la mejor manera	“La estructura del material en partes que estaba subido a la plataforma.”
7	Asimilación de conceptos porque tenía base de otro grado superior.	“Me ha costado la asimilación de la dinámica y la metodología por falta de costumbre.”

4	¿Para qué ha servido?	1	“Siempre se aprende algo. Me ha servido para el colectivo con el que trabajare, menores. Me va a servir mucho para poder aplicar lo que he aprendido de forma progresiva y constante para poder sembrar mi aprendizaje a los usuarios.”
		2	“Me ha servido para ayudar a personas en situaciones difíciles, a identificar ciertas evidencias de problemáticas y sobre todo a valorar la suerte de haber crecido en un buen entorno familiar.”
		3	“Me ha servido para tener más conciencia sobre temas específicos, aumentar mi conocimiento y tener una forma más estructurada de ciertos temas.”
		4	“La asignatura en general me ha ayudado a comprender motivos, consecuencias y conceptos que antes desconocía y a darme cuenta de que la vida puede dar un cambio radical en cualquier momento.”
		5	“Para proporcionarnos teóricamente de conocimientos que vamos a utilizar tanto en la práctica como en estudios futuros (universidad), como en nuestra cotidianidad.”
		6	“Me ha servido para aprobar la asignatura, para aprender cosas nuevas, que puedo utilizar a parte de trabajando, para ayudar a personas de mi entorno si alguna vez fuera necesario.”
		7	“Lo que verdaderamente me ha servido son las salidas a los centros, instituciones, recursos ... porque allí principalmente es donde pones en valor lo aprendido teóricamente. También los vídeos de testimonios de personas porque realmente ves cómo es la sociedad. “
5	¿Dónde lo puedo utilizar?	1	“En todas partes, sobre todo en el contexto social. Lo utilizaré dentro del centro de menores, en contextos

---

	sociofamiliares, en ayudar a personas, situaciones en las que pueda actuar...”
2	“En mi día a día, tanto en mí como en mi entorno y en un futuro laboral, ya que nunca se sabe que puede pasar.”
3	“En mi día a día, en cualquier colectivo que trabaje en el día de mañana e incluso a nivel social para desmentir mitos.  También para mi proyecto final que va dedicado a la prevención de violencia de género en adolescentes.”
4	“En el día a día, tanto en el ámbito laboral, como en un contexto más social, como en tu vida personal a la hora de enfrentar diferentes adversidades.”
5	“En las practicas, estudios futuros y nuestra vida cotidiana.”
6	“Lo puedo utilizar en parte en la vida diaria porque es algo que nunca viene mal saberlo, a la hora de hacer las prácticas y trabajar, ya que son herramientas que nos sirven para orientar y asesorar.”
7	“Principalmente y a corto plazo en las prácticas en el colegio TEA. Allí me voy a dar cuenta de cómo llevar a la práctica la teoría aprendida a lo largo de los dos trimestres. A largo plazo en el centro donde trabaje o en futuras carreras o grados.”

---

Fuente: Creación propia

En la pregunta 1 el alumnado ha identificado aprendizajes significativos tanto en contenidos (violencia de género, tipos de familia, recursos sociales) como en habilidades (trabajo en equipo, investigación, exposición oral). También se destaca la toma de conciencia personal y social.

Por ejemplo: el Sujeto 7 expresa:

"He aprendido a trabajar con otros recursos, técnicas de aprendizaje y modelos de examen. También he comprendido mejor las unidades de convivencia creadas por la sociedad y los recursos disponibles para cada colectivo."

En las respuestas de la pregunta 2 valoran positivamente la metodología activa, el uso de series, vídeos, debates, dinámicas y experiencias prácticas. Se menciona el uso de IA como apoyo y la importancia de la implicación docente. También reconocen haber tenido dificultades para adaptarse a la metodología, nueva para ellas, utilizada en ambos trimestres.

Por ejemplo: el Sujeto 4 explica: "He aprendido confiando en mí misma, elaborando mis propios apuntes y utilizando herramientas como la inteligencia artificial, que me generaba preguntas y respuestas y resolvía mis dudas.

El alumnado expresa que le ha parecido fácil las clases dinámicas, temario de interés, estructura clara de algunos temas, apoyo docente. Pero que le ha parecido difícil la adaptación a la metodología, volumen de trabajo, evaluación, organización del tiempo, comprensión de algunos conceptos.

Por ejemplo: El Sujeto 1 informa: "Me resultaron fáciles las clases dinámicas como el proyecto, aunque adaptarme a la metodología y al volumen de trabajo fue un reto. Aun así, uno aprende y lo consigue."

El alumnado percibe que los aprendizajes serán útiles en su futuro profesional, en las prácticas de la dicha formación, en su vida cotidiana y en la comprensión de problemáticas sociales. También valoran el impacto personal y la conciencia crítica adquirida.

Por ejemplo: el Sujeto 2 comunica: "Me ha servido para ayudar a personas en situaciones difíciles, identificar problemáticas y valorar la suerte de haber crecido en un entorno familiar sano."

El alumnado entorno a la última pregunta expresa que lo aprendido tiene aplicabilidad en contextos laborales (centros de menores, centros educativos, recursos sociales), en el entorno

personal y social, y en estudios futuros. También destacan su utilidad para el proyecto final y para ayudar a personas de su entorno.

Por ejemplo: el Sujeto 3 explica: "Puedo utilizar lo aprendido en mi día a día, en cualquier colectivo con el que trabaje en el futuro, e incluso a nivel social para desmentir mitos. También me servirá para mi proyecto final sobre prevención de violencia de género en adolescentes.

Al poner el foco en los movimientos en pensamiento se puede comprobar que la mayoría aparecen de forma explícita en las respuestas de la escalera de metacognición. Seguidamente se concretan los ejemplos para cada uno de los movimientos.

### **Observar de cerca y describir con detalle:**

En la Escalera se refleja en frases como: "He aprendido a trabajar con otros recursos, técnicas de aprendizaje y modelos de examen". En este ejemplo se evidencia una atención al proceso y a los elementos concretos del aprendizaje.

### **Construir explicaciones e interpretaciones:**

En la frase: "La asignatura me ha ayudado a comprender motivos, consecuencias y conceptos que antes desconocía." La alumna interpreta la realidad social a partir de lo aprendido, construyendo explicaciones más complejas.

### **Razonar con evidencia:**

En la afirmación: "Lo que verdaderamente me ha servido son las salidas a los centros, instituciones, recursos" se puede percibir que la alumna justifica su aprendizaje en base a experiencias concretas, razonando con evidencia.

### **Establecer conexiones**

En la frase: "Poder poner nombre a las problemáticas que he vivido y observado día a día" conecta la experiencia personal con los contenidos académicos.

### **Considerar diferentes perspectivas:**

En la frase: "Diversos puntos de vista de los compañeros. Las rutinas de pensamiento me han parecido interesantes" la alumna valora el intercambio de ideas y la diversidad de opiniones, lo que implica apertura a otras perspectivas.

### **Captar lo esencial y sacar conclusiones:**

En la frase: “En el segundo trimestre he aprendido conceptos sobre violencia de género que confundía” se muestra que la alumna ha identificado lo esencial y ha reorganizado su comprensión.

#### **Formular preguntas y cuestiones:**

No hay preguntas específicas, pero se observa que el aprendizaje ha despertado nuevas inquietudes, por ejemplo, en esta frase: “Me ha servido para tener más conciencia sobre temas específicos...”

#### **Explorar la complejidad e ir más allá de lo superficial**

La frase: “Me ha servido para ayudar a personas en situaciones difíciles, a identificar ciertas evidencias de problemáticas y sobre todo a valorar la suerte de haber crecido en un buen entorno familiar” la alumna profundiza en la realidad social, mostrando una comprensión con mayor complejidad y empatía.

### **7.2.2 Resultados de la Cuestionario de evaluación.**

En este subapartado se incluyen los resultados de las preguntas más relevantes del cuestionario, en concreto las que inciden en aspectos generales del módulo que puede ver todo el cuestionario en el Anexo X. Sólo se ha tenido en cuenta las preguntas que guardan una relación directa con el desarrollo de las rutinas de pensamiento. Por ejemplo, no se ha evaluado aspectos del temario. Este análisis se ha centrado en la participación en el aula, la interacción con la docente y la dinámica en clase.

Se ha seleccionado la pregunta 4 porque expone el interés del alumnado sobre los contenidos trabajados. Los resultados se pueden visualizar en la Figura 4.

4º Pregunta: Consideración del temario y contenidos

#### **Figura 4**

*Gráfico de respuestas de la pregunta 4 del cuestionario*

Considero que el temario y los contenidos del módulo son.... (señala las opciones que consideres oportunas)  
13 respuestas



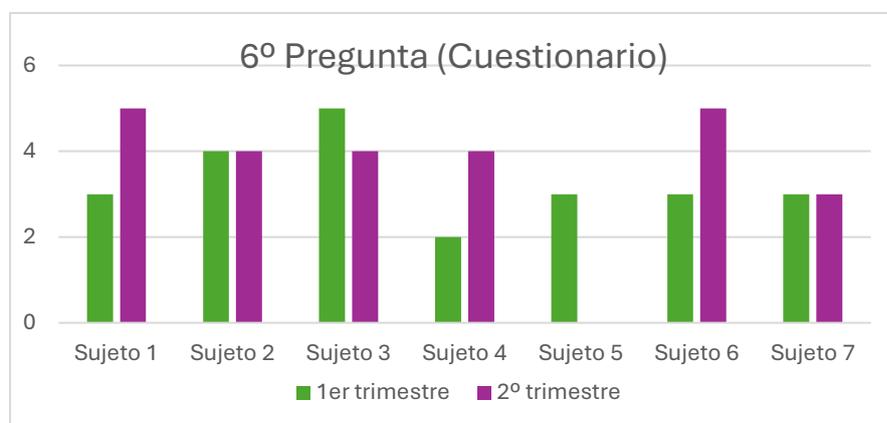
Cabe destacar el cambio de una alumna, en el primer trimestre seleccionó “Complicado” y en el segundo trimestre indicó: “Me hacen ver distintos puntos de vista”.

