



Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO. APRENDER A PENSAR PARA ENSEÑAR A PENSAR EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Curso: 4º

Curso 2014/2015
Trabajo Fin de grado

Alumna: Irene Masa Del Río
Director: Pedro Allueva Torres

ÍNDICE

– Resumen	1 – 2
– Introducción	3
– Fundamentación teórica	4 – 25
➤ Introducción Del Pensamiento En La Historia	4 – 5
➤ Concepto De Psicología De La Educación	5 – 6
➤ Concepto De Pensamiento	6 – 8
➤ Habilidades Del Pensamiento	6 – 25
• Pensamiento convergente	6 – 14
○ Inteligencia	10 – 14
• Pensamiento divergente	14 – 19
• Metacognición	19 – 25
➤ El pensamiento y su papel en la educación	25 – 36
• Aprender a aprender para enseñar a aprender	25 – 30
• Zona de Desarrollo Próximo	30 – 31
• Inclusión del Pensamiento	31 – 32
• Favorecer el pensamiento a través de la motivación	32 – 33
• Favorecer el pensamiento a través del lenguaje	33 – 36
➤ Conclusiones	36 – 37
– Práctica: Unidad Didáctica “El cartero”	38 – 64
– Reflexión personal y conclusiones	65 – 67
– Referencias bibliográficas	68 – 71
– Anexos	72 – 78

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el campo de la Psicología de la Educación, concretamente se centra en el desarrollo de las habilidades del pensamiento en Educación Infantil, es decir de 0 a 6 años.

A través de este Trabajo de Fin de Grado se pretende sensibilizar a los profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acerca de lo que supone el pensamiento en el desarrollo personal del alumnado. Concienciar a los participantes de este proceso facilitará tanto la mejora de calidad de educación que se implanta en el alumnado, cómo el fomento de la profesionalidad de los implicados, es decir, la contribución a la adquisición de competencias que contribuyan a una formación permanente

En este trabajo se presenta un marco teórico en el que se analizan algunas definiciones y teorías que destacan en el estudio del pensamiento en educación a lo largo de la historia. A partir de ahí se intenta contribuir al desarrollo de las habilidades del pensamiento en Educación Infantil.

Para afianzar los conocimientos expuestos en la fundamentación teórica se muestra una parte práctica que consta de diversas actividades globalizadas.

Palabras clave: Pensamiento, Educación, Psicología de la Educación, Habilidades del pensamiento, Enseñar a Aprender

ABSTRACT

This work is part of the academic field of Educational Psychology, specifically focusing on the development of the thinking skills in early pre-school education (From 0 to 6 years).

This work wants to raise awareness among professionals involved in the process of teaching and learning about what it means thinking in the personal growth of students. Making aware the participants into this process will help to improve the educational quality that is instituted to the students, as well as to promote the professionalism of the teachers, in other words, the contribution to the acquisition of skills that contribute to lifelong learning.

This paper presents a theoretical framework in which some definitions and theories that are prominent in the study of thought in education throughout history are discussed. From this point it aims to help to the development of thinking skills in kindergarten.

To strengthen the knowledge presented in the theoretical framework, a practical part with several globalized activities is shown.

Keywords: Thinking, Education, Educational Psychology, Thinking Skills, Teaching to Learn.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento es un rasgo inamovible del ser humano cuya importancia a veces pasa desapercibida debido al rápido ritmo en el que vivimos. Sin embargo, todas las personas somos conscientes de que pararnos a pensar un momento antes de actuar provocará una mejora en la futura toma de decisiones, facilitará el proceso de actuación e incluso proporcionará un resultado más eficaz.

Las exigencias, los obstáculos y las preocupaciones son mayores en la medida que vamos cumpliendo años. Para lograr combatirlos con el resultado esperado es importante trabajar en ello, entrenarnos. Por lo tanto, cuanto antes se lleven a cabo diferentes estrategias acerca de las habilidades del pensamiento, cuanto antes logremos planificar nuestras actividades, plantear respuestas creativas o racionales según la pregunta planteada, ser conscientes de nuestras actuaciones, etc., más fácil será desenvolvernó en el día a día.

A través de este trabajo se pretende mostrar la importancia de trabajar las habilidades del pensamiento desde una edad temprana, concretamente a partir de la etapa de Educación Infantil (3-6 años). Así mismo, se mostrarán diferentes métodos y estrategias para facilitar a los profesionales la puesta en práctica de esta metodología.

Para lograr alcanzar estos objetivos es necesario un proceso de análisis e investigación. A través de este estudio será posible realizar una práctica coherente que recoja los aspectos más importantes de Enseñar a Pensar. Por ello, la estructura de este trabajo está dividida en dos partes. La primera de ellas muestra la fundamentación teórica acerca del pensamiento, haciendo hincapié en sus tres modalidades y en la facilitación del desarrollo del alumnado a partir de éste. En la segunda parte del trabajo se facilita una unidad didáctica en Educación Infantil donde se llevan a la práctica los contenidos teóricos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

INTRODUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EN LA HISTORIA

A lo largo de los años, la educación se ha visto modificada por diversos acontecimientos históricos que han surgido en la sociedad tales como guerras o cambios políticos, lo que supone una alteración en el modo de pensar de la sociedad.

Antes de sumergirnos en el planteamiento del pensamiento en educación infantil es importante tener en cuenta todos los cambios que han surgido en educación. Sin embargo, desde esta perspectiva, es difícil resumir la historia de la educación debido a la amplitud de situaciones vividas en cada país e incluso desde cada comunidad autónoma.

Tal y como dicen Sanchidrián y Ruiz (2010), la historia de la educación infantil no es una historia lineal en la que a unas teorías y prácticas luego se suceden otras: no hay autores que anulen a los anteriores, no hay etapas precisas y en cada momento o corte histórico podemos encontrarnos no sólo con realidades muy diversas y con corrientes que correspondan a presupuestos teóricos distintos, sino incluso con realidades que dicen partir de una teoría que al ser analizada se ajustan a otra, a veces muy diferente.

Por lo tanto, es muy complicado delimitar los diferentes períodos por los que la historia de Educación Infantil ha pasado, no sólo por lo expuesto anteriormente sino por la gran influencia de aportaciones de otros países como por ejemplo, Gran Bretaña con el desarrollo de jardines de infancia y de las escuelas maternas.

Como se puede observar, los cambios de pensamiento en educación y, por tanto, en la sociedad se ofrecen debido a diferentes influencias, aportaciones de otros autores, sucesos, es decir, están directamente vinculados. La escuela debe estar preparada para abarcar estos acontecimientos, deberá ir más allá que el mero hecho

de enseñar; tendrá que Enseñar a Pensar, a ser críticos, a tener nuestros propios valores, a creer en lo que pensamos... Por ello, como dice Kuhn (2012) únicamente quien tiene una creencia en la escuela puede decidir cambiarla. Por consiguiente los objetivos de la educación no podrán lograrse si no son comprendidos y aceptados por el alumnado.

CONCEPTO DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

En la actualidad, el pensamiento es un área que se investiga desde la Psicología de la Educación. Esta disciplina, según González-Pérez y Criado (2004), contiene sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas. Tal y como su nombre recoge, esta disciplina se encuentra entre dos ámbitos: psicología y educación. González-Pérez y Criado (2004) señalan que su objeto de estudio son los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, se ocupa del estudio de las actuaciones deliberadas que realiza el profesorado y de los cambios producidos en el alumnado tanto en el conocimiento como en la conducta.

Actualmente, esta disciplina no sólo se ocupa de la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que va más allá. Pretende la comprensión y mejora de los mismos e ir más allá en lo establecido en el Currículum de Educación Infantil. Por consiguiente, a través de este trabajo se pretende facilitar este objetivo a los docentes de Educación Infantil para mejorar así la calidad de la educación.

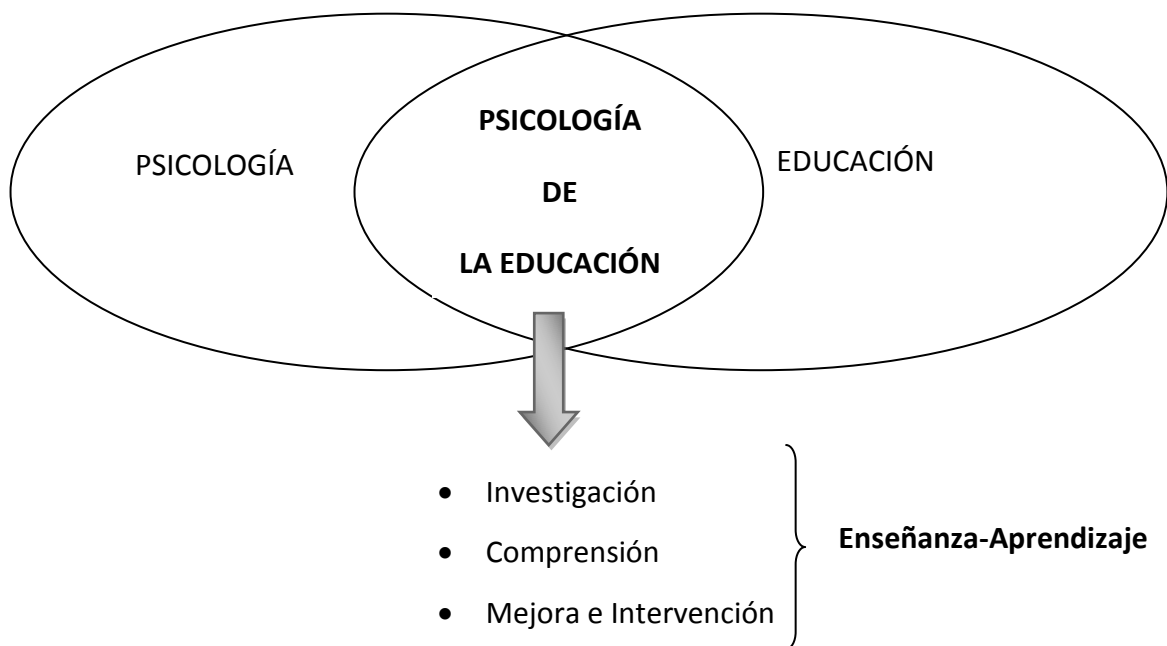
Para comprender esta disciplina es importante conocer los componentes que la determinan como tal:

- Es una ciencia, lo que quiere decir que tiene objeto propio de estudio: la enseñanza y el aprendizaje
- Investiga los problemas cotidianos de la educación de lo que se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de la enseñanza y métodos de instrucción y de evaluación

- Investiga los cambios de conducta y los procesos afectivos y de pensamiento del alumnado, así como los procesos sociales y culturales en la escuela.

(González-Pérez y Criado, 2004)

De una manera sintetizada, la Psicología de la Educación se podría contemplar como el siguiente esquema:



CONCEPTO DE PENSAMIENTO

Debido a los diversos cambios surgidos en la historia de la educación, el concepto de pensamiento se ha interpretado de diferentes modos a lo largo del tiempo.

A continuación, se pueden observar la construcción de distintas definiciones que ejemplifican la gran extensión que tiene este concepto en el transcurso del tiempo:

- Según Descartes: "Querer, entender, imaginar, sentir, etc. no son sino diversos modos de pensar que pertenecen al alma." (De Puig y Sático, 2000, p. 16).

El concepto de pensamiento no es un término nuevo en la sociedad, antiguos filósofos como Descartes lo interpretaban desde una perspectiva general. Asimismo podemos destacar una de sus frases más célebres: "pienso luego existo", en la cual se atribuye el pensamiento al mero hecho de estar vivos.

- Luria (1984) entiende el "pensamiento como un acto dinámico integral." (p. 323).

El pensamiento es un concepto presente en la vida cotidiana. Sin embargo una apreciación que se destaca de esta habilidad es que a pesar de que toda persona piense, no toda utiliza el pensamiento de la manera adecuada.

En esta perspectiva, es importante destacar que todo pensamiento se puede entrenar y modificar a través de la enseñanza de éste. Por esta razón, el factor humano es clave para desarrollar el pensamiento y, por tanto, a las personas en su máxima. Bajo el enfoque de educación, para conseguir este objetivo tanto el centro escolar como los agentes que participan en él son imprescindibles. Así lo confirma Howie (2012) al decir que la enseñanza del pensamiento, que consiste en enseñar a solucionar problemas, requiere que los docentes "intervengamos en el nivel de los procesos mentales y enseñemos al individuo qué procesos usar y cuándo, cómo usarlos, y cómo combinarlos para aplicar estrategias factibles a la solución de problemas." (p. 17).

- Para Louis et al. (1971):

El pensamiento se asocia íntimamente con el hombre total. No se limita sólo a la esfera del conocimiento, abarca también la imaginación, incluye el pensar con algún propósito y fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones. (p. 9)

A primera vista el pensamiento se puede asociar con el conocimiento pero va más allá, engloba un mundo de nociones, como los sentimientos, que aparecen de forma innata en la persona y se desarrollan y forman a lo largo de los años.

- Según Allueva (2007): "Pensar implica manejar un conjunto de destrezas o habilidades cognitivas para gestionar los conocimientos en función de las aptitudes e intereses de la persona." (p.136)

Ante esta definición podemos distinguir que la capacidad del sujeto y su interés hacia los diferentes campos son dos rasgos que se asocian y que alteran las destrezas de toda actividad mental.

Teniendo en cuenta todas estas definiciones se podría decir que el pensamiento es la mejor característica que define a las personas. Concretamente, es la actividad mental de los sujetos que implica habilidades cognitivas para desenvolverse en la sociedad a través de la representación de ideas y conceptos y la relación entre éstos.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Según Kuhn (2012), las habilidades relacionadas con el pensamiento son consideradas, por lo general, capacidades intelectuales que los docentes se esfuerzan por instilar en la mente del alumnado, a fin de que estén disponibles para su uso cuando sea necesario.

Es decir, las habilidades del pensamiento implican tener un conocimiento acerca de Enseñar a Pensar en la escuela, es decir, utilizar adecuadamente los recursos cognitivos para estimular el aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta la aportación de Allueva (2007), las habilidades del pensamiento benefician al sujeto a saber cuándo pensar, en qué pensar o qué conocimientos emplear y cómo pensar o qué estrategias y habilidades aplicar. Así pues, este autor define las habilidades del pensamiento como "habilidades cognitivas del sujeto que le ayudan a utilizar sus recursos cognitivos de forma adecuada, logrando un mayor rendimiento." (p. 137).

Existen diversas formas de pensamiento que están directamente relacionadas con la historia de la educación. Entre ellas se destacan a continuación: el pensamiento convergente, el pensamiento divergente y la metacognición.

- **PENSAMIENTO CONVERGENTE**

El pensamiento convergente se caracteriza por el “desarrollo de conclusiones lógicas a partir de información proporcionada, distinguidas por el logro de la solución única, o convencionalmente esperada en el medio en el que se vive.” (Llera y Bueno, 1995, p. 356).

