



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE Máster**

Máster en psicopedagogía

**Desarrollo de la Educación Emocional a  
través de las rutinas de pensamiento**

Autor:

**D<sup>a</sup>. María Carrascal Martín**

Tutor:

**D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> A. Inmaculada Calleja González**

Curso 2016/2017

Valladolid, 2017

*“Como el suelo, por rico que sea, no puede dar fruto, si no se cultiva, la mente sin cultivo  
tampoco puede producir” Séneca*

## RESUMEN

En el siguiente trabajo fin de máster se pretende realizar una unión entre dos temas, en un principio dispares, como son las rutinas de pensamiento y la educación emocional. Para ello se comenzará con una parte teórica en la que se tratará el razonamiento, cómo obtener un pensamiento eficaz y las destrezas y hábitos de pensamiento que debemos desarrollar para conseguirlo. Posteriormente se profundizará en el desarrollo de la educación emocional y los objetivos que se persiguen con la misma.

Tras la fundamentación teórica se presenta una propuesta de trabajo para llevar a cabo en un Centro de Formación del Profesorado, a través de la cual se pretende dar a conocer al profesorado cómo se puede trabajar la Educación Emocional a partir de las rutinas de pensamiento.

**Palabras clave:** Razonamiento, Hábitos de la mente, Rutinas de pensamiento, Educación Emocional, Profesorado, Formación.

## ABSTRACT

The aim of the following Final Master Project is to put together two topics that at first sight seems different, like Thinking Routines and Emotional Education. For that, it will start with a theoretical part in which it will be explain what is the reasoning, how to get an effective thought and the thinking skills and habits that we should develop to get it. After that, the principal ideas of emotional education will be commented and the objectives that we follow with it.

After the theoretical part, it will be present a working proposal to be carried out at a teacher training center, in which we want to demonstrate to the teachers how to work emotional education with the Thinking Routines.

**Key Words:** Reasoning, Thinking habits, Thinking Routines, Emotional Education, Teacher, Training.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	6
1.1. JUSTIFICACIÓN .....	6
1.2. OBJETIVOS .....	7
1.3. COMPETENCIAS DEL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA.....	8
1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
2.1. INTRODUCCIÓN.....	10
2.2. EL RAZONAMIENTO .....	10
2.2.1. Razonamiento deductivo .....	11
2.2.2. Razonamiento inductivo.....	11
2.3. DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO EFICAZ .....	12
2.3.1. Dimensiones del pensamiento.....	14
2.3.2. ¿Cómo desarrollamos las dimensiones del pensamiento?.....	20
2.4. RUTINAS DE PENSAMIENTO .....	22
2.4.1. Tipos de rutinas de pensamiento .....	23
2.4.2. Rutinas de pensamiento según el proyecto Harvard. ....	25
2.5. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	37
2.5.1. Las emociones .....	38
2.5.2. Función de las emociones .....	39
2.5.3. ¿Por qué introducirlo en nuestras aulas? .....	40
2.5.4. Efectos de las emociones positivas .....	40
2.5.5. Objetivos de la educación emocional.....	41
2.5.6. Habilidades sociales .....	45
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	47
3.1. CONTEXTO.....	47
3.2. DESTINATARIOS.....	48

3.3.	OBJETIVOS .....	49
3.4.	CONTENIDOS.....	49
3.5.	METODOLOGÍA.....	49
3.6.	SESIONES.....	49
3.7.	TEMPORALIZACIÓN .....	56
3.8.	RECURSOS.....	57
3.9.	EVALUACIÓN .....	57
4.	CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL .....	58
5.	BIBLIOGRAFÍA .....	61

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema para el siguiente trabajo fin de máster se debe a la formación previa recibida como maestra de Educación Primaria. Con este estudio, se unirán dos vías de formación para conseguir así un aprendizaje significativo y útil para desarrollar una labor competente en cualquiera de los dos ámbitos.

En los últimos años existe un creciente interés por la enseñanza del razonamiento crítico, debido principalmente a las pruebas estandarizadas PISA realizadas a nivel global, que colocan a nuestros alumnos por debajo de la media de la OCDE en acciones que requieran el razonamiento de los contenidos aprendidos.

Con una breve estancia en los centros educativos españoles, se puede observar la gran diferencia que existe entre los ritmos y estilos cognitivos de los alumnos. En una misma clase puede haber alumnos que terminan sus tareas en muy poco tiempo, mientras que otros no saben ni cómo empezar a trabajar.

Entre esta diversidad de alumnos se encuentran aquellos con necesidades educativas especiales, que requieren ayuda tanto dentro como fuera del aula, lugar en el que entran las numerosas asociaciones que se han analizado a lo largo de las asignaturas del máster de psicopedagogía. Estas necesidades van desde pequeñas dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, etc.) a necesidades que requieren de otro tipo de apoyos, como son la discapacidad intelectual, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el desconocimiento del lenguaje por incorporación tardía al sistema educativo español entre otros.

Muchos de los problemas a nivel escolar derivan de la falta de recursos de los docentes para trabajar con niños con necesidades educativas especiales. Por ello, en el presente trabajo se propone una nueva forma de abordar el problema, proporcionando a los docentes una serie de recursos que permitan solucionar las diferencias educativas entre sus alumnos a partir del desarrollo del pensamiento de los mismos. Además, es considerado que sería eficaz trasladar la formación a otro tipo de profesionales relacionados con el mundo de la educación y a las familias de estos niños, que juegan un papel importante en la formación de sus hijos.

Esto evitaría que muchos de estos alumnos menos aventajados, tuvieran que buscar otras alternativas de educación no formal que simplemente les ayuden a realizar la tarea que no han terminado en casa. Desde las instituciones no se está enseñando a razonar como se debería. Toda la labor consiste en impartir clases magistrales y realizar los ejercicios que propone el libro de texto las cuales no suponen ningún reto intelectual para los niños.

Por ello, desde nuestra labor como psicopedagogos, es importante conocer cómo funciona el razonamiento y qué oportunidades y beneficios supone tener un control sobre el mismo. Recientes estudios han demostrado las innumerables ventajas que supone aprender a razonar, por lo que es necesario que tengamos en cuenta este tipo de estrategias para ayudar a los alumnos, ya que como dijo Albert Einstein “La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original”.

Desde nuestra posición, no podemos incidir directamente en el sistema educativo español. Pero sí que podemos influir en todos aquellos agentes relacionados con el mismo, como son los docentes, las familias, los docentes del ámbito no formal y las instituciones encargadas de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales que acuden a las mismas debido a la falta de respuesta educativa por parte del centro.

Además del razonamiento, se ha pretendido destacar la importancia que tiene la educación emocional para conseguir el desarrollo integral del niño. Como dijo Platón “todo aprendizaje tiene una base emocional” y no podemos pretender que los alumnos aprendan y razonen lo que nosotros queramos sin tener en cuenta sus emociones y su desarrollo emocional.

Por ello, podemos proporcionar tanto a docentes como a familias, una serie de estrategias que permitan trabajar las emociones desde el razonamiento haciendo uso de herramientas como las rutinas de pensamiento.

## **1.2. OBJETIVOS**

Los objetivos planteados para el trabajo de fin de máster son los siguientes:

- Fundamentar el razonamiento y conocer sus tipos.
- Comprender la importancia de conseguir un pensamiento eficaz.
- Conocer las destrezas de pensamiento necesarias para conseguir un pensamiento eficaz.
- Descubrir las rutinas de pensamiento existentes y su uso dentro de los contextos formales y no formales.
- Destacar las distintas vías de la educación emocional y su importancia dentro de las aulas.
- Subrayar la importancia de la regulación emocional para ser eficiente en la vida cotidiana.
- Conocer las necesidades de los docentes que acuden al centro de formación de profesorado.
- Elaborar un programa que permita a los profesores tener una serie de estrategias para trabajar las emociones mientras crean una cultura de pensamiento en su aula.

### 1.3.COMPETENCIAS DEL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA

Tal y como dice la guía docente de la asignatura, el trabajo fin de máster es una reflexión final en el que se demuestra la adquisición del conjunto de competencias del mismo que nos capacitan para la actuación como futuros Psicopedagogos. Aunque han sido muchas las competencias a desarrollar, se han seleccionado las más importantes.

Podemos destacar una serie de competencias **generales** tras la elaboración del mismo como:

*G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.*

Se han analizado las necesidades del profesorado y tenido en cuenta cuáles son sus debilidades tanto de educación formal como no formal, sin hacer público los datos personales de los mismos.

*G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional*

Debido a la reciente actualidad del tema del pensamiento visual y rutinas de pensamiento, ha sido complicado encontrar recursos en las bibliotecas públicas tanto de la universidad como de la ciudad. Debido a esto, las TIC han sido un gran recurso para encontrar información y desarrollar así mi práctica profesional.

*G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia emocional*

El pensamiento visible y las rutinas de pensamiento es un tema reciente, en permanente desarrollo. Tan solo estamos al comienzo, si nuestro objetivo es conocer a fondo el mismo para orientar de forma eficiente a docentes, es necesario implicarse en la propia formación para conocer nuevas ideas y rutinas que pueden ser de utilidad.

En cuanto a Educación Emocional también es necesaria una revisión continua porque nos encontramos ante un momento en el que está empezando a tomar importancia en todos los contextos. Esto hace que surjan nuevas estrategias e instrumentos para medirla de gran importancia en nuestra labor. También vemos cómo están surgiendo nuevos programas pertenecientes a instituciones no formales como el de Educación Responsable de la Fundación Botín que pretende complementar las actuaciones desarrolladas en el ámbito formal.

En segundo lugar, podemos observar el desarrollo de una serie de **competencias específicas**:

*E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones*

*favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.*

Gracias a la parte más práctica de este trabajo, estamos ofreciendo a los docentes una nueva forma de desarrollarse personal y profesionalmente debido a que aquello que aprendan en el curso de formación les va a ser de utilidad para su vida cotidiana en el centro.

*E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos: una vez analizado el contexto se han propuesto nuevas prácticas educativas.*

Se ha examinado un contexto específico que son los profesores que acuden al centro de formación del profesorado. Se han analizado sus demandas y propuesto nuevas prácticas educativas que les van a ser de utilidad tanto como para desarrollar el pensamiento, como para trabajar la educación emocional en sus aulas.

*E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social, dinámico y en continua evolución.*

El contexto de trabajo en el que nos encontramos está en continua evolución. Los asesores reciben continuamente propuestas de formación debido a la realidad cambiante de los centros de Castilla y León, por lo que como psicopedagogos debemos analizar primero el contexto, ver cuáles son las necesidades planteadas, para después dar una respuesta a las mismas.

#### **1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

El presente trabajo de fin de máster está dividido en dos grandes bloques. En un primer lugar se lleva a cabo una fundamentación teórica sobre el tema objeto de estudio dividido en dos apartados. Tenemos una primera parte que contempla nuestra forma de razonar y una serie de instrumentos para facilitar dicho proceso. Se comienza haciendo una pequeña introducción sobre el razonamiento en la que se distingue entre el pensamiento deductivo y el inductivo. Posteriormente se desarrollan las claves de un pensamiento eficaz entre las que están las destrezas del pensamiento y los hábitos de la mente (metacognición, pensamiento crítico, resolución de problemas y pensamiento creativo). Por último, se hace referencia a lo que son las rutinas de pensamiento y sus principales creadores, para qué sirven y cómo se organizan, para finalmente hacer una descripción de las rutinas más interesantes para nuestra práctica como psicopedagogos.

La segunda parte de la fundamentación teórica pretende sentar las bases de la educación emocional. Se comenzará con una pequeña definición de las emociones, las funciones de las mismas, el por qué introducir la educación emocional en las aulas, los objetivos de las mismas (identificación y conciencia emocional, regulación emocional y autonomía personal) para

terminar desarrollando las habilidades sociales.

En el segundo gran bloque del trabajo fin de máster, se plantea una propuesta de intervención en la que se propone un programa para trabajar las emociones a través de las rutinas de pensamiento. Esta se expone a lo largo de tres sesiones de trabajo en la que se pretende dar una serie de herramientas al profesorado desde la figura del psicopedagogo.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1.INTRODUCCIÓN**

Existen numerosas metodologías posibles que podemos poner en práctica a la hora de enseñar. La educación se ha centrado durante muchos años en la acción pasiva del alumno, en la que éste se limita a escuchar y recibir información. Esta ha podido ser la causa de los altos índices de fracaso escolar, lo que hace que muchos padres y profesores apuesten por la educación no formal como apoyo a esta “insuficiencia” dentro del aula.

Lo mismo ocurre en el contexto alejado de lo escolar. Muchas instituciones de educación no formal se dedican a seguir los mismos pasos erróneos de las escuelas, lo que no supone ningún beneficio para el alumno. Para que la unión entre la educación formal y la no formal surja efecto, debemos de tener en cuenta que el aprendizaje es el resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a aquello que estudiamos. Por ello quienes quieran cambiar esta situación en la educación debe:

1. Crear oportunidades para que los estudiantes puedan pensar.
2. Hacer visible el pensamiento de los alumnos.

Nuestro gran objetivo es conseguir que los estudiantes dispongan de más momentos en los que tengan que pensar para poder así aumentar su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje, nos ayuda a ver que la educación no debe centrarse solo en los contenidos, sino en los hábitos de la mente y en las disposiciones del pensamiento, las cuales van a suponer un andamiaje para futuros aprendizajes de los estudiantes en niveles superiores.

### **2.2. EL RAZONAMIENTO**

Antes de comenzar a hablar sobre los distintos tipos de pensamiento tenemos que centrar nuestra atención en qué es razonar y cómo razonamos para poder entender mejor nuestra forma de pensar.

Según Puente (2011) “el razonamiento es la habilidad que nos permite pensar de forma lógica y una de las habilidades superiores de pensamiento”. Afirma que con el paso de los años ha ido desapareciendo la idea de que nuestra forma de razonar es innata para pasar a perspectivas que proponen que esta la podemos mejorar.

Para mejorar nuestra forma de razonar necesitamos una serie de técnicas y estrategias puestas en situación con las que se puedan resolver problemas. Tradicionalmente se han diferenciado entre dos tipos de razonamiento: el razonamiento deductivo y el razonamiento inductivo.

### **2.2.1. Razonamiento deductivo**

Es aquel tipo de razonamiento que va de lo general a lo particular. Extrae conclusiones verdaderas de suposiciones generales. Las consecuencias de estas serán verdaderas siempre que las premisas sobre las que se han fundamentado sean verdaderas.

Uno de los métodos que utiliza este tipo de razonamiento es el silogismo. El silogismo parte de dos hipótesis con las cuales se pretende llegar a una conclusión.

- a. Si llueve, llevaré el paraguas.
- b. Llueve.
- c. Como llueve llevaré paraguas.

Este tipo de razonamiento se vuelve más probable cuantas menos suposiciones entren en juego en el razonamiento para llegar a la conclusión.

Al hacer uso de los silogismos ponemos en práctica una serie de inferencias condicionales. Entre las más comunes tenemos:

- Ponendo Ponens: “Si llueve, Ana se moja”, “Llueve” entonces “Ana se moja”
- Tollendo tollens: en este caso se niega una parte “Si llueve, la calle se moja”, “no llueve”, “entonces la calle no se moja”.
- Ponendo Tollens: o una cosa o la otra: “Marta vendrá a Valladolid en autobús o en tren” “Marta viene en tren” “Por lo tanto no viene en autobús”

A la hora de razonar, conocer el contenido es un factor muy importante para deducir. Cuando conocemos estos contenidos no siempre utilizamos la lógica, usamos reglas menos abstractas y más apropiadas para los ejemplos de la vida cotidiana, estas son las reglas de la pragmática.

Esto ocurre en innumerables ocasiones al resolver un problema, en lugar de la lógica hacemos usos de representaciones mentales de ese problema.

### **2.2.2. Razonamiento inductivo**

El razonamiento inductivo permite establecer reglas generales de ejemplos determinados. Este tipo de razonamiento es muy distinto al deductivo, no es conservador, ya que establece una conclusión de una serie de casos y su grado de fiabilidad no tiene porqué ser alto. Permite realizar generalizaciones basándose en los conocimientos y experiencias previas de las personas, que se amplían con la información que se recibe en ese momento. Reorganiza toda la información de la que dispone y establece una serie de conclusiones. Es muy utilizado en situaciones de la vida cotidiana en la que establecemos reglas a partir de casos específicos.

Siempre intentamos buscar una regla que nos explique el mundo y las situaciones que vivimos. Por ejemplo, presuponemos que el profesor que va a entrar en el aula a darnos clase va a ser el mismo que el del otro día, debido a nuestra experiencia pasada. Además, es usado de una manera habitual por los científicos como parte central de su método científico, debido a que comprueban las hipótesis mediante la deducción y comprobación con ejemplos que permitan verificar la misma.

Cuando ponemos en práctica este pensamiento solemos hacer uso de la heurística que consiste en un atajo que utiliza nuestro cerebro para dar la respuesta correcta sin tener en cuenta los datos que se presentan.

### 2.3. DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO EFICAZ

En los últimos años, las concepciones metodológicas están cambiando. Nos estamos dando cuenta de que a nuestros alumnos les cuesta cada vez más aprender, no aguantan las largas lecciones en las que reciben información sin nada a cambio.

Con este tipo de metodologías estamos creando alumnos pasivos que no integran sus conocimientos en su memoria a largo plazo. Solo conseguimos que nos escuchen unos minutos debido a que desconectarán en cuanto encuentren algo más estimulante dentro del aula.

