



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La literatura en el aula de inglés de Bachillerato: desarrollo del pensamiento eficaz

Presentado por: María Arzua Azurmendi
Tipo de trabajo: Propuesta de intervención
Director/a: Dras. Davinia Rodríguez y Covadonga San Miguel
Ciudad: Bilbao
Fecha: Junio 2017

RESUMEN

El presente trabajo fin de máster trata de responder a la preocupación de numerosos docentes respecto a la falta de destrezas que garanticen un adecuado desarrollo del pensamiento crítico y creativo de nuestros alumnos. Esta falta de destreza en el pensamiento eficaz responde en parte a la herencia educativa recibida: clases magistrales con alumnos pasivos a los cuales se les dota de una serie de conocimientos que después no sabrán cómo emplear.

En la propuesta de intervención que fundamenta el presente trabajo, se han llevado al aula de inglés de 1º de Bachillerato mediante la literatura en L2, una serie de destrezas de pensamiento con el fin de ayudar a los alumnos a desarrollar un pensamiento eficaz: crítico y creativo, desarrollando así mismo habilidades en expresión escrita. Un pensamiento eficaz, basado en la bien planteada y cuidadosa instrucción en estrategias concretas que suponga para ellos una experiencia vital que pueda ser transferida del aula a diferentes contextos.

Todos los objetivos que este trabajo trata de analizar coinciden con la metodología TBL o Aprendizaje Basado en el Pensamiento.

Palabras clave: Pensamiento crítico y creativo, estrategias de pensamiento, TBL, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, proyectos innovadores.

ABSTRACT

The final project presented here for the Master's Program will attempt to respond to the numerous professors concerned by the lack of skills that guarantee an adequate development of students' creative and critical thought. This lack results partly from the educative system that educators have inherited: lectures with passive students who are provided with some knowledge which they later will not know how to use.

This project focuses on a 1ºBachillerato English class using L2 literature and basing the teaching of the new method on a series of thinking skills that will help students to develop efficient thought analysis, with the added benefit that their written expression will improve. Efficient thinking based on a solid foundation and careful instruction in certain strategies that provide vital experience and that could be transferred from the classroom into different contexts.

All of the objectives in the project will be explained and analysed concurrently with TBL, or Thinking-Based Learning.

Key Words: Creative and Critical Thinking, Thinking Strategies, TBL, Thinking-Based Learning, innovative projects.

Índice

1. Introducción.....	7
1.1. Aproximación y justificación del tema	7
1.2. Relevancia académica del tema propuesto	8
2. Planteamiento del problema	10
2.1. Objetivos.....	10
3. Marco teórico.....	11
3.1. Introducción	11
3.2. Marco Legislativo.....	13
3.3. Principales problemas que se plantean	14
3.4. Aprendizaje basado en el pensamiento (TBL).....	16
3.5. ¿Qué es el TBL?	16
3.6. Pilares fundamentales del TBL	18
3.6.1. Destrezas de pensamiento	18
3.6.2. Hábitos de mente.....	19
3.6.3. Metacognición	21
3.7. Mapas de pensamiento.....	23
3.8. Organizadores gráficos	24
3.9. Formación del profesorado en TBL.....	25
4. Propuesta de Intervención.....	27
4.1. Objetivos de la propuesta	27
4.2. Destinatarios y muestra	28
4.3. Desarrollo de la propuesta.....	28
4.4. Cronograma de trabajo	36
4.5. Método de evaluación	36
4.5.1. Evaluación del proceso y final	37
4.5.2. Evaluación de los resultados.....	43
5. Discusión y conclusiones	52
6. Limitaciones y prospectiva	53
7. Referencias bibliográficas.....	55
8. Anexos.....	59
8.1. Anexo 1.Producción expresión escrita	59

8.2. Anexo2. Producción escrita	60
8.3. Anexo 3.Producción escrita	61
8.4. Anexo 4. Ejemplo de organizador gráfico desarrollado	62
8.5. Anexo 5. Organizador gráfico	63
8.6. Anexo 6. Organizador gráfico	64
8.7. Anexo 7. Organizador gráfico	65
8.8. Anexo 8. Organizador gráfico	66
9. Agradecimientos	67

Índice de figuras

Figura 1. Escalera de la metacognición.....	23
Figura 2. Actividad 1. Resolución de problemas.....	31
Figura 3. Actividad 2. Comparar y contrastar	33
Figura 4. Actividad 3. Crear metáforas.....	34
Figura 5. Actividad 4. Determinar las partes y el todo	35
Figura 6. Rúbrica comparar y contrastar	38
Figura 7. Rúbrica expresión escrita	40
Figura 8. Rúbrica expresión oral	41
Figura 9. Rúbrica crear metáforas.....	42
Figura 10. Resultados encuesta. Elaboración propia	43
Figura 11. Resultados encuesta. Elaboración propia	43
Figura 12. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	44
Figura 13. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	44
Figura 14. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	45
Figura 15. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	45
Figura 16. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	46
Figura 17. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	46
Figura 18. Resultados encuesta. Elaboración propia	47
Figura 19. Resultados encuesta. Elaboración propia.....	47
Figura 20. Encuesta evaluación docente	48

1. Introducción

1.1. Aproximación y justificación del tema.

“La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección que su naturaleza es capaz” Kant

Podría decir que mi vocación por la enseñanza se remonta a mis años de adolescencia, cuando me imaginaba tratando de transmitir saberes y formación a mis alumnos. Pero fue una vez comenzada mi trayectoria docente, cuando fui verdaderamente consciente del amplio y apasionante mundo de la educación, de su decisiva importancia para garantizar una verdadera sociedad democrática formada por individuos con una sólida formación, no sólo en cuanto a saberes sino también en principios y valores. Toda esta tarea formativa recae en manos de todos y cada uno de los miembros que formamos parte de la comunidad educativa. Es por ello que debemos asignarle a nuestra labor la importancia debida.

Desde ese preciso momento y hasta la actualidad me he implicado, por tanto, en todos aquellos procesos de innovación docente y formación continua que mis posibilidades e intereses me han permitido. Es por ello, por lo que me encuentro llevando a cabo este Máster en Educación Secundaria que, junto con las inquietudes propias de todo docente, me lleva a plantearme la cuestión que sustenta el presente trabajo: la inquietud por fomentar un pensamiento eficaz en los alumnos:

El pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permitan llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p.15)

El promover en nuestros alumnos este pensamiento eficaz se presenta como uno de los retos a los que se enfrenta el docente en la actualidad. Un pensamiento eficaz, basado en la bien planteada y cuidadosa instrucción en estrategias concretas, que suponga para ellos una experiencia vital que pueda ser trasferida del aula a los distintos ámbitos y situaciones que se les irán presentando a lo largo de sus vidas;

un pensamiento que les dote de una serie de competencias aplicables no sólo a su instrucción docente sino también a su desarrollo personal y profesional. Es aquí donde podemos comenzar a hablar de TBL o aprendizaje basado en el pensamiento como metodología clave ya que fusiona el desarrollo de destrezas de pensamiento con contenidos curriculares, que podrán ser después transferidas a otros contextos.

Este trabajo tratará de dar una visión del desarrollo de este pensamiento eficaz: un pensamiento crítico y creativo, incluyendo así las principales ideas y teorías planteadas por determinados autores, con el fin de situar al lector en una adecuada contextualización respecto al marco teórico.

Además, se expondrán con detalle los métodos e instrumentos utilizados en la presente propuesta de intervención, señalando la importancia de su organización, metodología, así como materiales utilizados. Se expondrán también los resultados derivados de la propuesta llevada a cabo en el aula.

También se incluirá una reflexión personal y las conclusiones derivadas de la propuesta llevada a cabo, así como el punto de vista profesional acerca de cómo se podrían modificar o enriquecer las metodologías docentes empleadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, de cara a la consecución del objetivo principal planteado en este trabajo: el desarrollo del pensamiento eficaz.

Por último, y no por ello menos importante, se citarán todas aquellas referencias bibliográficas y documentales que han servido tanto para la contextualización del marco teórico, como para el propio desarrollo de la propuesta de intervención planteada.

1.2. Relevancia académica del tema propuesto

La amplia muestra recogida de material relacionado con el tema, basado en diferentes teorías y aproximaciones al mismo, ha significado una interesante necesidad de desarrollar este estudio. Con el fin de comprender y tener una clara perspectiva del mismo, se han tomado en consideración algunas teorías planteadas por autores de referencia.

Fraker (1995) realizó un estudio con alumnos de Secundaria, tratando de identificar algunas de las posibles causas de la falta de destrezas que promuevan el pensamiento eficaz. Parece, en primer lugar, que los alumnos prefieren socializar a estudiar. Añade que los alumnos muestran en general apatía ante las asignaturas convencionales, además no encuentran retos motivadores en su estudio o quizás no han tenido la oportunidad de reflexionar y explicar por sí mismos sus creencias y posturas. Por último, señala la limitación que a menudo suponen las propias competencias docentes y por supuesto el hecho de la dificultad para medir y evaluar este pensamiento eficaz.

Se sabe que existen diferentes factores que pueden dirigir al alumno en su proceso enseñanza-aprendizaje. Si atendemos por ejemplo a las características individuales para tratar de identificar qué hace que los alumnos aprendan más y mejor, nos encontramos con diferentes variables como el coeficiente intelectual, los diferentes tipos de inteligencias o inteligencias múltiples, los diferentes estilos de aprendizaje y aspectos personales tales como inhibición, ansiedad, timidez, tensión, ganas de comunicarse y las propias creencias del alumno sobre sí mismo entre otros (Lightbrown y Spada, 2006).

Sin embargo, es difícil encontrar una clara relación entre una determinada variable y el éxito a la hora de desarrollar un pensamiento eficaz que nos asegure un aprendizaje verdaderamente competente.

Podríamos decir que sí existen una serie de estrategias susceptibles de ser enseñadas y que garantizan este pensamiento eficaz, que será pieza clave en el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Debemos por tanto, centrarnos en como aprenden los estudiantes, como producen conocimiento, ya que la obtención de información y el saber qué hacer y cómo actuar con ella se considera un atributo de la inteligencia de los humanos (Arthur L. Costa y Bena Kallick, 2014).

2. Planteamiento del problema

2.1. Objetivos

A la hora de determinar cuáles serán los objetivos de la presente propuesta de intervención, cabría distinguir un objetivo de carácter general y otros que resultan ser más específicos.

General:

- Plantear una serie de actividades para trabajar la literatura en L2 mediante la metodología TBL o aprendizaje basado en el pensamiento e incluidas en una unidad didáctica enmarcada dentro del currículo de la asignatura de lengua inglesa de 1º de Bachillerato.

Específicos:

- Promover en el alumnado un pensamiento eficaz: ayudarles a pensar más y mejor.
- Proporcionar herramientas a nuestros alumnos para mejorar la expresión escrita, haciendo visible su pensamiento.
- Recoger la opinión del alumnado, al final de la intervención en el aula, acerca del uso del TBL como metodología alternativa en el aula de inglés.
- Documentarme en aquellas teorías y estudios que tengan relación con el desarrollo del pensamiento eficaz dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, como base para el aprendizaje competencial.

3. Marco Teórico

3.1. Introducción

A la hora de realizar una búsqueda y selección de bibliografía sobre autores de referencia, sus teorías sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de las destrezas para lograr un pensamiento eficaz, comencé mi búsqueda acerca del tema de una manera algo inusual y que consistió en partir de la metodología TBL o Aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Una vez analizada la misma, se expondrá un marco teórico desde un punto de vista inductivo en lugar de establecer una búsqueda de información siguiendo un método de carácter deductivo y que sienta las bases de mi propuesta de intervención.

Es cierto que el concepto que supone el enseñar a pensar viene de antaño: Sócrates dedicó gran parte de su estudio a la búsqueda del conocimiento verdadero como principio fundamental en sus razonamientos cotidianos, demostró e impulsó las estructuras del conocimiento para entender mejor el mundo que nos rodea. Así mismo, Aristóteles ya formulaba la noción de silogismos como mecanismos para realizar inferencias eficaces, mientras que Francis Bacon articuló el método científico en la investigación del pensamiento humano.

En los años 70, la psicóloga Mary Henle (1962), llevó a cabo una investigación en la cual puso de manifiesto el mal razonamiento que empleamos en el proceso de pensar. Observó que incluso en situaciones cotidianas, apenas empleamos la lógica. Quizás lo más significativo de su estudio fue el hecho de que supuso en cierta medida el comienzo de una investigación descriptiva de cara a analizar cuáles son los errores que cometemos al tratar de razonar. Añadió que estas limitaciones de nuestro juicio, son fruto de nuestro desconocimiento de los mecanismos de reflexión e incluso de erróneos hábitos de reflexión muy asentados y por tanto difíciles de eliminar.

