



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**Rutinas de pensamiento para favorecer la
competencia productiva en ELE Educación
Primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Virginia Fernández Diez
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Dra. Sara Recio Pineda
Ciudad:	Burgos
Fecha:	22 de julio de 2021

Resumen

El presente Trabajo de final de Máster tiene por objeto el desarrollo de una propuesta didáctica que ejemplifica cómo incorporar las rutinas de pensamiento en la enseñanza de español como lengua extranjera. Dicha propuesta está dirigida a alumnos de Educación Primaria en un contexto formal mixto dado que cursan sus estudios básicos bajo las líneas de un programa de inmersión lingüística de español en Iowa, EE.UU. La fundamentación teórica que justifica este trabajo aborda la importancia de hacer visible el pensamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje y las estrategias que los docentes pueden utilizar para que los aprendientes sean conscientes de su propio aprendizaje mediante el uso de rutinas de pensamiento. La reflexión pedagógica que se plantea permite entender cómo este tipo de dinámicas favorecen el desarrollo la competencia productiva. Además, ensalza el valor del aprendizaje cooperativo y de una metodología activa como es el trabajo por proyectos. La propuesta didáctica presenta seis sesiones y trabaja seis rutinas de pensamiento: veo-pienso-me pregunto, el titular, preguntas creativas, el semáforo, palabra-idea-frase y puente 3-2-1. Por último, se concluye el positivo impacto que estas estrategias de pensamiento tienen en el proceso de aprendizaje de los aprendientes y desarrollando su competencia productiva.

Palabras clave:

Rutinas de pensamiento, ELE, aprendizaje cooperativo, inmersión, competencia productiva.

Abstract

The purpose of this Master's Final Project is to develop a didactic proposal that exemplifies how to incorporate thinking routines in the teaching of Spanish as a foreign language. This proposal is aimed at elementary school students in a mixed formal context, since they are taking their basic studies under the lines of a Spanish language immersion program in Iowa, USA. The theoretical foundation that justifies this work addresses the importance of making thinking visible in the teaching-learning process and the strategies that teachers can use to make learners aware of their own learning using thinking routines. The pedagogical reflection that is proposed allows us to understand how this type of dynamics favors the development of productive competence. In addition, the value of cooperative learning and of an active methodology such as learning based on projects is highlighted. The didactic proposal presents six sessions and works with six thinking routines: I see-I think-I wonder, the headline, creative questions, the traffic light, word-idea-phrase and 3-2-1 bridge. Finally, it is concluded the positive impact that these thinking strategies have on the learning process of the learners and developing their productive competence.

Keywords: Thinking routines, ELE, cooperative learning, immersion, productive competence.

Índice de contenidos

1.	Introducción	7
1.1.	Justificación	7
1.2.	Objetivos del TFM.....	8
1.2.1.	Objetivo general.....	8
1.2.2.	Objetivos específicos.....	8
2.	Marco teórico.....	10
2.1.	Pensamiento Visible	10
2.2.	Rutinas de Pensamiento.....	11
2.2.1.	Tipos de rutinas	12
2.3.	Aprendizaje Cooperativo.....	14
2.4.	Trabajo por proyectos	19
2.5.	Competencia Productiva	20
3.	Propuesta didáctica de intervención	22
3.1.	Presentación	22
3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica	23
3.2.1.	Objetivo general.....	23
3.2.2.	Objetivos específicos.....	23
3.3.	Contexto	23
3.3.1.	Contexto social	23
3.3.2.	Contexto de centro.....	23
3.3.3.	Contexto de aula	24
3.4.	Metodología	24
3.5.	Actividades.....	25
3.5.1.	Actividad 1: MURAL VIKINGO Rutina: <i>veo – pienso – me pregunto</i>	28

3.5.2.	Actividad 2: PERIÓDICO VIKINGO Rutina: <i>el titular</i>	30
3.5.3.	Actividad 3: TALLER DE INVESTIGADORES Rutina: <i>preguntas creativas</i>	31
3.5.4.	Actividad 4: VERDADES Y MENTIRAS Rutina: <i>el semáforo</i>	33
3.5.5.	Actividad 5: TALLER DE ESCRITORES Rutina: <i>palabra-idea-frase</i>	35
3.5.6.	Actividad 6: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LOS VIKINGOS? Rutina: <i>punte 3-2-1</i>	36
3.6.	Evaluación	37
3.7.	Cronograma	40
4.	Conclusiones.....	42
5.	Limitaciones y prospectiva	45
6.	Referencias bibliográficas	47
7.	Anexos	50
7.1.	Anexo 1: Organizadores gráficos de las rutinas	50
7.2.	Anexo 2: Materiales actividad 1 Rutina: <i>veo-pienso-me pregunto</i>	51
7.3.	Anexo 3: Materiales actividad 2 Rutina: <i>el titular</i>	53
7.4.	Anexo 4: Materiales actividad 3 Rutina: <i>preguntas creativas</i>	55
7.5.	Anexo 5: Materiales actividad 4 Rutina: <i>el semáforo</i>	57
7.6.	Anexo 6: Materiales actividad 5 Rutina: <i>idea-palabra-frase</i>	58
7.7.	Anexo 7: Materiales actividad 6 Rutina: <i>punte 3-2-1</i>	59
7.8.	Anexo 8: Rúbrica de evaluación de las rutinas de pensamiento.....	61
7.9.	Anexo 9: Autoevaluación Rutinas.....	63
7.10.	Anexo 10: Kahoot	65

Índice de figuras

Figura 1. Condiciones que debe reunir el aprendizaje cooperativo	18
Figura 2. Genially	27
Figura 3. Ejemplo de autoevaluación	38
Figura 4: Primer trimestre del curso escolar 2021-2022.....	40
Figura 5. Fases de aplicación de las rutinas de pensamiento.	41

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Selección de rutinas para Educación Primaria.</i>	13
Tabla 2. <i>Roles para el trabajo cooperativo</i>	15
Tabla 3. <i>Patrones de cooperación</i>	16
Tabla 4. <i>Usuarios básicos</i>	21
Tabla 5. <i>Datos descriptivos de la propuesta</i>	22
Tabla 6. <i>Tabla de actividades</i>	26
Tabla 7. <i>Ejemplo de heteroevaluación</i>	39

1. Introducción

El presente trabajo se sirve de la importancia de incorporar las rutinas de pensamiento en el aula de ELE para promover el pensamiento de los discentes de educación primaria en la lengua meta de manera visible y favorecer su competencia productiva a través de un aprendizaje cooperativo en el aula de inmersión.

El trabajo se estructura en los siguientes siete puntos: (1) Introducción, (2) Marco teórico (3) Propuesta didáctica, (4) Conclusiones, (5) Limitaciones y perspectivas, (6) Referencias bibliográficas y (7) Anexos.

En el primer apartado se justifica el motivo de este TFM y se establecen los objetivos. En el segundo, se reúne la fundamentación teórica de las rutinas de pensamiento, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y una visión reflexiva de la competencia productiva en un contexto educativo de inmersión lingüística de español con niños. En el tercer punto se desarrolla la propuesta didáctica, la metodología, el contexto, se desarrollan las actividades y se plantea la evaluación. Las conclusiones se recogen en el cuarto punto y en el quinto, se reflexiona sobre las limitaciones y perspectivas del trabajo. Finalmente, en el punto sexto se recogen las referencias bibliográficas y en séptimo y último apartado se adjuntas los anexos.

1.1. Justificación

La experiencia como docente de español en un colegio estadounidense de educación primaria donde se lleva a cabo un programa de inmersión lingüística en español permite observar cómo las destrezas de comprensión, tanto orales como escritas de los alumnos, se caracterizan por ser más sólidas que las destrezas productivas.

El programa de inmersión del centro se ubica en el medio oeste de EE.UU., en el estado de Iowa y abarca desde pre-kindergarten (3-6 años) hasta 5º grado (10-11 años), con opción de continuar dicha formación en el instituto. Hay que matizar que los niños están aprendiendo los contenidos establecidos en su currículo de etapa íntegramente en español desde pre-kindergarten hasta 1º grado. Desde 2º hasta 5º grado se integra el inglés, lengua materna (LM), en asignaturas como: lectura en inglés, música, arte, educación física. El español se reserva para las asignaturas de: ciencias, ciencias sociales, matemáticas y lectura en español.

Las cuales a menudo, se trabajan de forma globalizada y se conectan mediante el trabajo por proyectos.

Algunos de los estudiantes tienen el español como lengua de herencia (LH), pero en general, exceptuando aquellas familias que por situación personal tengan mayor contacto con el español y su cultura, la mayoría únicamente se expone al español a través de la inmersión educativa que propone el centro, ya que el entorno social en el que se desenvuelven es de habla inglesa pese a ser, el español, la segunda lengua oficial.

Como docentes es importante conocer a nuestro grupo, sus necesidades y motivaciones para favorecer experiencias de aprendizaje funcionales y significativas. Entender cómo nuestros alumnos adquieren los contenidos que proponemos en nuestras programaciones de aula puede ayudarnos a guiarlos de manera más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, a la hora de programar cumpliendo con las expectativas del *State Board Education*¹, se debe dar cabida a dinámicas que promuevan, entre otras, la competencia productiva de los discentes. Incorporar las rutinas de pensamiento, propuestas por Ritchhart (2014), en el funcionamiento del aula puede enseñarles a pensar en español durante el proceso de enseñanza aprendizaje y la adquisición del idioma.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

El presente trabajo pretende diseñar una propuesta didáctica donde se incorporan las rutinas de pensamiento en el aula de español como lengua extranjera (ELE) para favorecer la competencia productiva de los alumnos de un centro de educación primaria que aplica un programa de inmersión lingüística en español.

1.2.2. Objetivos específicos

- Presentar el concepto de pensamiento visible.
- Seleccionar, clasificar y describir las rutinas de pensamiento más propicias para un grupo ELE Educación Primaria.

¹ Departamento de Educación Estatal.

- Reflexionar sobre cómo las rutinas de pensamiento potencian la competencia productiva de los aprendientes en la lengua de aprendizaje.
- Mostrar los beneficios de promover un aprendizaje cooperativo para el desarrollo íntegro de los alumnos.
- Describir el funcionamiento del aprendizaje basado en proyectos para contextualizar las rutinas de pensamiento en ELE.
- Trasladar a una propuesta de aula de ELE las rutinas de pensamiento en un contexto de inmersión lingüística.
- Diseñar instrumentos de evaluación del desarrollo de la competencia productiva de acuerdo con la rutina de pensamiento que se trabaje.

2. Marco teórico

A lo largo del siguiente capítulo se fundamenta teóricamente la propuesta didáctica de intervención, abordando los siguientes aspectos: el pensamiento visible, las rutinas de aprendizaje, el valor del aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y la competencia productiva. La interrelación de todos ellos fundamenta una actuación docente completa que pretende favorecer la competencia productiva de los discentes.

2.1. Pensamiento Visible

El pensamiento visible comienza en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Autores como Richhart, Church y Morrison (2014), en su libro *Hacer visible el pensamiento*, recalcan la importancia de entender qué significa pensar para ser capaces de identificar cuándo este proceso mental está teniendo lugar para crear oportunidades de pensamiento.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), *pensar* consiste en «formar o combinar ideas o juicios en la mente» y el *pensamiento* «es la facultad o capacidad de pensar». Y matizando que, “el pensamiento es invisible» (Perkins, 1997), se invita a la reflexión sobre la diversa y extensa variedad de formas de pensamiento. Ruth Pinedo (2019) define el pensamiento visible como «un marco conceptual cuyo objetivo es integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares en cualquier etapa educativa» (párr.2).

Como docentes, hacer visible el pensamiento facilita la información necesaria para planear oportunidades eficaces de aprendizaje que permiten a los alumnos involucrarse con las ideas que están explorando. De esta manera se favorece una enseñanza efectiva al comprender qué están pensando y sintiendo los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ritchhart et al., 2014). Por otro lado, Salmon (2015, p.5) defiende que «el niño, cuando toma conciencia de su pensamiento, desarrolla funciones ejecutivas y teorías de la mente». Por eso, en lugar de ver el aprendizaje como una acción pasiva de recibir información, se debe tener en cuenta que el aprendizaje sucede como resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos (Ritchhart et al., 2014).

A la hora de enseñar una lengua extranjera, se deben tener en cuenta las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos y propiciar situaciones en el aula que despierten en

ellos las ganas de comunicarse y expresar sus ideas en la lengua meta. «Cuando se despierta nuestra curiosidad y tenemos un deseo de conocer y aprender algo, nuestro compromiso se intensifica» (Ritchhart et al., 2014. p34).

Salmon afirma que es beneficioso concentrar la atención en el pensamiento de los niños y de manera especial en aquellos que crecen en entornos bilingües o que hablan una segunda lengua, porque el pensamiento ocurre indistintamente y sin limitaciones, independientemente de cual sea su lengua materna (2015, p.6).

Por ello, incorporar las rutinas de pensamiento en el aula de ELE, puede favorecer al desarrollo de su competencia productiva al dotarlos de estrategias de pensamiento que promueven un aprendizaje significativo y funcional.

2.2. Rutinas de Pensamiento

De acuerdo con Ritchhart (2014, p.66), «se puede pensar en las rutinas como procedimientos, proceso o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas». Estas se caracterizan por ser procedimientos sencillos que ofrecen una serie de pasos para enfocar la atención en los movimientos específicos de pensamientos que ayudan a construir la comprensión:

- (1) Observar de cerca y describir qué hay ahí,
- (2) Construir explicaciones e interpretaciones,
- (3) Razonar con evidencia,
- (4) Establecer conexiones,
- (5) Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas,
- (6) Captar lo esencial y llegar a conclusiones,
- (7) Preguntarse y hacer preguntas y
- (8) Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie. (Ritchhart et al., 2014, p.32-34)

Para comprender cómo las rutinas de pensamiento se integran y funcionan en el aula, los autores, Ritchhart, Church y Morrison (2014), inciden en que es conveniente verlas desde tres perspectivas: como herramientas, como estructuras y como patrones.

En primer lugar, hay que entender las rutinas como herramientas que deben ser seleccionadas para dar respuesta a un fin concreto, ya que servirán de apoyo a los estudiantes y son útiles para el docente. En segundo lugar, desde la perspectiva de estructura, las rutinas sirven para pautar un orden de referencia que se suceda de manera natural en el proceso de una tarea a modo de secuencia. En tercero y último lugar, conviene entender las rutinas de pensamiento como patrones de comportamiento, lo cual supone

entender las rutinas como la manera en la que hacemos algo. A parte las rutinas de pensamiento se caracterizan por ser flexibles para poder adaptarse y evolucionar en función de lo que se quiere enseñar y se está aprendiendo por lo que, su uso regular en el aula permite que los alumnos interioricen y aprendan los procesos que se esperan de ellos mientras son conscientes de sus acciones y desarrollan una mayor autonomía.

