



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE DESTREZAS DE PENSAMIENTO Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS

AUTORA: Suana Orduna Rodríguez

TUTORA: M.^a del Carmen Alario Trigueros

Palencia, 23 de junio de 2021



RESUMEN

El siguiente Trabajo Fin de Grado surge como respuesta al mundo actual que vivimos en el que predominan la rapidez y las respuestas inmediatas. Ante esta situación se propone la introducción de las habilidades de pensamiento en el aula de Lengua Extranjera Inglés en tercer curso de primaria con el fin de que el alumnado desarrolle diversas técnicas para lograr un pensamiento más reflexivo, donde se fomente el trabajo cooperativo y se respeten los diferentes puntos de vista. Todo ello mediante un aprendizaje experiencial en el que el alumnado se involucra activamente en el aprendizaje, en definitiva, aprendiendo a aprender para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

PALABRAS CLAVE: Habilidades de pensamiento, inteligencia, trabajo cooperativo, aprendizaje experiencial, cultura de pensamiento, metacognición.

ABSTRACT

The following Final Degree Project arises as a response to the current society in which we live where fast and immediate responses predominate. Faced with this situation, we propose the introduction of thinking skills in the English Foreign Language classroom in the third year of Primary Education so students will develop various techniques to achieve more reflective thinking, where cooperative work will be encouraged and different points of view would be respected. All this through experiential learning methodology where students are actively involved in learning, in other words, leaning to learn in order to respond to the needs of today's society.

KEY WORDS: Thinking skills, intelligence, cooperative work, experiential learning, thinking culture, metacognition.

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. JUSTIFICACIÓN	7
4. MARCO TEÓRICO	11
HOWARD GARDNER TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	11
TEORÍA TRIÁRQUICA DE STERNBERG	12
METACOGNICIÓN	13
TEORÍA DE VYGOSTKY	14
RESPUESTA FÍSICA TOTAL.....	15
PROYECTO CERO	16
PENSAMIENTO VISIBLE	17
CULTURA DE PENSAMIENTO	17
RUTINAS DE PENSAMIENTO	19
DESARROLLAR EN EL AULA DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO.....	21
HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y CAPACIDADES PERSONALES EN EL CURRICULUM DE IRLANDA DEL NORTE.....	22
TRABAJO COOPERATIVO.....	23
REFUERZO POSITIVO	24
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.....	25
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	26
5.1. CONTEXTO	26
5.2 METODOLOGÍA	26
5.3. OBJETIVOS	28
5.4 TEMPORALIZACIÓN	28
5.5 EVALUACIÓN.....	29
5.6 ACTIVIDADES	30
6. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA	46
7. CONCLUSIONES	49
BIBLIOGRAFÍA.....	51
APÉNDICES.....	56
APÉNDICE I.....	56

APÉNDICE II	56
APÉNDICE III	57
APÉNDICE IV	57
APÉNDICE V	59
APÉNDICE VI.....	60
APÉNDICE VII	60
APÉNDICE VIII.....	62
APÉNDICE IX.....	63
APÉNDICE X	64
APÉNDICE XI.....	67

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente Trabajo Fin de Grado se presenta una investigación sobre el diseño e implementación de una metodología innovadora destinada a desarrollar habilidades y rutinas de pensamiento dentro del aula.

El trabajo incluye y tiene en cuenta los diferentes tipos de inteligencia, las habilidades y rutinas de pensamiento y la introducción paulatina a técnicas metacognitivas. Se intenta huir de la percepción de que el alumnado se valore únicamente desde agentes externos a través de una clasificación asociada a un número final, donde el único criterio sea la respuesta correcta basada en la memorización de contenidos, para que el alumnado se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje, aprendiendo a utilizar su pensamiento brindándole diferentes estrategias y herramientas para que sepa caminar sobre los diferentes puntos de vista, aprendiendo a analizarlos, aprendiendo del mismo modo a escuchar a las y los demás respetando e interiorizando las diversas ideas que pueden surgir para llegar a su propia respuesta, es decir, a su propio conocimiento generando autonomía.

Todo ello se lleva a cabo mediante una propuesta de intervención en el área de Lengua Extranjera Inglés en el tercer curso de Educación Primaria, donde se busca introducir al alumnado las rutinas de pensamiento con el fin de llegar a crear un aula generadora de una cultura de pensamiento fomentando un pensamiento visible, al tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa en una lengua extranjera, lengua utilizada como vehicular en el aula.

La propuesta sigue una metodología experiencial, donde el alumnado comparte su experiencia y aprendizaje con el resto, además de fomentar el trabajo cooperativo para intercambiar ideas, respetar opiniones y de este modo fomentar el autoaprendizaje. El enfoque utilizado en la metodología de introducción al “pensamiento visible”, las fases del desarrollo de habilidades y rutinas se planifican en base a los diferentes tipos de inteligencia potenciando la progresión en diversas capacidades y competencias que presentan cada niña y niño del aula, no en vano ambas teorías tienen un origen común y un nombre de referencia H. Gardner. Es de destacar la importancia del refuerzo positivo o lo que es lo mismo, resaltar los aprendizajes para que cada uno sea consciente de sus avances, con el fin de potenciar así su interés en aprender -motivación intrínseca-

apoyando con actividades compartidas “shared activities” y actividades de resolución independientes “independent activities” todo un proceso de enseñanza- aprendizaje a modo de andamiaje organizado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se quiere alcanza mediante este trabajo es desarrollar un plan de intervención educativa en el aula de lengua extranjera inglés, independientemente del hecho de ser centro bilingüe o no, donde se fomente e implemente el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el aprendizaje de nuevos contenidos.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar mediante la realización de este Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

- Elaborar una propuesta de intervención para tercer curso de Educación Primaria en el área de Lengua Extranjera Inglés.
- Iniciar al alumnado en la cultura del pensamiento a través de rutinas y habilidades de pensamiento.
- Promover el desarrollo del pensamiento mediante estrategias que favorezcan su implementación tanto dentro como fuera de la escuela.
- Trabajar de forma cooperativa, escuchando y respetando los diversos puntos de vista de los compañeros y compañeras.
- Fomentar el proceso de reflexión sobre el aprendizaje o metacognición en el alumnado, que los lleve a conocerse mejor y planificar los distintos pasos a dar, en suma, desarrollar las estrategias exitosas asociadas a la competencia básica “aprender a aprender”.
- Valorar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante una evaluación formativa, conociendo así su evolución.
- Describir qué es el pensamiento visible y herramientas para implementarlo.
- Fundamentar mediante el estudio teórico los beneficios de aulas pensantes “*thinking classrooms*”.

3. JUSTIFICACIÓN

Durante muchos siglos la comunicación se ha ido transmitiendo mediante vía oral, de generación en generación una verdad única que podía ser modificada por sus oradores, donde no había espacio para el debate. En cambio, hoy en día tenemos tal cantidad de información que resulta difícil distinguir la información veraz de las “*fake news*”, la información general de la que nos resulta válida, la que nos sirve de la que nos sobra o nos pierde en un determinado momento, al resultar más una distracción en nuestro camino. Si queremos tener una sociedad crítica es necesario que la ciudadanía sepa razonar y sólo se consigue si se ofrece desde edades tempranas una educación en competencias que promueva nuestra capacidad de buscar, seleccionar, descartar e identificar como relevante la información a través de diferentes tipos de estrategias. Es por ello que, la elección de este tema ha sido desde el principio el foco de atención en mi periodo de prácticas, ya que al centrarnos en estas estrategias he podido evidenciar su idoneidad para potenciar técnicas y habilidades que posibilitan razones y momentos en los que el alumnado se pare a pensar, a reflexionar sobre su propio aprendizaje que posteriormente extrapolará a otros contextos de su vida.

La sociedad cambia rápidamente y la escuela es un espejo de esta, cada vez son más las prácticas pedagógicas que están surgiendo e integrándose en la labor docente. La Educación mantiene un diálogo constante entre educadores y educandos donde ambos comparten conocimientos, vivencias y experiencias.

En el pasado, el maestro o la maestra era el elemento central como trasmisor de conocimientos, era la fuente del conocimiento, tenía así la verdad absoluta y el alumnado carecía de participación en la gestión misma del conocimiento, su papel se restringía a recordar o memorizar lo que el o la docente vertía en su conversación.

Hoy en día el cambio social, con los movimientos migratorios, culturas en contacto con grupos sociales que perciben en mundo de manera diferente, el acceso a las fuentes del saber, el exceso de información que está a un *click* de nuestros dedos, la cantidad ingente de “saber” difícilmente gestionable obligó a la escuela a reinventarse, cambiando básicamente el papel de profesorado y alumnado, de tal suerte que la dicotomía en la que se basaba la instrucción : enseñanza-aprendizaje, ha cambiado el orden para centrarse en aprendizaje y diseño de secuencias de aprendizaje. Esta nueva escuela requiere

participación y protagonismo del alumnado, pasando a ser éste el elemento central en el proceso de enseñanza aprendizaje en un ambiente democrático, como lo es el orden que gobierna nuestro estado y centrandolo en el estímulo de la curiosidad, autonomía y sentido crítico. Así señala el *preámbulo I de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio.” Del mismo modo en el preámbulo XII señala “La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera”.

Según señala el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* en el artículo número 7, referido a los objetivos de la Educación Primaria señala que el alumnado debe “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” así como “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”

Por lo que surge la necesidad de trabajar una metodología basada en el pensamiento, donde el profesorado guíe al alumnado en el proceso propio de aprendizaje. Es así como surge la competencia básica aprender a aprender. El Parlamento Europeo y del Consejo en la “*Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*” define aprender a aprender como la “habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el

aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas”.

Aprender a aprender evoca a la reflexión y a ser consciente del propio proceso de aprendizaje, adquiriendo determinadas competencias metacognitivas, estas habilidades “*incluyen la capacidad de identificar las propias capacidades, centrarse, afrontar la complejidad, reflexionar críticamente y tomar decisiones*” (Comisión Europea, 2019). Como docentes debemos prestar especial atención a la dimensión emocional, a la autoestima y confianza del alumnado, ayudar al alumnado a realizar atribuciones adecuadas de sus éxitos o fracaso y a mantener una actitud positiva frente a los obstáculos, problemas o fracasos, para ello resulta primordial que el alumnado esté motivado en aprender y se le eduque en la colaboración y la resiliencia.

El fomento de la competencia aprender a aprender se llevará a cabo en las clases de Lengua Extranjera Inglés teniendo la lengua inglesa como lengua vehicular. Considerándose hoy en día dicha lengua como elemento necesario dentro de un mundo globalizado en el que el aprendizaje ya no es para vivir y trabajar siempre en el mismo lugar, sino que la movilidad continua se ha convertido en una realidad de la vida de las personas. De esta realidad se hace eco el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* cuando indica “se fomentará un uso de la lengua contextualizado, en el marco de situaciones comunicativas propias de ámbitos diversos y que permitan un uso de la lengua real y motivador”.

Mediante la realización de este Trabajo Fin de Grado, se pretende demostrar el desarrollo de las siguientes competencias que contempla el Grado en Educación Primaria. A través de la realización de este trabajo se demuestra mi capacidad para:

Competencias generales

- Conocer las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje aplicando los conocimientos de forma profesional.
- Reflexionar sobre los datos y observaciones derivadas de contextos educativos.
- Desarrollar habilidades interpersonales a través de la relación con otras personas y trabajo en grupo, así como desarrollar habilidades y técnicas de trabajo autónomo.

- Conocer y actualizarse sobre los conocimientos socioeducativos.
- Fomentar los valores democráticos mediante actitudes de respeto, tolerancia, justicia y solidaridad.