Vivimos en una nueva generación, los estudiantes se ven envueltos ante una gran cantidad de objetos mucho más estimulantes que lecciones interminables. Además, estudios recientes como el del pedagogo Dale (1932) demostró que escuchar a alguien es la actividad que menos impacto cognitivo tiene, mientras que la experiencia directa o simulada permite a los estudiantes recordar aquello que se ha tratado. En la misma línea tenemos a Blair (2011) que señala que, transcurridas 24 horas, no hay actividad que más recuerde que enseñar a otro (un 90%), mientras que escuchar solo nos permite recordar un 5% de lo dicho.



Figura 1: Pirámide del aprendizaje. Elaboración propia a partir de Blair (2011)

Si esto es así, ¿Por qué seguimos utilizando las mismas metodologías? ¿Por qué no hacemos un cambio e invitamos a los estudiantes a pensar?

El aula no es el único lugar en el que se puede ayudar a las personas a pensar de manera más eficiente. Este tipo de pensamiento puede darse en una gran variedad de contextos en lo que se pueden sortear dificultades si se piensa de una forma más eficiente, como en los siguientes ejemplos:

- Cuando estoy comprando y a un amigo le cuesta decidirse. Puede hacer una lista de las opciones que tiene.
- Cuando elijo que quiero estudiar en el futuro.

Sí que es cierto que, desde el contexto educativo, formal o no formal, es donde más oportunidades se tienen para influir. Antes de tomar decisiones, se debe tener en cuenta las opciones con las que contamos y priorizar sopesando las consecuencias de cada una. Si se tiene en cuenta el contexto educativo formal ¿En qué parte del currículo podemos meter las estrategias de pensamiento? El problema se da sobre todo en los centros educativos en los que los profesores se deben de limitar a cumplir el currículo formal y explícito ya que supuestamente son las habilidades cognitivas que les van a permitir enfrentarse a los exámenes propuestos por el estado. Además, es importante valorar que:

1. Requiere un tiempo aparte para explicar estas técnicas que no son contenidos del currículo.
2. Los alumnos que reciben estas técnicas no las suelen trasladar al área académica ni fuera del aula.

Por ello, es considerado necesario una unión entre la educación formal y no formal que consiga eliminar las metodologías tradicionalistas que no estimulan el pensamiento, debido a que los resultados demuestran que los alumnos a los que se les enseñan estas técnicas, consiguen mejores puntuaciones que aquellos que no practican un pensamiento eficaz. Este tipo de técnicas refuerza el rendimiento, su interés en aprender y la mejora en el aprendizaje en general.

El pensamiento visible es más importante que la memorización. De nada les sirve a los niños tener almacenados una serie de conocimientos sino tiene la capacidad de ponerlos en práctica ni transformarlos en reflexiones que se integren en su memoria a largo plazo.

Por ello se deben usar este tipo de estrategias que permitan al estudiante reflexionar sobre lo que está aprendiendo (Perkins, 2008. Citado por Sarradelo 2012, Pág.7). Estas nuevas habilidades van a permitir generar nuevas ideas a partir de lo que ya saben, de sus conocimientos previos. Según Santamaría (2013) estas habilidades le permitirán clasificar dicho concepto y conseguir que el estudiante clasifique, contraste y compare sus puntos de vista

a partir de otras ideas suscitadas en clase. Es decir, este tipo de técnicas va a permitir que los estudiantes no se dediquen simplemente a memorizar, con ellas vamos a conseguir el tan ansiado “aprender a aprender” y “aprender para la vida”.

### **2.3.1. Dimensiones del pensamiento**

Báez (2016) propone trabajar el pensamiento como un conjunto de habilidades que Reed (2007) define como “rutinas cognitivas existentes y empleadas para facilitar la adquisición y producción del conocimiento, son las destrezas y procesos para realizar una tarea, además son facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente”.

Báez (2016) considera necesario trabajar cuatro dimensiones de pensamiento para conseguir un pensamiento eficaz: la metacognición, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

#### **2.3.1.1. Metacognición**

Flavell(1976) desarrolla el concepto de metacognición como:

Conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje (...). La metacognición hace referencia entre otras cosas a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto (p.232)

El control metacognitivo por tanto implica, que la persona que aprende sea un componente activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje. Esta dimensión también tiene en cuenta las técnicas de estudio puestas en práctica, el rendimiento de la memoria, la búsqueda y organización de la información y la propia evaluación de lo recogido.

Para tener una buena metacognición es preciso controlar tres elementos:

- Tener conocimientos de los propios procesos cognitivos.
- Conocimiento de las propiedades de la información que se está utilizando
- Conseguir una regulación de los procesos cognitivos que nos permitirá la planificación, monitoreo y evaluación (Monereo y Castelló, 1997)

Todos los procesos metacognitivos dependerán de una serie de variables como son las de la propia persona (características, capacidades, etc.), las de la tarea (su dificultad) y las de las estrategias (cuantas veces he usado esa estrategia).

La enseñanza de este tipo de técnica permite que los niños desarrollen su pensamiento adquiriendo una serie de habilidades cognitivas superiores (metamemoria) cuando son ellos los que construyen conocimientos por sí mismo. Esto permite tener alumnos autónomos e independientes.

### **2.3.1.2. Pensamiento crítico**

Díaz (2001) lo define como “el que se utiliza en ocasiones como sinónimo de juicio evaluativo, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal, desarrollo de la metacognición, o, simplemente, como un proceso de razonamiento y solución de problemas en general”.

El objetivo del pensamiento crítico es aprender a pensar y eso nos hace ser más eficaces a la hora de realizar las tareas, lo que permite un mayor desarrollo personal y bienestar.

Según Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico “es ese modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”.

Añaden que un pensador crítico y ejercitado:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información definitivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Al idear soluciones y problemas complejos se comunica eficientemente.

Para ser considerado pensamiento crítico debe de ser auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo. Este tipo de pensamiento implica llevar a cabo una comunicación efectiva, solucionar el egocentrismo y tener una serie de habilidades de solución de problemas.

Paul y Elder (2003) indica que para conseguir un pensamiento crítico será necesario seguir una serie de pasos:

- Primero tenemos el pensamiento irreflexivo: no somos conscientes de que existen problemas en nuestro pensamiento.
- En segundo lugar, pasamos a un pensamiento retado: surge cuando nos enfrentamos a los problemas.
- El tercero es el pensamiento practicante: cuando tratamos de mejorar, pero sin práctica.

- En cuarto lugar, está el pensamiento avanzado: durante este tipo de pensamiento practicamos y conseguimos avanzar.
- Por último, en quinto lugar, se da el pensamiento maestro: durante el cual se crean buenos hábitos de pensamiento.

#### **2.3.1.2.1. ¿Cómo evaluar el pensamiento crítico?**

Una de las pruebas utilizadas para evaluar el pensamiento crítico es la desarrollada por Saiz y Rivas (2008), denominada PENCRISAL (Pensamiento Crítico Salamanca) que es una herramienta que consta de 35 situaciones problema de producción de respuesta abierta que nos permite evaluar las competencias de razonamiento (razonamiento causal, analógico, argumentación...) toma de decisiones y solución de problemas.

Es un instrumento nuevo, probado en la población española y que cuyos resultados demuestran una elevada precisión y eficacia para valorar algo tan complejo como es el Pensamiento Crítico.

Rivas y Saiz (2012) indican que existe una necesidad de mejora de las competencias del pensamiento crítico. Para conseguirlo, debemos hacer uso de estas herramientas de evaluación para saber qué áreas debemos mejorar.

Los principios de la prueba PENCRISAL elaborada por Rivas y Saiz son:

- Los ítems están relacionados con la vida cotidiana.
- Valora diferentes habilidades
- Tiene un formato de respuesta abierta, lo que permite explorar de manera adecuada el pensamiento crítico.
- También consta de situaciones-problema de respuesta única.

Los enunciados están elaborados para que la persona evaluada no tenga que utilizar un vocabulario técnico, sino todo lo contrario. Se evalúan estos factores debido a que son habilidades fundamentales del pensamiento, importantes en la reflexión y resolución de los aspectos más importantes de nuestra vida diaria.

Rivas y Saiz (2014) destacan una serie de ventajas y limitaciones tras su estudio de la prueba de evaluación:

- Es una medida innovadora y que junto a HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations; Halpern, 2006) son las únicas que existen para evaluar el pensamiento crítico.
- Permite mejorar la evaluación de las habilidades propias del pensamiento crítico de manera integrada.

- Utiliza ítems relacionados con la vida cotidiana y preguntas de respuesta abierta.

Limitaciones:

- Evaluar el pensamiento crítico es muy complicado y requiere tener en cuenta marcos teóricos muy diversos.
- Presenta limitaciones en las pruebas de respuesta abierta porque requiere evaluadores expertos.

Dicha prueba se puede aplicar en distintos ámbitos: educativo, personal, social y de investigación. Además, podemos hacer uso de él para evaluar la eficacia de los programas de mejora del pensamiento crítico.

### **2.3.1.3. Resolución de problemas**

La resolución de problemas es otra de las habilidades necesarias para mejorar nuestra forma de pensar. El ser humano dedica una gran parte de su actividad cognitiva para resolver problemas y conseguir determinados objetivos (cuando una familia calcula como llegar a fin de mes, cuando buscamos una alternativa ante un atasco, etc.). En todos estos casos buscamos un plan que nos permita conseguir nuestros objetivos.

Existen 2 métodos de resolución de problemas:

- Método algorítmico: explora las diferentes alternativas y acciones (operaciones) de las que puede hacer uso para resolver el problema
- Método heurístico: es utilizado cuando el sujeto no tiene la posibilidad de utilizar algoritmos. Para resolverlo se hará uso de una serie de reglas aprendidas a través de la experiencia. Es rápido y sencillo, pero no siempre garantiza la solución.

Existen una serie de principios descritos por Sternberg y Spear-Sweling (1999) que es necesario seguir si se pretende que la resolución de problemas tenga utilidad y no se convierta en una simple resolución de algoritmos:

1. En el mundo cotidiano, el primer paso, y en ocasiones el más difícil a la hora de resolver el problema es el reconocimiento de que ese problema existe. En los centros no se proporcionan técnicas que les preparen a encontrar y seleccionar por si mismos los problemas, sino que directamente se proponen los mismos.
2. En la resolución cotidiana de los problemas resulta a menudo más difícil identificar el problema que saber cómo resolverlo. Cuando se ha identificado la existencia del problema, muchas veces se tienen dificultades para saber en qué consisten los mismos. Normalmente los problemas son planteados con una pregunta claramente redactada y

específica y no todos los problemas de la vida cotidiana son formulados de una manera evidente.

3. Los problemas cotidianos suelen estar mal estructurados. Los problemas bien estructurados son aquellos que tienen una serie de pasos que guían hasta una solución de forma evidente. La dificultad es que los problemas de la vida diaria no son como los de los centros, estos problemas no están estructurados y no contamos con una serie de pasos para resolverlos.
4. En la resolución cotidiana de los problemas, normalmente no está claro, ni siquiera, el tipo de información necesaria para resolver un problema determinado, ni tampoco va a estar claro dónde podemos encontrar la información necesaria.
5. Las soluciones a los problemas cotidianos dependen e interaccionan con el contexto en el que se presenta la situación. En los libros de texto, los enunciados encontrados normalmente están descontextualizados. Suelen plantear un problema, que los niños deben de resolver y pasar a otro que no tiene nada que ver. La dificultad es que la vida cotidiana no tiene nada que ver con esto, muchas veces los problemas del mundo real están relacionados y las soluciones que tomemos pueden afectar a otros ámbitos, por ejemplo, si pensamos en cambiar de trabajo porque no nos sentimos bien debemos de tener en cuenta si tenemos otras opciones y cómo son las mismas.
6. Los problemas cotidianos generalmente no tienen una única solución correcta, e incluso los criterios acerca de cuál es la mejor solución no están del todo claros. Los problemas que se plantean en el colegio suelen tener una solución correcta o mejor y si aplicamos la definición del razonamiento inductivo que nos dice que es aquel que tiene un número infinito de soluciones.
7. Las soluciones de los problemas cotidianos dependen del conocimiento extraoficial y del oficial. En un estudio sobre lo que llevó al éxito a diferentes directivos de empresa, salió a la luz que aquello que les hizo triunfar fueron los conocimientos extraoficiales, no solo lo que aprendieron en el colegio.
8. Las soluciones a los problemas cotidianos tienen consecuencias también importantes: en los centros no se valoran las consecuencias de las respuestas de los alumnos debido a que sus consecuencias no son triviales, como mucho consiguen un suspenso. No ocurre lo mismo cuando decidimos casarnos o comprarnos una casa, ya que estas decisiones no pueden tomarse sin tener en cuenta las futuras consecuencias.
9. La solución de los problemas cotidianos tiene lugar en grupo: en las escuelas preferimos separar a los niños para evaluar su aprendizaje.

10. Los problemas cotidianos pueden ser complicados, confusos y persistentes.

Para poner en práctica la resolución de problemas y promover la mejora del pensamiento eficaz y crítico, podemos hacer uso del Aprendizaje Basado en Problemas. Por el momento, existe poca evidencia de la relación entre el ABP y el pensamiento crítico pero el estudio de Olivares y Heredia (2012) demuestra mayor nivel de pensamiento crítico en los estudiantes que se formaron en ambientes educativos que usaron el ABP.

Olivares y Hereida, realizaron un estudio en 2012, en el que aplicaron el Aprendizaje Basado en Problemas en una universidad privada en el área de salud y biotecnología. El 86% de sus alumnos consideraron que esta metodología era de gran utilidad, en especial las discusiones grupales y lecturas independientes que les han permitido crecer como estudiantes.

El estudio de las autoras muestra los beneficios del Aprendizaje Basado en problemas en relación al pensamiento crítico. Desarrolla habilidades como el análisis, la inferencia y la evaluación. Los resultados demuestran que los alumnos que siguen esta técnica alcanzan niveles superiores en la evaluación que aquellos que no lo hacen.

También se encuentran otras experiencias como la de Carlos Saiz y Silvia Fernández (2012), que quisieron comprobar si el aprendizaje basado en problemas mejoraba los resultados académicos y el pensamiento crítico de los alumnos de la asignatura de Psicología de Pensamiento de la Facultad de Psicología de Salamanca. Las habilidades que trataron de mejorar fueron cinco: deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas.

La asignatura tenía una naturaleza esencialmente procedimental y sus objetivos se centran en el dominio de las habilidades de razonamiento, de toma de decisiones y de solución de problemas. Las competencias que quieren alcanzar: argumentar bien, evaluar argumentos ajenos, razonar, tomar decisiones sólidas y resolver problemas de manera eficaz. Pero antes de comenzar a desarrollar las competencias decidieron que era importante analizar que limitaciones tenían los alumnos para pensar y afrontar problemas cotidianos.

Los autores remarcan que el pensamiento crítico debe de tener como objetivo la acción y conseguir el mayor bienestar del individuo, por ello, el aprendizaje basado en problemas es la mejor opción para conseguirlo. El pensamiento trabajado en el aula, les debe de servir, no solo en el ámbito formal, sino que debe de ser útil, interesante y cercano, que forme parte de nuestro quehacer diario.

Las reflexiones de estos autores se deben de tener en cuenta en nuestra práctica. Si no se hace esto, lo único que conseguiremos será que los niños desconecten, puesto que vivimos en la sociedad de lo inmediato, de lo visual.

#### **2.3.1.4. Pensamiento creativo**

De Bono (1986) considera que la creatividad es “la capacidad de organizar y tomar decisiones de forma no rutinaria, tomando diferentes opciones al momento de actuar, lo que de alguna forma implica suspender el juicio”.

Para Trigo (1999) la actividad creativa considera:

- Intencionalidad y direccionalidad.
- Un carácter transformador.
- Es comunicativa por naturaleza.

Por ello no se debe considerar trabajar la creatividad de los alumnos, sin comunicar antes sus ideas innovadoras con el resto.

#### **2.3.2. ¿Cómo desarrollamos las dimensiones del pensamiento?**

Las dimensiones del pensamiento anteriormente citadas necesitan ser trabajadas para conseguir desarrollarlas. Dentro de las herramientas o estrategias utilizadas para ello, cabe destacar el desarrollo de las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente.

##### **2.3.2.1. Destrezas de pensamiento**

Aprender a pensar parece algo sencillo, pero no es así, requiere esfuerzo y dedicación. No se puede dejar pensar sin ninguna herramienta o andamiaje que permita a los alumnos comenzar este proceso.

En innumerables ocasiones cuando se pregunta a una persona que piense, lo suele hacer de manera rápida y descuidada, sin pararse a pensar y valorar las posibles soluciones, dicen aquello que se les pasa primero por la cabeza, lo cual no sirve de nada.

El problema es que muchas veces se les pide que piensen sin haberles enseñado a hacerlo. La función del psicopedagogo es mostrarles herramientas para trabajar, para que ellos mismo sepan comparar, contrastar o resolver problemas de una manera eficaz. De esta forma, cuando se les pida que piensen, será capaces de ir más despacio, de pensar más el tema a tratar. Requerir solamente a los alumnos que piense, no nos garantiza que lo vayan a hacer de manera eficiente, es necesario proporcionarles herramientas para conseguirlo.

Sternberg y Spear-Sweling (1999) establecen una serie de errores que dificultan la enseñanza de la acción de razonar:

1. El profesor es el que enseña y el alumno el que aprende
2. Razonar es tarea del alumno y sólo del alumno
3. Lo más importante es decidirse por el programa más adecuado.
4. Lo que verdaderamente importa es la respuesta correcta

5. Los principios de la enseñanza magistral pueden aplicarse al aprendizaje del razonamiento, del mismo modo que pueden aplicarse a cualquier otra cosa.

Las categorías que están incluidas en las destrezas de pensamiento son los ejercicios de predecir, generar posibilidades, clasificar, comparar y contrastar, tomar decisiones, determinar la fiabilidad de las fuentes, etc.