El objetivo de las rutinas de pensamiento según Cabrerizo (2018) es «desarrollar las capacidades del alumnado, hacer visible el pensamiento y lograr una mayor implicación en el contenido». Para su consecución es importante conocer sus características, que la autora describe y se resumen a continuación:

- Ser estrategias breves y fáciles de enseñar, aprender y recordar, que orientan el pensamiento.
- Ser pequeñas secuencias de 3 o 4 preguntas o pasos que sirven para explorar ideas.
- Convertirse en un modo natural de pensar y operar contenidos curriculares al ser practicados con frecuencia y flexibilidad.
- Aplicarse en grupo o de forma individual y en diversos contextos.
- Mejorar los tiempos en el aula.
- Tener un nombre fácil de recordar que identifique a cada rutina.
- Estar formuladas para que el pensamiento «se haga visible».
- Ayudar a desarrollar la autonomía. (párr.2)

2.2.1. Tipos de rutinas

Existen multitud de rutinas de pensamientos que se pueden seleccionar en función de los objetivos perseguidos por el docente. Es importante tener claro el motivo de aplicación, la finalidad y el método con el que se van a llevar a cabo. Para ello se debe escoger los diferentes movimientos del pensamiento detalladas en el apartado anterior y que se recuerdan: (1) Observar de cerca y describir, (2) Construir explicaciones e interpretaciones, (3) Razonar con evidencia, (4) Establecer conexiones, (5) Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas, (6) Captar lo esencial y llegar a conclusiones, (7) Preguntarse y hacer preguntas y (8) Descubrir la complejidad e indagar en profundidad (Ritchhart et al., 2014, p.32-34).

Una vez seleccionadas las rutinas que se llevarán a cabo, deben implantarse en el aula. Para ello, primero se explicará el funcionamiento de la rutina: partes, roles, objetivo, tiempos y materiales; después se presentarán los organizadores gráficos, iconos que permiten a los alumnos de manera visual seguir los pasos, y por último se pondrán en marcha. Es importante mantenerse fiel al desempeño de la rutina, para que, con la repetición de esta a lo largo del curso los alumnos desarrollen autonomía a la hora de trabajar. Al principio será necesario explicar la rutina, hasta que a base de repetición se automaticen los pasos y se identifiquen los organizadores gráficos como referencia.

Siguiendo la línea planteada en el libro *Hacer visible el pensamiento (2014)*, Morales y Restrepo Uribe (2015) clasifican las rutinas en tres tipos:

- **Introducir y explorar ideas** a través de la observación, la generación de hipótesis y formulación de posibles preguntas con relación a un tema estableciendo conexiones.
- **Sintetizar y organizar ideas** de lo aprendido a lo largo del proyecto construyendo explicaciones e interpretaciones que orienten hacia las conclusiones.
- **Profundizar ideas.** Captar la esencia para llegar a conclusiones y establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos (p.5).

Atendiendo a la clasificación propuesta, en la tabla 1, se desarrollan aquellas rutinas seleccionadas para la realización de la propuesta didáctica más propicias para un grupo ELE, con el afán de favorecer la competencia productiva.

Tabla 1. Selección de rutinas para Educación Primaria.

RUTINAS PARA PRESENTAR Y EXPLORAR IDEAS		
RUTINA	MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO	DESCRIPCIÓN
PREGUNTAS CREATIVAS	Describir, interpretar y preguntarse	Provoca curiosidad por conocer a través de estímulos visuales ambiguos o complejos.
VEO - PIENSO ME PREGUNTO	Observar, inferir e interpretar	A través de una imagen se produce una idea de concepto sobre la que se reflexiona.

RUTINAS PARA SINTETIZAR Y ORGANIZAR IDEAS

RUTINA	MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO	DESCRIPCIÓN
TITULAR	Resumir, captar la esencia	Consiste en destacar ideas o hacer breves resúmenes de un todo. Se usa para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo
PUENTE 3-2-1	Reflexión y metacognición	

RUTINAS PARA EXPLORAR LAS IDEAS MÁS PROFUNDAMENTE

RUTINA	MOVIMIENTOS DEL PENSAMIENTO	DESCRIPCIÓN
PALABRA- IDEA- FRASE	Resumir y extraer	Pasos para develar aquello que el lector considera importante; se utiliza en las discusiones para observar temas e implicaciones.
EL SEMÁFORO	Razonar con evidencia	Pregunta que los docentes pueden incluir en la discusión para invitar a los discentes razonar sus afirmaciones

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan algunas de las rutinas más propias para desempeñar en Educación Primaria, explicando qué procesos implica el pensamiento en cada una de ellas. Para ello, se clasifican tres bloques: presentar y explorar ideas, sintetizar y organizar, y explorar ideas en profundidad. Hay que destacar que los nombres de cada rutina son un ejemplo y que pueden denominarse el docente estime oportuno para el desempeño de esta.

Las rutinas pueden incorporarse en la enseñanza de primeras y de segundas lenguas. La diferencia recae en el tiempo disponible y el proceso guiado que debe hacer el docente cuando a segundas lenguas se refiere, ya que los alumnos deben aplicar las estrategias que se ofrecen a sus conocimientos de la lengua meta y el uso que hacen de ellos.

2.3. Aprendizaje Cooperativo

Hablar de estructura de aprendizaje cooperativo se refiere a organizar tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Estas tareas de aprendizaje no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros, por tanto, el éxito de uno mismo depende del éxito de los compañeros (Úriz et al., 1999, p.18).

En un contexto educativo en el que se aprende una lengua extranjera a través de un programa de inmersión resulta muy enriquecedor aplicar esta estructura. La posibilidad de aprender cooperando con los demás a través de la comunicación en la lengua meta favorece un aprendizaje directo de situaciones comunicativas reales en el aula entre iguales en un entorno de seguridad.

En el libro *Aprendizaje Cooperativo*, elaborado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra y coordinado por Úriz (1999), se enumeran cuatro aprendizajes que asimilan los alumnos a través de la cooperación: (1) aprender con los demás como referencia, (2) aprender diferentes puntos de vista ante un mismo problema, (3) la importancia de la distribución de tareas, roles y responsabilidades para el buen funcionamiento de grupo y (4) la interacción como medio para resolver la tarea propuesta. Todo ello implica que «se autorregulen a través de la comunicación llegando a compartir significados, hipótesis y planteamientos nuevos, a ajustar sus actuaciones, a explorar y adentrarse en todos los puntos de vista, y a elaborar conjuntamente las posibles soluciones» (Úriz et al., 1999, p.22-23).

De los aprendizajes citados, en la distribución de los roles es importante entender qué papel desempeña cada miembro y cuáles son sus funciones y tareas. En la tabla 2 se describen las funciones principales y se ejemplifica cómo se pretende describir de manera concisa los roles que Colectivo Cinética, red de profesionales de diferentes disciplinas y ámbitos dirigidos por el Dr. Pedagógico Francisco Zariquiey, recogen en su proyecto de trabajo.

Tabla 2. Roles para el trabajo cooperativo

ROLES	FUNCIONES	DESCRIPCIÓN
COORDINADOR	Organiza el trabajo y promueve la participación	<ul style="list-style-type: none"> - Dirige las actividades en equipo. - Reparte el turno de palabra.
SUPERVISOR	Supervisa que el equipo cumpla con la tarea propuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Vela por el cumplimiento del plan de trabajo. - Controla el tiempo.
MANTENIMIENTO	Garantiza un entorno idóneo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Se ocupa de los materiales. - Vela por un entorno de trabajo adecuado: orden y disposición.

		- Vela por un nivel de ruido adecuado.
RELACIONES PÚBLICAS	Busca información fuera del grupo	- Se comunica con el docente. - Se comunica con otros grupos.

Fuente: Elaboración propia basada en materiales de Colectivo Cinética (2015).

Tal y como se puede observar, hay cuatro roles básicos encargados de diferentes funciones detalladas y descritas. Estos roles pueden ser rotativos para que todos los alumnos tengan la oportunidad de desenvolverse en todas las tareas.

Además, el equipo pedagógico de Colectivo Cinética (2018) plantea cinco patrones de cooperación, los cuales, debido al interés de este trabajo, se pretenden incorporar en el aula y combinarlos a la hora de trabajar con ciertas rutinas de pensamiento: entrenamiento, equipos pensantes, uno-dos y/o cuatro, relevos y trabajo individual asistido. La tabla 3 muestra estos patrones:

Tabla 3. Patrones de cooperación

PATRÓN	AGRUPACIÓN	NIVEL DE AYUDA	DESCRIPCIÓN
(1)	Grupal	Muy alto	Sirve para reforzar la comprensión de los contenidos. Grupos pequeños o gran grupo.
(2)	Grupal + Individual	Alto	Ayuda a reforzar la comprensión de los contenidos por grupos para ayudar en el trabajo individual posterior.
PATRÓN	AGRUPACIÓN	NIVEL DE AYUDA	DESCRIPCIÓN
(3)	Individual + Grupal	Medio alto	Una vez los alumnos puedan plantear tareas con cierta autonomía podrán compartir sus producciones, comparar y aprender de los otros.
(4)	Individual + Grupal	Medio	Ídem (3) con actividades que requieran mayor complejidad.
(5)	Individual	Bajo	Plantear y realizar las tareas de manera correcta, con un nivel alto de autorregulación y pudiendo ayudar a otros.

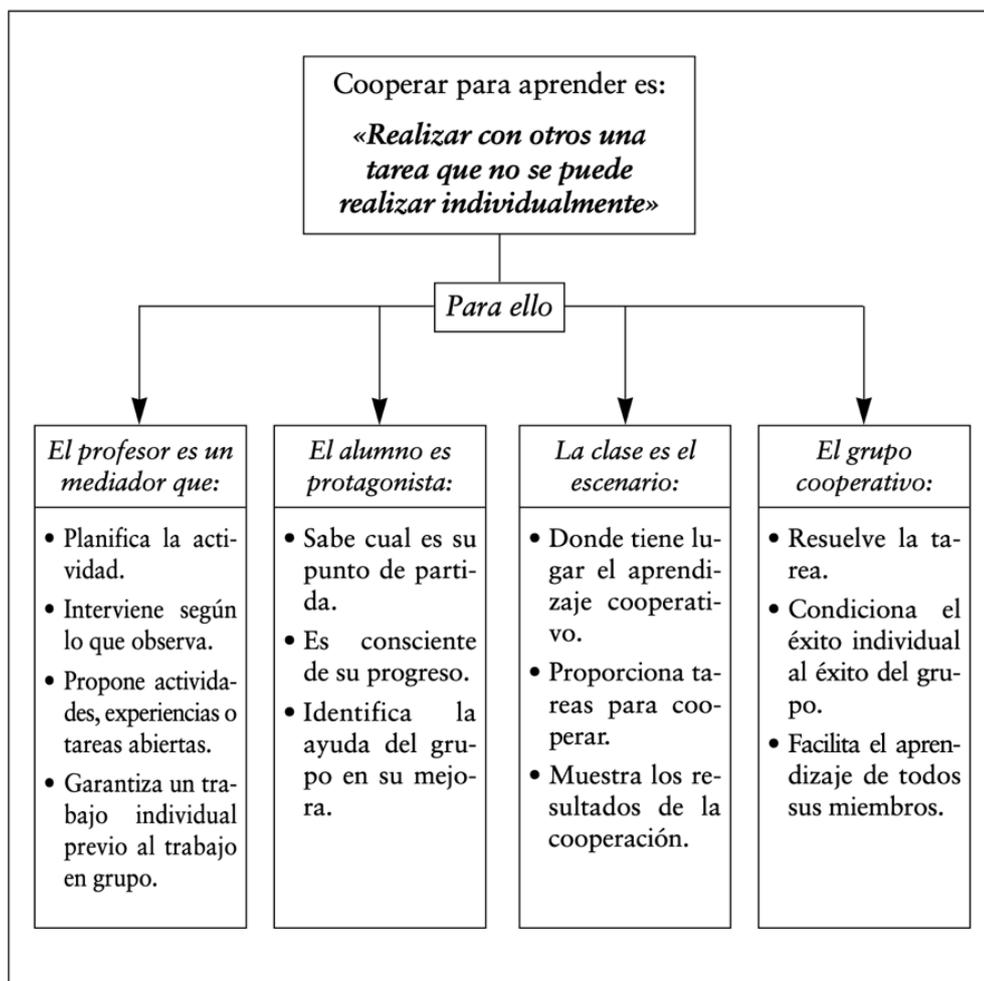
Fuente: Elaboración propia basada en materiales de Colectivo Cinética (2018).

En esta tabla se describen brevemente cinco patrones cooperativos: (1) entrenamiento, (2) equipos pensantes, (3) uno-dos y / o cuatro², (4) relevos y (5) trabajo individual asistido, en función a su agrupación (grupal o individual) y atendiendo al nivel de ayuda que precisarán los alumnos para desempeñar las dinámicas propuestas (bajo, medio, medio alto, alto y muy alto).

Resaltar que en apartado agrupación se representan diferentes modos de interacción. Unas veces el trabajo empezará de manera individual y después se consensuará en grupo (parejas, equipos o grupo-clase) y otras se iniciará la actividad en grupos y finalizará con la tarea individual. Esto está implícitamente relacionado con el nivel de ayuda que necesiten los alumnos y será el docente quien seleccione o modifique el modo que mejor responda al objetivo de la dinámica y a las características del grupo.

Estos patrones representan el valor de trabajar en equipo, ya que implican hacer y aprender juntos. Úriz (1999) destaca que «cooperar para aprender» es la base del aprendizaje cooperativo y añade «para aprender más y mejor». Ese es el reto y ese es el fundamento de esta estructura de aprendizaje. A continuación, la figura 1 presenta las condiciones que debe reunir el aprendizaje cooperativo según el autor.

² En la propuesta didáctica en lugar de «Uno/dos y/o cuatro» se denomina «Uno/ dos/clase» para adaptarlo a la dinámica propuesta.

Figura 1. Condiciones que debe reunir el aprendizaje cooperativo

Fuente: Aprendizaje Cooperativo (Úriz et al., 1999)

Analizando de manera sintética las condiciones óptimas para aprender de manera cooperativa la figura 1 describe el papel del docente como mediador, al alumno como protagonista, la clase como escenario y el valor del grupo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo destaca la riqueza del aprendizaje entre iguales, permitiendo recibir múltiples estímulos en diferentes situaciones de aprendizaje al mismo tiempo que aprender de los errores y exponerse a otros puntos de vista y resolver problemas negociando y en constante interacción. En lo que a segundas lenguas se refiere, permite hacer un uso muy completo del lenguaje, en definitiva, todas ellas favorecen al desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua meta.

2.4. Trabajo por proyectos

Dentro de las metodologías activas, el trabajo por proyectos permite trabajar de forma globalizada y así ofrecer diferentes vías que permitan a los alumnos pensar, investigar sobre un tema, exponer y negociar sus ideas, llegar acuerdos con otros y no tener miedo a equivocarse, pues se aprende del error. Irene González dice que «*el propósito básico de este método es liberar el potencial de cada niño*» (2021, párr. 1). Es importante entender que cuando se trabaja por proyectos, el conocimiento se origina desde los niños partiendo de sus intereses, por ello es importante dedicar los primeros contactos en el aula a encontrar posibles temas que susciten curiosidad e importante, llegar a un consenso para que el tema elegido sea una decisión de grupo. A través de esta metodología, se trabajan muchos aspectos y se contribuye a la construcción del pensamiento.