Competencias específicas

De acuerdo con la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, donde se regulan los contenidos, habilidades y competencias que se deben desarrollar para otorgar el título de *Maestro en Educación Primaria*:

- Conocer y comprender los procesos de aprendizaje y características del alumnado de Primaria.
- Comprender y desarrollar metodologías innovadoras en el aula.
- Dominar estrategias para promover un enfoque participativo además de activo, con especial énfasis en el trabajo en equipo, la diversidad de recursos, el aprendizaje colaborativo y el uso pleno del espacio, el tiempo y los grupos.
- Conocer metodologías básicas de investigación educativa, diseñando proyectos de innovación.
- Hacer uso, en las aulas, de las tecnologías de la información y de comunicación.
- Conocer y tomar parte en la vida práctica del aula, colaborando con la comunidad educativa.
- Ser capaz de incorporar de manera crítica los temas más relevantes de la sociedad.
- Promover la formación personal mediante la promoción del autoconocimiento, la autoestima personal, la capacidad para construir relaciones grupales y una actitud positiva y democrática.
- Aprender a saber hacer participando en la actividad docente y reflexionando sobre la práctica.
- Alcanzar un conocimiento lingüístico y sociocultural del inglés.
- Entender las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas en la adquisición de las lenguas.
- Fomentar el desarrollo del lenguaje oral, así como la producción escrita.
- Desarrollar la competencia comunicativa mediante la práctica de las cinco destrezas en el aula: *Listening, Reading, Speaking, Writing, Oral & Written Interaction*.

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera teniendo en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de programar.

4. MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica de esta propuesta va a girar en torno a tres conceptos: el primero de ellos, la inteligencia, el segundo la adquisición del lenguaje y en último lugar, las rutinas y habilidades de pensamiento.

HOWARD GARDNER TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En los años 80, Howard Gardner desarrolló la teoría de inteligencias múltiples. En su obra pretende ampliar la inteligencia no únicamente al cociente intelectual, sino que también afirma que la inteligencia trata tanto de resolver problemas como de crear productos en el contexto natural, es así como surgen las nueve inteligencias de Gardner:

- **Inteligencia Lingüística.** Se trata de la habilidad en el uso del lenguaje oral y escrito. Destreza para hablar, comunicar, leer y escribir, así como para comprender el orden y el significado de las palabras.
- **Inteligencia Lógico-matemática.** Se trata de la habilidad de manejar con eficacia números, solución de problemas, diferentes niveles de abstracción, la lógica y razonamientos.
- **Inteligencia Espacial.** Se trata de la habilidad de orientarse con facilidad, así como de percibir el mundo visuo-espacial (visualizar, manipular y recrear espacios mentalmente).
- **Inteligencia Musical.** Se trata de tener una mayor sensibilidad hacia los sonidos, así como a percibir, discriminar, transformar y producir piezas musicales.
- **Inteligencia Física-cinestésica.** Se trata de la habilidad del dominio del propio cuerpo para aprender, transmitir ideas. Entre las habilidades físicas específicas se encuentran los aspectos táctiles, la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad.

- Inteligencia Interpersonal. Capacidad para interactuar y relacionarse con los demás, así como captar los estados de ánimo y sentimientos de los demás y actuar en consecuencia.
- Inteligencia Intrapersonal. Se trata de la habilidad de reconocer y conocerse a sí mismo, así como las propias emociones, sentimientos, pensamientos y motivaciones.
- Inteligencia Naturalista. Se trata de la mayor sensibilidad hacia la naturaleza y los animales. Así como observar la naturaleza; reconocer la flora y la fauna, y reflexionar sobre el entorno natural.
- Inteligencia Existencial. Se trata de la habilidad de utilizar la razón y el pensamiento para reflexionar y dar respuesta a preguntas existenciales como los fines lejanos.

Gardner asegura que la inteligencia se trata de una capacidad, por lo tanto, se puede desarrollar y potenciar dependiendo del ambiente. Se trata de un conjunto de habilidades mentales donde se desarrollan todas en mayor o menor medida, rompiendo así con el modelo unitario de inteligencia. Gardner (1987) *“Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias.”*

TEORÍA TRIÁRQUICA DE STERNBERG

Sternberg (1985) define inteligencia como *“actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida”*. Reafirma que la inteligencia se sustenta de tres aspectos que a su vez están relacionados entre ellos: el individuo, la experiencia y el contexto; es por ello por lo que clasifica la inteligencia en tres subcategorías.

- Subteoría componencial/ inteligencia analítica. Referida al análisis y solución de problemas, se trata de la inteligencia más evaluada, en cambio, no permite creación de ideas novedosas.
 - o Meta-componentes. Se trata de los componentes cognitivos que plantean, realizan, supervisan y evalúan las acciones y procesos que ejecutan tanto los componentes de realización como los componentes de adquisición. En

- ellos se encuentra la función ejecutiva la cual planifica, anticipa, reflexiona y evalúa procesos, así como ejecuta la toma de decisiones.
- Componentes de adquisición. Permiten la elección de información conveniente,
 - Componentes de realización. Posibilitan la ejecución de procesos y tareas planificadas por los meta-componentes.
- Subteoría experiencial/ inteligencia creativa. A lo largo de la vida, aprendemos a partir de la experiencia propia cómo resolver problemas, por lo que desarrollamos la capacidad de enfrentarnos a nuevas situaciones, así como interiorizarlas para automatizarlas.
 - Subteoría contextual/ inteligencia práctica. Especifica cómo “*el comportamiento inteligente se define en gran parte por el contexto sociocultural en el que tiene lugar este comportamiento.*” (Sternberg, 1985) tenemos la capacidad de adaptarnos tanto al medio como a las circunstancias para ajustarnos mejor a las necesidades del entorno.

Sternberg asegura que en el proceso de enseñanza- aprendizaje resulta necesario equilibrar la relación entre las diferentes subcategorías, donde define inteligencia como una agrupación de capacidades.

METACOGNICIÓN

La metacognición es el conocimiento sobre el saber y sobre el propio conocimiento, así como conocer los propios procesos de aprendizaje y pensamiento con el fin de hacer uso de las habilidades metacognitivas necesarias.

Según Cheng (1993) la metacognición implica dos procesos. Por un lado, el conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva y, por otro lado, el control ejecutivo, autoadministración o regulación de la cognición. El conocimiento metacognitivo trata del conocimiento que tiene cada cual, para hacer frente a una situación concreta con el fin de resolver un problema con éxito, en cambio, el control ejecutivo se encuentra relacionado con el uso de distintas habilidades cognitivas para plantear, ejecutar, revisar y evaluar una tarea asegurando el éxito.

Mediante estrategias metacognitivas el alumnado aprende a analizar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje además de conocerse en mayor medida a sí mismo. Brown (1978) afirma que las estrategias metacognitivas ayudan a ser más conscientes de la capacidad de uno mismo, conocer el uso de variedad de estrategias, definir problemas, planificar soluciones además de supervisar, comprobar y evaluar el seguimiento de las acciones y su efectividad.

TEORÍA DE VYGOSTKY

Vygotsky en su obra “*Pensamiento y Lenguaje*”, asegura que la unión y relación entre los procesos de pensamiento y lenguaje van evolucionando y desarrollándose a lo largo de la vida “pensamiento y palabra se encuentran conectados por un vínculo primario. La conexión se origina, cambia y crece en el curso de su evolución”. La relación entre ambas es tan estrecha que “resulta difícil dilucidar si es un fenómeno del habla o del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto, un criterio de la “palabra” y su componente indispensable” (Vygotsky, 1982, pág. 91). El pensamiento y el lenguaje son cambiantes, dinámicos, van cambiando junto al desarrollo de las personas, teniendo en cuenta las diferentes formas de pensamiento de cada momento, según Vygotsky (1982) el significado de las palabras varía a la vez que la relación entre pensamiento y palabra. “La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional” (Vygotsky, 1982, pág. 95).

Vygotsky diferencia tres estadios del uso del lenguaje; el habla interna, semántico, el habla externa, fonético y el habla egocéntrica. El habla interna donde se emplea el lenguaje para dirigir su pensamiento y conducta, además de reflexionar sobre soluciones ante un problema en su cabeza. El habla externa donde el lenguaje sirve principalmente para comunicarse con otras personas. Surge a partir de la relación con su entorno, en esta etapa el pensamiento y el lenguaje son funciones independientes. El habla egocéntrica, donde se utiliza el habla para regular la conducta y el pensamiento, se trata de un habla privada en voz alta al realizar ciertas tareas, mediante el habla egocéntrica los niños y niñas se van autorregulando, solucionando problemas y a su vez, planeando y guiando sus pensamientos.

A medida que vamos creciendo se observa una transición del discurso egocéntrico/privado al discurso interno. Es ahí cuando, el pensamiento y el lenguaje tienen una dependencia recíproca. “La capacidad de un niño para comunicarse mediante el lenguaje está relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia” (Vygotsky, 1982, pág. 98)

RESPUESTA FÍSICA TOTAL

Respuesta Física Total (RFT) o Total Physical Response (TPR) es un método de enseñanza de la lengua donde se combina la coordinación entre el discurso y la acción.

Asher (1977) afirma que la mayor parte de la estructura gramatical del aprendizaje de la segunda lengua, así como elementos del vocabulario pueden aprenderse mediante el uso del imperativo por parte del instructor. En las respuestas físicas totales el alumnado responde a la información verbal utilizando la expresión corporal o lenguaje no verbal, con lo que, a pesar de la desfasada concepción de adquisición lingüística centrada en la adquisición del léxico y el código sintáctico, la respuesta corporal y el condicionante del contexto para generar respuesta, obliga a un pautado diseño del discurso de aula.

El discurso dirigido a las y los más pequeños en sus primeros años de vida y a través de su lengua materna utiliza básicamente el imperativo, enmarcado en interacciones significativas centradas en el aquí y el ahora, desarrollando una tarea muy concreta y con un lenguaje, el de la persona adulta, con unas características propias (que analizan autores como David Crystal – *caretaker speech* “habla maternal”- , H.G. Wells o J.K. Bruner – desarrollando su teoría Language Acquisition Support System -LASS-) que facilitan la comprensión de lo hablado en las y los bebés y la interacción a través del movimiento pautado que apoya el desarrollo código del lenguaje no verbal en niños y niñas y posibilita la respuesta física antes de producir respuestas verbales. Considera que el éxito de una segunda lengua por parte de los niños y niñas es un proceso paralelo a la adquisición de la primera lengua. Según Littlewood (1984) citado en Alario, Guillén & Vez Jeremías (2002) las características del lenguaje adulto dirigido a los bebés se deben basar en repeticiones, frases cortas, vocabulario limitado y amplificación tonal.

Asher observa un proceso parecido en el aprendizaje tanto de la primera como de la segunda lengua, identificando tres procesos centrales:

- Se desarrolla la competencia auditiva antes que la competencia de habla.
- La capacidad auditiva de los niños y niñas se adquiere en la primera lengua para responder físicamente a las órdenes.
- Una vez establecida la comprensión auditiva, el habla evoluciona de manera natural.

En el aula, a la hora de llevar a cabo las respuestas físicas totales se siguen los siguientes pasos.

- 1.- El docente realiza las acciones sin decir las ordenes.
- 2.- El docente dice las acciones a la vez que las ejecuta.
- 3.- El docente dice la orden y tanto él como los alumnos y alumnas realizan la acción.
- 4.- El docente dice la acción, pero la realizan solo los alumnos.
- 5.- Un alumno o alumna dice las ordenes que el resto debe ejecutar.
- 6.- Se amplían los verbos o acciones, realizando nuevas órdenes.

Según Alario, Guillén & Vez Jeremías (2002, pág. 208) *“la adquisición de la lengua requiere un periodo de reflexión carente de producción, lo que se ha denominado período de silencio. Pero no hemos de confundir significados: periodo de silencio no supone la imposición de silencio en el aula, sino todo lo contrario: generar actividades en las que el alumando pueda participar sin que ello implique la producción obligatoria, huyendo a su vez de las repeticiones a las que estamos tan acostumbrados desde una perspectiva conductista”*.

PROYECTO CERO

Proyecto Cero se trata de un proyecto de investigación educativa fundado en 1967 por Nelson Goodman. La misión de Project Zero es comprender y fomentar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad del alumnado. Intenta dar respuesta a preguntas como cuáles son las bases que combinan un buen trabajo con hacer visible el aprendizaje, así como la unión entre el modelo de enseñanza comprensiva y el pensamiento visible.

Project Zero (2016) “la inteligencia se desarrolla de maneras diferentes; la disposición, experiencia y reflexión toman parte en las diversas maneras en que se desarrollan y expresan las inteligencias”.

Está compuesto por diferentes proyectos educativos independientes entre los que encontramos “Visible Thinking”, la idea principal de este proyecto creado en 2005 por Patricia Palmer, David Perkins, Ron Ritchart y Shari Tishman es hacer visible el pensamiento, aprendiendo a pensar aprendemos a aprender.