Se seleccionó la pregunta 5 porque valora la comunicación de la docente, relacionado con las explicaciones de las rutinas. Los resultados se pueden visualizar en la Figura 5.

5º Pregunta: La profesora se comunica de forma clara y fácil de entender. (Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 5 según el nivel de acuerdo que estés con ellas).

### Figura 5

Gráfico de las respuestas de la pregunta 5 del Cuestionario



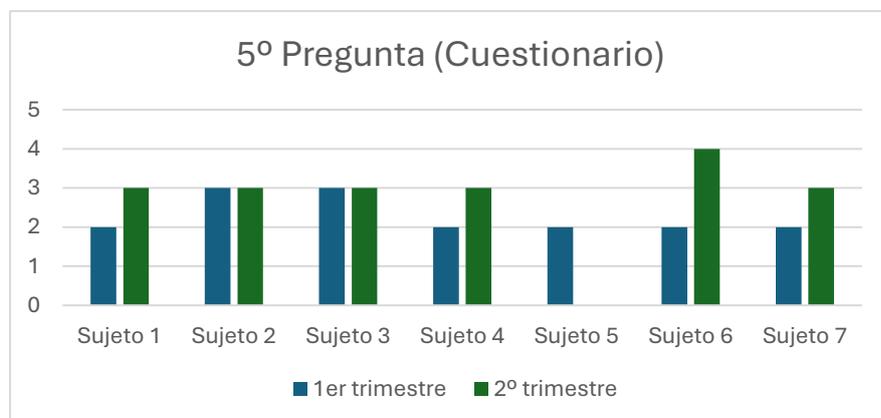
En tres cuestionarios ascendió la puntuación un punto, uno dos puntos y en los otros tres se mantuvo. Con una media de 3.

Se incluyeron los resultados de la pregunta 6 del Cuestionario ya que valora el compromiso de la profesora con la participación del alumnado, relevante para el desarrollo de las rutinas de pensamiento, se reflejan en la Figura 6.

6º Pregunta: La profesora promueve la participación en clase del alumnado en clase. (Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 5 según el nivel de acuerdo que estés con ellas).

**Figura 6**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 6 del Cuestionario*



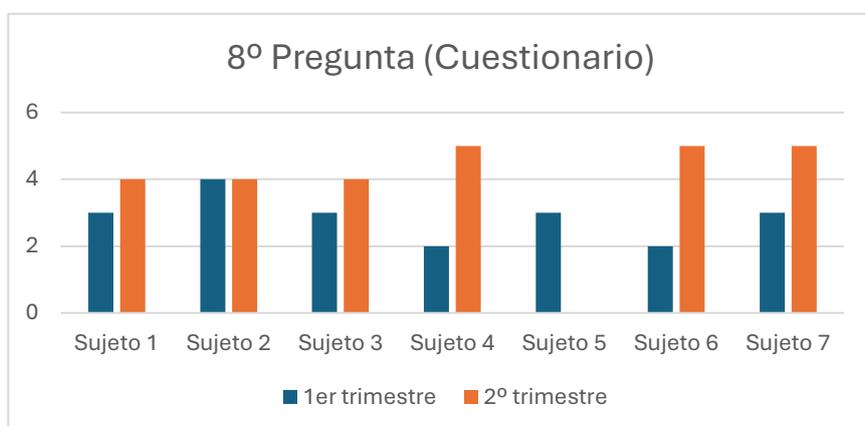
Se mantuvieron en la misma puntuación dos alumnas, en tres alumnas subió 2 puntos, y en otras dos subió 1 punto. Sólo un sujeto disminuyó un punto. Con una media de 4.

La pregunta 8 guarda relación con los ejemplos que ha podido usar la docente para exponer las expectativas que tenía para cada rutina.

8º Pregunta: La profesora utiliza ejemplos útiles para explicar el temario. (Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 5 según el nivel de acuerdo que estés con ellas. Los resultados se reflejan en la Figura 7.

**Figura 7**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 8 del Cuestionario*

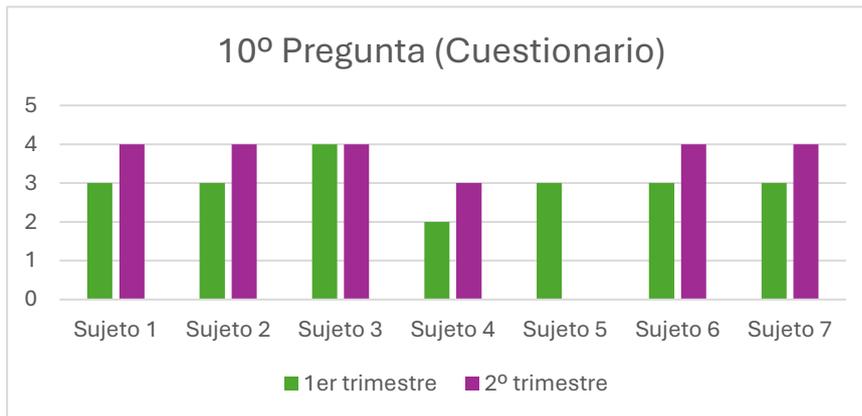


En las respuestas de dos alumnas subió 3 puntos, para una alumna sube 2 puntos, para dos sube 1 punto y para otra alumna se mantiene.

Es importante conocer la satisfacción con el módulo del alumnado, si ha habido cambio respecto al primer trimestre, pudiendo estar influyendo el uso de las rutinas por lo que se quiere observar los resultados de la pregunta 10, se reflejan en la Figura 8. 10ª Pregunta: Satisfacción con el módulo. Valora de 1 al 5 (siendo 5 más alto)

**Figura 8**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 10 del Cuestionario*



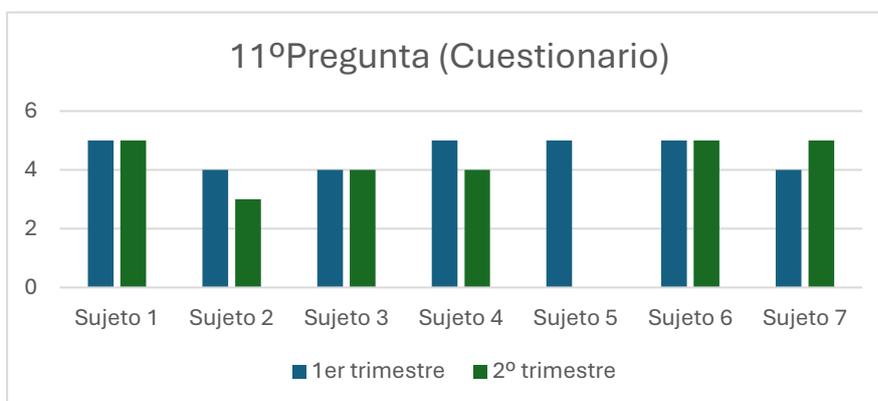
Se observa que para todo el alumnado ha subido la satisfacción 2 puntos respecto al primer trimestre, menos para el sujeto 4.

La implicación que percibe el alumnado se considera relevante ya que se quiere saber cómo influye la implantación de rutinas en el aula. Los resultados se exponen en la figura 9.

11ª Pregunta: Implicación durante el trimestre. Valora de 1 al 5 (siendo 5 más alto)

**Figura 9**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 11*



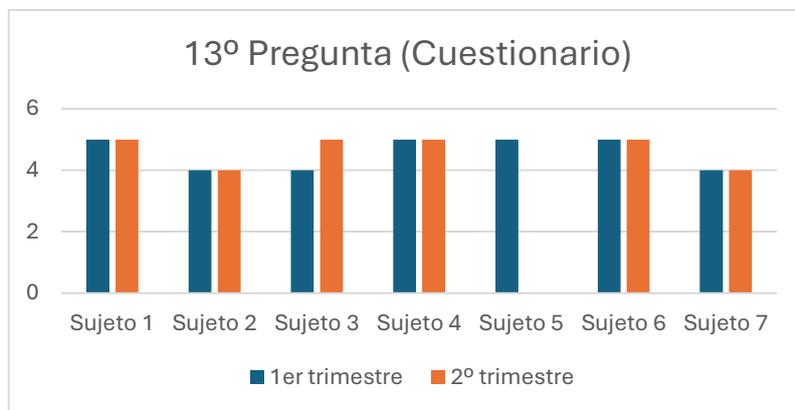
Para dos alumnas subió 1 punto, para 3 alumnas se mantuvo y para 1 disminuyó 1 punto. Con una media de 4.

La participación del alumnado es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de rutinas de pensamiento por lo que la pregunta 13 arroja resultados sobre como perciben su propia participación el alumnado, se muestran los resultados en la figura 10.

13ª Pregunta: Participación durante las clases y actividades. Valora de 1 al 5 (siendo 5 más alto)

**Figura 10**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 13 en el Cuestionario*



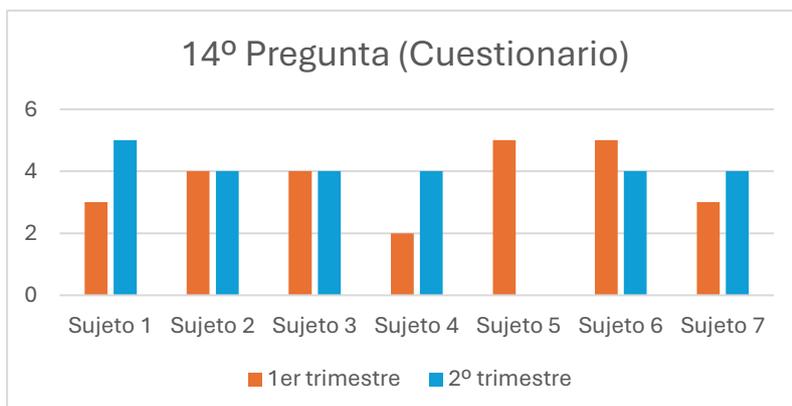
Para una alumna subió 1 punto y para 5 se mantuvo. Con una media de 5.

Se consideró necesario revisar si había cambios en los resultados de la valoración total del módulo después de implementar las rutinas de pensamiento. Estos resultados, expuestos en la figura 11 son de la pregunta 14 del cuestionario.