El pensamiento convergente está relacionado con la escuela tradicional cuyo objetivo principal era obtener resultados óptimos. Según la opinión de Sternberg y Spear-Swerling (2000), la consecuencia de abusar de forma excesiva de las calificaciones supone un retraso tanto al razonamiento creativo del alumnado, como un bloqueo al desarrollo creativo por parte del profesorado y centros escolares.

En este sentido, Robinson (2012) manifiesta en una conferencia siete puntos acerca de los objetivos de la escuela tradicional. Entre ellos, los que mejor resumen la escuela tradicional son los siguientes: la inteligencia se mide con un test, la solución es exigir menos a los estudiantes y todos los que suspenden son tontos.

Hoy en día, aún el pensamiento convergente es la habilidad de pensamiento más común en las aulas. En Educación Infantil este pensamiento se trabaja de forma menos predominante en comparación con cursos superiores. Sin embargo, aún muchos maestros se limitan a realizar fichas no significativas que únicamente aceptan una respuesta como válida.

Howie (2012) recalca que en la actual situación, caracterizada por la responsabilidad de las escuelas y por los niveles de rendimiento académico, el papel de la enseñanza de pensamiento en las habilidades académicas ha adquirido una importancia considerable.

Concretamente, el papel de esta habilidad del pensamiento está relacionado con la creencia de que los estudiantes deben aprender primero los hechos y luego reflexionar acerca de ellos. Suponen que aprender los hechos es un proceso de memorización y de repetición.

Así mismo, en el pensamiento convergente se descuida la importancia de la interacción de los procesos que permiten asimilar el conocimiento. En esta línea González Torres (1994) manifiesta que muchas de las deficiencias académicas se producen porque los estudiantes no saben lo que quieren alcanzar en diversas fases y facetas de su trabajo personal; ni cómo conseguirla (medios, métodos-procedimientos).

- **Inteligencia**

Por otra parte, el pensamiento convergente es esencial, al igual que las otras habilidades del pensamiento, para estimular las capacidades de inteligencia del alumnado.

Howie (2012) expone que:

Un convincente argumento a favor de la importancia de perfeccionar estas competencias cognitivas (especialmente cuando los estudiantes se adentran en niveles de aprendizaje más abstractos en la enseñanza secundaria) es el que exponen Adey y Shayer (1994) en su libro *Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement*. Ellos consideran que es importante estimular a los estudiantes para que vayan más allá de sus niveles de pensamiento actuales para lograr un mejor rendimiento. (p. 26).

Pero, ¿los niveles de pensamiento dependen de la estimulación de una única inteligencia?

La inteligencia fue estudiada a partir del primer test de inteligencia de Binet-Simon en 1904. Este término se entendía como una capacidad general, innata, estática y no modificable, asociada con el rendimiento académico y el éxito en la escuela. No obstante, la evidencia científica ha ido demostrando que esta relación no es tan lineal. (Prados et al., 2014). Nickerson, Perkins y Smith (1987) recalcan la complejidad del concepto de inteligencia. Es una palabra que se emplea como si se supiera que significa y, sin embargo, nadie ha sido capaz de definir a gusto de todos.

Diferentes autores han derribado esta concepción tradicional de la inteligencia, de tal manera que se puede hablar de diversas inteligencias. Entre ellos destaca Sternberg a través de su teoría de la inteligencia triárquica (inteligencia, analítica, creativa y práctica) y Gardner a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual se va a desarrollar a continuación.

Para Gardner (1995), el concepto de inteligencia es una "habilidad general que se encuentra en diferente grado en todos los individuos. Constituye la clave del éxito en la resolución de problemas." (p. 32).

La teoría de Gardner (2010) se basa en elegir un tema y ofrecerle "puntos de acceso" a través nuevos materiales de acuerdo con sus fortalezas individuales.

En esta teoría destaca el papel biológico en las capacidades universales para resolver problemas. Además, se determina que estas aptitudes humanas son independientes en un grado significativo, lo cual rompe con la el concepto de inteligencia tradicional. (Gardner, 1995) Los docentes deben tener cuidado con esta característica, ya que no quiere decir que las inteligencias que se determinan en esta teoría no puedan aparecer de manera destacada en un sujeto. Por ejemplo: un estudiante puede destacar a la vez en la inteligencia matemática y en la inteligencia espacial. Por lo tanto, no debemos etiquetar al alumnado como "matemáticos" ya que es posible que limite el proceso de aprendizaje del estudiante en otros ámbitos. Es más, a pesar de que las inteligencias sean independientes entre ellas, no trabajan de forma aislada. Por consiguiente, es habitual encontrar en el aula estudiantes con varias de estas aptitudes destacables.

Por otra parte, Gardner nos advierte que no basta con tener fe en la capacidad de los estudiantes para educarse ellos mismos, ni tampoco con oponerse a un tipo de pruebas sin ensayar otras más adecuadas y que no debe confundirse el valor de los objetivos planteados con su logro efectivo. En definitiva, que una escuela no funcionará mejor simplemente porque se autodefinen de activa o progresista o porque hable de talleres, museos o laboratorios. (Vera, 2009).

Gardner (2010) diferenció en primer lugar siete inteligencias que se desarrollan en el ser humano:

- Las dos primeras inteligencias se han relacionado con la escuela tradicional y, por tanto, en cierto modo con el pensamiento convergente.
 - Inteligencia lingüística. Hace hincapié en la sensibilidad hacia el lenguaje oral y escrito, en la capacidad para aprender idiomas y emplear el lenguaje para lograr objetivos.
 - Inteligencia lógico-matemática. Hace referencia a la capacidad de analizar problemas de manera lógica, de realizar operaciones matemáticas y efectuar investigaciones de manera científica.
- Las tres siguientes inteligencias están relacionadas con las bellas artes:
 - Inteligencia musical. Se refiere a la destreza para interpretar, componer y apreciar pautas musicales.
 - Inteligencia corporal-cinestésica. Significa la habilidad de emplear partes del propio o todo el cuerpo para resolver problemas o crear producciones.
 - Inteligencia espacial. Representa la capacidad de reconocer y manipular pautas tanto en espacios grandes (como los navegantes) como en espacios reducidos (como los cirujanos).
- Las dos últimas inteligencias hacen referencia a la persona;
 - Inteligencia interpersonal. Hace hincapié en la capacidad de los sujetos para comprender intenciones, motivaciones y deseos ajenos y, en

consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.

- Inteligencia intrapersonal. Se refiere a la habilidad de comprenderse a sí mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo y de utilizar esta información adecuadamente en la regulación de la propia vida.

Este psicólogo reconoció que la existencia de esta lista no era algo cerrado, más bien afirmó que se podía ampliar. En esta línea, cabe destacar que Gardner (2010) consideró la posibilidad de otras inteligencias que posteriormente añadió a la lista:

- Inteligencia naturalista. Está relacionada la inteligencia con la sensibilidad hacia el mundo natural. En concreto refleja la capacidad de reconocer y clasificar las numerosas especies (flora y fauna) de su entorno. Además hace hincapié en la sensibilidad, el respeto y cuidado hacia la naturaleza.
- Inteligencia espiritual. Se trata de la sensibilidad para lo espiritual, entendiendo este concepto de tres modos diferentes: como inquietud por las cuestiones cósmicas o existenciales, como logro de un estado del ser y como efecto en los demás.
- Inteligencia existencial. Se basa en la inquietud por cuestiones esenciales. Esta tipología de inteligencia recoge también cuestiones espirituales de una forma más cognitiva. Se trata de que los sujetos se sitúen en relación con las facetas más extremas del cosmos como lo infinito. Así mismo, también tiene en cuenta la capacidad de que los sujetos se relacionen con características existenciales como el significado de la vida.

Actualmente en la escuela se continúa sobrevalorando unas materias sobre otras; así pues, destacar en matemáticas parece más relevante que ser un auténtico pintor. Sin embargo, es más probable que el estudiante "pintor" sea capaz de hacer un cálculo matemático difícil a que el sujeto "matemático" pinte muy bien un cuadro. A lo que se quiere llegar con este ejemplo es que se sigue potenciando más las materias

que tienen más salidas profesionales en un futuro (como químicos, matemáticos...) que aquellas en las que el acierto es subjetivo (como músicos, pintores...).

En definitiva, no se debe pensar que un sujeto es más inteligente que otro sino que posee habilidades en uno o varios ámbitos. Hay que tener en cuenta diferentes factores para interpretar que un estudiante es inteligente: si el alumnado posee grandes habilidades en la mayoría de las áreas, si la destreza en las habilidades es equilibrada o bien, en una habilidad tiene grandes aptitudes y en las demás no, etc.

• PENSAMIENTO DIVERGENTE

Como manifiesta Allueva (2007) "El pensamiento divergente es el que busca distintas soluciones a un problema, utilizando distintos caminos. Es un pensamiento *creativo*, lateral, sintético, inductivo, expansivo, libre, informal, difuso, buscando nuevas ideas, diferentes." (p. 141). Además, Prados et al. (2014) recalca tres características de los docentes partidarios de este pensamiento:

- No dan todas las respuestas pero sí las herramientas para encontrar dichas soluciones
- Generan un clima de participación que desencadena preguntas para que el alumnado construya el conocimiento.
- Prima la flexibilidad de pensamiento en su labor educativa.

A pesar de que, el pensamiento convergente y el pensamiento divergente se puedan entender como pensamientos opuestos, éstos son complementarios. Ambos tipos de pensamiento buscan dar solución a diferentes obstáculos que nos podemos encontrar. La diferencia radica en la aptitud que se tenga hacia dichos obstáculos. Desde esta perspectiva, el término de aptitud "no sólo abarca habilidades que se refieren a los test convencionales, sino también a los estilos cognitivos y a las variables de personalidad o las aptitudes mentales." (Jiménez, 1988, p. 210). En esta línea Guilford (1986) recalca que en el día a día los sujetos se entregan a las producciones divergentes para tomar el camino hacia la producción convergente.

Para comprender el pensamiento divergente es recomendable tomar como puntos de referencia a diferentes autores, entre los que se destaca profesionales como Guilford, de Bono, Sternberg. A través de la aportación de estos autores se podrá observar como en algunas ocasiones el pensamiento divergente es entendido como producto y en otras como proceso.

En Educación Infantil tiene gran relevancia la estimulación de las habilidades del pensamiento. Aún se ha de tener más en cuenta con afirmaciones como la que hace Guilford et al. (1983) al afirmar que el período que corresponde a Educación Infantil, 3-5 años, es altamente creativo.

Desde esta perspectiva, hay que tener en cuenta lo que Guilford et al. (1983) aluden. Destacan que el alumnado infantil tiende a manifestar su creatividad por medio de la pintura o escultura. Sin embargo, esto no quiere decir que cuando sean adultos estos sujetos vayan a ser pintores, ni siquiera quiere decir que posean un talento artístico excepcional. Lo que significa es que a través de la pintura o de la escultura estos sujetos pueden expresar cualidades mentales que algún día pueden convertirlos en seres creativos.

Guilford et al. (1983) realizó un estudio teniendo como punto de referencia que la creatividad es una producción divergente. Distinguió 24 aptitudes de producción divergente constituidas por 6 productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones). A su vez, estos productos los relacionó con 4 contenidos (semántico, simbólico, figurado, de comportamiento). Así pues, las habilidades que destacan por ser universalmente aceptadas y que constituyen las diferentes funciones de la producción creativa y de problemas en general, son:

- Fluidez: entendida como la capacidad para producir gran número de ideas. En esta perspectiva se podría realizar la hipótesis de que a mayor número de ideas, habría mayor posible número de soluciones.
- Flexibilidad: es decir, la aptitud para crear respuestas diferentes de materias diversas. Una persona con gran flexibilidad requerirá visualizar diferentes categorías de respuestas y adaptarse a ellas.

- Originalidad: o aptitud del sujeto para producir ideas fuera de lo común, novedosas, diferentes. Existen diferentes posibilidades para llegar a la producción de una respuesta poco frecuente. Por ejemplo: romper con los esquemas establecidos en un contexto o integrar los elementos fuera de lo común a elaboraciones ya creadas.
- Elaboración: es la capacidad del sujeto para desarrollar, ampliar y mejorar las ideas, es decir, perfeccionar una producción.

En esta producción, este psicólogo distingue cinco formas de llevar a cabo la resolución de problemas:

- Entrada: de información interna pertinente al problema.
- Filtrado: de los datos recibidos en la entrada.
- Cognición: es decir, se percibe y estructura el problema.
- Producción: de posibles soluciones al problema.
- Verificación: evaluación de la respuesta que se ha dado en la producción.

En la misma línea que Guilford, Gervilla y Cervantines (2003) se apoya en Wallas (1974) para distinguir cuatro etapas en la actividad creadora: preparación; incubación; inspiración; elaboración y comunicación. La mayor diferencia entre estos autores radica en que Guilford defiende el trabajo constante hacia el problema y Wallas mantiene que hay un tiempo de maduración que se caracteriza por la despreocupación consciente del problema.

Según Prados et al. (2014), Guilford (1950) "clasificó el pensamiento divergente y convergente, posteriormente enunciado por de Bono (1971) como pensamiento lateral y vertical, respectivamente." (p. 206).

De Bono (2002) entiende que el pensamiento divergente forma parte del pensamiento lateral, el cual, se ocupa de cambiar los conceptos y las percepciones. El pensamiento lateral se basa en el comportamiento de los sistemas de información autoorganizados, dicho de otro modo, se ocupa de las "posibilidades" y de "lo que podría ser". Hoy en día, este tipo de procesamiento de la información se conoce

formalmente como "lógica confusa" porque no establece límites definidos entre lo correcto y lo erróneo.

Este autor no confirma que el pensamiento lateral sea la base de la creatividad artística dada la amplitud de su significación. La creatividad incluye elementos de "novedad", de "creación" e incluso de "valor".

Entendiendo la creatividad como término general se encuentra Blass-Tchang (2000), el cual la define como "el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales." (p.49). Es decir, supone la conexión de procesos que se producen por un cambio debido a la necesidad de obtener soluciones nuevas.

Desde esta perspectiva se hace hincapié en lo que Sternberg y Lubart (1997) aludían: "los psicólogos generalmente están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad." (p. 18). Sin embargo, el pensamiento lateral en el sentido más específico se ocupa de cambiar las percepciones y los conceptos, de tal modo que algunas técnicas sistemáticas del pensamiento lateral pueden ser lógicas o incluso convergentes.

En resumen, como manifiesta Allueva (2007) "el pensamiento lateral es un proceso o forma de pensar, mientras que la creatividad es el resultado de dicho proceso." (p. 142).

Para Sternberg y Lubart (1997) la creatividad es algo innato en el ser humano en mayor o menor medida. El nivel de creatividad es, como otro cualquier talento, algo que puede desarrollarse en grados variables. Consideran que para desarrollar productos creativos son necesarios seis recursos personales:

- Inteligencia. Desempeña tres papeles en la creatividad: sintético, es decir, ayudar a ver un problema desde otra perspectiva; analítico, o sea, reconocer cuáles de las nuevas ideas es también una idea buena para asignar recursos y realizar otros

fundamentos de la resolución de problemas; y, finalmente práctico, es decir, la representación del trabajo ante el público.