PENSAMIENTO VISIBLE

¿Podemos hacer visible el pensamiento? ¿Qué representa la visualización del pensamiento? ¿Se puede enseñar a pensar? Se denomina pensamiento visible a todas aquellas representaciones observables que incrementan y evidencian el desarrollo de reflexiones, razonamientos, opiniones, representaciones y cuestionamientos tanto de forma individual como colectiva (Tishman y Palmer, 2005). Es por ello que “*cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos*” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 27). El pensamiento visible consta de 6 fundamentos que los sustentan, según Ritchhart y Perkins (2008) son:

- El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento.
- La reflexión adecuada no es solamente una cuestión de habilidades, sino también de disposiciones y hábitos.
- El desarrollo del pensamiento es un esfuerzo social.
- Fomentar el pensamiento requiere hacer visible el pensamiento.
- La cultura del aula marca la pauta de aprendizaje y da forma a lo que se aprende.
- Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los docentes.

CULTURA DE PENSAMIENTO

Para conseguir hacer visible el pensamiento resulta necesario crear culturas de pensamiento.

Proyecto Cero define la cultura de pensamiento como *“lugares en los que el pensamiento colectivo e individual de un grupo se valora, es visible y se promueve activamente como parte de la experiencia habitual y cotidiana de todos los miembros del grupo.”*

Richhart (2015) propone ocho fuerzas culturales presentes en las situaciones de aprendizaje en grupo, necesarias para fomentar la cultura de pensamiento:

- Expectativas. Resulta necesario que los docentes tengan altas expectativas de que el alumnado utilice el pensamiento para investigar, resolver problemas, aprender y comparar ideas.
- Oportunidades. Las expectativas previas del docente abren un camino hacia nuevas oportunidades de enseñanza- aprendizaje, dando espacio a actividades que requieran pensar, comparar, sintetizar, investigar...
- Lenguaje. La comunicación entre el docente y el alumnado deja entrever tanto las expectativas esperadas por el docente, así como el proceso de pensamiento de los alumnos y alumnas.
- Tiempo. Al crear oportunidades que invitan a la reflexión, resulta indispensable disponer de un tiempo para hacerlo, tiempo para pensar, para generar preguntas y expresar respuestas.
- Modelación. El proceso de pensamiento se va cambiando, evolucionando al ir compartiendo, cuestionando y debatiendo el aprendizaje visible.
- Interacciones. Se debe mostrar respeto por los pensamiento y opiniones del resto, fomentando así una colaboración constante y la creación de nuevas ideas mediante el diálogo.
- Ambiente físico. El ambiente físico debe motivar a interactuar con el resto del grupo, a compartir ideas y pensamientos, por lo que se recomienda acomodar un espacio para ello.
- Rutinas. Se trata de preguntas que estimulan el pensamiento en el alumnado. Estructuras simples que ayudan a promover y ampliar el pensamiento. Ayudan a conocer el pensamiento del alumnado al instante, así como proveerles de estrategias y herramientas de pensamiento.

Son estrategias de corta duración que orientan el pensamiento. Al practicarlas regularmente surgen de manera natural de pensamiento y como metodología para trabajar los contenidos en el aula.

RUTINAS DE PENSAMIENTO

Las rutinas de pensamiento promueven el pensamiento en el alumnado mediante estrategias breves y sencillas haciéndolo visible. Se utilizan de forma flexible y si se practican con frecuencia acaban surgiendo de manera natural de pensamiento, convirtiéndose así en parte del aprendizaje.

Las principales características de las rutinas son las siguientes:

- Se tratan de estrategias de 3 o 4 pasos.
- Resultan fáciles de aprender y recordar.
- Se pueden utilizar reiteradamente tanto individualmente como en grupo en variedad de contextos.
- Tienen un objetivo concreto.
- Causan interés, además de promover aprender de forma consciente.

Richhart, Church y Morrison (2011) clasifican las rutinas de pensamiento en tres grupos dependiendo de la intencionalidad: introducir y explorar ideas, sintetizar y organizar ideas y profundizar ideas.

Introducir y explorar ideas	Sintetizar y organizar ideas	Profundizar ideas
<p><u>Ver, pensar, preguntarse.</u> Se pide al alumnado que realice observaciones de un objeto/ imagen, se les pregunta qué piensa que está sucediendo y comparten las preguntas que surgen respecto al tópico.</p> <p><u>Pensar, inquietar, explorar.</u> Se realiza una lluvia de ideas de lo conocido, se anotan las inquietudes que</p>	<p><u>Antes pensaba, ahora pienso.</u> El alumnado debe reflexionar sobre su pensamiento respecto a un tema y observar cómo han cambiado sus ideas a lo largo del tiempo.</p> <p><u>Pensar, trabajar en pareja, compartir.</u> Los y las estudiantes comparten ideas que les ayudan a</p>	<p><u>Pensar, sentir, preocuparse.</u> Se asume el punto de vista de una persona en un sistema y se tiene en cuenta cómo piensa, siente y qué le preocupa.</p> <p><u>¿Quién soy? Explorar, conectar, identificar, pertenecer.</u> Se trata de una rutina donde se explora a cerca de la propia identidad.</p>

<p>surgen y se pregunta qué lleva a explorar este tema.</p> <p><u>Nombrar, describir, actuar.</u></p> <p>Se selecciona un objeto y se nombran todas las características que se recuerden, de cada característica se añade una descripción y, por último, se debe decir cuál es la función de la característica.</p>	<p>conocer y entender diferentes puntos de vista.</p> <p><u>Palabra, frase, oración.</u></p> <p>Tras la lectura de un texto se debe seleccionar una palabra que capte la atención, una frase que conmueva y una oración que signifique algo para cada uno. Después se comparten en grupo y se anotan las elecciones, explicando el porqué de ellas.</p>	<p><u>Afirmar, apoyar, cuestionar.</u> Se realiza una afirmación sobre un tema, se identifican apoyos que sustentan la información y se cuestiona qué queda sin explicar sobre la afirmación.</p>
---	---	---

Figura I. Tipos de rutinas de pensamiento. Elaboración propia a partir de Richhart, Church y Morrison (2011).

Las rutinas buscan ampliar el pensamiento mediante afirmaciones abiertas y preguntas; es por ello que se fomenta el uso de la paleta de pensamiento. La paleta de pensamiento está compuesta por 6 disposiciones de pensamiento, es decir, diferentes comportamientos intelectuales que nos ayudan a explorar ideas.

- Cuestionar e investigar. Generar preguntas, saber qué se quiere saber y buscar respuestas explorando sobre el tema.
- Observar y describir. Ser capaces de especificar las características de un problema, describiéndolo al detalle.
- Comparar y conectar. Relacionar los nuevos conocimientos y puntos de vista con ideas previas o experiencias pasadas.
- Encontrar complejidades. Investigar con más detenimiento el tema a tratar, investigando nuevos descubrimientos.
- Explorar puntos de vista. Conocer diferentes puntos de vista y sus razones para tener una visión más amplia.

- Razonamiento. Indagar evidencias sobre argumentaciones certeras y razones veraces sobre el tema.

Todas las disposiciones están relacionadas entre ellas, además se pueden desarrollar mediante las rutinas de pensamiento, cada disposición de pensamiento está relacionada con varias rutinas.

DESARROLLAR EN EL AULA DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO

Swartz y McGuiness (2014) afirman que todavía no existe un consenso sobre cómo enseñar disposiciones de pensamiento, sin embargo, cada vez hay más inmersiones hacia una cultura de pensamiento. Tishman y Andrade (2004) identifican los siguientes elementos para desarrollar las disposiciones de pensamiento en las aulas.

- Poner a disposición en el aula modelos de buenas disposiciones de pensamiento.
- Proporcionar explicaciones de los fundamentos y conceptos de las disposiciones.
- Crear y fomentar oportunidades de interacción que promuevan disposiciones de pensamiento.
- Proporcionar retroalimentación formal e informal de las disposiciones de pensamiento.

Swartz y McGuiness (2014) añaden otro elemento más para tener en cuenta para desarrollar las disposiciones de pensamiento en el aula *“las disposiciones de pensamiento deben ser el foco de examen metacognitivo de la misma manera que las habilidades de pensamiento”*. Destacan la importancia de tres cuestiones a la hora de enseñar habilidades de pensamiento. En primer lugar, las disposiciones más amplias deben ser reconocidas como objetivos en la enseñanza. En segundo lugar, el personal docente debe estar motivado por estas disposiciones, fomentando el interés del alumnado. En tercer lugar, el desarrollo de las disposiciones debe abordarse de manera coherente en las actividades de clase que impliquen el uso de habilidades de pensamiento.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y CAPACIDADES PERSONALES EN EL CURRÍCULUM DE IRLANDA DEL NORTE

Tomamos como ejemplo de Currículo centrado en la visibilidad del pensamiento, el currículo de Irlanda del Norte donde se marcan pauta estándares de aprendizaje referidos tanto a las habilidades de pensamiento (TS) como a las capacidades personales (PC). El marco de referencia referido a Thinking Skills and Personal Capabilities está dividido en 5 aspectos principales. El primero de ellos, autogestión; el segundo, gestión de información; el tercero, resolución de problemas y toma de decisiones; el cuarto, ser creativo y, por último, el quinto, trabajar con otros. (*Northern Ireland Curriculum, about thinking skills and personal capabilities*).

En cuanto a la autogestión, trata de ayudar a los alumnos a ser más independientes, desarrollar la capacidad de autorregulación, ser más conscientes de sus fortalezas y debilidades, así como establecer objetivos y metas personales. La autogestión se encuentra muy vinculada a la evaluación del aprendizaje.

El segundo aspecto, manejo de información se refiere a preguntar, acceder, seleccionar, integrar y comunicar información. El alumnado planifica y establece metas, así como localiza fuentes de información. Asimismo, selecciona, clasifica, compara y evalúa la información, registrando e integrando la información para un propósito concreto.

El tercer aspecto, resolución de problemas y toma de decisiones, busca sentido a la información, además de profundizar la comprensión y afrontar los desafíos. Tiene como objetivo involucrar al alumnado en un aprendizaje más activo más allá de recordar información y procedimientos de manera rutinaria. Debe ayudar al alumnado a ordenar, secuenciar, clasificar, hacer comparaciones, predicciones y distinguir entre opiniones. Es decir, a ser críticos con la evidencia, a pensar con flexibilidad y a resolver problemas.

El cuarto aspecto, ser creativo, se trata de la habilidad de imaginar, generar, inventar y asumir riesgos para el aprendizaje. Fomenta la curiosidad, la exploración, la experimentación del alumnado buscando preguntas para explorar, problemas para resolver, experimentando con diferentes ideas y preguntas. El proceso creativo involucra la capacidad de imaginar diferentes posibilidades y soluciones frente a los problemas.

El quinto aspecto, trabajar con otros implica ser colaborativo, responsable y empático con los demás. Esta rama busca que el alumnado participe en actividades colaborando con el

resto, aprovechando el aprendizaje al compartir ideas y opiniones con otros. Para ello el alumnado debe saber escuchar activamente, compartir opiniones, adaptar el comportamiento, respetar los puntos de vista, aceptar los diferentes roles, compartir y cooperar.

TRABAJO COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo trata de actividades que se llevan a cabo en las aulas en pequeños grupos heterogéneos, donde los participantes comparten ideas e información para conseguir un objetivo común. Cada integrante aporta lo mejor de sí mismo para lograr ejecutar la tarea. Mediante este tipo de aprendizaje el alumnado aprende más que individualmente ya que conoce y comprende nuevos puntos de vista.

El aprendizaje cooperativo se identifica por cinco componentes *“la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción fomentadora cara a cara, las habilidades interpersonales, y el procesamiento en el grupo”* (Fuentes, 2003).

Este tipo de aprendizaje fomenta el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, además de dotar al alumnado de recursos para comunicarse de manera eficaz con su grupo. Asimismo, aumenta el interés y la responsabilidad del alumnado, ayuda a respetar las ideas y opiniones de otros, fomenta el autoaprendizaje al tener que comparar diferentes propuestas, desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo y la autoevaluación al evaluar el desempeño de su trabajo analizando los errores.

