



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Grado en Educación Primaria

**Diseño de materiales para el desarrollo  
del pensamiento crítico en edades  
tempranas a través del área de ingles**

Autor:

**D. Daniel Martín Martín**

Tutor:

**D. Javier González Jiménez**

# ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT.....	2
1. OBJETIVOS.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1 DISEÑO DE MATERIALES.....	9
4.2 EL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	16
5. DISEÑO / METODOLOGÍA.....	27
5.1. CREACIÓN DEL MATERIAL.....	27
5.2 PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	31
5.3 INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	35
6. RESULTADOS DEL PROYECTO.....	38
6.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO.....	38
6.2 BREVE ESTUDIO DE ANOTACIONES Y OBSERVACIONES.....	43
6.3 VISIÓN GLOBAL DE RESULTADOS.....	44
7. CONSIDERACIONES FINALES.....	46
8. BIBLIOGRAFÍA.....	48
9. ANEXOS: MATERIALES.....	49
9.1. CUENTO.....	50
9.2 CUESTIONARIOS.....	54
9.3. TABLA DE ANOTACIONES.....	60

## **RESUMEN**

En la concepción educativa actual, el aprendizaje de las lenguas extranjeras (especialmente el inglés) está ganando importancia y presencia en las aulas. Asimismo, las teorías educacionales resaltan la importancia de fomentar el pensamiento crítico en el alumnado y no tanto el aprendizaje memorístico característico de la escuela tradicional. El objetivo es formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y que participen activamente en la sociedad.

Parece evidente pues, que el pensamiento crítico se ha de desarrollar a través del inglés tanto o más que del resto de áreas, y que debe trabajarse en la etapa primaria desde su comienzo. Para ello será necesario que los docentes sean capaces de diseñar y poner en práctica materiales que sirvan al alumnado para mejorar su competencia comunicativa en inglés a la par que para desarrollar su capacidad crítica. Este trabajo va dirigido precisamente al diseño de materiales para trabajar en primer ciclo de primaria el razonamiento crítico a través del inglés.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, pensamiento crítico, diseño de materiales, edades tempranas.

## **ABSTRACT**

In the current educational conception, foreign languages' learning (especially English) is gaining importance and presence in the classrooms. Furthermore, the educational theories emphasize the relevance of fostering critical thinking in students rather than the memoristic learning characteristic of the traditional school. The objective is to form citizens capable of thinking for themselves and to participate actively in the society.

Therefore, it seems evident that critical thinking has to be developed through English as much or even more than through other subjects and it must be taught in the primary stage from its very beginning. This will require teachers able to design and implement materials that enable students not only to improve their English communicative competence but also to develop their critical thinking skills. This essay is precisely about the design of materials to foster in lower primary the critical thinking through English lessons.

**Key words:** English learning, critical thinking, designing materials, early ages.

## **1. OBEJTIVOS**

- Analizar las características de los materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera –inglés- específicamente dirigidos a trabajar el razonamiento crítico del alumnado de primer ciclo de primaria
- Estudiar el desarrollo del pensamiento crítico en el aula en el primer ciclo de primaria
- Valorar las posibilidades que ofrece la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera – inglés- para fomentar la actitud crítica en edades tempranas
- Crear un material propio considerando el análisis previo y llevarlo a la práctica en el aula
- Evaluar los resultados de la aplicación en el aula de dicho material en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, sin descuidar la mejora de las habilidades comunicativas en el área de inglés

## 2. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el **ámbito** del desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de educación primaria y trata de profundizar en el estudio del fomento del mismo a través del diseño de materiales para el área de lenguas extranjeras (concretamente del inglés) en el primer ciclo.

Habitualmente se ha asociado la potenciación del razonamiento crítico en la escuela a etapas más avanzadas (último ciclo de primaria o educación secundaria). Por ello, y aprovechando la multitud de posibilidades que ofrece la nueva concepción de las lenguas extranjeras en el aula, analizar el diseño de materiales para mejorar la actitud crítica desde primer ciclo de primaria a través del área de inglés supone un interesante reto.

El **procedimiento** a seguir para llevar a cabo el trabajo será el de diseñar un material específico destinado al primer ciclo de primaria para el desarrollo del razonamiento crítico a través del área de inglés, así como de una lista de indicadores que sirvan para evaluar la capacidad crítica del alumnado. El diseño de ambos estará fundamentado en las teorías del fomento de la actitud crítica en el aula y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Posteriormente, se llevará el material a la práctica en el aula ya una vez realizada una primera evaluación de la actitud crítica del alumnado, la cual se repetirá tras haber trabajado con dicho material.

A partir de las observaciones de la dinámica de clase durante la utilización del material y de los resultados obtenidos en los diferentes indicadores, se extraerán las conclusiones pertinentes sobre la eficacia de los materiales diseñados para potenciar el razonamiento crítico en primer ciclo de primaria a través del área de inglés; teniendo en cuenta en todo momento la dificultad de obtener resultados significativos en un período de práctica en el aula que se antoja excesivamente corto. Por ello es necesario aunar a las conclusiones una adecuada reflexión acerca de la eficacia real del material diseñado y su efecto si el trabajo con el mismo en el aula se prolongara en el tiempo.

Finalmente, reseñar que he **elegido este tema** pues considero que todo docente para desarrollar su labor con éxito ha de ser capaz de crear materiales adecuados para su intervención en el aula, en la cual, entre otros muchos aspectos más reconocidos, nunca debe dejar de lado el pensamiento crítico. Este último concepto no se trabaja en las aulas con demasiada asiduidad, a lo que hay que sumar que se asocia de forma más común a etapas posteriores de enseñanza como la Educación Secundaria Obligatoria. El hecho de creer que se puede desarrollar en el aula desde el comienzo de la etapa de Primaria, y que los nuevos enfoques desde los que se plantean las áreas de lenguas extranjeras suponen un escenario propicio para ello, son otros factores que me han llevado a escoger el tema del trabajo en cuestión.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Que nuestro país, y junto a él gran parte de los que conforman nuestro planeta, atraviesan una época de crisis económica es algo objetivo que se puede comprobar mediante multitud de indicadores (paro, precariedad, deuda pública, etc.). Asimismo, aunque en este caso no se pueda contrastar de forma tan tangible, resulta difícil discutir que tanto la sociedad global, como los habitantes del Estado Español en particular, se enfrentan también a una crisis política, social e incluso de valores.

Cada vez son más los ciudadanos que con el paso del tiempo se sienten más distantes de la política; menos involucrados e interesados en esta labor, y consecuentemente menos representados. En febrero de 2014, según estudios del CIS la política era el cuarto problema que más preocupaba a los españoles, sólo por detrás del paro, la crisis económica y la corrupción (todos ellos a su vez asociables al ejercicio político en mayor o menor medida). Sin embargo, la ciudadanía no participa de forma activa en la sociedad para revertir las situaciones adversas a las que se enfrenta.

Entendiendo pues las crisis económicas, políticas y sociales de forma integrada, éstas influyen a su vez en un deterioro del sistema educativo, formando así un bucle: una sociedad menos preparada debido a una educación más deficiente afrontará con menos garantías el reto de superar las dificultades que encuentre para buscar un mundo mejor en el que prime esa igualdad que está tan presente en el currículum de educación primaria.

Cada vez más, nuestra educación se aparta del principio de enseñar al alumnado a pensar por sí mismo, centrándose en su defecto en la superación de pruebas estándares y reguladas de forma centralizada. Esto conlleva que se deje de explotar en los alumnos su capacidad de razonar de forma crítica y que por el contrario la docencia se vuelque en el desarrollo memorístico, pues la memoria será la herramienta que alumnos y alumnas necesiten para retener (por un breve período de tiempo) los contenidos que deben dominar para superar esos exámenes.

Parece evidente que ese no debe ser el camino a seguir; y que potenciar la capacidad de análisis, de debate y argumentación, la toma de decisiones, y en definitiva, la libertad de pensamiento, resultaría bastante más enriquecedor para el alumnado y por consiguiente para la educación y la sociedad. Tal y como defendía el humanista José Luis Sampedro “la libertad de expresión no tiene ningún valor sin libertad de pensamiento; y nos educan en primer lugar para creer lo que nos dicen, y después razonar sobre lo que hemos creído, cuando debería ser al revés”.

Si la docencia realmente persigue la meta de formar ciudadanos libres y conscientes, no debe dejar de lado la potenciación del razonamiento crítico de niños y niñas. Por el contrario, la realidad es que en la escuela actual el desarrollo de la capacidad crítica no se trabaja concienzudamente con la frecuencia que reclama la relevancia del caso.

Por otro lado, sí se están haciendo progresos y siguiendo una línea que podría ser la adecuada en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque el camino por recorrer aún sea largo. Nuevas metodologías y materiales van haciéndose hueco en las aulas desbancando a los tradicionales métodos de gramática-traducción más propios de la enseñanza de lenguas muertas como el latín. Los enfoques comunicativos cobran protagonismo, los docentes están mejor preparados y los programas bilingües no sólo hacen posible el aumento de horas de exposición a la lengua extranjera sino que posibilitan un aprendizaje integrado de otras materias que potencia la capacidad cognitiva y plurilingüe del alumnado.

La nueva visión de la segunda lengua en la escuela trae consigo una multitud de implicaciones socioculturales muy amplias: lejos de ceñirse a la explicación de tradiciones y festejos foráneos, ahora integran el uso de la lengua según el tipo de contexto comunicativo, la inclusión de diferentes perspectivas (asociadas a distintas culturas o lugares) acerca de un tema determinado, la interculturalidad y aspectos tanto afectivos como actitudinales. Por ello, el estimular la actitud crítica de alumnos y alumnas no sólo tiene cabida en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sino que estas clases se convierten en una perfecta oportunidad para trabajar su desarrollo, aprovechando todas las oportunidades que una segunda lengua nos ofrece.

Quizá parte del problema radique en que el pensamiento crítico en la educación tradicionalmente haya estado más asociado a edades avanzadas, ya sea a los últimos cursos de primaria o a la educación secundaria. En cambio, la realidad nos muestra que no sólo es posible su desarrollo desde edades tempranas, sino que es algo que resulta muy conveniente.

Asimismo, no resulta disparatado pensar que los libros de texto propuestos por las editoriales, cuyo peso en el aula es decreciente en favor de materiales propios elaborados por el docente a medida de sus objetivos y de las necesidades específicas de su grupo-clase, generalmente no son un recurso que tenga en cuenta tanto como se podría desear el fomento de la capacidad de razonamiento crítico integrado en un marco mejora de la competencia comunicativa de lenguas extranjeras.

Teniendo esto en cuenta, el diseño y creación de materiales para su posterior puesta en práctica en el aula es una de las múltiples habilidades que un docente debe manejar con destreza. Si se desea que esos materiales sean propicios para conseguir los objetivos que se plantea el profesorado que los crea, deberán cumplir con una serie de características que deben conocerse previamente.

Ante esta compleja situación, este trabajo tiene como fin adentrarse en el diseño de materiales específicos para trabajar la capacidad crítica del alumnado desde el primer ciclo de primaria a través de la lengua extranjera – inglés-, así como evaluar la eficacia en la práctica de aula de dichos materiales.

Cabe la posibilidad de que haya quienes entiendan este discurso como ideológico o simplemente utópico y desligado a la realidad educativa. En este caso conviene recordar que formar a los alumnos y alumnas para que en el día de mañana conformen esa sociedad de la que se ha hablado en estas líneas, una sociedad realmente crítica en la que los individuos que la integran ejercieran su condición de ciudadanos activamente, tiene una importancia de primer orden en las leyes educativas actuales. Prueba de ello es el primer objetivo de la educación primaria reflejado en la Ley Orgánica de Educación (LOE):

“a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”

Los objetivos b) y j) también mencionan respectivamente el desarrollo del sentido crítico y el fomento de un espíritu crítico ante los mensajes que reciban y elaboren.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), futura ley educativa, tampoco deja de lado este tema, y en el primer párrafo de su preámbulo aparecen las siguientes líneas: “El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio”.

No sólo desde la legislación docente española se hace un llamamiento al desarrollo del pensamiento crítico, sino que también Europa se une a este reclamo. La “Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente” recoge la competencia social y ciudadana entre las ocho competencias básicas que establece. Asimismo, matiza que las capacidades necesarias para adquirir esta competencia conllevan la reflexión crítica y creativa.

Para concluir, se indican las competencias que he desarrollado a lo largo del Grado en Educación Primaria que he cursado y que he necesitado poner en práctica para la elaboración de este documento. Más allá de demostrar capacidad para la atención educativa y para afrontar los retos del sistema educativo adaptando las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas, a través de la realización de este proyecto (en mayor o menor medida) considero que demuestro haber cumplido los siguientes objetivos de aquellos que se reflejan como propios del grado:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.



- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Relacionando el trabajo de forma más estrecha con algunas de las asignaturas que he cursado durante la carrera, cabe mencionar la relación existente del documento con “Psicología del aprendizaje en contextos educativos” en cuanto a los aspectos cognitivos; y con “Didáctica de la lengua extranjera: Inglés” entre otras asociadas a las lenguas extranjeras, por la nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje del inglés que se ofrece y cuyos puntos básicos se han considerado en el diseño de materiales (primando los aspectos comunicativos, con las posibilidades de enseñanza en el aula que consecuentemente aparecen). De forma global han influido las asignaturas de lenguas extranjera en el sentido de que en ellas he comprendido cómo a través del inglés se pueden desarrollar otros muchos aspectos, entre ellos, los cognitivos.

Concluida ya la justificación, en el siguiente apartado se analizará el marco teórico necesario para la realización del trabajo.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **4.1. DISEÑO DE MATERIALES**

#### **Aproximación al concepto de material didáctico**

En una primera definición, convendría citar a Rosa Spencer (1971), para la cual los materiales didácticos son “medios e instrumentos que sirven para satisfacer las necesidades de conducción que realiza el educador y del aprendizaje del alumno, siendo por lo tanto la suya una función escolar educativa” (p.10).

Sin embargo no hay una única definición válida para este concepto. Un material didáctico, según Daniel Madrid (2001) es aquel que se utiliza como elemento de nexo entre el docente y la realidad objeto de enseñanza y aprendizaje, a la que representan de la forma más fiel posible. Estos recursos aparecen ante la imposibilidad o dificultad de que todo proceso de aprendizaje se realizara en contacto directo con la realidad estudiada, y facilitan de este modo la labor tanto a profesor como alumnado.