La línea de trabajo por la que se rige el trabajo por proyectos se caracteriza por marcar claras fases en su desarrollo. La fase inicial es donde tiene lugar el arranque, la lluvia de ideas y conocimientos previos respecto al tema que se va a trabajar. La fase de desarrollo donde se realizará la búsqueda de información y se ampliarán las nociones básicas desarrollando habilidades durante el proceso de aprendizaje. Por último, la fase de cierre, donde se concluirá lo aprendido y valorará el proyecto en sí mismo.

Una vez elegido el tema y de acuerdo con Arias (2017, p.55-56) conviene entender que la clave para trabajar por proyectos está en favorecer el aprendizaje desde un enfoque pedagógico caracterizado por considerar:

- El valor de la imaginación, las representaciones mentales, la resolución de problemas y la flexibilidad.
- El papel docente como encargado de potenciar capacidades y habilidades para la construcción de conocimientos.
- Las interacciones dinámicas y activas en el aula.
- Un aprendizaje que desarrolle la capacidad de «aprender a aprender».
- Los alumnos como seres con iniciativa y creatividad.
- El componente afectivo.
- Una evaluación flexible y continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, es importante que durante el transcurso de las actividades se integren las TRIC ya que, frecuentan las actividades cooperativas y permiten un desarrollo más completo

proporcionando habilidades, actitudes y valores que nacen de la naturaleza de trabajar y aprender en equipo.

En la enseñanza de segundas lenguas, es importante flexibilizar y presentar los contenidos desde una visión amplia que permita trabajar los componentes puramente lingüísticos, dotándolos a la vez de un valor y significado intercultural. Es valioso que en durante el proceso se transmitan los valores propios de la cultura que conforman la lengua meta, ya que favorece un conocimiento más completo, significativo y funcional. Por ello, esta metodología permite provocar situaciones reales de interacción entre aprendientes que desarrollan su pensamiento en la lengua de estudio implicando el componente afectivo.

Para poder evaluar por proyectos se debe tener en cuenta procesos como la autoevaluación y la co-evaluación, siempre paralelas a las sugerencias del docente, quién apoyándose en técnicas de recopilación de información podrá registrar el progreso de los aprendientes y retroalimentarles en el proceso (Arias, 2017, p.58-59).

2.5. Competencia Productiva

Desde el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) se definen las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». En la enseñanza de lenguas se utilizan diferentes actividades donde se promueve el desarrollo de la comprensión y expresión, tanto oral como escrita, con el fin de favorecer una correcta interacción y/o mediación entre individuos atendiendo a diversos ámbitos, en este caso, en un contexto educativo. La competencia productiva según Cantero (2018) es «la capacidad de producir discursos» (p.75) y para favorecerlo en nuestros aprendientes se precisa seleccionar determinadas tareas, estrategias y textos (orales y escritos).

Partiendo de que cada individuo posee unas competencias generales que conforman su *saber, saber ser, saber hacer y saber aprender*, y atendiendo a los factores afectivos de relación presentes en el aula, es importante comprender que la competencia productiva está vinculada con el proceso creativo. Expresarse implica mostrarse a los otros, lo cual debemos tener presente pues cada individuo puede vivenciar diferentes emociones según su personalidad y autoestima. Por esta razón y con la intención de favorecer las interacciones positivas de los alumnos, así como promover oportunidades de socialización dentro de un

clima de seguridad y respeto, es importante trabajar dicha competencia desde una perspectiva que atienda dichos factores: empatía, dinámicas de grupos y choque cultural.

Teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de Educación Primaria y atendiendo a los niveles establecidos en el MCER, los aprendientes se encontrarían en el paso del nivel A1-A2. A continuación, en la tabla 4 se resumen brevemente lo que como usuarios básicos pueden hacer:

Tabla 4. *Usuarios básicos*

NIVEL	CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS (Educación Primaria)	DESCRIPCIÓN USUARIOS BÁSICOS
A1-A2	Se encuentran en la etapa de operaciones concretas, caracterizada por iniciar el asentamiento del pensamiento abstracto.	<p>Comprenden y usan expresiones básicas para satisfacer necesidades concretas.</p> <p>Realizan presentaciones.</p>
		<p>Responden y hacen preguntas relacionadas con su ámbito personal (donde vive, amigos, familia y posesión de cosas).</p> <p>Comprenden frases y expresiones comunes de diferentes ámbitos.</p> <p>Comunican tareas simples y rutinarias.</p> <p>Describen de forma simples su entorno, necesidades e iniciarse en la expresión en pasado.</p>

Fuente: Elaboración propia

No obstante, para comprender mejor cómo producen los discentes y saber cómo orientar o redirigir en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es importante saber cómo desempeñan ese proceso, en definitiva, ver cómo piensan.

3. Propuesta didáctica de intervención

A continuación, para ejemplificar la fundamentación teórica recogida en el apartado anterior se desarrolla la siguiente propuesta didáctica. A través de la incorporación de rutinas de pensamiento se pretende favorecer la competencia productiva de alumnos de educación primaria en un contexto mixto de inmersión lingüística en español.

En primer lugar, se presentan los objetivos que persigue esta propuesta didáctica. Después se detalla el contexto a quien va dirigida para comprender mejor el escenario educativo. Seguidamente, se habla de la metodología utilizada para comprender mejor cómo trasladar al aula las actividades. En el siguiente apartado, se desarrollan una a una las actividades de la propuesta, cada una de ellas incluye una tabla resumen con sus objetivos y contenidos específicos, así como las destrezas trabajadas, la temporalización y los recursos utilizados. En el penúltimo punto se encuentra la evaluación y en el último se presenta el cronograma.

3.1. Presentación

La siguiente propuesta de intervención presenta seis sesiones insertadas dentro de un trabajo por proyectos que versa sobre los vikingos. Está destinada a un grupo de 16 aprendientes de entre 7-8 años de una escuela de Iowa. La tabla 5 muestra, a continuación, los datos descriptivos de la propuesta.

Tabla 5. Datos descriptivos de la propuesta

Título:	Los Vikingos
Descripción:	La propuesta desarrolla seis actividades que muestran cómo trabajar las rutinas de pensamiento: veo – pienso - me pregunto, el titular, el semáforo, preguntas creativas, palabra – idea – frase y puente 3-2-1; trabajando en las diferentes modalidades de trabajo cooperativo: equipos pensantes, uno-dos/ clase, entrenamiento, relevos y trabajo individual asistido.
Nivel:	A1-A2
Finalidad:	Hacer conscientes a los aprendientes de su propio pensamiento y contribuir así al desarrollo de su competencia productiva en la lengua meta, español.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

Utilizar rutinas de pensamiento en el aula de ELE para potenciar el pensamiento en español y mejorar la competencia productiva de los alumnos.

3.2.2. Objetivos específicos

El alumno al trabajar las diferentes rutinas de pensamiento propuestas será capaz de:

- Hacer visible su pensamiento.
- Desarrollar su competencia productiva.
- Organizar y sintetizar ideas antes de producirlas de forma oral o escrita.
- Establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos.
- Activar su vocabulario previo e incorporar el nuevo.
- Utilizar estructuras correctas para expresar sus ideas tanto orales como escritas.
- Reconocer e iniciarse en el uso del pasado.
- Adquirir habilidades para la formulación de hipótesis y preguntas identificando el valor de las partículas interrogativas.
- Expresar conclusiones con un patrón ordenado utilizando los contenidos trabajados.
- Colaborar con sus compañeros y negociar.

3.3. Contexto

3.3.1. Contexto social

En EE.UU. el español es la segunda lengua más hablada, no obstante, en este contexto de interior del país, Iowa, su presencia no es tan común como en zonas costeras y zonas cercanas a la frontera con México donde la presencia intercultural es mayor. Este hecho limita un mejor aprovechamiento del programa lingüístico a la hora de poder interactuar fuera del aula. El contexto socioeconómico es medio-alto y las familias se caracterizan por ser muy colaboradoras y comprometidas con el colegio.

3.3.2. Contexto de centro

Dentro del contexto formal en un centro de educación primaria, ubicado en EE.UU., IA (Iowa) se desarrolla un programa de inmersión de español propiciando un contexto natural

dentro del aula. Profesores nativos de diferentes nacionalidades y no nativos, con formación específica del español como segunda lengua, son quienes acercan ambas culturas y propician una relación de respeto y curiosidad. La mayoría de los alumnos son de origen estadounidense y su lengua materna es el inglés, pero alguno de ellos posee el español como lengua de herencia y una minoría posee una lengua materna diferente (japonés, francés y alemán).

3.3.3. Contexto de aula

La clase está formada por 17 alumnos, 9 niñas y 8 niños de entre 7 y 8 años (2º grado). Atendiendo a las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget referidas en su libro *Psicología y Pedagogía* (1968) el grupo se inicia en el asentamiento del pensamiento abstracto, lo cual permite utilizar el lenguaje para expresar ideas, iniciarse en la lectoescritura, desarrollar una mejor conciencia fonológica y ampliar su vocabulario. Su nivel de español atendiendo al MCER se encuentra en un A1-A2.

Estos alumnos inician su vida escolar en un programa de inmersión lingüística de español y están expuestos a esta nueva lengua desde los 3 años, lo cual les permite adquirir rutinas en contexto escolar de manera natural y desarrollar una muy buena comprensión auditiva. Poseen un amplio vocabulario y a la hora de expresarse muestran ciertas habilidades, no obstante, estas precisan pulirse para que su aprendizaje y sus producciones sean correctas. De ahí el interés por incorporar las rutinas de pensamiento, ya que, al estar desarrollando una forma de pensar en español, dotar de estas estrategias y recursos puede enriquecer su competencia productiva de los alumnos en Educación Primaria.

3.4. Metodología

Para desarrollar la propuesta es necesario entender que en el aula se llevará a cabo una metodología activa, es decir, «aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje» (Labrador y Andreu, 2008, p.6). Por lo tanto, desde un paradigma constructivista donde el aprendizaje sea significativo, funcional y los alumnos interactúen entre sí, se propician situaciones enriquecedoras para potenciar habilidades de trabajo colaborativo y autonomía. También se desarrolla un pensamiento basado en

experiencias que promueven la imaginación y surjen de situaciones donde los alumnos estén implicados también de manera afectiva y multisensorial.

En esta propuesta se combinarán diferentes metodologías activas. Las rutinas de pensamiento que se trabajan están pensadas para incorporarse en una metodología de trabajo por proyectos. Así, se conectan los contenidos con los intereses y motivaciones de los alumnos y se crean situaciones basadas en aprendizaje cooperativo, utilizando para ello algunas de las técnicas citadas en el marco teórico en el apartado 2.4: (1) Entrenamiento, (2) Equipos pensantes, (3) Uno/dos/clase, (4) Relevos y (5) Trabajo individual asistido.

Para el buen hacer de estas dinámicas, los alumnos han de ser conscientes de los roles de trabajo cooperativo que desempeñan (coordinador, supervisor, mantenimiento y relaciones públicas). Dada la temática del proyecto estos roles pueden denominarse con vocabulario específico respectivamente (rey, guerrero, herrero y comerciante).

Por último, respecto al funcionamiento de las rutinas de pensamiento, es importante ser constantes en la utilización de los organizadores gráficos que serán los pasos de la rutina para que los alumnos puedan exteriorizar su pensamiento siendo conscientes de los procesos que deben llevar a cabo. No obstante, el docente ha de ser flexible para atender a las necesidades de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias al uso de las TRIC (Tecnologías de la relación, información y de la comunicación) se crearán recursos digitales como: infografías con Piktochart, muros Padlet, Kahoot, Genially, también se accederá a canales de Youtube para el visionado de vídeos o series y se utilizarán otros programas de edición.

3.5. Actividades

Teniendo en cuenta las características, puntos fuertes y limitaciones del grupo se desarrollan las siguientes actividades para mostrar cómo a través de las rutinas de pensamiento en el aula de ELE se puede mejorar la competencia productiva de los discentes en el contexto mixto planteado.

Las actividades presentadas suponen un ejemplo de aplicación en momentos concretos que se corresponden con las distintas fases del proyecto (inicio, desarrollo y cierre). No obstante, pueden servir de ejemplo y utilizarse para trabajar diversas actividades que persigan objetivos similares dentro del proyecto, así como utilizarlas varias veces.

A continuación, se presenta la tabla 6 que recoge las actividades, las destrezas implicadas, la rutina asociada, el material propuesto y la técnica cooperativa utilizada.

Tabla 6. *Tabla de actividades*

ACT.	TÍTULO	DESTREZAS ³	RUTINA DE PENSAMIENTO	TÉCNICAS COOPERATIVAS	
1	Fase inicial	Mural Vikingo	CO, EO	Veo-pienso-me pregunto	Equipos pensantes
2		El periódico Vikingo	EO, EE, CO, CE	Titular	Uno-dos / clase
3	Fase desarrollo	Taller de investigadores	EO, EE, CO, CE	Preguntas creativas	Entrenamiento
4		Verdades y mentiras	CO, EO	El semáforo	Relevos
5	Fase cierre	Taller de escritores	EE	Palabra-idea-frase	Trabajo individual asistido
6		¿Qué hemos aprendido de los Vikingos?	CO, EO, CE, EE	Puente 3-2-1	Equipos pensantes

Fuente: Elaboración propia

En la tabla puede intuirse qué se persigue con cada actividad y cómo se trabajarán las producciones de los alumnos. Además, señala las destrezas implicadas en el proceso de aprendizaje y la técnica de cooperativo con la que se llevará a cabo.

En la primera fase se pretende favorecer un vocabulario activo y familiarizar al alumno con el vocabulario nuevo estableciendo conexiones con el previo. En la segunda fase, el objetivo se centra en producir sencillas descripciones y comparaciones en pasado. Y en la tercera y última fase, se persigue que los alumnos elaboren producciones propias utilizando las estrategias dadas y poniendo en práctica los contenidos trabajados.

³ Expresión Oral (EO), Expresión escrita (EE), Comprensión Oral (CO) y Comprensión Escrita (OE).

Los organizadores gráficos de cada rutina (anexo 1⁴) estarán dispuestos en la clase y en el momento de la explicación de la rutina el docente se referirá a ellos indicando los pasos. De este modo, los discentes podrán tenerlos como referencia durante las dinámicas.