En los años 80, Perkins (1985) y Whibey (1985) señalaban en sus estudios la escasa influencia de la escuela en el fomento de las habilidades de pensamiento, por

lo que se deduce que es realmente necesaria la instrucción en ciertas habilidades y su práctica. De este modo, hoy en día lo principal para poder desarrollar un pensamiento verdaderamente eficaz son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica, es decir, pensar sobre lo que se piensa, y evidentemente esto tiene implicaciones en la enseñanza (Nieto y Sainz, 2011). Realizar un ejercicio de metacognición de cara a lograr un pensamiento eficaz, podemos afirmar que se trata de una de las actividades más importantes de llevar a cabo por nuestros alumnos y que por ello deben aprender a dominar:

Lo que nos interesa aquí no es pensar sobre el hecho de pensar sin más. Hay que concentrarse. Tenemos que ser capaces de averiguar cuál es la forma más adecuada de enfrentarnos al ejercicio de pensar que se nos presenta. Enseñar a los alumnos a hacer esto es el desafío de la enseñanza metacognitiva. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p.37)

El verdadero proceso, artesanal a mi juicio, de la instrucción en estrategias para desarrollar destrezas de pensamiento, es más contemporáneo. El papel de los hábitos de la mente (Art Costa y Bena Kallick, 2014) la metacognición como pieza clave en el proceso de aprender a aprender, las inteligencias múltiples como contrapeso al paradigma de una inteligencia única, el hacer el pensamiento visible, las rutinas de pensamiento que se definen como estrategias cognitivas para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento de los alumnos (David Perkins, 2008), son algunas de las teorías que sustentan la base fundamental de la metodología TBL o Aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013) y que es la metodología adecuada ya que fusiona destrezas de pensamiento con contenidos curriculares. Cuando hablamos de los diferentes modos de enseñar a pensar podemos hablar de tres modelos diferentes a la hora de plantearnos la instrucción en las destrezas de pensamiento (Montserrat del Pozo, 2009):

- los que utilizan programas específicos, vacíos de todo contenido curricular (programa de Lipman 1969, R. Feuerstein 1980 y E. de Bono 1983)
- los que sin enseñar expresamente la destreza, proponen el uso de diversos métodos (diálogo socrático, organizadores gráficos, investigación guiada...) ayudando al alumno a comprender contenidos

- los llamados programas de infusión de pensamiento dentro de los contenidos del currículo (Swartz y Perkins, 1992)

Este concepto de infusión fue introducido en los años 80 pero se ha adaptado para “describir la enseñanza en el aula que fusiona la enseñanza de técnicas para un pensamiento eficaz con la enseñanza de los contenidos descritos en el currículo de forma específica” (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p.41).

Si bien es cierto que existen muchos contextos donde podemos desarrollar destrezas que permitan a nuestros alumnos desarrollar un pensamiento eficaz, lo que más nos interesa es poder hacerlo en el área de la educación, ya que es en este contexto más que en ningún otro donde podemos influir en sus hábitos de pensamiento, siendo los primeros años de esta instrucción académica decisivos para las destrezas que serán capaces de desarrollar en el futuro, integrando la enseñanza de contenidos con la de las propias destrezas de pensamiento.

3.2. Marco legislativo

De cara a enmarcar el presente TFM, la UNIR establece unas líneas prioritarias, estando este enmarcado en una propuesta didáctica sobre aspectos concretos de la especialidad de lengua extranjera: inglés, y dentro del tesoro académico en el epígrafe 1.1: teoría y métodos educativos y la subcategoría 1.1.8: métodos pedagógicos, que son los que mejor se adaptan al contenido.

Cuando decimos “marco” del modelo educativo pedagógico, nos referimos a los documentos que plasman las grandes líneas del mismo y que en el caso del presente trabajo sería el plan Heziberri 2020, más concretamente el decreto 127/2016, 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, el cual tiene en cuenta los objetivos educativos europeos para el 2020, la política educativa del Gobierno Vasco y los resultados del sistema educativo vasco. Además, la presente propuesta de intervención didáctica y las actividades en ella plantadas, se ajustan a las directrices establecidas por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo para las lenguas. Las actividades de la presente propuesta de intervención suponen un trabajo motivador y consiguen que el alumnado adquiera de un modo natural la adquisición

de la L2. Se promueve, así mismo, la interacción de los alumnos durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje de la presente propuesta, con el fin de impulsar en ellos una actitud positiva respecto a normas y valores sociales dentro de los principios psicopedagógicos en los que se fundamenta el diseño curricular para la etapa de Bachillerato.

El currículo básico establece que el Bachillerato debe contribuir a garantizar el desarrollo de una serie de capacidades por parte de los alumnos. Estos objetivos quedan recogidos mediante el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en esta aula de inglés de 1º de Bachillerato. El desarrollar una madurez personal y social en nuestros alumnos que les permita mostrar un espíritu crítico, la importancia de afianzar hábitos de estudio y disciplina, el fomentar el gusto por la lectura, el afianzar el espíritu emprendedor mediante actitudes de flexibilidad, sentido crítico, creatividad, entre otros, son algunos de los objetivos que se logran mediante el desarrollo de la presente propuesta de intervención didáctica.

Respecto a los contenidos previstos para el Bachillerato, las cuatro actividades planteadas trabajan tanto la comprensión como la producción de textos orales y escritos y respetando los criterios de evaluación que establece el currículo para el primer curso de Bachillerato en el área de lengua extranjera organizados en comprensión y producción de textos orales y escritos.

3.3. Principales problemas que se plantean

La enseñanza actual se sigue centrando en un enfoque pedagógico cuyo objetivo principal son los conocimientos propiamente dichos, más que el manejo de una serie de competencias y destrezas que garanticen una adecuada respuesta y comportamiento ante las diferentes situaciones del día a día. Sin embargo, como ya señalaba Nickerson (1988), el conocimiento, si bien es necesario para el desarrollo del pensamiento, no garantiza el desarrollo de un razonamiento eficaz.

La realidad que se nos presenta hoy en día es totalmente diferente: la sociedad como escenario de ese cambio es una de las principales responsables. La modernidad líquida a la que hacía referencia el recientemente fallecido sociólogo

Zigmunt Bauman (2000): una sociedad inmersa en las redes sociales, en la revolución que supone Internet y en los movimientos sociales de finales del siglo XX y principios del XXI, una sociedad inestable y carente de valores duraderos. Así la educación tiene que hacer frente a dicho cambio, debe dotar al individuo de una formación integral, de una capacidad para el pensamiento eficaz que garantice su papel activo y eficaz como miembro fundamental en un contexto social democrático.

La educación que se imparte en las escuelas hoy en día no fomenta el pensamiento eficaz, si no que más bien, según Ken Robinson (2006), anula la capacidad crítica y creativa de los alumnos, les aleja de sus talentos naturales. Robinson (2006) considera que todos nacemos con talentos y que la escuela no favorece el desarrollo de estas capacidades y talentos innatos de todo individuo. Los niños en sus primeros años de vida, según él, no tienen miedo al error, arriesgan y es así como muestran su capacidad de emprender e innovar. A medida que van creciendo se sienten estigmatizados y juzgados al equivocarse. Es este temor a equivocarse lo que inhibe el pensamiento eficaz, que requiere de un pensamiento crítico y creativo. Por otro lado, Gatto (1990) señala como la escuela escolariza pero no educa. Añade que esta debe potenciar el autoaprendizaje, plantear desafíos y fomentar el trabajo en grupo. Es aquí donde la metodología TBL cobra importancia ya que cumple con estos objetivos que acabamos de citar.

Se dota a los alumnos de conocimiento, si bien es cierto que no saben cómo emplearlo. En opinión de David Perkins (2008), el conocimiento podría asemejarse a dos cosas bien distintas, según como nos refiramos al mismo. Por un lado, podríamos hablar de conocimiento comparándolo con un i-Pod o tomando la referencia de un saxofón. Puede resultar una comparación algo extraña, pero tal y como nos aclara Perkins (2008), es mucho más significativa y compleja de lo que parece.

Cuando utilizamos un i-Pod, si bien sabemos que se trata de un aparato sofisticado, para su correcto funcionamiento basta con encenderlo y apagarlo. El saxofón, por otro lado, es un instrumento para el que, siendo también sofisticado, necesitaremos un gran entrenamiento y aprendizaje de cara a poder producir música con él. Así, si nos referimos al conocimiento, podemos decir que es instrumental: tenerlo es bueno, pero lo verdaderamente importante es lo que hagamos con él,

como lo empleemos. Por lo tanto podemos volver a lo planteado por Perkins (2008): podríamos comparar el i-Pod con el conocimiento de datos tales como números de teléfono etc. Mientras que el recordar y reconocer cierta información y, sobre todo, el saber cómo utilizarla para resolver algo o actuar del modo más adecuado en determinada situación, supone definitivamente comparar el conocimiento con un instrumento musical. La metodología TBL o aprendizaje basado en el pensamiento podríamos definirla como aquello que hacemos para “tocar” el instrumento del conocimiento y que produzca la más bella de las músicas. El conocimiento se moldea mejor si se instrumentaliza.

3.4. Aprendizaje basado en el pensamiento (TBL)

“Como un campo, aunque sea fértil, no puede dar frutos si no se cultiva, así le sucede a nuestro espíritu sin el estudio” Marco Tulio Cicerón (106Ac-43 Ac)

A lo largo de nuestra vida nos encontramos continuamente con situaciones en las que se requiere pensar. En ocasiones se trata de un mero pensamiento de carácter rutinario, diríamos que casi automatizado: el recordar un número de teléfono o el de nuestro documento nacional de identidad. En otras ocasiones se trata de un pensamiento más impulsivo, casi reactivo podríamos decir. Pero al que verdaderamente deberemos dirigir nuestra atención y dedicación de cara a una máxima optimización del mismo es al razonamiento eficaz, aquel que ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. En algunos casos puede ser que aun siendo el más eficaz, resulte el menos frecuente; un tipo de pensamiento en el que podemos y debemos ser instruidos y que resultará indudablemente la herramienta indispensable para un aprendizaje competencial.

3.5. ¿Qué es el TBL?

La investigación llevada a cabo por Perkins (1985) durante la década de los 80 venía a señalar la poca relación entre la escolarización y el desarrollo de las destrezas de pensamiento. Por ello, supone una verdadera necesidad la instrucción y práctica de ciertas habilidades o destrezas a partir de actividades cotidianas para lograr su

transferencia (Sainz y Rivas, 2008). Es aquí donde el aprendizaje basado en el pensamiento o TBL jugaría un papel fundamental.

La metodología TBL o Aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013) implica el empleo estratégico de las adecuadas destrezas de pensamiento, previo entrenamientos en las mismas, con el objetivo de desarrollar un pensamiento eficaz. Los individuos que piensan eficazmente son capaces de llevar a cabo estas destrezas con facilidad y utilizarlas de un modo adecuado en las diferentes situaciones que requieran de un pensamiento eficaz.

Surgió gracias a la colaboración de cinco personalidades relevantes en el mundo de la educación. Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Barry K. Beyer, Rebecca Reagan y Bena Kallick (2013), conscientes de la necesidad de un cambio de perspectiva respecto a las metodologías empleadas en las aulas en las últimas décadas, se involucraron en la investigación y desarrollo de una metodología que propulsase dicho cambio.

Las destrezas de pensamiento que plantea la metodología TBL podrían englobarse en tres categorías principales:

- Destrezas para generar ideas
 - Generar posibilidades; variedad de ideas, nuevas ideas
 - Crear metáforas o analogías
- Destrezas para clarificar ideas
 - Analizar ideas; comparar y contrastar, clasificar, secuenciar.
 - Analizar argumentos; encontrar razones, conclusiones
- Destrezas para evaluar la coherencia de las ideas
 - Evaluar información básica; precisión de la observación, fiabilidad de las fuentes
 - Inferir; explicación causal, predicción, generalización, razonamiento por analogía.

Muchas de las situaciones en las que se nos requiere el pensar, tanto en nuestra faceta personal o profesional, suponen comparar y contrastar ideas o resolución de problemas. Las destrezas recogidas en estas tres categorías convergen a menudo en alguna de las dos destrezas anteriormente mencionadas.

Podemos afirmar que el TBL:

Proporciona un modo de enseñar que ayudará a los alumnos a desarrollar formas más eficaces de utilizar la mente, que aumentará su capacidad de comprender más profundamente todo aquello que intentamos enseñarles día a día. Mejorará también la imagen que tienen de sí mismos y su motivación por aprender (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013, p. 12)

Este modelo de innovación docente estaría enmarcado dentro de un paradigma crítico o socio-crítico ya que aporta una visión de la realidad como dinámica cambiante (Sandín, 2003). Se trata de un proceso de innovación paradigmática ya que con el TBL cambia el modelo de concebir el destinatario sobre el que recae el proceso de innovación; un cambio en el papel del alumno respecto a la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje; este pasa de tener un rol pasivo a convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje y construcción de conocimiento.

3.6. Pilares fundamentales del TBL

El aprendizaje basado en el pensamiento se sustenta sobre tres pilares fundamentales: las destrezas de pensamiento, los hábitos de la mente y la metacognición.

3.6.1. Destrezas de Pensamiento

Respecto a las destrezas de pensamiento cabría señalar la importancia de tratar de identificar e instruir a nuestros alumnos en su utilización de cara a convertirse en mejores y más eficientes pensadores y ciudadanos. La manera de llevarlo a cabo según Robert Swartz (2013), es haciendo explícito un cuadro de destrezas aplicables a distintos procesos de pensamiento. Estos cuadros o tablas están a menudo organizados en categorías tales como “destrezas para promover el pensamiento crítico”, “destrezas para promover el pensamiento creativo”, “análisis”, etc. Estas destrezas se introducen por medio de

preguntas concretas, tomando como punto de partida situaciones cercanas al alumno (Montserrat del Pozo, 2009). Estas incluyen entre otras, comparar y contrastar, clasificar, predecir, generar ideas, causa y efecto, toma de decisiones, así como determinar la fiabilidad de las fuentes de la información.

La enseñanza que incluye el empleo de estas destrezas, marca claramente un cambio de paradigma respecto a pasadas metodologías. Algunas editoriales ya responden a esta nueva aproximación al proceso enseñanza-aprendizaje incluyendo en sus textos actividades que implican el comparar y contrastar, predecir, clasificar, etc. Pero si un alumno realizase una actividad en la que tuviera que comparar y contrastar la cultura británica y la española y no hubiese sido instruido previamente en cómo llevar a cabo esta destreza de manera que su pensamiento sea eficaz y que sus aportaciones tomen un cáliz crítico y creativo, la actividad en sí resultaría superficial y poco fructífera e incluso nos atreveríamos a decir que en el caso de la información evaluada, podría tratarse de una información poco fiable. Podemos, así, intuir que de algún modo las destrezas anteriormente mencionadas no son destrezas de pensamiento por sí mismas si no simplemente diferentes tipos de pensamiento que llevamos a cabo.