14ª Pregunta: Valoración general del módulo. Valora de 1 a 5 (siendo 5 más alto)

**Figura 11**

*Gráfico de las respuestas de la pregunta 14 del Cuestionario*



Para 2 alumnas ascendió 2 puntos, para 1 aumentó 1 punto, para 2 se mantuvo y para 1 disminuyó 1 punto.

Para acabar el análisis del Cuestionario se revisaron los resultados expuestos en la Tabla 10 y 11, donde se exponen las respuestas de la pregunta 15 y 16 donde el alumnado exponía lo que había aprendido mediante una rutina y podía comentar aspectos que consideraba importantes que no se recogían en el cuestionario.

15ª Pregunta: Sintetiza en una frase lo aprendido en el módulo durante esta evaluación. Resultados en la tabla 30.

**Tabla 30**

*Respuestas de cada sujeto en la pregunta 15 del Cuestionario*

Sujeto 1 1º Trimestre	Tu familia no siempre se porta como tu familia.
Sujeto 1 2º Trimestre	Existen muchos tipos de familia a parte de lo que nos pensamos.
Sujeto 2 1º Trimestre	A no juzgar a nadie por nada y llevar mis conocimientos a la vida real
Sujeto 2 2º Trimestre	A no juzgar a nadie por dónde está , porque no sabemos por lo que ha pasado
Sujeto 3 1º Trimestre	Profundizar sobre las diferentes familias y problemáticas
Sujeto 3 2º Trimestre	Violencia de género, drogas y familias
Sujeto 4 1º Trimestre	Ponerle nombre a nuestro día a día
Sujeto 4 2º Trimestre	Día a día con palabras
Sujeto 5 1º Trimestre	A buscarme la vida
Sujeto 6 1º Trimestre	A tener más autonomía personal para estudiar el temario
Sujeto 6 2º Trimestre	Me ha encantado todo lo aprendido sobre violencia de genero

Sujeto 7	Conocimientos para mi futuro laboral.
1º Trimestre	
Sujeto 7	Cambios y nuevos descubrimientos
2º Trimestre	

Fuente: Elaboración propia

En las respuestas de este apartado se puede una evolución en el pensamiento del alumnado. Se encuentra una **mayor profundidad conceptual**. Un ejemplo es la respuesta del Sujeto 3, pasa de una frase general: “Profundizar sobre las diferentes familias y problemáticas” a una más concreta y específica: “Violencia de género, drogas y familias”. En el segundo trimestre se observa una mayor precisión temática.

Se percibe una **mayor conciencia crítica y social**. Por ejemplo, el Sujeto 2 mantiene una idea de “no juzgar”, pero en la segunda respuesta añade: “porque no sabemos por lo que ha pasado”, reflejando una empatía más elaborada y una comprensión más profunda del contexto social.

Destaca un ejemplo de **reestructuración de creencias previas**, el sujeto 1 evoluciona de una frase emocional: “Tu familia no siempre se porta como tu familia” a una más analítica: “Existen muchos tipos de familia...”. un cambio de perspectiva y reconstrucción conceptual.

16º Para acabar, por favor, se ha dejado un espacio para que destaques algún aspecto a mejorar o que te haya gustado del módulo; comentarios y sugerencias sobre tu opinión personal que no hayas podido valorar en el resto de las preguntas. Resultados en la tabla 31.

### Tabla 31

*Respuestas de cada sujeto en la pregunta 16 del Cuestionario*

Sujeto 1	Es verdad que tenemos muchas horas seguidas, pero creo que es necesario que se manejen mejor los tiempos de descanso porque hay veces que se hace muy denso.
1º Trimestre	
Sujeto 2	En ocasiones me pierdo en la explicación porque se tratan varios temas a la vez, personalmente me viene mejor terminar con un tema y empezar con otro.
1º Trimestre	
Sujeto 2	(El sujeto dejó en blanco este apartado)
2º Trimestre	

Sujeto 3 1º Trimestre	La dinamización de las clases para que sea más amena, ya que tenemos muchas horas seguidas. Todos los temas estén subidos con antelación para poder prepararlo con antelación. Me ha gustado que la profesora se preocupe por nosotros para intentar facilitarnos la información, ya que no siempre estamos todos, aparte de que siempre está con una sonrisa y dispuesta a escuchar :)
Sujeto 3 2º Trimestre	Creo que las clases han sido divertidas, a veces había mucho hincapié sobre ciertos temas y en otros temas necesitaba el mismo hincapié que no nos daba tiempo a repasar.
Sujeto 4 1º Trimestre	El desarrollo de las clases como en varias ocasiones se comunicó podría realizarse de manera más dinámica e involucrarnos más en forma de debates, exponiendo noticias que conozcamos o descubramos o la realización de trabajos al finalizar los temarios en vez de realizar exámenes.
Sujeto 4 2º Trimestre	(El sujeto dejó en blanco este apartado)
Sujeto 5 1º Trimestre	Me gustaría que el temario estuviera organizado desde un primer momento para saber dónde está cada tema/actividad/apuntes.
Sujeto 6 1º Trimestre	Creo fundamental que desde un principio se nos indique que vamos a hacer en el tema y como se va a organizar.
Sujeto 6 2º Trimestre	(El sujeto dejó en blanco este apartado)
Sujeto 7 1º Trimestre	"Me gustaría que las clases fueran más dinámicas. Que tuvieras en cuenta nuestras aportaciones y que entre todas podamos llevar a cabo el módulo.
Sujeto 7 2º Trimestre	(El sujeto dejó en blanco este apartado)

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta las 8 fuerzas culturales se extraen los siguientes resultados:

**Tiempo:** El alumnado percibe que no siempre se dispone del tiempo suficiente para profundizar en todos los temas por igual. Por ejemplo: “A veces había mucho hincapié sobre ciertos temas y en otros temas necesitaba el mismo hincapié que no nos daba tiempo a repasar.” (Sujeto 3, 2º trimestre)

**Oportunidades:** El alumnado demanda más oportunidades para participar activamente, debatir y construir conocimiento de forma colaborativa, en concreto en el 1º trimestre. Por ejemplo: “Me gustaría que las clases fueran más dinámicas. Que tuvieras en cuenta nuestras aportaciones...” (Sujeto 7, 1º trimestre) y “El desarrollo de las clases podría realizarse de manera más dinámica e involucrarnos más en forma de debates...” (Sujeto 4, 1º trimestre)

**Rutinas y estructuras:** El alumnado reclama mayor claridad y previsión en las estructuras de clase, tanto en el primer como en el segundo trimestre. Por ejemplo: “Me gustaría que el temario estuviera organizado desde un primer momento...” (Sujeto 5, 1º trimestre) y “Creo fundamental que desde un principio se nos indique qué vamos a hacer en el tema y cómo se va a organizar.” (Sujeto 6, 2º trimestre)

**Lenguaje:** No se observan menciones explícitas al uso de lenguaje del pensamiento (como “evidencia”, “razonamiento”, “perspectiva”), pero sí hay frases que implican reflexión crítica. Por ejemplo: “Me pierdo en la explicación porque se tratan varios temas a la vez...” (Sujeto 2)

**Modelado:** Se percibe que la docente era considerada como modelo de actitud reflexiva y empática. Por ejemplo: “Me ha gustado que la profesora se preocupe por nosotros para intentar facilitarnos la información... siempre está con una sonrisa y dispuesta a escuchar :)” (Sujeto 3)

**Interacciones y relaciones:** El clima es valorado como positivo, aunque en el primer trimestre se solicitaba mayor escucha activa y participación. Por ejemplo: “La profesora se preocupa por nosotros...” (Sujeto 3) y “Que tuvieras en cuenta nuestras aportaciones...” (Sujeto 7).

**Ambiente:** No hay referencias directas a elementos físicos o visuales del aula.

**Expectativas:** Se percibe que el alumnado tiene predisposición a pensar y reflexionar más pero requieren de mayor previsión. Por ejemplo: “La dinamización de las clases para que sea más amena (...) Todos los temas estén subidos con antelación para poder prepararlo con antelación.” (Sujeto 3)

Por lo tanto, las fuerzas culturales más presentes que emergen del discurso del alumnado son:

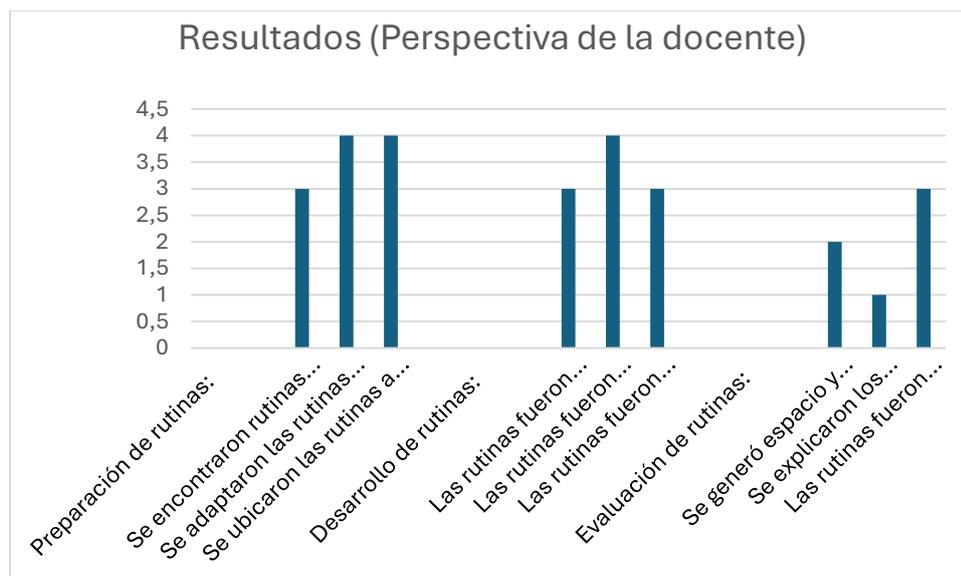
Interacciones y relaciones, Modelado docente y Oportunidades para pensar. Se considera que hay que potenciar en el aula las siguientes fuerzas: Tiempo para profundizar, Rutinas y estructuras claras, Lenguaje del pensamiento, Visibilización del pensamiento en el ambiente y Expectativas explícitas de pensamiento profundo.