Para centralizar y recoger todas las producciones y recursos digitales, se ha creado un Genially del proyecto (<https://app.genial.ly/editor/60cf5327822fe10d37046c75>) donde se puede acceder a diferentes actividades, información que se va completando a lo largo del proyecto, canciones, vídeos y juegos. En la imagen inicial, aparecen iconos interactivos de diferentes colores, los azules estarán desbloqueados para que los alumnos puedan acceder desde casa. Aquellos representados con el signo «+» en color morado se irán completando a medida que avance el proyecto y también estarán desbloqueados. Los iconos de color naranja recogen información de algunas rutinas trabajadas a las que recurriremos en ocasiones diferentes. Véase figura 2:

Figura 2. Genially



Fuente: Elaboración propia

Resaltar que en cada sesión se destinan 5 minutos a la explicación de la rutina. Este tiempo, a medida que los alumnos interiorizan el funcionamiento irá disminuyendo hasta que únicamente con indicar la rutina a trabajar y mostrar los indicadores el trabajo se volverá más eficiente. Es importante señalar que el esquema de aplicación de estas rutinas resulta más eficiente cuantas más veces se realizan, por eso, pueden aplicarse dinámicas similares en proyectos futuros. Esto ofrece una estabilidad a la hora de habituarse al trabajo de clase y facilita interiorizar estas estrategias de pensamiento visible.

⁴ Los anexos están enlazados con hipervínculos. Para volver a la página pinchar en el título del anexo.

En los siguientes subapartados se presentan en tablas cada una de las actividades propuestas desarrollando cómo se incorporan las rutinas de pensamiento. En ellas se incluyen los objetivos específicos, las destrezas, los contenidos, el agrupamiento, la técnica cooperativa, los recursos utilizados, la duración y el desarrollo de la actividad. Señalar que los materiales diseñados para ejemplificar esta propuesta aparecen subrayados y se refieren en el anexo⁵ correspondiente de cada actividad que aparece al final de la tabla.

3.5.1. Actividad 1: MURAL VIKINGO | Rutina: *veo – pienso – me pregunto*

ACTIVIDAD 1_ MURAL VIKINGO Rutina: <i>veo – pienso – me pregunto</i> 	
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> O1- Organizar las ideas generadas antes de producirlas de manera oral. <input type="checkbox"/> O2- Activar el uso del vocabulario pasivo. <input type="checkbox"/> O3- Iniciarse en la formulación de preguntas. <input type="checkbox"/> O4- Fomentar su creatividad e imaginación. <input type="checkbox"/> O5- Comprender las indicaciones orales durante la sesión. <input type="checkbox"/> O6- Compartir y expresar sus inquietudes y curiosidades.
Destrezas	Principalmente se trabaja la expresión oral con las intervenciones individuales y por equipos, así como con la formulación de preguntas, y la comprensión oral mediante la escucha de producciones entre compañeros. También, los alumnos podrán estimular la comprensión escrita al leer las respuestas recogidas por el docente en el mural-padlet.
Contenidos	<p>Funcionales: expresión de ideas y formulación de preguntas.</p> <p>Léxicos: vocabulario (casa, barcos, agua, montaña, árboles, personas, banderas, viaje...), partículas interrogativas.</p> <p>Gramaticales: enunciados interrogativos, estructuras (<i>pienso que, veo que</i>)</p>
Agrupamiento	Individual, por equipos y grupo clase.
Técnica cooperativa	Equipos pensantes (2 miembros): poner en común con el compañero lo que se ha sentido y percibido tras la escucha y visionado del mural en la PDI.

⁵Los anexos están enlazados con hipervínculos. Pulsando en él dirige a los materiales y para volver a la actividad en el documento solo hay que pulsar el título del anexo.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Mural de inicio elaborado con pistas visuales sobre el tema: Vikingos <input type="checkbox"/> Música https://www.youtube.com/watch?v=eQHNTHZCCvk <input type="checkbox"/> Mural-Padlet (de la rutina) para la recogida de respuestas https://padlet.com/vfdrecursosei/dvy18uj5yqx43gcq <input type="checkbox"/> Ficha: dibujo del tema “Los Vikingos”
Duración - 50’	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 5’ Explicación de la rutina. <input type="checkbox"/> 2’ Visionado de la imagen con música ambiental (momento individual). <input type="checkbox"/> 30’ VEO- PIENSO- ME PREGUNTO (10’ por fase de rutina: 5’ por equipos pensantes y 5’ puesta en común padlet). <input type="checkbox"/> 3’ comentarios del padlet. <input type="checkbox"/> 10’ dibujo.
Desarrollo	<p>En primer lugar, se explicará la rutina y se presentarán los organizadores gráficos (véase anexo 1). Para iniciar la rutina, antes de presentar el tema central del proyecto, Los Vikingos, se proyectará un <u>mural</u> en la pizarra digital acompañándolo una melodía durante 2 minutos. Después de invitar a los alumnos a ver con detalle la escena (<i>veo</i>), primero se les preguntará qué es lo que ven y responderán de manera individual usando la estructura “<i>veo + objeto</i>” (<i>veo una playa, veo una barca...</i>). De esta forma se estará activando el pensamiento, lo cual nos lleva a la segunda parte de esta rutina (<i>pienso</i>) y podrán compartir sus impresiones con su compañero mediante la técnica de equipos pensantes.</p> <p>En este momento, se les puede plantear oralmente preguntas orientadas a descubrir el tema del proyecto orientando sus producciones a las que deberán responder con la estructura «<i>yo pienso que + sujeto (los vikingos) + verbo + porque...</i>» (¿eran valientes? Yo pienso que los vikingos eran valientes porque viajaban en barco; ¿cómo eran sus casas?). Así se provocará en los alumnos diferentes emociones que motivarán sus producciones orales dentro de la seguridad que aporta que todas ellas serán válidas.</p> <p>El último paso de la rutina (me pregunto) propiciará un segundo momento de producción oral donde compartir preguntas libres utilizando las partículas interrogativas y la expresión de ideas. Como referente se mostrarán los <u>escudos-preguntas</u> para recordar las partículas interrogativas.</p> <p>Todas las respuestas se recogen en un mural de ideas, en este caso el docente lo anotará en un <u>Padlet</u>. Y al final de la dinámica, el profesor resolverá la imagen presentando el verdadero motivo e introducirá el tema valorando positivamente las producciones de la clase. Por último, al finalizar la rutina, de manera individual los alumnos harán un dibujo libre sobre el tema del proyecto en una <u>ficha</u>.</p>
<p>Anexo 2 (mural, escudos-preguntas, Padlet y ficha)</p>	

3.5.2. Actividad 2: PERIÓDICO VIKINGO | Rutina: *el titular*

ACTIVIDAD 2_ PERIÓDICO VIKINGO Rutina: <i>el titular</i>	
Objetivos ⁶ Específicos	<input type="checkbox"/> O4- Fomentar su creatividad e imaginación. <input type="checkbox"/> O5- Comprender las indicaciones orales durante la sesión. <input type="checkbox"/> O7- Comprender textos breves y ser capaz de captar la idea principal. <input type="checkbox"/> O8- Utilizar vocabulario temático en sus producciones. <input type="checkbox"/> O9- Escribir frases sencillas (sujeto + verbo + complemento). <input type="checkbox"/> O9- Negociar oralmente los motivos que defienden su aportación. <input type="checkbox"/> O10- Utilizar adecuadamente género y número, nombres comunes y propios. <input type="checkbox"/> O11- Compartir y expresar sus ideas respetando las de los demás.
Destrezas	Se trabaja la comprensión escrita con la lectura de los textos breves propuestos, y la expresión escrita a la hora de escribir el titular. Los alumnos desarrollarán la expresión y comprensión oral al intercambiar sus opiniones y exponer las ideas en la clase.
Contenidos	Funcionales: Ideas claves de textos sencillos. Léxicos: vocabulario temático. Gramaticales: Oraciones enunciativas (artículo + nombre + verbo + complemento), género y número, y nombre común y propio.
Agrupamiento	Individual, parejas y grupo clase.
Técnica cooperativa	Uno/dos/clase: primero lectura individual, segunda búsqueda conjunta con el compañero de la idea clave y tercero la puesta en común las ideas con la clase.
Recursos	<input type="checkbox"/> Periódico Vikingo. <input type="checkbox"/> Ficha colaborativa: “Los titulares” y lápiz. <input type="checkbox"/> Pizarra individual y rotuladores. <input type="checkbox"/> Genially proyecto: https://app.genial.ly/editor/60cf5327822fe10d37046c75
Duración - 50'	<input type="checkbox"/> 5' Explicación de la rutina. <input type="checkbox"/> 15' Ejemplo elaboración titular (gran grupo). <input type="checkbox"/> 20' EL TITULAR. <input type="checkbox"/> 10' Genially – Compartimos titulares.

⁶ Los objetivos que aparezcan en gris indican que ya han aparecido previamente.

Desarrollo	<p>Situación previa: Durante la primera semana se está trabajando el género y número, así como los nombres propios y comunes utilizando recursos propios de la gramática visual. Los progresos en su adquisición deben demostrarse en la elaboración de los titulares y para favorecer su interiorización utilizaremos el código de color rosa/femenino – azul/masculino y morado: letra inicial del nombre propio.</p> <p>Tras la explicación de la rutina y su organizador gráfico, el docente presentará el diario vikingo. Tras una lectura común en gran grupo, la primera fase de la actividad consistirá en ejemplificar cómo hacer un titular, analizando el texto, resaltando las palabras clave y manteniendo los códigos de color (gramática visual). Después se hará una lluvia de ideas que iremos anotando en el <u>Genially del proyecto</u> para recoger nuestras ideas y elegir el titular de la noticia. Juntos elaboraremos <u>el titular ejemplo</u>.</p> <p>En un segundo momento, se trabajará con la técnica cooperativa 1-2/clase. Se repartirán el <u>diario vikingo</u> y la <u>ficha de titulares</u> y se indicará que solo se hará la primera de las tres noticias (en sesiones posteriores se completarán del mismo modo las dos siguientes). Primero cada estudiante debe leer la noticia y analizar la imagen individualmente. Después, por parejas se buscará de manera conjunta la idea clave y se subrayará con lápiz. Luego consensuarán qué titular quieren poner y lo escribirán en una pizarra individual, avisarán al docente quien revisará la frase y podrán pasar a escribirla en su hoja. Por último, se compartirán los titulares en gran grupo, un miembro de la pareja leerá el titular y el otro explicará los motivos a sus compañeros practicando una escucha activa.</p>
Anexo 3 (diario vikingo, ficha titulares, titular ejemplo, Genially proyecto)	

3.5.3. Actividad 3: TALLER DE INVESTIGADORES | Rutina: *preguntas creativas*

ACTIVIDAD 3_ TALLER DE INVESTIGADORES Rutina: <i>preguntas creativas</i> 	
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 02- Activar el uso del vocabulario pasivo. <input type="checkbox"/> 05- Comprender las indicaciones orales durante la sesión. <input type="checkbox"/> 06- Compartir y expresar sus inquietudes y curiosidades. <input type="checkbox"/> 09- Negociar oralmente los motivos que defienden su aportación. <input type="checkbox"/> 011- Compartir y expresar sus ideas respetando las de los demás. <input type="checkbox"/> 017- Formular preguntas de manera correcta. <input type="checkbox"/> 018 - Familiarizarse con la formación del pretérito imperfecto simple del modo indicativo.

Destrezas	Los alumnos desarrollarán la expresión y comprensión oral al intercambiar sus opiniones y exponer las ideas en la clase. Estimularán su comprensión escrita al compilar con el docente sus producciones orales.
Contenidos	<p>Funcionales: formulación de preguntas, expresión de sucesos en pasado.</p> <p>Léxicos: vocabulario temático, partículas interrogativas.</p> <p>Gramaticales: enunciados interrogativos, pretérito imperfecto simple.</p>
Agrupamiento	Parejas y grupo clase.
Técnica cooperativa	Entrenamiento: por parejas se practicará intercambiando los roles <i>preguntar/responder</i> para interiorizar la formulación de preguntas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vídeo Vicky el vikingo https://www.youtube.com/watch?v=SLVumLudGPE <input type="checkbox"/> Padlet “Preguntas creativas” https://padlet.com/vfdrecursosei/vexfubxu67cuenoe <input type="checkbox"/> Tarjetas escudo. <input type="checkbox"/> Infografía pretérito imperfecto.
Duración - 50'	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 5' Explicación de la rutina. <input type="checkbox"/> 15' Visionado de capítulo: «Un verdadero vikingo» de Vicky el vikingo. <input type="checkbox"/> 5' Recordatorio de la formulación de estructuras (gran grupo). <input type="checkbox"/> 5' Recordatorio de la gramática visual para el pasado (gran grupo). <input type="checkbox"/> 20' RUTINA –(10' fase de parejas/entrenamiento) y 10' padlet (preguntas creativas).
Desarrollo	<p>Situación de aula: Previamente, en sesiones anteriores se ha explicado cómo formular preguntas en español y se han presentado las diferentes partículas interrogativas (qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, quién). Como recurso visual, en la clase tenemos a la vista los <u>escudos-preguntas</u>.</p> <p>Con la rutina de preguntas creativas, utilizando la técnica de entrenamiento, se quiere que los alumnos interioricen las estructuras de la correcta formulación de preguntas. Tras explicar el desarrollo de la rutina y los organizadores gráficos se iniciará dando un estímulo motivador (puede ser un cuento, un texto breve, una imagen, un vídeo...). En esta ocasión, visionaremos un capítulo de Vicky el vikingo «Un verdadero vikingo». Después comentaremos el capítulo, señalando aquello que nos ha resultado curioso e interesante.</p> <p>Luego se proyectará el <u>Padlet</u>, en él aparecen las partículas interrogativas y varias imágenes del capítulo para orientar sus producciones. Juntos haremos un ejemplo y después por parejas pensarán y formularán una pregunta</p>

siguiendo la estructura [¿partícula interrogativa + verbo en pasado (modo indicativo, pretérito imperfecto simple) + los vikingos?]. Para ello, el docente repartirá dos tarjetas escudo a cada pareja y elegirán una. Para apoyarse en la formulación del tiempo en pasado los alumnos podrán ver la infografía del pretérito imperfecto.

Tras un tiempo de trabajo, lo compartirán oralmente y el docente recogerá sus aportaciones en el padlet, corrigiendo en caso necesario. Además, se marcará en color el verbo en tiempo pasado utilizado y se contestarán las preguntas formuladas en grupo clase registrándolas en el Padlet.