- Conocimiento. Saber y conocer lo realizado y aún no ejecutado en nuestro ámbito por los demás.
- Estilos de pensamiento. Hace referencia a cómo se explora la propia inteligencia. Destaca el estilo legislativo, ejecutivo y judicial.
- Personalidad. Abarcan cualidades o atributos en las personas arriesgadas, con sentido del humor, que dan su testimonio.
- Motivación. Se exige que tengan metas, ya sean extrínsecas o intrínsecas, es decir, que tengan voluntad de pensar y actuar de forma creativa.
- Entorno. Se parte de que la creatividad es producto de una interacción entre persona y su contexto. Por lo tanto, es necesario un entorno ideal que apoye al sujeto, a ser posible un clima sociable libre de represiones.

Sternberg concibe que la idea de la creatividad puesta en marcha implique hablar de cambio y progreso. Sin embargo, actualmente el pensamiento divergente todavía no ha adquirido el valor que realmente contiene.

El actual fracaso escolar es un síntoma de la situación límite que a causa de metodologías arcaicas sufre la escuela y, del que solo podremos salir con un cambio radical en los planteamientos educativos, al sustituir el mimetismo y la memoria como único valor en el Currículum, por la riqueza que supone la creatividad; es decir, adoptar decididamente los valores del pensamiento divergente en lugar de los del pensamiento convergente. (Díaz, 1986).

Tal y como Maslow reconoce “cuando predomina en la educación un ambiente de libertad y simpatía, por fuerza se tiene que originar la creatividad”. (Valero, 1978, p. 87). Por consiguiente, los docentes deberán fomentar su creatividad para facilitar a los estudiantes que también lo sean.

Para conseguir esta estimulación, para ir más allá de lo potencial y ser realmente creativo, es necesario que el alumnado este motivado. Según Sternberg y Lubart (1997) se exige que los innovadores sean “enérgicos”, “productivos” y que estén

“motivados por metas”. Estas metas pueden ser extrínsecas (por ejemplo: un premio material) o intrínsecas (por ejemplo: el desafío personal).

Además, tal y como recoge Nickerson (1987) la enseñanza debe ir dirigida a fomentar el trabajo creativo y, no como algunas ocasiones ocurre, a producir personas como Beethoven o Einstein.

• METACOGNICIÓN

Cuando los estudiantes de Magisterio escuchan por primera vez el término de metacognición en el aula se suelen quedar absortos. Es sorprendente como este tema está presente en el día a día de todos nosotros y, sin embargo, todavía se desconoce su importancia en la sociedad a pesar de la multitud de medios e información a la que tenemos posibilidad de acceder.

Es posible que una de las causas de este desconocimiento se deba a que el interés por los estudios acerca de la metacognición sigue vigentes dado que la aparición de este término se remonta a los años 70 del S. XX gracias a Flavell. Este concepto se ha estudiado en relación a otros como la memoria, procesos psicológicos (solución de problemas, el razonamiento, la atención), tareas académicas (lectura, escritura, matemáticas, aprendizaje de las ciencias).

Y bien, *¿Qué es la metacognición?*

Cuando Pedro Allueva, director de este Trabajo de Fin de Grado, planteó por primera vez este tema de investigación en el aula con la siguiente aportación léxica: "meta" significa dentro de y "cognición" implica al conocimiento, es decir, metacognición es el conocimiento del conocimiento; los estudiantes comenzaron a relacionar conceptos propios del pensamiento con la metacognición para acercarse a una posible definición: es el día a día, es planificación, es saber hasta dónde puedo llegar, lo qué sé hacer y lo qué no sé hacer, cuáles son mis posibilidades de éxito, mis límites, mis virtudes y mis defectos...

Nickerson (1987) manifiestan que

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas – en especial, de uno mismo – en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, 1985).

Según Mateos (2001) gran parte de los autores que han estudiado la metacognición suelen delimitar dos significados distintos.

Por un lado, se concibe como un producto o un contenido cognitivo, es decir, el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo.

Por otro lado, se relaciona con procesos u operaciones cognitivas, es decir, son los procesos de supervisión y regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea.

Es complejo concretar las diferencias referidas a la metacognición como producto y como proceso dado que a lo largo del aprendizaje ambas definiciones se entrecruzan, actuando el proceso como producto y viceversa.

Para definir de forma más clara la metacognición nos remontamos y destacamos a los pioneros de este tema de investigación: Flavell y Brown. Ambos investigadores realizaron grandes investigaciones acerca de la configuración del dominio actual de la metacognición.

Partiendo de que Flavell (1984) sostiene que el concepto de conocimiento es amplio e inclusivo, el hombre cognitivo lo concibe como un sistema complejo de procesos interactivos, que genera, codifica, transforma y manipula de cualquier otra forma información de diversos tipos. Es decir, se sustenta en el enfoque del procesamiento de la información.

Además, en la línea de sus investigaciones está muy presente la figura de Piaget, en concreto, el modelo de asimilación-acomodación. A través de la asimilación se hace referencia a la interpretación de los datos exteriores en función del sistema cognitivo ya existente. La acomodación significa darse cuenta de la estructura de los datos exteriores. En conclusión, el sistema cognitivo adapta la realidad a su propia estructura (asimilación), al mismo tiempo que se adapta a la estructura del medio (acomodación).

Flavell (1984) enmarca la metacognición en el plano cognitivo, en el que el sujeto tiene un papel activo e interactúa en la regulación de los procesos de aprendizaje. De tal manera que las estrategias metacognitivas que el estudiante emplee dependerán del sistema de autorregulación del comportamiento cognitivo.

En el control de esta habilidad del pensamiento entran en juego diferentes variables:

- Persona: la creencia y el conocimiento de las potencialidades y limitaciones del propio sujeto, así como la relación comparativa con los demás.
- Tarea: las características de los distintos trabajos propuestos, así como, su relación con ésta o su dificultad.
- Estrategia: el conocimiento sobre el manejo de destrezas para realizar una tarea.

(Flavell, 1984)

Por otra parte, como señala Allueva (2007), Brown (1978) definió la metacognición como el conocimiento del propio conocimiento.

Brown también defiende la idea de que la capacidad para resolver problemas se incrementa con la automatización de los elementos más rutinarios de la tarea de manera que los procesos controlados sólo son necesarios para procesar los elementos más novedosos. (Mateos, 2001).

En relación con esta aportación, el trabajo en Educación Infantil acerca de Enseñar a Pensar cobra aún más sentido. Si se guía y potencia desde una edad temprana el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de rutinas, de actividades globalizadas... que ayuden a formarse íntegramente, se beneficiará la capacidad de los niños y niñas a la hora de enfrentarse a posibles obstáculos de su día a día.

Tal y como dice Allueva (2002), tiene especial relevancia las siguientes contribuciones de Brown sobre lo que el sujeto debe conocer y saber de su propio conocimiento. Para intentar clarificar las diferencias entre estos aspectos se van a proponer ejemplos en cada contribución:

– Saber cuándo uno sabe (Autoconocimiento)

¿Sabes hablar inglés? Sí/No

Se trata de ser conscientes del conocimiento que tenemos acerca de una materia sin tener en cuenta la cantidad de cosas que sabemos acerca de ella.

En Educación Infantil este hecho ya se puede observar dado que los estudiantes son conscientes de aquello que ya conocen. Sin embargo queda mucho trabajo por delante, un proceso de aprendizaje que les va a formar íntegramente.

– Saber lo que uno sabe

¿Cuánto sabes hablar inglés? Poco/Bastante/Mucho...

El alumnado además de saber lo que sabe, debe ser consciente de lo que conoce. Es decir, ¿hasta qué punto sabes de algo?, ¿cuáles son tus puntos fuertes y tus puntos débiles?....

En determinadas ocasiones creemos conocer una materia y, en realidad no sabemos que conocemos de ésta. A este hecho de *no saber lo que se sabe*, es decir, de ser conscientes de las limitaciones de la capacidad del propio sistema, Brown lo denomina *ignorancia secundaria*.

En Educación Infantil los estudiantes saben lo que saben e incluso saben que no saben algunos aspectos concretos. Sin embargo, hay otros aspectos de los que no son conscientes que existen y, por lo tanto, no saben que no lo saben. Es por ello que es imprescindible trabajar en Educación Infantil en función de la voz del alumnado. Partir de sus conocimientos facilitará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más rico.

– Saber lo que necesita saber.

¿Qué necesitas saber para decir en inglés los colores de los rotuladores? Diferenciar los distintos colores, saber los colores en inglés, relacionar cada rotulador con el color correspondiente.

Cuando al sujeto se le presenta un problema éste no solo debe plantearse qué sabe de él o cuánto conoce, sino saber que necesita saber para llegar a resolverlo.

En el aula dependerá tanto del objetivo que se plantee en el aula cómo del objetivo de cada alumno. Las diferencias individuales del alumnado van a marcar que cada sujeto necesite unas variables u otras para conseguir un reto.

En Educación Infantil es imprescindible el papel del docente para facilitar este objetivo. A través de la mediación del profesorado, los sujetos se harán cada vez más autónomos, serán cada día más capaces de saber lo que necesitan saber por ellos mismos.

– Conocer la utilidad de las estrategias de intervención.

¿Cómo consigo mejorar en inglés? Tengo que practicar, revisar, practicar, crear conexiones mentales (por ejemplo: contextualizando palabras nuevas)...

Los sujetos deben conocer el repertorio de estrategias que posee y su uso apropiado. En medida de la consciencia que tenga de ello se mejorará el uso de estrategias y, por tanto, se facilitará el logro del objetivo propuesto. Para que

esta contribución tenga un resultado óptimo es muy importante trabajar en los puntos anteriores: saber cuándo sé saber lo que sé y saber qué es lo que necesito saber.

Todo esto conlleva supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de las estrategias y su efectividad. En Educación Infantil el profesorado proporciona a los estudiantes diversas estrategias de intervención. A partir de ahí, el alumnado irá empleando a medida que se haga más autónomo aquellas estrategias que se correspondan con sus necesidades.

La diferencia entre ambos autores, Flavell y Brown, radica según Mateos (2001) en que para Flavell, las estrategias son una parte del cuadro general cognitivo y metacognitivo mientras que para Brown el comportamiento estratégico se sitúa en el centro de la actividad cognitiva. Concretamente, Flavell se centra en que las deficiencias en la producción cognitiva se deben a un conocimiento insuficiente de las variables que afectan al rendimiento en tareas que demandan una actividad cognitiva; Para Brown, la diferencia radica en el control que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva.

En la actualidad se defiende un consenso en el que metacognición hace referencia a dos dominios relacionados directamente con Flavell y Brown:

- Conocimiento metacognitivo o el conocimiento de los procesos cognitivos que las personas tienen sobre la cognición en general sobre su propio conocimiento y sobre el de otras personas. (Flavell, 1987).
- Habilidades cognitivas o autorregulación, que suponen la regulación de los procesos cognitivos cuando las personas están realizando una tarea o resolviendo un problema. (Brown, 1987).

(Prados et al., 2014)

Para trabajar la metacognición en el aula es necesario abordar tres destrezas que defienden González-Pérez y Criado (2004):

- Planificación: ¿qué decisiones debo tomar?, ¿qué tipo de estrategias voy a utilizar?, ¿en qué debo centrar mi atención?..
- Supervisión: ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿estoy utilizando la estrategia adecuada?...
- Evaluación: ¿qué debo mejorar?, ¿qué podía haber hecho mejor en el proceso?, ¿qué podría mejorar la próxima vez?...

Tal y como dice Bruer (1995) la importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, proponerse y conseguir que el alumnado "aprendan a aprender" se convierte en una necesidad.

Por ello, uno de los objetivos de la escuela debe ser el de ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos. Por lo tanto, hay que atender a otra necesidad, la de Enseñar a Pensar. (Mateos, 2001). Teniendo en cuenta este objetivo, debemos tener claro que la enseñanza del pensamiento capacita a los individuos para desarrollar el autocontrol y la autorregulación del aprendizaje, y para controlar su propio pensamiento. (Howie, 2012).

EL PENSAMIENTO Y SU PAPEL EN EDUCACIÓN

• APRENDER A APRENDER PARA ENSEÑAR A APRENDER

¿Por qué es necesario? En consonancia con el Informe Delors de la Unesco en 1996 titulado "La educación encierra un tesoro", donde se resalta la importancia de proporcionar conocimientos adaptados a la civilización cognitiva; se conforma uno de los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. Concretamente este objetivo consiste en la enseñanza tanto de contenidos conceptuales como de aquellos que atienden a los procesos en los que el contenido se construye (estrategias de aprendizaje). (Prados et. al, 2014).

En esta enseñanza lo más importante es, como dicen Sternberg y Spear-Swerling (2000), llegar a un equilibrio. Esto quiere decir que no existe una única forma de enseñar o única forma de aprender, sino que a través de establecer una armonía entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las tres modalidades de pensamiento se podrá llegar a transmitir a todo el alumnado.

Los docentes debemos facilitar que nuestro alumnado adquiera una serie de habilidades y estrategias cognitivas que le permita realizar una selección crítica, razonada y contrastada de la información que recibe, que posteriormente tiene que transformar en conocimiento que le resulte útil. (Prados et al., 2014).

Para Enseñar a Pensar es necesario que el docente sea el principal impulsor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el profesorado deberá planificar el proceso de enseñanza que quiere plantear en el aula, desde el currículo manifiesto como los objetivos, contenidos..., hasta el material oculto, es decir, todo aquello que se transmite al alumnado pero que no aparece específicamente en documentos oficiales.

Los docentes tienen que tener en cuenta su importancia en el progreso de los procesos mentales del alumnado ya que, tal y como dice Gallego (2002) el estudiante es el que aprende, pero el profesorado es el director de ese aprendizaje. Su mano, su mirada, su previsión y planificación, su persona, aparecerá, aunque sea ocultamente en todo el proceso

Para lograr que la planificación sea efectiva en el aula es necesario reflexionar sobre las estrategias de aprendizajes, que según Gallego (2002) tienen como meta favorecer el aprendizaje significativo y autónomo. Este trabajo sobre las habilidades mentales favorecerá los procesos mentales de los estudiantes. Para ello, los docentes deben ser conscientes de la importancia de aspectos como los conocimientos previos de los estudiantes, las expectativas...

La educación es el principal y máximo agente para iniciar un cambio en la sociedad. Por ello es importante desarrollar el pensamiento para poder hacer cambios

positivos en el aprendizaje de la vida. Desde este punto de vista es importante Aprender a Aprender para Enseñar a Aprender.

Este es un reto complicado que surge entre los profesionales de educación y se topa con obstáculos como la rápida evolución de la sociedad. Para abordar estos cambios sociales es necesario que la escuela se implique desde diferentes perspectivas (centro, aula, práctica docente), tal y como explica. (Pérez, 2007).