Dentro de cada grupo los integrantes adquieren una serie de roles para actuar de acuerdo con ellos:

- Reloj. Es el encargado del tiempo, controla que se estén siguiendo el tiempo disponible, avisa al grupo del paso del tiempo.
- Portavoz. Su función es hablar en nombre del equipo, responde a las preguntas planteadas por el docente, pregunta dudas y expresa las ideas de su grupo al resto de grupos.
- Coordinador. Comprueba que cada miembro esté ejerciendo su rol, así como las tareas encomendadas, comprueba que todos estén anotando el proceso.
- Organizador. Controla que todo esté en orden además de ser el encargado de tomar las notas de las ideas.

- Moderador de comentarios. Su función es darles voz a todos los integrantes del grupo, pudiendo así escuchar todas las opiniones, realizando un diálogo sin que lleguen a surgir conflictos.

Al tener cada miembro un rol, una responsabilidad que debe seguir, genera mayor confianza y eficiencia ya que son los únicos responsables de una tarea, ya que son los únicos encargados de una tarea siendo responsables de parte del trabajo.

EVALUACIÓN CENTRADA EN LA ADQUISICIÓN

La motivación en el alumnado determina el modo de enfrentar las tareas, según Junco (2010) *“el aprendizaje sin motivación es inalcanzable”* por lo que resulta necesario por parte de los docentes crear interés en el alumnado. La motivación extrínseca implica realizar la tarea motivado por los refuerzos externos, creando así interés por el incentivo que se obtiene.

El refuerzo positivo se trata de una respuesta positiva tras un comportamiento que se quería lograr, dando así lugar al aprendizaje. Resulta necesario un estímulo que incentive la motivación del alumnado.

En las aulas de tercero de primaria se incluye como rutina un mediador de aprendizaje, donde niños y niñas registran su nivel de participación y conducta subiendo o bajando posiciones. El mediador es una recreación de una pantalla de móvil que está clasificada en diez niveles, cada alumno y alumna tiene una pinza con su nombre, cuando llegan al nivel número 10, tienen una sorpresa (apéndice). La importancia de este mediador estriba en la asunción paulatina de la valoración por parte de cada niño o niña, si en un principio la profesora sube la pinza que representa en la escala cuando la o el alumno consigue un objetivo concreto, al cabo de pocos días cada alumno o alumna reclamará su ascenso, e incluso descenso si ha evidenciado un fallo para pasar a ser cada niño o niña quien sea responsable de identificar la escalada y trasladarlo al mediador tras ratificarlo con compañeros y profesora. De esta forma la motivación inicialmente extrínseca pasa a ser intrínseca y podemos empezar a hablar de criterios y evidencias constatables.

Por otro lado, durante toda la propuesta se ha mantenido el uso de símbolos externos de refuerzo positivo a través del uso de: gestos de aprobación, perfume, pegatinas y verbalizaciones con elogios indicando o describiendo la acción o el procedimiento

realizado, en suma, pasando de la evaluación al Assessment of Learning y de éste al Assessment for Learning.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Kolb (1984) define aprendizaje experiencial como “*el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia*”. El alumnado comparte su experiencia y el proceso de aprendizaje con sus compañeros y compañeras continuando así el aprendizaje.

Mediante este tipo de metodología el alumnado se encuentra involucrado activamente en el aprendizaje, se genera mayor motivación al ser ellas y ellos los protagonistas del proceso y pueden trasladar lo aprendido más allá de las puertas de la escuela.

Se definen dos tipos de experimentación. Por un lado, la experimentación concreta basada en relacionar individuo con el entorno. Por otro lado, la conceptualización en abstracto basada en la reflexión de los pensamientos. Esa experimentación se transforma en experiencia mediante la observación reflexiva y la experimentación activa.

Kolb presenta un aprendizaje cíclico dividido en cuatro elementos:

- Experiencia concreta. Se trata de captar información del exterior de manera directa mediante los sentidos y las experiencias.
- Observación reflexiva. Se obtienen conexiones entre la experimentación concreta y los resultados obtenidos.
- Conceptualización abstracta. Se trasladan los resultados obtenidos a otras situaciones, creando conexiones con los aprendizajes previos.
- Experimentación activa/ aplicación. Se lleva a la práctica los elementos anteriores, se aprende haciendo.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como ya se ha indicado anteriormente, la propuesta surge de la necesidad de iniciar al alumnado en rutinas para hacer visible el pensamiento, así como para desarrollar el pensamiento tanto de forma independiente como en grupo de iguales.

5.1. CONTEXTO

El centro escolar donde se ha llevado a cabo la propuesta es un centro público en un barrio de una ciudad pequeña. Un Colegio de Educación Infantil y Educación Primaria que consta de dos líneas con una ratio variable por curso.

La propuesta, que describe este trabajo se realizará en la asignatura de Lengua Extranjera- inglés, las rutinas realizadas estarán vinculadas al currículo referido para 3º de Primaria, trabajando así los contenidos de la materia “lengua inglesa”. El colegio posee un programa de autonomía de centro en el cual se modifica la carga horaria del centro, ampliando el tiempo dedicado a lengua extranjera inglés para potenciar la competencia oral en lengua extranjera.

Se plantea la introducción de rutinas de pensamiento en las aulas de tercero de primaria, en aulas con unos 15 alumnas y alumnos. El nivel del alumnado es heterogéneo, por lo que se fomenta el trabajo cooperativo para conseguir grupos colaborativos que gestionen el andamiaje y trabajo entre iguales, ayudándose entre sí, siguiendo una serie de pautas, cuya simplicidad y facilidad de aplicación no ayudan a su identificación como una estructura organizada a ojos de personal no entrenado.

5.2 METODOLOGÍA

El diseño contempla la utilización de rutinas de pensamiento basadas en la cultura de razonamiento con el fin de hacer visible los pasos que se pautan para llevar a la reflexión en el alumnado. Se tratan de estrategias breves, fáciles de aprender, que generan interés en el alumnado y tienen, cada una de ellas, un objetivo concreto. Mediante las rutinas de pensamiento, se pretende que vayan adquiriendo, paulatinamente, consciencia de su

propio aprendizaje, desarrollando así la metacognición. El pensamiento visible ayuda a identificar mediante la aplicación de un proceso de observación, identificación y comparación la existencia de otros tipos de reflexiones y de modos de hacer, pudiendo distinguir así diferentes técnicas utilizadas por personas con un desarrollo más o menos diferenciado de los diferentes tipos de inteligencias.

Se han seleccionado para la puesta en práctica diversas técnicas del método TPR (Total Physical Response) basado en secuencias que requieren básicamente la utilización de respuestas físicas, o lo que es lo mismo centrar el discurso de aula en el aquí y el ahora con acciones centradas en imperativos, que respetan el periodo de silencio del alumnado, pero con “responses” que requieren el uso de lenguaje no verbal. De tal forma que se combina la acción y el discurso. Asher (1977) parte de la hipótesis que considera el proceso de adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera similar al proceso de adquisición de la lengua materna, ya que se desarrolla en primer lugar las destrezas orales: comprensión y expresión. El método pauta una serie de momentos o pasos, implicando en primer lugar un protagonista del o la docente que habla y actúa, para ir poco a poco pasando a un segundo plano, donde el alumnado es el protagonista.

Se persigue un aprendizaje experiencial donde los y las estudiantes se involucran activamente en el aprendizaje, relacionando al individuo con el entorno, creando conexiones con los aprendizajes previos que ya poseen, para reflexionar sobre ellos, sacar conclusiones e interiorizarlos para formar así parte de su conocimiento.

Durante la propuesta se hace especial hincapié en los aprendizajes adquiridos, reforzando positivamente las adquisiciones en lugar de incidir sobre los fallos como estímulo que motive al alumnado. Para ello, se hará uso de un mediador de comportamiento, gestos de aprobación y palabras de afecto para conseguir, paulatinamente, la autorregulación del alumnado.

Estas técnicas se aplicarán mediante el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, donde los miembros de los grupos comparten ideas e información por un objetivo común, donde se respetan las opiniones de otros, así como el fomento de la responsabilidad del alumnado. Asimismo, es esencial una organización de aulas y grupos basada en la asignación de roles y responsabilidades que posibiliten actuar de acuerdo con las pautas de conducta asociados a cada uno de ellos: reloj, portavoces, coordinación, responsable de organización del equipo y moderador o moderadora de comentarios.

5.3. OBJETIVOS

Objetivo general

El objetivo principal de esta propuesta didáctica se centra en el diseño de Unidades Didácticas con una estructura en la que se capacite la introducción de rutinas de pensamiento con el fin de poder crear una cultura de cavilación en el aula, donde se genere un pensamiento visible. Hemos de apuntar que, al tratarse de estudiantes de tercer curso, con una escolarización desde primeros niveles en el centro, facilitó esta tarea ya que tenían muchas rutinas adquiridas, por lo que muchos de los procedimientos eran más ajenos a la investigadora que a las y los integrantes del aula, ayudando definitivamente a crear en mi mente de nueva docente los parámetros para automatizar el procedimiento de diseño de aprendizajes ateniéndome a las necesidades de cada uno de ellos y ellas.

Objetivos específicos

- Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación.
- Utilizar la lengua extranjera inglés dentro de un contexto comunicativo.
- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Compartir ideas y opiniones tanto en pequeño grupo como en gran grupo.
- Trabajar de forma cooperativa teniendo en cuenta el rol establecido y respetando las opiniones de todos los miembros del grupo.
- Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica.
- Formular hipótesis sobre el contenido y el contexto.
- Crear en el aula un entorno seguro y abierto donde compartir ideas.
- Estimular hacia buenas prácticas de pensamiento.

5.4 TEMPORALIZACIÓN

De acuerdo con el Boletín Oficial de Castilla y León, la carga horaria del área de primera lengua extranjera inglés en tercero de primaria es de 2,5 horas semanales, en cambio, esta

es modificada por el plan de autonomía de centro, impartándose 3 horas de inglés semanales.

Esta propuesta se desarrollará durante el tercer trimestre, ya que de este modo el alumnado tiene un mayor conocimiento sobre las diferentes áreas, pudiendo ampliar así en mayor medida su pensamiento. Se desarrollan rutinas de aprendizaje a lo largo de dos unidades diferentes.

Durante el desarrollo de las sesiones se continua con las rutinas establecidas previamente en el aula, por lo que en cada sesión se realiza una rutina de pensamiento donde se fomenten los contenidos del currículo. Se especifica la temporalización de cada rutina en el desarrollo de estas.

5.5 EVALUACIÓN

A lo largo de la propuesta se va a seguir una evaluación formativa, que se da dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ella obtenemos información del conocimiento que el alumnado está adquiriendo, permite conocer si están asimilando los contenidos en cada momento, ya que se basa en la retroalimentación. Se tiene en cuenta el esfuerzo y el trabajo diario del alumnado, se trata de una evaluación continua. Para ello se tendrá en cuenta la participación del alumnado, si muestran interés, la autonomía y responsabilidad que demuestran, así como un comportamiento adecuado en la realización de las actividades.

Para llevar a cabo esta estrategia al comienzo de todas las sesiones se llevará a cabo una rutina diaria llamada traductor (*translator*) donde se repasarán las actividades realizadas y los contenidos trabajados en la sesión anterior.

También se realizarán evaluaciones individuales y evaluaciones grupales que permitirán desarrollar la metacognición, además de educarles en la responsabilidad conociendo qué saben, qué no saben, cuánto saben... para ello deberán analizar y pensar en su proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación se llevará a cabo en algunos casos de forma oral y en otros, mediante rúbricas donde deberán marcar una "X" donde crean conveniente, siendo el número 1 el nivel más bajo y el número 5 el más alto.

5.6 ACTIVIDADES

Las actividades de la propuesta están relacionadas con el desarrollo del pensamiento a partir de rutinas, con el fin de ir introduciéndolas de una manera progresiva en el aula.

Actividad I

TÍTULO	Before... and NOW...	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
25 minutos	Grupo completo	<i>Flashcard</i> de vocabulario sobre las rutinas diarias rutinas con la COVID-19 y actividades de ocio.

Título: Before... and NOW...

Temporalización

Aproximadamente 25 minutos, dependerá de la cantidad de acciones.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo.

Recursos

Se necesita una pizarra donde poder dibujar dos circunferencias secantes. Además de *flashcards* con el vocabulario de la unidad referido a rutinas diarias, a rutinas que realizamos con la COVID-19 y actividades que realizábamos antes de la pandemia.