[Anexo 4](#) (Padlet, tarjetas escudo-preguntas, infografía pretérito imperfecto)

3.5.4. Actividad 4: VERDADES Y MENTIRAS | Rutina: *el semáforo*

ACTIVIDAD 4_ VERDADES Y MENTIRAS | Rutina: *el semáforo*



Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> O5- Comprender las indicaciones orales durante la sesión. <input type="checkbox"/> O9- Negociar oralmente los motivos que defienden su aportación. <input type="checkbox"/> O11- Compartir y expresar sus ideas respetando las de los demás. <input type="checkbox"/> O12- Identificar vocabulario temático. <input type="checkbox"/> O13- Comprender textos breves y ser capaz de clasificar ideas verdaderas, dudosas y falsas.
Destrezas	<p>Tanto destrezas orales como escritas se desarrollan de manera homogénea en esta actividad. La expresión oral está presente en las interacciones y negociaciones por equipos y en la exposición grupal, así como la comprensión oral. La expresión y comprensión escrita están ligadas a la producción de frases y lectura de estas.</p>
Contenidos	<p>Funcionales: clasificación y expresión de ideas por categorías (verdad-duda-mentira).</p> <p>Léxicos: partícula: negativa (no) afirmativa (sí) y dubitativa (quizá); vocabulario temático.</p> <p>Gramaticales: oraciones afirmativas, negativas y dubitativas.</p>
Agrupamiento	<p>Gran grupo, por parejas e individual.</p>
Técnica	<p>Relevos: por equipos de trabajo formados por 4 estudiantes se establecerán</p>

cooperativa	turnos para la realización conjunta de la rutina del semáforo teniendo en cuenta los roles de <i>rey-coordinador</i> , <i>guerrero-supervisor</i> , <i>herrero-mantenimiento</i> y <i>comerciante-relaciones públicas</i>).
Recursos	<input type="checkbox"/> Mural-semáforo (papel continuo colocado en la pared) + rotuladores. <input type="checkbox"/> Tarjetas-tronco. <input type="checkbox"/> Pizarra + rotulador.
Duración - 50'	<input type="checkbox"/> 5' Explicación de la rutina. <input type="checkbox"/> 5' Recordatorio de la formulación de estructuras (gran grupo). <input type="checkbox"/> 30' EL SEMÁFORO. <input type="checkbox"/> 10' Puesta en común
Desarrollo	<p>Escenario: Habiendo reflexionado previamente sobre tipo de oraciones y sus partículas características (sí, no, quizá), mediante la rutina del semáforo se pretende que los alumnos sean capaces de clasificar ideas en categorías (verdad, mentira, duda) y que sean capaces de expresarlas oralmente de manera correcta formulándolas adecuadamente.</p> <p>Mediante la técnica de relevos en el desarrollo de la actividad, los discentes llevarán a cabo sus funciones: rey (velará por el cumplimiento de las normas del equipo), guerrero (mediará en caso de conflicto y establecerá turnos de participación), herrero (encargado de manipular los materiales) y comerciante (será el encargado de exponer oralmente).</p> <p>A cada equipo se le repartirá una serie de <u>tarjetas-tronco</u> con frases con contenidos trabajados en la fase inicial y de desarrollo del proyecto. En un espacio destinado en el aula se dispondrá un <u>mural-semáforo</u> en papel continuo.</p> <p>Cada equipo deberá seleccionar 3 ideas, una verdadera, una falsa y una dudosa. Después, deberán ponerse de acuerdo y elaborar con la información de la tarjeta una frase afirmativa, otra negativa y otra dubitativa. Para ello deberán poner en práctica la estructura trabajada en la fase inicial (<i>pensamos que + sujeto (los vikingos) + si/no/quiza + información tarjeta</i>). Una vez se haya llegado a un consenso, el rey de cada equipo avisará al docente, quien estará observando y pasándose por los equipos comprobando el buen desarrollo de la dinámica; tras la corrección, el herrero escribirá la frase en el mural. Por último, una vez que los cuatro equipos hayan escrito su frase, serán los comerciantes quién leerán y defenderán la frase en caso de desacuerdo.</p> <p>El mural, se puede complementar en futuras sesiones trabajando con las tarjetas que no han sido seleccionadas y se cambiarán los roles. Una vez finalizado se realizará una actividad de heteroevaluación.</p>
Anexo 5 (ficha/mural semáforo y tarjetas-tronco)	

3.5.5. Actividad 5: TALLER DE ESCRITORES | Rutina: *palabra-idea-frase*

ACTIVIDAD 5_ TALLER DE ESCRITORES Rutina: <i>palabra-idea-frase</i> 	
Objetivos Específicos	<input type="checkbox"/> O4- Fomentar su creatividad e imaginación. <input type="checkbox"/> O14- Afianzar el vocabulario. <input type="checkbox"/> O15- Escribir frases sencillas de tipo informativo.
Destrezas	Principalmente se desarrolla la expresión escrita mediante la elaboración de sencillas frases informativas.
Contenidos	Funcionales: dar información sobre un elemento. Léxicos: vocabulario nuevo que surja en el proyecto. Gramaticales: oraciones informativas.
Agrupamiento	Individual.
Técnica cooperativa	Trabajo individual asistido: consiste en trabajar solo y en caso de duda recurrir primero al <i>rey</i> del equipo, si este no solventa la duda, acudir al resto de miembros del equipo y si la duda persiste acudir al docente.
Recursos	<input type="checkbox"/> Plantilla diccionario. <input type="checkbox"/> Lápiz, pinturas y rotulador. <input type="checkbox"/> Abecedario vikingo. <input type="checkbox"/> Padlet “Mensajes ocultos” (opcional) https://padlet.com/vfdrecursosei/Bookmarks
Duración - 50'	<input type="checkbox"/> 5' Explicación de la rutina. <input type="checkbox"/> 45' EL SEMÁFORO (destinando 10' al descifrado de las 3 palabras, 15' para la elaboración y decoración de la idea y 15 para la frase'. Los 5' restantes serán para revisión.
Desarrollo	<p>Situación de aula: Para poder recoger todo el vocabulario que vamos trabajando, interiorizarlo y ser capaz de explicarlo, elaboraremos un glosario «Mis palabras». Consiste en una plantilla dividida en los tres pasos de la rutina: palabra-idea-frase.</p> <p>Mediante la técnica de trabajo individual asistido, los alumnos cumplimentarán sus plantillas individualmente. La primera parte de la dinámica consiste en descodificar la palabra secreta (léxico a trabajar) utilizando la plantilla del <u>abecedario vikingo</u>. Después deberán dibujar la idea</p>

	<p>en el recuadro en blanco y por último producir una frase informativa que le sea útil para plasmar su significado.</p> <p>Los tiempos para su realización estarán marcados por un cronómetro expuesto en la PDI para que los alumnos ajusten el tiempo a cada parte. Importante respetar el orden de la rutina: primero descodificar la palabra, segundo dibujar idea y tercero escribir la frase. Cuando se termina la primera palabra puede pasarse a la segunda, así hasta completar las 3 de la plantilla. El diccionario se irá completando con más plantillas en otras sesiones.</p> <p>Esta rutina también se puede ampliar y/o crear otra dinámica dentro del taller de escritores, para ello se ha creado un <u>Padlet</u> donde los alumnos podrán crear y decodificar mensajes ocultos en el panel.</p>
<p>Anexo 6 (abecedario vikingo, plantilla + portada de «Mis palabras»)</p>	

3.5.6. Actividad 6: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LOS VIKINGOS? | Rutina: *punte 3-2-1*

<p>ACTIVIDAD 6_ ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LOS VIKINGOS? Rutina: <i>punte 3-2-1</i></p>	
<p>Objetivos Específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> O3- Formular preguntas de manera correcta. <input type="checkbox"/> O4- Fomentar su creatividad e imaginación. <input type="checkbox"/> O5- Comprender las indicaciones orales durante la sesión. <input type="checkbox"/> O6- Compartir y expresar sus inquietudes y curiosidades. <input type="checkbox"/> O8- Utilizar vocabulario temático en sus producciones. <input type="checkbox"/> O16- Crear una frase partiendo de ideas previas y preguntas sobre esta.
<p>Destrezas</p>	<p>Tanto destrezas orales como escritas se desarrollan de manera homogénea en esta actividad. La expresión oral está presente en las interacciones y negociaciones por equipos, así como la comprensión oral. La expresión y comprensión escrita están ligadas a la producción de frases y lectura de estas.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Funcionales: formulación de preguntas Léxicos: vocabulario Gramaticales: enunciados interrogativos</p>
<p>Agrupamiento</p>	<p>Gran grupo, por parejas e individual.</p>
<p>Técnica</p>	<p>Equipos pensantes (4 miembros): cada grupo de trabajo formará un equipo y</p>



cooperativa	respetando los roles asignados de <i>rey-coordinador</i> , <i>guerrero-supervisor</i> , <i>herrero-mantenimiento</i> y <i>comerciante-relaciones públicas</i> deberán trabajar unidos para solucionar el reto.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Puzzle “drakkar”. <input type="checkbox"/> Ficha-puente. <input type="checkbox"/> Lápiz. <input type="checkbox"/> Padlet (ACT.1) https://padlet.com/vfdrecursosei/dvy18uj5yqx43qcq <input type="checkbox"/> Padlet (ACT.3) https://padlet.com/vfdrecursosei/vexfubxu67cuenoe
Duración - 50'	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 15' revisión actividades 1 y 3 (gran grupo). <input type="checkbox"/> 5' Explicación de la rutina (gran grupo). <input type="checkbox"/> 30' PUENTE 3-2-1.
Desarrollo	<p>Antes de empezar esta dinámica, se dedicarán unos minutos a recordar las primeras impresiones recogidas en <u>el padlet de la actividad 1</u> (<i>veo – pienso – me pregunto</i>). Y para la elaboración del reto, a modo de referencia se proyectará en la PDI el <u>padlet de la actividad 3</u> (<i>preguntas creativas</i>). De este modo, tendrán a su disposición las estructuras trabajadas, imágenes inspiradoras y vocabulario.</p> <p>Después se explicará la rutina, donde mediante la técnica de equipos pesantes, deberán pensar tres ideas clave del proyecto, resaltar dos preguntas de interés y producir una frase resumen para culminar la explicación y escribirlo en la <u>ficha-puente</u>. A medida que vayan completando preguntas, idea y frase; como elemento motivador, el docente les hará entrega de una pieza del <u>puzzle</u> que irán completando durante la actividad.</p> <p>Las funciones de los roles serán las siguientes: el rey (velará por el cumplimiento de las normas del equipo), guerrero (mediará en caso de conflicto y establecerá turnos de participación), herrero (encargado de manipular los materiales) y comerciante (será el encargado de exponer oralmente). Entre todos podrán cumplimentar la <u>ficha</u>.</p> <p>En próximas sesiones se puede realizar la puesta en común de todos los grupos para conocer las aportaciones de toda la clase.</p>
<p>Anexo 7 (Padlet actividad 1, Padlet actividad 3, ficha-puente, puzzle)</p>	

3.6. Evaluación

Teniendo en cuenta la aportación de Arias (2017), la evaluación del aprendizaje basado en proyectos responde a la experiencia de aprendizaje que forma parte del trabajo continuo,

por eso debe centrarse en los procesos de autoevaluación y la co-evaluación ligados la valoración docente (p58-59).

En esta propuesta, para evaluar las rutinas, se plantean una rúbrica, adjunta en el [anexo 8](#), que evalúa los movimientos del pensamiento propios de cada una. Y para que los aprendientes vayan siendo conscientes de sus logros realizarán una autoevaluación a modo de diana valorando del uno al cuatro cómo se han sentido con cada rutina ([anexo 9](#)). Cada diana irá acompañada de los organizadores propios de cada rutina La figura 3 muestra un ejemplo:

Figura 3. Ejemplo de autoevaluación



Fuente: Elaboración propia

Para evaluar el desarrollo de la competencia productiva de los aprendientes se llevarán a cabo técnicas de recopilación de información para registrar el progreso y poder retroalimentar durante el proceso. Se llevará a cabo un *diario de aula* donde anotar información relevante, anécdotas de aprendizaje y valoraciones derivadas de la observación directa.

Aunque predomina una evaluación de carácter continuo, se ofrece un ejemplo de heteroevaluación para la actividad «Verdades y mentiras» (rutina del semáforo), de este

modo se evalúan los contenidos trabajados sirviendo de reflexión y refuerzo para los alumnos. Véase tabla 5:

Tabla 7. Ejemplo de heteroevaluación

 HETEREOVALUACIÓN	
«Verdades y mentiras»	
Explicación:	<p>Una vez todas las tarjetas-tronco hayan sido formuladas por los equipos, en una sesión recordatorio, el docente leerá en alto cada una de las tarjetas-tronco y se utilizará la respuesta física total como estrategia.</p> <p>Se dispondrán tres esquinas en la clase representadas con tres escudos: verde, amarillo y rojo. Un representante de cada equipo (el comerciante) deberá desplazarse al escudo correspondiente en función del valor del enunciado que cada equipo consideró: verdadero, dudoso o falso.</p>
Código de color	 verdadero  dudoso  falso

Fuente. Elaboración propia

Al final del proyecto se llevará a cabo un *Kahoot* donde, de manera individual con las tabletas los alumnos podrán responder a una batería de preguntas a modo de juego en las que se valorarán los contenidos trabajados de manera lúdica. Gracias a esta aplicación se pueden registrar las respuestas y obtener resultados tanto individuales como grupales. Las preguntas estarán acompañadas de imágenes para clarificar los textos y favorecer su comprensión lectora, aunque el docente leerá las cuestiones y las clarificará para atender a los distintos niveles de los alumnos (véase [anexo 10](#)).

3.7.Cronograma

El inicio escolar en EE.UU. tiene lugar en el mes de agosto, periodo que no contempla esta propuesta didáctica, no obstante, como líneas orientativas, este mes se puede dedicar a la presentación del nuevo curso, negociar y establecer las normas de aula, explicar el funcionamiento de los roles de cooperativo mientras los alumnos vuelven a retomar la rutina escolar.

Al tratarse de un programa de inmersión se pueden trabajar actividades de calentamiento, canciones y dinámicas lúdicas que permitan favorecer las relaciones de aula y conectar de nuevo con el español. El momento de implantar y llevar a cabo las rutinas de pensamiento a lo largo del proyecto tendrá lugar en los meses siguientes. Véase figura 4.

Figura 4: Primer trimestre del curso escolar 2021-2022



Fuente: Elaboración propia

Las fechas de aplicación de las rutinas de aprendizaje aparecen marcadas en los círculos de color. Existen tres momentos de aplicación a lo largo del proyecto: fase inicial (rojo, septiembre), fase desarrollo (amarillo, octubre) y fase de cierre (verde, noviembre). En la siguiente figura, se presenta el orden de aparición de las rutinas sobre la línea de temporal que representa las fases del proyecto. Véase figura 5:

Figura 5. Fases de aplicación de las rutinas de pensamiento.



Fuente: Elaboración propia

El título de la actividad aparece en mayúsculas y la rutina asociada en cursiva. Cada rutina de pensamiento está planteada para dedicar una sesión completa de 50 minutos. En las tablas descriptivas de cada actividad, en el apartado 3.5, se detallan los tiempos durante el desarrollo de la misma. Hay que añadir que se estima oportuno trabajar diferentes rutinas cada quince días para que los discentes diferencien la finalidad de cada una, especialmente al principio del curso.

4. Conclusiones

Para abordar las conclusiones, se recuerda el objetivo del presente trabajo, el cual: *pretende diseñar una propuesta didáctica donde se incorporan las rutinas de pensamiento en el aula de español como lengua extranjera (ELE) para favorecer la competencia productiva en un centro de educación primaria con inmersión lingüística en español*. Las rutinas de pensamiento que se han usado son: (1) Veo-pienso-me pregunto, (2) Titular, (3) El semáforo, (4) Puente 3-2-1, (5) Palabra-idea-frase y (6) Preguntas creativas.