### 7.3 RESULTADOS DE LA PERSPECTIVA DE LA DOCENTE

En este subapartado se exponen los resultados de la perspectiva de la docente mediante el gráfico de la figura 12. Las categorías e ítems completos junto a los resultados se pueden consultar en el Anexo IX.

**Figura 12**

*Gráfico de las respuestas de la escala verbal de la perspectiva de la docente*



Resalta la necesidad de mejora en el desarrollo y evaluación de las rutinas, y los resultados positivos en la participación del alumnado en la realización de rutinas de pensamiento.

### 7.4 RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestra, en orden de formulación, las respuestas a las que se ha llegado respecto a las preguntas de investigación triangulando los resultados de todas las fuentes de datos.

#### **1. ¿Cómo se adaptan las rutinas de pensamiento al contexto específico de la formación profesional?**

Los resultados muestran que las rutinas de pensamiento se adaptan de forma efectiva al contexto de la Formación Profesional, en concreto en el módulo de AUC del ciclo de Integración Social. El alumnado ha sido capaz de relacionar los contenidos con su experiencia

personal, profesional y social, lo que refuerza la aplicabilidad de estas rutinas en diferentes contextos.

Desde la actividad de la escalera de metacognición, se evidencia que el alumnado ha verbalizado aprendizajes significativos en contenidos específicos como la violencia de género, recursos de apoyo a colectivos y tipos de familia. Además, ponen de manifiesto que han practicado y desarrollado habilidades transversales como el trabajo en equipo, reflexión y análisis crítico. Cabe destacar que se han identificado 6 de los 8 movimientos de pensamiento en sus respuestas, lo que confirma una riqueza cognitiva de las rutinas aplicadas.

También se evidencian las fuerzas culturales del pensamiento, destacan las interacciones positivas, el modelado docente y las oportunidades para pensar. Aunque se identifican áreas de mejora como la gestión del tiempo y la claridad en las estructuras.

## **2. ¿Cómo influyen las rutinas de pensamiento en la participación en el aula?**

Se considera que la implantación del enfoque del pensamiento en el aula, en concreto la realización de rutinas de pensamiento, ha influido positivamente en la participación activa del alumnado. Según el cuestionario, la media de participación en clase fue de 5 sobre 5, y varias alumnas aumentaron su implicación respecto al primer trimestre. Además, se observa una evolución en la percepción del módulo, pasando de valoraciones como “complicado” a “me hacen ver distintos puntos de vista”.

El movimiento de pensamiento “considerar diferentes perspectivas” aparece con fuerza. Esto sugiere que las rutinas no solo promueven la participación, sino que también favorecen el diálogo, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento.

## **3. ¿Qué cambios observa la docente en el pensamiento crítico o creativo del alumnado tras aplicar estas rutinas?**

La docente investigadora identifica una evolución positiva en el pensamiento del alumnado, en su capacidad para formular preguntas, establecer conexiones, razonar con evidencia y llegar a conclusiones profundas, y en concreto en la rutina de pensamiento Titular (Serie) que se realizó a lo largo del trimestre en 6 ocasiones y se ven progresiones en la mayoría de los sujetos, para sintetizar y concluir las ideas extraídas de un capítulo de la serie trabajada en el aula. Esta

percepción se ve reforzada por los resultados de la rúbrica de movimientos de pensamiento, donde se observa un aumento en los niveles de logro.

La escalera de metacognición también confirma este cambio ya que el alumnado muestra una mayor conciencia crítica, profundidad conceptual y capacidad de análisis. Por ejemplo, se observan formulaciones más específicas y reflexivas, lo que indica un desarrollo del pensamiento más elaborado y creativo.

#### **4. ¿Cómo se reflejarán en los productos de aprendizaje del alumnado la implantación de las rutinas de pensamiento en el aula?**

Los productos de aprendizaje muestran una mayor calidad y profundidad a medida que avanza el trimestre. En las rutinas como “Titular (Serie)” y “Tomo nota (Menores)”, se observa una evolución desde síntesis simples hacia síntesis y conclusiones más profundas y reflexiones complejas. El alumnado no solo ha comprendido los contenidos, sino que ha sido capaz de verbalizar la conexión de lo aprendido con su entorno personal y laboral, y contexto social.

#### **5. ¿Con qué rutina de pensamiento se ha conseguido mayor nivel de logro en los movimientos de pensamiento trabajados?**

La rutina que ha mostrado mayor nivel de logro ha sido “Titular (Discapacidad)”, en concreto en los movimientos de pensamiento de “captar lo esencial y llegar a conclusiones” y el código “reflexión profunda”. Cabe destacar que a esta actividad le precedía la rutina de Titular (Serie) en la que se veía el progreso de las primeras veces a las dos últimas, reflejando una evolución clara; se corroboraba con el alto nivel de logro conseguido en la actividad de Titular (Discapacidad), que tenía la misma esencia, pero con distinta temática. De esta forma se demuestra que hay una mejora en el desempeño de la rutina, pero se descarta que sea por trabajar una temática concreta.

También destacan las rutinas “P321 Adicciones” y “Antes y ahora (Migrantes)”, donde se han registrado altos niveles en preguntarse y hacer preguntas, establecer conexiones y explorar la complejidad.

Estas rutinas han permitido al alumnado profundizar en los contenidos, conectar con su realidad y desarrollar un pensamiento más crítico y empático. La variedad de formatos (vídeos, debates, salidas, testimonios) ha sido clave para estimular diferentes formas de pensamiento.

## **8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que la aplicación de rutinas de pensamiento en un aula de FP del módulo de AUC del CFGS de IS favorece el desarrollo de los movimientos de pensamiento como la síntesis, la formulación de preguntas y la conexión entre ideas previas y nuevos aprendizajes (Ritchhart et al., 2011). Estas rutinas, al hacer visible el pensamiento del alumnado, permiten que la docente pueda ajustar la enseñanza a las necesidades reales del grupo, promoviendo una cultura de pensamiento en el aula (Ritchhart, 2015).

De acuerdo con el estado de la cuestión, donde se evidenció una escasez de estudios sobre pensamiento visible en FP (Sepúlveda et al., 2018; Herrero, 2024), esta investigación aporta evidencia empírica sobre su aplicabilidad y beneficios en este nivel educativo.

Además, se quiere conectar esta investigación con contenidos y técnicas aprendidas por la docente investigadora, durante el máster. Se considera una buena estrategia combinar la evaluación formativa y compartida con el enfoque del PV, porque ambas permiten al alumnado reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y mejorar sus producciones tal como señalan López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Las rutinas que mostraron mayor impacto fueron aquellas que promovieron la metacognición y la reflexión crítica, como “Puente 3,2,1” y “Antes pensaba... ahora pienso”, lo cual coincide con los hallazgos de García et al. (2017) sobre la eficacia de estas herramientas para fomentar el pensamiento profundo.

Cabe remarcar que los instrumentos de evaluación utilizados han permitido un análisis adecuado y específico de los movimientos de pensamiento reflejados en los productos del alumnado. Dichos instrumentos de recogida y análisis de datos se consideran buenos mecanismos para el análisis en próximas investigaciones y/o futura práctica docente. Estos facilitan la evaluación del trabajo del alumnado y permite ofrecerles una retroalimentación más completa. Además, se pueden presentar como una guía para la elaboración de rutinas, lo que les

aporta, al alumnado y a la docente, una mayor seguridad en el proceso de realización de las rutinas. También se contemplan como herramientas de coevaluación, fomentando así aprendizajes individuales y compartidos.

Por último, se considera que esta investigación es útil para ayudar a otros docentes y futuros docentes a animarse a introducir el pensamiento en su aula, en concreto en los distintos módulos que se imparten en los ciclos formativos, con el objetivo de potenciar su práctica docente y la formación de su alumnado.

## 9. LÍMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentran:

**Tamaño reducido de la muestra:** La investigación se realizó con un grupo de solo seis alumnas y un alumno, lo que limita la generalización de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

**Duración reducida:** El periodo de implementación fue tan solo de dos meses, lo que impidió observar efectos a largo plazo o realizar ajustes progresivos en la intervención.

**Falta de experiencia en investigación y docencia:** La docente investigadora reconoce una limitada experiencia en investigación cualitativa y en el enfoque del pensamiento lo que ha podido influir en la profundidad del análisis y en la interpretación de los datos.

**Escasa bibliografía específica:** Tal como se evidenció en el estado de la cuestión, existe una carencia de estudios previos sobre PV en FP, lo que dificultó la comparación de resultados y la construcción de un marco teórico sólido.

**Participación desigual:** Algunas actividades se realizaron fuera del aula debido a la baja asistencia en ciertos días, lo que pudo afectar la homogeneidad de la experiencia educativa.

**Uso de inteligencia artificial (IA):** en la corrección de este trabajo se ha detectado el uso de IA en las producciones del alumnado, aspecto que no se tuvo en cuenta en un principio por falta de medios y herramientas profesionalizadas para evidenciar el uso de IA en las respuestas del alumnado.

## 10. PROSPECTIVAS DE FUTURO

A partir de los hallazgos y limitaciones de este estudio, se proponen varias líneas de investigación futuras:

**Ampliar la muestra y replicar el estudio en otros módulos y contextos geográficos**, para comprobar la transferibilidad de los resultados y enriquecer la base empírica sobre pensamiento visible en FP (Boynton et al., 2023).

**Explorar la relación entre rutinas de pensamiento y el desarrollo de competencias profesionales** de CFGS de IS, especialmente aquellas vinculadas a la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de problemas, tal como sugieren autores como Gros y Cano (2021).

**Profundizar en la combinación de la evaluación formativa y compartida como herramienta de autorregulación del aprendizaje junto al enfoque de pensamiento**, integrando instrumentos como la escalera de metacognición en diferentes módulos y niveles educativos (Fraile et al., 2020).

**Diseñar propuestas didácticas que integren pensamiento visible y evaluación formativa**, considerándolas como metodologías que se complementan y potencian mutuamente, como se ha evidenciado en este trabajo.