Existe una amplia terminología a la hora de hablar de materiales, pues muchos autores no acaban de ponerse de acuerdo a la hora de acotar términos y conciben otros conceptos similares tales como “medios”, “recursos”, “ayudas” junto a los diferentes sobrenombres de “educativo”, “curricular”, o el ya citado “didáctico”.

Así pues por recurso se entiende un término más amplio y global que material, desde una perspectiva didáctica Moreno Herrero (2004) determina que recurso es la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza. Los medios didácticos podríamos definirlos como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y, finalmente, los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje.

A pesar de que no se puede negar que haya ciertas diferencias entre estos conceptos, en este texto se salvarán esos pequeños matices y se utilizarán como sinónimos para facilitar llegar al punto sobre el que se pone el énfasis: el diseño y la selección.

Independientemente del término con el que sean denotados, los materiales didácticos son instrumentos que desempeñan la función mediadora entre alumnos y docentes con el propósito de facilitar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, resulta evidente que la eficacia de la enseñanza, y consecuentemente, los resultados del aprendizaje, mantienen una fuerte relación de dependencia con los materiales educativos empleados en el aula.

Dentro de esa relación de mediación entre alumnado y cuerpo docente, los recursos educativos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las siguientes maneras:

- Como se ha mencionado anteriormente, aproximan la realidad que se busca enseñar al aula, y por ende al grupo-clase y a cada individuo que lo compone.
- Supone un trascendental factor motivacional para los alumnos hacia el aprendizaje.
- Facilita la adquisición de los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en relación al tema sobre el que se trabaje.
- Conforman un apoyo a las intervenciones verbales en el aula.
- Hace posible una mejor fijación del aprendizaje.

La presencia de materiales didácticos en el aula aporta asimismo una idea (ya sea en mayor o menor medida) de interacción, experimentación y aprendizaje activo.

Blázquez (1989 citado en Daniel Madrid, 2001) defendía que los materiales también dan lugar a las "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos" (p.214).

Siguiendo esta línea, Nérci (1973 citado en Daniel Madrid, 2001) señala que el material didáctico "adquiere un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar" (p.214).

Actualmente, y de forma creciente dado el auge de las TIC, la gran mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula cuentan con la presencia y el uso de algún tipo de material didáctico.

Partiendo del estudio de funciones acerca de materiales curriculares de Parcerisa (1996 citado en Bautista Vallejo, 2001), éste segundo autor analiza y amplía tales **funciones** para establecer las siguientes en cuanto al diseño de materiales:

- Innovadores
- Motivadores: que capten la atención y el interés del alumnado a través de la propuesta de tareas significativas que resulten atractivas
- Estructuradores de la realidad
- Mediadores: determinan el tipo de proceso mental que se requiere en los alumnos y el aprendizaje a desarrollar, que han de ser variados.
- Controladores de contenidos a tratar, pues determinan los contenidos que se van a aprender, aunque no tienen por qué ser cerrados.
- Solicitadores: reclaman al docente el empleo de una determinada metodología en función del material y las tareas en el aula que éste implique

- Formativos: el material tiene como fin el aprendizaje del alumno
- Profesionalizadores y metodológicos, pues los materiales responden al currículum.
- Elementos del mercado, dado que muchos son productos de compraventa

### **Criterios de diseño y/o selección de materiales didácticos**

Retomando el hilo de la relación directamente proporcional existente entre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la de los medios empleados; cabe aclarar que esa eficacia no obedece exclusivamente al propio material en sí, sino también, y muy en especial, al uso que se le dé a dicho material en el aula por parte del docente y alumnado.

Así pues, el docente ha de tener en cuenta una serie de criterios (varios de ellos relacionados con la funciones anteriormente señaladas) para seleccionar o crear materiales y que a su vez rijan el trabajo con ellos en el aula.

Se deduce por tanto que dentro de las competencias de un profesional de la educación encontramos la selección y el diseño de materiales, una tarea compleja que el docente debe dominar. A la hora de realizar esta labor de escoger y crear recursos, con el fin de aplicarlos convenientemente a situaciones de aprendizaje en el aula, cualquier miembro del profesorado debe tener en cuenta unos determinados aspectos. Los **criterios** a considerar, siguiendo a Breen y Candlin (1987 citados en Daniel Madrid, 2001) son los siguientes:

- Objetivos y contenidos planificados (contextualizado) por el docente, y cómo y a cuál de ellos puede contribuir el material a que el alumnado los alcance y adquiera. Vinculando conocimientos previos y nuevos.
- La realización de tareas que implican: de qué tipo son, su adecuación, si son variadas, si su secuenciación resulta apropiada, etc.
- El grado de competencia que los materiales reclaman de un profesor para que su puesta en práctica resulte exitosa.
- Adecuación al alumnado y a la diversidad entre grupos-clase (contextualizado): a sus necesidades, capacidades, intereses, expectativas.
- Adecuación al nivel propuesto y continuidad
- Creación de conflictos cognitivos
- Correspondencia del material y la realización de tareas que conlleva con la metodología y el tipo de aprendizaje propuesto por el profesor.

Profundizando más, se pueden mencionar otros criterios para el análisis de materiales, como algunos de los que Littlejohn y Windeatt (1989 citados en Daniel Madrid, 2001) establecieron:

- Roles de profesor y alumno en el aula

- Valores y actitudes a través de los materiales y desarrollo de la competencia aprender a aprender

Sin embargo, se puede observar como todos estos criterios mencionados hasta ahora están estrecha y únicamente relacionados con aspectos puramente didácticos. El hecho de que sean los más relevantes, pues el aprendizaje del alumnado es el fin de la enseñanza y por tanto el uso de materiales en el aula persigue también dicho objetivo, no implica que se deba ser el único aspecto a considerar a la hora de elegir y diseñar materiales, pues en el ámbito educativo encontramos otros muchos factores condicionantes.

Por ello Squires y McDougall (1997, citados en Moreno Herrero, 2004) establecen otra enumeración de **criterios** para la selección de materiales, distribuyendo los mismos **en tres marcos de referencia**, que se podrían sintetizar en dos: funcionalidad y aspectos técnicos (agrupados en un marco), y posibilidades didácticas.

Aunando los criterios propuestos por estos autores con aquellos fijados por Bautista Vallejo (2001), resultaría la siguiente lista:

#### 1. Funcionalidad y aspectos técnicos

- Cubren necesidades del centro y mejoran la organización pedagógica
- Ahorro de recursos: personal y tiempo
- Espacio que ocupan o que requiere su almacenamiento, ubicación y acceso sencillos
- Movilidad: móviles o estáticos
- Adecuados a las instalaciones
- Mantenimiento sencillo
- Viabilidad económicamente
- Manejo por parte del usuario y puesta en práctica simples
- Flexibilidad en su uso
- Posibilidad de integración con otros medios

#### 2. Posibilidades didácticas:

- Coherentes con la concepción que el profesor tiene acerca del proceso de aprendizaje, de su modelo de didáctica y de su metodología; así como con el proyecto curricular.
- Adecuación al contexto del centro y del aula: alumnado, nivel, necesidades específicas, etc.
- Manipulables
- Son adaptables a las necesidades y a su vez permiten adaptar el trabajo y las actividades a las necesidades del centro y alumnado.

- Correspondencia con los objetivos del aprendizaje. Deben facilitar la adquisición de los objetivos y contenidos programados, así como la realización de las actividades previstas y de la evaluación
- Atención a la diversidad
- Diversidad dentro de los propios materiales
- Motivadores no sólo para alumnos sino también para docentes
- Fomento del trabajo, especialmente en equipo
- Promueven el aprendizaje significativo.
- Favorecen las relaciones interpersonales, la colaboración y cooperación, etc.
- Requieren alumnado activo
- Propician el uso de conocimientos previos: aprendizaje significativo
- Facilitan el conocimiento de la realidad, la utilización de distintos lenguajes
- Autenticidad
- Carácter transversal e interdisciplinar
- Rigor: deben de garantizar el aportar información lo más verídica y exacta posible, adecuado al nivel del alumnado y presentada a través de un lenguaje propio de su etapa madurativa.
- Promueven práctica comunicativa
- Promovedores de valores.
- Han de ser atractivos. Aspectos formales: presentación, colorido, calidad, etc.
- Evaluación del material: cuando se trata específicamente de diseño, al contrario que en materiales comercializados, debe ser regida por criterios principalmente didácticos. La evaluación se realiza ante la posibilidad de modificar los materiales en función de los resultados obtenidos y las nuevas necesidades.
- Mensaje sencillo y claro
- Adecuado a las expectativas del alumno
- Actualizado
- Consideración marcos culturales
- Esteticidad

## **Clasificación de materiales didácticos**

Desde sus **posibilidades didácticas**, Moreno Herrero (2004) expone que podemos encontrar los siguientes tipos de materiales:

- Instrumento y recurso al servicio de las estrategias metodológicas: son elementos de ayuda en la construcción del conocimiento y mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Recurso de expresión y comunicación: éste permite la interacción y a través de ella dar significado a la realidad.
- Análisis crítico de información: se trata de instrumentos que faciliten el tratamiento de información y la capacidad de razonamiento crítico. No sólo para estas habilidades sino que deben ir acompañadas de actitudes y valores.

Siguiendo a Cook y Reichardt (1986 citados en Moreno Herrero, 2004) se pueden establecer dos formas básicas de entender y desarrollar el currículum a las que llamaremos cerrada y abierta, provenientes respectivamente del positivismo y la fenomenología. Consecuentemente los materiales curriculares están influenciados por ambas corrientes, pudiendo ser:

- Cerrados: Siguen unos estándares y por ello son uniformes, contemplan un único saber, dejando de la lado la realidad. Promueven un aprendizaje memorístico.
- Abiertos: Se adaptan a la realidad, persiguen un aprendizaje constructivista. El saber tiene varias dimensiones, atienden a la diversidad.

Moreno Herrero (2004) establece también otra clasificación de materiales **según el tipo y formato**:

- Soporte papel: libros de texto, libros de consulta, libros de ejercicios, cuadernos de actividades, cuadernillos auto correctivos, diccionarios, enciclopedias, revistas, folletos, panfletos, guías, catálogos, etc.
- Técnicas blandas: pizarra, rotafolio, paneles, carteles, franelogramas, dioramas, etc.
- Audiovisuales y medios de comunicación:
  - Audio: reproducción, grabación, radio.
  - Imagen: diapositivas, fotografías, retroproyección, carteles.
  - Mixtos y medios de comunicación: televisión, cine, vídeo, prensa.
- Sistemas informáticos: paquetes y programas específicos, sistemas multimedia, Internet, redes, hipertextos, videoconferencia, correo electrónico, chat, plataformas virtuales.

De los mencionados en la clasificación anterior, focalizando ahora la atención exclusivamente en materiales audiovisuales, y relacionándolo con el diseño de materiales, encontramos las siguientes **pautas** expuestas en torno a dos aspectos por Rosa Spencer (1971) para la **elaboración de materiales visuales** (p.56):

1. Estructuración de formas:

- Elementos en tensión, equilibrio dinámico – provocar interés y actividad
- Elementos a destacar ubicados consecuentemente (arriba-derecha/centro) de mayor tamaño o distinto color/forma que los elementos cercanos – aumentar significaciones
- Ritmo ágil, alternación calidades ópticas- concentración atención economización esfuerzos
- Formas simples, líneas tranquilas, pocos elementos – Mayor comprensión
- Principios de cerramiento, línea y continuidad – Reforzar atención e interés

2. Del color:

- Colores cálidos>fríos – producir agrado
- Usar pocos colores – clarificar mensaje
- No saturación – evitar fatiga
- Considerar inducción colores – mantener condiciones óptimas percepción
- Referir color a valores afectivos – aumentar la actividad del sujeto

Además de cumplir con los principios anteriormente señalados respecto a los materiales y sus funciones y los criterios para su selección y diseño, los **materiales diseñados para el área de lenguas extranjeras** deberán tener en cuenta una serie de aspectos didácticos propios de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Por lo tanto deberán estar orientados al enfoque comunicativo, haciendo hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa, considerando la teoría de la adquisición en la que prima el contenido sobre la forma, mejorando las cinco habilidades en los alumnos, proporcionando un input algo por encima del nivel de comprensión del alumnado pero alcanzable mediante refuerzos del profesor y del propio material, tratando de rebajar el filtro afectivo en favor de una mayor comprensión del alumnado.

Asimismo, a la hora de diseñar o hacer una elección de materiales, no habrá que dejar de lado todos aquellos aspectos que van de la mano de las lenguas extranjeras en el aula, como son: desarrollo integral del alumno, multiculturalidad y plurilingüismo, pensamiento crítico, dimensión afectiva, valores, tolerancia, empatía, etc.



## 4.2 EL PENSAMIENTO CRÍTICO

### Definición de pensamiento crítico

En una primera aproximación a la definición de pensamiento crítico, ésta se puede abordar desde **tres perspectivas** que resultan complementarias entre sí: entendiendo el pensamiento crítico como una estrategia de pensamiento, como una investigación o como un proceso.

En primer lugar, una taxonomía elaborada por Romano (1995 citado en Boisvert, 2004) de las habilidades del pensamiento diferencia tres categorías principales: habilidades básicas, estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas. Mientras que en las habilidades básicas encontramos las relativas a la información (tal como el análisis, la síntesis, la inferencia, predicción etc.); es en el segundo grupo en el que se ubica la capacidad de pensar críticamente, pues se entiende por pensamiento crítico la estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones.

Siguiendo los pasos de Kurfiss (1988 citado en Boisvert, 2004) vislumbramos ahora el pensamiento crítico como una investigación acerca de un fenómeno o problema con el fin de alcanzar una hipótesis o conclusión que pueda ser justificada de forma convincente.

Finalmente, comprendiendo el pensamiento crítico como un proceso, tal y como lo hicieron Zechmesiter y Johnson (1992 citados en Boisvert, 2004), se definiría el pensar de forma crítica como la ejecución de las habilidades necesarias acompañadas de las actitudes adecuadas. Algunas de estas actitudes son la honestidad intelectual o la predisposición de una mentalidad abierta.