Una condición indispensable para pensar, es tener acceso a la información y seleccionar aquella que consideramos relevante. Por ello se propondrá una serie de recursos a partir de los cuales puedan encontrar la información y herramientas para que sean capaces de buscar por ellos mismos.

Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2008) establece una serie de destrezas de pensamiento que podemos desarrollar:

Procesar y ampliar la información		
<p><b>Generar ideas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar ideas             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lluvia de ideas</li> </ul> </li> <li>2. Síntesis             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Combinar ideas</li> <li>– Realizar metáforas</li> </ul> </li> <li>3. Ampliar ideas             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Implicas ideas nuevas</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Aclarar ideas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar ideas e información             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Comparar y contrastar</li> <li>– Clasificar y definir categorías</li> <li>– Determinar relaciones</li> <li>– Establecer secuencias</li> </ul> </li> <li>2. Analizar argumentos             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Encontrar razones</li> <li>– Descubrir suposiciones</li> </ul> </li> </ul>	
Evaluar de forma crítica la información		
<p><b>Información básica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Juzgar la exactitud de la información</li> <li>– Juzgar la credibilidad de la observación.</li> <li>– Detectar puntos de vista.</li> <li>– Juzgar la relevancia de la información.</li> </ul>	<p><b>Inferencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Juzgar la probabilidad de la explicación.</li> <li>– Juzgar la probabilidad de predicciones</li> <li>– Juzgar el apoyo en generalizaciones</li> </ul>	<p><b>Argumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Juzgar la exactitud de las suposiciones.</li> <li>– Juzgar la relevancia y peso de los razonamientos.</li> </ul>

*Tabla 1: Tipos de destrezas de pensamiento importantes que deberíamos enseñar a los alumnos a realizar con destrezas. Tomado de Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2008)*

Estos procedimientos deben ser llevados a cabo junto al empleo de la información para conseguir una práctica eficaz.

### 2.3.2.2. Hábitos de la mente

Para conseguir un pensamiento eficiente no basta con desarrollar una serie de destrezas de pensamiento, además de ello, deberemos desarrollar hábitos de la mente. Los alumnos necesitan aprender una serie de rutinas que apliquen en su día a día y con los que cumplan las exigencias del siglo XXI:

Hábitos de la mente	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistir en una tarea que requiere pensar.</li> <li>• Manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar.</li> <li>• Reflexionar de manera flexible.</li> <li>• Buscar la precisión y la exactitud.</li> <li>• Pensar de forma independiente.</li> <li>• Escuchar con comprensión y empatía.</li> <li>• Comunicar con claridad y precisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder con curiosidad e interés.</li> <li>• Crear, imaginar e innovar.</li> <li>• Correr riesgos responsables a la hora de pensar.</li> <li>• Encontrar el humor.</li> <li>• Preguntar y plantear problemas.</li> <li>• Aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas.</li> <li>• Recoger datos utilizando todos los sentidos.</li> <li>• Mantener una postura abierta al aprendizaje continuo.</li> </ul>

Tabla 2: Hábitos de la mente que es importante enseñar. Tomado de Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2008)

Existen múltiples herramientas que permiten desarrollar los hábitos de la mente. Entre ellos están las rutinas de pensamiento que van a facilitar a los alumnos la visualización de su pensamiento y desarrollar una serie de habilidades que les va a permitir desarrollar las capacidades necesarias para enfrentarse al mundo.

## 2.4. RUTINAS DE PENSAMIENTO

Las rutinas de pensamiento han sido desarrolladas por los integrantes del Project Zero (entre los que están David Perkins, Ron Ritchhart, Shari Tishman y Patricia Palmer) colaborando con numerosas escuelas americanas. Han estudiado el uso de las rutinas de pensamiento en el aula como una herramienta para el aprendizaje y así conseguir una transformación cultural dentro de las mismas.

Para conseguir que los estudiantes sean capaces de hacer visible su pensamiento se

encuentran las rutinas de pensamiento, estas las definen Morales y Restrepo (2015) “como una serie de estrategias lúdicas, dinámicas y entretenidas que acercan a los estudiantes y al docente a su propio conocimiento”.

Richhart, Church y Morrison (2011) las consideraron como “herramientas que promueven el pensamiento, estas, al ser dinámicas, no solo fomentan el pensamiento sino también motivan al estudiante en el proceso de aprendizaje” (p.29)

Posteriormente en 2014 los mismos autores las redefinen como “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas”.

Las rutinas de pensamiento pueden ser utilizadas como andamiaje y apoyo al pensamiento de los estudiantes. Además, permiten focalizar la atención, lo que supone mejoras en la comprensión. Con el paso del tiempo, estos andamiajes se convierten en parte de la estructura del aula. Las rutinas de pensamiento pueden ser tratadas desde tres perspectivas:

- Como herramientas: Antes de elegir una rutina como herramienta, es necesario pensar qué tipo de pensamiento queremos promover. Estas deben de suponer una herramienta útil tanto para los estudiantes como para los docentes. No solo deben de servir para “enganchar” o motivar a los alumnos, sino que queremos que las usen como herramientas en las que apoyar su pensamiento, con el objetivo de que se conviertan en aprendices independientes.
- Como estructura: las rutinas están diseñadas para apoyar y estructurar el pensamiento de los estudiantes. Son un andamiaje que permite adquirir cada vez niveles más altos de pensamiento. Es importante que se muestren los pasos a los alumnos, por ejemplo, colgándolos en la pared, para que les sirva de referencia.
- Como patrones de comportamiento: debido a que las rutinas se aplican dentro de un contexto, ninguna es igual a la anterior. Son guiones compartidos por los estudiantes que poco a poco las van utilizando y cambiando dependiendo de sus intereses. Se convierten en parte de los patrones del aula debido a que los estudiantes lo analizan con su aprendizaje y cómo sucede.

#### **2.4.1. Tipos de rutinas de pensamiento**

En sus comienzos, Church, Ritchhart y Morrison (2014) junto con la colaboración de Perkins, Tishman y Palmer organizaron las rutinas de pensamiento teniendo en cuenta cuatro ideas claves del pensamiento: la comprensión, verdad, creatividad y justicia.

Posteriormente realizaron una segunda clasificación de las mismas teniendo en cuenta el tipo de intencionalidad. Dicha clasificación queda reflejada en la siguiente tabla:

<b>Matriz de rutinas de pensamiento</b>
Rutinas para presentar y explorar ideas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver, pensar, preguntarse</li> <li>• Enfocarse</li> <li>• Pensar-inquietarse-explorar</li> <li>• Conversación en papel</li> </ul>
Sintetizar y organizar ideas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Titular</li> <li>• CSI: color, símbolo, imagen</li> <li>• Generar-Clasificar-Conectar-Elaborar: mapas conceptuales</li> <li>• Conectar-Ampliar-Desafiar</li> <li>• CDCC: Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios</li> <li>• El protocolo de foco-reflexión</li> <li>• Antes pensaba....ahora pienso</li> </ul>
Rutinas para expresar las ideas más profundamente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te hace decir eso?</li> <li>• Círculo de los puntos de vista</li> <li>• Tomar posición</li> <li>• Luz roja, luz amarilla</li> <li>• Afirmar-apoyar-cuestionar</li> <li>• El juego de la soga</li> <li>• Oración-Frase-Palabra</li> </ul>

*Tabla 3. Matriz de rutinas de pensamiento. Tomado de Ritchhart, Church y Morrison (2014)*

Es importante tener en cuenta que para poner en práctica las rutinas de pensamiento es necesario una preparación, retroalimentación de las respuestas, organización y mente abierta para escuchar todos los pensamientos. Richhart, Church y Morrison (2011) plantean que para que el pensar ocurra, los estudiantes deben primero tener algo en qué pensar.

Las rutinas de pensamiento permiten que los estudiantes no tengan que aprender por memorización, sino que deberán poner los conceptos en un contexto en el que se puedan explicar.

Sin duda es de gran interés el caso de una estudiante que nos relatan Morales y Restrepo (2015) con déficit cognitivo leve, que no tiene el mismo ritmo de aprendizaje de sus demás compañeros. A pesar de la limitación, esta respondió muy bien a todas las actividades. Sus

avances han sido positivos, la visibilización del pensamiento ha hecho que ella explore su pensamiento y pueda plasmar sus nuevas comprensiones.

Las rutinas de pensamiento son estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes. Son una provocación continua para justificar, profundizar, cuestionarse. De este modo se convierten en el motor del pensamiento y, con el tiempo se utilizan de modo natural.

#### **2.4.2. Rutinas de pensamiento según el proyecto Harvard.**

Como hemos dicho anteriormente los integrantes del Project Zero realizaron otra clasificación de las rutinas de pensamiento:

- Rutinas básicas.
- Rutinas de comprensión.
- Rutinas de verdad.
- Rutinas de creatividad.
- Rutinas de justicia.

Para hacer más fácil su difusión, se ha realizado una página web<sup>1</sup> llamada “Visible Thinking” en la que están todas las rutinas organizadas por la clasificación anteriormente citada. Son gratuitas y todas las personas pueden acceder a ellas siempre y cuando no se lucren de su contenido.

Las rutinas presentadas a continuación son una selección de las rutinas presentadas en dicha página.

##### **2.4.2.1. Rutinas básicas**

Como rutinas básicas de pensamiento tenemos:

- Solía pensar...Pero ahora pienso.
- Piensa, dale vueltas, explora.
- Rutina de pensar en parejas.
- Veo, pienso, me pregunto.
- Los puntos de la brújula.
- El círculo de los puntos de vista.
- ¿Qué te hace decir eso?

##### **Solía pensar...Pero ahora pienso.**

Esta rutina pretende que los estudiantes reflexionen sobre un tema que han estado trabajando

---

<sup>1</sup> [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/VisibleThinking1.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html)

y pensar por qué y cómo su pensamiento ha cambiado. Es una rutina interesante para consolidar nuevos conocimientos y opiniones

¿Cuándo puede ser utilizada? Esta rutina se puede poner en práctica cuando los conocimientos iniciales de los alumnos hayan cambiado debido a la experiencia de por ejemplo haber buscado información, leído un libro o visto una película. Es conveniente explicar a los estudiantes que el propósito de esta rutina es reflexionar sobre su propio pensamiento.

¿Cómo usarla? En un primer lugar es aconsejable realizarla con el grupo completo porque va a permitir que los alumnos expliquen sus motivos y aprendan de los demás. Cuando hayan interiorizado esta rutina se podrá proponer para hacerla en pequeños grupos.

### **Piensa, dale vueltas, explora.**

Esta rutina tiene el objetivo de descubrir los conocimientos previos de los alumnos, generar ideas de forma conjunta y curiosidad para que posteriormente se produzca una investigación más profunda. Tiene 3 pasos:

1. ¿Qué sabes sobre este tema?
2. ¿Qué pregunta o desconcierto tienes?
3. ¿Qué tiene el tema que te gustaría investigar más?

¿Cuándo usarla? Es muy útil utilizarla cuando se introduce un tema nuevo en el aula. Permite conocer que saben los alumnos y empujarles para que piensen qué es lo que les desconcierta. Además, nos permite ver cuál ha sido el avance de los mismos si volvemos a aplicar la rutina. Pretende sentar las bases para una investigación independiente y aplicando la tercera pregunta podremos guiar a los alumnos en el proceso.

¿Cómo usarla? A la hora de ponerla en práctica se manda a los alumnos realizar una lista de manera individual para ver lo que saben sobre el tema. Lo podrán hacer en un papel o en un posit para luego ponerlos todos en común. Esto va a permitir visualizar el pensamiento y ver qué es lo que sabe cada uno.

### **Rutina de pensar en parejas.**

En esta rutina se propone una pregunta a los estudiantes y una serie de minutos para que piensen individualmente. Cuando tengan una lista de ideas las compartirán y discutirán con su compañero. Esta rutina va a permitir una exploración, escucha y un razonamiento activo.

¿Cuándo usarla? Esta rutina es muy interesante debido a que puede ser utilizada en cualquier momento: cuando hayan leído un artículo, cuando resuelvan un problema matemático, cuando estén realizando un experimento científico, etc.

¿Cómo hacerlo? Puede ser aplicada tanto en parejas como en pequeños grupos. Los primeros días es necesario aplicar un pequeño andamiaje con los alumnos y recordarles los turnos de una

conversación y que tienen que escuchar de forma activa a su compañero. Además, existe la opción de llamarles uno por uno para que nos cuenten las ideas principales de su compañero.

Por último, una vez terminada la conversación escribirán o dibujarán las ideas que han compartido entre los dos.

### **Veo, pienso, me pregunto.**

Es una rutina que funciona muy bien para hacer observaciones cuidadosas y reflexivas sobre un objeto, obra de arte, imagen o cosas que resultan interesantes a los alumnos. Consta de tres preguntas:

1. ¿Qué es lo que ves?
2. ¿Qué es lo que piensas sobre ello?
3. ¿Qué te preguntas?

Nos permite sentar las bases de una posible investigación y estimular la curiosidad de los alumnos.

¿Cuándo usarla? Se puede usar en cualquier momento. Una de las recomendaciones de sus creadores es hacerlo al principio de las actividades para aumentar el interés.

¿Cómo usarla? Lo interesante es usarlo de forma individual. Se proporcionará una hoja a los alumnos, en la que estén las tres preguntas y puedan contestar a cada una de ellas.

### **Los puntos de la brújula.**

Los puntos de la brújula ayudan a los alumnos a evaluar las diferentes propuestas y completar sus ideas. Consiste en utilizar un dibujo de la brújula y sus diferentes partes (norte, sur, este y oeste) para evaluar las ideas. Esta rutina está pensada originalmente en inglés lo que hace que su traducción no corresponda con el objetivo principal. Las partes de la brújula serían las siguientes.

1. E= Exited o emocionada: preguntaremos “¿Qué es lo que te emociona de la propuesta? ¿Cuáles son sus ventajas?”
2. W=Worrisome o preocupante: ¿Qué encuentras preocupante de la idea? ¿Cuáles son sus desventajas?”
3. N= Need to know o necesito saber: ¿Qué más necesito saber sobre la idea?”
4. S= Stance or Suggestion for Moving Forward o estado en el que estoy para seguir adelante: ¿cuál es tu posición respecto a la idea? ¿cómo podrías avanzar en la evaluación de esta idea?”

¿Cuándo usarla? Es recomendable usarla antes de empezar un tema o antes de expresar una opinión.

¿Cómo usarla? En un primer lugar debe ser utilizada de forma grupal ya que nos permite

construir el conocimiento teniendo en cuenta las ideas de los demás. Es importante representar la brújula para que los alumnos puedan observar mejor las ideas. Sería interesante proponer a los alumnos realizar un juicio inicial sobre el tema para que observen cómo cambia su pensamiento una vez utilizada la rutina.

### **El círculo de los puntos de vista.**

Esta rutina consiste en identificar los diferentes puntos de vista y ayudar a los estudiantes a considerarlas y entenderlas. Para realizarla plantearíamos primero una lluvia de ideas de las diferentes perspectivas que hay sobre un tema. Tras esto cada alumno elegirá una y usará el siguiente esquema:

1. Estoy pensando en (el tema) desde el punto de vista de...
2. Yo pienso (describir el tema desde su punto de vista) ...
3. Una pregunta desde este punto de vista...

¿Cuándo usarla? Esta rutina puede ser utilizada tanto antes como después de la actividad para que los estudiantes conozcan las distintas posiciones del tema. Por ejemplo, se podría utilizar después de haber leído un libro y ver qué puntos de vista hay en el mismo.

¿Cómo usarla? Después de saber el tema, se pregunta a los estudiantes cuáles son los diferentes puntos de vista y tendrán que elegir uno. Cuando lo hayan hecho deberán pensar sobre el mismo. Les podemos ayudar a pensar con preguntas como:

- ¿Cómo se ve el tema en un tiempo y espacio diferente?
- ¿Quién está afectado?
- ¿Cómo debería importarme?

Se dejará un tiempo adecuado para que todos los alumnos puedan pensar sobre el tema. Cuando lo hayan hecho cada uno de ellos tendrá que explicar brevemente su punto de vista y colocarlo en el círculo que estará dibujado en la pizarra. El objetivo es que los alumnos consideren los sentimientos y pensamientos. Para finalizar la rutina se harán dos preguntas finales que son:

- ¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema que no tenías antes?
- ¿Qué nuevas preguntas te han surgido?

### **¿Qué te hace decir eso?**

La siguiente rutina permite a los estudiantes a describir lo que están viendo, justificando sus respuestas dando evidencias claras. Está compuesta por dos preguntas:

1. ¿Qué es lo que pasa?
2. ¿Qué te hace decir eso?

¿Cuándo usarla? Se pondrá en práctica cuando sea necesario describir algo como un objeto, un concepto que se quiera tratar en el aula, etc. Es útil para describir pinturas, esculturas u objetos históricos. También puede ser utilizada tras leer libros, textos científicos o al elaborar hipótesis.

¿Cómo usarla? Se puede utilizar tanto de forma individual como en grupo. Los creadores aconsejan utilizarla en primer lugar con toda la clase para crear un grupo de conversación sobre un objeto o tema. Cuando los estudiantes interioricen los pasos de la rutina podrá ser empleada en pequeños grupos o de forma individual.

Es importante realizar anotaciones de las aportaciones del alumno y ponerlas en común de forma visible para que puedan ver qué es lo que han dicho, aprender de sus compañeros y ver cuál ha sido su progreso.

#### **2.4.2.2. Creatividad**

Las rutinas que fomentan la creatividad son:

- La caza creativa.
- Preguntas creativas.
- ¿Encaja?
- Diamante de opciones.
- Paso a dentro: Percibir, conocer, preocuparse por.