La propuesta está dirigida a niños de educación primaria (7-8 años) porque es coherente con los objetivos propuestos y sus materiales se caracterizan por ser flexibles, intuitivos, atractivos visualmente y funcionales. La inmersión lingüística se lleva a cabo en el entorno escolar, impartiendo las materias de ciencias, ciencias sociales, matemáticas y lectura en la lengua meta, español.

La consecución del objetivo general se ha desarrollado mediante los objetivos específicos que se concluyen a continuación.

La fundamentación teórica a la hora de *presentar el concepto de pensamiento visible* consigue resaltar la importancia de involucrar a los aprendientes en su aprendizaje. Gracias a las aportaciones de autores como Perkins (1997) y Pinedo (2019) se entiende que cada individuo tiene una manera propia de pensar, de usar estrategias y de entender la realidad. Por ello, es importante conocer cómo piensan, en este caso, en la lengua meta (español); para que los docentes puedan guiarlos y favorecer situaciones en el aula dirigidas a potenciar su competencia productiva. Esto se puede lograr incorporando las rutinas de pensamiento en la dinámica de clase, las cuales ayudan a hacer el pensamiento visible.

También se han abordado aspectos fundamentales para *seleccionar, clasificar y describir las rutinas de pensamiento más propicias para un grupo ELE de Educación Primaria*, manifestando la versatilidad y beneficios que estas aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje de los aprendientes. Gracias a las rutinas de pensamiento los alumnos podrán desarrollar mejor su competencia productiva, demostrando cómo están aprendiendo, cuáles son sus puntos fuertes, sus puntos débiles y haciéndolos conscientes de su evolución ofreciéndoles un entorno de seguridad y confianza.

Se reflexiona sobre sus características, descritas por Cabrerizo (2018), las cuales permiten de una manera secuenciada, ordenada, clara y flexible presentar multitud de dinámicas de trabajo en el aula, individuales o de grupo, en función de los contenidos que se quieren trabajar. Las rutinas de pensamiento permiten desarrollar las destrezas propias de la lengua simultáneamente a la vez que muestran su pensamiento favoreciendo así la autonomía de los aprendientes. En este trabajo destacan (1) Veo-pienso-me pregunto, (2) Titular, (3) El semáforo, (4) Puente 3-2-1, (5) Palabra-idea-frase y (6) Preguntas creativas, las cuales se ejemplifican en la propuesta.

Para demostrar cómo las rutinas de pensamiento promueven el pensamiento de los discentes de manera visible se ha referido, seleccionado y reflexionado sobre la taxonomía recogida en el libro *Hacer visible el pensamiento* (2014) por Ron Richhart, Mark Church y Karin Morrison aquellas rutinas más acordes a la etapa de educación primaria. No obstante, se clarifica que cada rutina es flexible y puede adaptarse para responder a objetivos concretos o necesidades específicas.

Para reflexionar sobre cómo las rutinas de pensamiento potencian la competencia productiva de los aprendientes en la lengua de aprendizaje, desde la visión del MCER, se definen las competencias y en especial la competencia comunicativa partiendo de las competencias generales propias de cada individuo. Demostrando la importancia que conlleva atender a las necesidades de los alumnos y entender cómo construyen su aprendizaje a través de rutinas de pensamiento que lo hacen visible.

Aprender unos de otros es una dinámica muy enriquecedora ya que la diversidad de pensamiento y formas de llegar a un objetivo común de múltiples maneras amplía la comprensión y sirve de fuente de aprendizaje significativo y funcional. Según las aportaciones de Úriz Bidegáin y sus colaboradores (1999), en este documento se habla del valor de los roles, establecer tiempos y la importancia de entender la máxima que persigue el aprendizaje cooperativo, pues el éxito propio está unido al éxito del equipo. De este modo se ha podido *demostrar los beneficios de promover un aprendizaje cooperativo para el desarrollo íntegro de los alumnos*.

Para describir el funcionamiento del aprendizaje basado en proyectos para contextualizar las rutinas de pensamiento en ELE se aborda la importancia los roles y funciones individuales para lograr el éxito conjunto y, por lo tanto, también el personal.

Para visualizar todas las teorías enumeradas anteriormente, se ha presentado un ejemplo de *cómo trasladar a una propuesta de aula de ELE las rutinas de pensamiento en un contexto de inmersión lingüística*. Dicha propuesta demuestra cómo incorporar las rutinas de pensamiento en el aprendizaje basado en proyectos.

Por último, se han desarrollado diferentes materiales y se han *diseñado instrumentos de evaluación del desarrollo de la competencia productiva de acuerdo con la rutina de pensamiento que se trabaje*. Estos instrumentos están planteados desde un punto de vista de evaluación continua por lo que, mediante la autoevaluación del propio aprendizaje y la actividad, la coevaluación entre iguales, los registros por parte del docente y las rúbricas específicas se persigue responder a los objetivos planteados en la propuesta y de una manera eficiente registrar y valorar los resultados.

Se concluye que todos los objetivos han sido abordados satisfactoriamente a lo largo del trabajo. Asimismo, se demuestra que cómo las rutinas de pensamiento contribuyen al desarrollo cognitivo de los aprendientes, dotándoles de estrategias, herramientas e invitándolos a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

5. Limitaciones y prospectiva

En esta propuesta se han trabajado seis de las numerosas rutinas de pensamiento que existen: (1) Veo-pienso-me pregunto, (2) Titular, (3) El semáforo, (4) Puente 3-2-1, (5) Palabra-idea-frase y (6) Preguntas creativas, pero en función del objetivo de trabajo pueden seleccionarse otras. Tal y como se ha explicado en este trabajo, las rutinas se caracterizan por ser flexibles, cualidad muy necesaria en el ámbito educativo. Atendiendo a los intereses de los alumnos, sus necesidades de aprendizaje y contexto se pueden incorporar al aula diferentes rutinas de pensamiento, adecuándolas tanto a los diferentes niveles de adquisición de lenguas como al perfil de los aprendientes.

Con niños en niveles iniciales (Educación Infantil), principalmente se promueven destrezas orales que implican la comprensión y la expresión de los aprendientes. Por un lado, se puede trabajar expresando sus ideas mediante dibujos, imágenes, juguetes simbólicos y mímica entre otras técnicas, así como recursos que permitan trabajar desde una perspectiva afectiva que implique sus sentidos y emociones. Por otro lado, con ayuda del docente se pueden compilar sus producciones de manera conjunta, bien anotándolas tras la visualización de imágenes elaboradas por ellos o recurriendo a lotos de vocabulario u otros materiales.

Dentro de la etapa de educación primaria, a la cual va dirigida esta propuesta didáctica, las opciones pueden ampliarse y requerir un mayor nivel de corrección en las producciones a los estudiantes.

En niveles intermedios, además de favorecer un aprendizaje funcional y propiciar autonomía en el uso del lenguaje, las rutinas de pensamiento permiten dotar de confianza a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sirven para guiar sus producciones en situaciones comunicativas que promueven la creatividad y no implican fallo, ya que los resultados obtenidos son válidos siempre y a partir de ellos se trabaja y pule su competencia productiva. Esto puede ser beneficioso en la educación con adolescentes, quienes se encuentran en un proceso en el que forjan su autoimagen y a veces, enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera puede crear ciertas incertidumbres y vergüenzas.

Si bien las rutinas de pensamiento suelen incorporarse en sistemas de educación obligatoria reglados, también pueden ser una herramienta útil para incorporar en otros ámbitos educativos como son las academias. Así, por ejemplo, y siguiendo el manual base, el

profesorado puede añadir y adaptar materiales de su programación favoreciendo el pensamiento visible y trabajar de manera más efectiva la competencia productiva de los aprendientes, haciéndoles conscientes del proceso que están realizando.

En un contexto mixto, como el de la propuesta, las rutinas de pensamiento pueden emplearse en las diferentes asignaturas impartidas en español, consiguiendo así que los alumnos sean capaces de expresarse utilizando diferentes lenguajes (científico, narrativo, matemático). Al tratarse de una línea de actuación propia del centro, en cursos superiores se seguirán ampliando y puliendo las producciones de los estudiantes.

Por su parte, los materiales que se requieren son visuales, estructurados y organizados; pueden llevarse a cabo sin necesidad de recursos tecnológicos, sustituyendo los Padlets, por notas en póster en murales, el Genially por un dibujo que vayan elaborando los niños y en el que se irán añadiendo los datos con materiales fungibles. También se puede enfocar los juegos a un modo más tradicional, por ejemplo, con tarjetas en lugar de usar el Kahoot. Bien es cierto que la facilidad de recoger producciones, así como recabar resultados implícitamente se verían limitados, no obstante, sería factible llevarlo a cabo.

Futuros trabajos podrían desarrollar diferentes dinámicas con las rutinas de pensamiento desde niveles iniciales en el aprendizaje de una lengua extranjera con la finalidad de dotar de estrategias cognitivas, acordes al nivel, partiendo de los conocimientos previos de los aprendientes y sus intereses.

6. Referencias bibliográficas

- Arias L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), (p51-68). <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Arlandis, C. (sf). *Las rutinas de pensamiento en el desarrollo de la educación artística: propuesta de intervención para educación infantil*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36667/TFG-B.1301.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ase Estudios. (2015). *Vicky el Vikingo. Episodio 3. Un verdadero vikingo* [Vídeo] <https://youtu.be/SLVumLudGPE>
- Cabrerizo, C. (2018). Rutinas de pensamiento. *Revista Ventana Abierta*, 33. <http://revistaventanaabierta.es/rutinas-de-pensamiento/>
- Cantero, F. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7, 71-87. https://www.researchgate.net/publication/286924151_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2008_Complejidad_y_competencia_comunicativa
- Colectivo Cinética. (2018). *Cinco rutinas básicas del aprendizaje cooperativo* [pdf]. https://www.colectivocinetica.es/media/01_Cinco-rutinas-de-cooperación_v-2018.pdf
- Colectivo Cinética. (2015). *Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo* [pdf]. <https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-disenar-red-aprendizaje-1.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

González, I. (2021). Experiencias. Claves para trabajar por proyectos y no morir en el intento.

Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/claves-para-trabajar-por-proyectos-y-no-morir-intento/>

Labrador, M.J., y Andreu, M.A. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de

Valencia. [http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)

[Labrador12008 Libro%20Metodologias Activas.pdf](http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf)

Montes de Oca, P. y Amado, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica.

Revista Universidad y Sociedad, 7(2), 160-167.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&tlng=es)

[36202015000200023&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&tlng=es)

Morales, M. Y., y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una

evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.

Odenrider Studio (2020) The Last Kingdom | Music & Ambience [audio].

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

Página de Genially <https://www.genial.ly>

Página de Kahoot <https://kahoot.com>

Página de Piktochart <https://piktochart.com>

Página de Project Zero <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.

<https://iinnuar.files.wordpress.com/2014/04/la-escuela-inteligente-perkins.pdf>

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Pinedo, R. (2019). Los docentes debemos integrar el pensamiento visible en todas las etapas

/ Entrevistada por Andrea Giraldez. *Educación* 3.0.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/pensamiento-visible-educacion/>

Real Academia Española. (s.f.). Pensamiento. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 6 de abril de 2019. <https://dle.rae.es/pensamiento>

Real Academia Española. (s.f.). Pensar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en

6 de abril de 2019. <https://dle.rae.es/pensar>

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

Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, 1(1), 2-12.

<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=led>

Uriz, N., Biain, I., Cutrín, C., Elcarte, M., Etxaniz, M., Fresneda J. y Zudaire, E. (1999)

Aprendizaje Cooperativo. Gobierno de

Navarra. <https://www.colectivocinetica.es/media/uriz-bidegáin-coord-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Zariquiey, F. (2018). *Cinco rutinas básicas de aprendizaje cooperativo*. Colectivo Cinética.

https://www.colectivocinetica.es/media/01_Cinco-rutinas-de-cooperación_v-2018.pdf

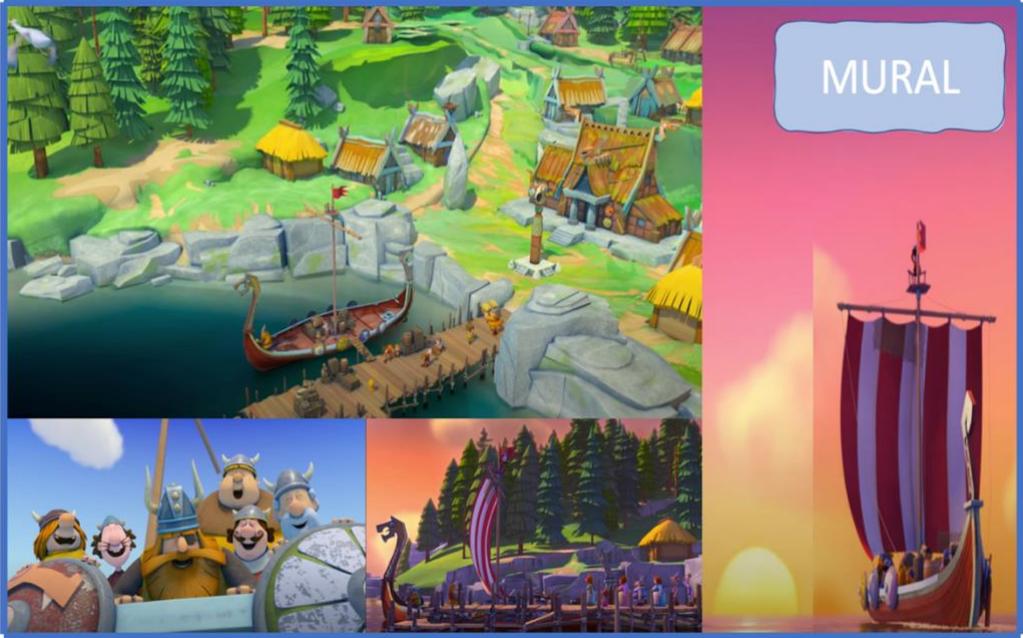
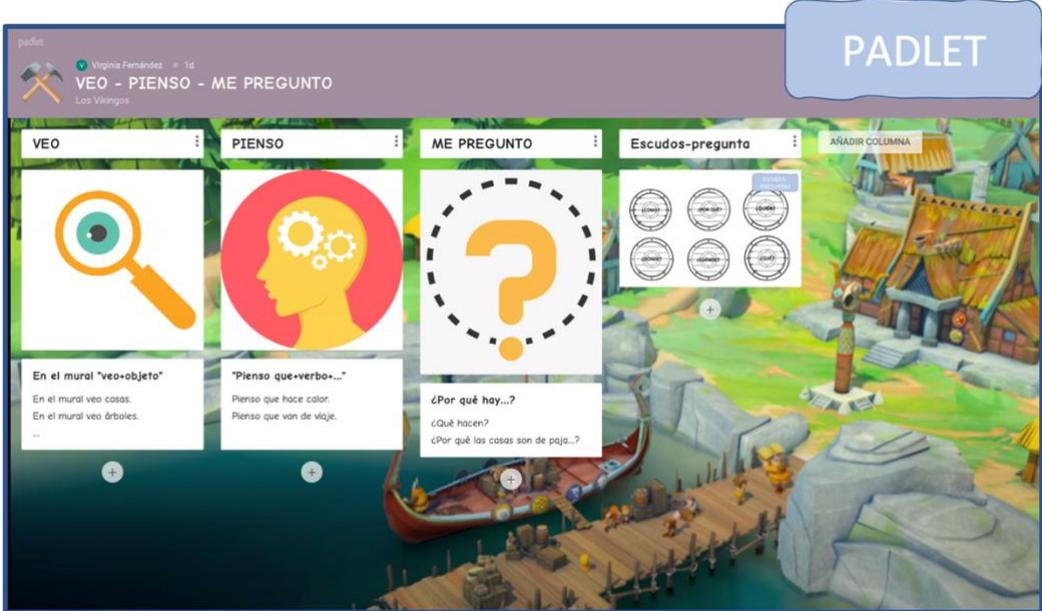
7. Anexos