Si un alumno detalla las diferencias o similitudes entre dos objetos susceptibles de ser comparados y contrastados lo hará de un modo casi mecánico una y otra vez, lo cual no implica que sea de un modo efectivo. Es por ello que los docentes deberán enseñarles a comparar y contrastar de manera eficiente haciendo visible su pensamiento y guiándoles en su proceso.

3.6.2. Hábitos de la mente

Resulta fácil decirle a alguien que piense, pero no tanto decirle cómo debe hacerlo. Entendemos por un pensamiento de orden superior “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (Lipman, 1998, p.62).

El conseguir que un alumno piense de un modo eficaz, aprenda a aprender, que adquiera una autonomía intelectual, se puede lograr si promovemos el desarrollo de una serie de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico y creativo.

Estas destrezas se deben asentar en unos adecuados hábitos de la mente: rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias y los sentimientos de los demás, incluso el modo de enfrentarse a los retos de la vida (López Aymes, 2012).

De acuerdo a la investigación de Costa (2001) sobre los hábitos de la mente, estos hacen referencia a las disposiciones que un individuo presenta respecto a un problema, de un modo inteligente y eficaz. Cuando los humanos experimentamos dicotomías, nos sentimos confusos respecto a ciertos dilemas o nos enfrentamos cara a cara con incertidumbres, las acciones eficaces que podamos emprender dependerán de determinados patrones de conducta intelectual. El empleo de hábitos de la mente requiere de determinadas habilidades, actitudes, experiencias anteriores e inclinaciones. Requiere un cierto nivel de destreza para llevar a cabo una serie de comportamientos y hacerlos perdurar en el tiempo. Los individuos que emplean hábitos de la mente poseen cinco atributos que resultan clave:

- Inclinación o tendencia a emplear ciertas estructuras de comportamiento intelectual.
- Otorgar valor a ciertos tipos de comportamiento eficaces en lugar de otros que resultarían menos productivos.
- Sensibilidad para percibir oportunidades para emplear determinados patrones de conducta.
- Capacidad para llevar a cabo un patrón de comportamiento determinado.
- Compromiso para seguir mejorando en la práctica del patrón de conductas intelectuales.

Estos hábitos de la mente de los que nos habla Costa (2000) son los siguientes:

- Persistencia
- Manejo de la impulsividad
- Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento
- Pensamiento flexible
- Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)
- Búsqueda de la precisión
- Cuestionamiento y planteamiento de problemas
- Aplicación del conocimiento del pasado a situaciones nuevas
- Pensamiento y comunicación con claridad y precisión
- Recabación de datos con todos los sentidos
- Creación, imaginación, innovación
- Reacción con asombro y admiración
- Aceptación de riesgos responsables
- Capacidad para el sentido del humor
- Pensamiento independiente
- Apertura del aprendizaje continuo

Raramente practicamos estos hábitos de una manera aislada, más bien los empleamos agrupándolos para poder así utilizarlos en diferentes situaciones. Esta lista no incluye todos y cada uno de los hábitos de la mente, pero supone un importante punto de partida.

3.6.3. Metacognición

La metacognición supone pensar acerca de nuestro propio pensamiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013). Implica la capacidad de usar la razón, de comprender comportamientos e ideas, pensar con destreza. La metacognición hace que seamos conscientes de los pasos y las estrategias que debemos seguir cuando nos encontramos ante un problema y que, a su vez,

reflexionemos y evaluemos la verdadera utilidad de estas estrategias empleadas, de tal manera que podamos modificarlas si no logramos el objetivo propuesto. Son las llamadas “funciones ejecutivas” del cerebro.

Los humanos comenzamos a ser conscientes de lo que supone el proceso respecto al pensamiento en los primeros años de vida. Poseemos esta capacidad desde que nacemos pero no es hasta que comenzamos a estimularla cuando empieza a funcionar. Cuando no se desarrolla la metacognición, es cuando surgen determinadas patologías.

Existen varias teorías acerca de la metacognición: Abramovicz Rosenblatt (2010) señaló que esta representa el modo en que las personas empezamos a ser conscientes de cómo razonamos y así de cómo poder aplicar este razonamiento a nuestra forma de actuar. Para Ocaña (2010), se trata de un importante proceso que se caracteriza por el simple hecho de ser conscientes de cómo podemos controlar nuestro pensamiento de forma voluntaria y de la gestión de los diferentes procesos de pensamiento. Pero el primero que habló acerca de la metacognición fue Flavell (1987), experto en psicología, quien señaló que se basaba en el modo por el cual comprendemos los procesos a la hora de pensar y los resultados a los que podemos llegar mediante los mismos.

Guiar a nuestros alumnos a pensar de un modo eficaz de cara a desarrollar un pensamiento de orden superior o lo que es lo mismo, un pensamiento eficaz: crítico y creativo, supone el tener que instar a los alumnos a ejercer la metacognición.

Perkins y Swartz (1989) muestran en una figura con forma de escalera, lo que esta sería respecto a la metacognición. La escalera de la metacognición, representa cuatro niveles progresivos de pensamiento y supone una herramienta indiscutible para guiar nuestro pensamiento y facilitar el hacerlo visible.

Figura 1. Escalera de la metacognición. Swartz (2008, p.109)



3.7. Mapas de pensamiento

La metodología TBL se desarrolla siguiendo de un modo riguroso una serie de pasos que guiarán a los alumnos en su proceso de pensamiento. Los mapas de pensamiento forman parte de uno de estos pasos. Cuando nos referimos a ellos, estamos hablando de una serie de preguntas que utilizan el lenguaje propio de la estrategia. Las preguntas están secuenciadas para poder organizar el propio pensamiento (Montserrat del Pozo, 2009), se trata de un conjunto de preguntas guía explícitas y que están directamente relacionadas con cada una de las diferentes destrezas a trabajar. Ayudan al alumno en su reflexión sobre el proceso de pensamiento y son visibles por medio de grandes cuadros que se colocan en el aula a la vista de todos los alumnos.

En el caso de la destreza "toma de decisiones", por poner un ejemplo, las preguntas que aparecerían en dicho cuadro a la vista de la clase serían las siguientes.

- ¿Qué hace la decisión necesaria?
- ¿Cuáles son mis opciones?
- ¿Qué información hay acerca de las consecuencias de cada opción?
- ¿Qué grado de importancia tienen las consecuencias?

- ¿Cuál es la mejor opción a la luz de las consecuencias?

Los mapas de pensamiento definen la destreza de pensamiento que queremos trabajar. Su objetivo principal es que nuestros alumnos interioricen de una manera automatizada el procedimiento descrito de modo que sean capaces de ver cuáles son los puntos a tener en cuenta en una toma de decisiones eficaz sin necesidad de que el profesor les guíe continuamente. No olvidemos que se trata de guiar a nuestros alumnos en un pensamiento eficaz que les servirá en diferentes situaciones a lo largo de su vida; en definitiva, que establezcan una transferencia cercana dentro del propio currículo e incluso más allá del propio contexto escolar.

3.8. Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos también son parte indispensable en este proceso de interiorizar los pasos y estrategias adecuadas para garantizar un pensamiento eficaz.

Se trata de una serie de diagramas relacionados específicamente con cada una de las destrezas y que ordenan el pensamiento de los alumnos haciéndolo visible. Los organizadores gráficos facilitan enormemente el pensamiento, son especialmente útiles para aquellos alumnos que aprenden de un modo visual, si bien es verdad que resultan muy beneficiosos para cualquier tipo de alumno.

Un organizador gráfico bien estructurado muestra importantes relaciones dentro del proceso de pensar, guiando a los alumnos en el proceso. Además les ayuda a poder “descargarse” un tipo de información que de alguna manera sería difícil retener en la memoria.

Estos organizadores gráficos al igual que los mapas mentales anteriormente mencionados serán herramientas indispensables en la metodología TBL. Debemos, sin embargo, señalar que deberemos ir apartando el objetivo de la propia destreza del foco de atención, para una vez interiorizadas de manera casi automática y sin la necesidad de mapas mentales y organizadores gráficos, a medida que aumenta el dominio de las diferentes destrezas por parte del alumno, acercarnos

exclusivamente al aprendizaje de conocimientos y desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el pensamiento eficaz.

3.9. Formación del profesorado en TBL

Los docentes representan una pieza fundamental en los nuevos escenarios de formación en la sociedad actual: la sociedad líquida del conocimiento (Zygmunt Bauman, 2000). Los roles hasta ahora asignados tanto al educador como al educando han variado. El panorama que presenta la sociedad del siglo XXI urge un cambio de paradigma. Este cambio supone, necesariamente, la transformación del perfil docente, de manera que este pueda hacer frente a todos los retos y desafíos que se le presenten. El profesor debe poseer unos conocimientos exhaustivos respecto a su materia, además de dominar técnicas y metodologías necesarias para su desarrollo profesional. Debe estar siempre dispuesto a la formación continua y al aprendizaje de nuevas metodologías interesándose así mismo por aquellos aspectos relativos a la innovación educativa (Bolance *et al*, 2013).

En este contexto de formación continua e interés por nuevas metodologías entraría a formar parte nuestro proyecto: el TBL. La formación necesaria para ser un profesor TBL es larga y como todo proceso de innovación, requiere un esfuerzo de trabajo durante la instrucción del profesorado y posterior implantación, desarrollo y evaluación hasta conseguir la certificación. De cualquier modo, se puede empezar a trabajar en el aula sin haber conseguido la certificación final.

El Center of Thinking Teaching (CTT) de Massachusetts, Estados Unidos, dirigido por Robert Swartz, ante la necesidad de formar docentes que atiendan al cambio de paradigma educativo, puso a disposición de los educadores, cuatro tipo de formaciones TBL individuales y una única formación internacional para los centros que se encuentren interesados de cara a alcanzar excelencia TBL y poder así una vez cumplidos los requisitos que propone la CTT, certificarse como Colegios o Escuelas TBL. Aquellos docentes que se involucren en esta formación podrán certificarse como profesores TBL, entrenadores TBL, presentadores de seminarios TBL y como investigadores en la enseñanza de pensamiento (CTT). En la actualidad son varios los colegios que han alcanzado la certificación TBL, siendo el

primero de ellos el Colegio Internacional Lope de Vega de Benidorm, que consiguió dicha certificación en el 2013. En Bizkaia, el Colegio Ayalde (centro en el que desarrollo mi actividad profesional y que me ofreció la oportunidad de certificarme como profesora TBL) es el primer colegio que ha obtenido la Certificación como escuela modelo en Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Colegio Ayalde).

4. Propuesta de intervención

4.1. Objetivos de la propuesta

El principal objetivo de la propuesta de intervención didáctica que fundamenta el presente TFM consiste en la implantación de la literatura en L2 en el aula de inglés de 1º de Bachillerato, desarrollando el pensamiento eficaz mediante la metodología TBL o aprendizaje basado en el pensamiento. Se plantea su inclusión de un modo diferente, más atractivo pero sobre todo con un papel más participativo por parte del alumno, mediante el entrenamiento en una serie de destrezas de pensamiento que además serán el punto de partida para una mejora en la expresión escrita. Esta vendrá guiada por el trabajo llevado a cabo mediante mapas mentales y organizadores gráficos, y les ayudará a superar las trabas derivadas del temido miedo al “folio en blanco”. Estas actividades llevadas a cabo mediante la metodología TBL, han sido diseñadas para poder ser llevadas a cabo con flexibilidad, de modo que todas las alumnas puedan aplicar sus conocimientos y aptitudes, pudiendo facilitar el desarrollo de la propia conciencia de logros y de su progreso día a día.

Llevaremos a cabo esta propuesta de intervención didáctica mediante la metodología TBL, con agrupamientos de alumnos en lugar de mediante trabajo individual. La disposición de los alumnos en grupos es una de las piezas clave de su desarrollo, ya que este garantiza la optimización de todos los recursos personales de cada uno de los miembros del grupo y con ello el éxito de las actividades planteadas. Los grupos suelen ser de cuatro alumnos y las agrupaciones las hará el docente que tratará de incluir alumnos con diferentes capacidades para así sumar fortalezas y restar debilidades.

El conocer la opinión de los propios alumnos respecto a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y la de nuestra propia labor docente resulta así mismo un objetivo importante. Por ese motivo, se han realizado una serie de cuestionarios anónimos acerca de la visión que las alumnas tienen sobre el TBL y los posibles beneficios que este reporta en su aprendizaje, así como unos cuestionarios de autoevaluación docente de cara a reflexionar sobre nuestra propia labor.

4.2. Destinatarios y muestra

Este trabajo se llevó a cabo en el colegio Ayalde. El colegio Ayalde es un centro concertado, trilingüe y de educación diferenciada. Se encuentra en Loiu, Bizkaia. El colegio comenzó en 1972 con trescientas alumnas repartidas en ocho niveles. En la actualidad comprende las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Forma parte del grupo educativo COAS, que agrupa a 9 colegios en Bizkaia, Gipuzkoa y La Rioja. Su experiencia de más de 40 años y firme compromiso con la educación de vanguardia, garantizan su éxito dentro de la comunidad educativa local, autonómica e incluso nacional.

Los destinatarios de la propuesta han sido las alumnas de inglés de 1º de Bachillerato. Una clase de 25 alumnas con diferentes características personales y ritmos de aprendizaje, sin darse la situación de ninguna adaptación curricular, diferencia de aprendizaje o necesidad especial. Durante dos trimestres consecutivos realizaron una serie de actividades para trabajar la literatura en L2 en el aula de inglés, mediante la metodología TBL.

4.3. Desarrollo de la propuesta: La literatura en el aula de inglés de 1º de bachillerato: desarrollo del pensamiento eficaz.

Existe una muestra relativamente amplia de destrezas de pensamiento clasificadas en tres grupos, tal y como anteriormente he señalado. Sin embargo, atendiendo al tiempo disponible para llevar a cabo la presente propuesta, observarla y documentarla, trabajé con las alumnas cuatro destrezas planificadas de acuerdo a los contenidos curriculares, si bien la intención es el desarrollar más.