En consonancia con esta perspectiva de pensamiento crítico como proceso, Brookfield (1987 citado en Boisvert, 2004) expone un modelo que servirá para aclarar este concepto, en el que divide el proceso que supone el pensar críticamente en cinco fases:

1. Situación que no se atendió
2. Evaluación de dicha situación
3. Búsqueda de explicaciones
4. Concepción de distintos puntos de vista
5. Resolución de la situación.

## Las corrientes de “El Grupo de los Cinco”

Dado que existen diferentes definiciones para el concepto de pensamiento crítico, existen consecuentemente varias corrientes acerca del mismo en educación. Éstas son las corrientes del denominado “Grupo de los Cinco”, formado por Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel; recopiladas por Boisvert (2004). A partir de estos autores se extraen aún más concepciones y visiones de lo que es el pensamiento crítico.

A pesar de las divergencias entre estos autores, se podrían establecer cinco puntos que son comunes en las cinco corrientes, los cuáles son:

- El pensamiento crítico requiere una gran cantidad de habilidades cognitivas
- Necesita información y conocimientos para manifestarse
- Implica una dimensión afectiva

La particularidad del primero de nuestros autores, Robert **Ennis** (1985 citado en Boisvert, 2004), es que se trata de un precursor en tanto que no limita la capacidad crítica a habilidades sino que incluye a su vez las actitudes. Éstas las enumera junto a una serie de capacidades, en una lista de elementos que facilitan la elaboración de criterios para evaluar tanto las ideas (lo que creemos) como las acciones (lo que llevamos a cabo), haciendo referencia a su idea de que el pensamiento crítico evalúa ambas.

Así pues, siguiendo a este autor podría definirse el pensamiento crítico como un conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas a la valoración y decisión de qué hacer o qué creer.

En cuanto a su relación con el ámbito educativo, la lista de capacidades y actitudes para alcanzar criterios con los que evaluar de forma crítica nuestras ideas y acciones supone una orientación general. Sin embargo, el aspecto negativo es que Ennis no determina qué, cómo ni cuándo enseñar.

Asimismo, puede resultar de utilidad a la hora de realizar una programación educativa que tenga en cuenta el desarrollo del razonamiento crítico una lista de diez elementos característicos del pensamiento crítico, relacionados con las capacidades y actitudes anteriores, que el propio Ennis (1993 citado en Boisvert, 2004) confeccionó:

- Evaluación de la credibilidad de las fuentes
- Reconocimiento de conclusiones, razones y suposiciones
- Valoración cualitativa de un argumento y aceptabilidad de razones en las que se sostiene
- Elaboración de una perspectiva propia y justificada acerca de un tema
- Formulación de aclaraciones

- Concepción de experiencias
- Definición de términos de forma contextualizada
- Manifestación de una mente abierta
- Voluntad y esfuerzo de estar bien informado
- Formulación de conclusiones

Contemplando ahora otra postura diferente, encontramos que Matthew **Lipman** (1991 citado en Boisvert, 2004) defiende el pensamiento crítico como aquel autocorrectivo y sensible al contexto que facilita el juicio confiando en un criterio.

A partir de esta concepción, el autor estadounidense expone que en la enseñanza se debe desarrollar el razonamiento pues sólo así se podrá conseguir una mejoría del juicio. Además, defiende que para este mismo objetivo es fundamental que los alumnos aprendan a reconocer criterios, pues éstos son las razones en las que se apoyan los juicios.

En cuanto a estos criterios, el autor distingue entre metacriterios (coherencia, fuerza y conveniencia) y megacriterios (lo verdadero, lo justo, lo bonito, etc.).

Por otro lado, dado que es autocorrectivo, aquel que piensa de forma crítica debe rectificar su pensamiento cuando detecta debilidades. Como consecuencia, la reflexión resulta imprescindible, y el alumnado la debe considerar como tal.

Para completar el análisis de la definición de Lipman recogida en Boisvert (2004) sólo quedar hacer una reseña al significado de “sensibilidad al contexto”. Con ello el estadounidense se refiere a que cada caso concreto, en el cuál realizamos un juicio pensando críticamente, presenta unas circunstancias propias y particulares (pueden darse limitaciones, excepciones, aspectos que surgen en el paso de la teoría a la práctica, etc.)

Más allá de las aportaciones de este pedagogo norteamericano al desarrollo en el marco educativo del pensamiento crítico que se extraen de su definición del mismo, este autor establece que la misión educativa debe focalizarse en que el alumnado domine una serie de habilidades cognitivas, que clasifica en cuatro áreas:

- Habilidades de búsqueda: autocorrección a la hora de seleccionar los medios más adecuados para estudiar un problema en cuestión y establecimiento de relaciones durante la exploración.
- Razonar: de tal forma que se pueda ampliar el conocimiento sin la necesidad de vivir experiencias suplementarias.
- Organizar la información: analizar y establecer relaciones, estableciendo criterios y formulando argumentos, para una mayor comprensión que resulte en un mejor juicio.

- Traducir: entendiendo traducir no sólo en el sentido idiomático, sino principalmente como el “garantizar el sentido” a la hora de transmitir un mensaje de una comunidad a otra en una sociedad caracterizada por la diversidad.

En consonancia con las ideas anteriormente expuestas acerca de las habilidades cognitivas que el alumnado ha de cultivar, así como el razonamiento y el juicio, Lipman (1995 citado en Boisvert, 2004) considera que el modelo pedagógico que más se presta a ello y más eficaz resultaría es el de la “comunidad de investigación”. La justificación parece evidente, pues este enfoque requiere que los alumnos cuestionen un tema, argumenten y contraargumenten, dialoguen guiados por la lógica y razonen.

Las discusiones de comunidades de investigación de alumnos guiadas por el docente resultan idóneas pues además de lo expuesto anteriormente preparan a los alumnos para resolver problemas de la vida real y ejercer la ciudadanía de forma activa. Según el propio autor, “¿Qué mejor forma de preparar a los alumnos para la vida que hacerlos capaces de participar en comunidades deliberativas que traten los problemas de los que se aquejan?”.

Continuando el recorrido por el “Grupo de los Cinco”, el siguiente en ser analizado es el controvertido John **McPeck** (1981 citado en Boisvert, 2001), que defendía que el pensamiento crítico como conjunto único de habilidades globales no existe, pues depende del área en el que se aplique y del contexto. Consecuentemente se extrae la idea de que McPeck (1981 citado en Boisvert, 2004) consideraba ilógico e inútil enseñar el pensamiento crítico de forma generalizada.

Contemplando ahora las aportaciones de Richard **Paul** (1992 citado en Boisvert, 2004), se podría destacar la diferenciación que hace este autor entre dos tipos de pensamiento crítico: el de sentido débil (a merced de los intereses propios del individuo o de un grupo particular sin tener en consideración a otras personas o grupos significativos) y el de sentido fuerte.

El pensamiento crítico en un sentido fuerte es equitativo, tiene en cuenta la diversidad de individuos y grupos, y aúna las habilidades cognitivas del pensamiento crítico con los valores de verdad, racionalidad, conocimiento propio y autonomía.

Relacionando este concepto con el ámbito educativo, Paul y Elder (2003) enumeran siete características dependientes entre sí que los estudiantes han de desarrollar para que lleguen a ser capaces de pensar críticamente. Estos rasgos son: humildad intelectual, valor intelectual, solidaridad intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, fe en la razón y sentido intelectual de justicia.

- Humildad intelectual: consiste en reconocer que uno no debe tratar de mostrar que sabe más de lo que conoce realmente.

- Entereza intelectual: implica ser consciente de la necesidad de atender justamente ideas o creencias a las que no hemos prestado atención o que no nos estimulan.
- Empatía intelectual: supone comprender la necesidad de ponerse en el lugar de los demás y considerar otros puntos de vista para razonar a partir de ellos.
- Autonomía intelectual: se refiere al control de los procesos cognitivos y de razonamiento propios, cuestionando todo a partir de la razón y de la evidencia.
- Integridad intelectual: Paul y Elder (2003) la entienden como “reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar; someterse al mismo rigor de prueba que exige de los demás; practicar lo que se predica y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre” (p.45).
- Perseverancia intelectual: se refiere a seguir confiando en los principios de la razón a pesar de las dificultades y oposiciones.
- Confianza en la razón: significa tener fe en que la gente pueda llegar a ser capaz de pensar críticamente y confiar en que como consecuencia los intereses propios y los de la humanidad estarán más resguardados.
- Sentido intelectual de la justicia: Paul y Elder (2003) enuncian que se trata de “ser consciente de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos, intereses personales o ventajas que uno, sus amigos, o su comunidad tengan o puedan obtener” (p.45).

Éste no es el único aporte que realiza en este campo el autor respecto a la educación. Junto a sus colaboradores, Paul (1989 citado en Boisvert, 2004) fija una lista de treinta y cinco estrategias del pensamiento crítico. Estas dimensiones se pueden clasificar de tal forma que quedan agrupadas en los siguientes grupos diferenciados: las estrategias afectivas (correspondientes al carácter y a lo que lleva a un individuo a pensar de forma crítica junto con su predisposición para ello) y las estrategias cognitivas, subdivididas a su vez en microhabilidades y macrocapacidades.

Las microhabilidades son las operaciones intelectuales elementales del pensamiento crítico mientras que las macrocapacidades posibilitan el empleo conjunto ya armónico de esas microhabilidades. Por lo tanto, ambas son interdependientes y se apoyan en las afectivas estrategias afectivas, resultando evidente pues que las tres han de ser desarrollados en la escuela si se persigue el objetivo de formar pensadores críticos.

**Siegel** (1988, citado en Boisvert, 2004) y su visión del pensamiento crítico cierran las corrientes del “Grupo de los Cinco”. Para él, el pensamiento crítico es la capacidad y disposición a actuar y juzgar basándose en razones cuyo peso es evaluado en función de unos principios.

## **Estrategias para la enseñanza del pensamiento crítico**

En primer lugar, para planificar el desarrollo del pensamiento crítico en el aula, se han de seguir las **principales teorías educativas** que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy en día. Por ello, se hablará brevemente del constructivismo.

El constructivismo es una teoría del conocimiento que mantiene que las personas generan conocimiento y significados a través de la interacción entre sus experiencias e ideas. El alumno es concebido como el constructor de forma activa de su propio conocimiento. Por tanto, que el aprendizaje sea activo implica que el alumnado “aprenda haciendo”, que esté activo cognitivamente en el proceso de aprendizaje y no desista ante las dificultades.

El rol del profesor pasa a ser de facilitador y guía, proporcionando al alumnado tareas que le supongan un reto a la hora de resolverlas (no han de ser demasiado sencillas pues supondría la desmotivación del alumnado, ni excesivamente complicadas, pues los alumnos desistirían), pero que sean capaces de ello con la ayuda del apoyo del profesor u otros recursos, por lo que estas tareas sean de ubicar dentro de la Zona de Desarrollo Próximo del alumno estipulada por Vygotski (1931).

Resulta ineludible mencionar que el docente ha de posibilitar que los alumnos conecten los nuevos conocimientos con aquellos previamente adquiridos, pues de no ser así no se alcanzará un aprendizaje significativo y duradero.

Más allá de esta base teórica general, la puesta en práctica de una **programación** encaminada al **desarrollo del pensamiento crítico** ha de considerar otros muchos **aspectos concretos** relacionados directamente con el este ámbito.

Para que el docente pueda planificar de la manera más eficaz una programación para un curso (o para una sesión o actividad) en la que pretenda que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico, fueron postulados por Beyer (1988 citado en Boisvert, 2004) cinco pasos fundamentales a seguir:

- Seleccionar las dimensiones del pensamiento crítico que se pretenden enseñar
- Describir dichas dimensiones
- Facilitar un ambiente propicio
- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dimensiones elegidas
- Evaluar la eficacia de la programación en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico seleccionadas

El primer paso por tanto supone que el profesor debe elegir las dimensiones del pensamiento crítico que quiere que sus alumnos trabajen y potencien en un momento determinado (curso académico, trimestre, unidad didáctica, sesión o actividad; en función de lo que se esté

programando). Esta etapa inicial aparece ante la imposibilidad de desarrollar ya sea en una tarea o en un curso completo la totalidad de las dimensiones que posibilitan a un individuo el pensar de forma crítica.

A la hora de hacer la elección, el docente podrá tomar como referencia las ya mentadas dimensiones propuestas por Ennis o Paul recopiladas en Boisvert (2004), teniendo siempre en cuenta que la cantidad sea adecuada para la temporalización pretendida. Es decir, para una actividad concreta no se puede recoger una gran cantidad de dimensiones y para un curso completo el número de dimensiones escogidas debe ser suficiente para que represente las principales funciones del pensamiento crítico sin excederse de tal forma que suponga una carga de trabajo inasumible para el alumnado.

Asimismo, el profesorado ha de considerar ciertos criterios como el que la habilidad, estrategia o actitud que seleccione pueda ser aplicado por el alumnado habitualmente en su vida diaria y en diversas áreas.

La descripción posterior de estas dimensiones tiene como principal objetivo una mayor comprensión de los mismos por parte del docente, para así poder planificar de forma más eficaz las actividades, materiales, ejemplos, etc. para su desarrollo.

Respecto a proporcionar un contexto propicio y favorable a mejorar el pensar críticamente, se muestra como labor docente imprescindible cuidar el ambiente del aula y el tema de estudio.

El primero, que contempla el clima del aula, se traduce en la obviedad de que si el profesorado busca promover el pensamiento crítico no puede ejercer su labor basándose en el autoritarismo desechando las posibilidades de debate y participación del alumnado que surjan sino que ha de buscar la reflexión y discusión. El tema de estudio abarca desde una materia escolar hasta experiencias personales fuera del aula, pero siempre los alumnos han de tener un conocimiento sobre ello que sirva de base.

Dejando ya atrás la tercera etapa y pasando a la siguiente, “planear el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dimensiones elegidas”, va desde la introducción de dicha dimensión, su puesta en práctica guiada y la aplicación autónoma.

La última etapa, como se ha mencionado anteriormente, es la de evaluación, en la que se valorará tanto la calidad de la enseñanza como los aprendizajes del alumno. Pueden ser utilizadas con este fin múltiples medios, no sólo registros de observación sino también pruebas escritas (siendo recomendable que los docentes creen las suyas propias en función de lo que busquen evaluar dentro del pensamiento crítico, pues las comerciales no abarcan todas las dimensiones), entrevistas, grabaciones u otros trabajos de los alumnos.