**Investigar el impacto de las rutinas de pensamiento en la inclusión educativa**, analizando cómo estas estrategias pueden adaptarse a la diversidad del alumnado y contribuir a una enseñanza más equitativa (Azorín A, 2018).

En definitiva, se considera que el enfoque del PV, junto con la evaluación formativa y compartida, constituye una vía prometedora para transformar la enseñanza en Formación Profesional, promoviendo aprendizajes más profundos, conscientes y transferibles al entorno cercano del alumnado y su recorrido laboral.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.

Aramendi-Jauregui, P., Cruz-Iglesias, E., Altuna-Urdin, J., & Luzarraga-Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la formación profesional básica: cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0210-16962023000100003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-16962023000100003)

Asegurado Garrido, A., & Marrodán Gironés, J. (Coords.) (2022). *La nueva ley de FP y su análisis. Una mirada técnica*. Editex.

Boynton, L., Gomez-Barreto, I., Boix, V., & Segura, R. (2023). *Transformative innovation in teacher education: Research toward a critical global didactica*. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103974. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103974>

Bravo, A. (2020). *Proyecto de innovación docente en el Grado Superior en Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria: Pensamiento visible* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://www.editex.es/media/12590/9788413219998.pdf>

Colegio Salzillo. (s.f.). *Fuerzas culturales: ayudan a desarrollar comprensiones profundas*. Recuperado de <https://colegiosalzillo.com/cultura-de-pensamiento/fuerzas-culturales-ron-ritchhart.htm>

Consejería de Educación e Investigación. (2018). *Decreto 145/2018, de 2 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 224/2015, de 13 de octubre, por el que se establece el plan de estudios del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. [https://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/629398-d-145-2018-de-2-oct-ca-madrid-modificacion-del-d-224-2015-de-13-de-octubre.html](https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/629398-d-145-2018-de-2-oct-ca-madrid-modificacion-del-d-224-2015-de-13-de-octubre.html)

Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. (2024). *Decreto 103/2024, de 13 de noviembre, del Consejo de Gobierno, por el que se modifican setenta y seis decretos por los que se establecen*

para la Comunidad de Madrid planes de estudios de ciclos formativos de grado superior. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 271, 2–5. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOBCM/2024/11/15/BOBCM-20241115-2.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOBCM/2024/11/15/BOBCM-20241115-2.PDF)

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. (2015). *Decreto 224/2015, de 13 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el plan de estudios del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/fp/FP-Ensenanza-SSCS03-LOE-Curriculo-D20150224.pdf>

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062018000500019](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500019)

Del Valle, J. F. (2002). *Intervención familiar: modelos y técnicas*. Pirámide.

EduCaixa. (s.f.). *Entrevista a Ron Ritchhart: la cultura de pensamiento y cómo fomentarla en las aulas*. <https://educaixa.org/es/-/entrevista-a-ron-ritchhart-la-cultura-de-pensamiento-y-como-fomentarla-en-las-aul->

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Fernández Da Lama, R. G. (2020). *Metacognición en el ámbito educativo: una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. <https://www.aacademica.org/000-007/792.pdf>

Fernández, M. (2005). *Trabajo social con familias*. Alianza Editorial.

Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). *Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2), 1–17. <https://www.researchgate.net/publication/342561800>

- García Martín, N., Cañas Encinas, M., & Pinedo González, R. (2017). Métodos de evaluación de rutinas del pensamiento: Aplicaciones en diferentes etapas educativas. En J. C. Núñez Pérez, M.<sup>a</sup> C. Pérez-Fuentes, M.<sup>a</sup> del M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, & M.<sup>a</sup> del M. Simón Márquez (Comps.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 237–243). SCINFOPER.
- García, N., Vallés, C., Gil, C., y Pinedo, R. (2017). Metodologías activas y pensamiento visible en educación. *En Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2017.
- Gobierno de España. (2007). *Real Decreto 93/2007, de 2 de febrero, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado, 40, 6543–6572. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/02/93>
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Gobierno de España. (2023). *Real Decreto 280/2023, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación del sistema de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 88, 47000–47089. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/04/11/280>
- Gobierno de España. (2023). *Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa*. Boletín Oficial del Estado, 94, 55603–55645. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/04/18/289>
- Gobierno de España. (2024). *Real Decreto 500/2024, de 21 de mayo, por el que se modifican determinados reales decretos por los que se establecen títulos de Formación Profesional de grado superior y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado, 129, 61160–61409. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2024/05/21/500>
- Gómez, I., Rubiano, E., & Gil, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Pirámide.
- Gros, B., & Cano, E. (2021). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje: una mirada desde la retroalimentación efectiva*. Universitat de Barcelona. [Disponible en ResearchGate o repositorios académicos].
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Herrero, M. de la C. (2024). *El pensamiento visible como estrategia metodológica para fomentar los procesos metacognitivos en alumnado de formación profesional* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

INESEM. (s.f.). *Escalera de metacognición y estrategias de autoevaluación*. Revista Digital INESEM. <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/escalera-de-metacognicion/>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

Martínez-Román, M. A. (2010). *Intervención social con familias*. Síntesis.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1–23. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.698>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Perkins, D. (1992). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. Free Press.

Project Zero, Harvard Graduate School of Education. (n.d.). *See, Think, Wonder*. Recuperado de <https://pz.harvard.edu>

Reinoso Torresano, P. S., Vallejo Aguayo, C. M., & Aguilar Vásquez, G. M. (2025). Integración de rutinas de pensamiento en contextos educativos: impacto en la comprensión, creatividad y metacognición. *Polo del Conocimiento*, 10(6). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9655>

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

Rodríguez Torres, S. R. (2022). Las rutinas de pensamiento como estrategia para promover el aprendizaje significativo y sostenible en Educación Superior. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.academia.edu/96348933>

Sepúlveda, Y., Soto, M., & Hernández, R. (2018). *Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica*. Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior (REGIES), 3, 115–148. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7306679.pdf>

Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). *Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation*. Theory into Practice, 32(3), 147–153.

Tollefsen, C. O. (2008). *Biomedical research and beyond: Expanding the ethics of inquiry*. Routledge.

Universidad de Valladolid. (2023). *Objetivos. Máster en Investigación e Innovación Educativa*. Facultad de Educación de Segovia. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.04.master/2.03.01.oferta/estudio/Master-Universitario-en-Investigacion-e-Innovacion-Educativa/>

Vara, M. (2024). *Revisión bibliográfica y propuesta educativa sobre la aplicación del pensamiento visible a la didáctica del concepto de densidad en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

## 12. ANEXOS

### ANEXO I

Ejemplo de la 1ª Rutina.

Actividad P321 UC creadas por la sociedad 1ª Parte

**Esta tarea es para entregar la tarea del aula en la que se reflexiona sobre las ideas que tenemos de las unidades de convivencia creadas por la sociedad.**

**WORD con el alias, 3 preguntas sobre el tema, 2 ideas y 1 imagen.**

**3 PREGUNTAS: Preguntas que te planteas de este tema.**

- ¿Acepta la sociedad todos los tipos de unidades de convivencia por igual, o sigue existiendo una preferencia por el modelo tradicional?
- ¿Está preparada la sociedad para aceptar el aumento de unidades de convivencia multigeneracionales o transitorias?
- ¿Cómo afectan las diferencias culturales dentro de una misma unidad de convivencia a su integración social?

**2 IDEAS: Ideas que tengas de este tema.**

La unidad de convivencia como reflejo de la diversidad social.

El papel de la unidad de convivencia en el acceso a derechos y recursos.

**1 IMAGEN: Imagen acorde a la temática.**



Actividad P321 UC creadas por la sociedad 2ª Parte



Después de investigar y reflexionar sobre este tema, algunas de mis dudas han sido resueltas, pero también me han surgido nuevas preguntas. Ahora entiendo mejor que la convivencia familiar no es un concepto sólido como tal, y que cada tipo de familia enfrenta desafíos únicos, es decir, propios a la situación de cada uno. Sin embargo, me sigue preocupando cómo garantizar que todos los niños, sin importar su situación, reciban el apoyo y la estabilidad que necesitan. También he cambiado mi percepción sobre las familias de acogida, ya que no solo se trata de brindar un hogar temporal, sino de ofrecer un ambiente de amor y comprensión. Hay muchos prejuicios también, por tanto, hay que seguir trabajando para combatir esos estigmas a través del camino de la información y de ver las cosas con nuestros propios ojos.

## ANEXO II

Ejemplo de la 2ª Rutina

Actividad P321 (Adicciones) 1ª Parte

**Temática: Personas drogodependientes, con adicción a sustancias, juego...**

**Consiste en redactar un documento (Word) con lo siguientes apartados:**

### **3 PREGUNTAS: Preguntas que te planteas de este tema**

1. ¿Cómo ayudar a una persona que consume ciertas drogas si no quiere ayuda?
2. ¿Qué técnicas debemos dar como integradores sociales a adolescentes que se sienten excluidos por su grupo social y se ven con mucha presión por consumir drogas?
3. ¿Qué perfil de adolescente es el que empieza a consumir drogas? En muchos casos se dan a personas que no tienen problemas de relación social, o tienen una buena relación con la familia.

### **2 IDEAS: Ideas que tengas de este tema**

1. Pérdida de relaciones sociales y económicas.
2. Falta de control y síndrome de abstinencia.

### **1 IMAGEN: Imagen acorde a la temática**



Actividad P321 Adicciones 2ª Parte

**En esta tarea hay que subir un documento donde se expongan 3 preguntas, 2 ideas y una imagen que se te ocurran después de haber dado el tema de adicciones y la serie. Esto debe de ir acompañado de una reflexión breve de las conexiones que ves, posibles aprendizajes y dudas resueltas o si sigue habiendo dudas.**

**Esta tarea permite crear puentes entre lo que se sabía y se ha aprendido en el temario.**

### **3 PREGUNTAS: Preguntas que te planteas de este tema**

1. ¿Crees que los traumas desarrollados en la infancia o adolescencia desarrollan más las posibilidades de tener una adicción?
2. ¿Cómo afectan los sentimientos de la familia cuando un hijo/a tiene problemas de drogadicción?
3. Si tienes problemas económicos para ingresar en un centro de desintoxicación, ¿cómo puedes mejorar la situación si no puedes permitirte un psicólogo y quedarte en la ciudad te perjudica?