#### **La caza creativa.**

La siguiente rutina tiene el objetivo de hacer ver a los estudiantes la creatividad oculta entre las cosas ordinarias. Una parte importante de la creatividad es que aprecien la que existe a su alrededor. Además, ayuda a ver las limitaciones de las cosas y pensar en las mejoras que pueden tener las mismas. Con esta rutina se buscan las partes de un proceso, su propósito y las personas a las que va dirigido. Tiene una serie de preguntas clave:

1. ¿Cuál es el propósito principal?
2. ¿Cuáles son las partes de este propósito?
3. ¿Por qué son especiales o creativas?
4. ¿A quién va dirigido?

¿Cuándo usarla? Puede ser utilizada siempre y cuando se quiera despertar la creatividad de los estudiantes. Para elegir un buen tema se tendrá en cuenta una serie de consejos:

- Elegir un objeto fruto de la creatividad humana.
- Elegir cosas concretas y abstractas.
- Elegir algo que interese y conozcan los alumnos para que puedan pensar en los pasos

mencionados anteriormente.

¿Cómo usarla? Los autores del proyecto Harvard nos proponen una serie de pasos para poner en práctica esta rutina:

1. Identificar el tema sobre el que vamos a pensar.
2. Dibujar un diagrama y fijar nuestra meta. Se muestra a los estudiantes que la persona que creó ese objeto creativo se marcó un objetivo. Lo que deberán hacer es ver las cosas que le han llevado hasta ese objetivo.
3. Hacer que los estudiantes completen el diagrama.
4. Concluir teniendo en cuenta qué es lo que ha sido creativo en el proceso.

### **Preguntas creativas.**

Esta rutina es una especie de andamio que va a permitir a los alumnos a crear mejores preguntas. Hacer mejores preguntas va a permitir encontrar mejores soluciones a los problemas planteados. El “andamio” en el que se basa, sería el siguiente:

1. Elegir un tema y hacer una lluvia de ideas de preguntas.
2. Mirar la lista y transformar esas preguntas en otras que potencien la imaginación. Se pueden usar estructuras como:
  - a. ¿Cómo sería si...?
  - b. ¿Qué sería diferentes si...?
  - c. Imagínate que...
3. Elige una de las preguntas y explora las múltiples soluciones. Esto se podrá hacer de múltiples formas: escribir una redacción, dibujando, creando un diálogo, haciendo una entrevista, inventando un escenario.
4. Preguntas ¿Qué nuevas ideas tienes sobre el tema que no tenías antes?

¿Cuándo se puede usar? Puede ser usada en cualquier momento del proceso de enseñanza aprendizaje. Sería de gran utilidad realizarla tanto al principio como al final del tema que estemos tratando para que observen cuál ha sido la mejor pregunta y cómo sus preguntas son mejores cuando conocen el tema en cuestión.

¿Cómo usarla? Antes de comenzar con la rutina se pregunta a los estudiantes que consideran ellos que es una buena pregunta y explicarles que esta rutina les va a servir de andamiaje. Es recomendable que en las primeras sesiones se use con el grupo entero.

### **¿Encaja?**

Va a permitir a los alumnos evaluar las diferentes opciones y alternativas a la hora de tomar decisiones. Tiene el objetivo de fomentar que piensen de forma creativa siguiendo una serie de pasos:

1. ¿Encajan tus opciones con el ideal? Tendrán que identificar cuál es la solución ideal y evaluar cada una de las opciones teniendo en cuenta la misma.
2. ¿Encaja tu opción con tu criterio? Deben de ver qué es lo más importante para ellos para evaluar la opción.
3. ¿Encaja tu opción con la situación? Identificar la realidad y ver cómo se ajusta la opción
4. ¿Encaja tu opción con tu personalidad? Deben de imaginar cual sería la situación si ponen en práctica la opción.

¿Cuándo usarlas? Es una rutina que se puede utilizar cuando el grupo necesite tomar una decisión importante como: elegir un trabajo final, hacer una decisión grupal, elegir al delegado del grupo.

¿Cómo usarla? Primero se reduce el número de “encajas” que se tienen en cuenta. Para comenzar se elige aquel que sea más importante para el grupo y se irá introduciendo el resto a medida que vayan interiorizando la rutina.

### **Diamante de opciones.**

Es una rutina que permite generar el pensamiento creativo. Permite explorar las distintas opciones y buscar una solución con criterio. Tendrá los siguientes pasos:

1. Identificar dos opciones.
2. Hacer un diagrama de diamante poniendo una opción a la derecha y otra a la izquierda.
3. Completar el diagrama mediante una lluvia de ideas:
  - a. En la parte izquierda y derecha escribiremos ideas de cada uno de las opciones.
  - b. En la parte de abajo como se combinan ambas opciones.
  - c. En la parte de arriba posibles soluciones.
4. Por último, se pregunta ¿Qué hemos aprendido de la situación buscando estas soluciones?

¿Cuándo usarlas? Es muy útil cuando se pretende explorar distintas situaciones de la vida cotidiana, de las noticias, de la historia o literatura.

¿Cómo usarlas? Recordar a los alumnos que lo importante es llegar a las conclusiones finales, no quedarnos solo en el primer paso.

### **Paso a dentro: Percibir, conocer, preocuparse por.**

Es una rutina que pretende que los alumnos se posicionen desde distintos puntos de vista, generando soluciones y visiones creativas. Es interesante usarlas con los contenidos que se han trabajado en el aula. Tiene tres preguntas clave:

1. ¿Qué es lo que la persona percibe?
2. ¿Qué es lo que la persona piensa sobre ello o cree?

3. ¿Qué es por lo que la persona se preocupa?

¿Cuándo usarla? Es recomendable usarla una vez tratados los contenidos para que los estudiantes abran sus mentes y piensen diferentes posibilidades.

¿Cómo usarla? Lo ideal es empezar haciendo una lista de las diferentes perspectivas. Después de esto cada alumno elegirá un punto de vista y se encargará de ver qué es lo que percibe, que es lo que sabe sobre ello y de que se preocupa. Además, se podrá pedir a los alumnos que elaboren un pequeño teatro con aquello que han deducido.

### 2.4.2.3. Justicia

En cuanto a las rutinas de justicia son:

- Hazlo justo: ahora, luego, después.
- Tira y afloja.
- El cuaderno del reportero.
- Aquí ahora, allí luego.

#### **Hazlo justo: ahora, luego, después.**

La siguiente rutina ayuda a los estudiantes a ver las injusticias y justicia y les permitirá no hacer juicios rápidos y sin sentido. Permite evaluar las situaciones y hacer que los alumnos generen y evalúen las diferentes opciones de un problema. Tiene cuatro pasos:

1. Elegir el tema.
2. Hacer una lluvia de ideas: preguntar a los estudiantes por cosas que harían la situación más justa ahora, luego y en el futuro.
3. Ordenar: ordenar la lista de opciones para aquellas ideas que hubieran servido en el pasado, para las que sirven ahora y en el futuro.
4. Evaluar: pedir a los alumnos que elijan una de las opciones y valoren el mérito de la misma.

¿Cuándo hacerlo? Cuando exista un tema de injusticia en el aula o cuando algo que se estudie en el aula requiera discusión.

¿Cómo hacerlo? Elegir entre todos los integrantes el asunto de interés. Todo el mundo debe de estar de acuerdo en la injusticia de la situación. Entre las recomendaciones que nos aportan es iniciar la lluvia de ideas con la frase “Me pregunto qué pasaría si...”

#### **Tira y afloja.**

Esta rutina va a permitir a los alumnos decidir entre dos ideas contrarias. Al unirlo al juego de tira y afloja permite tener una imagen mental de lo que se espera con la rutina. Tiene cuatro pasos:

1. Presentar el dilema.
2. Identificar factores en cada lado del dilema.
3. Una vez visto los factores se piden los motivos por los que tirar de cada lado.
4. Generar preguntas con ¿Y si...? para examinar mejor el tema.

¿Cuándo hacerla? Cuando se necesite resolver una situación problemática que tenga dos partes claras y contradictorias.

¿Cómo usar? Es mejor usarla de forma grupal con todo el grupo. Lo mejor es pintar una cuerda que represente ese tira y afloja en la pizarra y que los alumnos escriban sus ideas mediante post-its.

### **El cuaderno del reportero.**

En la siguiente rutina los alumnos se deberán imaginar que son un reportero que tiene que buscar de una manera más profunda las distintas partes de su investigación. Va a fomentar que sean capaces de distinguir entre hechos, pensamientos y sentimientos y que organicen sus ideas para elaborar juicios de valor. Tiene cuatro pasos:

1. Identificar la situación.
2. Preguntar a los estudiantes que identifiquen los hechos de la situación. Una vez que lo hayan identificado deberán decir si son hechos claros o necesitan más información de los mismos.
3. Los estudiantes deben nombrar los pensamientos y emociones de las distintas partes y concretar al igual que en el paso anterior si son claros o necesitan más información.
4. Después de la discusión deberán realizar su mejor juicio basándose en la información que han obtenido.

¿Cuándo usarla? Se puede usar en innumerables ocasiones como para discutir situaciones problemáticas, temas en los que empleemos conceptos (históricos, literarios, etc.), cuando leemos un libro, escuchamos una conferencia o vemos un video.

¿Cómo usarla? Es recomendable usarla con la clase entera antes de proponerla en pequeños grupos. Lo mejor es utilizar un esquema<sup>2</sup> que permita a los alumnos guiar su pensamiento. Una vez que hayan rellenado la hoja pediremos a los alumnos que realicen un informe.

### **Aquí ahora, allí luego.**

Tiene el objetivo de mejorar el pensamiento de los alumnos sobre perspectivas que han ido cambiando a lo largo de los años y de las culturas. Para llevarla a cabo se dibujarán dos columnas:

---

<sup>2</sup> Anexo 1: El cuaderno del reportero

- En la primera de ellas se elabora una lista de características sobre el tema en la actualidad.
- En la segunda se pedirá a los estudiantes que viajen al pasado y nos digan que característica tenía ese mismo tema en el pasado.

Una vez representada la situación les preguntaremos el porqué de estos cambios y cómo creen que se consiguieron.

¿Cuándo usarlo? Cuando necesitemos tratar temas con ideas fijas en nuestra sociedad o temas que requieran una perspectiva desde otra cultura. Por ejemplo, serían buenos temas para trabajar el genocidio nazi, los derechos de las mujeres, la guerra, etc.

#### **2.4.2.4. Comprensión**

Las rutinas de comprensión son:

- 3-2-1 puentes.
- CSI: Color- Símbolo- Imagen.
- Conectar, extender, desafiar.
- Generar, ordenar, conectar, elaborar: mapas mentales.
- Rutina de los titulares.

#### **3-2-1 puentes**

Va a permitir descubrir cuáles son los conocimientos iniciales de los alumnos. Serán ellos mismos los que observen la diferencia de cuáles son sus conocimientos antes y después de tratar un tema.

Inicialmente deberán pensar 3 ideas, 2 preguntas y 1 semejanza. Una vez hayan tratado los conocimientos, deberán hacer lo mismo (pensar 3 ideas, 2 preguntas y 1 semejanza) y “construir un puente” entre ambas, explicando como las nuevas respuestas se conectan con las anteriores.

¿Cuándo usarla? Se puede usar en dos momentos, antes y después de tratar un tema. Con ello los estudiantes consiguen desarrollar de una forma visual la comprensión de los conceptos.

¿Cómo usarla? La mejor forma de ponerla en práctica es de manera individual. Los estudiantes deberán elaborar el dibujo del puente y colocar en cada parte las ideas correspondientes. Es importante dejar claro a los alumnos que no hay ninguna idea buena ni mala, sino que se deben de dar cuenta cómo cambia su pensamiento.

#### **CSI: Color, símbolo, imagen**

Con Color, símbolo e imagen se pretende que los estudiantes sean capaces de resumir las ideas principales de lo que se ha tratado de una forma no verbal.

1. Primero se elegirán 3 cosas que destacan del texto.
2. Posteriormente, con la primera de ellas se elegirá un color, con la segunda un símbolo y con la tercera una imagen.
3. Una vez lo hayan hecho lo deberán explicar ante sus compañeros.

¿Cuándo puede ser usada? Se puede usar cuando queramos hacer la comprensión del tema más atractiva, cuando hay que destacar las ideas principales o facilitar la discusión.

¿Cómo usarla? En las primeras sesiones, se realiza la selección los temas importantes, los cuales se escriben en la pizarra para que los alumnos puedan elegir mejor las ideas principales.

### **Conectar, extender, desafiar**

Esta rutina va a permitir relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos de alumnos. De esta forma podrán darse cuenta aquello que están aprendiendo. Tiene tres partes:

- Conectar: ¿Cómo se conectan las nuevas ideas con lo que has aprendido?
- Extender ¿Qué ideas necesitas extender?
- Desafío ¿Qué ideas siguen siendo un desafío para ti?

¿Cuándo usarla? Cada vez que los alumnos aprendan algo nuevo.

¿Cómo usarla? Funciona bien tanto con la clase entera, en pequeños grupos o de manera individual. Una forma de hacerlo es que los alumnos apunten sus ideas en un post-it y realizar la rutina con todo el grupo, pegando todos ellos en los diferentes apartados.

### **Generar, ordenar, conectar, elaborar: mapas mentales**

Consiste en elaborar mapas mentales siguiendo una estructura. Va a permitir comprender mejor el tema y mostrar conexiones entre ideas. Para ello seguiremos 4 pasos:

1. Generar una lista de las ideas que tenemos sobre el tema.
2. Ordenar las mismas teniendo en cuenta su importancia.
3. Conectar las ideas dibujando líneas.
4. Elaborar nuevas ideas y conexiones a las ya propuestas.

¿Cuándo usarla? Se puede hacer cuando se termine de tratar un tema para ver las ideas principales, o durante el desarrollo del mismo para ir construyendo poco a poco el conocimiento.

¿Cómo usarla? Si los alumnos no han trabajado anteriormente con mapas mentales se deberá de realizar una primera vez de manera grupal para que comprendan el proceso. Si ya han trabajado con ellas lo podrán hacer de manera individual.

### **Rutina de los titulares**

Se basa en los titulares de los periódicos. Los alumnos tendrán que imaginarse que son los reporteros de un periódico y resumir la información en un titular que capture toda la

información esencial de la idea que se esté trabajando.

Tiene dos fases:

- La primera de ellas se realizará en la primera sesión y se preguntará a los alumnos que se pongan en la piel de un periodista y capturen aquellos que es lo más importante y que merezca ser recordado y escriban un titular.
- La segunda parte se realizará pasados unos días, cuando los alumnos hayan trabajado sobre el tema. En este caso se cuestiona qué cambiarían del titular que han escrito, para ver cómo su pensamiento ha cambiado.

¿Cuándo hacerlo? Es mejor usarlo cuando ha finalizado una sesión y se ha explicado el tema que se quiere trabajar.

¿Cómo hacerlo? Es interesante hacerlo primero de manera individual y luego en parejas para que sean ellos mismos los que evalúen lo que han hecho sus compañeros.

#### **2.4.2.5. Verdad**

Por último, las rutinas seleccionadas de la tipología verdad:

- ¿Verdad para quién?
- Declaración, apoyo, pregunta.

#### **¿Verdad para quién?**

Con la siguiente rutina se pretende que los alumnos vean los diferentes puntos de vista sobre un tema.

Para ello es necesario seguir los siguientes pasos:

1. Elegir el tema a discutir.
2. Lluvia de ideas de los diferentes puntos de vista.
3. Escoger uno de esos puntos de vista, interiorizarlo y responder a 3 preguntas:
  - a. Mi punto de vista es...
  - b. Creo que esto es verdadero/falso/incierto por...
  - c. Qué me convencería para cambiar mi forma de pensar...
4. Juntar todos los puntos de vista en un esquema.

¿Cuándo usarlo? Al igual que la rutina del “Círculo de los puntos de vista” se puede usar cuando los alumnos necesiten observar los diferentes puntos de vista.

¿Cómo usarla? Se usará de manera grupal. Cada uno de los alumnos trabajará uno de los puntos de vista para exponerlo ante la clase. Finalmente se reunirán todos los puntos de vista en un esquema grupal.

**Declaración, apoyo, pregunta.**

Esta rutina va a permitir que los alumnos reflexionen a la hora de realizar interpretaciones ya que se les va a pedir evidencias de lo que han propuesto. Tiene 3 pasos:

1. Hacer una declaración sobre un aspecto de un tema.
2. Apoyar la declaración anterior con cosas que crees, sientes y sabes sobre el mismo.
3. Hacer preguntas relacionadas con la declaración como ¿qué nos queda pendiente? ¿Por qué razones ha mejorado mi declaración?

¿Cuándo usarla? Cuando exista un tema que necesite una mejor explicación e interpretación.

¿Cómo usarla? Es una rutina que se puede usar de manera individual, en pequeños grupos o como todo el grupo de la clase. Lo mejor es que cada alumno piense su declaración y apoyo del tema y luego se complete con las opiniones del resto de la clase. Para ello se dibujará en la pizarra una columna con el apoyo y otra con las preguntas que tendrán que rellenar entre todos.

## **2.5. EDUCACIÓN EMOCIONAL**

En los últimos años se ha replanteado en innumerables ocasiones el concepto de inteligencia. Si pudiéramos retroceder en el tiempo y preguntar qué es ser inteligente, nos contestarían que es tener un alto CI. Sin embargo todo esto ha cambiado gracias a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Este psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard revolucionó el mundo de la educación cuando propuso que no solo existía un tipo de inteligencia, sino que existía ocho inteligencias.