Objetivos

- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Identificar dónde se debe situar cada acción o rutina.

- Compartir ideas con el resto de los compañeros y compañeras.

Descripción de la actividad

Antes de comenzar la actividad se deben dibujar dos circunferencias secantes en la pizarra. La parte izquierda de una de las circunferencias será previa a la COVID-19 (*before COVID-19*), la parte derecha de la otra circunferencia serán rutinas que realizamos con la COVID-19 (*during COVID-19*) y en la parte central que une las dos circunferencias situaremos las rutinas que no han cambiado.

Se irán sacando flashcards y clasificándolas en una de las tres opciones: previo a la COVID, durante o en ambas, con cada acción o rutina iremos haciendo una frase completa. Tras acabar la clasificación cada alumno realizará una comparativa de qué hacía antes de la COVID-19 y qué hace ahora, por ejemplo, “*I used to play football with my friends now I use hand sanitizer*”.

Actividad II

TÍTULO	Which one?	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
20 minutos	Grupo completo	Palabras de vocabulario escritas en diferentes hojas. Dos vasos de plástico duro. Dos pelotas saltarinas.

Título: Which one?

Temporalización

Aproximadamente 20 minutos, dependerá de la cantidad de palabras que haya y de la cantidad de veces que se quiera realizar la actividad.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo, pero saldrán a la pizarra de dos en dos.

Recursos

Se necesita una pizarra o una pared donde poner las palabras de vocabulario, por cada palabra de vocabulario estarán dos palabras mal escritas y una bien escrita. También se necesitarán dos vasos de plástico duro y dos pelotas saltarinas, además de dos mesas donde apoyar las pelotas.

Objetivos

- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Identificar la palabra correcta.
- Saber dónde se encuentra el fallo y por qué.

Descripción de la actividad

Se pondrán en la pizarra sin un orden predeterminado todas las palabras, tanto las bien escritas como las mal escritas, por ejemplo, “*get up/ jet up/ get ap*”. En un primer momento, deberán escribir en un papel las palabras que ellos encuentren bien escritas. Después, saldrán a la pizarra de dos en dos, cada uno de ellos tendrá un vaso de plástico y en dos mesas estarán las dos bolas saltarinas.

Al decir una de las palabras de vocabulario, deberán buscarla en la pizarra y darle con el vaso a la palabra correcta.

Tras realizar varias rondas de palabras de vocabulario se dirá “tutti-frutti” es entonces cuando deben correr a las mesas y meter la bola dentro del vaso, el más rápido ganará y obtendrá una pegatina, serán ellos quienes escojan a los siguientes en realizar la actividad.

Mientras los dos alumnos o alumnas realizan la actividad el resto debe prestar atención para comprobar si están señalando la palabra correcta, ya que muchas veces el fallo está únicamente en una letra.

Después de varias rondas serán el alumnado quien produzca las palabras que sus compañeros deben buscar.

Actividad III

TÍTULO	Walk, STOP, time and ACTION	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
10 minutos	Grupo completo	Un espacio amplio

Título: Walk, STOP, time and ACTION

Temporalización

Aproximadamente 10 minutos, pero el tiempo puede variar dependiendo si se desarrolla la actividad con eliminaciones o sin ellas y si se realiza más de una vez.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo, pero cada quien es independiente del resto.

Recursos

Se necesita un espacio amplio donde el alumnado se pueda mover libremente sin interrumpir al resto.

Objetivos

- Desarrollar la capacidad auditiva.
- Generar estructuras léxico orales referidas a la hora.
- Relacionar un verbo con una acción establecida.
- Mantener la atención.

Descripción de la actividad

La actividad comienza repartiendo al alumnado a lo largo de la clase, quitando cualquier obstáculo que pueda entorpecer el paso. El docente explica que cuando se diga “walk” tienen que andar y que cuando se diga “STOP” deben parar. Primero, se realiza una serie de estas dos órdenes durante 30 segundos aproximadamente para que el grupo practique cómo responder.

Pasado el tiempo, se intercambia el significado de las palabras por lo que “walk” significa parar de caminar y “stop” significa seguir caminando, cada vez habrá que agudizar en mayor medida la capacidad auditiva y la atención.

Cuando el alumnado ya tenga integrado el cambio de significado se anunciarán dos nuevas órdenes. La primera de ellas “time” deberán decir una hora concreta y una acción diaria que realizan, por ejemplo, “I wake up at seven o’clock”. La segunda acción se referirá al vocabulario de la unidad donde se trabajan las actividades que se pueden realizar en la playa como jugar vóleibol, nadar y pescar. Previamente se ha relacionado cada acción con un gesto por lo que deberán realizar el gesto correcto.

Tras varias secuencias donde el alumnado interiorizará cada concepto, se volverá a cambiar el significado. “Time” significa un gesto de acción de la playa, por ejemplo, “swim”, en cambio “swim” significa “time”.

Cada vez la velocidad de las ordenes será más rápida por lo que tienen que agudizar más el oído y prestar mayor atención. Una vez que ya tengan asimiladas las acciones, quienes fallen quedarán eliminados, este grupo pasa a ser detectives y una de estas personas será responsable de transmitir las acciones, es decir, de dar las nuevas órdenes.

Finalmente, la última persona que se quede realizando las acciones se le echará un poco de perfume como premio.

Al finalizar se responderán las siguientes preguntas de manera oral:

- ¿Cómo has reaccionado ante el error? / How did you react to the error?
- Cuándo se ha producido el primer cambio de significado, ¿qué experimentaste? / When the first change of meaning occurred, what did you experience?
- ¿Qué estrategias has empleado para responder con más rapidez y precisión? / What strategies did you use to respond more quickly?
- ¿En qué otros ámbitos de tu vida necesitas responder con rapidez? / In your life, when do you need to respond quickly?

Actividad IV

TÍTULO	Recycling Patrol
---------------	------------------

TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
20 minutos	Grupo complete	Pantalla digital. Tarjetas de colores (2 verdes, una azul y otra amarilla) por cada estudiante. Imágenes de diferentes basuras (apéndice).

Título: Recycling Pratul

Temporalización

La actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo.

Recursos

Para la realización de la actividad se necesita una pantalla digital donde proyectar imágenes seleccionadas de diferentes basuras. Además, cada alumno necesitará cuatro tarjetas de colores, dos de ellas verdes, otra amarilla y otra azul.

Objetivos

- Utilizar la lengua extranjera inglés dentro de un contexto comunicativo.
- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Distinguir qué elemento se debe tirar en cada contenedor.
- Relacionar con agilidad la imagen con el color.

Descripción de la actividad

Primero, se recordarán los cuatro principales contenedores y qué se debe tirar en cada uno de ellos con sus respectivos colores, preguntando así si en sus casas reciclan. Se le repartirá a cada alumno cuatro tarjetas de colores, dos de ellas verdes en tonalidades diferentes, una azul y otra amarilla.

La tarjeta verde oscura será para el material orgánico, la verde clara para el vidrio, la azul para el papel y el cartón y la amarilla para el plástico. Se dirá “*organic/ plastic/ paper/ glass*” y deberán levantar la tarjeta con el color correcto relacionando así la palabra con el color.

Una vez que tengan interiorizado el color de cada contenedor se pondrán imágenes con diferentes objetos para tirar a la basura, se señalará a uno de ellos y deberán levantar la tarjeta correcta pensando a qué contenedor lo tirarían.

Se incrementará la velocidad de las imágenes lo que conlleva un aumento en la agilidad de respuesta. Se realizará una pequeña competición y el último que no haya fallado en la clasificación recibirá un premio de reconocimiento, perfume.

Actividad V

TÍTULO	Clean the beach	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
20 minutos	Grupo completo	Pantalla digital. 4 contenedores. Juego limpiando la playa geniallly.

Título: Clean the beach.

Temporalización

La actividad tendrá una duración de 20 minutos.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo.

Recursos

Para la realización de la actividad se necesitará una pantalla digital con un juego creado en genially donde el objetivo es limpiar la playa y cuatro contenedores con los cuatro colores principales para clasificar la basura.

Objetivos

- Utilizar la lengua extranjera inglés dentro de un contexto comunicativo.
- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Identificar qué elementos no deben estar en la playa
- Distinguir qué elemento se debe depositar en cada contenedor.

Descripción de la actividad

En primer lugar, se recordará mediante los colores de los contenedores qué se debe tirar en cada uno de ellos, tras comparar sus diferencias, se iniciará la actividad. Se trata de una playa donde se encuentran elementos que sí deben estar en la playa y elementos que no deben estar en ella. Irán saliendo de uno en uno y deberán sacar fuera de la pantalla (fuera de la playa) aquellos elementos que interfieran en el ecosistema.

Una vez que lo hayan sacado deberán decir a qué contenedor lo tirarían si a uno de los cuatro principales o a uno especial. A la hora de especificar el contenedor estará escrita en la pizarra una estructura de oración predeterminada que podrán utilizar como apoyo a su expresión oral “_____ goes in the organic / plastic / paper / glass / special container and is the green / blue / yellow one”. Por ejemplo, “The watermelon goes in the organic container and is the green one.”

Tras la actividad se les preguntará si han visto alguna vez una playa o algún camino en ese estado.

Actividad VI

TÍTULO	Our Robot	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
30 minutos	En grupo	Un robot ratón y un robot abeja. Dos plantillas en hojas de A3. Dibujos de basura que encontramos en la playa. Flechas de papel con las diferentes direcciones.

Título: Our Robot.

Temporalización

La actividad tendrá una duración de 30 minutos entre la actividad previa sobre direcciones y después con la actividad con el robot.

Agrupamiento

La actividad se realiza en grupo, la clase se dividirá en dos grupos con siete integrantes en un grupo y con ocho en el otro.

Recursos

Cada uno de los grupos dispondrá de los siguientes materiales: un ratón robot o una abeja robot. Los robots tendrán atados una pequeña cesta, una plantilla de tamaño A3 con cuadrados con 13cm de lado, dibujos de basura que podemos encontrar en la playa y flechas en pequeños papeles para poder orientar la dirección.

Objetivos

- Expresar el mensaje con claridad.

- Compartir ideas con el resto de los compañeros y compañeras.
- Trabajar de forma cooperativa dentro del grupo.
- Reconocer qué objetos no deben estar en la playa.
- Conocer las diferentes direcciones y saber cómo programarlas en el robot.

Descripción de la actividad

Antes de comenzar se escribirán en la pizarra cuatro direcciones. En la parte superior adelante (*straight*), en la parte inferior atrás (*back*), en el lado derecho derecha (*right*) y, por último, en lado izquierdo izquierda (*left*).

Se comenzará realizando las indicaciones con los brazos, señalando con los brazos hacia el frente para decir recto, con los brazos por detrás del tronco será atrás, y con los brazos en los laterales será izquierda o derecha.

Se dirán diferentes indicaciones que se señalarán con los brazos junto con los alumnos. Una vez que tengan interiorizadas las cuatro direcciones, serán ellos solos quienes realicen las indicaciones que se digan. Se realizará una pequeña competición y el último que consiga realizar todas las indicaciones correctamente obtendrá una pegatina.

Al comprobar que tienen interiorizadas las indicaciones se dividirán en dos grupos heterogéneos de 7 y 8 integrantes respectivamente. Cada grupo tendrá la plantilla con las diferentes basuras y un robot. Se trata de un robot en forma de abeja o de ratón que acepta un máximo de 40 instrucciones que pueden ser adelante, atrás, girar a la izquierda y girar a la derecha. Una vez que se programan los movimientos se pulsa la tecla GO y el robot comienza a moverse, siguiendo los movimientos programados anteriormente.

Primero, se dirá un objeto que deben recoger con el robot y deberán introducir el objeto en la cesta realizando el menor número de movimientos posibles. Antes de nada, deberán saber por dónde van a guiar al robot, por lo que tendrán que ordenar las flechas teniendo en cuenta las direcciones que deben programar en el robot y escribirlas en una hoja. Una vez que todos los integrantes del grupo tengan las direcciones escritas podrán programar los movimientos del robot. A la hora de programar los movimientos del robot deberán tener en cuenta las cuatro direcciones trabajadas anteriormente “straight- back- right- left”, en cada ronda será uno el encargado de programar el robot, por lo que el resto le deberán indicar qué movimientos debe seguir.