### **2 IDEAS: Ideas que tengas de este tema**

1. El entorno familiar.
2. Traumas.

### **1 IMAGEN: Imagen acorde a la temática**



Esta imagen representa la versión anterior de una persona, cayendo hacia lo más profundo de su ser, arrastrada por la presión y los castigos emocionales vividos a lo largo de su vida.

A pesar de los numerosos intentos por salir a flote, el proceso se vuelve cada vez más difícil, similar a la experiencia de reconocer que estás atrapado/a por una adicción.

Es una sensación de impotencia, como nadar sin fuerza ni aire, sin un medio para salvarse.

A veces, la comodidad es esa oscuridad que lleva a la persona a creer que merece estar allí, mientras la culpa y la falta de esperanza la ciegan, impidiendo que busque una salida.

La mano extendida representa el apoyo recibido, ya sea de profesionales, familia, amigos u otras personas cercanas que luchan por ofrecer una oportunidad para salir de esa oscuridad.

Esta imagen es la lucha interna de muchas personas, el conflicto entre la desesperación y la esperanza.

### **Aprendizajes:**

La serie me ha llevado a reflexionar sobre la influencia del entorno familiar en el que crecemos, ya que es allí donde nos educan, nos brindan apoyo o, en algunos casos, nos permiten desarrollarnos.

También que los traumas y experiencias vividas durante la niñez o adolescencia dejan huellas profundas que perduran a lo largo de la vida.

Además, he comprendido lo importante que es ser constante en el proceso de recuperación, cómo rodearte de un círculo social y familiar positivo que aporte apoyo y motivación.

El trabajo de la educadora social me parece crucial, he aprendido mucho viendo su manera de trabajar y tener un enfoque distinto al que pensaba.

## ANEXO III

Ejemplo de la 3ª Rutina

Actividad Titular (Adicciones)

<b>Capítulo visto:</b>	<b>Titular</b>	<b>Enumera 3 ideas o reflexiones que has podido sacar y deducir del capítulo</b>	<b>Comenta una pequeña reflexión y opinión personal, indicando lo que más te ha llamado la atención, lo que te ha gustado, lo que te ha generado dudas ...</b>
1	La parte fea del infierno	<ul style="list-style-type: none"><li>- La repercusión que tiene en tu vida familiar y social</li><li>- Lo fácil que puedes perder el control de nuevo</li><li>- La imagen económica que debes dar y la que realmente es</li></ul>	Lo que más me ha llamado la atención es el que la madre le siga ofreciendo esa ayuda aun estando totalmente agotada y devastada y la mala imagen que crea de los centros y de su círculo social por el consumo
2	La dificultad del apego y la negación a la adicción	<ul style="list-style-type: none"><li>- La adicción como refugio emocional</li><li>- El papel tan importante que tiene la negación de la adicción dentro del ciclo</li><li>- El consumo como resultado de la desconexión entre la persona y su yo</li></ul>	Me ha llamado la atención el que vinculen el consumo con una dinámica de llenar un vacío emocional o aliviar un dolor que no puedes resolver porque, desde hace poco tiempo, y vinculado a los prejuicios y estigma que se tiene ante el consumo, solo entra el motivo de ``te drogas porque quieres`` y me parece muy positivo que de manera pública se muestre la realidad de uno de los motivos

		interno, podría decirse la raíz del problema.	
3	No juzgues a un libro por su portada	<p>- Nunca juzgues a nadie porque tú también puedes verte en esa situación</p> <p>- Aunque las circunstancias externas y las heridas pasadas pueden influir en el desarrollo de una adicción es responsabilidad total del individuo controlar su vida y las decisiones que toma</p> <p>- La facilidad de perder los papeles antes una situación de nervios y la mala gestión emocional que un consumo puede agravar</p>	<p>me ha gustado mucho la reflexión que se hace sobre el impacto de tu entorno y las relaciones toxicas, pero también sobre como las justificaciones externas alimentan la negación. Se hace un llamado a dejar de lado la culpabilidad de factores externos y lucha por enfocarse en uno mismo asumiendo miedos, vulnerabilidades y prejuicios.</p>
4	El poder por encima de todo	<p>- El gran problema del poder</p> <p>- La importancia de ser yo</p>	<p>Algo a destacar dentro de este capítulo es la crítica que hace a las críticas que se recibe por parte de la sociedad a aquellas acciones, adicciones...que únicamente son visibles porque a los altos escaños de la sociedad, la</p>

			política...les	beneficia.
		- Todos somos adictos a algo	Que solamente se critique aquello que la sociedad y la política quiere hacer visible es un tema para reflexionar	
5	Premio o castigo	El poder que tiene la familiar en las emociones de una persona tanto positivas como negativas el valor de la familia como un premio o un castigo	Muchas veces creemos que nuestra familia deber ser nuestro lugar seguro, nuestra protección y seguridad y en muchas de las ocasiones es la propia familia la que origina y provoca en la persona inseguridades, miedos, traumas... pudiendo desembocar así en una adicción	
6	El inicio de un final	- El valor que le damos a los vínculos creados en las situaciones más dolorosas - El respetar, cuidar y mimar a la persona que hace meses odiabas - El miedo de empezar una vida nueva	La mayor reflexión que podemos sacar de este último capítulo es el no querer abandonar el lugar que se ha vuelto tu lugar seguro, que se ha convertido en tu seguridad y la importancia de pedir ayuda cuando lo necesites	

## ANEXO IV

Ejemplo de la 4ª Rutina

Actividad Antes y ahora (Migrantes)

**Esta tarea consiste en ver un capítulo concreto de un programa de televisión, responder algunas preguntas y realizar una rutina de pensamiento al respecto.**

**Es un programa donde personas de un determinado colectivo o con una condición determinada acceden voluntariamente a responder preguntas sobre su situación concreta.**

**Personas inmigrantes:** <https://youtu.be/1dWENvZsDJE?si=eqE1NTcWujjfG7ey>

**Instrucciones:**

**Ver el vídeo**

**Responder a las siguientes cuestiones y realiza la rutina que se propone.**

**1.¿Qué pregunta te ha llamado más la atención o ha sido más de interés?**

**2.Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”**

**Realiza una comparación con lo que antes pensabas sobre este colectivo y lo que piensas después de ver el video. Puedes hacer una tabla de dos columnas con las ideas de antes en una y las ideas de después en otra.**

**Esta rutina puede ayudarte a detectar las ideas que has adquirido nuevas o has cambiado a través de este video.**

**3.Por último haz una breve reflexión de lo que has aprendido o si te ha gustado el video, si te parece adecuado. También puedes mencionar aspectos negativos y positivos.**

**1.Preguntas:**

Ha habido varias preguntas que me han llamado la atención

1- ¿Creéis que quitáis el trabajo?

Esta no es que me haya sorprendido las respuestas, pero ha habido una la del asiático que ha dicho que bueno uno de Madrid también pensar que el de Sevilla puede quitarle el trabajo y no es inmigrante

2- ¿Por qué emigraron?

La respuesta que más me sorprendió fue la chica africana que tenía una hija con discapacidad y decidió emigrar ya que en su país al haber tenido una hija con discapacidad la veían como manchada, que había enfadado a dios, además del rechazo, estigma...

3- Me hizo mucha gracia una respuesta sobre la pregunta de estereotipos. Una de las usuarias dijo que le decían que todos los búlgaros roban coches y ella dijo que era mentira lo de robar coche porque si fuera así por qué iría ella en transporte público.

## **2.Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”**

---

ANTES	DESPUÉS
En cuatro a la violencia que reciben por parte de los españoles, sabía que había racismo, pero no sabía que tanto ya sea físico, verbal o por las actitudes de por ejemplo no sentarse a tu lado en el metro o que te sientes y se levantan	Me he dado cuenta que hay más racismo y violencia por ello de lo que pensaba.
Que todos los inmigrantes venían a España por razones económicas o por una guerra	Este video me ha demostrado que aunque hay una mayoría que si vienen por razones económicas hay una guerra

---

---

otras que vienen por otras razones como el amor, la aceptación(discapacidades)...

---

Que para conocer las culturas y tradiciones de los distintos países del mundo había que viajar mucho.

Como ha dicho una de las participantes hay más de 200 personas de distintos países solo en Madrid así que no es necesario viajar solo conocer a la gente y que te enseñe su cultura, tradiciones, comida...

---

### **3.Reflexión**

Este video me parece necesario para ponerlo en el instituto, ya que creo que es necesario porque hay mucha desinformación sobre el tema, lo que lleva a malentendidos además creo que este video sirve para romper ciertos estereotipos y prejuicios .

También que tendemos a generalizar sobre ciertos temas por una mala experiencia con una persona inmigrantes.

Creo que en caso de ponerlo en aulas, habría que modificar un poco el tiempo, es decir, recortar un poco el video porque es muy denso y no puedes mantener la atención durante tanto tiempo seguido.

## ANEXO V

Ejemplo de la 5ª Rutina

Actividad Antes y ahora (Sin hogar)

**Esta tarea consiste en ver un capítulo concreto de un programa de televisión, responder algunas preguntas y realizar una rutina de pensamiento al respecto.**

**Es un programa donde personas de un determinado colectivo o con una condición determinada acceden voluntariamente a responder preguntas sobre su situación concreta.**

**Personas sin hogar: <https://youtu.be/IGNFzGSsajk?si=pFvmJNEaYgzGfAkS>**

**Instrucciones:**

**Ver el vídeo**

**Responder a las siguientes cuestiones y realiza la rutina que se propone**

**1.¿Qué pregunta te ha llamado más la atención o ha sido más de interés?**

**2.Rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”**

**Realiza una comparación con lo que antes pensabas sobre este colectivo y lo que piensas después de ver el video. Puedes hacer una tabla de dos columnas con las ideas de antes en una y las ideas de después en otra.**

**Esta rutina puede ayudarte a detectar las ideas que has adquirido nuevas o has cambiado a través de este video.**

**3.Por último haz una breve reflexión de lo que has aprendido o si te ha gustado el video, si te parece adecuado. También puedes mencionar aspectos negativos y positivos.**

1. La que siempre me llama más la atención cuando se menciona a este colectivo o tengo la oportunidad de establecer una conversación con alguien es “¿Cómo fue tu primera noche en la calle?”. Me da mucha curiosidad el hecho de que una persona pase la noche en la calle, qué es lo que ve, qué es lo que siente, es decir, me encanta escuchar historias y empatizar escuchándolo, aunque suele resultar muy duro.