Desde la perspectiva del centro se debe partir de un proyecto curricular que tenga en cuenta qué implica Enseñar a Aprender en el contexto específico del propio centro. En este ámbito hay que tener en cuenta diferentes particulares que obstaculizan el reto de Enseñar a Aprender: el contexto socioeconómico, el contexto cultural, las características de las personas que lo integran y las relaciones que se establecen.

Teniendo en cuenta estas particulares, el centro se ha de plantear cuestiones como:

- Enseñar a tomar decisiones de manera autónoma, en función de un objetivo y teniendo en cuenta las condiciones específicas de la actividad.
- Tener presente el análisis y discusión conjunta que el centro realice sobre los objetivos, contenidos, opciones metodológicas y evaluación y que estas decisiones deberán quedar reflejadas en el proyecto curricular.
- Que haya coordinación, un trabajo en equipo del profesorado.

Dentro del contexto del aula se hace hincapié en conceptos fundamentales de la educación actual:

- Proceso de enseñanza-aprendizaje como procesos interdependientes. Se pone de manifiesto la relevancia del papel de cada agente: el estudiante como participante activo y el profesorado como guía en la actividad constructiva.
- Contenidos curriculares entendidos como conocimientos y formas culturales que aparecen, en gran medida, elaborados y definidos. Para lograr adecuadamente

Enseñar a Pensar es importante que los profesionales de la educación conozcan a sus estudiantes individual y grupalmente.

De esta manera el objetivo de Enseñar a Pensar adquirirá más sentido si el profesorado toma decisiones y actúa en colaboración y cooperación con el equipo docente teniendo en cuenta las particulares del alumnado. Las decisiones deberán partir de una previa evaluación y reflexión para aplicarse progresivamente en cada nivel, en cada área y en cada aula.

En la propia práctica profesional, a través de la formación continuada y de la construcción conjunta de conocimiento profesional; a través del análisis y de la reflexión desde y sobre la propia práctica. Cada profesional debe sentir la necesidad de lograr este objetivo para que su efecto sea mayor en el alumnado.

A través de todas estas tres perspectivas se quiere facilitar que los estudiantes puedan conseguir un aprendizaje de calidad, que les permita participar activamente en la sociedad del futuro, con un pensamiento crítico y constructivo. Eso es lo que dará significado y sentido a Enseñar a Aprender en la escuela de hoy.

Woolfok (2006) señala la variedad de papeles que puede desempeñar un docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El docente, experto en la instrucción. La toma de decisiones acerca del método de enseñanza que llevar a cabo, del material que utilizar... Es un proceso complejo por el que los docentes tienen que tener en cuenta elementos como la capacidad del alumnado, el curso en el que se encuentran, los objetivos a cumplir... Por ello, el profesional debe contestar preguntas tales como: cómo conviene más que los estudiantes hagan esta actividad.
- El docente, organizador. El trabajo del docente no solo se dirige a las horas de clase, también supone dedicar tiempo a la preparación de éstas, a la organización del espacio...
- El docente, guía del aprendizaje. Facilitar el crecimiento personal del estudiante es clave para favorecer su desarrollo. En este sentido, el profesorado debe

conocer lo que ocurre en el aula, actuar cuando se genere un conflicto, ser un confidente, un apoyo que ayude a desarrollar la autoestima...

- El docente, orientador. Es relevante que sea observador de la conducta humana reconociendo cuales son las necesidades, aptitudes, puntos fuertes y puntos débiles del alumnado. La misma actitud se debe tener respecto a la familia para poder comprender mejor la situación del alumnado.
- El docente, modelo, ejemplo a seguir. A veces los docentes no son conscientes del poder que tienen en el alumnado. Sin embargo, estos dan valor a lo que dicen y hacen. Por lo tanto, hay que poner la coherencia necesaria entre las palabras y las acciones: hacer lo que se dice y decir lo que se hace.

Los estudiantes comprenderán y aplicarán, y por tanto aprenderán, en gran parte gracias al trabajo del profesorado, del tipo de actividad que se realice en el aula y el modo de interactuar.

Según Liesa (2007) hay que plantearse diferentes interrogantes que pueden guiar tanto el diseño como la evaluación de una buena práctica docente. Estos interrogantes deben plantearse en diferentes momentos: antes del diseño, al inicio y proceso de la actividad y al final del desarrollo de la actividad.

Partiendo de la guía para el diseño y la evaluación de una buena actividad de enseñanza de Liesa (2007) (*Anexo 1*), se propone la siguiente tabla con distintas modificaciones adaptadas a la etapa de Educación Infantil:

<i>Antes del diseño de la actividad</i>
¿Está claro el objetivo de la actividad? ¿Qué debe aprender el alumnado con su realización?
¿Los estudiantes necesitarán mucha o poca ayuda durante su realización? ¿En qué fase de la secuencia metodológica se sitúa la actividad?
¿Se prevén cuáles pueden ser las dificultades de comprensión -de cualquier tipo- del alumnado?
¿Qué tipo de ayudas pueden ayudar a solventar las dificultades durante el proceso?

¿Qué tipo de interacción profesorado-estudiantes y entre estudiantes se prevé?
<i>Durante la realización de la actividad en el aula</i>
<p>Al inicio de la actividad:</p> <p>¿Ha quedado claro el objetivo de la actividad en la explicación?</p> <p>¿Se tienen en cuenta los conocimientos previos en a la actividad?</p> <p>¿Se comentan aspectos en relación a la metodología de la actividad?</p> <p>¿Se comenta la estructura de la actividad y se especifica el rol del profesorado con los estudiantes?</p> <p>Durante su desarrollo:</p> <p>¿Se explicita el proceso de comprensión y se favorece la discusión con los estudiantes?</p> <p>¿Se presta atención a las dificultades de comprensión que aparecen durante el proceso (dificultades vinculadas al desarrollo del contenido, al modo de realizar la actividad...)?</p>
<i>Al final de la actividad en el aula</i>
<p>¿Se reflexiona con el alumnado sobre el proceso y el resultado de la actividad?</p> <p>¿Se extraen con los estudiantes conclusiones para situaciones futuras?</p> <p>¿Qué modificaciones de la actividad se deben considerar? ¿Qué variaciones se podrían hacer?</p>

• ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

En este proceso de Aprender a Enseñar para Enseñar a Aprender los docentes tienen que tener en cuenta la importancia de la zona de desarrollo próximo que define Vygotski (1996) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un

problema bajo la guía de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133).

Aquí entra en juego el papel de mediación y de apoyo dentro de la zona de desarrollo próximo de cada niño garantiza que el alumnado desarrolle su potencial cognitivo al máximo con el objetivo de lograr un rendimiento académico en correspondencia con sus capacidades. (Vygotski, 1996). Es decir, el estudiante necesita la guía y mediación de todos los implicados en su desarrollo ya que en él pueden surgir dificultades en cualquier momento.

El profesorado debe estructurar y modelar el proceso de aprendizaje a través de la guía y mediación entre la interacción de un problema y el alumnado. En este sentido, el profesorado se mueve en el concepto de zona de desarrollo potencial, es decir, la región de mayor sensibilidad al aprendizaje, en la que aún cuando el niño por sí solo no es suficientemente capaz de enfrentarse a un problema, puede sacar un provecho máximo con una pequeña guía.

Tal y como señala Vygotski (1996) la zona de desarrollo próximo tiene su base en la colaboración social. Este autor recalca que el aprendizaje requiere una naturaleza social y específica y un preciso, mediante el cual el alumnado accede a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Esto significa que el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. (Vygotski, 1996).

• INCLUSIÓN DEL PENSAMIENTO

Las habilidades del pensamiento no son imprescindibles únicamente en el aprendizaje académico, sino también en el día a día de los sujetos. Es importante que los estudiantes lleven a la práctica lo que aprenden en la escuela, que le den un buen uso. Según Howie (2012) cada vez más enfoques para la enseñanza del pensamiento tienen en cuenta la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de una

sociedad más moral. Este objetivo se recoge en el enfoque *Filosofía para niños* de Lipman, Sharp y Oscanyon, cuyo propósito es el desarrollo de la comprensión ética.

Por otra parte, Leeber señala que la enseñanza del pensamiento no contribuye tanto a que se valore a los estudiantes como que los estudiantes valoren. (Leeber, 2006, en Howie, 2012). Es importante que los docentes tengan en cuenta esta declaración a la hora de enseñar.

Yendo un poco más lejos, para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga, entre otras cosas, Enseñar a Pensar, es necesario cumplir este objetivo. La escuela de hoy en día todavía se centra en valorar al alumnado, en calificarles a través de notas, en etiquetar a los estudiantes pero desde la escuela debería plantearse diferentes cuestiones: ¿El centro cumple los objetivos propuestos?, ¿qué podría mejorarse?, ¿el alumnado se siente satisfecho con el proceso académico?, ¿que cambiarían los estudiantes?... En conclusión, la voz del alumnado es un condicionamiento clave para que la enseñanza del pensamiento sea inclusiva, para acercar el aprendizaje académico a los obstáculos y el día a día de la vida cotidiana.

Leeber en su libro sobre inclusión y educación cognitiva, hace especial hincapié en que "la atención se centra en la educación cognitiva porque contribuye a desarrollar la mente para la adquisición de requisitos esenciales para el pensamiento." (Leeber, 2006, en Howie, 2012, p. 27).

- **FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN**

La motivación es un aspecto relacionado con las habilidades del pensamiento. Sin embargo, de manera errónea, en las aulas de Educación Infantil se suele relacionar sobre todo con el pensamiento divergente. Se cae en el error de creer que una actividad que a simple vista es creativa va a ser motivadora. Ante esto debemos

preguntarnos, ¿las actividades propias del pensamiento convergente y de la metacognición no son motivadoras para el alumnado?

Es cierto que en primera instancia y dejando aparte el papel del profesorado las actividades caracterizadas por su creatividad tienen a ser más motivadoras para el alumnado. Sin embargo, en mi experiencia académica y laboral he podido observar que la motivación no depende únicamente del tipo de actividad que se realice en el aula. La responsabilidad cae sobre todo en la actitud del profesorado ante la actividad planteada. En esta línea Thorne (2008) destaca que la clave de una enseñanza de calidad está en el compromiso del docente. Además recuerda que todas las personas recordamos a algún buen docente que a través de un par de frases ha conseguido estimular al alumnado, que ha tratado a éstos como iguales, sonriendo, implicándose y mostrando interés por los sujetos a los que enseñaba.

El compromiso del profesorado va más allá de su participación en las diferentes actividades programadas en el aula. Se dirige hacia el compromiso personal, aquello que diferencia a un docente vocacional de un docente no vocacional. Como dice De Bono (2002) estar motivado significa disponibilidad o invertir tiempo para buscar una nueva manera de hacer; significa buscar alternativas; supone ser curioso para buscar explicaciones; implica probar y estudiar, siempre en busca de nuevas ideas. Desde esta perspectiva la motivación debe ser un factor que ayude a desarrollar tanto los tres tipos de pensamiento, como la formación profesional del docente.

- **FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DEL LENGUAJE**

Es en la etapa de Educación Infantil cuando comienza a aparecer el lenguaje y la representación, es decir, la posibilidad de utilizar un significante en lugar de un significado. Durante el segundo y tercer año de vida, el lenguaje evoluciona a gran escala. Éste va siendo cada vez más eficaz para cumplir la función de servir de vehículo para la comunicación interpersonal. La estimulación del lenguaje se da gracias a la

interacción con su entorno. En estas interacciones es dónde se forja y estimula la inteligencia. (Carrasco et al., 2008).

Nickerson (1987) manifiesta la controversia que se ha mostrado acerca de la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Este autor, al igual que muchos otros, se posiciona por el reconocimiento la importancia de la facilidad de lenguaje para un pensamiento eficaz.

En esta línea, el pensamiento se articula gracias a la actividad mental humana en la que entran en juego estrategias cognitivas para crear representaciones de ideas y conceptos a través del lenguaje. Desde esta perspectiva, es inevitable relacionar el pensamiento con el lenguaje cuando se habla de éste, y, viceversa, relacionar el lenguaje con el pensamiento. Pero, *¿es el pensamiento articulado por el lenguaje?* O al contrario, *¿es el pensamiento el encargado de configurar el lenguaje humano?*

No todo es blanco, ni todo es negro. Tal y como dice Tourtet (1974) “en realidad – dice Delacroix- el lenguaje es a la vez efecto y condición del pensamiento lógico (...) El lenguaje y el pensamiento progresan en correlación, pero, al evolucionar, el pensamiento conduce a una expresión más fina y el lenguaje permite al pensamiento hacerse más preciso.” (p. 14).

El pensamiento y el lenguaje son dos elementos que se enriquecen constantemente: el lenguaje enriquece al pensamiento a través de la representación de ideas y, el pensamiento estimula al lenguaje a través del desarrollo del manejo de destrezas cognitivas. Además, el pensamiento contiene lo que el lenguaje representa, sin embargo, a través del lenguaje no simbolizamos todo lo que pensamos.

Vygotski (1993) manifiesta que la relación que existe entre pensamiento y lenguaje va más allá de un hecho. Se trata de un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y, viceversa, de la palabra al pensamiento. Lo que Vygotski explica es que el pensamiento se expresa en palabras pero también existe a través de ellas.

En resumen, son dos elementos inseparables, que se complementan y enriquecen el desarrollo del sujeto. Por consiguiente, la estimulación del lenguaje interior y exterior favorecerá el desarrollo del pensamiento.

El lenguaje se realiza en diferentes contextos sociales y comunicativos. Entre otros contextos, el centro de educación infantil va a ser un entorno primordial en el niño. El mejor método para favorecer el lenguaje y, por lo tanto, el pensamiento es la interacción del niño con sus iguales, con el docente, con su cultura...

En la interacción niño-docente hay diferentes claves que favorecen la estimulación del lenguaje al niño, y, por tanto del pensamiento:

- Realizar preguntas abiertas que permitan al niño expresarse. Sternberg y Spear-Swerling (2000) manifiestan que muchas preguntas dirigidas al alumnado tienen como objetivo obtener hechos por lo que esta interacción suele ser breve debido a que la reacción del profesorado suele girar en torno a respuestas monosilábicas. En otras ocasiones ni siquiera existen preguntas ya que el docente se encarga de presentar la manera en una exposición oral. Sin embargo, estos autores destacan que la estrategia más adecuada para enseñar las habilidades de razonamiento es aquella que fomenta el diálogo entre el profesorado y el estudiante y entre el alumnado entre sí.

En relación con esta última estrategia, Tourtet (1974) destaca que “conceder al niño el derecho y el medio de decir lo que encierra en el fondo de sí mismo, es procurarle una gran alegría. Este derecho consiste en la libertad de expresarse, de descubrir, de decir sencillamente lo que experimenta, lo que desea, lo que vive, lo que piensa.” (p. 24).

Es importante ser conscientes de que a pesar de que “dejar hablar” al alumnado en el aula enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje, no siempre es la estrategia más adecuada. Dependerá de los objetivos propuestos en cada actividad, de la aptitud que se quiera desarrollar en el alumnado; es decir, la combinación de estrategias en cuanto a la interacción estudiante-docente y la

elección de cada una de ellas en el momento adecuado optimizarán el desarrollo del alumnado.