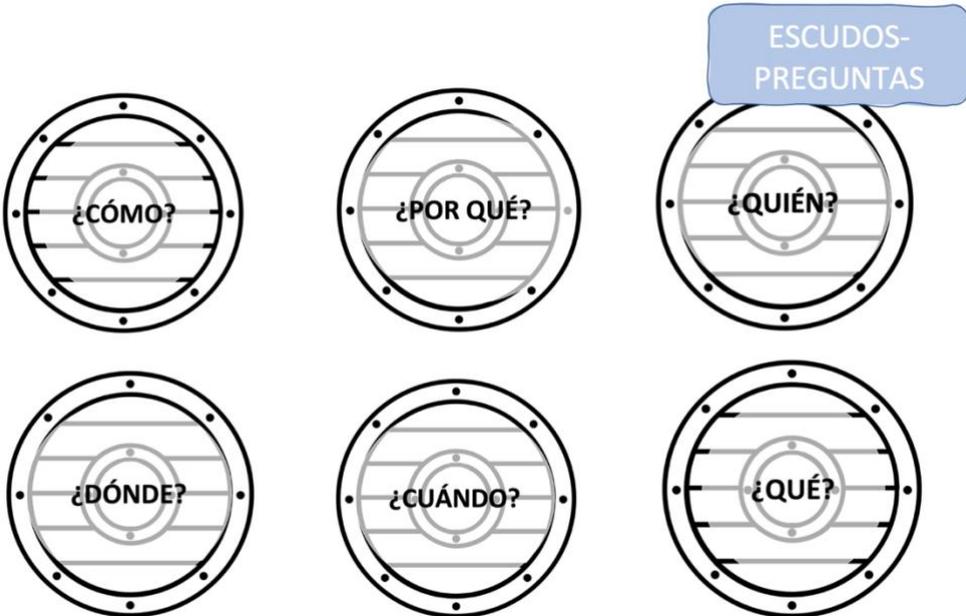
Nota. Algunas de las imágenes utilizadas para la creación de estos materiales han sido obtenidas mediante fotos al episodio de Vicky el vikingo. «Un verdadero vikingo». <https://www.youtube.com/watch?v=SLVumLudGPE> trabajado en la propuesta, recursos propios de las apps referenciadas y tras la búsqueda en imágenes google <https://www.google.es/imghp?hl=es&authuser=0&ogbl>.

7.1. Anexo 1: Organizadores gráficos de las rutinas

VEO-PIENSO- ME PREGUNTO	
EL TITULAR	
PREGUNTAS CREATIVAS	
EL SEMÁFORO	
PALABRA- IDEA- FRASE	
PUENTE 3-2-1	

7.2. Anexo 2: Materiales actividad 1 | Rutina: veo-pienso-me pregunto

DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Mural motivador</p>	
<p>Recogida de ideas previas</p>	

<p>Pistas visuales para la formulación de preguntas</p>	 <p>ESCUDOS-PREGUNTAS</p> <p>¿CÓMO?</p> <p>¿POR QUÉ?</p> <p>¿QUIÉN?</p> <p>¿DÓNDE?</p> <p>¿CUÁNDO?</p> <p>¿QUÉ?</p>
<p>Ficha de dibujo libre.</p>	 <p>VIKINGOS</p> <p>FICHA</p> <p>NOMBRE: _____</p> <p>HAZ UN DIBUJO DE VIKINGOS</p>

7.3. Anexo 3: Materiales actividad 2 | Rutina: el titular

DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Diario Vikingo</p>	 <p>DIARIO VIKINGO PLANTILLA CON LAS NOTICIAS</p> <p>LLEGÓ LA PRIMAVERA Y LOS VALIENTES VIKINGOS ESTÁN LISTOS PARA NAVEGAR, LLEGAR A NUEVOS LUGARES Y ENCONTRAR TESOROS INCREÍBLES. TODOS DESPIDEN A SUS AMIGOS CON ALEGRÍA.</p> <p>EL "DRAKKAR" AZUL ESTÁ ROTO Y NO PODRÁ NAVEGAR CON LOS OTROS BARCOS VIKINGOS ESTA PRIMAVERA.</p> <p>EL REY VIKINGO MÁS MÁS FAMOSO LLEGARÁ AL POBLADO EN VERANO. CONTARÁ LAS MEJORES HISTORIAS VIKINGAS, LLENAS DE AVENTURAS Y MISTERIOS FASCINANTES.</p>
<p>Ejemplo de actividad resuelta</p>	 <p>DIARIO VIKINGO EJEMPLO</p> <p>EL TESORO VIKINGO EL POBLADO VIKINGO ESTÁ MUY CONTENTO. DESPUÉS DE BUSCAR EL TESORO SIN PARAR ¡LO HAN ENCONTRADO! AHORA TODOS PUEDEN CELEBRARLO JUNTOS Y HACER UNA GRAN FIESTA.</p> <p>LA BODA VIKINGA EL PRÓXIMO 13 DE JULIO SE CELEBRARÁ LA BODA VIKINGA MÁS ESPECIAL. EL REY Y LA REINA SE CASAN EN EL POBLADO.</p> <p>RAGNAR EL FUERTE LOS VIKINGOS SON MUY FUERTES Y EN LA COMPETICIÓN DE FUERZA GANÓ RAGNAR PORQUE MOVIÓ MUY LEJOS EL ANCLA MÁS PESADA Y GRANDE.</p>

Ficha titulares

TRABAJO COLABORATIVO

TITULARES



NOMBRES: _____

PONER EL TITULAR A LA FOTO

Genially



00 EL TITULAR

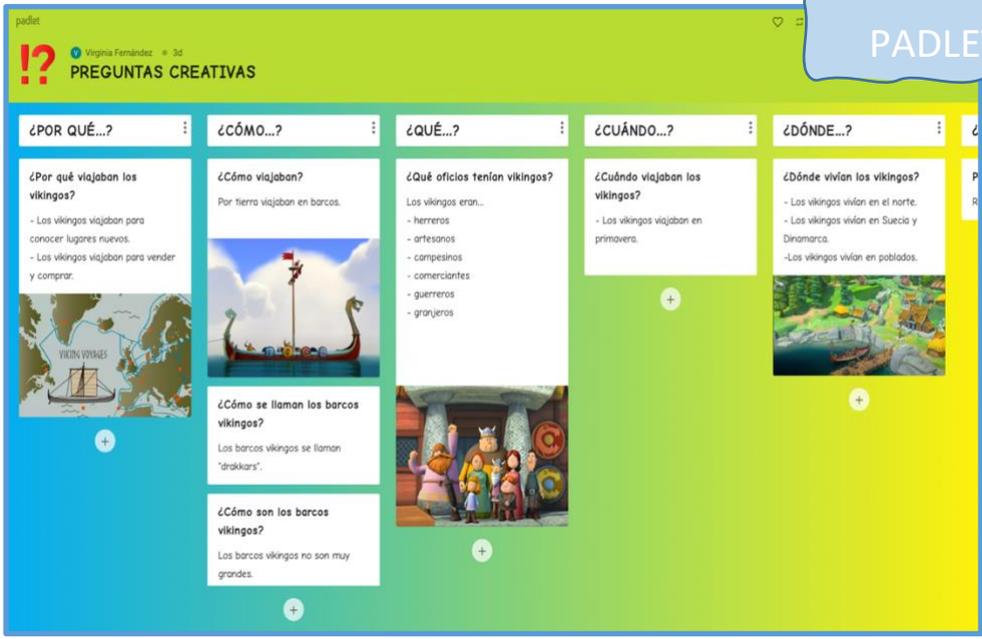
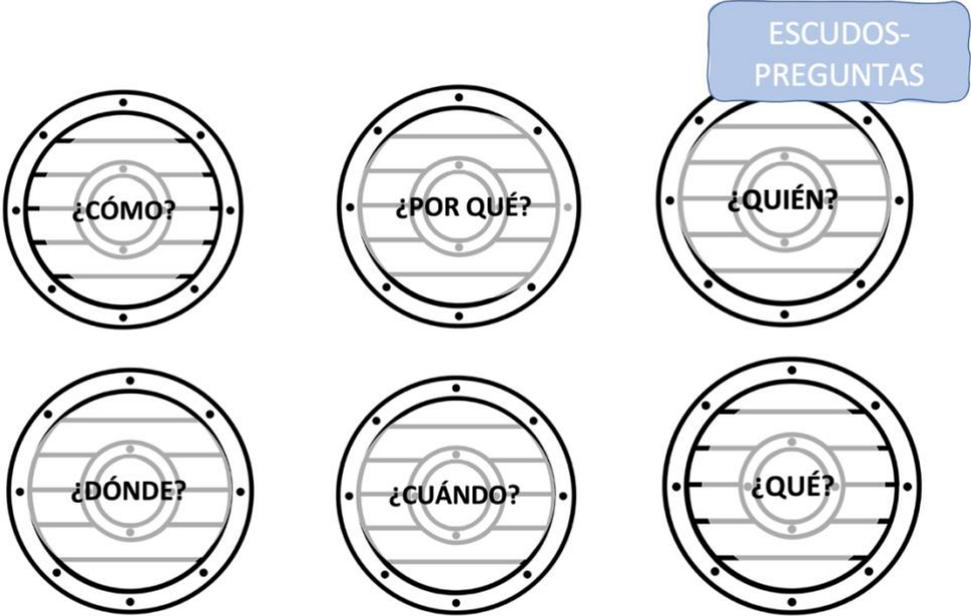
Noticia 1

Titulares:

- El tesoro vikingo.
- La boda vikinga.
- Ragnar el fuerte.
- ...

GENIALLY

7.4. Anexo 4: Materiales actividad 3 | Rutina: preguntas creativas

DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Padlet: Preguntas creativas</p>	 <p>The image shows a Padlet board with a green header and a blue callout box labeled 'PADLET'. The board title is 'PREGUNTAS CREATIVAS'. It is organized into five columns, each with a question and an answer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿POR QUÉ...? ¿Por qué viajaban los vikingos? <ul style="list-style-type: none"> - Los vikingos viajaban para conocer lugares nuevos. - Los vikingos viajaban para vender y comprar. ¿CÓMO...? ¿Cómo viajaban? <ul style="list-style-type: none"> Por tierra viajaban en barcos. ¿QUÉ...? ¿Qué oficios tenían vikingos? <ul style="list-style-type: none"> - herreros - artesanos - campesinos - comerciantes - guerreros - granjeros ¿CUÁNDO...? ¿Cuándo viajaban los vikingos? <ul style="list-style-type: none"> - Los vikingos viajaban en primavera. ¿DÓNDE...? ¿Dónde vivían los vikingos? <ul style="list-style-type: none"> - Los vikingos vivían en el norte. - Los vikingos vivían en Suecia y Dinamarca. - Los vikingos vivían en poblados.
<p>Tarjetas escudo-preguntas</p>	 <p>The image shows six circular cards, each with a shield-like pattern and a question word. A blue callout box labeled 'ESCUDOS-PREGUNTAS' is in the top right. The cards are:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿CÓMO? ¿POR QUÉ? ¿QUIÉN? ¿DÓNDE? ¿CUÁNDO? ¿QUÉ?

Infografía del Pretérito imperfecto

PRETÉRITO IMPERFECTO

VERBOS REGULARES

	-OR	-ER	-IR
YO	CANT-ABA	COM-ÍA	VIV-ÍA
TU	CANT-ABAS	COM-ÍAS	VIV-ÍAS
EL/ELLA	CANT-ABA	COM-ÍA	VIV-ÍA
NOSOTROS	CANT-ÁBAMOS	COM-ÍAMOS	VIV-ÍAMOS
VOSOTRSO	CANT-ABÁIS	COM-ÍÁ	VIV-ÍÁIS
ELLOS/ELLAS	CANT-ABAN	COM-ÍAN	VIV-ÍAN

VERBOS IRREGULARES

	SER	IR	VER
YO	ERA	IBA	VEÍA
TU	ERAS	IBAS	VEÍAS
EL/ELLA	ERA	IBA	VEÍA
NOSOTROS	ERÁMOS	ÍBAMOS	VEÍAMOS
VOSOTRSO	ERÁIS	ÍBAIS	VEÍÁIS
ELLOS/ELLAS	ERAN	ÍBAN	VEÍAN

powered by **PIKTOCHART**

INFOGRAFÍA

Genially

00 EL TITULAR

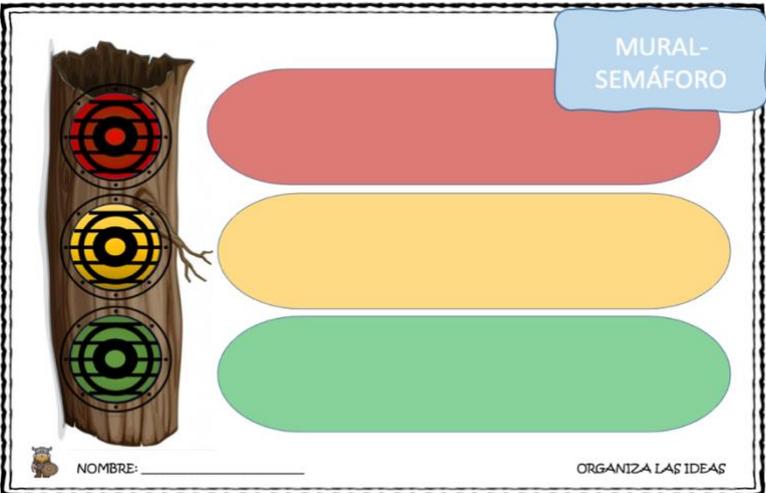
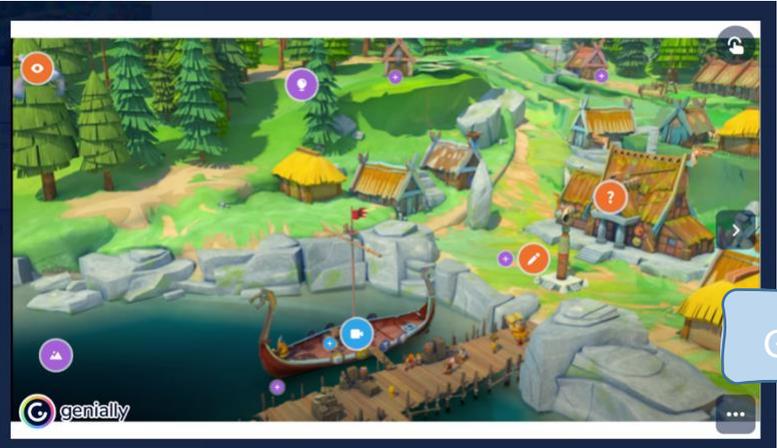
Noticia 1