## 2. Rutina de pensamiento.

Antes pensaba:

- Que las personas sin hogar estaban en esa situación principalmente por adicciones o decisiones personales.
- Que las personas sin hogar eran solitarias y les daba igual la sociedad.
- Que la vida en la calle era una decisión para algunos.
- Que a las personas sin hogar les daba igual el hecho de mejorar su situación.

Ahora pienso:

- Que las causas del sinhogarismo son muy distintas, incluyendo todo tipo de problemas imprevistos, que le puede pasar a todo el mundo en cualquier momento de su vida.
- Muchas mantienen relaciones sociales, tienen amigos y buscan reconstruir sus vidas, participando en actividades comunitarias y buscando empleo.
- Muchos están constantemente buscando oportunidades para salir de la situación.

## 3. Reflexión personal

El video me ha dado realmente una visión más profunda sobre las personas sin hogar. He aprendido que detrás de cada persona hay una historia única llena de obstáculos y resiliencia que ni siquiera conocemos, y que por ello hay que dejar los estigmas y estereotipos de lado.

Me encanta este programa ya que su objetivo es destacar la importancia de no juzgar basándose en estereotipos y de reconocer la dignidad y humanidad de cada persona, independientemente de su situación.

Me ha gustado como cada uno se expresa directamente, sin importarles nada, en un espacio seguro, rompiendo barreras y fomentando la empatía.

## ANEXO VI

Ejemplo de la 6ª Rutina

Actividad de Discapacidad

Los videos expuestos en clase deben ser vistos de uno en uno y en un documento exponer entre 3 y 5 ideas que hayas extraídas de cada video y un título que refleje la conclusión final que sacas de cada uno. Puedes seguir la tabla para una mejor organización.

<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23Z">https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23Z</a></p> <p><u>A</u></p>	<p><b>Ideas:</b></p> <p>-La discapacidad no debe verse como una tragedia ni como algo incorrecto.</p> <p>-Es necesario cambiar la forma en que la sociedad percibe y representa a las personas con discapacidad.</p> <p>-La accesibilidad es un derecho</p>	<p><b>Título:</b></p> <p><b>No todo es lo que parece</b></p>
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ignS0Hz0S90">https://www.youtube.com/watch?v=ignS0Hz0S90</a></p>	<p><b>Ideas:</b></p> <p>-La discapacidad no es sinónimo de depresión o mala vida</p>	<p><b>Título:</b></p> <p>Más allá de lo que no vemos</p>

	<p>-Las personas con discapacidad necesitan oportunidades no a nadie detrás de ellos.</p> <p>-La discapacidad necesita un cambio mental social.</p>	
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=3M58FK0t7U">https://www.youtube.com/watch?v=3M58FK0t7U</a></p> <p><u>M</u></p>	<p><b>Ideas:</b></p> <p>-La discapacidad no debería de ser un tema tabú en el arte</p> <p>-El arte y la cultura es uno de los mejores medios para concienciar sobre la discapacidad</p> <p>-El arte debe de ser accesible tanto para actores como espectadores</p>	<p><b>Título:</b></p> <p>El arte como herramienta de inclusión</p>

## ANEXO VII

### Ejemplo de la 7ª Rutina

#### Actividad Menores en desamparo

Instrucciones: Después de visualizar este vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=1OeQUwdAjE0>

Toman nota de las siguientes preguntas:

#### 1. ¿Cuál es el punto más importante?

El punto que me parece más importante es que los niños cuenten con una buena red de apoyo que los proteja y les ayude a desarrollarse en un entorno seguro. Por eso, es fundamental la detección temprana y la intervención adecuada.

En el video vemos cómo la niña ha crecido en un entorno inseguro, donde ha sido testigo y víctima de maltrato físico, lo que le dificulta confiar en los demás. Además, la separación de su hermano, quien es su red de apoyo (ambos solo confían en su hermano/a), les causa un profundo dolor a ambos. Me encanta cómo, en la segunda casa de acogida, cuando ella reacciona mal al recibir un vestido de regalo por parte de su madre adoptiva (ya que le trae malos recuerdos), en lugar de rechazarla o devolverla, la mujer decide adoptar también a su hermano. Esto demuestra que comprende sus miedos y no la juzga, reconociendo que ha sido víctima de violencia de género.

#### 2. ¿Qué encuentras desafiante, desconcertante o difícil de comprender?

No acabo de entender cómo a pesar de los avances en la sociedad y la existencia de leyes de protección, sigue habiendo tantos casos de violencia infantil dentro del hogar. También resulta impactante la normalización del maltrato en algunos entornos.

#### 3. ¿Qué pregunta te gustaría discutir?

- ¿Qué medidas adicionales podrían implementarse para prevenir la violencia infantil dentro del hogar?
- ¿Cuál es la gravedad o el impacto a largo plazo en la vida de los niños que han sido víctimas de violencia?

#### **4. ¿Qué encontraste interesante?**

Lo que más me llamó la atención del tema es la cantidad de víctimas de violencia de género.

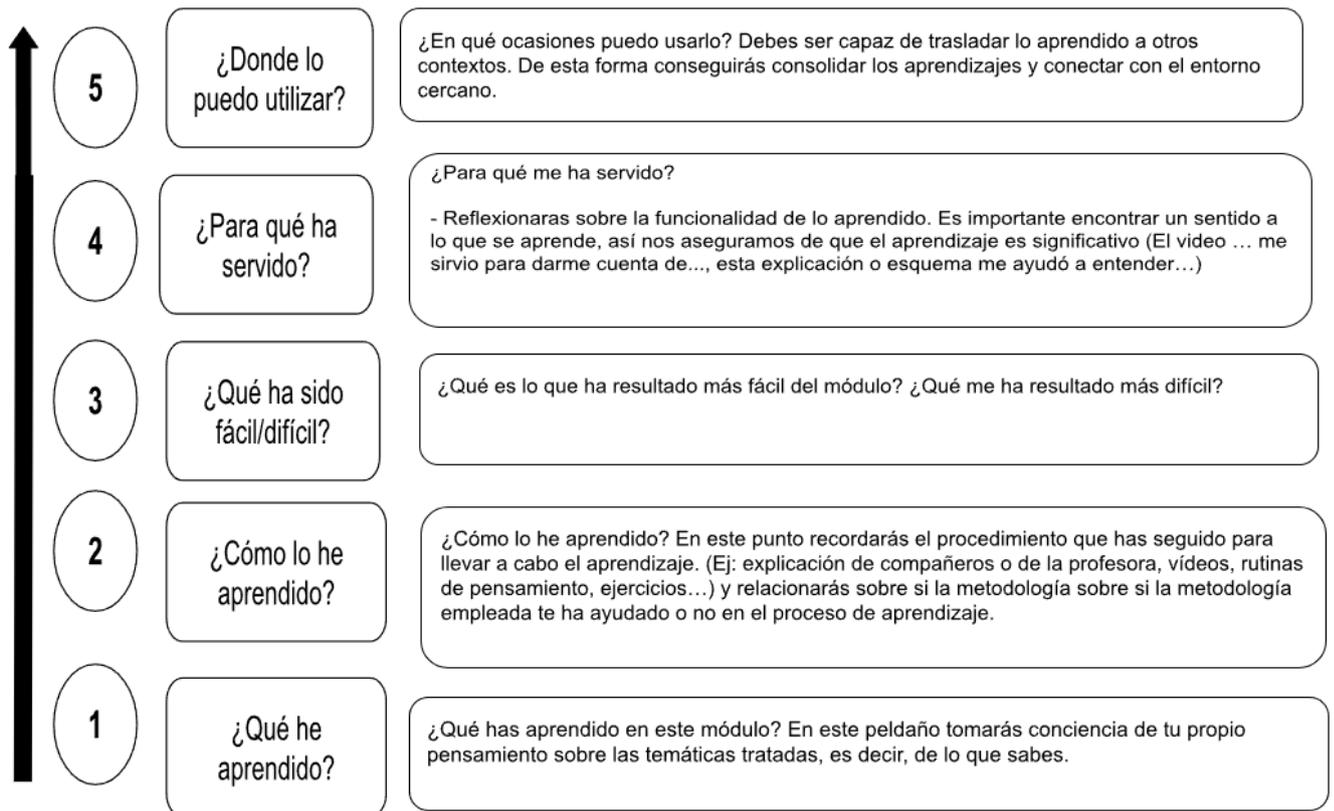
Además, el maltrato institucional es algo que debería hablarse más ya que el juez decidió por el menor hasta que este tiene 12-14 años, lo que no me parece justo ya que el menor debería ser el que decida si quiere o no ver a sus padres.

## ANEXO VIII

### Ejemplo de la 8ª Rutina

#### Actividad Escalera de aprendizaje

##### ESCALERA DE METACOGNICIÓN:



**ESCALERA DE METACOGNICIÓN:**



5	¿Donde lo puedo utilizar?
4	¿Para qué ha servido?
3	¿Qué ha sido fácil/difícil?
2	¿Cómo lo he aprendido?
1	¿Qué he aprendido?

ESCALERA DE METACOGNICIÓN:

Cuervo

5  
¿Donde lo puedo utilizar?  
En mi día a día, con cualquier colectivo que trabaje el día de mañana e incluso a nivel social para desmentir mitos.  
También para mi proyecto final que va a ir dedicado a la prevención de violencia de género en adolescentes.

4  
¿Para qué ha servido?  
Me ha servido para tener más conciencia sobre temas específicos, aumentar mi conocimiento y tener de una forma más estructurada ciertos temas.