- Adecuar el lenguaje al nivel del sujeto. Al alumnado de 0 a 6 años, se tiende a hablar con un lenguaje infantil no correspondiente al nivel madurativo e incluso, a veces, el contenido del lenguaje es más bajo que el que el sujeto posee. Debemos usar un lenguaje rico, evolucionado, sencillo y correcto.
- Caracterizar el aula con un lenguaje libre. Dicho en otras palabras, dejarle hablar. Según Tourtet (1974), "el niño que habla sale de sí mismo, proyecta ante sí la corriente de imágenes y emociones que constituye la trama de su pequeña vida interior. " (p. 26).
- Establecer un clima caracterizado por: escucha, comprensión y confianza. El clima de respeto no debe centrarse únicamente en el trabajo de clase, sino que debe expandirse a una dimensión emocional.

CONCLUSIONES

Enseñar a Pensar es un ciclo complejo que exige la interrelación entre diferentes conceptos. Comenzar este ciclo en Educación Infantil va a facilitar la consecución de diversos objetivos. Estos objetivos abarcan desde el aprendizaje de diferentes contenidos y conocimientos hasta conseguir que el alumnado sea un sujeto autónomo y competente, es decir, Enseñar a Pensar va a facilitar el desarrollo íntegro del alumnado.

Antes de Enseñar a Pensar es preciso Aprender a Pensar. Es cierto que inconscientemente se enseña a pensar en las aulas de Educación Infantil. Sin embargo, para potenciar esta capacidad es necesario ser consciente y aprender, es decir, entrenarse. Nickerson (1987) recalca la importancia de que la posibilidad de se puedan enseñar las habilidades del pensamiento nos obliga a esforzarnos por enseñarlas. El profesorado debe familiarizarse con este proceso y llevarlo a la práctica: saber que es

el pensamiento y que implica, el potencial que se puede sacar a través de él, cómo incorporarlo en el aula...

Uno de los objetivos principales que se proponía alcanzar al comienzo de este trabajo era lograr una sensibilización en los profesionales de Educación sobre la importancia del pensamiento. En la construcción de este trabajo he sido consciente de ser la primera en lograr este objetivo.

Al comienzo de la realización del trabajo tenía la idea de que todo el profesorado enseña a pensar. Sin embargo, a través del análisis e investigación he aprendido que sí, todos enseñamos a pensar, sin embargo, no todos somos conscientes de que lo estamos haciendo. La consciencia de ello, sin ninguna duda, facilita que los objetivos se cumplan con mayor eficacia que si no lo fuéramos. Además, a través de este hecho, me he dado cuenta de la importancia de creer en lo que se hace. Si un docente no cree que Enseñar a Pensar va a facilitar el desarrollo del alumnado es muy probable que éstos ni si quiera quieran aprender a pensar.

PARTE PRÁCTICA:

Unidad Didáctica "El cartero"

INTRODUCCIÓN

Esta unidad didáctica tiene como objetivo primordial fomentar la capacidad de pensamiento en sus tres modalidades: pensamiento convergente, pensamiento divergente y metacognición. A su vez, se pretende fomentar la formación continua en el profesorado que trabaje a través de esa programación, haciéndoles conscientes de que existen diferentes métodos para trabajar las habilidades del pensamiento.

A través de esta programación me centraré en las tres áreas del Currículo de Educación Infantil de una forma interrelacionada, creando así un proyecto globalizado. A través de algo cercano a ellos se intentará abordar los objetivos de todas las áreas de una forma lúdica.

Creo que es importante trabajar este tema porque el pensamiento forma parte del desarrollo integral de los sujetos. Cada persona forma su propio pensamiento a través de su relación con el entorno. Sin embargo, dentro de éste día a día los sujetos se encuentran con códigos que hay que descifrar, evitando así ser más vulnerables en cuanto a la posible manipulación del pensamiento.

Como el pensamiento está en el entorno inmediato del estudiante, es importante que vivencie y experimente situaciones que les permita acercarse al conocimiento y control de éste.

Para llevar a cabo esta unidad didáctica, he tomado como referencia la Orden del 28 de Marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que

se aprueba el currículo de Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Dadas las condiciones del Trabajo de Fin de Grado en este trabajo se destacan 10 actividades, las cuales se dedicarán a trabajar principalmente cada una de las habilidades del pensamiento. No obstante, esta unidad didáctica estará incluida en la Programación General del Aula, lo que significa que en este trabajo únicamente se explica una muestra significativa. Concretamente se van a destacar 3 actividades que se centrarán sobre todo en el pensamiento divergente, otras 3, como mínimo, irán dirigidas al pensamiento divergente y sobre todo 3 serán específicas de la metacognición. La actividad restante fomentará las tres modalidades del pensamiento de forma más equilibrada.

Esta programación estará dirigida por el tutor o tutora del curso en cuestión, sin embargo, no hemos de olvidarnos de la fundamentación teórica que implica "Enseñar a pensar", por lo que será necesario la coordinación, cooperación y participación de los sujetos vinculados con el centro escolar.

Por otra parte, el alumnado de 3º de Educación Infantil será el principal receptor de esta programación. Las actividades descritas están dirigidas a un alumnado con desarrollo evolutivo adecuado para su edad cronológica. Sin embargo, el tutor que desarrolle las distintas sesiones debe ser consciente de las diferencias individuales del alumnado y, adaptarlas según sus necesidades y fomentando sus potencialidades.

Las actividades que se van a llevar a cabo se desarrollan en relación con la fundamentación teórica anteriormente explicada. Estarán estructuradas de la siguiente forma:

- Objetivos de aprendizaje
- Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar
- Desarrollo
- Evaluación: del aprendizaje; de Enseñar a Pensar; de la adecuación de la actividad.

ACTIVIDADES

Esta Unidad Didáctica trabaja el cartero y el medio de comunicación con el que éste trabaja, es decir, las cartas. A continuación se presentan actividades centradas en el desarrollo del tema a las que previamente el profesorado debe incluir libremente actividades introductorias (asamblea, recogida de información, etc.)

ACTIVIDAD 1: Nuestro buzón.

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Distinguir las diferentes partes de un buzón.
- Fomentar la reflexión para crear un producto final.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Respetar la opinión de los iguales.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Llevar a cabo estrategias metacognitivas.
- Estimular la creatividad.
- Trabajar el pensamiento convergente a través de un razonamiento lógico.

- **Desarrollo:**

Espacio: aula

Material: pizarra, tiza, ficha o folios, lapiceros, pinturas.

Para comenzar la clase el alumnado repasará junto a la guía del profesorado lo que han trabajado acerca de este tema, es decir, se pondrán en juego sus conocimientos previos.

Una vez perfeccionado los conocimientos acerca de este medio de comunicación, el profesorado propondrá introducir un buzón en el aula creado por ellos mismos. Esta actividad será motivadora debido al posterior uso que se le dará a la creación realizada del grupo-clase. Ellos mismos podrán observar que lo que han creado es funcional.

Antes de introducirnos en la tarea principal, es importante aclarar qué partes contiene un buzón. Para ello, uno de los estudiantes saldrá a la pizarra y dibujará un buzón con tiza, luego tendrá que dibujar por dónde se introducen las cartas y por qué lugar el cartero las recoge para transportarlas a las diferentes casas, oficinas...

El profesorado explicará que el buzón que van a crear lo van a realizar partiendo de material reciclado del aula. Es importante insistir en la función que tiene reciclar en nuestro día a día por lo que el docente puede aprovechar esta situación para intervenir en este ámbito.

En el aula los estudiantes ya han observado de qué color son los buzones, cómo es la ranura de entrada de sobres, etc. El docente explicará que no en todos los sitios los buzones son iguales, sino que en cada país podemos ver diferentes colores, diferentes ranuras... Por ello, en el aula van a crear un buzón original y único, un buzón que sea diferente a los que han visto.

En primer lugar, en gran grupo deberán decidir cómo queremos que sea nuestro buzón: personificado (con ojos, manos...), abstracto (con decoraciones libres),... En este caso se va a ejemplificar un buzón personificado pero las variaciones no tienen límite.

Una vez tomada esa decisión, el grupo-clase se dividirá en 4 grupos. En cada grupo tendrán que tomar decisiones a partir de unas fichas (*Anexo 2*) que el docente entregará. Cada ficha será diferente en cada grupo, por lo que el resultado final se compondrá de las decisiones que se tomen en cada equipo.

Cada grupo tendrá que debatir las decisiones que se tomen en cuanto al buzón. Es importante que los estudiantes se escuchen entre ellos y debatan qué forma es la que más les gustará a ellos y al resto de clase. Cada grupo tendrá que elegir el nombre del buzón y tomar decisiones acerca de uno de estos ítems:

- Altura (en cajas de zapatos)
- Forma de la ranura (cuadrada, círculo...)
- Tamaño de la ranura (grande, mediano...)

- Color del buzón

Además, se dará la opción de que escriban otras ideas libres sobre el buzón. Una vez que cada equipo haya escrito y dibujado las respuestas, todo el alumnado se juntará en gran grupo en la zona de la asamblea. Allí los grupos expondrán lo que han decidido, podrán explicar por qué creen que esas decisiones son correctas (Por ejemplo: la ranura del buzón será grande para que quepan cartas más grandes). Además podrán incluir algunas incorporaciones que creen que mejorarán el buzón (Por ejemplo: ponerle patas). El resto de los estudiantes deberá escuchar y valorar las decisiones de sus compañeros para llegar a obtener el resultado final. Finalmente, tendrán que elegir uno de los nombres que han escrito los distintos grupos y entre todos, decidirán cómo decorar el buzón (con ojos, manos, círculos, rayas...).

- **Evaluación:**

Los objetivos de aprendizaje se evaluarán a través de la observación. Se hará hincapié al debate entre el alumnado para tomar decisiones acerca del buzón. En éste, se valorará el respeto hacia las opiniones de los iguales, el trabajo en equipo. Se apreciará que el alumnado sea capaz de reflexionar coherentemente como quiere que sea su parte del buzón. Es importante que el profesorado preste atención a la participación del alumnado, es decir, que se escuchen todas las voces tanto en pequeño grupo, como en gran grupo.

Los objetivos de Enseñar a Pensar van dirigidos a la reflexión: qué características tiene este medio de comunicación, cómo quieren que sea el buzón... Estos pensamientos deben ser lógicos a la vez que creativos. Es decir, se valorará positivamente que un alumno tenga una idea original dentro de las posibilidades del aula. Además, se evaluará la flexibilidad del alumnado por adaptarse a las ideas de sus compañeros.

El profesorado debe valorar si su mediación en el debate ha sido la correcta, si el tema es motivador para los estudiantes, si su rol facilita el aprendizaje de los contenidos al alumnado.

ACTIVIDAD 2 : ¡Manos a la obra!

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Crear un buzón en el aula a través del material disponible en el aula.
- Desarrollar la motricidad fina a través de tareas manuales como recortar, pintar detalles, utilizar el punzón...
- Descubrir las posibilidades de uso del material reciclado.
- Fomentar la capacidad de ayuda en trabajo en gran grupo.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Desarrollar el pensamiento divergente.
- Fomentar el pensamiento convergente.

- **Desarrollo:**

Espacio: aula

Material: material reciclado (papel pinocho, goma eva, cartones, cajas de zapatos, gomets, periódicos, limpia pipas...), pinturas, pinceles, folios

Una vez que los estudiantes han planificado cómo quieren que sea el buzón del aula nos pondremos manos a la obra.

En primer lugar, el alumnado se sentará en la asamblea junto a su grupo para recordar las conclusiones que había sacado cada grupo y, en definitiva, cómo será el buzón según las decisiones tomadas.

Posteriormente, el profesorado preguntará cómo podrían llevar a cabo cada parte del buzón. Por ejemplo: si quieren que el buzón sea verde, ¿lo pintan?, ¿lo envuelven con goma eva verde?... Para que todos los estudiantes participen, se irá preguntando uno por uno. Sin embargo, si un estudiante se boquea se pasará a preguntar al siguiente. Es importante que el alumnado mantenga la atención ya que, posteriormente tendrán que realizar la manualidad que se concluya en la asamblea.

A continuación se proponen algunos ejemplos que el docente puede exponer si observa que las intervenciones de la clase no se corresponden con las posibilidades del aula:

- Ojos: arrugando folios y haciendo bolas, con gomets, pintados en un folio y recortados...
- Ranura de entrada: grande, con forma de sonrisa...
- Buzón: se puede pintar con pintura de manos, con pinceles, envolver con papel pinocho...

El profesorado debe distribuir en el espacio a los estudiantes correctamente para que no se aglomeren en una tarea que implica el uso del mismo material.

Cada grupo se ocupará de la parte que incluía la ficha que realizaron. Sin embargo, si un grupo termina pronto o no puede realizar una tarea porque el espacio o el material están en uso, podrá ayudar a otros compañeros.

Una vez terminadas todas las partes del buzón, los estudiantes se reunirán en la asamblea para estructurarlo y ver el resultado final. Para ello, el profesorado irá llamando a cada grupo para que monte la parte que le corresponde. Por ejemplo: pegar los ojos en la caja.

Cuando los estudiantes vean el esfuerzo materializado en el resultado final, en el buzón, se les preguntará qué les parece, si les gusta, si se podría mejorar algo. En caso de que el grupo-clase considere por mayoría la posibilidad de realizar alguna mejora, se llevará a cabo.

- **Evaluación:**

En la evaluación de los objetivos de aprendizaje el profesorado observará la iniciativa del alumnado a la hora de participar, de proponer cosas lógicas y originales. También tendrá en cuenta si la elaboración del buzón ha sido correcta y si, por otra parte, ha sido lo suficientemente motivadora para que los estudiantes se esfuercen y se concentrarán en la tarea permitiente.

Los objetivos de Enseñar a Pensar se centrarán en la evaluación del pensamiento divergente. Al ser cada buzón diferente, se apreciará la elaboración y la originalidad dentro de un razonamiento lógico. Además se valorará si han tenido en cuenta los pasos de la anterior actividad para efectuar su buzón: si han hecho modificaciones respecto a lo pensado, si han eliminado o añadido algún ítem...

El profesorado deberá valorar si las tareas que se han realizado en el aula han tenido en cuenta la diversidad del alumnado. Si podría cambiar alguna tarea, si podría hacer variaciones según el funcionamiento del grupo.

ACTIVIDAD 3: ¿Quién es el cartero?

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Identificar correctamente el sujeto escondido.
- Respetar los criterios establecidos en los turnos: cerrar los ojos y quedarse quieto cuando corresponde.
- Estimular la agilidad a través del reflejo en el movimiento o parada introducidos por la música.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Estimular las habilidades metacognitivas.
- Trabajar el pensamiento cognitivo a través de la identificación del cartero.

- **Desarrollo:**

Espacio: gimnasio.

Material: capa o manta negra, minicadena.

