



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Aprender a pensar:

Iniciación en el entrenamiento de
destrezas y rutinas de pensamiento
con niños de 5 años

Trabajo fin de grado presentado por: Laura Sarradelo García

Titulación: Grado de maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: Dr. María Orozco

Ciudad: Bilbao

14 de septiembre de 2012

Firmado por:

RESUMEN

Como seres humanos tenemos un gran privilegio: somos capaces de pensar. En nuestras manos está sacarle a este potencial el mayor provecho.

A nuestros niños, ¿vamos a privarles de algo tan valioso o vamos a estimular su capacidad privilegiada de pensar? Y ¿qué es lo mejor: pensar por ellos o enseñarles a pensar?

Presentamos a continuación un modelo educativo favorable para crear una cultura de pensamiento en el aula, donde el niño aprenda a desplegar su pensamiento en un contexto integrado con todos los demás tesoros de conocimiento.

Incluimos además algunos recursos que faciliten el ir profundizando un aprendizaje reflexivo.

Finalmente contamos la experiencia de destrezas y rutinas de pensamiento que testimonia los primeros pasos de unos niños de cinco años que inician con ilusión su entrenamiento para fortalecer y desarrollar al máximo su capacidad de pensar.

Pongámonos en marcha hacia esta aventura de “aprender a pensar” y conquistemos metas elevadas como la autonomía, la libertad y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: aprender, pensar, destreza, entrenamiento, niño

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema.....	2
1.2. Justificación.....	3
1.3. Objetivos	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. El modelo educativo: la escuela inteligente	6
2.2. El enfoque: aprendizaje basado en el pensamiento.....	7
2.3. Integración del pensamiento: el metacurrículum	8
2.4. El objetivo: educar el pensamiento	9
2.4.1. Estimulación temprana	9
2.4.2. Desarrollar un pensamiento crítico y creativo	10
2.4.3. Hacer visible el pensamiento	13
2.4.4. El Pensamiento dentro de las inteligencias múltiples	14
2.5. Crear una cultura del pensamiento	15
2.6. La metodología: cómo educar el pensamiento	16
2.6.1. Destrezas de pensamiento	16
2.6.2. Rutinas de pensamiento	18
2.6.3. Mapas mentales.....	19
2.6.4. Proyecto Noria	20
3. MARCO PRÁCTICO	24
3.1. Objetivo: Entrenar el pensamiento	24
3.2. Nuestros protagonistas: los niños	24
3.3. Calendario de sesiones.....	25
3.4. Indicaciones metodológicas	25
3.5. Descripción de nuestras sesiones de entrenamiento.....	27
3.5.1. Grupo A.....	27
3.5.2. Grupo B	29
3.5.3. Grupo C	32
4. CONCLUSIONES	35

5. PROSPECTIVA	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
BIBLIOGRAFÍA	41
ANEXOS	43
Anexo 1: Diario de prácticas del grupo A	43
Anexo 2: Diario de prácticas del grupo B	55
Anexo 3: Diario de prácticas del grupo C	63
Anexo 4: Organizadores gráficos	89

Expreso mi agradecimiento a los niños con los que me encuentro día a día en el colegio y, en especial, con los que he compartido esta experiencia; ellos estimulan mi vocación de educadora y mis deseos de seguir aprendiendo y descubriendo juntos tantas maravillas.

“La educación no es la obra de un día sino el resultado de la acción ejercitada por mucho tiempo continua y constantemente.”

Alberta Giménez Adrover

Fundadora del Instituto de religiosas Pureza de María

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de un entrenamiento del pensamiento mediante destrezas y rutinas, siguiendo un enfoque competencial, pretende animar y acompañar a los niños en la apasionante aventura de “aprender a pensar”. Enlaza con nuestro sistema educativo actual, conectando perfectamente con las competencias básicas hacia las que apunta la LOE: “aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa personal”.