Las actividades programadas trataron de garantizar que las alumnas trabajasen todas las competencias marcadas por la LOMCE, centrándose, como cabe suponer en la asignatura de lengua extranjera, en la competencia de comunicación lingüística y haciendo hincapié en la competencia social y cívica, aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Así mismo, se trataron de incorporar elementos transversales, recogidos en la LOMCE, al proceso enseñanza-

aprendizaje. Se trabajó la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual y las TIC.

Respecto a las bases metodológicas que inspiraron la presente propuesta de intervención, además de la metodología principal que la sustenta y que es el TBL, se trataron de garantizar una serie de fundamentos metodológicos que trataran de garantizar el éxito de la misma y que fueron los siguientes:

- Exploración de conocimientos previos: centrándose en aquello que resulta familiar. En este caso las destrezas de pensamiento aplicadas a los ejemplos utilizados para su introducción en el aula. De este modo las alumnas podrían transferir las estrategias y conceptos adquiridos para atribuir sentido a lo que aprenden.
- Aprendizaje competencial: un aprendizaje que promueva el desarrollo potencial de cada alumno, de sus capacidades. Este aprendizaje tiene el propósito de cubrir todos los aspectos de su vida. Las destrezas trabajadas cubrían este desarrollo de las competencias.
- Aprendizaje a distintos ritmos y de distintas maneras: estas actividades estaban diseñadas para ser trabajadas con flexibilidad, facilitando la propia conciencia de logros. Se las agrupó de cuatro en cuatro para sumar fortalezas, disminuir dificultades y permitir a cada una un ritmo diferente, acorde a sus capacidades y posibles estilos de aprendizaje.
- Considerar tanto el progreso como el error algo natural en el proceso enseñanza-aprendizaje: por ello, todas las sugerencias aportadas por las alumnas y presentadas en sus organizadores gráficos eran aceptadas como posibles, permitiendo a cada una de ellas perder el miedo a equivocarse.

A la hora de entrenar a los alumnos en desarrollo de las destrezas de pensamiento, existe una primera fase que consiste en explicar la destreza y los pasos a seguir para su desarrollo, tomando como referencia una situación real en la cual se les requiere un pensamiento eficaz: la decisión entre ir a la playa o a la montaña de vacaciones, anticipar las consecuencias que puedan derivarse después de haber ocultado la verdad a los padres, analizar la veracidad de una determinada noticia y la fiabilidad de sus fuentes, etc. Este entrenamiento tiene doble función: por un lado el conocer la destreza en sí y sus pasos y por otro el hacer al alumno consciente de su

utilidad al poder transferir dicha destreza fuera del aula. Una vez trabajada la destreza en cuestión con esa situación hipotética que se les presenta, se podrá llevar la misma al aula para incluirla dentro del currículo. Esta propuesta se centrará directamente en determinadas destrezas aplicándolas al desarrollo del pensamiento eficaz y la optimización de la literatura en el aula de inglés.

Además de las situaciones presentadas para introducir las destrezas en el aula y familiarizar a las alumnas con su desarrollo, se trabajaron dos destrezas de contenidos curriculares por trimestre relacionados con la lectura de tres novelas clásicas adaptadas al currículo de bachillerato (B1.2). En el primer trimestre se trabajó la destreza de comparar y contrastar dos novelas de la misma época y escritas por las hermanas Brontë. Se trataba de *Jane Eyre* (2006) de Charlotte Brontë y *Wuthering Heights* (2006) de Emily Brontë. Evidentemente el hecho de comparar dos novelas es algo inusual entre alumnos de 1º de Bachillerato y más aún el hacerlo en inglés. Además se trabajó una resolución de problemas atendiendo al personaje principal de la novela de Charlotte Brontë: Jane Eyre.

En el segundo trimestre continuaron trabajando la novela *Jane Eyre* para más tarde crear metáforas: concretamente sobre los personajes, y determinar las partes y el todo respecto a la novela de Jane Austen, *Sentido y Sensibilidad* (2006). Aquí se analizaría la importancia de los roles principales y secundarios en una novela.

Es muy importante introducir las destrezas poco a poco y atendiendo a criterios puramente pedagógicos ya que en ocasiones a la hora de introducir proyectos de innovación docente puede tenderse a incluirlos de una manera algo forzada. Debe quedar claro que la innovación debe ser un proceso bien planificado, con una clara dimensión temporal, intencionado y que debe, sobre todo, ser de utilidad (Moreno-Bayardo, 1995).

Así comenzamos a trabajar las destrezas de pensamiento, previamente planificadas, con una actividad de resolución de problemas, en la cual deberían buscar la mejor solución ante el dilema moral que se le presenta a la protagonista: acaba de saber acerca del matrimonio de su prometido, en el mismo momento en el que ella va a dar el "sí, quiero".

Figura 2. Actividad 1. Resolución de problemas

<u>Destreza</u> : Resolución de problemas	
<p><u>Objetivo</u>:</p> <p>Tras desarrollarse parte de la trama de la novela, los alumnos tendrán que identificar los acontecimientos principales de la historia y aprenderán a hacer inferencias acerca de los sentimientos de la protagonista, analizando detalles de la historia. Aprenderán también qué es un conflicto y diferentes modos de solucionarlo.</p>	<p><u>Proceso de la destreza</u>:</p> <p>Los alumnos aprenderán a solucionar problemas de una manera eficaz, identificando primero el problema, generando posibles soluciones para finalmente seleccionar la mejor opción.</p>

INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO Y DESARROLLO DE LA DESTREZA:

Empezaremos la actividad exponiendo esta serie de situaciones a las alumnas:

A menudo, cuando nos enfrentamos a un reto, también se nos puede plantear algún tipo de problema. Trata de recordar los pasos que seguimos con la actividad trabajada en clase cuando introducimos esta destreza por primera vez. Ahora volvamos a la novela. Estamos en el capítulo 7 y nuestro personaje principal tiene que hacer frente a un dilema moral.

Es en este momento cuando les presentamos el mapa de pensamiento con cinco preguntas que les guiarán:

- ¿Por qué existe un problema?
- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué posibles soluciones se nos presentan?
- ¿Qué ocurriría si tratases de hacer frente al problema con cada una de las soluciones anteriormente planteadas?
- ¿Cuál es la mejor opción?

A continuación se les entrega un organizador gráfico a cada alumno después de haber establecido agrupaciones de 4 (explicado anteriormente) y se les recordará que a la hora de poner las ideas en común, deberá haber un único portavoz por

grupo. En la primera puesta en común se dan por válidas todas las soluciones aportadas, para pasar a ir seleccionando entre todas, aquellas que resulten mejor planteadas a la vista de las circunstancias. Se debe considerar el progreso pero también el error como paso natural en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El siguiente paso consistirá en pensar sobre el proceso de pensamiento que han llevado cabo mediante una serie de preguntas bien secuenciadas y guiadas por el profesor. El objetivo principal de esta fase es la reflexión de “cómo” han llevado a cabo la destreza de pensamiento, el nombre de la destreza, los pasos que han seguido, la eficacia y las posibilidades de transferencia a otros contextos (Montserrat del Pozo, 2009)

- ¿Por qué es importante pensar en diversas opciones antes de intentarlas?
- ¿Qué ocurriría si optásemos por una sin tener en cuenta las anteriores?
- ¿Qué diferencias encuentras en la estrategia de resolución de problemas respecto al modo de hacerlo sin haber trabajado nunca esta destreza?
- ¿Qué pasos hemos seguido desde el principio?
- La próxima vez que te tengas que enfrentar a un problema, ¿qué preguntas te harás para guiarte en una resolución eficaz?
- ¿En qué otras situaciones de la vida cotidiana podríamos emplear esta destreza?

El último paso de la actividad consistiría en un ejercicio de expresión escrita en el que deberán escribir en su diario en el papel de Jane Eyre, narrando lo acontecido y la solución más adecuada a la situación. Para ello harán uso del organizador gráfico, en el que quedará reflejado el pensamiento generado en cada una de las etapas. Un buen organizador gráfico muestra las relaciones importantes del proceso de pensamiento y además sirve de guía a los alumnos, facilitando el poder recoger toda la información que de otra manera sería complicado retener en la memoria (Montserrat del Pozo, 2009)

La segunda actividad consistió en comparar y contrastar dos novelas: Jane Eyre y Wuthering Heights, ambas trabajadas previamente en el aula.

Figura 3. Actividad 2: Comparar y contrastar

<u>Destreza: Comparar y contrastar</u>	
<u>Objetivo:</u> Los alumnos aprenderán a distinguir las diferencias entre dos novelas escritas en la misma época por dos escritores diferentes y aprenderán a clarificar las diferencias entre dos estilos narrativos.	<u>Proceso de la destreza:</u> Los alumnos compararán y contrastarán de un modo eficaz, determinando las similitudes y diferencias entre dos novelas: detectando estructuras de similitudes o diferencias y desarrollando una interpretación o conclusión basada en las mismas.

INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO Y DESARROLLO DE LA DESTREZA:

Primero presentamos la situación a los alumnos. Leemos los resúmenes de ambas novelas, previamente desarrollados en el aula, pensando en los acontecimientos principales en ambas, teniendo también en cuenta algunos detalles importantes sobre los personajes y acontecimientos. Trataremos de ser conscientes de las diferencias y similitudes de ambas para después ponerla en común.

Les presentamos el mapa de pensamiento con las siguientes cuestiones:

- ¿En qué son similares?
- ¿En qué son diferentes?
- ¿Qué diferencias y semejanzas son significativas?
- ¿Qué ideas relevantes se pueden observar en sus semejanzas y diferencias?
- ¿A qué conclusión podemos llegar teniendo en cuenta las semejanzas y diferencias significativas?

A continuación se les entregará nuevamente un organizador gráfico, para proceder del mismo modo que la actividad anterior: grupos de cuatro con un único portavoz por grupo. Recordamos que en la primera puesta en común, todas las aportaciones son válidas.

Pasaremos a pensar sobre el propio proceso de pensamiento con preguntas de este tipo:

- ¿Cómo hemos pensado en las diferencias?
- ¿Cómo hemos pensado en las similitudes?
- ¿En qué nos hemos fijado para establecer las diferencias y similitudes principales?
- ¿Cómo hemos llegado a esta conclusión?
- ¿Qué pasos hemos seguido desde el principio?
- ¿En qué otras situaciones resultaría eficaz esta destreza?

Durante el segundo trimestre se trabajaron otras dos destrezas: en primer lugar se trabajó una metáfora respecto a uno de los personajes principales de la novela Jane Eyre, para terminar con una destreza que determina la importancia de las partes y el todo.

Figura 4. Actividad 3: Crear metáforas

<u>Destreza:</u> Crear metáforas	
<u>Objetivo:</u> Los alumnos analizarán un personaje literario para más tarde desarrollar una metáfora que después servirá como fuente de inspiración para escribir un poema con estructura diamante.	<u>Proceso de la destreza:</u> Los alumnos aprenderán a crear metáforas siguiendo unos pasos determinados.

INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO Y DESARROLLO DE LA DESTREZA:

Al igual que en las actividades anteriores y tras presentar la situación se les facilitará un mapa de pensamiento con las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero describir sobre un objeto, persona o hecho que pueda ser expresado mediante una metáfora?

- ¿Cuáles son los detalles de las características principales que trato de describir?
- ¿Cuáles de estos podrían servir para una buena metáfora?
- ¿Son los detalles de la metáfora realmente adecuados para lo que quiero describir?
- ¿Es esta metáfora adecuada al tema?

Recordamos los pasos que empleamos en la actividad de introducción de la destreza para ahora pasar a centrarnos en el personaje de Jane Eyre. Una vez más pasamos a entregarles los organizadores gráficos, procediendo de la misma manera que en las actividades anteriores. Llevarán a cabo un proceso de pensamiento acerca de su propio pensamiento. Por último desarrollarán una actividad de expresión escrita utilizando sus organizadores gráficos como guía para escribir un poema.

Como hemos mencionado, la última actividad que se llevó a cabo fue determinar las partes y el todo de una novela. En este caso Sentido y Sensibilidad de Jane Austen.

Figura 5. Actividad 4: Determinar las partes y el todo.

<u>Destreza:</u> Determinar las partes y el todo	
<u>Objetivo:</u> Los alumnos aprenderán que incluso los personajes secundarios tienen un papel relevante en una novela. Por otro lado, esta actividad les ayudará a analizar en profundidad a los personajes de una novela.	<u>Proceso de la destreza:</u> Los alumnos identificarán las partes de un todo y determinarán su función y valor en el conjunto.

Para comenzar la actividad, se les hace que recuerden la primera vez que trabajaron esta destreza en clase, poniendo el ejemplo de un coche como el todo, y cada una de sus partes. Deberán transferir la destreza después a la novela y sus personajes.

En esta ocasión el mapa de pensamiento refiere las siguientes preguntas:

- ¿Qué papeles, personajes podemos ver en esta novela?
- ¿Qué pasaría si alguno de ellos no estuviese?
- ¿Cuál es la función de cada uno de ellos?

Se le entrega un organizador gráfico a cada alumno para trabajar esta destreza, y se trabaja en grupos de cuatro con un único portavoz por grupo.

Terminamos una vez más reflexionando sobre nuestro propio pensamiento:

- ¿Cómo hemos decidido las partes que tiene este todo?
- ¿En qué nos hemos fijado para determinar su función?
- ¿Qué pasos hemos seguido desde el principio de la actividad?

4.4. Cronograma de trabajo

La propuesta de intervención didáctica que fundamenta el presente trabajo se llevó a cabo durante los dos primeros trimestres del curso 2016-2017, más concretamente se pusieron en práctica dos destrezas por trimestre, con una duración de 12 sesiones de 55 minutos cada una. Durante estas sesiones se llevaron a cabo las cuatro destrezas planteadas.