En esta actividad el profesorado preguntará al alumnado si alguna vez han visto al cartero que trae las cartas al buzón de sus casas. Explicará que en muchas ocasiones, el cartero cada cierto tiempo cambia de lugar de trabajo ya que cada periodo llevan las

cartas a un barrio diferente. Posteriormente, se introducirá al alumnado a la actividad central. En esta actividad los sujetos deben identificar quién es el cartero.

En el gimnasio del centro escolar el alumnado se distribuirá aleatoriamente por el espacio y bailarán al ritmo de la música. Cuando la música pare y el profesorado grite “a dormir”, el alumnado tendrá que colocarse con los ojos cerrados y las rodillas apoyadas en el suelo en posición fetal. En este momento el docente tapará con una capa o manta oscura a un estudiante. Una vez tapado, el docente gritará “despertad” de tal manera que todo el alumnado abrirá los ojos y se despertará excepto aquel que esté tapado por la manta. Será en este momento cuando el alumnado se sitúe alrededor del cartero desconocido. En ese momento tendrán que adivinar quién es: fijándose en quién no está en el grupo despierto, imaginando quién es por la forma que tiene la manta...

Si la actividad resulta difícil o el alumnado tarda mucho tiempo en adivinar quién es, se pueden incorporar pistas. Por ejemplo: diciendo: es chico, es chica... ; escuchando la voz del sujeto; etc.

- **Evaluación**

Se van a evaluar los objetivos de aprendizaje haciendo hincapié en el respeto de los dos distintos turnos, es decir, el alumnado debe quedarse quieto y cerrar los ojos sin engañar al resto de sujetos, incluido el docente. También debe respetar a aquel sujeto que este debajo de la capa o manta y, viceversa, el estudiante escondido deberá guardar silencio y quedarse lo más quieto posible. Así mismo también se pondrá énfasis en el esfuerzo por descubrir quién es el sujeto y, por el contrario, se valorará negativamente que los sujetos no muestren interés y que digan nombres impulsivamente.

Los objetivos de Enseñar a Pensar van dirigidos al uso del conocimiento que tiene cada sujeto de sus compañeros. Para ello deberán tener en cuenta quiénes están despiertos o quién falta, cuántos compañeros son en clase por si es una trampa, etc. A través de estas habilidades metacognitivas llegarán a la correcta solución, es decir,

pondrán en juego también el pensamiento cognitivo. Se valorará que el alumnado justifique su solución: “Es Fulanito porque no lo veo en el grupo”.

La adecuación de la actividad se evaluará en base al funcionamiento de la clase, es decir, según si la participación del alumnado es activa, si parece que el alumnado se divierte, etc. Al finalizar la actividad el docente debe evaluar si su actuación ha facilitado la realización del juego.

ACTIVIDAD 4: ¡Vaya desorden!

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Clasificar las cartas y sobres según diferentes criterios.
- Reconocer diferentes atributos del material.
- Establecer relaciones de agrupamientos, clasificaciones y orden a través de la actividad.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Estimular habilidades metacognitivas.
- Fomentar el pensamiento convergente.

- **Desarrollo:**

Espacio: espacio cerrado: aula de clase o gimnasio.

Material: sobres y cartas enumerados, de distintos colores, tamaños, colores y formas geométricas.

Al entrar en el aula o en el gimnasio del centro, el alumnado observará que hay unos sobres de diferentes colores marcados del 1 al 10. Al lado también encontrarán unas cartas marcadas del mismo modo. Cada sobre y cada carta tienen una numeración, tamaño, un color y una forma geométrica. Por ejemplo: el sobre 1 es grande, rojo, redondo; la carta 1 es muy pequeña, verde y cuadrada.

El profesorado ambientará el aula para motivar al alumnado. Por ejemplo: podrá hacer que se le ha desordenado las cartas que le ha traído el cartero y pedir ayuda al alumnado para ordenarlo según el criterio que diga. Además, sería conveniente enseñar al alumnado que existen diferentes tipos de sobres y de cartas, de manera que hay sobres de un tamaño grande, por lo que se deben mandar por Correos y no por el buzón. De la misma forma, estas cartas no se dejarán en el buzón de casa sino que llamarán al timbre de casa para entregarlo.

En este juego se repartirá a cada alumno una carta o un sobre. Hay que tener en cuenta el número de alumnado para realizar más o menos material. Una vez distribuido, se pedirá a los sujetos que se agrupen según el criterio (uno, dos... según el trascurso de la actividad) que pida. Por ejemplo, según un criterio:

- Tamaño: “Que se reúnan todos los estudiantes que tengan un sobre o una carta grande”
- Numeración: “Buscad una carta o un sobre con vuestro mismo número”, “
- Color: “ Agrupaos con un color diferente al vuestro”
- Forma geométrica: “Busca en el aula una forma (cuadrado, círculo, rectángulo...) igual que tu carta o sobre”

Las posibilidades y las variaciones que se pueden realizar son muy variadas. Por lo tanto, la dificultad de la actividad dependerá del funcionamiento del aula. Un ejemplo de variación de la actividad es la siguiente: buscar la carta o sobre que falta.

Para terminar la actividad se propondrá que el alumnado ordene el material de manera que tenga que introducir primero la carta en el sobre que tenga la misma forma. Posteriormente, se pedirá que ordenen los sobres entre todos del 1 al 10.

- **Evaluación:**

Los objetivos de aprendizaje se van a evaluar en función de si el alumnado ha sido capaz de identificar las distintas características del material y de establecer las

relaciones que se pedían correctamente. Se tendrá en cuenta si los estudiantes van progresando a lo largo del juego, así como su participación en el juego.

Los objetivos de Enseñar a Pensar van a tener en cuenta si los estudiantes son capaces de llegar a resolver los distintos criterios. Las habilidades metacognitivas tienen un papel muy importante en esta actividad para llegar al objetivo final, la solución correcta a través del razonamiento lógico que hace referencia al funcionamiento del pensamiento convergente. Para ello será fundamental que empleen el conocimiento que tienen acerca de los distintos criterios: números, colores, formas geométricas, diferencias entre cartas y sobres, tamaño.

Es importante que valorar que el docente tenga en cuenta diferentes aspectos que van a condicionar el trascurso de la actividad: la motivación, participación activa... Además, se valorara que el lenguaje del profesorado sea muy claro y las premisas muy concisas para favorecer al alumnado la realización de la tarea.

ACTIVIDAD 5: ¡Qué viene el cartero!

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Desarrollar una adecuada interpretación, entonación y afinación, de la canción.
- Interpretar la canción de forma correcta al tempo musical de la melodía.
- Interpretar el pulso y acento musical a través del movimiento corporal.
- Reconocer la intensidad de diferentes sonidos.
- Identificar los diferentes tonos con la voz: graves y agudos.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Estimular el pensamiento convergente.
- Fomentar la metacognición en el aula.

- **Desarrollo:**

Espacio: gimnasio.

Material: minicadena, canción "Llego el cartero" de Carlitos Bala, aros, pelotas.

Aprovechando la temática de la correspondencia tradicional, se va a trabajar las distintas cualidades relacionadas con la música partiendo de la canción "Llego el cartero" de Carlitos Bala (*Anexo 3*)

El alumnado se colocará de pie en semicírculo mirando hacia el profesorado e imitando lo que hace para aprender la canción. El profesorado comenzará diciendo, en un tono monótono y sin ritmo, la primera frase de la canción "El cartero soy del barrio, las noticias traigo yo..." para que los estudiantes lo repitan.

Poco a poco, las frases de la canción se irán acumulando de manera que cada vez que se diga una frase nueva, todos tendrán que repetir la canción desde el principio.

Por ejemplo:

- Docente: El cartero soy del barrio
- Alumnado: El cartero soy del barrio
- Docente: El cartero soy del barrio, las noticias traigo yo
- Alumnado: El cartero soy del barrio, las noticias traigo yo

El profesorado repetirá varias veces las frases antes de añadir nueva para que los estudiantes aprendan correctamente la letra de la canción.

Además, se irán incorporando gestos que acompañen a la memorización de la canción. Por ejemplo: en "el cartero soy del barrio" representarán al cartero sacando un sobre de la cartera. La mímica que acompañe a las frases de la canción debe acercarse al contenido de la letra. Poco a poco, la docente irá añadiendo diferentes cambios en cuanto a las cualidades del sonido hasta llegar al de la canción final. Por ejemplo: pondrá voces agudas, graves...

Cuando el alumnado haya aprendido la canción, se pondrá desde la minicadena para los estudiantes canten y caminen libremente por la sala ocupando todo el espacio.

A continuación, se trabajará el pulso y el acento de la canción con diferentes materiales: aros y pelotas. Primero, se colocarán aros ocupando todo el espacio de la sala y los estudiantes tendrán que ir caminando sobre ellos al son de la música. Algunas variaciones que se pueden incorporar en base al funcionamiento del aula son: caminar fuera de los aros en el estribillo, sobre ellos en el resto de la canción, etc.

Los estudiantes recogerán los aros y se entregará una pelota a cada uno. Con el mismo objetivo, mientras la canción suene el alumnado irá caminando con la pelota en las manos. En el momento que suene el estribillo tendrán que quedarse quietos en el sitio y tirar la pelota hacia arriba sin que caiga al suelo. Algunas variaciones que se pueden añadir en función del transcurso de la clase son: botar la pelota mientras suena la canción, botar con la mano derecha el estribillo, pasársela al compañero (uno por el aire y otro por el suelo) en el estribillo, etc.

- **Evaluación:**

Los objetivos de aprendizaje se van a evaluar a través de la memorización de la letra de una canción infantil. Además se valorará la capacidad del alumnado de combinar adecuadamente los gestos con la representación oral de la canción. Se valorará si los estudiantes han sido capaces de realizar correctamente los ejercicios de pulso y acento. También se tendrá en cuenta si el esfuerzo y la actitud hacia la actividad han sido adecuadas. El profesorado anotará en un cuaderno si el sujeto en cuestión ha sido capaz de conseguir los objetivos propuestos. Además, deberá apuntar observaciones que le llamen la atención.

La evaluación de Enseñar a Pensar va dirigida a que los estudiantes aprendan la canción y la bailen de la manera esperada, es decir, como el profesorado enseña. Además se evaluará si los ejercicios de pulso y acento se realizan correctamente y para

eso tendrán que pensar en qué momento realizar el movimiento requerido, cómo realizarlo.

En esta actividad se espera que los estudiantes estén motivados ya que la música es un medio y fin de aprendizaje ameno y estimulante para éstos.

La mediación del profesorado será fundamental para que la actividad se lleve a cabo correctamente. Se tendrá en cuenta la claridad de las diferentes órdenes, con un vocabulario adecuado al nivel del grupo-aula.

ACTIVIDAD 6 : ¡A escribir se ha dicho!

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Reconocer las diferentes partes de la carta.
- Redactar una carta simple expresando ideas, propuestas, gustos...
- Mostrar interés y esfuerzo por la actividad.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Desarrollar el pensamiento convergente
- Fomentar la metacognición
- Promover la creatividad.

- **Desarrollo:**

Espacio: aula

Material: cartas con sobre, folios, lapiceros, sobres, material para decorar (pinturas, gomets...)

Ahora que ya tenemos mucha información sobre este medio de comunicación tradicional y que hemos creado nuestro propio buzón, vamos a escribir cartas a nuestros compañeros.

Antes de comenzar a escribir las cartas, el profesorado explicará cómo se hace. Para ello, mostrará al alumnado algunas cartas reales que le han llegado al buzón de casa. Primero enseñará el sobre en el que se lo han enviado y explicará qué hay que hacer para que llegue a su destinatario correctamente. Concretamente se centrará en el sello, en el remitente y en el destinatario.

Posteriormente, mostrará el contenido del sobre. Al enseñar la carta a los estudiantes, se explicará que al principio saludan, luego escriben lo que le tienen que contar y al final se despiden.

Una vez explicado esto, el docente explicará que cada estudiante va a escribir una carta a uno de sus compañeros. Para evitar que algún estudiante se quede sin carta, el docente colocará a los estudiantes en parejas. Si alguno se queda libre, podrá colocarse con el docente o hacer un trio con otros compañeros. Otra opción es que el alumnado escriba carta para todos, es decir, para el grupo-clase.

Las pautas que deben de seguir para escribir la carta tienen que ser las explicadas anteriormente. Para que éstas no se olviden el profesorado dejará a la vista de los estudiantes el sobre y la carta. El contenido de la carta que escriban es libre: pueden decirle algo bueno que opinan de esa persona, pueden contarle lo que han hecho la tarde anterior... Además de escribir, pueden realizar algún dibujo en la carta y decorar el sobre con motivos libres.

Una vez explicado todo esto, los estudiantes, de manera individual, tendrán que pensar qué quieren escribir, recordar cómo hacerlo, meditar si quieren y cómo decorar su sobre (Por ejemplo: decorarlo con un motivo que le guste al destinatario). Cuando hayan terminado, se pondrán manos a la obra. Posteriormente, deberán repasar su carta, observar si está bien hecha y finalmente, meter el sobre en el buzón del aula.

La lectura de las cartas se realizará en otra sesión ya que todavía no tenemos quién sea el cartero. Esta lectura se realizará en una asamblea, cada niño recogerá, leerá en alto y mostrará su carta al resto de compañeros.

- **Evaluación:**

La evaluación de los objetivos de aprendizaje irán dirigidos a la consecución de los objetivos propuestos anteriormente. Para ello, el profesorado deberá observar si los estudiantes han diferenciado en sus cartas las tres partes de la carta: saludo, desarrollo y despedida. Así mismo, es importante que el alumnado escriba frases con un significado, ya sea sobre sus gustos, sobre lo que le gustaría hacer el fin de semana...

En esta actividad la evaluación se tendrá en cuenta según cada habilidad del pensamiento. En primer lugar, en referencia al pensamiento convergente, el profesorado valorará si los pasos y pautas que han seguido al realizar la carta y el sobre han sido similares a los enseñados anteriormente en la asamblea. Además se valorará de manera básica la escritura del remitente: si se entiende la letra, si se ha esforzado, si ha escrito con letras mayúsculas o minúsculas, si no comete errores gramaticales... También se tendrá en cuenta la lectura al exponer la carta al resto de compañeros: si no se confunde al leer, si lee fluidamente...

Por otra parte, en referencia al pensamiento divergente, se tendrá en cuenta la originalidad del contenido y si se ha esforzado en su elaboración.

En cuanto al pensamiento metacognitivo, el profesorado valorará si las ideas que ha plasmado el alumnado se corresponden con el pensamiento que tenía de ellas, es decir, si ha planificado bien la tarea encomendada y repasado al terminarla.

Al ser una actividad introductoria a la iniciación de la escritura de las cartas es importante que el profesorado evalúe su mediación como facilitador en esta actividad. Deberá tener en cuenta si ha resultado una experiencia satisfactoria o, por el contrario, debería hacer muchas modificaciones para que en otra ocasión llegará a serlo.

ACTIVIDAD 7: ¡Nos disfrazamos!