3  
¿Qué ha sido fácil/difícil?  
Fácil ⇒ el temario de violencia de género, la forma y predisposición en dudas respecto al temario.  
Difícil ⇒ el temario de recursos :C, me ha costado estructurar la información junto con el proyecto del trimestre anterior.

2  
¿Cómo lo he aprendido?  
Mediante varias actividades, series, vídeos y diapositivas expuestas en clase y que nos ha mostrado la profesora, también con documentos.  
También por los diversos puntos de vista de los compañeros/as. Las rutinas de pensamiento me han parecido interesantes :)

1  
¿Qué he aprendido?  
Tener una información más desarrollada de diversos temas, conocer nuevas terminas y los diferentes aspectos que influyen en la familia, violencia, colectivos ...

ANEXO IX

Escala verbal (Docente)

Valora del 1 al 5 las siguientes afirmaciones según el nivel del logro que has percibido durante el trabajo previo y en el aula. (1 No se ha logrado, 2 Se ha logrado con numerosas dificultades, 3 Se ha logrado con dificultades, 4 Se ha logrado con pocas dificultades, 5 Se ha logrado completamente sin dificultades). A la derecha se incluye un apartado para resaltar y explicar el nivel de logro considerado.

Premisas	Nivel de logro	Breve explicación
<b>Participación:</b>		
El alumnado entregaba las tareas en tiempo y forma	4	No se llegaron a entregar todas las rutinas, a un alumno le faltó entregar parte de la rutina Titular (Serie), una alumna le faltó entregar la rutina de

		Tomo nota y tres alumnas no entregaron la parte de Antes y Ahora de Personas sin hogar porque era voluntaria.
El alumnado tenía motivación por la ejecución de las rutinas	5	No se apuntó ninguna incidencia o comentario negativo respecto a la realización de rutinas y se veía motivado al alumnado para compartir sus respuestas.
El alumnado se mostraba interesado en la elaboración de rutinas	5	En las ocasiones que se realizaban estaban con atención y preguntaban para mejorar la ejecución de las rutinas.
<b>Preparación de rutinas:</b>		
Se encontraron rutinas adecuadas para trabajar en el aula	3	Se encontraron dificultades porque la bibliografía y referencias solo mostraban ejemplos de temáticas y edades del alumnado muy diferentes.
Se adaptaron las rutinas a los temas trabajados en clase	4	En los ejemplos y guías del Proyecto Zero ayudaron a enfocar las rutinas y adaptarlas a los contenidos.
Se ubicaron las rutinas a momentos y actividades idóneas	4	La mayoría de las rutinas fueron ubicadas en el inicio de los contenidos y ayudaron a saber que ideas previas tenía el alumnado. También se usaron las rutinas después de trabajar con material audiovisual relacionado con el contenidos para detectar las conclusiones e ideas que se habían extraído del material.
<b>Desarrollo de rutinas:</b>		

Las rutinas fueron explicadas de forma clara y sencilla. 3	La profesora tuvo dudas en las explicaciones al alumnado, sobre todo en la ejecución de las primeras rutinas.
Las rutinas fueron entendidas por el alumnado 4	Las rutinas que mejor se entendieron fueron las de titulares, tomo nota y Puente 321 porque tenían pasos guiados. Sin embargo, las de Antes pensaba y ahora pienso tuvieron más dudas en su elaboración.
Las rutinas fueron elaboradas en el tiempo y forma establecidas. 3	En la mayoría de las rutinas se tuvo que alargar el tiempo de elaboración.
<b>Evaluación de rutinas:</b>	
Se generó espacio y tiempo para evaluar cada rutina 2	En muchas de las rutinas no se pudo realizar la puesta en común de las respuestas.
Se explicaron los criterios de evaluación de las rutinas 1	No se explicaron cómo se evaluarían las rutinas. Solo como se calificarían.
Las rutinas fueron valoradas positivamente por el alumnado 3	El alumnado comentaba que era interesante la forma de trabajar los contenidos audiovisuales, pero también transmitían sus dudas acerca de la eficacia de las rutinas de pensamiento.

## ANEXO X

### Cuestionario de evaluación (1º y 2º trimestre)

A continuación, se propone una encuesta para evaluar la primera evaluación de AUC.

En primer lugar tendrás que identificarte con un animal en vez de poner tu nombre, procura que no se repitan entre las demás compañeras. (Es para asegurar el anonimato) (Se debe recordar el animal escogido para la siguiente evaluación, se recomienda que lo apuntes)

En segundo lugar responde todas las preguntas siguiendo las instrucciones.

Por favor se sincera/o respecto a las respuestas ya que son anónimas y ayudarán a mejorar la labor de la profesora de cara a la siguiente evaluación.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

Indica tu alias\*

Tu respuesta

1º Cuestión:

Considero que el temario y los contenidos del módulo son.... (señala las opciones que consideres oportunas) \*

Divertidos

Relevantes para mi futuro laboral

Aburridos

Me hacen ver diferentes puntos de vista

Interesantes

Complicados

Me hacen pensar

Valora las siguientes afirmaciones del 1 al 5 según el nivel de acuerdo que estés con ellas.

2º Cuestión:

El formato del material subido a la plataforma era adecuado. \*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

3º Cuestión:

El temario estaba bien escrito y era fácil de entender.\*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

La profesora se comunica de forma clara y fácil de entender\*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

4º Cuestión:

La profesora promueve la participación en clase del alumnado en clase. \*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

5º Cuestión:

La profesora es experta en el módulo que imparte\*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

6º Cuestión:

La profesora utiliza ejemplos útiles para explicar el temario.\*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

7º Cuestión:

La prueba teórica era adecuada para evaluar el dominio del temario. \*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

8º Cuestión:

La prueba práctica era adecuada para evaluar el dominio del temario. \*

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

Valora de 1 al 5 (siendo 5 más alto)

9º Cuestión:

Satisfacción con el módulo\*

1 2 3 4 5

10º Cuestión:

Implicación que has tenido durante la 1º Evaluación. (2º Evaluación)\*

1 2 3 4 5

11º Cuestión:

Conformidad con la calificación que has sacado en el módulo\*

1 2 3 4 5

12º Cuestión:

Participación durante las clases y actividades fuera del aula.\*

1      2      3      4      5

13º Cuestión:

Valora el módulo en general: \*

1      2      3      4      5

14º Cuestión:

Sintetiza en una frase lo aprendido en el módulo durante esta evaluación. \*

15º Cuestión:

Para acabar, por favor, se ha dejado un espacio para que destagues algún aspecto a mejorar o que te haya gustado del módulo; comentarios y sugerencias sobre tu opinión personal que no hayas podido valorar en el resto de las preguntas.

## ANEXO XI

### Consentimiento

Información sobre protección de datos tratamiento de productos de alumnado de Formación Profesional. REGLAMENTO GENERAL DE PROTECCIÓN DE DATOS REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, de 27 de abril de 2016

Epígrafe	Información básica	Información complementaria
Responsable del tratamiento		
Finalidad del tratamiento	Evaluación de los materiales, actividades y productos del alumnado.	Se emplearán los datos con el fin académico de investigar la eficacia de las rutinas de pensamiento como herramienta facilitadora en la formación profesional. La investigación se enfoca en los estudiantes Formación profesional de Integración social, para el módulo e Atención a Unidades de Convivencia
Destinatarios de cesiones o transferencias internacionales	No se cederán datos a terceros  La difusión a nivel internacional respetará la confidencialidad	La difusión del proyecto de investigación garantiza la confidencialidad de los participantes, de forma que no podrán relacionarse de ninguna forma con la persona implicada  En el caso de posibles publicaciones de la investigación a nivel internacional se garantiza la confidencialidad de los participantes, de forma que no podrán relacionarse de ninguna forma con la persona implicada.
Derechos de las personas interesadas	Derecho a acceder, rectificar y suprimir los datos, así como	Tiene derecho de acceso, rectificación, supresión,

---

otros derechos recogidos en la limitación del tratamiento, información adicional portabilidad, en los términos de los artículos del 15 al 23 del RGPD.

---

Tiene derecho a retirar su consentimiento en cualquier momento. La retirada del consentimiento no afectará a la licitud del tratamiento basada en el consentimiento previo a su retirada.

---

Puede ejercer estos derechos ante los responsables del tratamiento de datos.

---

Tiene derecho a reclamar ante la Agencia Española de Protección de Datos [www.aepd.es](http://www.aepd.es)

---

**Documento de consentimiento para la participación en el trabajo de fin de máster de Elena García García, “Investigación y propuesta de innovación: Rutinas de pensamiento con alumnado de Integración social”**

D/D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_ c  
on DNI \_\_\_\_\_ (alumno/a) del Ciclo formativo de grado superior en Integración social, en un centro privado de Madrid.

AUTORIZA

NO AUTORIZA

A que sean analizados y expuestos sus productos de aprendizaje (actividades realizadas durante el curso 2024-2025 en el módulo de Atención a Unidades de Convivencia), y la evolución que muestran, en el trabajo de fin de máster Elena García García.

El uso de seudónimos en los trabajos y el anonimato del centro garantiza la confidencialidad de los participantes, además se asegura un tratamiento de dichos datos solo con fines académicos.

Firmado el/la alumno/a participante:

En \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 202\_\_\_\_\_

## ANEXO XII

Ejemplo de imagen de simbolización simple:



Ejemplo de imagen de simbolización media



Ejemplo de simbolización profunda



## ANEXO XIII

Ejemplo de metáfora:



Esta imagen representa la drogadicción porque muestra la soledad y el vacío que muchas personas sienten cuando están atrapadas en el consumo. La persona sentada de espaldas representa la soledad.

La puerta luminosa simboliza cómo las drogas pueden hacer sentir que hay una salida o una forma de escapar del dolor, aunque solo sea por un tiempo. Muchas veces, se consumen para evitar sentir ese dolor o huir de la realidad.

Las pastillas y frascos en el suelo muestran la dependencia y lo difícil que es salir de ese ciclo. En el fondo, la imagen refleja cómo la adicción afecta no solo el cuerpo, sino también la mente y que este suele ser el motivo por el cual se empieza a consumir drogas duras.