Durante el primer trimestre se trabajó una resolución de problemas durante tres sesiones. Después se trabajó la destreza de comparar y contrastar, cuya duración fue también de tres sesiones. En el segundo trimestre se trabajaron la metáfora y las partes y el todo, con una duración de tres sesiones para cada una de ellas. Las clases elegidas fueron las de la primera hora de la mañana (miércoles y jueves a las 8,30) ya que a esa hora las alumnas se mostraban más atentas y tranquilas para llevar a cabo las actividades.

4.5. Método de evaluación

Cuando hablamos de evaluación, debemos tener en cuenta que esta debe ser un instrumento y suponer una oportunidad de mejora tanto para el alumno como para el propio docente. Definimos mejora educativa como “la capacidad de la

escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar” (Murillo, 2003, p.3). Creo importante tomar en consideración estas palabras de F. Javier Murillo, que invitan a reflexionar sobre esa capacidad de la escuela. Por un lado mediante las metodologías docentes y por otro mediante la evaluación, tanto la del alumno, como la del propio docente. No debemos olvidar la evaluación como pieza clave en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto al tipo de evaluación, esta debe ser continua y global se deben tomar en consideración el conjunto de áreas del currículo. Se deben evaluar tanto los aprendizajes de las alumnas y su nivel de consecución de logros, como los procesos de enseñanza sin olvidar la propia autoevaluación docente.

4.5.1. Evaluación del proceso y final

Durante todo el proceso que supuso el trabajar las destrezas de pensamiento en cada una de las cuatro actividades planteadas, la evaluación formativa o del proceso se llevó a cabo mediante observación directa de cada alumno así como recogida y análisis de sus organizadores gráficos con el uso de rúbricas. Se trató de evaluar el trabajo continuado de las alumnas y medir su progreso a través del seguimiento sistemático del mismo, la observación y la comprobación de actividades. Se tomaron en consideración tanto las producciones que llevaron a cabo a nivel individual como grupal: borradores de las producciones escritas, organizadores gráficos, producciones orales, etc. Con el fin de poder evaluar de un modo más preciso las destrezas de pensamiento, se utilizaron las rúbricas que Robert Swartz nos facilitó durante los cursos de formación TBL impartidos tanto en el propio colegio Ayalde como en el CTT en Boston. La rúbrica que a continuación y junto con las rúbricas de expresión escrita y expresión oral se presenta, tiene como objetivo la evaluación de la destreza de pensamiento de comparar y contrastar y fue la utilizada durante el análisis y evaluación de los organizadores gráficos de las alumnas.

Figura 6: Rúbrica comparar y contrastar

COMPARE & CONTRAST	BAND1	BAND2	BAND3
1.- Students identify similarities	Students show difficulty in finding similarities.	Students manage to identify some similarities	Students easily identify similarities with precision and accuracy.
2.- Students are able to come up with differences	Students show difficulty in finding differences	Students manage to identify some differences	Students easily identify differences with precision and accuracy.
3.- Students are able to label categories according to the differences	Students find difficulty in labelling and feel confused with the task .	Students are able to label just a few of the differences	Students efficiency labelling differences.
4.- Students can spot the significant ideas extracted from differences and similarities	Students are unable to spot the significance of the comparison and contrast	Students can provide a vague and inaccurate explanation of significant ideas.	Students thoroughly understand and explain the significant similarities and differences.
5.- Students are able to provide the “Big Ideas” by going beyond significant ideas.	Students do not make any satisfactory connection	Students make mostly relevant connections.	Students are able to provide some new ideas and are able to explain them.
6.- Students are able to draw a logical conclusion taking into account the process above.	Students are unable to draw relevant conclusions and present confusing statements and facts.	Students draw a logical although simple conclusion.	Students provide a conclusion which includes a clear insight into their thinking process.

Fuente: Swartz (2016)

Respecto a la evaluación sumativa o final, se recogieron las diferentes producciones escritas llevadas a cabo al final de las actividades y se estableció una coevaluación entre profesor y alumno, utilizando una rúbrica de expresión escrita entregada a cada alumna al comienzo de la actividad. Las rúbricas representan una herramienta necesaria e ideal tanto para alumnos como docentes ya que con ellas el alumno sabe en todo momento que se espera de él y cuáles serán los criterios de evaluación y calificación por parte del profesor. Además para el docente representan un método más objetivo, rápido y fácil

para la evaluación. Las rúbricas han de ser siempre concisas y claras de modo que los alumnos puedan comprenderlas con facilidad. En el caso de las rúbricas empleadas tanto para la expresión escrita como la oral en la clase de 1º de bachillerato, se consultaron diferentes y numerosas rúbricas disponibles en internet tales como las que facilita el British Council, la Universidad de Cambridge para sus exámenes ESOL o las de los exámenes TESOL, si bien todas ellas resultaban algo densas y complejas de interpretar para las alumnas, no siendo por tanto de la utilidad que toda rúbrica debe presentar. Así pues se utilizaron las rúbricas que se muestran a continuación y que resultaron ser fáciles y claras.

Figura 7: Rúbrica expresión escrita

	Focus on the question and correct style	Range of grammatical structures and vocabulary	Use of connecting words and use of paragraphs with well organised ideas	Effect on the reader
Band 5	Answers the question completely and makes some original points using the correct style for this type of writing.	Uses a variety of grammatical structures and vocabulary at this level with almost no mistakes.	Uses paragraphs and appropriate connecting words with well organized ideas.	Very positive effect on the reader.
Band 4	Answers the question giving enough detail to be effective using the right style most of the time.	Uses a good range of grammatical structures and vocabulary at this level with very few basic mistakes.	Uses paragraphs with logically organised ideas and suitable connecting words.	Positive effect on the reader.
Band 3	Answers the question using the right style most of the time, though there may be some lapses.	Uses a satisfactory range of grammatical structures and vocabulary at this level with some mistakes.	Organises ideas into paragraphs, though not always clearly. Uses some simple connecting words.	Satisfactory effect on the reader.
Band 2	Does not answer the question fully and/or is not relevant to the question. The style is not appropriate for this type of writing.	Uses a limited range of grammatical structures and vocabulary at this level with some errors that interfere with communication.	Does not organise ideas into paragraphs. Uses few simple connecting words or does not use them correctly.	Unsatisfactory effect on the reader and does not communicate clearly.
Band 1	Omits part of the question. Does not demonstrate any understanding of the style and format for the type of writing.	Uses narrow range of grammatical structures and vocabulary with many basic errors that prevent understanding.	Does not organise ideas at all and does not use connecting words.	Negative effect on the reader.

Fuente: Departamento de inglés Colegio Ayalde

Figura 8: Rúbrica expresión oral

	Vocabulary	Grammar	Fluency	Pronunciation	Interaction
Band 4	Uses vocabulary specific to topic with some ease.	Uses grammar accurately and appropriately almost all the time.	Communicates fluidly and effectively for the level.	Pronounces accurately.	Asks and responds to questions effectively.
Band 3	Uses vocabulary specific to topic most of the time.	Uses grammar accurately and appropriately most of the time.	Communicates with some hesitation and pauses.	Is clearly intelligible most of the time.	Asks and responds to questions effectively most of the time.
Band 2	Uses vocabulary to topic with some difficulty.	Uses isolated samples of good grammar with some control over accuracy and appropriacy.	Frequent hesitation and pauses make communication difficult.	Is intelligible most of the time.	Has difficulty asking and responding questions effectively.
Band 1	Has difficulty in recalling vocabulary	Has difficulty using grammar.	Severe hesitation leads to communication breakdown.	Is frequently not intelligible.	Is unable to ask and respond to questions effectively.

Fuente: Departamento de inglés Colegio Ayalde

El poema que las alumnas escribieron después de trabajar la destreza de pensamiento de crear metáforas, se evaluó mediante su propia rúbrica ya que se consideró que la rúbrica facilitada para las diferentes producciones de expresión escrita, no resultaba adecuada en el caso de la evaluación de un poema. Así pues se les entregó la siguiente rúbrica tomada de una referencia on line.

Figura 9: Rúbrica destreza crear metáforas.

Grade	A	B	C	F
Sentences	All 3 sentences contain fresh and insightful similes.	2 of 3 sentences contain fresh and insightful similes.	Only one sentence contains a fresh and insightful simile.	One or more of the sentences is missing.
Number of lines	Poem contains at least 8 lines.	Poem contains 6 or 7 lines.	Poem contains 4 or 5 lines.	Poem contains fewer than 4 lines.
Number of metaphors and similes	Poem contains at least three different metaphors. (May use similes, too.)	Poem contains two different metaphors. (May use similes, too.)	Poem contains one metaphor. (May use similes, too.)	Poem contains no metaphors or similes.
Quality of metaphors	All metaphors are striking and engaging.	Most metaphors are striking and engaging.	Some metaphors are striking and engaging.	None of the metaphors are striking or engaging.
Purpose of metaphors	All metaphors may give attentive readers a deeper understanding of their objects.	Most of the metaphors may give attentive readers a deeper understanding of their objects.	Some of the metaphors may give attentive readers a deeper understanding of their objects.	None of the metaphors give attentive readers a deeper understanding of their objects.
Subject of metaphor	The subject of the metaphor is hidden or barely hinted at.		Subject of metaphor is given away too easily so that poem does not challenge reader toward a deeper understanding. (Grade = C)	

Fuente: readwritethink (recuperado de http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson905/rubric.pdf)

Una vez coevaluadas y calificadas sus producciones escritas, se realizó una comparativa respecto a la nota media de las producciones escritas realizadas tras una actividad desarrollada mediante la metodología TBL y aquellas en las que la expresión escrita se había trabajado de un modo más abierto, sin guiarles su pensamiento.

En el primer trimestre, la expresión escrita de las alumnas sin trabajar con la metodología TBL presentó una nota media de 6,56 y de 7,96 después de haberlas trabajado. Respecto al 2º trimestre la media de la expresión escrita sin metodología TBL pasó de un 6,96 a una media de 8,04. Se puede por tanto

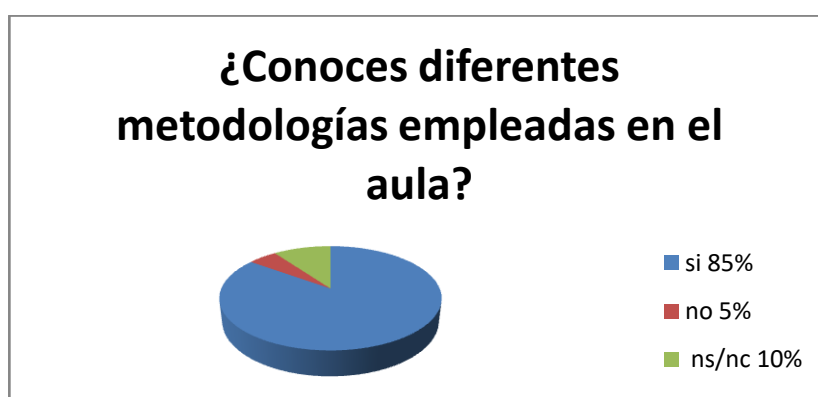
apreciar claramente la mejoría de sus producciones escritas que obedece en gran medida al desarrollo del pensamiento eficaz que fundamenta la presente propuesta de intervención didáctica.

4.5.2. Evaluación de los resultados

Respecto a la evaluación por parte de las alumnas de los resultados de las actividades y la metodología TBL, se les entregó un cuestionario con diez preguntas que recogían el nivel de satisfacción respecto a la metodología y las actividades planteadas. Las cuestiones que se les propusieron así como las respuestas a las mismas fueron las siguientes:

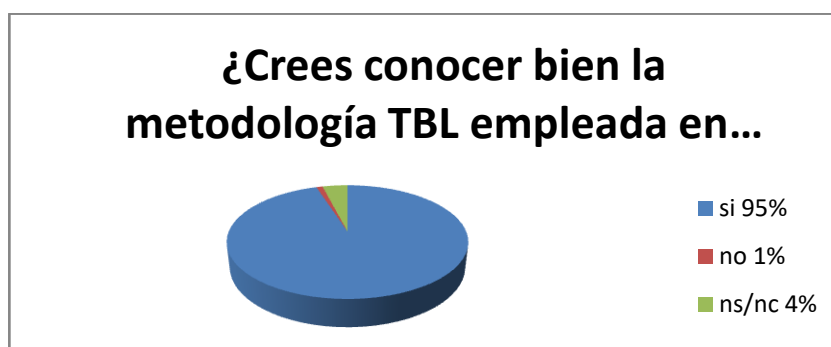
1. ¿Conoces diferentes metodologías empleadas en el aula?

Figura 10. Elaboración propia



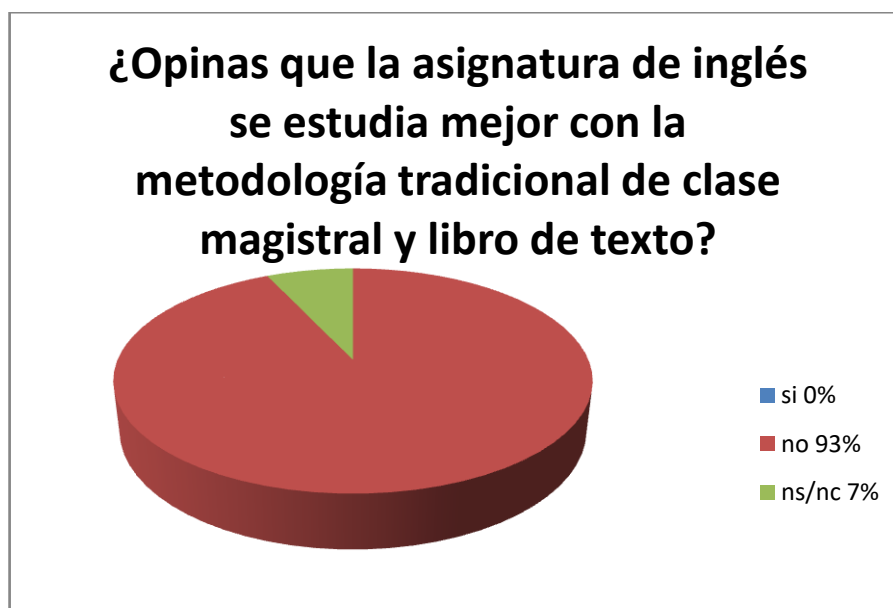
2. ¿Crees conocer bien la metodología TBL empleada en el aula?