Su teoría de las Inteligencias Múltiples, da un vuelco a la educación. Muchos docentes piensan si sus clases memorísticas y monótonas sirven para desarrollar estas inteligencias tan dispares. Entre las inteligencias propuestas por Gardner (2016) se destacará la inteligencia intrapersonal (nos permite entender y controlar nuestras propias emociones y sentimientos) e interpersonal (habilidad para detectar las emociones y sentimientos en los demás), muy relacionadas con la educación emocional.

El currículo de nuestro país no ofrece un desarrollo integral de la persona, simplemente se centra en la adquisición de conceptos de manera memorística. Pero en esta formación integral hay algo más, la educación emocional. Esta permite dar respuesta a las necesidades sociales no tratadas anteriormente, para evitar así el término propuesto por Bisquerra (2011) el analfabetismo emocional.

Bisquerra (2001) define la educación emocional como:

Aquella que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias emocionales son el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para comprender, tomar conciencia, expresar y regular

de forma apropiada los fenómenos emocionales. Podemos considerar que las competencias emocionales son la conciencia y regulación emocional, las competencias sociales, la autonomía emocional, las habilidades de vida y bienestar.

El desarrollo de las competencias emocionales requiere su práctica durante todo su ciclo vital. Por ello es necesario tener muy presente su desarrollo en las escuelas ya que una de las principales preocupaciones de la sociedad es el desarrollo de la violencia infantil que causa el bullying, la delincuencia y futuros casos de violencia de género. La ira es un factor desencadenante de la violencia, de ahí la importancia de su autorregulación, como del resto de emociones negativas.

En todo este proceso es importante destacar la colaboración entre el profesorado con las familias puesto que el núcleo familiar es una parte importante en el mismo. El problema viene cuando ninguna de las dos partes sabe cómo afrontar las dificultades durante el camino y esto se debe a la escasa información. Ninguna familia nace aprendida, requieren la ayuda de los profesores los cuales muchas veces no han recibido formación. Estos necesitan de la misma para formar a futuras generaciones.

Para llevar a cabo esta educación emocional, se debe de hacer desde una metodología apoyada en diferentes dinámicas, entre ellas está la autoreflexión, la razón, el autoreconocimiento de emociones y la autorregulación. Además, debe de estar orientada a una serie de principios éticos ya que una persona con altas competencias emocionales las podría utilizar en su propio beneficio dejando de lado la empatía.

Las neuronas espejo hacen posible esa empatía ya que permiten la comprensión de los estados emocionales en otras personas. Cuando se comprenden las emociones de alguien se activan las neuronas espejos y nos ponemos en su lugar, experimentando una emoción similar.

Con todo ello el objetivo es conseguir una psicología positiva, la cual surge con posterioridad a la educación emocional de la mano de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y las investigaciones sobre *el flow* de Csikszentmihalyi (1997).

### **2.5.1. Las emociones**

Las emociones tienen múltiples definiciones, pero uno de sus principales referentes es Goleman que las define como:

Se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares

de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. (Goleman, 1995, p.418)

En la siguiente tabla se procede a mostrar los diferentes componentes de la emoción propuestos por Bisquerra:

<b>Componentes de la emoción</b>
<b>Componente neurofisiológico</b>
Respuestas involuntarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taquicardia</li> <li>• Rubor</li> <li>• Sudoración</li> <li>• Sequedad en la boca</li> <li>• Neurotransmisores</li> <li>• Secreciones hormonales</li> <li>• Respiración</li> <li>• Presión sanguínea</li> </ul>
<b>Componente comportamental- Expresión emocional</b>
Expresiones faciales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tono de voz</li> <li>• Volumen</li> <li>• Ritmo</li> <li>• Movimientos del cuerpo</li> </ul>
<b>Componente cognitivo- Experiencia emocional</b>
Vivencia subjetiva denominada sentimiento. Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje. Para ello requerimos el autoinforme.

*Tabla 4. Componentes de la emoción. Tomado de Bisquerra (2009)*

### **2.5.2. Función de las emociones**

Bisquerra (2009) propone una serie de funciones de las emociones que son:

- La función de información: permite reconocer nuestras propias emociones e informar a los demás sobre las mismas.
- La toma de decisiones: las emociones toman un papel decisivo cuando la información para la toma de decisiones es incompleta.

- Funciones en otros procesos mentales: afectan a la atención, la memoria, la percepción, la creatividad y el razonamiento entre otros.
- El desarrollo personal: se centra la atención sobre los temas que nos interesan.
- Bienestar emocional: cuando se experimentan emociones positivas.

### **2.5.3. ¿Por qué introducirlo en nuestras aulas?**

Es importante introducir estos temas debido a que en todo momento el aprendizaje va a estar condicionado a nuestro estado emocional. Si se tiene un estado emocional alterado, va a influir de forma negativa a la adquisición de conocimientos. Cuando estamos tranquilos nos podemos concentrar mejor en aquello que queremos.

Algunas de las formas para conseguir esta relajación que están actualmente en boca de todos los docentes son los ejercicios de meditación y respiración como el mindfulness, cuyos efectos positivos se han demostrado dentro de las aulas debido a que permite trabajar con un alumnado más relajado.

Con todos estos ejercicios se pretende que nuestro *locus de control interno* pueda ver que sus actos influyen en los resultados. Se potenciará este *locus de control interno*, con el objetivo de crear resiliencia y afrontar de manera adecuada las adversidades.

### **2.5.4. Efectos de las emociones positivas**

Vázquez y Hervás (2009) proponen una serie de beneficios de desarrollar las emociones positivas:

- Amplían el campo visual y el foco de atención.
- Generan un pensamiento más flexible y creativo.
- Genera más repertorios de conducta.
- Permiten el cambio constructivo no defensivo.
- Reducen la duda.
- El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente.
- Favorecen las relaciones interpersonales e íntimas más satisfactorias.
- Se generan conductas altruistas.
- Favorecen la resistencia ante las adversidades.
- Favorecen reparar o contrarrestar estados de ánimo negativos.
- Permiten disfrutar más del trabajo.
- Permiten tolerar mejor el dolor físico.
- Mejoran el funcionamiento del sistema inmunitario.

Fernández- Abascal (2009) considera 5 tipos de efectos: efectos bioquímicos, sociales, cognitivos, en la salud y en la regulación emocional.

- Efectos bioquímicos: las emociones producen respuestas neurofisiológicas diversas. Con las emociones positivas el cerebro produce sustancias como la dopamina o la serotonina que son como drogas que superan los efectos del alcohol.
- Efectos sociales: permiten la mejora de las relaciones interpersonales y estas son uno de los factores principales del bienestar.
- Efectos cognitivos: las emociones favorecen la creatividad de los pensamientos y facilitan la resolución de problemas. Aumentan la motivación intrínseca lo que nos permite asumir mayores retos.
- Efectos para la salud: existen ciertas evidencias de que las personas con emociones más positivas tienen a vivir más ya que previenen de la depresión y aumentan la motivación hacia el cuidado personal, la prevención de enfermedades y la adquisición de estilos de vida saludables.
- Efectos en la regulación emocional: permite la evaluación del contexto y adaptar la expresión emocional.

Cuando la educación emocional sea puesta en práctica se debe de tener una serie de aspectos propuestos por Bisquerra (2011):

- Permitir que toda persona exprese sus emociones, sin prohibiciones: evitar frases como ¡No llores!
- Hablar de emociones con naturalidad.
- No eliminar las emociones negativas.
- Contemplar el lenguaje emocional.
- Ayudar a la otra persona a ver los diferentes puntos de vista.
- Expresar las emociones que quieran en cada momento teniendo en cuenta la regulación emocional.

### **2.5.5. Objetivos de la educación emocional**

Mediante la educación emocional se tiene la meta de conseguir tres objetivos importantes para conseguir el desarrollo integral del alumno: la identificación y conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional.

### **2.5.5.1. Identificación y conciencia emocional**

Consiste en una serie de capacidades que posibilitan la identificación y toma de conciencia de las propias emociones y de las de los demás. Bisquerra (2009) destaca los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- Toma de conciencia de las propias emociones: tener conciencia de los propios sentimientos y emociones de forma precisa. Ser capaces de identificar cada emoción cuando se experimentan múltiples emociones.
- Dar nombre a las emociones: otra de las capacidades es hacer uso de un vocabulario emocional adecuado.
- Comprensión de las emociones de los demás: percibir de forma precisa las emociones y sentimientos de los demás. La comprensión no termina en la identificación, sino que deben implicarse de forma empática.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: es importante tener en cuenta que nuestras emociones regulan el comportamiento y estas la cognición.

La identificación y conciencia emocional es fundamental para llevar a cabo el resto de competencias emocionales.

### **2.5.5.2. Regulación emocional**

Cuando existe un conflicto se desarrollan tres tipos de reacción que se corresponden a los tres estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo. Se responde de forma agresiva cuando la ira se hace dueña de nuestra respuesta. La respuesta será pasiva cuando la persona no responde ni expone sus objetivos en el conflicto, simplemente deja que se le impongan una solución. La respuesta acertada es la asertiva debido a que permite responder de forma adecuada, defendiendo nuestros derechos regulando la ira.

Para conseguir una respuesta asertiva se debe trabajar la autorregulación que es la capacidad de manejar nuestras emociones de manera adecuada. Existen numerosas definiciones de autorregulación como la propuesta por Thompson (1994) “procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos”. También se tendrá en cuenta la definición que propone Bisquerra (2009) como la toma de conciencia de la relación existente entre la emoción, cognición y comportamientos; tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones positivas.

Lograr la regulación emocional requiere de una serie de microcompetencias propuestas por Bisquerra (2009):

- Expresión emocional apropiada: competencia para expresar las emociones de una manera adecuada. Cuando el individuo tiene mayor madurez supone comprender el impacto que tienen nuestras emociones sobre el comportamiento de otras personas.
- Regulación de emociones y sentimientos: esta competencia se alcanza cuando se comprende que nuestros sentimientos deben de ser regulados. En esto se incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la reducción de comportamientos de riesgo (ira, violencia, etc.), preservar el logro de los objetivos, etc.
- Habilidades de afrontamiento: capacidad para afrontar situaciones de conflicto. Implica ser capaces de autorregularnos para controlar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- Competencias para autogenerar emociones positivas: esto permite gestionar el propio bienestar emocional de forma voluntaria.

Para ello se pondrán en práctica una serie de estrategias de regulación emocional como las propuestas por autores como Bisquerra (2000); Bonano (2001); Elis (1999); Fernández-Abascal (2009); Goleman (2000); Lindenfield (1998); Maganto y Maganto (2010):

- El distanciamiento temporal: dejar pasar un tiempo desde el acontecimiento que produce el conflicto. Este tiempo va a permitir regular nuestras emociones y descender los niveles de ira. Este tiempo puede ir desde unos minutos a unos días dependiendo de la situación.
- Aceptar una parte de responsabilidad en el conflicto: de esta forma la cantidad de ira dirigida hacia la otra persona disminuye considerablemente. En este caso es necesario preguntar si hemos actuado de forma correcta y si lo deberíamos de haber hecho de otra forma.
- Tener una actitud positiva: se utilizará el optimismo y sentido del humor para reducir las emociones negativas.
- Reestructuración cognitiva: permite ajustar aquellos pensamientos que no se ajustan a la realidad y evitar las distorsiones cognitivas (deformaciones de la realidad) que facilitan la aparición de emociones negativas.
- Reencuadre y resolución del problema: se analizará el conflicto y las posibles alternativas de solución.
- Respiración y relajación: es una estrategia que facilita la disminución de la presión arterial y el ritmo cardiaco y reduce los niveles de segregación de adrenalina y noradrenalina.

Como se ha dicho con anterioridad, el papel de los padres es fundamental en la educación y regulación emocional. Destaca su importancia los modelos de Ainsworth, Blewar, Water y Wall (1978) que analizaron las distintas reacciones que tenían los niños ante diferentes situaciones que les provocaban ansiedad. En todas ellas se mostró la importancia del apego en sus reacciones y sus efectos en el estilo de regulación emocional.

Diferentes investigadores han llegado a la conclusión que dependiendo del tipo de apego que hayan establecido los niños con sus padres, tendrán diferentes reacciones y estrategias utilizadas para expresar y regular emociones (Kobak y Sceery, 1998); Lecannerlier, 2002; Niedenthal, Bauer; Robin y Innes.Ker; 2002; Valdés, 2002).

### **2.5.5.3. Autonomía personal**

Incluye una serie de competencias que nos permiten ser competentes en un entorno emocional. Estas microcompetencias según Bisquerra (2009) son:

- La motivación: la capacidad de automotivarse para implicarse en actividades de la vida personal, social, profesional, etc.
- La autoestima: tener una imagen positiva de uno mismo.
- La autoeficacia emocional: es la capacidad de aceptar la forma de relacionarse con los demás y poner en práctica las competencias sociales.
- Responsabilidad: esta capacidad supone responder por los actos propios. Esto supone que el individuo se va a implicar en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- Actitud positiva: es la capacidad de la propia persona de tener una actitud en la que deja atrás los pensamientos negativos.
- Análisis crítico de normas sociales: es la capacidad que nos permite evaluar de forma crítica los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación. Esta autonomía va a permitir que nuestra sociedad sea más consciente, autónoma, libre y responsable.
- Resiliencia: capacidad de enfrentarse a situaciones adversas como pobreza, guerras u orfandad entre otras.

Como hemos dicho, tanto padres como profesores son responsables de trabajar con los niños las competencias para conseguir una educación emocional. Pero esto no es sencillo, muchos de los profesores no cuentan con la formación necesaria para hacerlo debido a que, en las asignaturas del grado, no existen apenas asignaturas en las que se trate la competencia emocional. Por ello, es necesario que los profesores acudan a cursos de formación que les ayuden en esta ardua tarea.

Bisquerra (2009), propone una serie de objetivos que debe de tener esta formación:

- Comprender la importancia de la educación en emociones tanto en el aula como en la vida diaria.
- Identificar las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular las de sus iguales, en las interacciones sociales.
- Conseguir una regulación las propias emociones especialmente en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria y en la dinámica de clase.
- Establecer mejores relaciones interpersonales, con aquellas personas de su entorno cercano (familia, escuela, amigos, etc.)
- Tener en cuenta la dimensión emocional del alumno para que este se pueda enfrentar de una manera más eficiente y satisfactoria.
- Realizar un programa de educación emocional tras realizar un análisis e identificar las necesidades emocionales que deberán ser atendidas.
- Seleccionar las necesidades prioritarias y formular objetivos a partir de las mismas para el programa de educación emocional.
- Señalar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención y aquellos aspectos en los que deben incidir la evaluación del programa.
- Crear un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales del alumno.
- Seleccionar o diseñar estrategias y actividades que puedan ser puestas en práctica en el programa.
- Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial).
- Evaluar el programa, tomando como referencia los criterios de evaluación elaborados previamente.

#### **2.5.6. Habilidades sociales**

La meta de la educación emocional es conseguir el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos que Phillips (1978) define como:

El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de una manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos con los demás en un intercambio libre y abierto.

La identificación y control de las emociones va a permitir a los alumnos ser autónomos en sus relaciones sociales, expresando de forma clara sus derechos y deseos, mostrando interés y respeto por los de los demás. Además, va a fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales sanas en las que haya afecto y respeto mutuo.

### 2.5.6.1. Tipos de habilidades sociales

Ser hábil socialmente requiere del desarrollo de múltiples habilidades. Para un mayor conocimiento de las mismas Paula (1999) realiza una categorización desarrollada en el siguiente cuadro:

<b>Tipos de habilidades sociales</b>
<b>Habilidades básicas de interacción social.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión facial.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Mirada.</li> <li>b. Sonrisa.</li> </ol> </li> <li>2. Postura corporal.</li> <li>3. Habla.</li> <li>4. Escucha activa.</li> <li>5. Actitud amistosa y cordial.</li> </ol>
<b>Habilidades de la interacción social y habilidades conversacionales.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciar la interacción.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Iniciar la interacción por iniciativa propia.</li> <li>b. Iniciar la interacción por iniciativa del agente social implicado.</li> </ol> </li> <li>2. Mantener la interacción una vez iniciada.</li> <li>3. Terminar la interacción.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Terminar la interacción por iniciativa propia.</li> <li>b. Terminar la interacción por iniciativa del agente social implicado.</li> </ol> </li> </ol>
<b>Habilidades para cooperar y compartir.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favores.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Pedir y/o aceptar favores.</li> <li>b. Hacer favores o ayudar.</li> </ol> </li> <li>2. Seguir normas acordadas o reglas establecidas.</li> <li>3. Mostrar compañerismo.</li> <li>4. Ser cortés y amable.</li> </ol>
<b>Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos.</b>

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresar emociones y sentimientos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Expresar emociones y sentimientos agradables.</li> <li>b. Expresar emociones y sentimientos desagradables.</li> </ol> </li> <li>2. Responder a las emociones y sentimientos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Responder a emociones y sentimiento agradables.</li> <li>b. Responder a emociones y sentimientos desagradables.</li> </ol> </li> </ol>
<b>Habilidades de autoafirmación.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Defender los propios derechos y opiniones.</li> <li>2. Respetar los derechos y la opinión de los demás.</li> <li>3. Reforzar a los otros.</li> <li>4. Autorreforzarse.</li> </ol>

*Tabla 5: Tipos de habilidades sociales. Tomado de Paula (1999)*

### **3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.**

El objetivo principal de la propuesta es desarrollar un programa que permita a los maestros de Educación Primaria trabajar las emociones a través de rutinas de pensamiento. Gracias a la experiencia vivida en el centro de prácticas (CFIE de Valladolid) se ha podido observar la importancia de trabajar las emociones y además de desarrollar el pensamiento. El razonamiento en las aulas es aún el talón de Aquiles de muchos profesores. Muchos de ellos no tienen las herramientas necesarias para conseguir que sus alumnos razonen por si solos. Otros docentes lo hacen, pero no lo dan la importancia necesaria, lo que provoca que vaya quedando en el olvido, sobre todo en los últimos cursos de Educación Primaria.