Estos instrumentos de evaluación pueden ser cuantitativos –como las pruebas de elección múltiple “Cornell” elaborada por Ennis y Millman (1985 citados en Calle, 2013) o “Watson-Glaser” (1985 citados en Calle, 2013) - o cualitativos -tablas de observación, entrevistas, textos argumentativos o ensayos redactados por los alumnos y cuestionarios de respuesta abierta-.

Sea cual sea el instrumento utilizado, el profesorado ha de tener en cuenta que se debe adaptar a las capacidad del grupo de alumnos en concreto a evaluar (edad, capacidad, tiempo trabajando la capacidad crítica, etc.)

### **Importancia del pensamiento crítico en la escuela**

A la hora de resaltar la importancia del pensamiento crítico, encontramos un elevado número de razones que subrayan la necesidad de que ocupe un lugar en la educación y por tanto en el currículo y en las programaciones de aula de los maestros.

De Vito y Tremblay (1993 citados en Boisvert, 2004) destacan que pensamiento crítico y educación han de ir de la mano a lo largo de la escolarización de los estudiantes pues el alumnado se va enfrentar a una enorme cantidad de información debido al desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación que caracteriza a la sociedad presente, y esa información ha de ser analizada, evaluada y seleccionada de forma crítica.

Con tintes más socioeconómicos defiende Paul (1990 citado en Boisvert, 2004) la necesidad de formar el razonamiento crítico en el aula, pues para él esta capacidad es indispensable si se pretende que el modelo económico global persiga unos fines más humanísticos y respetuosos con el medio ambiente.

Asimismo, dejando de lado el progreso social y centrándonos en el individuo, el pensar de forma crítica ayudará a que los escolares en su vida adulta tengan mayor facilidad a la hora de tomar decisiones personales (respecto a su vida, trabajo, etc.).

El último apunte lo aporta Reid (1990 citado en Boisvert, 2004), que de una entrevista a varios profesores de grupos de 17 a 19 años extrajo una valoración común de los docentes: los alumnos llegaban a esos cursos con evidentes debilidades en competencia comunicativa idiomática, así como en razonamiento y análisis. Por ello, se presenta innegociable que a lo largo de las diferentes etapas de formación del alumnado se incluyan como prioridades el fomento de la capacidad de pensar críticamente y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Una concepción errónea y por muchos compartida es que el desarrollo del pensamiento crítico es una tarea correspondiente al alumnado de Educación Secundaria o de último ciclo de Educación Primaria, ya que también se debe trabajar desde **edades tempranas**.



Es cierto que a edades más avanzadas se puede sacar mucho más partido programando tareas más complejas. Sin embargo, es posible, y se antoja incluso necesario, el que ya desde el comienzo de la escolarización se trabaje el pensar de forma crítica, siempre de una forma adecuada al nivel.

De esta manera, a la par que ha desarrollado su capacidad crítica, el alumno ya estará cognitivamente más preparado para afrontar en cursos posteriores esas actividades de mayor complejidad encaminadas a mejorar su pensamiento crítico.

En esta misma línea defensora de la introducción del pensamiento crítico en el aula desde edades tempranas, Creamer (2009) enunció que “al practicar en el aula estrategias permanentes para incrementar el pensamiento crítico, se busca formar en valores como la justicia y la solidaridad; pero también se desea fortalecer hábitos mentales que generen pensamientos claros, precisos y relevantes” (p.98).

### **El pensamiento crítico en lenguas extranjeras**

No siempre el pensamiento crítico y las lenguas extranjeras han ido de la mano en el ámbito educativo. Sin embargo, en el escenario de enseñanza actual esta concepción ha cambiado.

Hoy en día, debido a su relevancia, el desarrollo del pensamiento crítico es considerado como una de las tareas que los docentes de lenguas extranjeras han de llevar cabo en el aula.

Entre otros motivos para su inclusión dentro de una programación de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, podemos destacar que cuanto mayor sea la capacidad del alumnado de pensar críticamente más facilidad tendrán para analizar sus propios procesos de aprendizaje y por tanto hacer que sean más efectivos, resultando evidente un alto grado de correlación entre el grado alcanzado de pensamiento crítico y sus éxitos en el aprendizaje.

Asimismo, trabajar el pensamiento crítico proporciona una experiencia de aprendizaje más variada y significativa en la segunda lengua.

Se extrae por tanto que el profesor de lengua extranjera tiene la responsabilidad de que sus alumnos desarrollen el pensamiento crítico a la par que la competencia comunicativa en la lengua sujeto de estudio. Tal y como dijeron As Mahyuddin et al (2004 citados en Shirkhani S. y Fahim H., 2011), hay suficiente margen de mejora a la hora de incorporar la capacidad de pensar críticamente en el currículo. Y el docente encargado de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras puede y debe ser una figura clave en este proceso.

Desde la nueva perspectiva de las lenguas extranjeras, entre otros aspectos, se entiende que es un área propicia para el desarrollo del pensamiento crítico. Y no sólo en el área lingüística

correspondiente sino que además especialmente a través de programas bilingües, por ejemplo a través de enfoque CLIL (“content and language integrated learning”) y su modelo de las cuatro C’s (content, communication, cognition, culture”).

A la hora de diseñar una serie de tareas que tengan por objetivo el desarrollo del pensamiento crítico dentro del área de lengua extranjera, se han de tener en cuenta los principios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; pues a la par que se trabaja el pensar de forma crítica, también se persigue una mayor competencia comunicativa en el alumnado.

Por ello cabe mencionar la teoría de adquisición de la segunda lengua, la hipótesis del input y del filtro afectivo, los principios del enfoque comunicativo y las cinco destrezas básicas.

### **Evaluación de materiales que busquen desarrollar el pensamiento crítico**

Creamer (2009) establece una serie de indicadores (p.59) a través de la cual se puede evaluar la calidad y adecuación de los materiales empleados a la hora de desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado.

Aspectos	Valoración				
	1	2	3	4	5
Los materiales incitan a la reflexión y análisis desde varias perspectivas. Evita sólo la memorización, presenta mensajes y preguntas abiertas.					
Los materiales tienen claridad expositiva, son exactos, actuales, precisos y poseen datos relevantes.					
Los materiales escritos proporcionan los requisitos necesarios para desarrollar estrategias docentes que permitan un aprendizaje significativo.					
Los ejercicios propuestos en los materiales son adecuados para el logro de los objetivos.					
El lenguaje utilizado en los materiales escritos es comprensible: el vocabulario se introduce gradualmente, los conceptos difíciles se clarifican mediante ejemplos y ejercicios aplicables.					

Los materiales tienen imágenes que fomentan la imaginación y la creatividad y enriquecen el contenido del texto.					
Los materiales tienen imágenes que presentan de manera positiva la diversidad humana para evitar el reforzamiento de prejuicios y estereotipos.					
Los materiales escritos inducen a la investigación y al deseo de aprender más sobre el tema estudiado.					
Los aspectos externos de los materiales escritos (tamaño, impresión...) son de calidad y atractivos para el lector.					

**Tabla 1. Criterios de evaluación de materiales para desarrollar el pensamiento crítico**

1= Completamente en desacuerdo (CD)

2= En desacuerdo (ED)

3= Ni en desacuerdo ni de acuerdo (N)

4= De acuerdo (DA)

5= Completamente de acuerdo (CA)

## 5. DISEÑO / METODOLOGÍA

Una vez analizado el diseño de materiales y el desarrollo del pensamiento crítico, se ha dado el paso hacia la práctica creando un material propio y original, teniendo en cuenta las consideraciones teóricas anteriores, que busque potenciar el pensar de forma crítica en el primer ciclo de primaria a través del área de lenguas extranjeras, en este caso, de inglés.

De esta forma se podrá profundizar en cómo conectan las teorías expuestas en el apartado anterior con el área de inglés, las edades tempranas, y entre sí.

En este epígrafe se va a analizar el proceso de creación del material en concreto, las decisiones tomadas durante el mismo y el por qué. Además, se va a explicar la puesta en práctica de dicho material, es decir, la intervención en el aula en la que se ha empleado el material en el área de inglés con objeto de fomentar el pensamiento crítico.

### 5.1. CREACIÓN DEL MATERIAL

El material que se ha considerado más adecuado para desarrollar el pensamiento crítico a través de la lengua extranjera inglés ha sido un **cuento**.

Esta decisión ha sido tomada especialmente teniendo en cuenta que es uno de los recursos más propicios para trabajar en el aula en edades tempranas. Y más aún si se trata de un área de lenguas, como es el caso éste del inglés.

Un cuento, que no es otra cosa que un texto literario que tiene como destinatario un público infantil con la intención recreativa, puede ser utilizado con fines didácticos, pues su lectura o escucha y comprensión contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, y especialmente a las habilidades de “reading” (lectura) y “listening” (escucha). Asimismo, a partir del propio texto se pueden diseñar una serie de tareas que persigan también diversos objetivos didácticos, como lo son en este caso las actividades planteadas en torno al cuento y que están destinadas a mejorar el pensamiento crítico de los alumnos.

Las tareas escogidas son la realización de un **cuestionario** relacionado con el pensamiento crítico, el **pensar y dramatizar por grupos un final para el cuento** (antes de conocer el propio final del mismo), y la realización tras la lectura completa del cuento del mismo cuestionario con el fin de analizar si se ha producido algún cambio en el pensamiento del alumno.

Antes de profundizar en las propias tareas y en los aspectos del cuento relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, se va a proceder a valorarlo como material. Para ello se hará referencia a la teoría del epígrafe anterior, en el que se enumeraban los criterios para el diseño de materiales.

El cuento cuyo diseño se va a analizar, así como el cuestionario y la tabla de observación creadas, se encuentran en el apartado “anexos”, que conviene ser revisado antes de continuar con el análisis, para una mayor comprensión del mismo.

Siguiendo la lista de criterios en la que se aunaban los establecidos por Squires y McDougall (1997) con los de Bautista Vallejo (2011), se justificará la selección del cuento y la elaboración de éste en concreto.

En primer lugar, **dentro del marco de funcionalidad y aspectos técnicos**, se requiere de un material que sea móvil, que ocupe poco espacio y que su mantenimiento sea sencillo. Este cuento se encuentra en formato DIN A-5 (por lo que apenas ocupa 209x148 mm) y puede utilizarse encuadrado en formato libro o bien como fichas sueltas plastificadas y ordenadas. Evidentemente es móvil, y transportarlo no requiere ningún esfuerzo ni conlleva ninguna dificultad, y no requiere mantenimiento alguno pues encuadrado o plastificado permanece en perfecto estado durante un largo período de tiempo.

Además, es un material que los únicos gastos económicos que realizando su impresión y encuadración o plastificación en el centro educativo, no supondría ningún coste, y en todo caso estos serían mínimos. No necesita tampoco adecuarse a las instalaciones, ni para su puesta en práctica ni para su sencillo almacenaje.

Su manejo es extremadamente sencillo; e igualmente que a partir del mismo se pueden planificar diferentes tareas, también se puede integrar con otros medios. Finalmente cabe mencionar su flexibilidad, pues a través de este cuento lo mismo se desarrolla el pensamiento crítico que las habilidades de lectura y escucha en lengua extranjera buscando una mejor competencia comunicativa (y un cuento puede ser empleado con más objetivos).

Focalizando ahora el análisis en revisar si la idea de apostar por el cuento era adecuada, toca estudiar sus **posibilidades didácticas**.

Para comenzar, es coherente con el concepto de aprendizaje del profesor que lo pone en práctica, pues ha sido diseñado por él mismo. El formato de un cuento (atractivo para los alumnos, con elementos visuales y llevando al profesor a ejercer la labor de “cuentacuentos”, situándose por ende más próximo a los niños) hace que se rebaje el filtro afectivo y consecuentemente la comprensión sea mayor. Además de la relación con la hipótesis del input, con el cuento se busca la comunicación, que los alumnos comprendan la información que reciben y puedan responder ante ella en las posteriores actividades. Se trata de un enfoque de adquisición, en el que el énfasis recae en el contenido y no en la forma. Asimismo, requiere al alumnado cognitivamente activo, debe procesar la información para comprender el cuento, y así posteriormente resolver las tareas que les exijan procesos cognitivos y les supongan un reto.

También se adecua al contexto del centro y del aula. Este cuento se antoja oportuno para una intervención con alumnos de primer ciclo de un colegio con currículum integrado bilingüe desde la etapa infantil, como ha sido el caso. De cualquier forma, un cuento siempre resulta fácil de adaptarse a diferentes contextos variando las formas y el vocabulario empleado, el diseño y formato (cantidad y tipo de imágenes, decoración, etc.) o la longitud (número de páginas o de palabras).

En el caso de este cuento en particular se ha empleado para la narración en tercera persona el tiempo presente, pues es lo más adecuado para el alumnado de primer ciclo de primaria. El vocabulario seleccionado ha sido simple, de tal forma que facilite la comprensión de la historia pero sin alterarla omitiendo elementos significativos. A pesar de ello, la simple escucha del texto por parte de los alumnos no sería suficiente para su comprensión; la cual sí es posible si a ésta se le suman las ayudas visuales de los dibujos y la gestualización e intervención del profesor explicando y preguntando acerca de lo que sucede en cada parte de la historia. Este aspecto se podría sintetizar con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (1931) y la hipótesis del input de Stephen Krashen (1983).

Por otro lado, cuenta con tan sólo once páginas (de tamaño A5) más la portada, dado que el alumnado de primer ciclo tampoco puede mantener la atención durante un período de tiempo excesivo. Cada página consta de uno o dos pequeños párrafos, de oraciones generalmente sencillas, acompañadas de una imagen.

Este material diseñado cumple con los objetivos y contenidos propuestos. Enmarcándose dentro de una Unidad Didáctica titulada “Travelling to the Zoo” cuyo eje es el tema de los animales y los hábitats, el cuento presenta una clara relación con el contenido en torno al cual se estructura la unidad. Los objetivos que se buscan con la puesta en práctica del material son el desarrollo tanto de la competencia comunicativa en inglés como del pensamiento crítico: hasta ahora se ha analizado cómo se ajusta a los principios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y posteriormente se estudiará la correspondencia con la otra finalidad.