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Participar en el proceso de estructuración y preparación del disfraz.
- Desarrollar la motricidad fina a través de la creación de un disfraz.
- Descubrir las posibilidades de uso de los diferentes materiales del aula a través de su manipulación.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Estimular la creatividad en el alumnado.
- Trabajar la planificación para conseguir el resultado final deseado.
- Desarrollar el razonamiento lógico a través del pensamiento convergente.

- **Desarrollo:**

Espacio: aula

Material: bolsas de basura (amarillas, azules...), cartulina, folios, material reciclado (trozos de goma eva, gomets que hayan sobrado de otras tareas...), pinturas, tijeras, punzones, folios, lapiceros.

En esta actividad se trabajará con ayuda de adultos externos al aula, concretamente, y si fuera posible, con la colaboración de algunos padres.

Los estudiantes serán divididos en diferentes grupos, en función de los adultos que colaboren. De manera hipotética, imaginamos que se divide en 5 grupos puesto que han acudido al aula 5 padres y madres.

Cada equipo podrá realizar el disfraz que quiera siempre que esté relacionado con el medio de comunicación trabajado. Para empezar, cada grupo debatirá qué disfraz pueden crear: cartero, sobre, carta, buzón, sello...

El material disponible será expuesto en la zona de la asamblea, es decir, en un espacio neutro para que los estudiantes puedan utilizar únicamente el material que necesiten. Entre los materiales se podrá encontrar: bolsas de basura (amarillas,

azules...), cartulina, folios, material reciclado (trozos de goma eva, gomets que hayan sobrado de otras tareas...), pinturas, tijeras, punzones y otros recursos materiales disponibles en el aula.

Es muy importante la tarea del adulto en el equipo para mediar entre las diferentes opiniones de los estudiantes y facilitar la tarea a través de la planificación de la misma. Como ya he mencionado anteriormente, los adultos externos al aula estarán divididos en los diferentes grupos. El docente irá rotando por las diferentes mesas para resolver dudas del alumnado y de los adultos, y, en definitiva, para facilitar la tarea.

Una vez que los estudiantes estén sentados junto a su respectivo equipo, deberán debatir las siguientes cuestiones:

- Qué disfraz realizar: cada estudiante deberá decir el disfraz que les gustaría crear, luego se realizará una votación. Cuando todos los equipos hayan decidido qué disfraz realizar se expondrá en clase por si algún estudiante de un equipo está descontento con el disfraz elegido y se quiere cambiar. Es importante que estos cambios estén equilibrados por lo que será clave el rol del docente cómo mediador.
- Qué pasos seguir: es decir, por dónde se comienza a realizar el disfraz, qué material se necesita y si no está el material que necesitan cómo podemos sustituirlo... Es relevante que el alumnado estén atento en estas cuestiones dado que facilitará la realización de la tarea.

A pesar de que cada equipo va a realizar un disfraz sobre el mismo tema, cada estudiante tendrá cierta libertad para crear el atuendo a su gusto. Aquí entra en juego la imaginación de cada alumno. Por ejemplo: Un estudiante que se disfrace de sobre, podrá utilizar cartulina blanca, dibujar un sello en un folio, recortarla y pegarla; escribir su nombre en el remitente... Sin embargo, otro niño podrá utilizar goma eva de color amarillo, dibujar el sello en el mismo material, inventarse un nombre en el remitente...

En base al funcionamiento del aula, esta actividad puede durar varias sesiones para que el cansancio no obstaculice la motivación y al esfuerzo que el alumnado

demuestra. Sin embargo, es posible que no se tenga en todas las sesiones la colaboración de los padres y madres o, al menos, de los mismos padres y madres de la primera sesión realizada. En tal caso, en la primera sesión los padres y madres de cada equipo apuntarán en un folio lo que les falta de realizar a cada estudiante a pesar de que luego esto pueda ser modificado.

- **Evaluación**

Es clave la observación en esta actividad como instrumento de evaluación. Cada estudiante es diferente por lo que cada disfraz, incluso dentro del mismo equipo, no deberá ser comparado con el del resto de sus compañeros. Se debe evaluar a partir de las características y posibilidades de cada uno en los objetivos, tanto de aprendizaje como de Enseñar a Pensar. Deberá valorarse qué modos de trabajar han utilizado más, ya que podría ser clave pensar que es en las que más cómodos se sienten. Por ejemplo: en un estudiante que ha recortado la mayoría de los elementos de su disfraz se valorará este esfuerzo.

La elaboración del disfraz será clave para evaluar el objetivo de Enseñar a Pensar que hace referencia al pensamiento divergente. Del esfuerzo que empleen dependerá el resultado final de su disfraz. Por lo tanto, se valorará en gran medida que el alumnado explote sus potencialidades en cuanto al trabajo realizado en el disfraz y a la originalidad de éste. También se evaluará el desarrollo de la actividad planteada, de los pasos que han ido dando y del resultado final.

Cada adulto observará si los materiales que emplean son adecuados, las decisiones que tomen, el proceso de trabajo en cuanto a la motricidad fina... Durante y al final de la actividad, informarán al docente de aquello que les ha llamado la atención.

ACTIVIDAD 8 : *Encuentra a tu pareja*

- **Objetivos de aprendizaje**

- Participar en la exposición de ideas de objetos, cosas... que sentimos por la calle.
- Identificar sonidos cotidianos.
- Representar adecuadamente el nombre que se le otorgue.
- Seguir y localizar el lugar de la fuente del sonido.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar:**

- Trabajar el pensamiento convergente a través del encuentro de su pareja.
- Fomentar la metacognición.
- Promover la creatividad a través de la representación de la palabra otorgada.

- **Desarrollo:**

Espacio: preferentemente cerrado: aula, gimnasio.

Material: pizarra, tiza, folios, lapiceros

En el aula de clase, el docente explicará al alumnado que cuando el cartero reparte las cartas a las casas correspondientes debe estar atento a lo que siente a su alrededor. Por ejemplo: al cruzar deberá observar que está en verde, que ningún conductor se despista y cruza equivocadamente; si hay alguna ambulancia deberá esperar a que primero pase ella, etc.

Una vez explicado esto, se preguntará a los estudiantes qué escuchan cuando van por la calle: viento, ambulancia, pájaros, niños... Cuando un estudiante diga el nombre de una cosa de la calle lo escribirá en la pizarra.

Posteriormente, el docente explicará que van a hacer un juego que consiste en encontrar a su pareja. Un componente de la pareja deberá realizar el sonido de algo que solemos ver y oír en la calle y el otro componente deberá representarlo sin sonido.

El grupo-clase hará una fila en la que el docente les otorgará un papel en blanco y al oído les dirá lo que tienen que escribir y su función. Por ejemplo: eres el sonido del viento, escribe “viento”; tienes que hacer que eres una policía sin hacer ningún ruido, escribe “policía”. Deberán escribir el nombre sin que sus compañeros lo vean y sin mirar a los demás.

Los estudiantes se dispersarán por el espacio del aula y comenzarán a representar la función o sonido de lo que le han otorgado. Cuando se encuentren deberán enseñarse el papel en el que se demuestra lo que son.

Algunas variantes pueden ser:

- A cada componente se le otorga un sonido. Por lo tanto, deberán discriminar el sonido en cuestión entre los demás.
- A un componente se le otorga un sonido y el otro debe encontrarlo con los ojos vendados.
- Cada componente lleva la función del objeto en la cabeza, deberán adivinar si son la misma cosa a través de preguntas. En este caso, la función será ya dada escrita y se colocará en la frente sin que los estudiantes vean lo que está escrito.

- **Evaluación:**

A partir de la observación se distinguirá si los estudiantes han conseguido los objetivos de aprendizaje propuestos. Se prestará atención sobre todo a: el esfuerzo a la hora de escribir lo que tenía que representar, cuántos intentos ha necesitado el sujeto en encontrar a su pareja, si ha participado como se esperaba y si ha sido original a la hora de representar el sonido o idea otorgado.

Los objetivos de Enseñar a Pensar evaluarán la fluidez del alumnado a la hora de pensar en el disfraz que crear. Esta fluidez deberá apoyarse en un razonamiento lógico, es decir, en ideas que entren dentro de las posibilidades del aula. Así mismo, la planificación de los estudiantes será fundamental al pensar cómo hacer el papel otorgado (qué pasos dar, cómo conseguir llegar a la idea que tienen en la mente..).

Por otra parte se valorará el comportamiento de respeto hacia los compañeros. Es decir, cuando simulen su papel deben tener cuidado de no chocarse, empujarse, burlarse... El papel del docente tiene gran valor aquí dado que tiene que guiar el juego evitando que se puedan dar estas situaciones. Por lo tanto, el docente deberá evaluar si ha transmitido al alumnado lo que en un principio se propone, así como, deberá evaluar si sus acciones han sido justas y correctas.

ACTIVIDAD 9: ¡Una carta desconocida!

- **Objetivos de aprendizaje**

- Comprender las pistas a través de su lectura.
- Resolver las diferentes pistas correctamente.
- Participar en la resolución de pistas reflexionando acerca de su correcta solución.
- Conocer la distribución del Centro Escolar.
- Fomentar la orientación espacial.

- **Objetivos relacionados con Enseñar a Pensar**

- Trabajar el pensamiento convergente a través de la resolución de las pistas.
- Estimular la metacognición a través de un juego de pistas.

- **Desarrollo:**

Espacio: recorrido por el colegio (clases, patio, secretaria...).

Material: pizarra, tiza, folios, lapiceros.

En la asamblea del aula se leerán las cartas que el alumnado realizó anteriormente y se expondrán al resto de sus compañeros. En una de estas lecturas previstas, el docente sacará una carta y preguntará quién la ha escrito. De esta manera, el ambiente del aula se caracterizará por un clima de curiosidad y motivación.

Al no encontrar al remitente en el sobre decidirán abrirlo puesto que en el apartado del destinatario pone el nombre de la clase (Por ejemplo: Alumnado de 3º A).

Al abrirla se encontrarán una carta (*Anexo 4*) en la que el desconocido remitente propone que adivinen quién es a través de numerosas pistas. Si lo adivinan en menos de, por ejemplo, 5 fallos conseguirán un premio. El hecho de que lo adivinen con un número pequeño de fallos promoverá en el alumnado pensar antes de hablar, es decir, evitará la impulsividad. En el mismo sobre encontrarán la primera pista (*Anexo 5*) que les llevará a descartar personas como el cartero, familias..., es decir, personas externas al colegio. Cada pista (*Anexo 5*) será encontrada en un lugar del colegio, concretamente:

- Segunda pista: portería.
- Tercera pista: patio del colegio.
- Cuarta pista: pasillo de los estudiantes de Educación Primaria
- Quinta pista: comedor del centro escolar.
- Sexta pista: cocina.

Al llegar a la sexta y última pista, deberán adivinar qué persona ha escrito la carta: una de las cocineras del centro. Si han adivinado en los intentos previstos se les regalará un premio simbólico (Por ejemplo, un paquete de galletas) que se repartirá en clase.

- **Evaluación:**

A través de la observación se valorará si se han conseguido los objetivos de aprendizaje propuestos. Sobre todo el profesorado estará atento de que el alumnado entienda las diferentes pistas, es decir, haga una correcta lectura comprensiva. El profesorado valorará que las respuestas que den no sean impulsivas, sino que reflexionen y respeten la respuesta y el turno de sus compañeros.

Es importante y se valorará que el alumnado lleve a cabo habilidades de pensamiento. Concretamente se evaluará si la respuesta que dan es la esperada y

correcta. Únicamente existirá una única solución por lo que el pensamiento convergente tendrá gran valor en esta actividad. Se evaluará cómo han llegado a dar esa respuesta, es decir, habilidades metacognitivas a través de la justificación de sus respuestas ante las pistas (Por ejemplo: “creo que esta pista nos lleva al patio porque...”).

Por otro lado se valorará si el docente ha realizado su función de manera adecuada de forma que la participación del alumnado en la actividad y la motivación sea el adecuado. La actitud del docente debe ser motivadora a través de la participación del juego. El docente deberá valorar si las pistas son claras y están escritas con un vocabulario adecuado al nivel del grupo-clase.

ACTIVIDAD 10: La caja transformadora

- **Objetivos de aprendizaje:**

- Representar el papel de un objeto, animal o persona.
- Reconocer ideas y características representadas por mímica.
- Respetar el turno tanto de representación como de palabra.

- **Objetivos de Enseñar a pensar:**

- Fomentar el pensamiento divergente.
- Trabajar la metacognición.

- **Desarrollo:**

Espacio: aula o espacio cerrado.

Material: caja grande de cartón.

En la lectura de las cartas del buzón el encargado sacará una carta cuyo destinatario son los estudiantes de 3º A y el remitente el docente de la misma clase. En

esta carta se leerá lo siguiente: *¡Hola! He traído a clase un objeto nuevo. Para descubrirlo abrir la puerta de clase.*

Cuando la abran descubrirán una caja de cartón grande y vacía, en la que está escrito “La caja transformadora”. Deberán llevarla a la zona de la asamblea del aula. En este momento, el profesorado recordará lo que hablaron en otra sesión: que algunas cartas o los paquetes no caben en el buzón, por lo que lo traen al lugar donde se sitúa el destinatario.

Posteriormente, el profesorado preguntará qué significa “transformadora” y qué se les ocurre qué pueden hacer con esta caja. Este momento debe servir al docente para coger ideas para posibles variaciones en la actividad, es decir, la actividad se moverá por la motivación e intereses de los niños.

Después, el profesorado explicará en qué consiste la actividad. En el juego el grupo se sentará en círculo mientras la caja está en el centro de este. Saldrá un niño que se meterá dentro de la caja y cuando se sienta preparado deberá salir y representar la idea de un animal, cosa o persona (Por ejemplo: un tigre). Podrá gesticular, hacer sonidos pero no hablar. Los compañeros tendrán que levantar la mano y adivinar de qué se trata.

Dependiendo del funcionamiento del juego se podrán crear variaciones con mayor dificultado o menor:

- Variaciones que implican menor dificultad:
 - La persona que da la idea de algo que representar es diferente a aquella que lo va a representar. Un estudiante voluntario dirá al oído a otro lo que quiere que simule, de manera que lleguen a una negociación sobre lo que hacer. De esta manera se evitará que el estudiante se bloquee a la hora de pensar la idea.
 - Entrar en la caja varios niños. Esto facilitará a aquel estudiante que pueda bloquearse en la idea que representar y se evitará que pase vergüenza en la simulación.

- Variaciones que implican mayor dificultad:
 - La persona que da la idea de algo que representar es diferente a aquella que lo va a representar. Un estudiante voluntario dirá al oído a otro lo que quiere que simule sin negociarlo, es decir, le impondrá lo que tiene que dramatizar.
 - Limitar las ideas que puede representar el alumnado. Por ejemplo: solo se podrá representar algo que tenga que ver con animales salvajes.