Por ello, se considera necesario implantar un programa que permita la mejora de los mismos, en el que los docentes experimenten y reflexionen la forma en la que sus alumnos piensan y cómo puede optimizar dicha situación. Para conseguirlo, se va a dotar al maestro de una serie de rutinas tipo que le van a permitir adaptarlas y llevarlas a la práctica teniendo en cuenta las necesidades del grupo-clase.

Con esta propuesta de intervención, plantearemos la unión de los dos temas propuestos en la fundamentación teórica ya que, aunque en un principio no lo parezcan, van muy de la mano.

#### **3.1. CONTEXTO**

La siguiente propuesta tiene como contexto los diferentes centros de formación del profesorado, tanto de educación formal como no formal. Uno de los posibles contextos en los que se podría poner en práctica son los gabinetes psicopedagógicos a los que podría acudir todo

tipo de profesorado, para formarse tanto en el uso de rutinas de pensamiento, como en el trabajo de emociones a través del mismo.

Pero en este caso, se centrará la propuesta en un solo contexto que va a ser el Centro de Formación del Profesorado de Valladolid (CFIE Valladolid). El CFIE se dedica a impartir formación a todos los profesores que lo necesiten. El centro cuenta con una serie de asesores que son profesores de Educación Primaria, Secundaria y ciclos formativos, que se encargan de orientar al profesorado de los itinerarios formativos que deben de seleccionar, teniendo en cuenta las necesidades.

Una vez elegido el itinerario, los asistentes a los diferentes cursos tienen la opción de recibir la formación de un ponente externo. Este guiará a los profesores en el proceso y les dará una serie de pautas que posteriormente adaptarán e incorporarán en su centro educativo. Este es el momento en el que entraría en acción la labor del psicopedagogo ya que puede orientar al profesorado en estos ámbitos.

En cuanto a iniciativas anteriores podemos dividir la propuesta en dos partes: el uso de rutinas de pensamiento y la educación emocional. En lo relativo a las rutinas de pensamiento, de momento no se ha propuesto cursos que fomenten el uso de este tipo de pensamiento, pero sí que es cierto que los asesores del CFIE están empezando a recibir formación del mismo y algunos centros están empezando a implantar esta forma de pensar. Por ello es considerado que va a ser necesario guiar y formar a los docentes para que ellos sean capaces de hacer pensar a los alumnos. En segundo lugar, tenemos la educación emocional, en este ámbito sí que se ha comenzado a fomentar dentro del centro porque se ha observado la importancia de trabajar con las emociones dentro de los mismos.

Por ello, el tema de la propuesto de intervención será el uso de rutinas de pensamiento para potenciar el desarrollo de la educación emocional.

### **3.2. DESTINATARIOS**

Los destinatarios de la propuesta serían todos los profesores de Educación Primaria interesados en desarrollar la educación emocional en el aula y conocer las rutinas de pensamiento existentes, para trabajar el razonamiento con los alumnos. Como se pretende que este curso pueda ser realizado por maestros de diferentes centros, la oferta del mismo será abierta, lo que va a permitir a los docentes apuntarse hasta completar el aforo.

En el caso de que existiera una gran demanda, los requisitos para acceder serían ser profesor de alumnos cuyas edades oscilen entre los 6 y los 15 años debido a que vamos a trabajar la empatía cognoscitiva que es la capacidad para actuar en consecuencia a las necesidades

emocionales del otro y la empatía abstracta que es cuando son capaces de preocuparse por gente desfavorecida y estos tipos de empatía se comienzan a desarrollar a los 6 años.

### **3.3. OBJETIVOS**

Los objetivos de la propuesta de intervención son:

- Crear una cultura de pensamiento en el aula.
- Formar a los docentes en el pensamiento visible y las rutinas de pensamiento.
- Formar a los docentes en educación emocional.
- Relacionar y mostrar a los docentes el uso de las rutinas de pensamiento para potenciar la educación emocional.

### **3.4. CONTENIDOS**

Los contenidos que se van a desarrollar durante las sesiones son:

- Tipos de razonamiento y pensamiento.
- El pensamiento visible.
- Las rutinas de pensamiento.
- Diferentes estilos de comunicación: agresividad, pasividad y asertividad.
- El autocontrol y técnicas de autocontrol.
- La empatía.
- Identificación de emociones en uno mismo y los demás.

### **3.5. METODOLOGÍA**

La metodología va a consistir por un lado en una exposición teórica en la que se va a explicar a los docentes los conocimientos básicos sobre el pensamiento visible, rutinas de pensamiento y educación emocional. No se quiere cometer los mismos errores del pasado por lo que durante esta explicación ellos van a ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante preguntas y pequeños trabajos en los que serán ellos los que tengan que buscar información para construir su propio conocimiento.

Por el otro lado se propondrán una serie de dinámicas que consisten en utilizar las rutinas de pensamiento para trabajar las emociones. Por lo tanto, de esta forma se fomentará una cultura de pensamiento en el aula mientras se trabaja un tema tan importante en la pre-adolescencia como es la educación emocional. Por ello, durante el curso, serán ellos los que realizarán las dinámicas para que vean cuales son las ventajas e inconvenientes de cada una, para que posteriormente las introduzcan en el aula y adapten a sus necesidades.

### **3.6. SESIONES**

**Sesión 1: Trabajamos el bullying y situaciones de acoso en el centro.**

En la primera sesión se hará uso de dinámicas generales que se pueden usar para trabajar diferentes contenidos. Estas son fáciles de usar y de modificar por lo que han sido seleccionadas para comenzar desde un nivel inferior de pensamiento para ir incrementando el mismo.

En cuanto a Educación Emocional también se trabajará con los contenidos más sencillos como son la identificación y expresión de emociones en uno mismo y en los demás.

### **Objetivos:**

- Reconocer las emociones de los demás.
- Evitar el bullying a través del reconocimiento y expresión de emociones.
- Comenzar a trabajar la empatía por sus compañeros.
- Trabajar rutinas de pensamiento.
- Hacer uso de técnicas de trabajo cooperativo para fomentar el establecimiento de relaciones positivas de cooperación.

### **Contenidos:**

- Las emociones.
- El bullying.
- La empatía.
- Las rutinas de pensamiento.
- Técnicas de trabajo cooperativo.

### **Desarrollo:**

#### **Dinámica 1: CSI**

En la primera dinámica, se propondrá usar la rutina de pensamiento llamada “CSI: Color, Símbolo, Imagen”. Con ella deberán de relacionar primero las emociones básicas con un color, con un símbolo y con una imagen. Por ejemplo, la felicidad la asocian con el color amarillo, con el símbolo de un signo de igual y un paréntesis (=)) y la imagen un grupo de personas sonriendo. Todo esto lo deberán representar en una cartulina<sup>3</sup> para posteriormente explicarlo ante sus compañeros.

Pero esto no se queda aquí, una vez fundamentadas las respuestas de la primera parte, deberán de hacer lo mismo con las emociones secundarias. Como es muy probable que los alumnos no conozcan todas estas emociones les repartiremos una hoja<sup>4</sup> y tendrán que repartir esas emociones por grupos para trabajar con ellas.

Una vez lo hayan hecho, se juntarán en parejas y explicarán a su compañero su

---

<sup>3</sup> Anexo 2: CSI- Color, símbolo e imagen

<sup>4</sup> Anexo 3 ¿Cómo te sientes?

representación. Finalmente, ante el gran grupo cada uno tendrá que explicar la cartulina del compañero que le ha tocado para comprobar si ha estado escuchando sus sentimientos y emociones.

### **Dinámica 2: Titular**

Para la siguiente dinámica que se mostrará a los docentes, utilizaremos la rutina de pensamiento del Titular. Se propondrán varias noticias de los medios de comunicación en los que se vean casos de Bullying para trabajar con ellas. Además, también se hará uso de la técnica de trabajo colaborativo llamada 1-2-4 en la que tras leer las noticias primero deberán realizar un titular de forma individual, de cómo se siente la víctima en esa situación, luego se pondrán en parejas para mejorar el titular y finalmente se reunirán en un grupo de cuatro personas para realizar un titular común. Con esta actividad se pretenden varias cosas, la primera es que hagan uso de la rutina del titular que les va a ayudar a seleccionar la información más importante, segundo que trabajen de forma colaborativa aprendiendo de sus compañeros y en tercer lugar que identifiquen las emociones en los demás.

### **Dinámica 3: El cuaderno del reportero**

En la siguiente propuesta los alumnos serán los reporteros del centro. Su labor será buscar situaciones en el centro en la que sus compañeros no estén pasando por un buen momento (niños llorando, solos, peleas en el patio, etc.) y hacerles una pequeña entrevista para comprobar qué es lo que sienten. Para ello deberán de seguir cuatro pautas:

1. Identificar la situación problemática.
2. Identificar los hechos que han llevado a cabo.
3. Nombrar los pensamientos y emociones de esa persona.
4. Realizar un juicio con todo lo recogido.

En esta dinámica pondrán en práctica la rutina del cuaderno del reportero y la identificación de los sentimientos de los demás. El objetivo principal de la mismas es que además de razonar, se den cuenta de las situaciones en las que sus compañeros necesitan un apoyo y cómo ellos pueden mejorar esta situación simplemente preguntando a los niños qué es lo que les pasa.

Para realizar la mismas en el CFIE se pedirá a tres profesores que se hagan pasar por niños que lo pasan mal (el psicopedagogo proporcionará dicha situación) y el resto tendrán que hacer de niños que pregunten a sus compañeros qué es lo que les ocurre.

## **Sesión 2: Estilos de comunicación y autocontrol**

Las rutinas de la siguiente sesión son más complicadas porque requieren un mayor nivel de abstracción. En lo relativo a la Educación Emocional se comenzará con temas de mayor interés e importancia en las aulas como son la empatía y asertividad. El nivel de la dificultad se

incrementa cuando trabajamos con los distintos estilos de comunicación.

**Objetivos:**

- Resolver conflictos de manera ordenada.
- Poner en práctica la empatía y asertividad.
- Comprender la diferencia entre los distintos estilos de comunicación.
- Trabajar rutinas de pensamiento.
- Hacer uso de técnicas de trabajo cooperativo para fomentar el establecimiento de relaciones positivas de cooperación.

**Contenidos:**

- La resolución de conflictos.
- La empatía.
- La asertividad.
- El autocontrol.
- Los estilos de comunicación.
- Las rutinas de pensamiento.
- Técnicas de trabajo cooperativo.

**Desarrollo:**

**Dinámica 4: Rutina de pensar por parejas**

En este caso se propone a los profesores que sus alumnos trabajen por parejas. Para ello les vamos a poner varios casos de diferente tipología:

- En el primero de ellos se explicará que ha habido una serie de robos en el colegio/instituto y que uno de ellos es amigo del chico que está robando y de las personas afectadas. Ellos serán los que tendrán que decir si contaría o no al director y jefe de estudios quien es el autor de los hurtos. Con esta actividad se quiere trabajar la empatía y enseñarles cómo muchas veces nos ponemos en el lugar de otras personas. La descripción<sup>5</sup> que se va a leer en el aula se encuentra en los anexos.
- En el segundo caso se propondrán a los profesores una serie de situaciones en las que serán ellos los que tengan que trabajar los diferentes estilos de comunicación para luego mostrárselo a sus alumnos. En esta actividad tendrán que contestar de manera agresiva, pasiva y asertiva en las siguientes situaciones:
  - Uno de los alumnos no hace más que levantarse del sitio y molestar a los compañeros.

---

<sup>5</sup> Anexo 4: Rutina de pensar por parejas.

- El director del centro te pide que organices otra actividad extraescolar.
- Un alumno te pregunta por tercera vez si puede ir al baño.
- En el tercer caso serán los alumnos los que hagan la misma actividad que sus profesores.

Contestarán de manera agresiva, pasiva y asertiva:

- Un compañero le da un balonazo en el patio.
- No he entendido lo que ha explicado la profesora.
- Un compañero ha llorado otra vez en el recreo.

Esta última parte de la actividad será planteada como propuesta para realizar en el aula y se pedirá a los docentes que propongan más situaciones en las que puede pasar. Para conseguir que se metan en el papel de los niños se les va a pedir que dramaticen la situación.

Con la siguiente rutina se intenta que tanto alumnos como profesores trabajen los diferentes estilos de comunicación y sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona.

### **Dinámica 5: Veo, pienso, me pregunto**

Una de las dificultades que los maestros deben de entender, es que muchos de los problemas se dan debido a malentendidos a la hora de identificar emociones. Por ello se mostrará a los alumnos una serie de casos de ira debido a malentendidos mediante imágenes y un pequeño texto que relate la situación. Para analizarlos se pondrá en práctica la rutina llamada “Veo, pienso, me pregunto” en la que tendrán que decir qué es lo que ven en esa situación (por lo tanto, tendrán que analizar la imagen y el texto que la acompaña), qué es lo que piensa de la misma y preguntarse cómo la puede cambiar.

Para ello se proyectarán las imágenes con los casos y repartiremos una plantilla<sup>6</sup> de la rutina para ayudar a los alumnos a pensar.

### **Dinámica 6: Piensa, dale vueltas, explora**

La siguiente rutina que se utilizará es la de “Piensa, dale vueltas, explora” con el objetivo de que una vez conocidas las emociones aprendan a cómo controlarlas. Para ello se preguntarán a sí mismos sobre las técnicas de autocontrol. La rutina consta de 3 preguntas:

- ¿Qué son las técnicas de autocontrol?
- ¿Qué preguntas tienes sobre el tema?
- ¿Qué tiene el tema que te gustaría investigar más?

Esta rutina va a permitir en primer lugar conocer que conocimientos previos tienen los alumnos sobre el tema que vamos a tratar, para así conseguir un aprendizaje significativo. En segundo lugar, es una herramienta que nos permite encender la llama de la curiosidad de los

---

<sup>6</sup> Anexo 5: Veo, pienso, me pregunto.

alumnos con el objetivo de que sean ellos los que investiguen sobre el tema que se va a proponer. Por último, también nos da la oportunidad de ver cuáles son los intereses y qué temas se quieren tratar.

### **Dinámica 7: Tira y afloja**

Durante esta dinámica vamos a hacer uso de la rutina de “tira y afloja” para trabajar la empatía y la asertividad. Lo primero que haremos será dibujar una cuerda en la pizarra y un tope para saber cuál es el punto medio. Posteriormente les vamos a presentar dos dilemas:

- ¿Un niño que llora cuando algo le sienta mal es un llorica?
- ¿Decir a alguien que no quieres opinar sobre un conflicto/discusión es ser borde?

Tras presentar los dilemas uno por uno se pedirá que escriban motivos en posits por los que el niño podría ser llorica o no. Una vez vistos los factores se requerirán los motivos por los que tirar de cada lado de la cuerda. Para generar más situaciones de aprendizaje se finalizará con una pregunta a los alumnos sobre variables de esta situación realizando preguntas con ¿Y si...?

### **Dinámica 8: Preguntas creativas**

En la siguiente dinámica se trabajará la rutina de preguntas creativas para que sean conscientes de la importancia del autocontrol y la expresión de los sentimientos. Se pedirá que reflexionen sobre estas preguntas de autocontrol:

- ¿Cómo sería si...? Yo no tuviera autocontrol.
- ¿Qué sería diferente si...? Tus padres no tuvieran autocontrol.
- Imagínate que... Viviéramos en un mundo sin autocontrol

También deberán reflexionar sobre la expresión emocional:

- ¿Cómo sería si...? No pudieras expresar tus sentimientos.
- ¿Qué sería diferente si...? Solo pudieran expresar sus sentimientos los profesores.
- Imagínate que...Viviéramos en un mundo donde nadie pudiera expresar sus sentimientos.

Para esta rutina se utilizaría la técnica de trabajo cooperativo llamada “el folio giratorio” en la que en grupos de cuatro personas retroalimentarán las repuestas de sus compañeros. Para ello, inicialmente cada uno de los componentes tendrá una hoja para responder a sus preguntas, cuando haya contestado se lo pasará a su compañero de la derecha y recibirá una hoja de su compañero de la izquierda. En esa nueva hoja deberá de escribir sus ideas respecto a las preguntas. El folio deberá pasar por todos los componentes del grupo para que finalmente se haga una reflexión de las ideas grupales. Esta reflexión se va a exponer mediante un diálogo y representación que deberán de hacer los estudiantes.

### **Dinámica 9: Solía pensar, ahora pienso**

La dinámica se dividirá en dos partes. En la primera parte tendrán que dibujar una tabla con dos apartados en los que en un lado ponga “Solía pensar” y en el otro “Ahora pienso”. A partir de este cuadro tendrá que reflexionar sobre cómo se deben de comportar (de forma asertiva, no pasiva) y cómo se deben de decir las cosas.

La segunda parte volverán a realizar la tabla, pero esta vez se centrarán en la resolución de un caso práctico en el que dos amigos han discutido y te piden tu opinión. Ellos deberán de decir como contestarían antes y como lo harían ahora.

Con esta práctica se intentará que vean cómo ha ido cambiando su pensamiento con unas pequeñas sesiones de educación emocional. Para hacerlo de manera más interactiva se les va a proponer que graben su reflexión en un video con el programa Explain Everything<sup>7</sup> que es una especie de pizarra digital que permite grabar explicaciones la cual se la van a enseñar a sus compañeros.