Un cuento resulta sin duda motivador para todo el alumnado, escucharlo e incluso leerlo es una actividad que mayoritariamente realizan los alumnos con agrado y mostrando predisposición. También para el profesor resulta motivador contar un cuento ante un público atento y que disfruta con las historias, como lo es el grupo-clase. Cabe añadir que contribuye a que sea motivador el hecho de que sea atractivo y estético.

Cumple este cuento con los **requisitos** enunciados por Rosa Spencer (1971) respecto a la **elaboración de materiales visuales**, tanto en lo que se refiere a estructuración de formas (con los elementos en equilibrio, aquellos a destacar en posiciones centradas, siendo éstos pocos y

compuestos por formas simples) como respecto al color (con pocos colores, sin saturación, y siendo éstos preferentemente cálidos).

Por el contrario, el cuento como tal no promueve el trabajo en grupo, pero en este caso sí lo hacen las actividades planteadas en torno a él que se expondrán más adelante.

Dado que una lectura del alumnado, o lectura del profesor para la escucha del alumnado, de un cuento, es comunicación, resulta evidente que estos textos literarios promueven la práctica comunicativa. También las actividades planteadas en torno a él.

Asimismo, presenta un carácter transversal e interdisciplinar, pues en otros momentos en el aula fuera del área de inglés se puede plantear su lectura (en horario reservado para el fomento de la lectura, etc.) y por supuesto la finalidad de su puesta en práctica no se limita a contenidos y objetivos del área de lenguas extranjeras sino que el desarrollo del pensamiento crítico se muestra como objetivo fundamental.

Por último, es promovedor de valores, pues a la par que se desarrolla el pensamiento crítico se fomentan los valores en los que se va a apoyar el mismo.

Antes de tratar cómo se planificó el desarrollo del pensamiento crítico mediante este material y tareas, cabe valorar el material considerando los **aspectos** que éste, si está diseñado de forma específica **para cultivar el pensamiento crítico**, ha de cumplir.

Para ello, se hará referencia a la tabla de Creamer (2009) y los apartados que refleja la misma (limitándose a citar de forma breve aquellos que resultan criterios válidos para cualquier material de forma general, pues éstos ya han sido expuestos anteriormente).

En primer lugar, tanto el material (debido a la forma en la que está planteado el relato) como la tarea de pensar un posible final, llevan al alumnado a considerar todos los puntos de vista y a la reflexión. Asimismo, quizás las imágenes por sí mismas no fomentan la creatividad pero sí el tener que imaginar un posible final. También cumple con los requisitos de aspectos formales y con la correspondencia con objetivos programados citados en párrafo anteriores.

Cumple a su vez con los criterios relacionados con el lenguaje empleado, aspecto también valorado anteriormente. Se sitúa la dificultad del relato ligeramente por encima la de la capacidad de comprensión del alumnado de forma que puedan enfrentarse al mismo con garantías si cuentan con el apoyo del docente u otros recursos. Por lo tanto se considera la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (1931) buscando que el aprendizaje sea significativo.

En un plano más secundario, se aprovecha también de forma asilada alguna imagen para evitar algunos prejuicios fuera de la temática del relato: por ejemplo, el padre viste de rosa (el cual para los niños suele considerarse un color relacionado al género femenino).

## 5.2. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Ya completado el análisis como material didáctico del cuento creado, es momento de relacionarlo con el pensamiento crítico y explicar el proceso de planificación del mismo. Para ello se siguieron las etapas postuladas por Beyer (1988) y recogidas por Boisvert (2004) en cuanto a la programación de tareas para el desarrollo de la mente crítica.

En primer lugar se fijaron, dentro de las múltiples **dimensiones del pensamiento crítico**, aquellas que se buscaban trabajar de forma específico a través de este material. Para ello se hace referencia a la lista de 35 estrategias afectivas y cognitivas propuestas por Richard Paul (1989) en Boisvert (2004). Se consideró, planteando cuál podría ser el contenido concreto y actividades en torno al texto a la par de las dimensiones a potenciar, que las más propicias serían las siguientes: E-3 Manifestar imparcialidad, E-12 Desarrollar un punto de vista personal examinando sus creencias. A su vez, estas dimensiones se pueden complementar con las del listado de Ennis (1985) en Boisvert (2004), en el cuál las actitudes seleccionadas serían tres: 8. Examinar las diversas perspectivas disponibles, 14. Considerar los sentimientos de los demás.

Más allá de estas dimensiones, con esta programación (el material y las actividades en torno a el mismo) se ha perseguido que los alumnos cultiven dos de las siete rasgos de carácter fijados por Paul y Elder (2003) que hacen posible que se desarrolle un auténtico pensamiento crítico, en sentido fuerte, y éstas son la empatía intelectual y el sentido intelectual de la justicia.

A través de la historia narrada en el cuento y de las tareas propuestas en torno al mismo, se posibilita que el alumnado trabaje y cultive estas estrategias para ir iniciándose en el pensamiento crítico.

El segundo paso que expuso Beyer en Boisvert (2004) fue el de **describir estas dimensiones**. La primera de ellas, manifestar imparcialidad, se corresponde con una estrategia afectiva que supone una predisposición a pensar de forma crítica. Resulta esencial el hecho de no tender a considerar de antemano una postura por encima del resto, de valorar todas por igual sin dejarse influenciar por cualquier motivo. Para ello entran en juego las actitudes de examinar todas las perspectivas posibles y considerar los sentimientos de los demás.

Para que el pensamiento crítico sea posible, es indispensable conocer todos los puntos de vista que existen, valorarlos por igual de forma imparcial, y sin dejar que los sentimientos o el apego del individuo afecten a la hora de razonar y tomar postura o decisiones.



La otra estrategia se trata de una macrocapacidad, desarrollar un punto de vista examinando sus creencias. Cuando se piensa críticamente, uno debe dejar atrás además de sus sentimientos las creencias que tuviera o hubiera adquirido antes de ser capaz de hacer ejercicio de su capacidad crítica de raciocinio.

El conjunto de estas estrategias se relacionan con los ya mencionados rasgos de carácter solidaridad intelectual y sentido intelectual de justicia. El primero, para Paul (1992) en Boisvert (2004) supone “la capacidad de ponernos en el lugar de los demás para comprenderlos” (p.44), se trata de solidaridad intelectual. El otro, “considerar y evaluar con los mismos criterios intelectuales todos los puntos de vista sin que participen los sentimientos o intereses propios o de grupo” (p.45).

Una vez definidos estos conceptos, comienza la etapa de **propiciar un ambiente propicio**. A ello se hará referencia cuando se exponga la intervención en el aula y puesta en práctica del material diseñado.

El siguiente paso es de la **planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje**. El planteamiento del mismo se inició partiendo de que se ha considerado el cuento como un material propicio para desarrollar el pensamiento crítico a través del área de inglés en alumnos de primer ciclo, que estaría enmarcado dentro de la temática de animales y hábitats y que a raíz de ello se pensó en una posible trama o historia para el texto en la que pudiera encajar el fomento de unas determinadas estrategias del pensamiento crítico que resultaron ser las mencionadas en párrafos anteriores.

Tras dilucidar cuál podría ser el **entramado de esta historia**, que podría tratar en concreto y cómo hacerlo, se tomaron las decisiones expuestas a continuación. Dado que el alumnado es de primer ciclo, y el trabajo en el aula se realiza a través de una lengua extranjera, el tema en el que basar el relato que se consideró más adecuado fue el de los animales en libertad o en cautividad en zoológicos. Suscitaba gran interés también el de los animales en peligro de extinción, causas, influencia humana, argumentos de cada punto de vista, etc. pero se antojaba complicado dado el nivel de los alumnos y el hecho de tratarlo en inglés.

En general el zoo es un lugar atractivo para los niños, pero que rara vez se plantean desde pequeños si también resulta atractivo para los animales o éstos preferirían vivir en sus hábitats. Hacer pensar sobre este aspecto, dejando atrás sus sentimientos y preferencias personales, su egocentrismo y su imparcialidad, para adoptar una postura justificada, es lo que se pretende a través del cuento y las actividades planteadas en torno a él.

En ningún momento se busca con la historia que el alumnado adopte una postura determinada que pudiera considerarse más correcta, sino que busca exponer información de todas las perspectivas para que a partir de ellas reflexionen: el disfrute de los visitantes del zoológico, el

cuidado alimenticio y sanitario que reciben allí los animales, la protección que ello supone, el hecho de que los animales estén en recintos cerrados y a veces sin compañía de otros de su especie, el que sean arrancados de sus familias para llevarlos a zoológicos, etc.

En cuanto al cómo contarlo el **formato** de un “doble cuento” fue el elegido. En primer lugar se narra la historia de un niño que disfruta de un día en el zoo viendo a sus animales favoritos, entre ellos el oso panda. Después, se narra la misma historia pero desde la perspectiva de un animal: un oso panda vive con su familia en una selva de bambú pero un día se lo llevan al zoo, el cual será su nuevo hogar. De esta manera se lleva al alumnado a trabajar la empatía intelectual, pensar en la perspectiva de los demás valorando sus sentimientos, y dejando los suyos propios y sus intereses de lado, posicionándose imparciales como oyentes fuera del relato.

Dado la edad del alumnado se decidió que la **escucha** de la lectura del mismo por parte del profesor (aunque este mostrara el cuento al público para que el grupo-clase pudiera a su vez ir fijándose en la el texto leído y en las imágenes) suscitaba mayor interés en cuanto a las posibilidades de mejora del pensamiento crítico. Si fueran los propios alumnos quienes lo leyeran, el cuento resultaría quizás demasiado complejo, y se perdería bastante información en el proceso.

Así, una lectura del relato por parte del docente, acompañándola tanto de apoyos visuales (las imágenes del cuento y las gestualizaciones que realice junto a la lectura) como de preguntas que busquen asegurar la comprensión por parte del alumnado, supone una herramienta adecuada.

Antes del cuento, la **primera actividad** que se practicará en el aula es la de realizar un **cuestionario**, por supuesto en inglés, para conocer las concepciones previas del alumnado acerca del tema del cuento (animales en libertad y/o en zoológicos). Éste se realizará de forma individual pero todos a la vez pregunta por pregunta con las aclaraciones del docente, pues sin ellas el alumnado no sería capaz de comprender todas las preguntas. Las respuestas son cerradas: “yes/no” o “zoo/habitats/don't mind” pues en primer ciclo el grupo-clase aún no está capacitado de escribir respuestas escritas de forma autónoma, y se marcan coloreando un dibujo que acompaña a cada posible respuesta.

Tras el cuestionario se produce a la lectura del cuento de la manera expuesta en párrafos anteriores. Con la salvedad de que se lee el primer cuento (desde la perspectiva del niño) pero tan sólo parte del segundo (hasta el momento en el que el oso panda despierta y ve que su nuevo hogar es el zoo). La **narración** se interrumpe aquí para introducir una actividad que empuje al alumnado a la reflexión.

Divididos **en grupos**, los alumnos deben pensar en un posible final para el cuento, como creen ellos que se va a sentir el oso panda y su madre, cómo vivirá en el zoo, cómo se sentirá, etc.; pues esto empujará al alumno a pensar con empatía (poniéndose en la piel de otro, tratando de

comprender sus sentimientos, y valorar todas las perspectivas por igual). Una vez que hayan acordado entre los miembros del grupo un final para la historia, deben hacer una breve y sencilla representación de la misma.

Dado que en primer ciclo el alumnado tiene dificultades para hacer argumentaciones y defensa de una idea en una lengua extranjera, esta parte de la tarea la podrán realizar en su lengua nativa. Durante este proceso el docente irá tomando notas del intercambio de ideas, argumentación y discusión que surja en el seno de los grupos. Junto a estas anotaciones incluirá después la descripción de la idea de posible final que ha creado cada grupo.

Sin embargo, la posterior dramatización sí se llevará a cabo en el segundo idioma: bastará con que cada alumno ejecute una breve frase durante su actuación que sintetice los sentimientos de los personajes. Una vez que un grupo haya decidido un final se lo comunicará al docente, quién guiará a los alumnos a construir la frase de cada personaje. Mientras se realiza la actuación el docente también estará presente ejerciendo un papel de narrador que apoye la representación y facilite al resto de los grupos espectadores la comprensión de la idea que se quiere transmitir.

Una vez finalizadas todas las puestas en escena de los grupos se retomará la lectura del **cuento**, ya hasta su **conclusión**.

Por último, concluye la programación en torno al material diseñado la **realización de nuevo del cuestionario** inicial, para comprobar si tras las reflexiones ha cambiado en algo la forma de pensar de los alumnos. Además se les solicitará que indiquen si alguna vez antes se habían planteado y cuestionado aspectos de ese tipo.

En esta segunda realización del cuestionario, de forma oral, se les pedirá que expongan alguna razón que argumente sus respuestas, para comprobar cómo las justifican.

Las preguntas del cuestionario (al igual que cuando se les pide de forma oral el por qué de esa respuesta en busca de argumentaciones) están encaminadas además a comprobar si han desarrollado esa imparcialidad y han sido capaces de dejar sus sentimientos y preferencias de lado a la hora de valorar la situación y las diferentes perspectivas. Se les pide que piensen 1) si les gustan los animales, 2) si les gusta el zoo, 3) si a los animales les gusta el zoo, 4) si éstos pudieran elegir vivirían allí o en su hábitat o les daría igual y 5) si los propios alumnos pudieran elegir donde preferirían que vivieran los animales por cuál se decantarían.

El comparar las respuestas del cuestionario antes de poner en práctica el material con las de después, así como valorar las justificaciones que aporten, servirá para ver si el cuento y las tareas que implica han llevado al alumno a la reflexión y por ello han modificado su pensamiento o algún aspecto acerca del tema. La primera pregunta no tienen un mayor interés más que para poder comprender respuestas a las sucesivas cuestiones que podrían resultar extrañas, además de involucrar y centrar la atención del alumnado en la tarea.

Pero fundamentalmente será indicativo para ver si han desarrollado las estrategias del pensamiento crítico propuestas y en especial los rasgos de carácter a través de: en el caso de la considerar los sentimientos de los demás, la respuesta “3” (junto a la “5”, pues si no coinciden no es una respuesta coherente), en el caso de y en el caso de la imparcialidad (dejando atrás intereses personales) mediante la correspondencia de las respuestas “2”, “4” y “5”. En el apartado de resultados se expondrá con claridad este aspecto.