Deberán ir recogiendo todos los elementos que sobran de la playa e introducirlos en la cesta que tiene cada robot, realizando la menor cantidad de movimientos posibles, para ello deberán tener en cuenta las diferentes rutas viables y el número de movimientos que se realiza con cada una de ellas. Una vez analizadas las diversas rutas deberán elegir el camino con el que menos movimientos tengan que programar. Tras recoger todos los elementos, clasificarán la basura recogida en los cuatro contenedores principales (orgánico, plástico, papel y vidrio).

Deberán especificar el contenedor siguiendo la estructura de oración escrita en la pizarra “_____ goes in the organic / plastic / paper / glass / special container and is the green / blue / yellow one”. Por ejemplo, “The bottle of water goes in the plastic container and is the yellow one.”

Finalmente, debatiremos acerca de cómo se han organizado las tareas dentro del grupo, cómo tomaban las decisiones, cuál es la mejor manera de programar el robot...

Actividad VII

TÍTULO	Sea Pollution (Think, wonder and share)	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
25 minutos	Pequeños grupos	Bote de cristal vacío Bote con agua contaminada Piedras pequeñas Filtros de café Hoja para anotar el proceso

Título: Sea Pollution (Think, wonder and share)

Temporalización

Aproximadamente 25 minutos, que puede variar dependiendo del tiempo que se le adjudique a cada parte.

Agrupamiento

La actividad se realiza en pequeño grupo, se agruparán en grupos heterogéneos previamente seleccionados, creando así 5 grupos de 3 miembros cada uno.

Recursos

Se necesita un espacio amplio donde el alumnado se pueda agrupar, un bote con agua contaminada, un bote vacío, piedras, filtros de café y una hoja para anotar la evolución (apéndice).

Objetivos

- Compartir y respetar opiniones e ideas del resto del grupo.
- Trabajar de forma cooperativa.
- Formular hipótesis sobre el contenido.
- Utilizar la lengua extranjera inglés dentro de un contexto comunicativo.
- Planificar y seleccionar los elementos e instrumentos que van a utilizar para conseguir limpiar al máximo el agua.

Descripción de la actividad

En primero lugar, se reparte a cada grupo un recipiente con agua contaminada por plásticos, papeles, agua sucia, tierra... Analizarán qué tipo de basuras pueden ver y en qué contenedor deberían tirarlo, seguirán respondiendo la siguiente hipótesis “¿Podemos limpiar el agua?” ” *Can we clean the water?*”.

Tras responder a la pregunta dibujarán en la hoja el bote con el agua contaminada, después se repartirá a cada grupo los materiales: un bote vacío, piedras y filtros de café. Deberán pensar un método con los materiales que tienen para limpiar el agua. Tras compartir sus diferentes ideas, continuarán limpiando el agua.

Para ello, deberán poner las piedras dentro del filtro de café y el filtro en la parte superior del bote vacío sin tapa. Una vez que lo tengan, deberán verter poco a poco el agua del bote contaminado dentro del filtro, donde ocurrirá el proceso de filtración.

Una vez que hayan acabado, deberán dibujar en la hoja el agua sin basura y reflexionarán sobre cómo utilizar un colador que en este caso han sido las piedras para eliminar productos sólidos y como utilizar un filtro para eliminar pequeñas partículas. Además de comparar las diferentes aguas limpias y comparar sus colores identificando por ejemplo que la tierra es un elemento soluble y por lo tanto pasa por los filtros, y es visible al comparar los colores del agua.

Actividad VIII

TÍTULO	Castle battle (Pensar, trabajar en grupo, compartir)	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
30 minutos	Pequeños grupos	Arena (masa de harina y agua) Ficha para anotar los avances.

Título: Castle battle

Temporalización

Aproximadamente 30 minutos, que puede variar dependiendo del tiempo que se le quiera adjudicar a cada parte de la rutina.

Agrupamiento

La actividad se realiza en pequeño grupo, se agruparán en 4 grupos de 5 miembros cada uno. Los grupos serán heterogéneos y cada miembro tendrá un rol dentro del grupo:

- Reloj. Es el encargado de controlar el tiempo
- Portavoz. Su función es hablar en nombre del equipo.
- Coordinador. Comprueba que cada miembro esté ejerciendo su rol.
- Organizador. Controla que todo esté en orden. Además, es el encargado de tomar las notas de las ideas.
- Moderador de comentarios. Su función es que se les dé voz a todos los integrantes del grupo.

Recursos

Se necesita un espacio amplio donde el alumnado se pueda agrupar, arena realizada mediante harina, sal, aceite y agua y una hoja donde ir anotando la evolución.

Objetivos

- Compartir ideas y opiniones tanto en pequeño grupo como en gran grupo.
- Trabajar de forma cooperativa teniendo en cuenta el rol.
- Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica.
- Escuchar y respetar las opiniones de todos los miembros del grupo, comprendiendo así perspectivas diversas.

Descripción de la actividad

En primer lugar, se clasificarán los 4 grupos de una manera heterogénea, repartiendo a cada alumno un rol determinado. Se explicará cada rol y el deber de cada uno de ellos. Una vez que estén claros los roles, los organizadores repartirán el material a su equipo. Cada miembro tendrá una hoja (apéndice) donde deberán marcar cuál es el rol que van a seguir dentro del grupo.

Después de marcar cuál va a ser su responsabilidad, individualmente deberán dibujar en la hoja en 4 minutos un castillo de arena. Los castillos deberán tener mínimo 2 torres (*two towers*) que servirán de vigilancia, una puerta de entrada (*an entrance door*), un foso (*a moat*) y una muralla (*a wall*) que servirán de protección para el castillo y un puente elevadizo (*a drawbridge*) para poder atravesar el foso, además de crear diferentes estancias como el patio interior de los caballos (*a cavalry courtyard*) y el patio de armas (*a calvary*). Una vez que tengan las instrucciones deben realizar el diseño de un castillo de arena que ellos y ellas construirían en la playa.

Tras acabar el dibujo del diseño del castillo, se le dará a cada uno una parte de la falsa arena (masa de harina y sal) que tendrán que manipular y moldear para realizar el castillo que han diseñado anteriormente. La masa se realizará previa al desarrollo de la actividad mezclando un kilo de harina, un kilo de sal, tres vasos de agua y dos cucharadas de aceite.

Una vez que tenga cada uno de ellos su propuesta de castillo de arena, se deberán reunir con sus respectivos grupos, cada uno explicará su propuesta al resto del grupo. Cuando todos hayan puesto en común las ideas de su castillo deberán realizar todos juntos un

diseño de castillo, viendo qué elementos de cada castillo han resultado válidos a la hora de construirlo.

Teniendo en cuenta las ideas del grupo primero deberán pintar el diseño del castillo cada uno en su hoja y una vez que lo tengan pasarán a construir el castillo por grupos con la arena que deberá tener todos los elementos citados anteriormente.

Cuando cada grupo haya finalizado su castillo de arena de manera grupal, deberán compartir con el resto de sus compañeros sus diseños y su castillo explicando qué elementos clave tiene cada castillo (The castle has got...), por qué han decidido hacerlo así, problemas que han surgido, etc.

Al terminar la actividad realizarán una evaluación grupal para ser conscientes de su propio aprendizaje y desarrollar la capacidad de autocrítica.

Actividad IX

TÍTULO	Observe, think and wonder	
TEMPORALIZACIÓN	AGRUPAMIENTO	RECURSOS
25 minutos	Grupo completo	Imágenes de situaciones variadas Proyector

Título: Observe, think and wonder.

Temporalización

Aproximadamente 25 minutos, pero el tiempo puede variar dependiendo de la cantidad de imágenes y de cuánto se profundice en cada una de ellas.

Agrupamiento

La actividad se realiza en gran grupo, pero cada estudiante es independiente del resto.

Recursos

Se necesitan imágenes de situaciones variadas, en este caso se han seleccionado imágenes con vocabulario que han trabajado en unidades anteriores. Para que todo el alumnado pueda ver las imágenes correctamente es necesario un proyector.

Objetivos

- Expresar el mensaje con claridad.
- Valorar los conocimientos previos y sacar el máximo provecho de estos.
- Compartir ideas y opiniones tanto en gran grupo.
- Respetar las opiniones e ideas del resto de la clase.
- Estimular la curiosidad.

Descripción de la actividad

En un primer momento, se visualizarán pequeñas escenas tanto de la serie como de la película de Mr. Bean donde aparece el vocabulario trabajado en clase, como las rutinas diarias, los alimentos, actividades que se pueden realizar en el tiempo libre, los diferentes animales, etc. Responderán a tres preguntas, qué ves (*what do you see?*) donde describirán una escena, qué piensas (*what do you think?*) compartirán qué creen que va a pasar y qué preguntas te surgen (*what does it make you wonder?*) donde se debatirán a cerca de las diferentes escenas y preguntas que le realizarían al protagonista en este caso a Mr. Bean.

Tras varias escenas, se cambiará la dinámica y ahora en vez de escenas de películas serán imágenes.

Se enseñará la primera imagen y se pedirá a cada estudiante que haga observaciones sobre lo que está viendo, por ejemplo, qué elementos ven (*what elements do you see?*), qué color tienen (*what colour are they?*), qué forma tienen (*what shape do they take?*), etc. Tras compartir todos los datos de lo que han visto se pasará al segundo apartado “qué piensas”.

En este segundo apartado de “qué piensas” (*what do you think about that?*) el alumnado tendrá que decir qué piensa respecto a los elementos que ve, dónde se ha hecho la imagen, la relación entre las personas que aparecen, qué comen, por qué comen eso, de qué crees que trata la película, qué hace el señor en la playa, etc. Compartirán con el resto de la

clase sus hipótesis y estimularán la curiosidad pensando diferentes situaciones y ampliando el pensamiento.

En el último apartado “qué preguntas te surgen” (*what does it make you wonder?*), el alumnado formulará preguntas acerca del tema o de la situación, cuestiones que preguntarían a los protagonistas de la foto. Entre estas preguntas podemos encontrar: ¿Cómo te llamas? (*What is your name?*), ¿Estáis comiendo pizza para celebrar algo? (*Are you eating pizza to celebrate something?*), ¿Cómo se llama la película? (*What is the name of the film?*), ¿Dónde se ha sacado la foto? (*Where was the photo taken?*), ¿Dónde está la playa? (*Where is the beach?*), ¿A qué colegio vas? (*Where do you go to school?*) etc.

6. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención ha resultado positiva ya que el alumnado ha logrado conseguir los objetivos establecidos a lo largo de las actividades. Tras la propuesta se puede concluir que durante la misma han trabajado de forma cooperativa escuchando todas las opiniones, se han generado situaciones para formular preguntas abiertas, se ha trabajado usando variedad de materiales y recursos, además se ha podido llevar a cabo el pensamiento visible y sus modos de razonamiento. Todo ello se ha logrado utilizando la lengua extranjera inglés dentro de un contexto comunicativo, creando del aula un entorno seguro donde tengan confianza para compartir sus opiniones e ideas.

Respecto a la metodología utilizada en el desarrollo de la propuesta, el uso de materiales manipulativos basados en el aprendizaje experiencial, aprender haciendo, han resultado de gran interés ya que eran los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, aumentando así la confianza en ellos mismos y brindándoles mayor responsabilidad respecto a sus propios actos.

Otra teoría que se ha trabajado ha sido las inteligencias múltiples, estas se han integrado en las diferentes actividades:

- En todo momento se desarrolla la inteligencia lingüística ya que deben compartir con el resto de sus compañeros y compañeras sus ideas y opiniones, así como escuchar activamente al resto. Por otro lado, en ciertas actividades deben anotar

en las plantillas el proceso que están siguiendo por lo que se desarrolla de manera escrita esta inteligencia.