### **Sesión 3: Resolución de problemas**

Por último, se utilizarán rutinas que requieren ponerse en el punto de vista de otra persona para comprender un problema. En cuanto a la parte de educación emocional los contenidos requieren ser razonados y trabajados para conseguir unas buenas conclusiones y desarrollo de la dinámica.

#### **Objetivos:**

- Resolver conflictos de manera ordenada.
- Poner en práctica la empatía.
- Trabajar rutinas de pensamiento.
- Hacer uso de técnicas de trabajo cooperativo para fomentar el establecimiento de relaciones positivas de cooperación.

#### **Contenidos:**

- La resolución de conflictos.
- La empatía.
- Las rutinas de pensamiento.
- Las técnicas de trabajo cooperativo.

#### **Desarrollo:**

### **Dinámica 10: Círculo de los puntos de vista**

Con la rutina del círculo de los puntos de vista se pretende resolver una situación

---

<sup>7</sup> Anexo 7: Explain Everything

problemática visibilizando el pensamiento y las emociones de las personas implicadas. Lo primero que se hará será una lluvia de ideas de situaciones problemáticas dentro del centro educativo. Una vez identificadas se elige una y se plantean las diferentes perspectivas. Cada grupo de alumnos elegirá uno de estos puntos de vista sobre lo que tendrá que responder a varias preguntas:

- Estoy pensando en (el tema) desde el punto de vista de...
- Yo pienso (describir el tema desde su punto de vista) ...
- Una pregunta desde este punto de vista...

Para terminar la rutina se preguntará cuáles son los cambios que ha habido en su pensamiento conociendo los diferentes puntos de vista del problema.

### **Dinámica 11: Hazlo justo: ahora, luego, después**

Con esta dinámica se trabaja la empatía y la regulación emocional. Se va a poner un tema en el que se da un caso de maltrato físico a una mujer. Después de esto seguiremos los siguientes pasos:

1. Mediante una lluvia de ideas se preguntará sobre esta situación a lo largo del tiempo (pasado, presente y futuro). Tendrán que dar ideas para ver cómo harían más justa esa situación.
2. Ordenar: ordenar en tres listas (pasado, presente y futuro) las ideas de los alumnos.
3. Evaluar: deberán establecer un criterio y elegir aquellas ideas que consideren que pueden ser de utilidad.

Gracias a esa rutina se trabajarán temas de actualidad que requieren ser tratados en los centros educativos como puede ser el maltrato, la importancia de la educación emocional y la visibilización del pensamiento. La conclusión a esta rutina se realizará mediante una cuña de radio. Para ello vamos a necesitar un dispositivo móvil (*tablet* o móvil) y la aplicación llamada Spreaker Studio<sup>8</sup>.

## **3.7.TEMPORALIZACIÓN**

La temporalización será la siguiente:

<b>Sesión</b>	<b>Tema</b>
Sesión 1	Primera hora: Introducción al pensamiento visible y rutinas de pensamiento. Segunda hora: Introducción a la educación emocional

<sup>8</sup> Anexo 8: Spreaker studio.

	Tercera hora: trabajo mediante dinámicas
Sesión dos	Primera hora: Tipos de pensamiento y estilos de comunicación Segunda y tercera hora: trabajo mediante dinámicas.
Tercera sesión	Primera hora: Pensamiento visible y rutinas de pensamiento Segunda hora: Resolución de conflictos Tercera hora: trabajo mediante rutinas.

*Tabla 6: Temporalización. Fuente: elaboración propia*

El curso de formación se realizará durante 3 sesiones de 3 horas de duración cada una. Los cursos se harán cada martes en el CFIE debido a las necesidades del claustro. Lo ideal sería alargar el curso en el tiempo para ver los resultados que produce el mismo, pero debido a que el centro de formación del profesorado ofrece cursos de cómo mucho 10 horas, se ha reducido la propuesta.

### **3.8. RECURSOS**

Los recursos se dividen en dos tipos:

- Recursos personales: se necesitará un psicopedagogo que imparta los cursos y un asesor del CFIE que lleve a cabo la organización del mismo.
- Recursos materiales:
  - Plantillas para las rutinas de pensamiento: se hará uso de unas plantillas para que sea más sencillo para los profesores y los alumnos pensar. Las actividades que necesitan plantillas con la de CSI; Veo, Pienso, Me pregunto; Preguntas creativas y Solía pensar...Ahora pienso.
  - Materiales fungibles: Cuaderno, folios y círculo en una cartulina (para la rutina del círculo de los puntos de vista).
  - Material no fungible: fotocopia de las caras, noticias de bullying, los casos prácticos y dispositivos móviles (*tablets* o teléfonos móviles).

### **3.9. EVALUACIÓN**

Habrán tres tipos de evaluación:

- Autoevaluación: lo primero que se hará será una autoevaluación de la propia actuación como psicopedagogos. Para ello se valorará el control del tiempo, el ajuste de los contenidos y las dinámicas a lo planteado, etc.
- Escala de apreciación: gracias a esta escala será el propio psicopedagogo el que realizará evaluación de los participantes. Se tiene en cuenta su participación, motivación, interés, etc.
- Evaluación de los participantes: se pasará un cuestionario a los participantes para que valoren la actuación del psicopedagogo. Con esta evaluación se pretende conocer su opinión y propuestas para la mejora del curso (qué es lo que no les ha gustado, que les ha faltado).

En los anexos encontraremos las plantillas<sup>9</sup> de evaluación que se completarán tras la realización del curso.

#### **4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

En este trabajo de fin de master se ha pretendido unir las dos vías de formación, como maestra y psicopedagoga. Tanto lo formal, como lo no formal e informal deben de unirse de manera conjunta debido a que puede resultar beneficioso para el alumno.

En un primer lugar, los temas a tratar (rutinas de pensamiento y emociones) parecen muy dispares. Pero nada más lejos de la realidad. Debemos de tener en cuenta la importancia de la visibilización e identificación de nuestras emociones, lo que requiere poner en marcha nuestro pensamiento y mostrar cuáles son las mismas. De ahí que la idea de mezclar ambos temas sea interesante porque las rutinas van a permitir exteriorizar las emociones más profundas.

La propuesta de intervención está basada en la experiencia previa como docente, ante la incapacidad de conocer estrategias para fomentar el pensamiento y a lo observado durante el periodo de prácticas del máster de psicopedagogía.

Durante este periodo se ha podido observar que existe un gran desconocimiento sobre el uso de rutinas de aprendizaje. Aunque sí es cierto, que muchos docentes hacen uso de rutinas de pensamiento sin saberlo. Por ello creo que es necesario que desde los centros de formación del profesorado se facilite la formación en el tema para incrementar su práctica y así poder compartir sus experiencias con el resto del profesorado, tanto del ámbito formal como no formal.

Es importante tomar conciencia de que estas rutinas principalmente solo se usan en Educación Infantil. Comenzamos la etapa educativa haciendo pensar a los alumnos, pero en

---

<sup>9</sup> Anexo 9: Evaluación.

cuanto terminan infantil, empiezan una nueva etapa repleta de memorización y academias que no fomentan su razonamiento.

Es sorprendente ver que existen pocos materiales sobre rutinas de pensamiento en castellano. La mayoría de publicaciones están en inglés. Se debería de dar más importancia al tema debido a que comienza a ser de interés puesto que su puesta en práctica en el aula supone grandes beneficios. Es un tema en construcción, las rutinas presentadas son aquellas que propusieron sus creadores del Project Zero pero con el paso del tiempo, han ido surgiendo nuevas rutinas creadas por profesores que desean compartir sus experiencias con el resto.

Entre los beneficios de su puesta en práctica, debemos de tener en cuenta que son fáciles de aplicar en el aula. Los alumnos las interiorizan rápidamente y cuando se practican un par de veces no es necesario repetir los pasos a seguir, debido a que serán ellos los que sepan que es lo que tienen que hacer. Otra de sus virtudes es que son muy moldeables, permiten adaptarse a las necesidades que existan en el aula, además, fomentan el pensamiento visual lo cual supondrá un gran beneficio para los niños con necesidades educativas especiales.

Además, debemos de añadir que favorecen las relaciones interpersonales entre las personas, debido a que las rutinas permiten aprender de forma cooperativa y cómo hemos dicho anteriormente, Blair (2011) afirmó que conseguimos retener más información comunicándonoselo al resto (un 95%) que simplemente escuchando (5%) por ello, es algo que debemos de tener en cuenta para poner en práctica.

Tras el análisis de los documentos y el contexto de prácticas se ha considerado que la mejor solución es mostrar a los docentes una serie de rutinas de pensamiento tipo que puedan adaptar a las características del aula y que puedan usar las mismas para otro tipo de necesidades alejadas de la educación emocional. Es decir, se ha querido crear una propuesta real y aplicable no encasillada, para que sean las personas que acudan al curso las que lo adapten a su contexto.

Este tipo de actividades va a permitir a los alumnos adquirir las habilidades del siglo XXI entre las que nos encontramos: flexibilidad cognitiva, negociación, juicio y toma de decisiones, inteligencia emocional y coordinación con lo demás entre otras. De ahí, la importancia de relacionar las emociones y el razonamiento debido a que, más adelante, los alumnos van a necesitar hacer uso de ambas habilidades. En el futuro van a tener que resolver múltiples problemas, que como hemos dicho no siempre están bien estructurados. No se pueden enseñar fórmulas sin sentido, se debe de dotar de una serie de estrategias que permitan adaptarse a múltiples situaciones.

El contexto en el que está fundamentada la propuesta tiene una serie de fortalezas y debilidades. En cuanto a las debilidades, tenemos que decir que el siguiente programa no se ha podido poner

en práctica debido al tiempo que requiere realizar y programar un curso en el centro de formación del profesorado. Las necesidades no pueden ser cubiertas justo en el momento en el que aparecen, sino que requiere un proceso de aprobación por parte del director del centro y de la consejería. Pese a las debilidades, hemos podido encontrar muchas fortalezas. La primera de ellas es que nuestra labor como psicopedagogos es muy necesitada dentro del centro. En lo que supone a temas de educación emocional, modificación de conductas y nuevas formas de pensamiento los profesores reclaman formación que muchas veces ni los propios asesores son capaces de afrontar. Por ello, es necesario ese apoyo de un psicopedagogo para responder a cuestiones que se les escapan de su formación como docentes. Otro de los puntos fuertes del contexto, es la cantidad de profesionales que acuden al mismo. Muchos de los asesores tienen grandes conocimientos sobre diversos temas que pueden ser de utilidad. Además, también obtienen la ayuda de orientadores y psicólogos que pueden guiar el proceso cuando lo necesiten. Esto no solo debemos trabajarlo en las aulas de educación formal, sino que se puede aplicar a diferentes contextos: educación no formal (asociaciones que trabajan con niños con autismo, TDAH...), empresas que requieran trabajar de manera cooperativa para conseguir ideas innovadoras, etc. Además, la propuesta se podría alargar hasta los padres para que ellos desde casa fomenten el pensamiento y desarrollo emocional de sus hijos. Es importante porque debe de haber coordinación entre las prácticas metodológicas de los docentes y aquellas que los padres usan cuando sus hijos tienen tarea para casa.

Creo que durante la realización de las prácticas y el desarrollo del trabajo fin de máster se ha podido observar la importancia de trabajar las emociones en el aula. Muchas veces nos centramos en que los alumnos aprendan a sumar y restar o a analizar frases, pero conocer sus emociones es igual de importante. El reconocimiento y expresión evitan muchos casos de soledad, desmotivación y acoso, aspectos muy importantes para el rendimiento del estudiante. Como decía Aristóteles “educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto”

La realización del mismo ha permitido mejorar la práctica como psicopedagoga debido a que en primero lugar, ha proporcionado nuevos recursos como son las rutinas de aprendizaje para trabajar. En segundo lugar, se han conseguido encontrar alternativas de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales. En último lugar, se ha profundizado en temas tan importantes como es el pensamiento y su desarrollo, que ha permitido sentar unas bases sólidas para futuros conocimientos sobre el mismo.

Como conclusión final, puedo decir que he comprendido la importancia de trabajar las emociones en el aula desarrollando el pensamiento. No sirve de nada llenar a los alumnos de conocimientos sin ningún tipo de reflexión debido a que la vida es un cambio continuo,

necesitamos seguir aprendiendo en todo momento y para ello debemos de hacer uso de una serie de herramientas que nos ayuden a pensar.

Me gustaría terminar la reflexión con una frase de A. Toffler (1996) "Los analfabetos del XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino los que no sepan aprender, desaprender y reaprender"

## 5. BIBLIOGRAFÍA

### Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M.D.S., Blewar, M., Waters, E., y Wall, D. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016, enero). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid España. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R (2011) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bonanno, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonanno, *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). Nueva York: Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona España: Kairós.
- Ellis, A., y Chip, R. (1999). *Controle su ira antes que ella le controle a usted. Como dominar las emociones destructivas*. Barcelona: Paidós.
- Fernández- Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, J. (2010). *Procesos psicológicos*. Madrid España: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H (2016). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Kobak., y Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representations of self and other. *Child Development*, 59, 135-146.
- Lindenfiel, G. (1998). *La seguridad emocional. Como conocer y manejar los propios sentimientos*. Barcelona: Kairós.
- Maganto, C. y Maganto, J. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.

- Molina, C. (2013) *Emociones expresadas, emociones superadas. Una guía para lograr el equilibrio psicológico a través de la gestión de nuestras emociones*. Madrid España. Oniro.
- Morales, M. Y. y Restrepo, I. (septiembre 2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancia imágenes*, 14 (2), 89-100.
- Niedenthal, P. M., Brauer, M., Robin, L., y Innes-Ker, A. H. (2002). Adult attachment and the perception of facial expression of emotion. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 419-433.
- Olivares, S.L. y Heredia, Y. (2012) Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(54), 759-778.
- Paula, I (2000) *Habilidades sociales: Educar hacia la regulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona España. Editorial Horsori.
- Phillips, E.L. (1978). *The social skills basis of psychopathology: Alternatives to abnormal psychology and psychiatry*. Nueva York: Grune and Stratton, Inc.
- Puente, A. (2011) *Psicología contemporánea básica y aplicada*. Madrid España: Ediciones Pirámide.
- Ritchhart, R. y Perkins, D. (febrero 2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Madrid España: Editorial Paidós ibérica.
- Rivas, S. y Saiz, C. (2012) Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista electrónica de Metodología Aplicada*. 17(1), 18-34.
- Saiz, C. y Fernandez, S. (2012, septiembre, 15) Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docencia universitaria*, 10 (3), 325- 346.
- Salmon, A. (2009, diciembre). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*. 62-69.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Samper, P, Mestre, V y Malonda, E. (2015) Evaluación del rol de variables intelectuales y socioemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas psychologica*. 14(1), 287-298.
- Santamaría, B. (2013, junio). Pensamiento visible y currículo oculto. *Revista electrónica de psicología social "Poiésis"*, 25, 1-5.
- Sternberg, R.J. y Spear-Sweling, L. (1999) *Enseñar a pensar*. Madrid España. Aula XXI.

Santillana: Ediciones.

Swatz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. New York USA: Ediciones SM.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Tishman, S. y Palmer, P. (2005). Visible Thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-3.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée De Brower.

Vera, M.I, Soriano, M.C, Seva, F., Quiñonero, F., Moreno, J.R., Del Olmo, M. y Prego, A. (2013). El desarrollo del pensamiento visible en la enseñanza de la Historia en alumnos de Magisterio. *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, universidad de Alicante*. 745-752.