Finalmente, la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje finaliza con un **análisis de los resultados** de los alumnos y consecuentemente de los efectos del material creado y las actividades propuestas. Para ello el profesor estudiará las anotaciones de sus observaciones, de la descripción del final creado por los alumnos y su representación; y fundamentalmente valorará las respuestas de los cuestionarios y de las argumentaciones a esas respuestas. Siguiendo las recomendaciones de Boisvert (2004), el cuestionario no está extraído de una prueba estándar sino que es de elaboración propia, adaptado a la intervención en el aula y las dimensiones del pensamiento crítico que se buscan desarrollar.

### 5.3. INTERVENCIÓN EN EL AULA

La puesta en práctica del material creado y las tareas propuestas en base al mismo, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos a la par que mejorar su competencia comunicativa en lengua extranjera, se puede llevar a cabo a lo largo de tres sesiones, intercalando dichas tareas con el resto de actividades de la unidad didáctica. Asimismo, la intervención se puede reducir a una sola sesión, empleando para las actividades planificadas el tiempo completo de la misma.

En el supuesto de emplear tres sesiones diferentes, la distribución de tareas con su temporalización aproximada sería la siguiente: La primera de ellas para realizar por primera vez el cuestionario (5´); la segunda para la lectura/escucha parcial del cuento (10´), reunirse en grupos para pensar y discutir un posible final (15´) y hacer la representación del mismo (10´); y la última para concluir la lectura/escucha del relato (5´) y hacer de nuevo el cuestionario (15´).

En la intervención realizada, por cuestiones de horario y adecuación a las actividades del centro, se llevaron a cabo las tareas programadas a lo largo de una única sesión. El grupo-clase se correspondía con alumnado de primer curso de Educación Primaria.

Se comenzó mentalizando al alumno, explicando que iban a rellenar un cuestionario en el que las respuestas no iban a ser correctas o incorrectas, que simplemente debían ser sinceros. Tras ello, se repartieron los cuestionarios y se les pidió que fueran escribiendo su nombre y la fecha. Una vez que todos hubieron completado este primer paso, el docente leyó la primera pregunta (y

sucesivas) y ayudó a la comprensión de la misma por parte del alumnado mediante preguntas para comprobar si lo habían entendido realmente y a través de gestualizaciones (por ejemplo, “like” con el pulgar arriba “don’t like” pulgar abajo o negando con el dedo y apoyando “happy face” forzando una sonrisa y “sad face” poniendo cara triste), así como haciendo explicaciones simplificadas de las preguntas.

Una vez el alumnado respondió a todo el cuestionario siguiendo la metodología nombrada previamente, se pasó a la siguiente fase. Se reunió al alumnado sentado en la alfombra de clase en torno al profesor, que será el encargado de contar el relato.

Tal y como se ha indicado en ocasiones anteriores, el docente no se limitó a leer el texto de forma lenta y clara, sino que además mostró las imágenes e introdujo mímica y explicaciones con el fin de aclarar el cuento y asegurar la recepción y comprensión del texto por parte del alumnado. Cuando ciertos fragmentos pudieron suponer una mayor complicación para los alumnos, se hicieron, tras su lectura y aclaraciones explicativas y gestuales, preguntas con el fin de cerciorarse de que se había asimilado el relato.

Con la conclusión de la primera historia del cuento (perspectiva del niño), se hace un breve repaso de lo acontecido en el relato, y el docente explica que ahora les va a contar el mismo cuento pero con otro protagonista, que ahora se narra lo ocurrido desde el punto de vista del animal. Y se prosigue de la misma manera, con la salvedad de que se interrumpe en el momento que en el relato llega al momento en que el animal recalca en el zoológico.

En ese momento el docente hace grupos de cuatro o cinco personas (en el caso de esta intervención en el aula se formaron dos grupos de cuatro y otros dos de cinco, eligiendo el docente los integrantes por aspectos didácticos para compensar los diferentes niveles y egos, así como considerando los vínculos de amistad que pudieran llevar a la distracción de la tarea).

Se pide al alumnado que piensen en grupo, discutan, argumenten y decidan el que ellos piensan que será el final del relato: incluyendo cómo será la llegada y la vida del animal en el zoo, cómo se sentirá tanto él como su madre o incluso los niños que van de visita al zoo. Se busca que hagan un ejercicio de empatía con el animal, e intenten ponerse en su lugar para averiguar sus sentimientos y pensamientos. Se les expuso que después, con la ayuda del profesor, harían una breve representación de dicho final; y que aunque la discusión grupal podría ser en lengua natal la actuación sería en inglés con la guía del profesor.

El docente deja unos minutos para realizar esta tarea y mientras toma nota de cómo se lleva a cabo en cada grupo el proceso de plantear el final. A la par va preguntando a los grupos si ya han alcanzado una idea común, dándoles las indicaciones de que sean pertinentes (por ejemplo, si uno quiere imponer su idea decir que escuche al resto e intenten coger parte de una idea o

parte de otra, o que les intente convencer explicando lo mejor que pueda por qué cree que ese va a ser el final, etc.).

Las anotaciones que fueron realizadas durante este proceso, así como la descripción y diálogos propuestos de las representaciones, se presentan en el apartado de resultados junto con las respuestas a los cuestionarios.

Cuando un grupo ya tiene pensado su final, el docente se reúne con el mismo para le expongan su idea. El profesor tras escuchar a cada grupo uno a uno, eligió un papel (que en función de la cantidad de personajes que intervinieran en el final podría ser compartido –es decir, si sólo aparece un personaje en ese final y en el grupo son cinco personas, las cinco representarán al mismo personaje en la actuación) para cada miembro de cara a la representación (oso panda, madre del panda, etc.) y les guió para crear el diálogo en su actuación: por ejemplo, “You are the panda bear. In the end of the story you have imagined, how are you?” para que su respuesta “I am Happy/sad/whatever” pueda ser la frase de su actuación. Asimismo, les debe dar otras indicaciones del tipo de las siguientes que se dieron a los alumnos: “You can imagine that this part of the class is the zoo”, “you play the role the mother seeking the little panda, you can come from this side of the class”.

Por último, el docente les avisa de que participará en la actuación como narrador (comentando lo que ocurre –pues una única frase de cada participante puede en casos antojarse insuficiente para transmitir el mensaje que se pretende- apoyándose en gestualizaciones), para situar a la audiencia en la historia y que entiendan el mensaje de su representación.

A este paso le siguen las propias actuaciones. En ellas los alumnos interpretaron sus papeles para exponer el final que ellos habían ideado. Antes de comenzar, cada miembro del grupo presentaba su papel diciendo “I am... (the panda, the mum, the child, etc.)”. Tras ello, procedieron a la actuación en sí misma.

Tras la conclusión de ésta, los alumnos se reunieron con la misma disposición que en la anterior lectura del cuento, para escuchar la lectura del final del mismo por parte del profesor. Ésta incluye los pros y los contras que para el animal supone su nueva vida en el zoo, pretendiendo que el alumnado haga un último trabajo de empatía intelectual, comprendiendo esta perspectiva y valorando todos los aspectos de la misma en base a los mismos criterios, es decir, de forma imparcial.

Se espera que tras ella los alumnos hayan elaborado su propio punto de vista después de haber examinado durante la sesión diferentes perspectivas y sus creencias.

La sesión concluye con la realización del cuestionario del comienzo. Los alumnos reflejaron sus nuevos pensamientos acerca de las mismas cuestiones, añadiendo ahora el hecho de que el docente preguntó el por qué de sus respuestas para valorar sus justificaciones.

## 6. RESULTADOS DEL PROYECTO

En esta sección se analizará y reflexionará acerca de los resultados de la intervención en el aula. Esto incluye el estudio y comparación de las respuestas del alumnado al cuestionario antes y después de poner en práctica en el aula el material creado y actividades programadas, así como el análisis de las notas y observaciones tomadas por el docente del desarrollo de la sesión y de las producciones de los alumnos en cuanto a la elección de un final para el cuento y representación del mismo.

Los resultados se analizarán en este documento de forma global pues el interés del proyecto no reside en evaluar a cada alumno individualmente para comprobar sus progresos sino en determinar si la creación del material y la intervención en el aula con el mismo ha sido efectiva y ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico en edades tempranas a través del inglés. Esto no excluye que el docente sí deba realizar ese seguimiento personal para valorar los progresos de sus alumnos correctamente, pero aquí carece de especial relevancia.

### 6.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Para comenzar se expondrán los resultados obtenidos en el primer cuestionario (antes de la puesta en práctica del material) resumidos en el siguiente gráfico (gráfico 1):

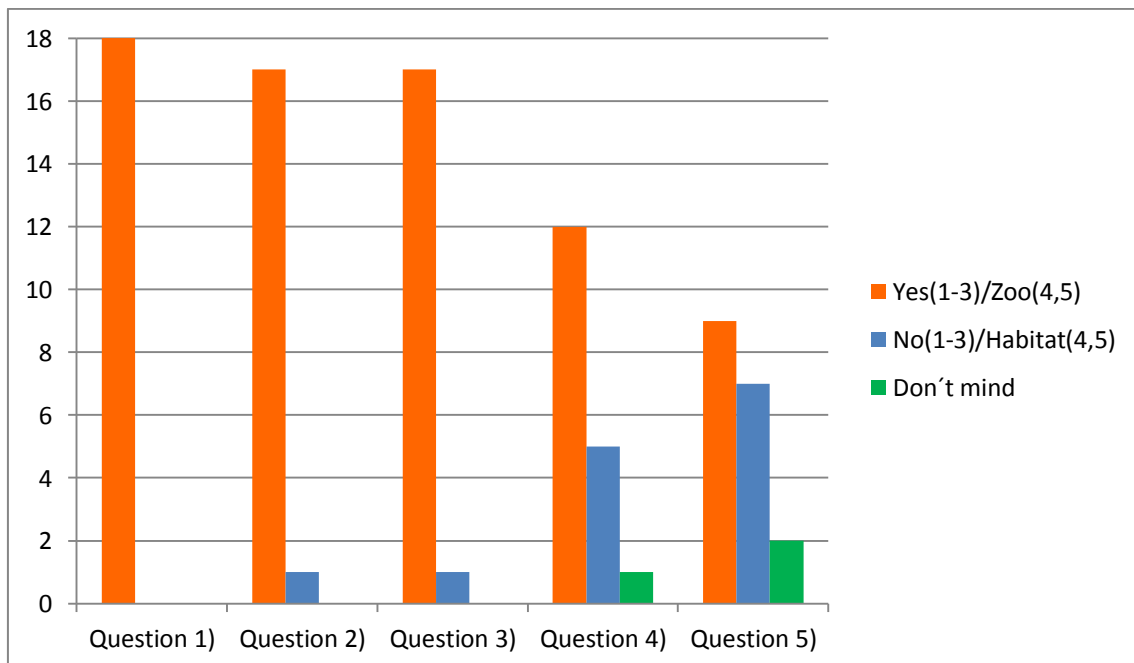


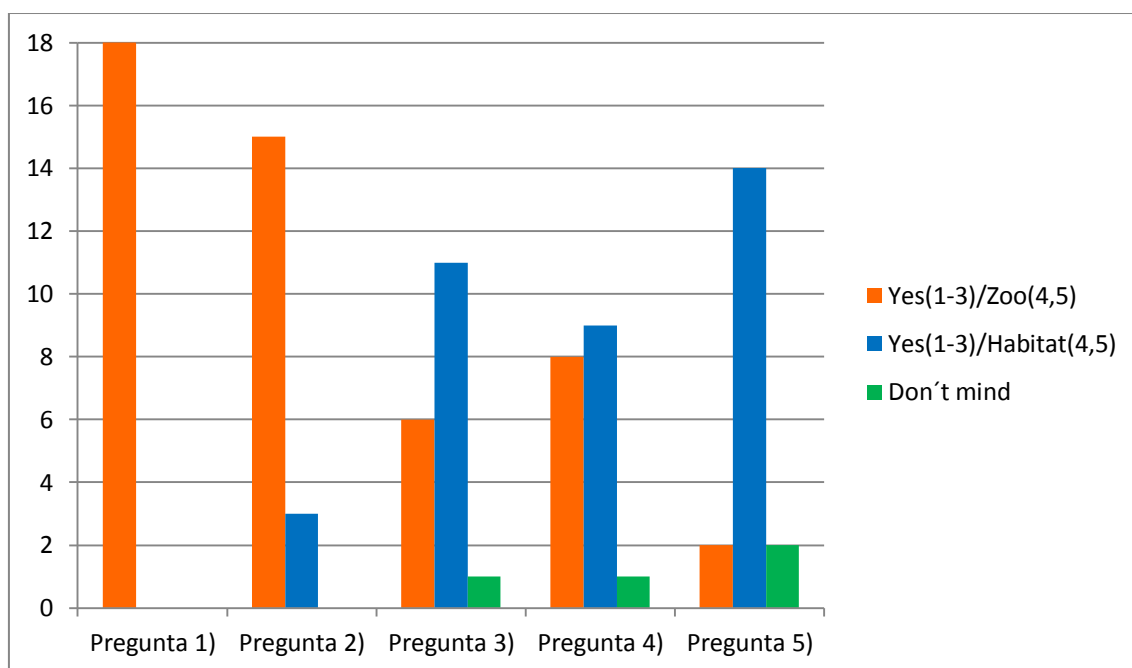
Gráfico 1. Resultados obtenidos en la primera realización del cuestionario

Se puede observar como la totalidad de los alumnos (18) señalan que les gustan los animales y a tan sólo uno de todo el grupo no le gustan los zoos. Estas cuestiones carecen de relevancia por sí solas; pretendiendo la primera únicamente centrar al alumno en la tarea y poder comprender posibles respuestas que resulten extrañas en el resto de preguntas, mientras que la segunda servirá para dar significado a correspondencias entre respuestas.

En la tercera cuestión, también son 17 los alumnos que piensan que a los animales sí les gusta el zoo. Quien consideró que no les gusta no coincide con quien personalmente no se siente atraído por los zoos.

En cuanto a donde prefieren los alumnos que estén los animales, un 66% se decantó por el zoo, mientras que 5 personas contestaron que querrían a los animales en sus hábitats y finalmente 1 indicó que le era indiferente.

Ahora es el momento de **comparar** este gráfico con el de respuestas obtenidas al final de la sesión tras la intervención del material para el desarrollo del pensamiento crítico (Gráfico 2):



**Gráfico 2. Resultados obtenidos en la primera realización del cuestionario**

Una vez finalizada la sesión la totalidad de los alumnos conserva el gusto por los animales, pero se reduce el número de los que les gusta el zoo a 15.