- **Evaluación**

La observación será la herramienta de evaluación clave en la valoración de los objetivos de aprendizaje. Se anotarán datos llamativos que sucedan en el transcurso del juego: si algún alumno se ha bloqueado a la hora de representar, si no se corresponde lo que el alumnado representaba con la idea que éste tenía.... Además, al finalizar la actividad se preguntará a los estudiantes qué les ha parecido, si se han divertido, si querrían volver a jugar... En la observación, el profesorado también hará hincapié en cómo se orientan el alumnado y hasta qué punto conocen la distribución de las aulas en el centro.

En cuanto a los objetivos de Enseñar a Pensar, el profesorado evaluará la originalidad del alumnado, tanto a la hora de pensar una idea como cuando la represente. En esta actividad ninguna idea será errónea a no ser que no cumpla las condiciones que el docente diga (Por ejemplo: meterse en la caja, estar unos segundos hasta pensarlo y salir) o no se esfuerce en la actividad. También se valorará si el alumnado ha sido capaz de pensar algo que pueda representar. Además se apreciará la puesta en marcha de habilidades metacognitivas a la hora de elegir animal, cosa o persona y a la hora de representarlo.

El profesorado deberá valorar si su actuación ha facilitado el transcurso de la tarea. Para ello, podría hacer un ejemplo de representación, es decir, participar en la actividad.

REFLEXIÓN PERSONAL Y CONCLUSIONES

Tras finalizar este trabajo, se puede llegar a la conclusión de que la estimulación del pensamiento, a pesar de inherentemente en nuestro día a día, en ocasiones pasa desapercibida en las aulas. A través de diversas lecturas se puede afirmar que Educación Infantil es la etapa en la que más se fomentan las tres modalidades del pensamiento. Sin embargo, el trabajo que los autores teorizan todavía está lejos de la realidad. Para conseguir llegar a la máxima de lo que los autores manifiestan, es necesario comenzar con un cambio de mentalidad. Este cambio debe ir dirigido principalmente a cambiar las expectativas de la sociedad, sobre todo en aquellos implicados en Educación. La importancia a la cantidad en vez de a la calidad del trabajo en clase, el peso de las calificaciones... únicamente retrasa el avance en Educación. Si la sociedad no cambia la forma de pensar, no se podrá Enseñar a Pensar. Por eso, para mejorar parte del sistema educativo creo que en primer lugar es necesario que el profesorado tenga voluntad, intenciones y los objetivos definidos.

Como profesionales dentro del sistema educativo tenemos la oportunidad de mejorar la educación. Para ello, no basta con cambiar nuestra mentalidad sino que debemos revelar a todos los implicados en la educación la importancia de este cambio. Conseguir esta divulgación también dará la credibilidad que merece la profesión del maestro ya que hoy en día está subestimada. Es muy importante creer en lo que hacemos y tener voluntad a la hora de hacerlo, es forzarnos por conseguir objetivos definidos pero también tener capacidad de improvisación para responder a las necesidades del alumnado.

Tener el objetivo de "Enseñar a Pensar" en el aula no quiere decir alejarnos de la historia de la Educación puesto que esta es una realidad. Es necesario conocer la escuela de antes: sus ventajas, sus inconvenientes. Sin embargo, debemos ser conscientes de que el modo de vida va cambiando: las rutinas, las tecnologías...; y, por tanto, debemos actualizarnos. Debemos ser conscientes de las distintas escuelas que

han influenciado nuestra enseñanza sin olvidarnos de que nuestra clase es única y por tanto, nuestro trabajo debe ser exclusivo.

Para conseguir que este trabajo sea excepcional, los profesionales de Educación deben estar en formación permanente, es decir, actualizarse a lo largo de su vida profesional. El reto de Enseñar a Pensar en el aula entra en consonancia con esta actualización. Para entender mejor estas palabras, propongo el siguiente ejemplo: la globalización es uno de los términos que se están llevando a la práctica en Educación Infantil; así pues, Enseñar a Pensar no debe plantearse de forma aislada, sino que su trabajo debe estar inmerso en las diversas actividades que se realizan en el aula.

Además de la formación a lo largo de la vida laboral de los docentes, ésta debería establecerse en el primer acercamiento con la docencia, es decir, en los diferentes Grados de la Universidad. En mi experiencia como estudiante de la Universidad de Zaragoza puedo confirmar que esta pieza de la Psicología de la Educación se imparte de puntillas, sin hacer hincapié en la importancia que en realidad tiene.

La transmisión de conocimientos es un ciclo en el que cada participante del proceso enseñanza-aprendizaje debe difundir conocimientos, aptitudes, destrezas... para mejorar la calidad de Educación. En esta transmisión de conocimientos debe estar presente la voz del alumnado. Tal y como dice Sternberg y Spear-Swerling (2000) una de las principales cosas que se debe hacer para desarrollar la inteligencia de los niños es tomarse las preguntas que realizan en serio y convertirlas en oportunidades únicas para que piensen y aprendan.

En cuanto a la realización de este trabajo he de reconocer el esfuerzo de mi tutor Pedro Allueva por impartir seminarios para comprender los contenidos sobre los que posteriormente íbamos a indagar. Este hecho confirma la falta de materia impartida acerca de este tema.

Al comienzo de este trabajo me sentía perdida, no sabía cómo enfocarlo. Para paliar este problema comencé a leer libros, a apuntar anotaciones que me parecían interesantes para mi práctica como docente y, en definitiva, para mi formación.

Es interesante ver con la primera idea que se parte y cómo, poco a poco, se va desarrollando habilidades del pensamiento para conseguir un resultado final: convergente ya que se busca un formato de trabajo único; creativo acerca de la forma que le he ido dando, al trabajo, conclusiones a las que he llegado... y metacognitivas dado que hay que planificarse, comprender los pasos que dar, supervisar el trabajo, corregir...

Mi mayor dificultad en la realización del trabajo ha ido dirigida a la búsqueda de algunos libros antiguos y a la citación a través del manual de la American Psychological Association (A.P.A). Sin embargo, este trabajo me ha servido para mejorar mi labor de investigación en ambos aspectos.

Mi satisfacción con el trabajo que he realizado es grande. Esto se debe a que, como he explicado en el trabajo, emplear las habilidades del pensamiento de manera inclusiva facilita muchas tareas que se realizan diariamente, y, sin exagerar, la calidad de vida de las personas. Es imprescindible plantearse retos, tanto personales como profesionales, pero aún más importante es saber cómo llegar a conseguirlos y para eso no cabe duda que las habilidades del pensamiento tienen un papel imprescindible.

En conclusión, estoy orgullosa de haber elegido este tema y no otro que tal vez conociera y únicamente tuviera que profundizar. Es un reto que no ha terminado, aún queda lo más importante: seguir formándome y llevarlo a la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de Habilidades Metacognitivas: Programa de Intervención*. Zaragoza: Conserjería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón.
- Allueva, P. (2007). Habilidades del pensamiento. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coords). *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp.133-158). Barbastro, Huesca: Fundación "Ramón J. Sender."
- Allueva, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En J. M Román, M. A Carbonero y J.D Valdivieso (Comp), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Blass-Tchang, P. (2000). *El ojo mágico: Aprender a Ser Creativo*. México: Lectorum.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. (Pilar Pineda Herrero trad.). Barcelona Paidós.
- Carabus, O. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Carrasco, J.B. (coord.), Javaloyes, J.J, Calderero, J. F, Muñoz, M. M, Jimeno, J., Castellanos, A. (2011). *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*. Logroño (La Rioja): Síntesis.
- De Bono, E. (2002). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- De Puig, I. y Sátiro, A. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender en Educación Infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Díaz, C. (1986). *La creatividad en la expresión plástica: propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid: Narcea.
- Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. (Juan Ignacio Pozo trad.). Madrid: Visor.

- Gallego , J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gallego , J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar* Madrid: Pirámide.
- Gardner H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano*. (María Teresa Melero trad.). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. y Cervantines, R. (2003). *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- González-Pérez, J. y Criado, M. J. (2004). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.
- González Torres, M. C. (1994). *Las estrategias de aprendizaje. Introducción a la metacognición*. Revista Comunidad Educativa.
- Guilford, J. P. Eisner, E. W., Sieber, J.E., Lagemann, J. K, Singer, J.L., Kogan, N, Torrance, E.P. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Howie, D. (2012). *La enseñanza del pensamiento en la escuela. Competencias de la educación cognitiva*. Madrid: Popular.
- Jiménez, C. (1988). El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales, innovación escolar y resultados educativos. *Revista de educación* 286. Pp 209-220.
- Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. (Adolfo A. Negrotto trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Liesa, E. (2007). *El pan nuestro de cada día: comprender la información*. En Castello, M., Durán, D., Liesa, E., Pérez, M. L. *Enseñar a Pensar: Sentando las Bases para*

- Aprender a lo Largo de la Vida* (pp. 21-50). Ministerio de Educación y Ciencia: Fareso, S. A.
- Llera, J. y Bueno, A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Louis, E., Arthur, J., Rothstein, A. y Wasserman, S. (1971). *Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Luria, A. R. (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Pérez, M. L. (2007). Aprendiendo a ser profesionales reflexivos: aprender para enseñar a aprender. En Castello, M., Durán, D., Liesa, E., Pérez, M. L. *Enseñar a Pensar: Sentando las Bases para Aprender a lo Largo de la Vida* (pp. 113-136). Ministerio de Educación y Ciencia: Fareso, S. A.
- Prados, M. M., Sánchez, V, Sánchez, I., Del rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. de C., Ridao, P., Ortega, F. J., Mora, J. (2014). *Manual de psicología de la educación para docentes de Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Robinson, K. (2012, abril 15). Siete mentiras de la escuela tradicional. *Semanal XL*. Heraldo de Aragón.
- Sanchidrián, C.; Ruiz, J. (Coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI, Madrid.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase* (Vol. 246). Barcelona: Grao.

- Tourtet, L. (1974). *Lenguaje y pensamiento preescolar* (Vol.5). Madrid: Narcea Ediciones.
- Valero, J. M. (1978). *Educación personalizada*. México: CEMPRO.
- Vera, J. (2009). La obra de H Gardner como ejemplo de cómo se produce el saber y de la escuela como productora del saber presentada en *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento"*. Addenda. Universidad de Oviedo. Noviembre 2009.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje: comentarios críticos de Jean Piaget*. (Narua Nargaruta Rotger trad.). Buenos Aires: Fausto.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Silvia Furió trad.). Barcelona: Crítica.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (Leticia Esther Pineda trad). México: Pearson Educación.

ANEXOS

ANEXO 1

Antes del diseño de la actividad

1. ¿Está claro el objetivo de la actividad? ¿Qué deben aprender los alumnos con su realización?
2. ¿Los alumnos necesitarán mucha o poca ayuda durante su realización? ¿En qué fase de la secuencia metodológica se sitúa la actividad?
3. ¿Se prevén cuáles pueden ser las dificultades de comprensión de cualquier tipo de los alumnos?
4. ¿Qué tipo de ayudas pueden ayudar a solventar las dificultades durante el proceso?
5. ¿Qué tipo de interacción profesor-alumnos y entre alumnos se prevé?

Durante la realización de la actividad en el aula

6. Al inicio de la actividad:
 - a) ¿Se explicita el objetivo de la lectura del texto? ¿Se analiza su nivel de complejidad?
 - b) ¿Se explicitan los conocimientos previos en relación al contenido del texto y su necesidad de activación en función del objetivo de lectura?
 - c) ¿Se comentan aspectos en relación a cómo leer?
 - d) ¿Se comenta la estructura de la actividad y se especifica el rol del profesor con los alumnos?
7. Durante su desarrollo:
 - e) ¿Se explicita el proceso de comprensión y se favorece la discusión con los alumnos?
 - f) ¿Se presta atención a las dificultades de comprensión que aparecen durante el proceso (dificultades vinculadas al desarrollo de la actividad y/o dificultades del contenido del texto que se debe comprender)?

<p><i>Al final de la actividad en el aula</i></p>
<p>8. ¿Se reflexiona con los alumnos sobre el proceso y el resultado de la comprensión?</p>
<p>9. ¿Se extraen con los alumnos conclusiones para situaciones futuras?</p>
<p>10. ¿Qué modificaciones de la actividad se deben considerar?</p>

- | |
|---|
| <p><i>Al final de la actividad en el aula</i></p> |
| <p>8. ¿Se reflexiona con los alumnos sobre el proceso y el resultado de la comprensión?</p> |
| <p>9. ¿Se extraen con los alumnos conclusiones para situaciones futuras?</p> |
| <p>10. ¿Qué modificaciones de la actividad se deben considerar?</p> |

ANEXO 2

EL BUZÓN

[illegible]

COLOR DEL BUZÓN



•
•

OTRO:

EL BUZÓN

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

FORMA DE LA RANURA



: _____

OTRO:

EL BUZÓN

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ALTURA



: _____

OTRO:

EL BUZÓN



TAMAÑO DE LA RANURA  : _____

OTRO: _____

ANEXO 3

LLEGÓ EL CARTERO – CARLITOS BALA.

*El cartero soy del barrio,
las noticias traigo yo,
quiera Dios que sean buenas,
lo deseo de corazón.*

*No me importan las tormentas,
la carta debe llegar,
una novia está esperando
o tal vez una mamá.*

*Llegó el cartero,
traigo cartas a granel.
Doña Rosario,
esta carta es para Ud.*

*Y hay un perfume
en este sobre de color,
alguien espera
la cartita del amor.*

*El cartero soy del barrio,
las noticias traigo yo,
quiera Dios que sean buenas,
lo deseo de corazón.*

*Tengo cuerda para rato,
yo camino sin cesar,
mientras chillan mis zapatos
mi pregón se hace un cantar.*

*Llegó el cartero,
traigo cartas a granel.
Doña Rosario,
esta carta es para Ud.*

*Y hay un perfume
en este sobre de color,
alguien espera
la cartita del amor.*

ANEXO 4

¡Buenos días!

Un premio os está esperando. Si queréis conseguirlo tendréis que adivinar quién soy. Seguid las pistas pero ¡cuidado! no os equivoquéis más de 5 veces o el premio desaparecerá.

Un beso.

ANEXO 5

PISTA 1: SOY DEL COLEGIO

SI QUERÉIS SABER MÁS TENÉIS QUE IR AL LUGAR
DONDE SE ENCUENTRA EL PORTERO

PISTA 2: SOY MAYOR QUE VOSOTROS

SI QUERÉIS SABER MÁS TENÉIS QUE IR AL LUGAR
DÓNDE MÁS JUGÁIS

PISTA 3: LLEVO UNIFORME BLANCO

¿A QUÉ CURSO PASAMOS CUÁNDO TERMINAMOS
EDUCACIÓN INFANTIL?

PISTA 5: ME LLAMO CHARO

MMMMM.... ¿DE DÓNDE VIENE ESE OLOR?

PISTA 6, ÚLTIMA PISTA: ADIVINAD Y TENDRÉIS EL PREMIO:

"NO ME HACE FALTA SACAR PASAJE: ME MOJAN LA ESPALDA Y ME VOY DE VIAJE"

(Solución de la adivinanza: El sello)