## Webgrafía

3-2-1 Bridge. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/321Bridge/321Bridge\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/321Bridge/321Bridge_Routine.html)

Blair, C. (2011) “Cómo aprenden y recuerdan los estudiantes de manera más efectiva”. Recuperado el 8 de mayo de: <http://studyprof.com>

Circle of Viewpoints. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03e\\_FairnessRoutines/CircleViewpoints/CircleViewpoints\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/CircleViewpoints/CircleViewpoints_Routine.html)

Claim / Support / Question. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03f\\_TruthRoutines/ClaimSupport/ClaimSupport\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03f_TruthRoutines/ClaimSupport/ClaimSupport_Routine.html)

Colour, Symbol, Image Routine. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/ColourSymbolImage/ColourSymbolImage\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ColourSymbolImage/ColourSymbolImage_Routine.html)

Compass Points. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03c\\_Core\\_routines/CompassPoints/CompassPoints\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/CompassPoints/CompassPoints_Routine.html)

Connect Extend Challenge. (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/ConnectExtendChallenge/ConnectExtend\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ConnectExtendChallenge/ConnectExtend_Routine.html)

- Creative Hunt.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03g\\_CreativityRoutines/CreativeHunt/CreativeHunt\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03g_CreativityRoutines/CreativeHunt/CreativeHunt_Routine.html)
- Creative Questions.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03g\\_CreativityRoutines/CreativeQuestions/CreativeQuestions\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03g_CreativityRoutines/CreativeQuestions/CreativeQuestions_Routine.html)
- Does It Fit?.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03g\\_CreativityRoutines/DoesItFit/DoesItFit\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03g_CreativityRoutines/DoesItFit/DoesItFit_Routine.html)
- Dale, E. (1932). *Methods for Analyzing the Content of Motion Pictures.* Recuperado el 8 de abril de: [https://brocku.ca/MeadProject/Payne\\_sundry/Dale\\_1932.html](https://brocku.ca/MeadProject/Payne_sundry/Dale_1932.html)
- Generate, Sort, Connect, Elaborate: Concept Maps.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/GSCE/GSCE\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/GSCE/GSCE_Routine.html)
- Headlines.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/Headlines/Headlines\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/Headlines/Headlines_Routine.html)
- Here Now / There Then.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03e\\_FairnessRoutines/HereNowThereThen/HereNow\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/HereNowThereThen/HereNow_Routine.html)
- I Used to Think..., But Now I think...* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03c\\_Core\\_routines/UsedToThink/UsedToThink\\_Routine.htm](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/UsedToThink/UsedToThink_Routine.htm)
- Making It Fair: Now, Then, Later.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03e\\_FairnessRoutines/NowThenLater/NowThenLater\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/NowThenLater/NowThenLater_Routine.html)
- Options Diamond.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de:  
[http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03g\\_CreativityRoutines/OptionsDiamond/OptionsDiamond\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03g_CreativityRoutines/OptionsDiamond/OptionsDiamond_Routine.html)
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas.* Recuperado el 11 de mayo de:  
<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perkins, D. (2003). *Making thinking visible.* Recuperado el 15 de enero de:  
[http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible\\_DP.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf)

*Project Zero. Harvard Graduated School of Education.* (2016). Recuperado el 11 de junio de 2017 de: <http://www.pz.harvard.edu/>

*Reporter's Notebook.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03e\\_FairnessRoutines/ReportersNotebook/ReportersNotebook\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/ReportersNotebook/ReportersNotebook_Routine.html)

*See Think Wonder.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03c\\_Core\\_routines/SeeThinkWonder/SeeThinkWonder\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/SeeThinkWonder/SeeThinkWonder_Routine.html)

*Step Inside: Perceive, Know about, Care about.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03g\\_CreativityRoutines/StepInside/StepInside\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03g_CreativityRoutines/StepInside/StepInside_Routine.html)

*Think Pair Share.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare_Routine.html)

*Think Puzzle Explore.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/ThinkPuzzleExplore/ThinkPuzzleExplore\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPuzzleExplore/ThinkPuzzleExplore_Routine.html)

*True for Who?.* Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03f\\_TruthRoutines/TrueForWho/TrueForWho\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03f_TruthRoutines/TrueForWho/TrueForWho_Routine.html)

*Tug of War.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de: [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03e\\_FairnessRoutines/TugOfWar/TugOfWar\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/TugOfWar/TugOfWar_Routine.html)

*What's makes you say that?.* (n.d.) Recuperado el 9 de marzo de 2017 de [http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking\\_html\\_files/03\\_ThinkingRoutines/03d\\_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes\\_Routine.html](http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html)

# Anexos

<b>Anexo 1: El cuaderno del reportero.....</b>	<b>pág. 68</b>
<b>Anexo 2: CSI- Color, símbolo e imagen.....</b>	<b>pág.69</b>
<b>Anexo 3: ¿Cómo te sientes?.....</b>	<b>pag.70</b>
<b>Anexo 4: Rutina de pensar por parejas.....</b>	<b>pág.71</b>
<b>Anexo 5: Veo, pienso, me pregunto.....</b>	<b>pág.72</b>
<b>Anexo 6: Solía pensar....y ahora pienso.....</b>	<b>pág.74</b>
<b>Anexo 7: Explain Everything.....</b>	<b>pág.75</b>
<b>Anexo 8: Spreaker studio.....</b>	<b>pág.76</b>
<b>Anexo 9: Evaluación.....</b>	<b>pág.77</b>

### Anexo 1: El cuaderno del reportero

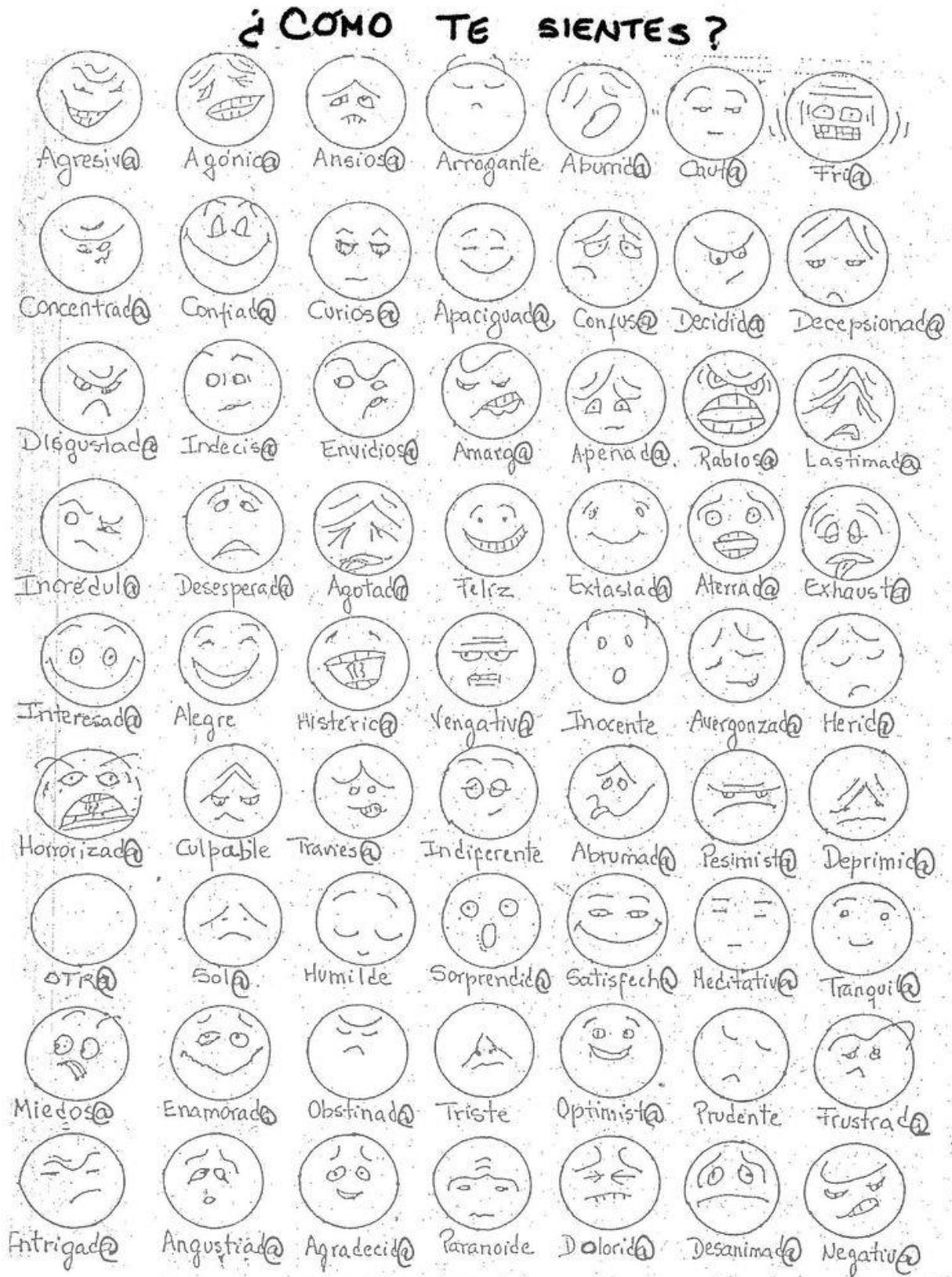
	CLARO	NECESITO BUSCAR
<p><b>Hechos y eventos</b> (¿Qué ha pasado?)</p>		
<p><b>Pensamientos y sentimientos</b> (¿Qué piensan o sienten los personajes?)</p>		

MI MEJOR JUICIO

**Anexo 2: CSI- Color, Símbolo e Imagen**

Color 	Símbolo 	Imagen 

Anexo 3: ¿Cómo te sientes?



## **Anexo 4: Rutina de pensar por parejas**

### **Actividad 1: Caso del instituto**

En el instituto se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son estudiantes de 1º de Bachillerato, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo.

Padres y madres y profesorado están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los/as agresores/as y por tanto las medidas para tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el instituto y con hacer registros a todo el alumnado.

María, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son estudiantes de 3º de ESO y de 2º de bachillerato y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que les amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos.

María se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que está considerado como un buen alumno, será expulsado dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.

Anexo 5: Veo, pienso, me pregunto

<p>VEO</p> 	<p>Pienso</p> 	<p>Me pregunto</p> 

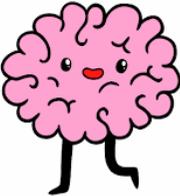
### Veo, pienso, me pregunto- Caso



Hoy Carlos ha llegado a la oficina tras discutir con su mujer. La razón son sus hijos, ninguno de los dos quería desayunar la tostada, solo querían un bollo de chocolate. La mujer al ver que no desayunaban decidió darles el bollo para poder llegar pronto al colegio. Carlos discute con ella porque quiere que sus hijos coman sano. Carlos sigue pensando en sus cosas cuando sin querer se da contra Elena quien últimamente le reprocha todas sus acciones.

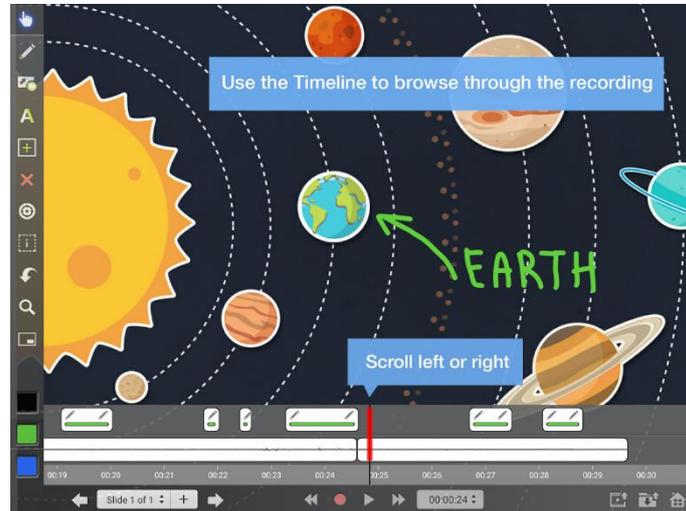
Elena también llega a la oficina, se ha levantado tarde, con prisas, su móvil ha dejado de funcionar. Lo ha llevado a la tienda y requiere una gran reparación. Elena ve llegar a Carlos, pero deja de mirarle porque no quiere escuchar otra de sus órdenes. Los dos se chocan y Elena le reprocha que lo ha hecho queriendo.

**Anexo 6: Solía pensar... pero ahora pienso**

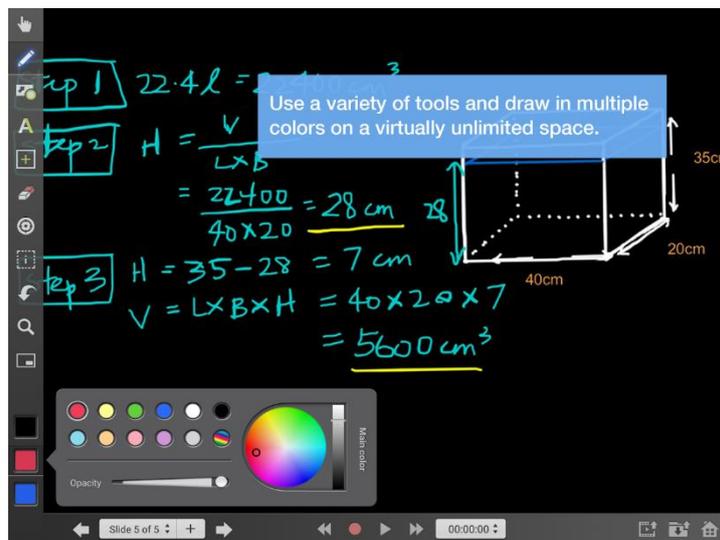
<p>Solía pensar...</p> 	<p>Ahora pienso...</p> 

## Anexo 7: Explain Everything

Explain everything es una aplicación que permite la grabación de videotutoriales por parte del profesor o del alumno, guardarlos en el dispositivo o subirlos a la red para su posterior visualización.



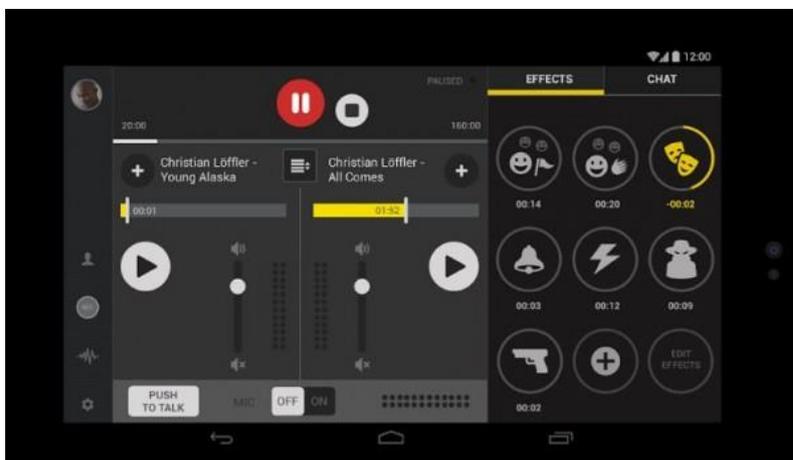
Es una especie de pizarra digital que permite al usuario la escritura en la misma a la vez que se graba la voz correspondiente a la explicación.



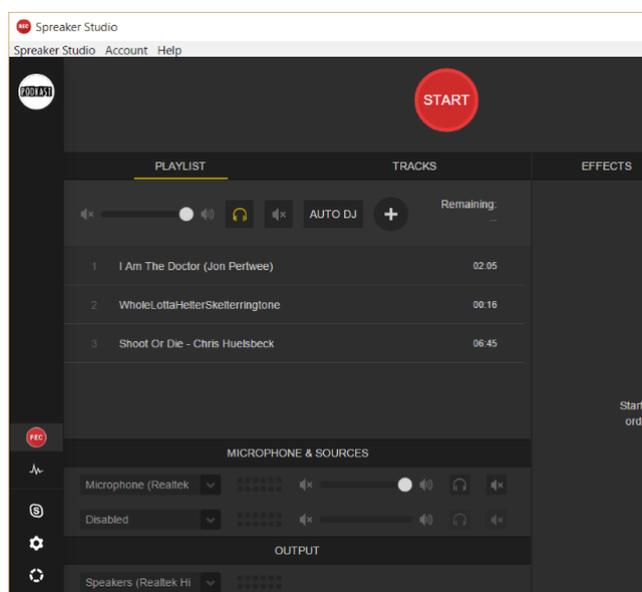
Por lo tanto, esta aplicación nos puede ser de gran utilidad para que los alumnos expliquen al resto sus respuestas mientras lo representa de manera visual.

## Anexo 8: Spreaker Studio

**Spreaker studio:** Es una aplicación que permite realizar grabaciones de voz y música para crear programas de radio. Además, posibilita hacer mezclas de voz, transmitir programas en vivo, mezclar la voz con efectos de sonido y compartir los audios en las redes sociales.



Es una aplicación interesante para mostrar debido a que es multiplataforma, lo que quiere decir que la podemos descargar tanto en el móvil, la Tablet o el ordenador por lo que no requerirá que compremos otro tipo de dispositivo. Nos evita tener un equipo completo de radio ya que con solo una aplicación podremos grabar, mezclar sonidos e introducir efectos de la radio en nuestras grabaciones.



Además, va a permitir a los alumnos a matizar y mejorar sus reflexiones para poder grabar el programa. Otro de sus beneficios es que esas conclusiones tendrán que ser habladas y explicadas a los demás lo que va a permitir que se integren en su memoria a largo plazo.

## Anexo 9: Evaluación

Autoevaluación					
Nombre de la actividad:					
Participantes:					
	Excelente	Bien	Normal	Se puede mejorar	Malo
Relevancia de los contenidos para los asistentes.					
Ajuste de los contenidos a los planteado.					
Control del tiempo.					
Coordinación con el asesor del CFIE.					
Mantener la motivación de los asistentes					
Proceso de elaboración del curso					
Adaptación de los espacios a las necesidades del curso y de los asistentes.					

<b>Evaluación de los asistentes</b>					
Nombre de la actividad:					
Participantes:					
	Excelente	Bien	Normal	Se puede mejorar	Malo
Motivación.					
Participación.					
Interés.					
Conocimientos previos.					
Conocimientos posteriores.					
Reciprocidad entre asistente y ponente.					
Asistencia.					
Puntualidad.					
Trabajo en equipo.					

Evaluación por parte de los participantes					
Centro de pertenencia:					
Etapa educativa:					
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>					
Edad:					
Años de experiencia:					
	Excelente	Bien	Normal	Se puede mejorar	Malo
Organización del curso.					
Relevancia de los contenidos.					
Grado de adaptación a mi contexto.					
Nivel de los contenidos adecuado.					
Dinámicas propuestas.					
Utilidad de las rutinas de aprendizaje.					
Utilización de nuevas tecnologías y medios audiovisuales.					
Adecuación del espacio físico.					

Clima del aula.					
Disponibilidad del ponente/ psicopedagogo					
Duración del curso.					
Horario en el que se ha realizado el curso.					
Valoración general del mismo.					

Danos tu opinión

¿Qué es lo que más me ha gustado del curso?

---



---



---



---

¿Qué cambiarías?

---



---



---



---

¿Qué es lo que menos me ha gustado?

---



---



---



---

¿Hay algo que no se ha trabajado, que te hubiese gustado trabajar?

---

---

---

---

¿Qué es lo que más te ha valido para tu vida profesional?

---

---

---

¿Qué partes consideras de mayor utilidad para su puesta en práctica en el aula?

---

---

---

¿Seguirías formándote en educación emocional?

---

---

---

¿Seguirías formándote en rutinas de pensamiento?

---

---

---

¿Sobre qué temática te gustaría tratar en cursos posteriores?