Las primeras **diferencias significativas** aparecen en la tercera cuestión, pues ahora la cantidad de alumnos que consideran que a los animales no les gusta el zoo (11) casi doblan a los que creen que sí (6), mencionando además que un alumno no respondió a esta pregunta.

También se presentan diferencias significativas en la cuarta pregunta, siendo ahora mayor el número de alumnos que prefieren que los animales vivan en sus hábitats (9) a los que siguen



prefiriendo tenerlos en zoológicos (8). Más pronunciado es el cambio que se produce en la pregunta de dónde piensan ahora que los animales elegirían estar, indicando los resultados que únicamente 2 alumnos apuestan por el zoo, por los 14 que creen que preferirían su hábitat.

Sin embargo, para poder contrastar los datos de forma adecuada y extraer conclusiones válidas, se ha de comparar **como ha variado la respuesta de cada alumno**. Para ello se exponen todas las respuestas obtenidas en las cuestiones más relevantes (“2”, “3”, “4” y “5”) en la siguiente tabla (tabla 2):

Student nº	Question 2		Question 3		Question 4		Question 5	
	Before	After	Before	After	Before	After	Before	After
1	Yes	Yes	Yes	No	-	-	-	Habitat
2	Yes	No	Yes	Yes	Zoo	Zoo	Zoo	Habitat
3	Yes	Yes	Yes	Yes	Zoo	Habitat	Zoo	Habitat
4	Yes	Yes	Yes	No	Habitat	Habitat	Habitat	Habitat
5	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Zoo	Zoo	Habitat
6	Yes	Yes	Yes	Yes	Zoo	Zoo	Habitat	Habitat
7	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Habitat	Zoo	Habitat
8	Yes	No	Yes	Yes	Zoo	Habitat	Habitat	-
9	No	No	Yes	-	Habitat	Zoo	-	Habitat
10	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Zoo	Zoo	Habitat
11	Yes	Yes	Yes	No	Habitat	Zoo	Habitat	Habitat
12	Yes	Yes	Yes	No	Habitat	Habitat	Habitat	Habitat
13	Yes	Yes	No	No	Zoo	Zoo	Zoo	-
14	Yes	Yes	Yes	Yes	Habitat	Habitat	Habitat	Zoo
15	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Habitat	Habitat	Zoo
16	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Habitat	Zoo	Habitat
17	Yes	Yes	Yes	Yes	Zoo	Habitat	Zoo	Habitat
18	Yes	Yes	Yes	No	Zoo	Zoo	Zoo	Habitat

Tabla 2. Comparación de las respuestas obtenidas

A partir de esta tabla se va a analizar:

- Si tras examinar sus creencias y las diversas perspectivas los alumnos han desarrollado un nuevo punto de vista personal.
- Si han considerado los sentimientos de los demás a la hora de reflexionar: empatía intelectual.
- Si han desarrollado un pensamiento crítico en sentido fuerte en tanto en cuanto se han mostrado imparciales dejando sus intereses de lado.

En lo que a **poner prueba sus creencias** y los diferentes puntos de vista **y elaborar un punto de vista personal**, la tabla refleja que hasta 11, 8 y 11 alumnos respondieron a las preguntas “3”, “4”, y “5” respectivamente de forma diferente al final de la sesión. Además, salvo una única excepción, todos cambiaron alguna respuesta acerca de lo que pensaban comparando el cuestionario final con el del comienzo.

Resulta evidente por tanto que se produjo un cambio en el pensamiento del alumnado en la reflexión tras la puesta en práctica del material. Para matizar algunas modificaciones con sus justificaciones respectivas cabe añadir que quienes cambiaron el zoo por el hábitat como hogar preferido por el animal (8 alumnos) señalaron como motivo que allí está en su hogar con sus familiares e iguales; mientras que quienes pasaron de pensar del hábitat al zoológico como lugar deseado (2 alumnos), apuntaron a los cuidados especiales que los animales allí reciben.

Para **comprobar** ahora si los alumnos **han sido empáticos intelectualmente** y han considerado los sentimientos de los demás, se va a hacer referencia a la cuestión “3”, que pedía a los alumnos que dijeran si pensaban que a los animales les gusta el zoológico. Un total de 11 modificaron su respuesta inicial de “sí”, engrosando la lista de “no” de 1 a 11, contando a su vez con un cuestionario en el que no se respondió a la pregunta.

En todos los casos menos uno (alumno nº15), quienes respondieron de forma negativa contestaron de manera acorde en la pregunta “5” (acerca de dónde creen que un animal preferiría vivir, diciendo que en sus hábitats). Por lo tanto resulta conveniente excluir las respuestas del alumno nº15 a estas preguntas, pues debido a falta de comprensión de las mismas u otros motivos, sus respuestas son incoherentes.

Parece claro que quienes han modificado su postura a favor del “no” se han puesto en el lugar de un animal y los sentimientos que le producirían las ventajas e inconvenientes de cambiar su hábitat por el zoo. Quienes se han mantenido en el “sí” han demostrado en general (aunque no todos) con sus justificaciones que también han sido empáticos intelectualmente y han considerado los sentimientos del animal, pero ha prevalecido para ellos la sensación de seguridad que podría sentir un animal protegido y alimentado diariamente en el zoo.

De estos 6 que han mantenido el “sí”, 5 han cambiado su consideración sobre dónde preferiría estar un animal. Es decir, aun pensando lo mismo acerca del gusto de los animales por el zoo, haciendo un mayor ejercicio de empatía intelectual ha pensado que los animales preferirían el lugar diferente al que había señalado en la primera realización del cuestionario. Incluso uno de los alumnos (nº14) que señaló que a los animales les gusta el zoo y que preferirían estar allí, indicó que personalmente preferiría que estuvieran libres en sus hábitats, dejando patente que sí que ha existido un proceso de descentralización de sus pensamientos y ha considerado otros puntos de vista y sentimientos. El otro restante (alumno nº6) no se puede averiguar sólo a través del cuestionario si ha considerado los sentimientos de los demás.

Finalizando el análisis en lo que al cuestionario respecta, para estudiar **si** el alumno **ha desarrollado la estrategia de imparcialidad** necesaria para poder pensar de forma crítica en un sentido fuerte gracias al rasgo de carácter de sentido intelectual de justicia, se analizará la correspondencia entre las respuestas de las preguntas “2”, “4” y “5” (del cuestionario final, pues en el primero apenas hubo algún caso que demostró empatía y consideración a otras perspectivas y sentimientos –tan sólo un alumno no modificó su forma de pensar tras la sesión-, y por lo tanto no se puede ser imparcial en algo en lo que sólo consideras tus percepciones).

La imparcialidad desarrollada se valorará de esta manera también por el siguiente motivo: si un alumno que ha indicado que le gusta el zoo y a la vez que piensa que un animal preferiría vivir en su hábitat, y cuando le dan a él a elegir prefiere que los animales estén en el zoo, demuestra que a la hora de pensar han primado sus intereses. Para esto siempre se parte de la premisa de que hubieran respondido en la cuestiones “3” y “5” con coherencia.

De los 14 alumnos que señalaron que los animales preferirían vivir en sus hábitats, la mitad dejó de lado sus intereses y beneficios personales e indicaron que si por ellos fuera los animales vivirían en zoológicos. Los otros 7 sí que demostraron haber hecho uso de la estrategia de pensamiento de la imparcialidad.

En el cuestionario inicial no pudieron mostrar esta imparcialidad dado que ni siquiera valoraron las diferentes perspectivas ni sentimientos de los demás (lo cual queda demostrado pues todos menos uno cambiaron al menos un respuesta tras la sesión y reflexión). En cualquier caso, basta con hacer referencia a la cuestión “2” del cuestionario final para comprobar que a 15 alumnos les gusta el zoo, por lo que si gustándoles el zoo prefieren que los animales estén en sus hábitats demuestran imparcialidad y sentido intelectual de justicia. Dentro del grupo de estos 15 alumnos se hallan los 7 citados anteriormente como imparciales, por lo que no cabe duda de que en este sentido pensaron de forma crítica.

Las argumentaciones orales de quienes habían mostrado imparcialidad (que a pesar de ser pedidas en inglés se dieron en español debido al nivel y capacidad comunicativa del alumnado –

respondiendo el docente con feedback resumiendo lo dicho pero de nuevo en inglés), permitieron cerciorarse de lo anterior, pues todas comenzaron fundamentándose en las preferencias de los animales.

Tomando ya como muestra a quienes respondieron que los animales preferirían habitar en el zoo, nos encontramos con 2 casos. Uno de ellos, que ha de ser desechado por incoherencias en sus respuestas, es el del ya citado alumno nº15. En el otro es el caso también explicado anteriormente, el del alumno nº14, no se puede determinar si se muestra imparcial pues aunque él considera que los animales preferirían residir en los zoolos, lugar que indicó que le gustaba visitar, si tuviera la elección su voluntad sería que estuvieran en sus hábitats.

Por último, en los casos de los alumnos que pensaron que a un animal le sería indiferente vivir en un lugar o en otro, no se puede valorar la imparcialidad.

## 6.2. BREVE ESTUDIO DE ANOTACIONES Y OBSERVACIONES

Durante las tareas planificadas en torno al cuento, el docente tomó las siguientes notas bien de registro u observación (tabla 3):

<b>Group</b>	<b>Names (number)</b>	<b>Thinking process (observations)</b>	<b>Description of the performance</b>	<b>Sentences for the performance</b>
<b>1</b>	5, 8, 13, 17, 18	Asking everybody for opinions	The little panda is happy in the zoo but her mother is sad alone in her habitat	-“I like the zoo”, “I’m happy” +“I’m sad”, “I miss my little panda”
<b>2</b>	6, 7, 10, 11	One idea accepted by the others	The mum seeks the little panda and gets sad. The little panda is sad at first but then get used to the zoo	- “I miss my mother”, “Now, I like the zoo” +“Where is my little panda?”, “I’m sad”
<b>3</b>	1, 5, 9, 15	One idea accepted by the others	At first the little panda is sad but finally likes the zoo	-“I’m sad”, “I don’t like the zoo”, “Now, I’m happy” “Now, I like the zoo”

4	2, 3, 12, 14, 16	One leads, role of moderator, asking for everybody's opinion	At first the little panda is alone inside the fence but then another pandas join it and get happier. Finally, with the visit of the children is completely happy	-“I am alone”, “Now, I am with pandas like me”, “I like the children visiting me”, “I like the zoo”
---	------------------	--	--	---

**Tabla 3. Anotaciones recogidas durante las tareas en torno al material**

De forma general se podría destacar de la tarea de pensar el final y la representación que supuso considerar otra perspectiva, ver las cosas desde el punto de vista de otro y además valorar sus sentimientos. La tarea requería que pensarán cómo sería la nueva vida del pequeño panda en el zoo, y todos los grupos describieron sus sentimientos (e incluso la evolución de los mismos con el tiempo) y también en la mitad de ellos pensaron en cómo se sentiría la madre del oso panda.

Los finales planteados de la historia fueron similares como se puede ver en el apartado en el que se describen los mismos, aunque el proceso fue más variado: hubo dos grupos en los que aceptaron la idea de un compañero porque les pareció interesante; lo cual no exime al resto de componentes de un ejercicio cognitivo pues han de comprender y valorar la idea, pero no exige tanto esfuerzo cognitivo como decidir el final aportando todos varias ideas.

Llama la atención que quien lideró la idea del grupo número 2 fue el alumno nº6, de quien no se había podido conocer a través del cuestionario si había desarrollado empatía intelectual. Esto hace indicar que si fue suya la idea de un final en el que tiene en cuenta los sentimientos de los dos miembros de la familia de osos panda, sí ha conseguido considerar los sentimientos de los demás, y por tanto seguramente los haya incluido en sus procesos cognitivos.

Cabe mencionar la importancia de que se cumplió el objetivo de profundizar en la empatía intelectual y consideración de otras perspectivas; y que con el esfuerzo del alumnado y el apoyo del docente antes y durante la actuación, la representación del final en inglés fue posible y muy positiva.

### **6.3. VISIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS**

Haciendo un análisis global de los resultados obtenidos en este proyecto, se podría decir que estos han sido realmente positivos. Más allá de las peculiaridades y de los matices que pueda presentar cada alumno; partiendo del hecho de que es la primera vez que el grupo-clase trabajaba de forma específica el pensamiento crítico, los resultados cosechados invitan al optimismo y muestran una más que considerable eficacia de los materiales y tareas planteadas.

Con la creación del material se pretendía el desarrollo del pensamiento crítico a través del área de inglés, concretamente de las estrategias y rasgos de carácter citados en el apartado de planificación del desarrollo del pensamiento crítico, y tras estudio de las respuestas a los cuestionarios apoyado en la revisión de anotaciones del docente, **se puede afirmar que:**

- Prácticamente la totalidad del alumnado fue capaz de desarrollar un punto de vista personal tras examinar sus creencias y las diferentes perspectivas disponibles, lo cual queda evidenciado en que 17 de los 18 alumnos cambiaron al menos una de las cinco respuestas al cuestionario tras la práctica de aula con el material y tareas programadas.
- De los 17 alumnos cuyos cuestionarios fueron considerados válidos en las respuestas a las preguntas “3” y “5” (excluyendo uno por incoherencias), 16 muestran haber tenido en cuenta los sentimientos de los demás y el restante queda demostrado que también evidenció empatía intelectual por su labor en la tarea de pensar un final para el relato.
- Más de una tercera parte del alumnado, 7 en total, han dado síntomas claros de haber sido imparciales en sus procesos cognitivos, algo que denota sentido intelectual de la justicia, rasgo fundamental para desarrollar un pensamiento crítico en sentido fuerte.

Más allá de lo que se perseguía con la intervención en el aula; los objetivos que se habían marcado para este proyecto eran realizar un estudio acerca de los materiales didácticos, así como del fomento del pensamiento crítico en el aula, valorando las posibilidades de incluirlo en las programaciones del área de inglés en edades tempranas, para finalmente elaborar un material propio considerando lo anterior y encaminado a esas metas, y tras una evaluación, medir su eficacia.