Figura 11. Elaboración propia



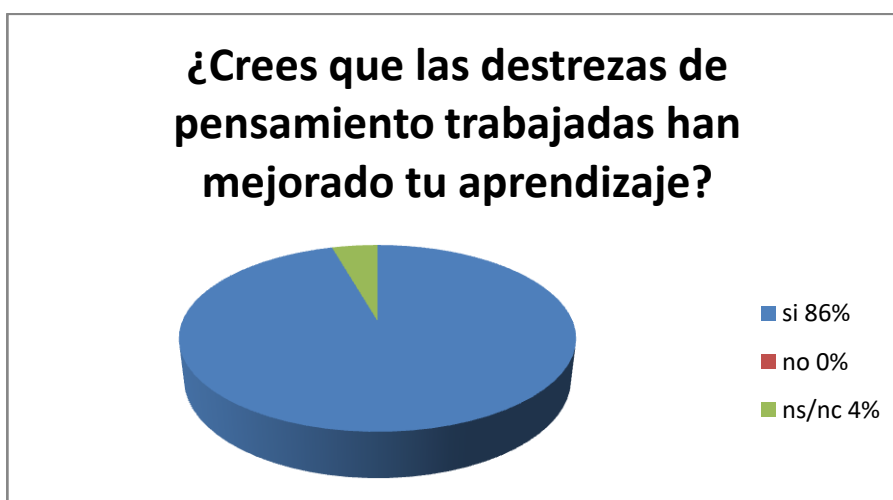
3. ¿Opinas que la asignatura de inglés se trabaja mejor con la metodología tradicional de clase magistral con libro de texto y ejercicios?

Figura 12. Elaboración propia



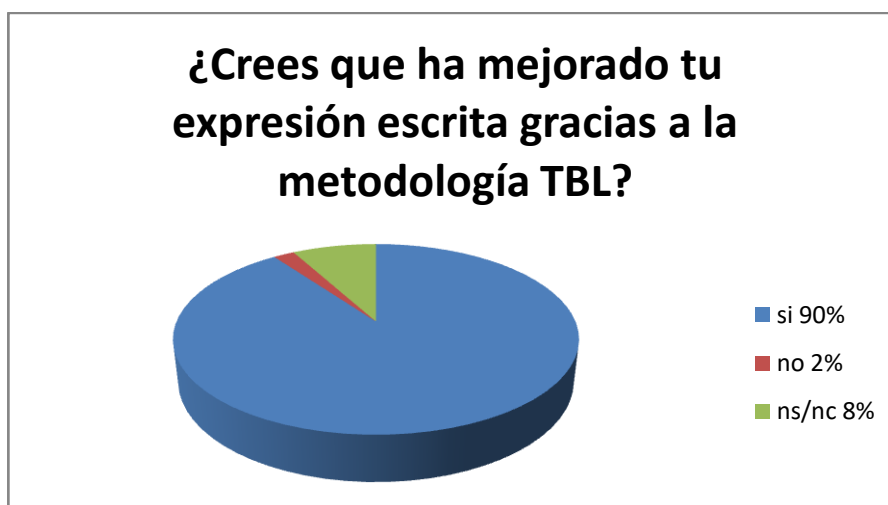
4. ¿Crees que las destrezas de pensamiento trabajadas han mejorado tu aprendizaje?

Figura 13. Elaboración propia



5. ¿Crees que ha mejorado tu expresión escrita gracias la metodología TBL?

Figura 14. Elaboración propia



6. ¿Consideras el TBL una metodología útil para otras asignaturas?

Figura 15. Elaboración propia



7. ¿Han mejorado tus calificaciones gracias a la metodología TBL?

Figura 16. Elaboración propia



8. ¿Crees que estás desarrollando un pensamiento más eficaz mediante el TBL?

Figura 17. Elaboración propia



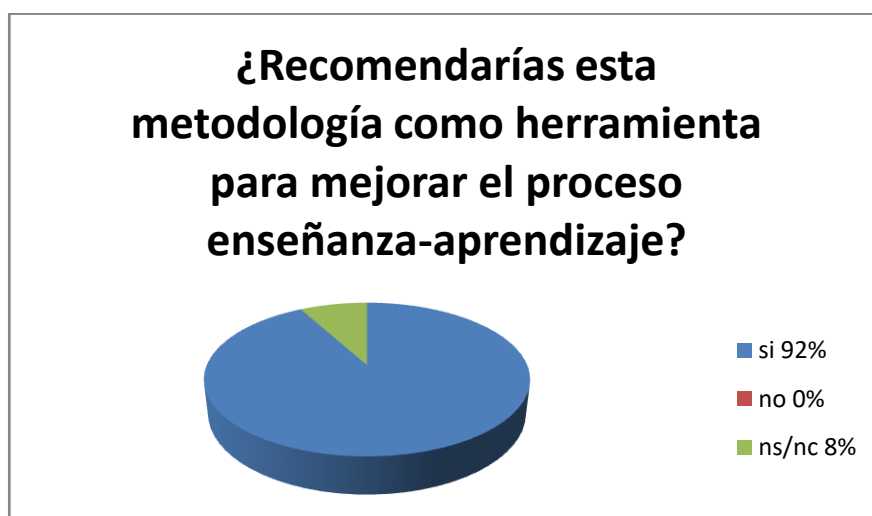
9. ¿Ha aumentado tu motivación en el aula?

Figura 18. Elaboración propia



10. ¿Recomendarías esta metodología como herramienta para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje?

Figura 19. Elaboración propia



En cuanto a la evaluación docente, se realizó una autoevaluación respecto a su práctica que llevara a una reflexión relativa a la eficacia de la metodología TBL y su repercusión positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje. Deberemos tener en cuenta el tipo de evaluación a llevar a cabo, ya que una autoevaluación muy superficial no resultaría ni útil, ni relevante. Será necesario por tanto, profundizar en la evaluación de aquellos aspectos que realmente incidan en el aprendizaje. Por último señalar que la actividad indagadora y reflexiva de los docentes sobre su propia labor es un síntoma de mejora. El docente debe en todo momento tratar de interesarse por todo aquello que le lleve a la mejora de su tarea.

Las cuestiones que se llevaron a cabo de cara a evaluar la actividad docente fueron las siguientes:

Figura 20. Cuestionario autoevaluación docente

I. TIEMPO: El o la docente proporciona el tiempo para explorar los tópicos a mayor profundidad a través de preguntas abiertas, de trabajo individual y de trabajo con otros observado en la práctica mediante los siguientes indicadores:	No se percibe 1	Se ve inicio 2	Se ve un avance 3	Implementado 4
1. El o la docente proporciona el tiempo para explorar los tópicos a mayor profundidad a través de preguntas abiertas, de trabajo individual y de trabajo con otros.				
2. Existe un equilibrio entre el tiempo que habla el docente y el tiempo que hablan los estudiantes				
3. Ofrece el tiempo necesario a los estudiantes para que formulen respuestas pesantes a través de construir explicaciones, razonar con evidencia, ir a mayor profundidad, tomar diferentes perspectivas, describir, entre otras.				
4. Ofrece variaciones en el horario permiten tiempo para que los alumnos practiquen enfoques de exploración y descubrimiento.				
II. OPORTUNIDADES: Ofrecer actividades significativas que requieren que los estudiantes se involucren de manera pensante como parte de las experiencias del aula mediante los siguientes indicadores:				
6. El o la docente ofrece materiales y experiencias para llevar a cabo actividades no dirigidas.				
7. Ofrece contenidos que invitan a pensar y que van más allá de la memorización y la repetición.				
8. Crea productos/artefactos significativos que promueven las habilidades de pensamiento y la indagación de los estudiantes.				
9. El o la docente utiliza Rutinas de Pensamiento como una herramienta para promover el pensamiento. Por ejemplo: establecer conexiones, construir explicaciones y demás.				

10. El o la docente utiliza Rutinas de Pensamiento como una estructura que promueve y sirve de andamiaje para organizar el pensamiento de los estudiantes y llevarlo cada vez a mayor profundidad.				
11. Las Rutinas de Pensamiento tales como Ver-Pensar-Preguntarse y otras variaciones, se utilizan con los estudiantes para desarrollar y alcanzar la comprensión de conceptos básicos y de sus relaciones.				
III. LENGUAJE: Utilizar un lenguaje de pensamiento que ofrezca a los estudiantes el vocabulario para describir y reflexionar sobre el pensamiento mediante los siguientes indicadores:				
13. El o la docente enriquece el vocabulario de los estudiantes con verbos de pensamiento, que incluyen: explicar, describir, comparar y contrastar, etc.				
14. El o la docente utiliza un lenguaje detallado, evocativo, imaginativo y descriptivo.				
15. Se da cuenta y nombra el tipo de pensamiento que los estudiantes están utilizando. Por ejemplo: “Me doy cuenta de que estás estableciendo conexiones/haciendo asociaciones”, “Esa es una teoría interesante”, “Me gusta cómo has usado lo que ya sabías para establecer conexiones” y demás.				
16. Habla sobre las relaciones lógicas cuando los estudiantes utilizan materiales y conceptos que estimulan el razonamiento.				
17. A los estudiantes se les invita a argumentar sus razones al resolver problemas.				

	No se percibe 1	Se ve inicio 2	Se ve un avance 3	Implementado 4
18. El o la docente es hábil para interpretar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes y les responde nombrando el tipo de pensamiento que están utilizando.				
IV MODELAJE: Modelar quiénes somos como pensadores y aprendices para así discutir, compartir y hacer visible nuestro proceso de pensamiento mediante los siguientes indicadores.				
19. El o la docente modela quién es como pensador y aprendiz al admitir que no tiene la respuesta correcta, al alentar a los estudiantes a ensayar diferentes procesos para encontrar soluciones. El aula se convierte en un espacio en donde se aprende del error.				
20. Muestra curiosidad y está dispuesto a aprender de las ideas de los estudiantes al reconocer su complejidad, los diferentes niveles, matices y perspectivas.				
21. El o la docente hace visible su propio pensamiento para discutirlo y compartirlo con los estudiantes.				
22. El o la docente refuerza las habilidades de pensamiento que requieren los estudiantes al seguir la estructura de las Rutinas de Pensamiento. Por ejemplo: escuchar, observar, predecir y confrontar problemas.				
V. AMBIENTE: Hacer visible el pensamiento a través de exhibiciones los procesos de pensamiento y el desarrollo de las ideas a través de los siguientes indicadores				
23. El o la docente es consciente de la manera como organiza el espacio para facilitar interacciones pensantes				
24. Expone documentación relevante, tal como los pensamientos, los comentarios y las acciones de los estudiantes a través de diferentes medios, para hacer visible su pensamiento.				
25. La documentación se enfoca no sólo en el producto sino también en el proceso de aprendizaje y de pensamiento.				
26. Ofrece el espacio y oportunidades para hacer el pensamiento visible en el aula/institución.				
27. Tiene en cuenta las interacciones entre los estudiantes, los docentes y el contenido.				
28. Hace preguntas generativas.				
29. Existe una cultura de retroalimentación en el aula, que no sólo depende del docente.				
30. A los estudiantes se les pide que elaboren y ofrezcan respuestas más complejas.				
31. El o la docente es hábil al interpretar las conversaciones entre los estudiantes y responde verbalmente para aportar más información.				
EXPECTATIVAS: Establecer una agenda de comprensión y expresar expectativas claras. Enfocarse en el valor del pensamiento y el aprendizaje como producto, contrario a "completar el trabajo".				

El o la docente es claro con los estudiantes acerca del tipo de pensamiento que se requiere, tal como establecer conexiones y asumir diferentes perspectivas, entre otras.				
Se establecen metas claras de enseñanza y aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes y se hacen públicas en el aula.				
La planeación del o de la docente expresa la meta de aprendizaje/tipos de pensamiento.				
El o la docente comprende que los estudiante crean su mundo a partir del descubrimiento.				

Autoevaluación docente. Traducido por María Ximena Barrera de Ritchard, R. (2015) Creating Cultures of Thinking

5. Discusión y conclusiones

Se ha logrado el objetivo propuesto de que las alumnas trabajen una serie de actividades promoviendo el pensamiento eficaz por medio de la metodología TBL o aprendizaje basado en el pensamiento. Se ha podido comprobar la consecución de estos objetivos, por un lado mediante las encuestas de evaluación planteadas a las alumnas y por otro gracias al análisis favorable de las producciones de expresión escrita realizadas por las mismas y resultado final de las actividades planteadas en la propuesta de intervención.

A la hora de valorar el éxito de los objetivos planteados en la propuesta de intervención, hemos sacado conclusiones relevantes en cuanto al grado de satisfacción por parte de las alumnas respecto a la metodología TBL y el desarrollo del pensamiento eficaz que se deriva de la misma. Un porcentaje muy elevado de las alumnas reconoce haber desarrollado un pensamiento más eficaz (92%) y con ello no sólo su motivación en el aula (85%), si no también, su expresión escrita (100%). El 92% de ellas recomendaría esta metodología y un 86% considera que ha mejorado su aprendizaje con el TBL.

Así mismo, hemos podido observar la mejoría en la media de las calificaciones respecto a la expresión escrita, mediante la comparativa llevada a cabo en relación a la nota media de aquellas producciones escritas realizadas sin haber trabajado previamente las destrezas de pensamiento de la metodología TBL y aquellas otras que eran resultado de las actividades planteadas mediante la metodología TBL. En el primer trimestre la nota media de la expresión escrita, sin haber trabajado con la metodología TBL, fue de 6,56 y pasó a ser una media de 7,96 gracias a las actividades llevadas a cabo con las destrezas de pensamiento. En el segundo trimestre la nota media pasó de un 6,96 a un 8,04.