- En la actividad realizada con el robot donde se trabajan las direcciones para posteriormente ponerlas en práctica programando los movimientos del robot, resulta fundamental la inteligencia espacial para visualizar la plantilla y poder recrear mentalmente cómo se debe mover el robot antes de programarlo.
- La inteligencia física-cinestésica se ha llevado a cabo en las respuestas físicas totales, donde se coordina el movimiento y la acción, respondiendo físicamente a las órdenes, aprendiendo así mediante el movimiento del cuerpo, pasando de un cuerpo silenciado a un cuerpo objeto de aprendizaje.
- Durante el desarrollo de las actividades deberán trabajar de manera grupal, compartiendo ideas, respetando otros puntos de vista, llegando a acuerdos por lo que se hace uso de la inteligencia interpersonal.
- La propuesta está relacionada con ampliar el pensamiento mediante las habilidades de pensamiento. El alumnado debe ser consciente de su proceso de aprendizaje, así como responsable de las obligaciones de su rol, siendo crítico con el trabajo realizado... trabajando así la inteligencia intrapersonal.
- La inteligencia naturalista se ha desarrollado en la mayoría de las actividades al relacionar la unidad didáctica de la playa con la contaminación que podemos encontrar en ella, además de la importancia del reciclaje y de cuidar el medioambiente.

El trabajo cooperativo y la adquisición de roles ha favorecido en mayor medida tanto el interés del alumnado por las actividades como el desarrollo de su propia responsabilidad al ser los únicos responsables de una tarea. En la actividad titulada “Batalla de castillos” donde están divididos en grupos de 5 miembros cada uno de ellos ha seguido un rol.

- Reloj. Se hace cargo de vigilar que se está cumpliendo los tiempos establecidos.
- Portavoz. Su función es hablar en nombre del equipo expresando sus ideas al resto de los equipos y realizando las preguntas al docente.
- Coordinador. Es el encargado de comprobar que cada miembro esté ejerciendo su rol.
- Organizador. Se hace cargo de controlar que todo esté en orden. Además, es el encargado de tomar las notas de las ideas.

- Moderador de comentarios. Su función es que se les dé voz a todos los integrantes del grupo, dando la posibilidad de escuchar todas las opiniones, teniendo un debate amplio donde se respetan unos a otros.

Por otro lado, en el desarrollo de esta propuesta resulta fundamental subrayar la importancia del refuerzo positivo. El alumnado desde muy jóvenes tiende a tener una percepción negativa de sí mismo, una falta de confianza, que en muchos casos se incrementa a la hora de hablar en lengua extranjera y unas aulas, donde se escuchan comentarios de falta de motivación e interés por el aprendizaje. Es por ello que las frases de aliento, el recordar lo que valen, así como miradas y comentarios positivos resultan fundamentales para desarrollar la confianza en ellos mismos.

Respecto a las actividades realizadas se trata de una metodología en la que no están acostumbrados a trabajar, donde no hay respuestas correctas ni incorrectas, donde lo importante es el pensamiento y el desarrollo de las ideas. Durante toda la propuesta se ha buscado desarrollar la capacidad de aprender pensando y siendo conscientes del pensamiento. En un primer momento, la novedad puede paralizarles, pero poco a poco han ido soltándose cada vez en mayor medida y compartiendo cada vez más ideas.

En cuanto a los materiales y recursos utilizados, todos ellos han sido creados expresamente para la propuesta, por lo que se adaptaban perfectamente al alumnado. La propuesta consta de materiales preparados para su utilización de forma activa, aprendiendo a través de la utilización de los materiales y su manipulación.

También se ha hecho uso de recursos tecnológicos. En una de las actividades se usan dos robots, se trata de un recurso muy novedoso al que no están acostumbrados y que se puede adaptar a cualquier unidad.

Asimismo, en otra actividad se hace uso de la pantalla digital ya que en un tema como la playa que no la tienen al alcance, ayuda a poder visualizarla y a trabajar los contenidos de una manera más lúdica con las tecnologías, creando así mayor interés.

En los dos grupos donde se han puesto en práctica las habilidades de pensamiento no son muy grandes hay 14 y 15 alumnos respectivamente, por lo tanto, se podían escuchar las ideas y opiniones de todos, sin que el resto llegará a perder el interés.

En las primeras sesiones el principal problema fue el control del tiempo, ya que la primera rutina se alargó demasiado creando así una pérdida de interés en el alumnado. Se trata de actividades que los niños y niñas no estaban acostumbrados a realizar, por lo tanto, estaban motivados sobre todas las actividades nuevas, totalmente desconocidas para ellos.

Respecto al uso de lengua extranjera inglés, el alumnado ha ido progresando y conociendo nuevos términos como, por ejemplo, los nombres de los diferentes roles, así como el vocabulario referido tanto a la unidad de las rutinas diarias como el relacionado con la playa. Además, poco a poco han ido ganando mayor confianza y compartiendo así con mayor libertad sus ideas. En la actividad “Ver, pensar, preguntar” algunos no sabían cómo expresar sus ideas en lengua extranjera, por lo que acababan combinando con lengua materna. En cambio, otros les ayudaban a traducir de castellano a inglés, esta interrelación es positiva por lo que se fomentan las relaciones interpersonales y la respuesta conjunta ante un problema.

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha consistido en acercar y aplicar un proceso educativo dirigido hacia el desarrollo del pensamiento visible. Utilizando una metodología donde se desarrolle el pensamiento, se consigue unos estudiantes más comprometidos ya que son conscientes de su labor, además de un aprendizaje más profundo ya que relacionan los nuevos conocimientos con aquello que ya conocen. Asimismo, las rutinas de aprendizaje se pueden implementar en cualquier unidad didáctica y en cualquier área, relacionándolas con los contenidos establecidos por el currículum. Además, ayuda a implementar una evaluación formativa basada en la retroalimentación, conociendo el proceso de aprendizaje del alumnado.

La escuela debe tener en cuenta las necesidades del alumnado dando respuesta a la sociedad en la que estamos viviendo, por lo tanto, debe estar en continuo cambio y formación.

En un mundo cada vez más globalizado, donde prima el aquí y ahora, la velocidad, la rapidez, donde muchas veces falta tiempo para parar y pensar, resulta necesario brindar

al alumnado herramientas suficientes para desarrollar su pensamiento, para que conozcan diferentes puntos de vista, donde no hay un pensamiento único.

Vivimos en la era de la información donde tenemos disponible información de cualquier tema 24 horas al día, desde diferentes puntos de vista, sin embargo, los diferentes grupos mediáticos se han ido uniendo, cerrando así la amplitud de conocimiento y creando espacios de información unidireccionales. En cambio, podemos acceder a cualquier información del mundo vía Internet, por lo que cada vez se hace más preciso dotar al alumnado de criterios y estrategias para poder discernir la información válida de todo el ruido mediático que la acompaña. Las habilidades de pensamiento son estrategias que se pueden aplicar en cualquier ámbito de la vida, que se deben potenciar desde la escuela para posteriormente poder aplicarlas en cualquier situación.

Respecto a las futuras líneas de trabajo, se deberían implementar las rutinas de pensamiento en mayor medida en las aulas para crear así alumnos y alumnas conscientes de su aprendizaje, donde no se valore únicamente el resultado final, sino todo el proceso que han ido superando hasta llegar a ese punto. En una realidad donde el alumnado en muchas ocasiones está acostumbrado a dar respuestas rápidas y que estas sean correctas o incorrectas, se necesita un proceso de aprendizaje para modificar esas respuestas mecánicas por razonamientos tanto individuales como colectivos, la transformación de una verdad absoluta y única a una verdad de contrastes, de diferentes opiniones y de entender diversos modos de pensamiento.

Para ello, resulta necesario crear de las aulas espacios seguros donde el alumnado se sienta cómodo de poder compartir sus ideas y opiniones, fomentando así las aulas de pensamiento. Según Proyecto Cero (2016) para que las clases se conviertan en aulas de pensamiento, las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los docentes.

Este Trabajo Fin de Grado me ha permitido conocer e indagar en una metodología innovadora como es el crear aulas de pensamiento visible a través del desarrollo de habilidades de pensamiento por medio del uso de la primera lengua extranjera. He podido comprobar como mediante el desarrollo de dichas habilidades han sido más sociales, han compartido y escuchado opiniones de una forma respetuosa y ha servido para estimular el proceso de pensamiento. Todo ello se trata de un primer paso hacia otro modo de trabajo donde el alumnado con sus pensamientos, ideas y opiniones son el eje central del proceso de enseñanza- aprendizaje, formando así alumnado más crítico.

BIBLIOGRAFÍA

LEGISLACIÓN

DECRETO 26/2016, 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.

European Commission (2019). Key Competences for lifelong learning. <https://doi.org/10.2766/291008>

Grado de Maestro o Maestra en Educación Primaria según la Universidad de Valladolid.

Melrose, J., Perroy, R., & Careas, S. (2007). Thinking Skills and Personal Capabilities. *Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015, 1.*

Consejería de Educación de Castilla y León (2014) *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.*

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

Universidad de Valladolid (n.d.). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.*

Universidad de Valladolid. (n.d.). *Competencias Generales Grado de Educación Primaria.* Recuperado 10 de junio 2021, de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/ documentos/edprimva2_competencias.pdf

TEORÍAS Y METODOLOGÍA

- Alario, C., Guillén, C. & Vez, J.M. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Síntesis Educación.
- Álvarez, C. (2010). *La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna*. Revista de Lingüística org/10.4067/S071848832010000200002
https://www.researchgate.net/publication/233802419_La_relacion_entre_lenguaje_y_pensamiento_de_Vigotsky_en_el_desarrollo_de_la_Psicolingüística_moderna
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*.
www.ascd.org/memberbooks
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Belcastro, L. A., Oriana, L. G., Ritter, L. P., & Bertone, M. R. (n.d.). *TÉCNICAS DE PENSAMIENTO Y TEORÍA TRIÁRQUICA COMO ELEMENTO PARA EL DESARROLLO DE SOFTWARE EDUCATIVO* Palabras clave.
- Bravo, C. M. (1994). *Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa*. Ruta Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 231-246.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In Glaser, R. (ed) *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casabone, C., & Droguett, C. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría socio historia de Vygotsky*. Trabajo de investigación.
- Ceballos, E. C., Paba Barbosa, C., & Castellón, L. S. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional*.
- Cheng, P. (1993). *Metacognition and giftedness: The state of the relationship*. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 105-112. DOI: 10.1177/001698629303700302

- Correa, C. Z., Elena, M., Rubilar, C., & Ramos, L. (2002). *Horizontes Educativos*. 7, 58–63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>
- De Guerrero, M. (2018). *Going covert: Inner and private speech in language learning*. *Language Teaching*, 51(1), 1-35. doi: 10.1017/S0261444817000295.
- Dodd, L. (2004). *Learning to Think: Thinking to Learn*.
- Elizabet, P., & Férrez, G. (n.d.). *Un acercamiento al trabajo colaborativo*.
- Elizondo, C. (n.d.). *Enriquecimiento para todo el alumnado. ¿Cómo enseñar y aprender a pensar?*
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner 1. In *Revista de Psicología de la PUCP: Vol. XIX*.
- Encarnación, M., García, C., & López López, A. (2014). *LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS THE MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY FOR THE TEACHING OF LANGUAGES* (Vol. 17). <http://www.premiosprincipe.es/howard-gardner-premio-principe-asturias.html>
- Fuentes, N. (2003). *Trabajo colaborativo*. Curso de capacitación ITESM.
- Gardner, H. (1987) *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.
- Gardner, H. (1997). *ARTE, MENTE Y CEREBRO Una aproximación cognitiva a la creatividad*.
- Gholam, A. (2019). *Visual Thinking Routines: Classroom Snapshots*.
- Glinz, P. (n.d.) *Un acercamiento al trabajo colaborativo*.
- Gonzalo, P., de Madaria Aroa Sánchez, M., Barroso Montserrat Poyatos, L., Barroso Berta Martínez, L., Aguirre, A., Barroso, L., Fernando de Diego Berta Martínez, L., Fernández, C., García, L., María Garro, J., López, S., Martín, M., Poyatos, M.,

- Alberto Ramírez, J., & Vidal Antonia Vivas, I. (2016). *Coordinación guía EduSapiens Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada. 4.0 Internacional de Creative Commos.* www.aulablog.comwww.prodigiosovolcan.com
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Jiménez Rodríguez, V., & Puente Ferreras, A. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Junco Herrera, I. (2010). *La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Temas para la educación, número 9. CC.OO.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*, 20-38. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. CUP. Cambridge.
- Margarita Amestoy de Sánchez. (2002). *Research on the Development and Teaching of Thinking Skills*. Retrieved April 10, 2021, from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010
- Mercedes Jaramillo Naranjo, L. (2014). *Metacognition and its application in virtual tools from teaching practice*. In *Sophia* (Vol. 16).
- Morales, M. & Restrepo, I (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Nickerson, R. S. (n.d.). *¿POR QUE ENSEÑAR A PENSAR?*

- Ortega, E. M. (n.d.). *APRENDER A APRENDER: UNA COMPETENCIA BÁSICA ENTRE LAS BÁSICAS I*.
- Parada Rodríguez, N., & Ruiz De Galarreta Galán, I. (n.d.). *Visible Thinking: Application And Evaluation Of Thinking Routines In Primary Education*.
- Project Zero (2016). <http://www.pz.harvard.edu/projects>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must aster to truly transform our school*.
- Richhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*.
- Richhart, R., & Perkins D. (2008) *Teaching Students to Think Magazine*.
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Sterberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Swartz, R., & Mcguinness, C. (2014). *Developing and Assessing Thinking Skills: Final Report Part 1, Literature Review and Evaluation Framework Critical Thinking View project SMART Spaces Education View project*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4917.6163>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). *Visible Thinking*.
- Tishman, S.; Perkins, D.; Jay, E. (2001). *Un aula para pensar (aprender y enseñar en una cultura del pensamiento)*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pleyade. Vygotsky.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica.