Titulares:

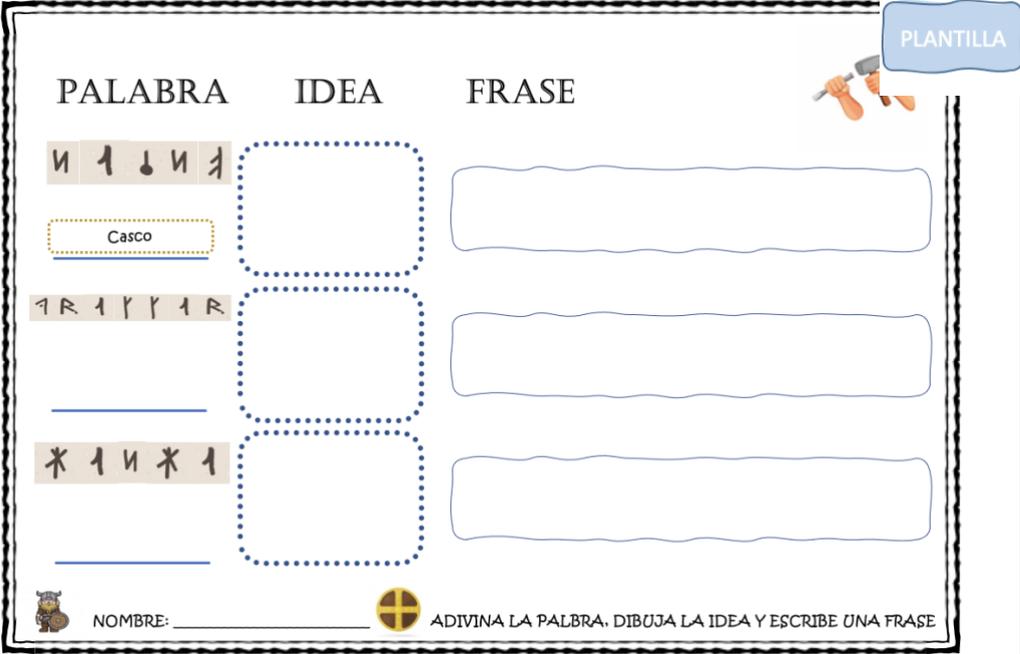
- El tesoro vikingo.
- La boda vikinga.
- Ragnar el fuerte.

GENIALLY

7.5. Anexo 5: Materiales actividad 4 | Rutina: el semáforo

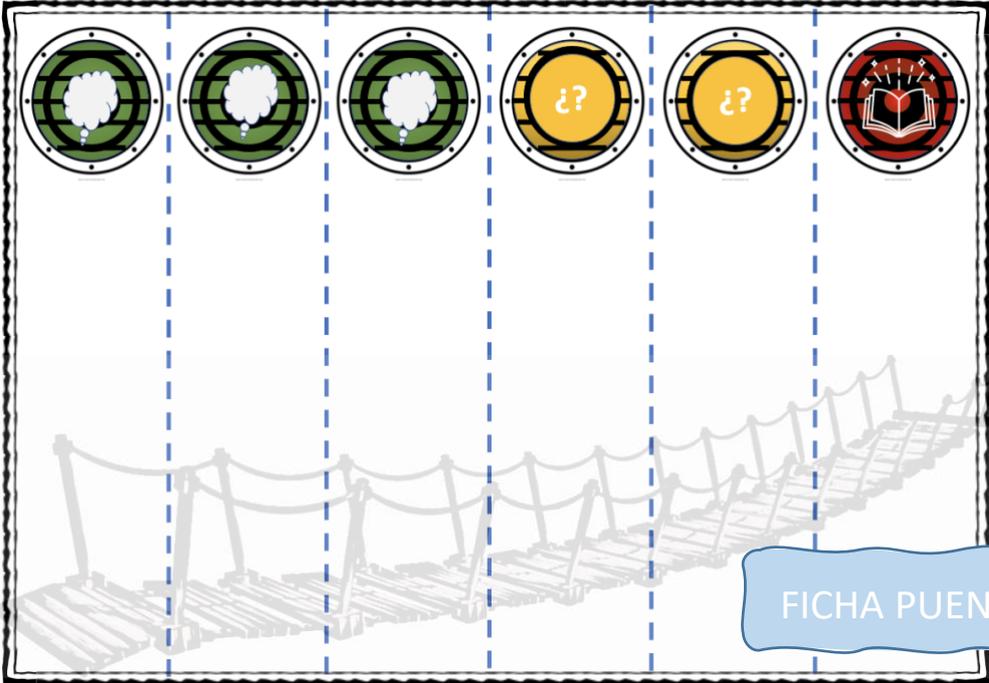
DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Para clasificar las tarjetas tronco según su valor: verdad, mentira o duda.</p>	
<p>Tarjetas tronco</p>	
<p>Genially</p>	

7.6. Anexo 6: Materiales actividad 5 | Rutina: idea-palabra-frase

DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Plantilla rutina: veo- pienso-me pregunto.</p>	
<p>Plantilla abecedario vikingo</p>	

Nota. La imagen del abecedario vikingo está sacada de <https://abecedario.me/vikingo/> .

7.7. Anexo 7: Materiales actividad 6 | Rutina: puente 3-2-1

DESCRIPCIÓN	MATERIAL
<p>Ficha de la rutina: puente 3-2-1</p>	 <p>A worksheet titled 'FICHA PUENTE' (Bridge Card) for a thinking routine. It features a large illustration of a suspension bridge. Above the bridge, there are six circular icons arranged in a row, separated by vertical dashed lines. The first three icons are green with a white thought bubble. The next two are yellow with a white question mark. The last one is red with a white book icon. A blue callout box with the text 'FICHA PUENTE' is located at the bottom right of the illustration.</p>
<p>Puzzle</p>	 <p>A colorful illustration of a Viking longship with a dragon-headed prow and a red and white striped sail. Several Vikings are rowing the ship. The illustration is overlaid with vertical dashed lines, indicating it is a puzzle to be cut out.</p>

PADLET

padlet
Virginia Fernández · 14
VEO - PIENSO - ME PREGUNTO
Los Vikingos

VEO



En el mural "veo+objeto"
En el mural veo cosas.
En el mural veo árboles.
...

PIENSO



"Pienso que+verbo+..."
Pienso que hace calor.
Pienso que van de viaje.

ME PREGUNTO



¿Por qué hay...?
¿Qué hacen?
¿Por qué las cosas son de paja...?

Escudos-pregunta



AÑADIR COLUMNA



PADLET

padlet
Virginia Fernández · 32
! ? PREGUNTAS CREATIVAS

¿POR QUÉ...?

¿Por qué viajaban los vikingos?

- Los vikingos viajaban para conocer lugares nuevos.
- Los vikingos viajaban para vender y comprar.



¿CÓMO...?

¿Cómo viajaban?

Por tierra viajaban en barcos.



¿Cómo se llaman los barcos vikingos?

Los barcos vikingos se llaman "drakkar".

¿Cómo son los barcos vikingos?

Los barcos vikingos no son muy grandes.

¿QUÉ...?

¿Qué oficios tenían vikingos?

- herreros
- artesanos
- campesinos
- comerciantes
- guerreros
- granjeros



¿CUÁNDO...?

¿Cuándo viajaban los vikingos?

- Los vikingos viajaban en primavera.

¿DÓNDE...?

¿Dónde vivían los vikingos?

- Los vikingos vivían en el norte.
- Los vikingos vivían en Suecia y Dinamarca.
- Los vikingos vivían en poblados.



7.8. [Anexo 8: Rúbrica de evaluación de las rutinas de pensamiento](#)

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS RUTINAS					
RUTINA	Objetivo	Nivel de consecución			
		ALTO (4)	MEDIO (3)	MÍNIMO (2)	NULO (1)
VEO	Observar y describir el elemento presentado.	Describe con detalle el elemento presentado.	Describe el elemento presentado.	Describe con ayuda el elemento presentado.	No describe el elemento presentado
PIENSO	Construir explicaciones e interpretar.	Construye explicaciones e interpretaciones ajustadas al objetivo.	Construye explicaciones e interpretaciones cercanas al objetivo.	Construye explicaciones e interpretaciones con ayuda para conseguir el objetivo.	No ha construido explicaciones ni interpretaciones.
	Razonar sus ideas y evidenciarlas.	Es capaz de razonar con corrección sus ideas basadas en el elemento presentado.	Es capaz de razonar sus ideas inspiradas en el elemento presentado.	Es capaz de razonar con ayuda alguna de sus ideas inspiradas en el elemento presentado.	No ha razonado sus ideas apoyándose en el elemento presentado.
ME PREGUNTO	Hacer preguntas y preguntarse.	Es capaz de formular más de dos preguntas en torno al elemento presentado.	Es capaz de formular dos o menos preguntas en torno al elemento presentado.	Es capaz de formular una preguntasen torno al elemento presentado.	No ha formulado preguntas en torno al elemento presentado.
TITULAR	Resumir y captar las ideas claves	Es capaz resumir con sentido y captar las ideas claves.	Es capaz de resumir y captar algunas ideas clave.	Identifica alguna idea clave, pero no es capaz de resumir.	No ha captado las ideas claves ni resumir la esencia.
PREGUNTAS CLAVE	Hacer preguntas y preguntarse.	Es capaz de formular más de dos preguntas en torno al elemento presentado.	Es capaz de formular dos o menos preguntas en torno al elemento presentado.	Es capaz de formular una preguntasen torno al elemento presentado.	No ha formulado preguntas en torno al elemento presentado.

SEMÁFORO	Razonar con evidencia.	Es capaz de razonar con las evidencias presentes en el elemento presentado.	Es capaz de razonar con algunas de las evidencias del elemento presentado.	Es capaz de identificar evidencias del elemento presentado, pero no razona utilizándolas.	No es capaz de identificar evidencias del elemento presentado, ni de razonar utilizándolas.
	Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.	Identifica todas las afirmaciones, suposiciones y falsedades.	Identifica la mayoría afirmaciones, suposiciones y falsedades.	Identifica algunas afirmaciones, suposiciones y falsedades.	No identifica las afirmaciones, suposiciones y falsedades.
PALBRA – IDEA - FRASE	Resumir y extraer información sobre el elemento presentado.	Es capaz resumir y extraer información relevante sobre el elemento presentado.	Es capaz resumir extrayendo cierta información sobre el elemento presentado.	Es capaz resumir con ayuda y extraer datos sobre el elemento presentado.	No ha resumido ni extraído información sobre el elemento presentado.
PUENTE 3-2-1	Reflexionar	Reflexiona con sentido sobre un tema.	Reflexiona sin muchos detalles sobre un tema.	Reflexiona con ayuda sobre un tema.	Identifica, pero no reflexiona sobre un tema
	Establecer conexiones	Establece conexiones relacionando elementos presentados.	Establece algunas conexiones relacionando elementos presentados.	Establece conexiones básicas para relacionar elementos presentados.	No establece conexiones ni relaciona elementos presentados.
	Formula conclusiones	Formula conclusiones apoyadas en sus ideas.	Formula sencillas conclusiones con alguna de sus ideas.	Formula con ayuda conclusiones sencillas siendo redirigido a sus ideas.	No formula conclusiones sencillas ni conecta sus ideas.

Fuente: Elaboración propia

7.9. Anexo 9: Autoevaluación Rutinas

VEO-PIENSO-ME PREGUNTO



¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?

An evaluation panel with a teal background. At the top, it asks '¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?'. Below the text are three icons in a row: a magnifying glass over an eye, a head with gears, and a question mark inside a dashed circle. To the right is a hand icon with a green smiley face. At the bottom, there are two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them. A hand icon with a red heart is on the left.

EL TITULAR



¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?

An evaluation panel with a teal background. At the top, it asks '¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?'. Below the text is a single icon of a calendar. To the right is a hand icon with a green smiley face. At the bottom, there are two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them. A hand icon with a red heart is on the left.

PREGUNTAS CREATIVAS



¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?

An evaluation panel with a teal background. At the top, it asks '¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?'. Below the text is a single icon of a lightbulb with a question mark. To the right is a hand icon with a green smiley face. At the bottom, there are two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them. A hand icon with a red heart is on the left.

EL SEMAFORO



¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?



The diagram shows a traffic light with four colored sections: 1 (blue), 2 (purple), 3 (orange), and 4 (red). The feedback panel includes a hand with a red dot, a hand with a green dot, three traffic light icons (green, yellow, red), and two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them.

IDEA-PALABRA-FRASE

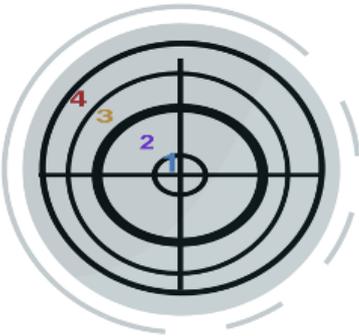


¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?



The diagram shows a traffic light with four colored sections: 1 (blue), 2 (purple), 3 (orange), and 4 (red). The feedback panel includes a hand with a red dot, a hand with a green dot, three icons (speech bubble, pencil, speech bubble), and two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them.

PUENTE 3-2-1



¿CÓMO TE HAS SENTIDO CON ESTA RUTINA?



The diagram shows a traffic light with four colored sections: 1 (blue), 2 (purple), 3 (orange), and 4 (red). The feedback panel includes a hand with a red dot, a hand with a green dot, three bridge icons (3, 2, 1), and two smiley faces (happy and sad) with the text '1-2-3-4' between them.

Nota. Materiales de elaboración propia con Piktochart <https://piktochart.com>.

7.10. Anexo 10: Kahoot

The screenshot shows the Kahoot! interface for a quiz titled "¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LOS VIKINGOS?". The quiz is a private kahoot created by "Vifedie" 8 minutes ago. It consists of 10 questions:

- 1 - Slide: ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LOS VIKINGOS?
- 2 - Quiz: ¿Dónde vivían los Vikingos?
- 3 - True or false: ¿Los vikingos vivían en poblados?
- 4 - Quiz: ¿Qué oficio NO hacían los vikingos?
- 5 - True or false: ¿Los vikingos viajaban a otros lugares?
- 6 - Quiz: ¿Qué son los drakkars?
- 7 - True or false: ¿TENÍAN MUCHOS DIOSES?
- 9 - Quiz: ¿Con qué objeto se defendían en grupo?
- 10 - Quiz: ¿QUÉ ESTACIONES TENÍAN?