6. Limitaciones y prospectiva

En este apartado se tratará de resumir cuáles han sido las principales limitaciones que han afectado a esta propuesta de intervención didáctica., así como las líneas de investigación posibles para tratar de resolver ciertas carencias de cara al futuro.

La principal limitación ha sido la relativa a la falta de tiempo. Se concluye que sería necesario un margen más amplio, que conlleve un estudio dilatado en un periodo de al menos dos cursos escolares y con la participación de más de un docente, de cara a poder recoger una muestra más extensa, cuyos resultados fuesen por tanto más sólidos y fiables.

Respecto a experiencias docentes TBL de las que existen referencias cabe destacar que por el momento, si bien es cierto que se está empleando en las aulas, no existen trabajos publicados acerca de las mismas referenciando esta metodología. El único material de actividades TBL que existe, aunque no presenta datos de evaluación etc, es el relativo a la metodología en sí y su instrucción en la misma (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013) y una breve referencia de Montserrat del Pozo (2009) a algunas de las destrezas de pensamiento de la misma.

La inclusión de una metodología innovadora, como es el caso del TBL, que sea susceptible de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso mediante el desarrollo del pensamiento eficaz del alumno, necesita de un estudio más amplio y dilatado en el tiempo. Además la falta de experiencia en la realización de estudios de campo así como mi falta de pericia respecto a la elaboración de rúbricas tanto de evaluación del alumnado como de autoevaluación docente, ha supuesto una limitación adicional importante a la hora de garantizar una buena valoración académica del éxito de la propuesta.

Por último y respecto a las limitaciones que se han presentado durante la realización del presente trabajo fin de máster, está la escasa bibliografía sobre teorías y metodologías relacionadas con el desarrollo del pensamiento eficaz. Bien es cierto que se han consultado bibliotecas de dos facultades de Filosofía y Letras del País Vasco, así como la biblioteca de la Diputación Foral de Bilbao y por supuesto

además de estas bibliotecas, numerosa bibliografía, artículos y revistas on-line. Sin embargo, el material encontrado no ha supuesto la cantidad deseada.

Quedaría para estudios futuros un mayor número de intervenciones didácticas fundamentadas en la metodología y sus conclusiones, para que sostengan de modo firme la idoneidad del TBL como metodología alternativa para desarrollar el pensamiento eficaz. Así mismo, sería necesaria una evaluación más detallada y ajustada, ya que de cara a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje no sólo es necesaria la práctica de propuestas sino que también se necesita una conveniente y más exhaustiva evaluación tanto del alumnado como del propio docente. El docente debe investigar sobre lo que se puede hacer de cara a mejorar su labor.

7. Referencias bibliográficas

- Abramovicz Rosenblatt, Yael. (junio 2010). Definición de metacognición. *psicoPedagogía.com*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion/>
- Asten, J. (2006). *Sense and Sensibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, Zygmunt. (2000). *Modernidad Líquida*. Méjico: Fondo de cultura económica.
- Bolancé García, J., Cuadrado Muñoz, F., Ruíz Suárez, J.R. y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16
- BOE. (septiembre 2016). Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/>
- Brontë, C. (2006). *Jane Eyre*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives.
- Brontë, E. (2006). *Wuthering Heights*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives.
- ¡Colegios del grupo COAS se certifican como colegios modelo TBL! (2016). Recuperado de <http://www.ayalde.com/es/tbl/833-ayalde-ya-es-un-tblschool.htm>
- Costa, A. (2001). *Developing Minds*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., y Kallick, B. (2000). *Activating and engaging habits of mind*. Alexandria, VA,: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., y Kallick, B. (2014). *Dispositions. Reframing teaching and learning*. Thousand Oaks, CA,: Corwin.

- Del Pozo, M. (2009) *Aprendizaje Inteligente. Educación secundaria en el colegio Montserrat*. Badalona: Gráficas Campás, s.a.
- Fancione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A statement of expert concerns for purposes of educational assesment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Flavell, J. (1987) Speculations about the nature and development of metacognition. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fraker, D.M. (1995): *Improving high school student´s critical thinking skills*. St Charles, IL: St Xavier University.
- Gatto, J.T. (1990). *¿Por qué la escuela no educa?* Discurso de aceptación del galardón de Maestro del Año de Nueva York. Recuperado de <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2010/06/08/John-taylor-gatto>
- Henle, M. (1962). On the relation between logic and Thinking. *Psycyological Review*, 69(366-378). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/96661558/>
- Lightbrown P., y Spada NM. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Express.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López Aymes, G. (enero 2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22(41-60). Recuperado de <http://www.educación.to.uclm.es/pdf/revistaDI/>
- Moreno-Bayardo, M.G. (1995). Investigación e investigación educativa. *La Tarea, Revista de cultura y educación de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores De la Educación (SNTE)*, 7

(21-25). Recuperado de
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Murillo, FJ. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Nickerson, R.S. (enero 1985). On improving thinking through Instruction. *Review of Research in Education*, 15(3-57). Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1167360>

Nickerson, R.S., Perkins, D.N., y Smith, E.E. (1985). *The teaching of the thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (trad cast: Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1998)

Nieto, A.M., y Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient?. *Anales de la psicología*, 27 (1), pp. 202-209

Ocaña, D. (junio 2010). Definición de metacognición. *psicoPedagogía.com*.

Recuperado de
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/metacognicion/>

Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77 (562-570)

Perkins, D. N. (2010). *Making learning whole. How seven principles of teaching can transform education*. Hoboken, NJ USA: John Wiley and Sons.

Primer Colegio en España en Certificación TBL (2013). Recuperado de
<http://www.lopedevega.es/primer-colegio-de-espana-en-certificacion-tbl>

Programas de certificación. Recuperado de <http://www.teach-think.org/es>

Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Ted Talks (video).

Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Sainz, C. y Rivas, S.F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(129-149). Recuperado de
<https://www.researchgate.net/publication/228388604>

Sandín, M.P. *Investigación cualitativa en educación; fundamentos y tradiciones*, pp, 27-34. España: Mc Graw-Hill España.

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *Thinking Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Columbia University, NY, USA: Teachers College Press.

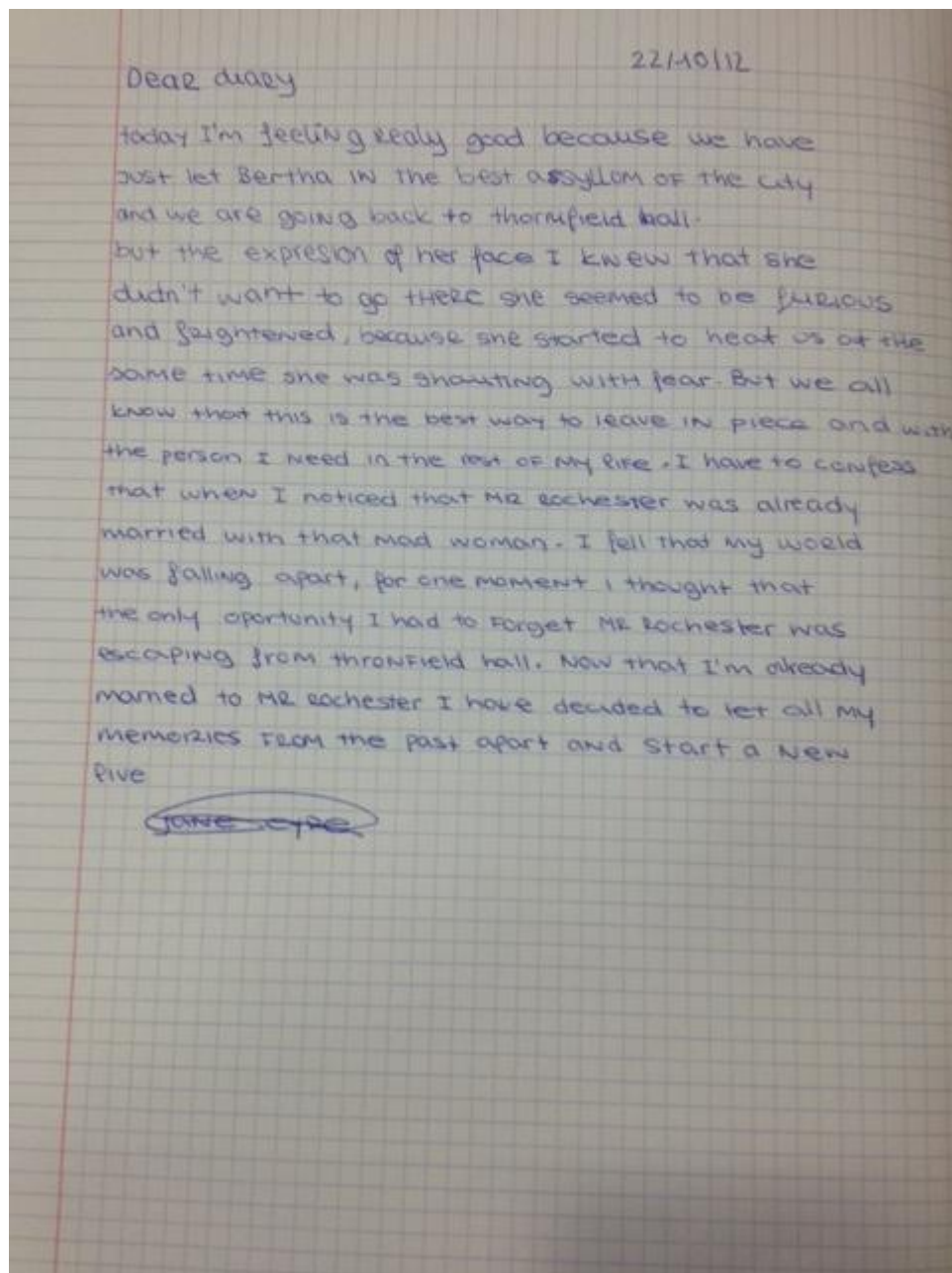
Swartz, R.J., y Perkins, D.N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Whimbey, A. (1985). Test results from teaching thinking, en Costa A.L: (Ed), *Developing Minds*. (pp, 269-271). Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.

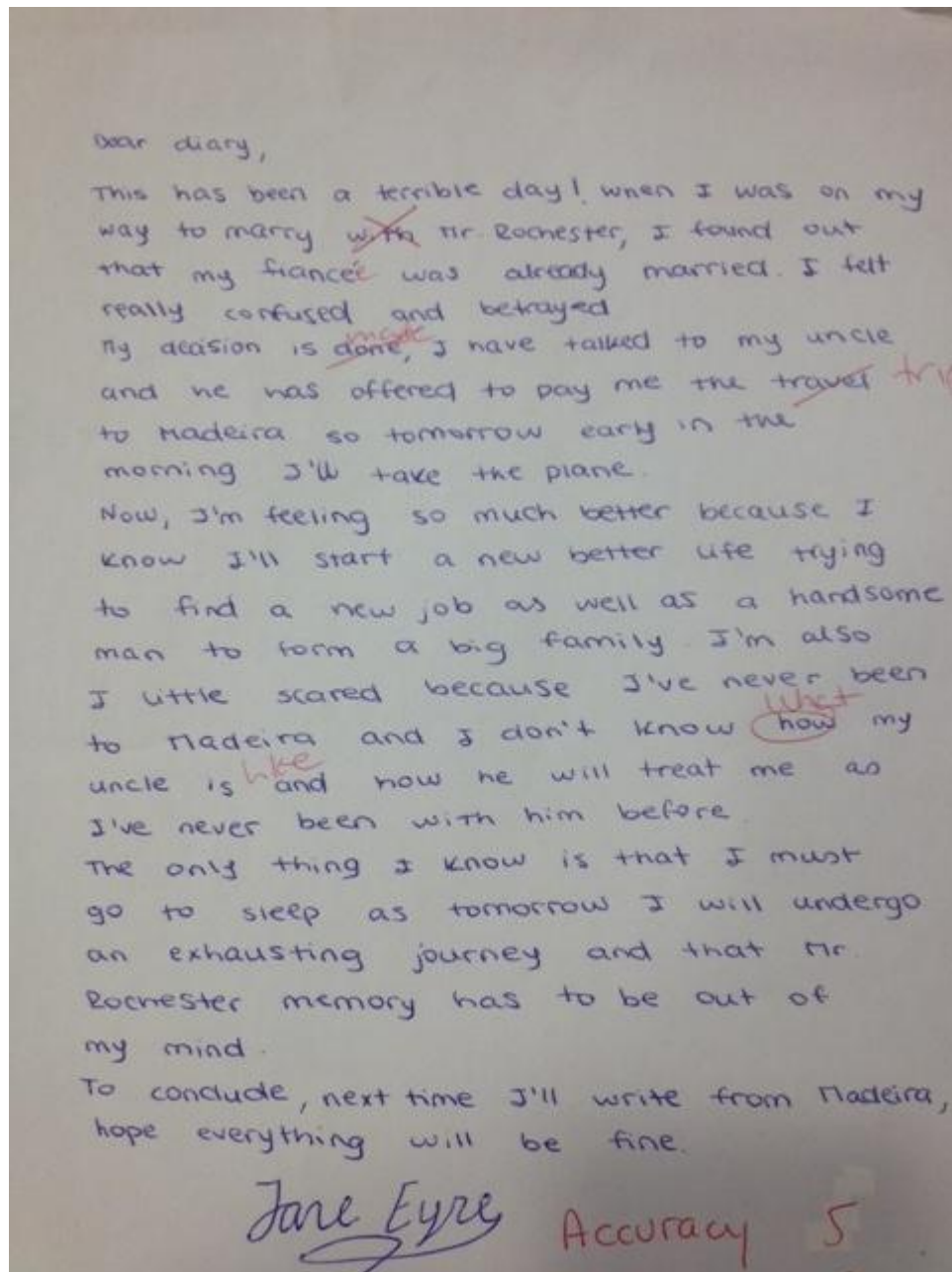
Zygmunt Bauman, (2000). *Modernidad Líquida*. Méjico: Fondo de cultura económica.