Por lo tanto, realizadas las revisiones de los fundamentos teóricos necesarios acerca de los materiales y del pensamiento crítico, incluyendo a su vez algunas conexiones con las edades tempranas y el área de lenguas extranjeras; creado el material y llevado a la práctica en una intervención de una sesión, y finalmente evaluados los resultados, **se puede concluir que:**

- La puesta en práctica del material ha sido eficaz y ha cumplido con las expectativas y objetivos marcados.

Por lo tanto se puede afirmar que se han alcanzado en gran medida los objetivos propuestos en este proyecto.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

En este último apartado que pone punto y final al Trabajo de Fin de Grado, se expondrá brevemente la reflexión acerca de las mejoras que puede podían realizarse, las posibilidades que tiene y el alcance del trabajo, y sus limitaciones.

En lo que a las **mejoras** respecta, dado lo satisfactorio del proyecto, irían en su mayoría orientadas a una planificación a mayor escala (a lo largo de toda una unidad, de un mes, trimestre o incluso curso) con una mayor diversidad de materiales creados que cubriera el desarrollo de más dimensiones del pensamiento crítico.

Acerca de esto último se podría destacar también que se podrían ajustar de una forma más adecuado la cantidad de dimensiones a desarrollar a la temporalización disponible. Así, en este caso, la intervención en el aula permitió que todos los alumnos desarrollaran un punto de vista propio examinando sus creencias y los diferentes puntos de vista, y además tuvieran en cuenta los sentimientos de los demás demostrando empatía intelectual. Por el contrario, únicamente algo más de la tercera parte desarrolló la imparcialidad en sus procesos cognitivos.

Cierto es que no se esperaba que todos los alumnos desarrollaran y aplicaran todas estas estrategias en esta única sesión, sino que fuera una primera aproximación a ellas y fueran desarrollándolas en sucesivas ocasiones. Pero, quizá por este motivo, fuera demasiada carga, y si bien planificarlo de esta forma ha permitido que buena parte del grupo pudiera desarrollar esa imparcialidad, podría haberse trabajado igualmente sin fijarla como finalidad de la intervención.

Tratando ahora las **posibilidades y alcance del proyecto**, principalmente abre puertas al docente a la elaboración de más materiales encaminados al desarrollo del pensamiento crítico a través del área de inglés en edades tempranas, pues demuestra que no resulta una tarea tan compleja como pueda parecer a primera vista. Y consecuentemente, supone un ejemplo de que ni la creación de materiales propios ni la introducción del pensamiento crítico en el aula son tareas difíciles ni utópicas, y se espera que sirva de concienciación a presentes y futuros docentes acerca de la necesidad e importancia de trabajar el pensamiento crítico en el aula, y la posibilidad de hacerlo con medios propios.

El incremento de la realización y difusión de estudios y proyectos como este ayudaría a que los profesionales de la docencia fueran viendo el pensamiento crítico como algo común tanto en la escuela como en el área de inglés, y desde cualquier edad. Una concepción muy lejana a la que prima actualmente entre los maestros.

Asimismo, las ideas presentadas en este proyecto pueden abrir un abanico en cuanto a las áreas de conocimiento en las que se pueden diseñar materiales para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado. Fundamentalmente, y manteniendo la relación con la lengua extranjera, en

programas bilingües se ofrece una oportunidad única y se antoja indispensable tratar esta forma del pensamiento. Mención especial en este apartado al enfoque “CLIL” (“content and language integrated learning”), que se basa en el modelo de las cuatro “C’s”: “content”, “communication”, “cognition” and “culture”. El hecho de que se tenga presente la cognición hace que el desarrollo del pensamiento crítico encaje a la perfección en este modelo, y además permite que se fomente de forma integrada con el desarrollo de habilidades comunicativas, contenidos y aspectos culturales.

En una última reflexión en torno al proyecto, se podría destacar que a pesar de que existen estudios desde hace décadas del diseño de materiales y del pensamiento crítico, el hecho de aunar ambos en el mismo trabajo, y relacionarlos además con las edades tempranas y el área de inglés resulta un tema novedoso e interesante para todo docente preocupado en ampliar constantemente su formación.

Las **limitaciones** a las que podría enfrentarse este proyecto y su alcance y puesta en práctica en otras ocasiones. En función del contexto del centro y del aula, el alumnado presentará unas características propias determinadas que podrán dificultar la obtención de resultados positivos en las intervenciones con estos mismos materiales y tareas, por lo que siempre habrá que considerar el nivel y particularidades de los alumnos y adaptar el material y la planificación a éstos.



## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Bautista J.M. (2001). “Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria”. @gora digit@l, 2 (02). Recuperado el 15 de abril de 2014 de:  
[http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/miscelanea/bautista\\_vallejo.htm](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/miscelanea/bautista_vallejo.htm)
- Blázquez, F. (1989). Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza. Madrid: Anaya.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Castañeda A. (2011). Fundamentos para el diseño de materiales didácticos para futuros profesores de inglés en un contexto multicultural. Recuperado el 14 de abril de 2014 de:  
[http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas\\_i\\_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT007.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PT007.pdf)
- Calle G. (2013) “La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital”. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (40). Recuperado el 21 de abril de 2014 de:  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2014). Tres problemas principales que existen actualmente en España. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de: [http://www.cis.es/opencms/-Archivos/Indicadores/documentos\\_html/TresProblemas.html](http://www.cis.es/opencms/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html)
- Comisión Europea (2007). Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Creamer M. (2009). Curso de didáctica del pensamiento crítico. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- De Spencer, R. (1971), Evaluación del material didáctico. Buenos Aires: Librería del colegio.
- Ley Orgánica de Educación (2006)
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013)
- Madrid, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas, *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

Monteagudo J.L. (2012). Estilos de aprendizaje y diseño de materiales. Recuperado el 24 de abril de 2014 de:

<http://www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/70.pdf>

Moreno I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Recuperado el 21 de abril de 2014 de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Paul R. y Elder L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado el 1 de mayo de 2014 de: <http://www.criticalthinking.org/>

Sanz C. (2011). *Diseño del material educativo*. Recuperado el 2 de abril de 2014 de:

<http://slideplayer.es/slide/27152/#>.

Shirkhani S. y Fahim H. (2011). "Enhancing critical thinking in foreign language learners". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.214

Wagner B.J. y Stunard A. (1984). *Cómo hacer fácilmente material didáctico*. Barcelona: CEAC.

## **9. ANEXOS: MATERIALES**

### **9.1. CUENTO**

De forma adjunta en la siguiente página, recogido en una funda plastificada, se encuentra el cuento diseñado como material para el desarrollo del pensamiento crítico a través del área de inglés en edades tempranas.

En formato electrónico se muestran a continuación las imágenes de lo que corresponderían en orden a las páginas con formato A5 del cuento.

THE ZOO  
AS  
YOU HAVE  
NEVER SEEN IT



PART 1:  
TOMMY'S STORY



1

TOMMY IS VERY HAPPY,  
TODAY IS HIS BIRTHDAY AND  
HE IS GOING TO THE ZOO WITH  
HIS FAMILY.



2

TOMMY, MUM AND DAD GET  
INTO THE CAR.

- "IT IS FANTASTIC!" - TOMMY  
SAYS - IN THE ZOO THERE ARE  
LOT OF ANIMALS! AND MY  
FAVOURITE ONE: THE PANDA  
BEAR!



3

TOMMY AND HIS FAMILY ARRIVE AT THE ZOO.

TOMMY IS VERY EXCITED! HE CAN'T WAIT TO SEE THE ANIMALS



TOMMY ENJOYS HIS TIME WITH THE MONKEYS, THE LIONS, THE ELEPHANTS...

4

AND WITH THE PANDA BEAR, BUT HE IS A BIT DISAPPOINTED BECAUSE IT DOESN'T MOVE...

IT IS JUST SEATED INSIDE THE ZOO FENCE



5

TOMMY, MUM AND DAD CONTINUE THE VISIT TO THE ZOO.

NOW IT IS LATE AND THEY GO BACK HOME.



-THANK YOU VERY MUCH MUM AND DAD! - SAYS TOMMY BEFORE GOING TO BED - IT HAS BEEN AN INCREDIBLE DAY- CONTINUES- BUT I WOULD PREFER TO SEE THE ANIMALS MOVING MORE AND HAPPIER!

6

## PART 2: PARKER'S STORY



7

PARKER IS A LITTLE PANDA BEAR THAT LIVES HAPPILY WITH ITS MUM IN A BAMBOO FOREST



8

SUDDENLY, SOME STRANGE PEOPLE COME. PARKER IS VERY NERVOUS: HE FEELS SOMETHING STRANGE AND FALLS ASLEEP.



PARKER OPENS ITS EYES AND SEES THAT IT HAS A NEW HOME: THE ZOO!

9

PARKER IS SURROUNDED BY A FENCE, ALONE, FAR AWAY FROM ITS MUM.

SOME PEOPLE COME EVERY SINGLE DAY TO FEED IT AND TAKE CARE OF IT, AND LOT OF CHILDREN VISIT IT.



10

PARKER FEELS SAFE LIVING IN THE ZOO BUT IT IS NOT THE SAME AS LIVING IN ITS BAMBOO FOREST WITH ITS MUM.

THE  
END

11

## **9.2. CUESTIONARIOS**

Adjuntos, a partir de la siguiente página, se muestran una serie de cuestionarios. En primer lugar, el modelo de cuestionario creado. Tras él, un par de muestras escaneadas de cuestionarios completados por los alumnos durante la intervención.

Durante la puesta en práctica del material en el aula, dado que la realización del cuestionario antes del cuento y después del mismo fue realizada en momentos diferentes, al recoger dichos cuestionarios se guardaron en carpetas diferenciadas para su distinción. Asimismo, los cuestionarios realizados al fin de la intervención presentan una marca en su parte superior izquierda para evitar cualquier confusión.

En este apartado, tras el cuestionario modelo, se exponen dos de ellos completados por dos alumnos al inicio de la intervención. Posteriormente, se muestran otros dos cuestionarios, éstos realizados ya al final de la sesión, pertenecientes a esos dos mismos alumnos.

# THE ZOO

1. Do you like animals?



YES



NO



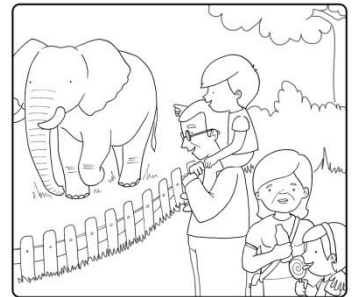
2. Do you like going to the zoo?



YES



NO



3. Do you think that animals like zoos?



YES



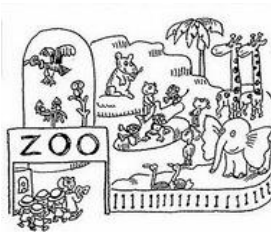
NO

4. Where would you prefer animals to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND

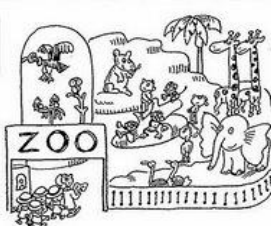


5. Where would animals prefer to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND





Name: LAURA

Date: Friday, 16<sup>th</sup> May 2014

## THE ZOO

1. Do you like animals?



YES



NO



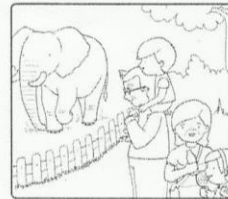
2. Do you like going to the zoo?



YES



NO



3. Do you think that animals like zoos?



YES



NO

4. Where would you prefer animals to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



5. Where would animals prefer to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



Name: Lidia

Date: viernes 16 Mayo 2019

## THE ZOO

1. Do you like animals?



YES



NO



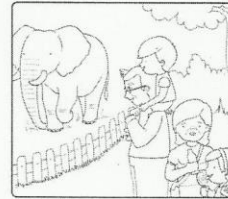
2. Do you like going to the zoo?



YES



NO



3. Do you think that animals like zoos?



YES



NO

4. Where would you prefer animals to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



5. Where would animals prefer to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



Name: LAURA

Date: Friday, 16<sup>th</sup> May 2014

# THE ZOO

1. Do you like animals?



YES



NO



2. Do you like going to the zoo?



YES



NO



3. Do you think that animals like zoos?



YES



NO

4. Where would you prefer animals to be at?

ZOO

~~IN THEIR HABITATS~~

DON'T MIND



5. Where would animals prefer to be at?

ZOO

~~IN THEIR HABITATS~~

DON'T MIND



Name: *Lidya*

Date: *Friday 16<sup>th</sup> May 2014*

### THE ZOO

1. Do you like animals?



YES



NO



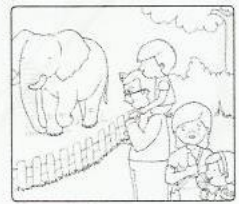
2. Do you like going to the zoo?



YES



NO



3. Do you think that animals like zoos?



YES



NO

4. Where would you prefer animals to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



5. Where would animals prefer to be at?

ZOO

IN THEIR HABITATS

DON'T MIND



### **9. 3. TABLA DE ANOTACIONES**

En este apartado se muestra la tabla de anotaciones original (escaneada) en la que el docente ha registrado las observaciones y datos pertinentes durante la actividad propuesta en torno al cuento creado.

Esta misma tabla, escrita a máquina para su mejor legibilidad (ya que durante la intervención en el aula las anotaciones se toman in situ de forma esquemática), aparece en el apartado de resultados del proyecto.



Group	Names (number)	Thinking process (observations)	Description of the performance	Sentences for the performance
1	5, 8, 13, 17, 18	Asking everybody for opinions	Little panda happy in the zoo but her mother is sad alone in her habitat	- I like the zoo - I'm happy + I'm sad + I miss my little panda
2	6, 7, 10, 11	One member's idea accepted by the others	Mum seeks little panda, is sad Little panda sad at first, then get used to the zoo	- I miss my mother - Now, I like the zoo + Where is my little panda? + I'm sad
3	1, 5, 9, 15	One idea accepted by the others	Little panda first sad gradually likes the zoo	- I'm sad - I don't like the zoo - Now, I'm happy - Now, I like the zoo
4	2, 3, 12, 14, 16	One leading, asking for the others opinion	First little panda alone, then join another pandas and get happier Finally, visit of children and completely happy	- I'm alone - Now, I'm with pandas like me - I like the children visiting me - I like the zoo