APÉNDICES

APÉNDICE I

Mediador de comportamiento



APÉNDICE II

Actividad I “Antes... ahora...”



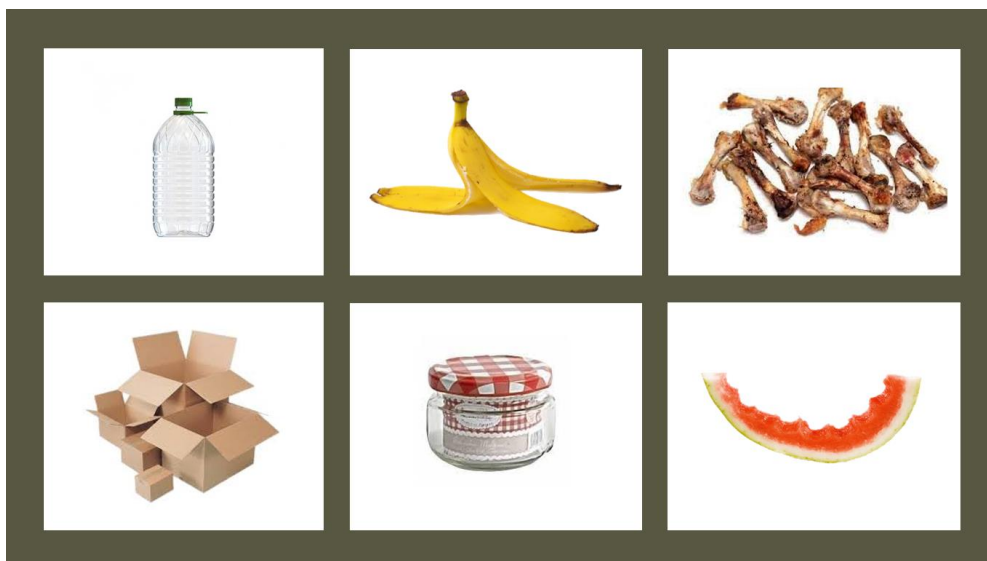
APÉNDICE III

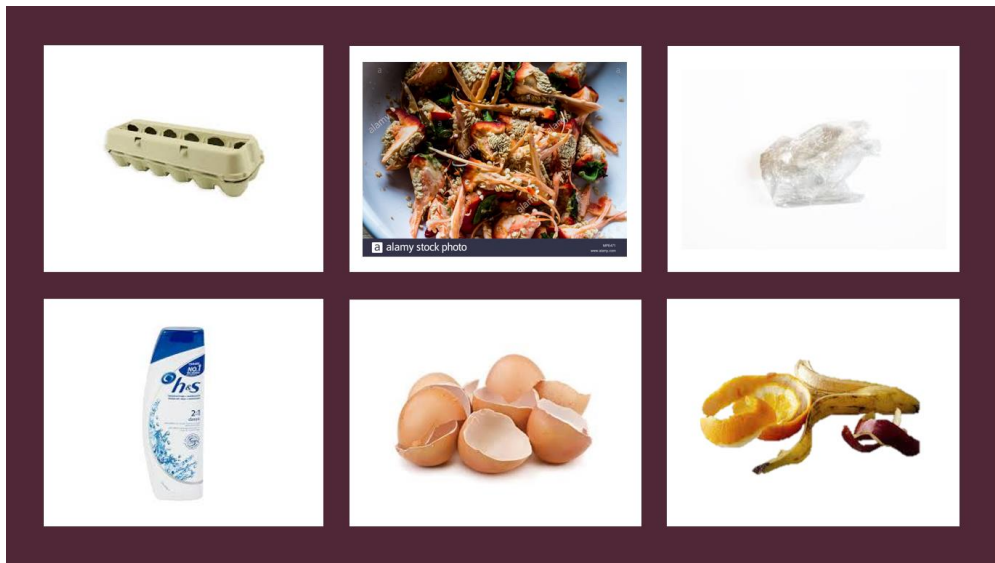
Actividad II “¿Esta o la otra?”



APÉNDICE IV

Actividad IV “Patrulla del reciclaje”







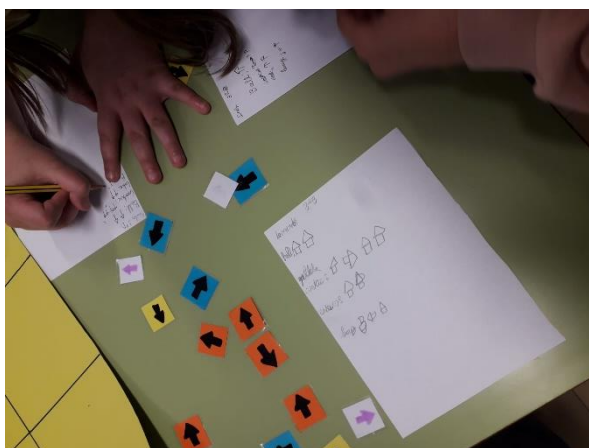
APÉNDICE V

Actividad V “Limpiando la playa”



APÉNDICE VI

Actividad VI “Robot del reciclaje”



APÉNDICE VII

Actividad VII “Contaminación marina (pensar, trabajar en grupo y compartir)”



Name _____

Class _____

WATER POLLUTION OBSERVATIONS

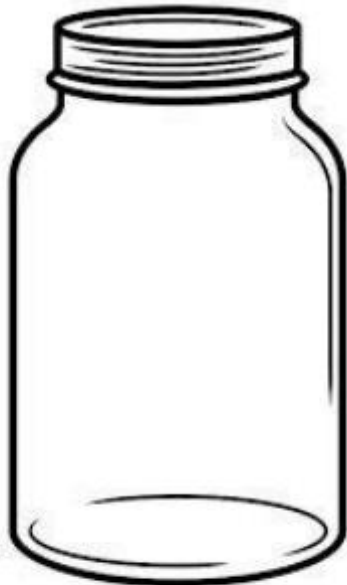
HYPOTHESIS

Can we clean the water? No Yes

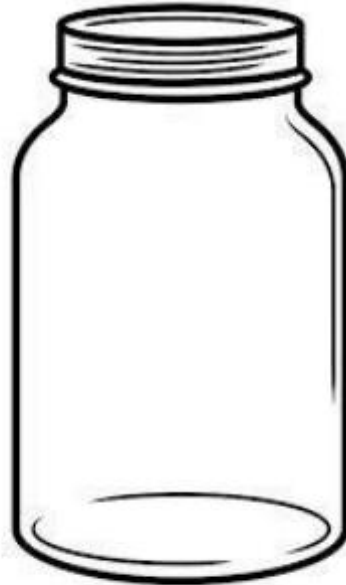


Draw what happen to the jars of water without and with trash.

WATER WITH TRASH



WATER WITHOUT TRASH



MATERIALS



Rocks



Coffee filter



Jar



Solid products



WHAT HAVE WE LEARN?

APÉNDICE VIII

Actividad VIII “Batalla de castillos (pensar trabajar en grupo y compartir)”

Name _____

Class _____

BATTLE OF THE CASTLES

Can we make a sandcastle with materials that we have at home? No Yes

Tick (✓) your responsibility

Timekeeper
moderator

Speaker

Coordinator

Organiser

Comment



The castle has got...

Two towers

An entrance door

A moat

A wall

A drawbridge

A calvary courtyard

A bailey

Draw your own sandcastle.

Draw the sandcastle with your group.






What have we learn?



APÉNDICE IX

Roles dentro del grupo

ROLES IN THE GROUP

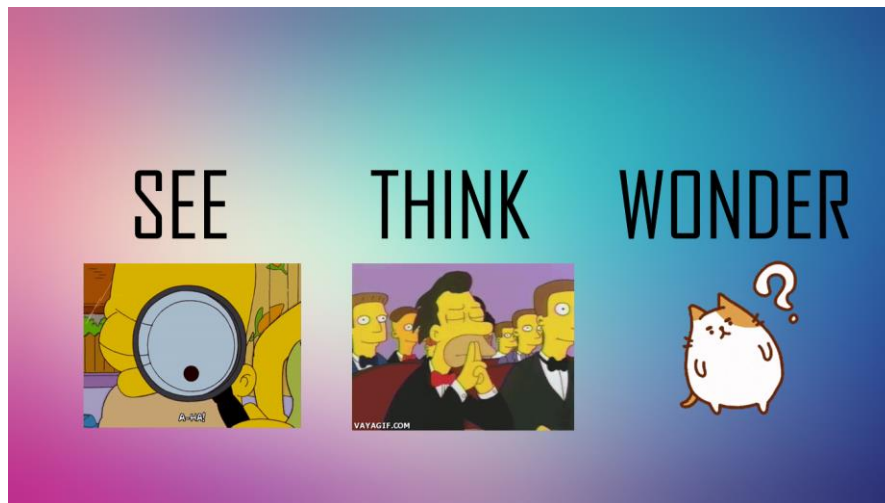
 <p style="text-align: center;">COMMENT MODERATOR</p> <ul style="list-style-type: none">- Give voice to all the members.- Listen all the opinions.	 <p style="text-align: center;">TIMEKEEPER</p> <ul style="list-style-type: none">- Charge of the rime.- Controls the time.	 <p style="text-align: center;">ORGANISER</p> <ul style="list-style-type: none">- Control that everything is okay.- Take notes.
---	---	--

ROLES IN THE GROUP

 <p style="text-align: center;">SPEAKER</p> <ul style="list-style-type: none">- Talk with the teacher.<ul style="list-style-type: none">- Ask doubts.- Share opinions and work with the other groups.	 <p style="text-align: center;">COORDINATOR</p> <ul style="list-style-type: none">- Check if everyone is doing his or her job.- Check that the group is taking notes.
--	---

APÉNDICE X

Actividad IX “Ver, pensar, preguntarse”



I see...

- I see a girl riding a bike.
- I see a pink bike.
- I see a neighborhood.
- I see a woman with a green T-shirt.

I think...

- I think that the girl is learning.
- I think that the girl is her daughter.

Questions:

- Is your first time riding a bike?
- Is your mom?



I see...

I think...

Questions...



I see...

I think...

Questions...



I see...

I think...

Questions...



I see...

I think...

Questions...





I see...

I think...

Questions...



I see...

I think...

Questions...



I see...
I think...
Questions...



APÉNDICE XI

Evaluación individual y grupal

<i>Self- assessment</i>					
Criteria	1	2	3	4	5
- I can follow the steps of the activities correctly.					
- I recognize different types of materials.					
- I am conscious about the importance of 4 R's: reduce, recycle, reuse and recover.					
- I know different activities that we can make at the beach.					
- I am able to create a sandcastle.					
- I learn how to form questions.					
- Listening to other opinions has helped me to understand other points of view.					
- I am conscious that there are different ways of resolving a problem before taking a final decision.					

Group- Assessment

Criteria	1	2	3	4	5
- I participate actively in all the works.					
- I respect other's opinions.					
- All members have equally participated in all the activities.					
- We respect other's roles and responsibilities.					
- We have worked in a collaborative way and we helped each other.					
If you want to say something about your group:					