8. Anexos

8.1. Anexo 1. Producción expresión escrita. Destreza de pensamiento: Resolución de problemas



8.2. Anexo 2. Producción expresión escrita. Destreza de pensamiento: resolución de problemas



Dear diary,

This has been a terrible day! When I was on my way to marry ~~with~~ Mr. Rochester, I found out that my fiancée was already married. I felt really confused and betrayed. My decision is ~~done~~ ^{made}, I have talked to my uncle and he has offered to pay me the travel ~~trip~~ ^{travels} to Madeira so tomorrow early in the morning I'll take the plane.

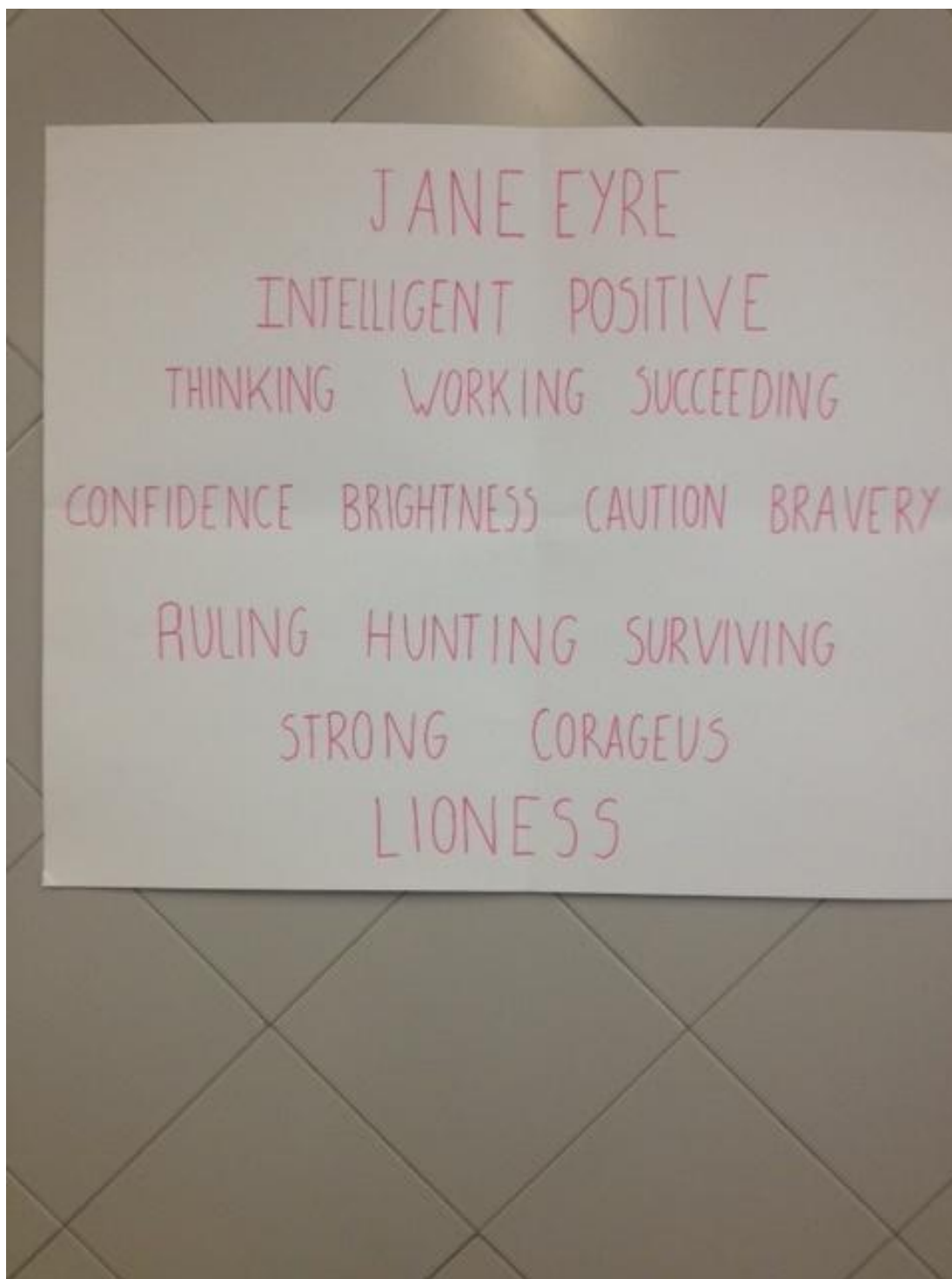
Now, I'm feeling so much better because I know I'll start a new better life trying to find a new job as well as a handsome man to form a big family. I'm also a little scared because I've never been to Madeira and I don't know ~~how~~ ^{what} my uncle is ~~like~~ ^{like} and how he will treat me as I've never been with him before.

The only thing I know is that I must go to sleep as tomorrow I will undergo an exhausting journey and that Mr. Rochester's memory has to be out of my mind.

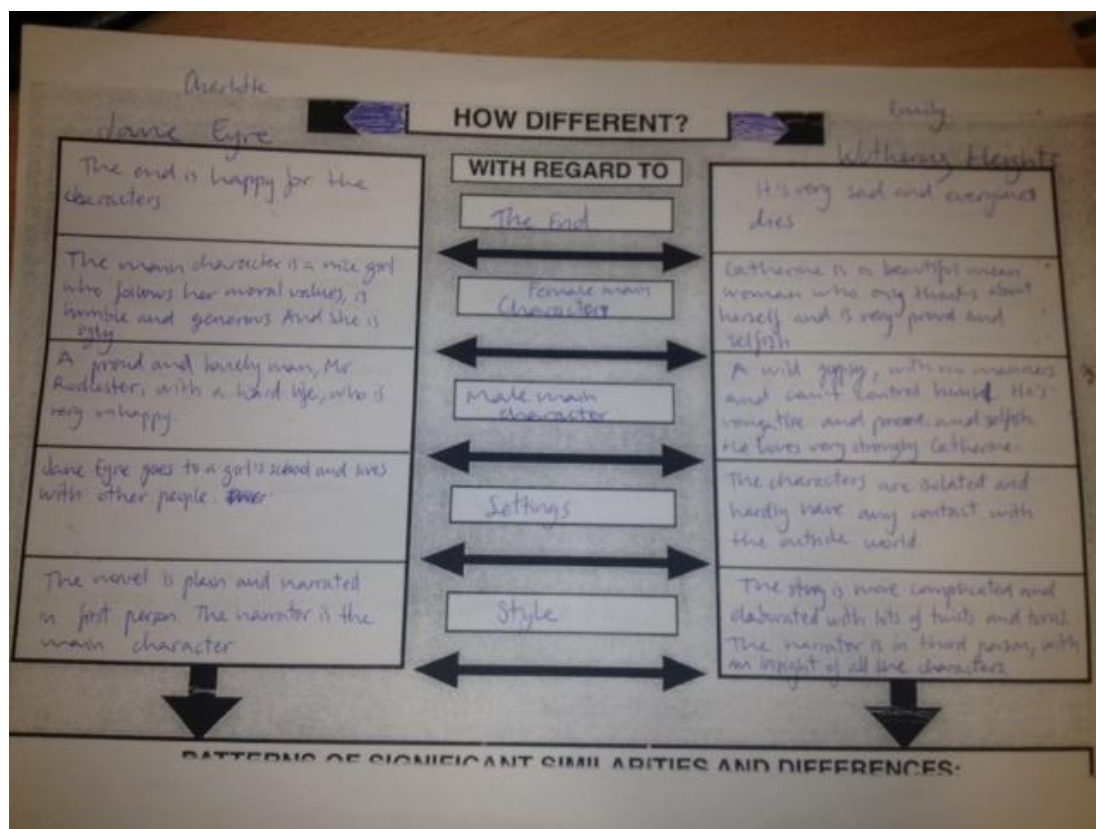
To conclude, next time I'll write from Madeira, hope everything will be fine.

Jane Eyre Accuracy 5

8. 3. Anexo 3. Producción expresión escrita. Destreza de pensamiento: crear metáforas



8.4. Anexo 4. Ejemplo de organizador gráfico desarrollado



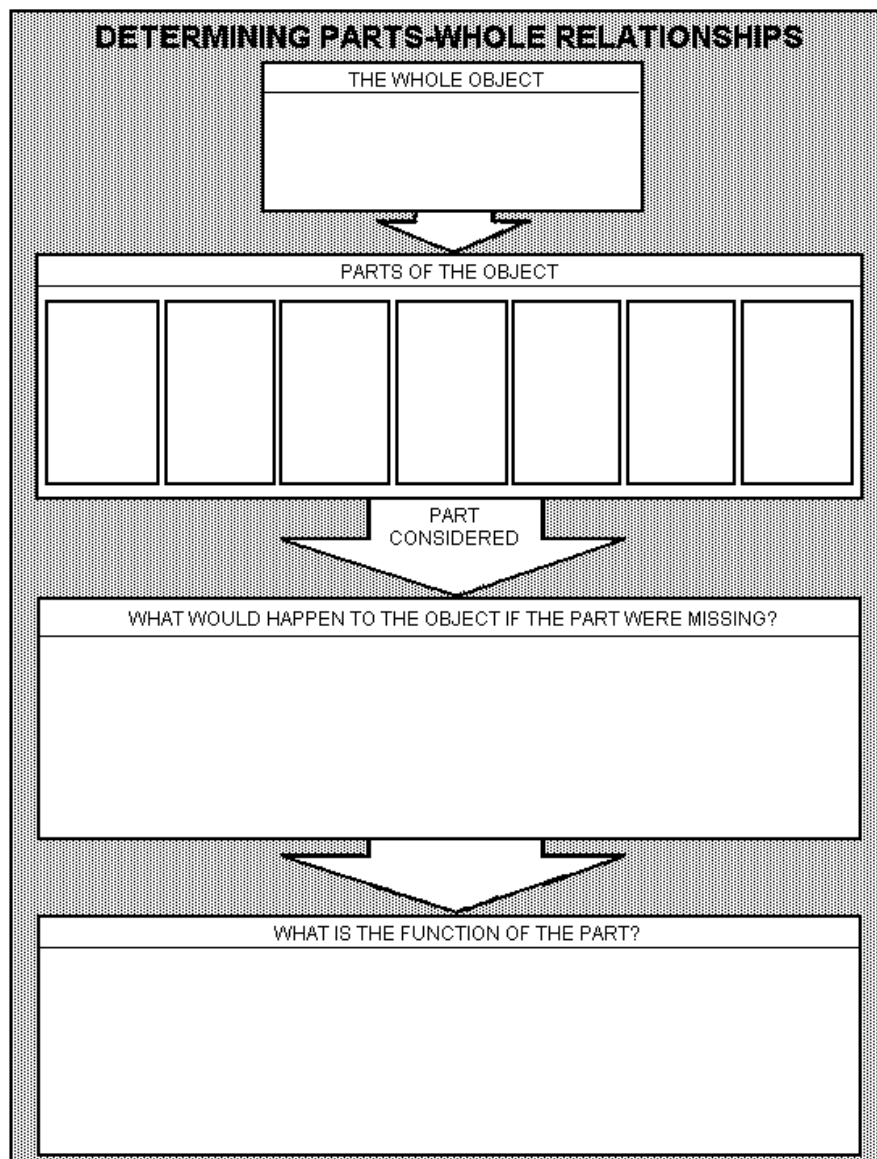
OPEN COMPARE AND CONTRAST		
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">HOW ALIKE?</div>	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">HOW DIFFERENT?</div>	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">WITH REGARD TO</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin: 2px;"></div> <div style="text-align: center;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin: 2px;"></div> <div style="text-align: center;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin: 2px;"></div> <div style="text-align: center;">↔</div> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin: 2px;"></div> <div style="text-align: center;">↔</div>	
CONCLUSION OR INTERPRETATION		

SKILLFUL DECISION MAKING		
OPTIONS		
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; position: relative; margin: 0 auto;"> <div style="position: absolute; top: -10px; left: 50%; transform: translateX(-50%);">OPTION CONSIDERED</div> </div>		
CONSEQUENCES	SUPPORT	VALUE

8. 7. Anexo 7. Organizador gráfico

WHAT I WANT TO DESCRIBE WHAT I WANT TO SAY ABOUT IT	CREATE A METAPHOR 	THESE THINGS ARE LIKE THAT PROPOSED METAPHOR
BASE		BASE
WHAT I WANT TO SAY ABOUT IT		
DETAILS		DETAILS
	CHARACTERISTIC	
	CHARACTERISTIC	
	CHARACTERISTIC	
	CHARACTERISTIC	
	CHARACTERISTIC	
DIFFERENCES: <div style="float: right; text-align: right;"> DO THE DIFFERENCES MAKE THE METAPHOR MISLEADING? WHY? </div>		
STATE THE METAPHOR: A _____ IS LIKE _____		

8.8. Anexo 8. Organizador gráfico.



9. Agradecimientos

Este trabajo fin de máster ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de muchas personas que tanto significan para mi y a las que me gustaría dedicar este apartado.

A mis tutoras, Davinia Rodríguez y Covadonga San Miguel, por su dedicación, valiosa orientación y sabios consejos, sin ellos no hubiese sido posible este trabajo.

Pero sobre todo a mi familia, a mis hijos Laura, Guiller e Ina, por ser mis tesoros, por haber respetado mis momentos de recogimiento, animándome a seguir y mimándome cuando fallaban las fuerzas.

A mi madre por ser ejemplo ante la enfermedad y a mi padre por seguir siendo mi guía e inspiración.

A ti, Guillermo, por quererme y estar siempre a mi lado.

Gracias a todos desde el corazón.