Si queremos que el niño sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, tenemos que darle las herramientas, las pautas, el espacio y el tiempo necesario para ello. Las destrezas y rutinas de pensamiento son unas herramientas muy útiles que ofrecerle al niño para iniciarse en esa toma de conciencia de sus pensamientos y para ir gestionando su propio proceso de pensamiento. En la medida en que vaya desarrollándose con mayor soltura en este campo del pensamiento, irá ganando igualmente en la adquisición de un aprendizaje significativo, en autonomía e iniciativa personal para tomar decisiones y resolver conflictos.

Para adquirir cualquier tipo de hábito, el niño necesita una serie de rutinas que ir interiorizando poco a poco a través de la repetición y el progresivo dominio de las mismas. Del mismo modo, para aprender a pensar el niño necesita crear unos hábitos mentales y, para adquirirlos, interiorizar unas rutinas de pensamiento que pueda practicar con asiduidad.

El niño tiene una disposición innata para preguntar, para intuir, para crear, para imaginar... Es importante dar un cauce apropiado a todo ese aluvión enérgico de preguntas, ideas, propuestas, imágenes..., enseñarle a dar los pasos apropiados y recorrer con él el camino las veces que haga falta para que se familiarice con el contexto y para que vaya tomando confianza en sí mismo y en su capacidad de pensar y descubrir nuevos horizontes hacia los que aventurarse.

¡A pensar se aprende pensando! Démosle pues al niño estrategias para ello. Al conseguir desplegar las alas de su pensamiento y orientar su dirección, paso a paso y día a día, irá conquistando su propia autonomía y libertad.

1.1. Planteamiento del problema

Yendo por la calle uno no se encuentra ningún cartel que diga: “Prohibido pensar”, pero es lo que se percibe si analizamos el bombardeo publicitario al que nos vemos sometidos diariamente por tantos medios de comunicación. Quién sabe si poniendo carteles explícitos que prohibieran pensar, surgiría el efecto contrario de quien se animara a ello solo por el hecho de verse privado de uno de sus derechos: libertad de pensamiento.

Nuestra sociedad es mucho más sutil, no va de frente con un “prohibido pensar” sino que, bajo capa de confort, parece querernos evitar el tremendo trabajo de tener que pensar y nos seduce con mil artimañas para que nos dejemos llevar. Pero tras ese mundo mágico de bienestar, placer, éxito y demás fantasías solo existe un entramado de manipulación en detrimento de nuestra tan preciada libertad. Los medios de comunicación deciden por ti: el coche, la colonia, la comida, el tiempo de ocio... lo que más te conviene. El ritmo de vida y la vorágine del trabajo con sus prisas, sus horarios, etc. no dan espacio ni tiempo a la reflexión, todo es un hacer y hacer sin pararse a pensar.

Todo esto genera un estrés del cual se ven afectadas las familias y, en consecuencia, también nuestros niños. De entre todo tipo de carencias que pueden presentar, acusan la falta de interacción con sus padres que, por motivos de trabajo u otros personales, no les dedican todo el tiempo que quisieran y el tiempo que pueden brindarles, en muchas ocasiones, no llega a satisfacer todas las necesidades del niño. No hay tiempo para todas sus preguntas, no hay espacio para que él tome sus propias decisiones, no hay tiempo para jugar y acompañarle en sus nuevos descubrimientos... así que se le dan respuestas rápidas, soluciones hechas, se le enchufa a la televisión, se le apunta a un sin fin de actividades extraescolares, etc. Esto puede llevar a que el niño deje de preguntar al no obtener respuesta, a crear en él

inseguridad, miedo a tomar decisiones y preferir que otros decidan por él, a hacer suyas las ideas de los demás sin criterio propio, a contagiarse del estrés de los mayores en una hiperactividad con falta de atención y concentración, a verse afectado en su motivación innata y perder esos deseos de aprender.

Nuestros niños necesitan espacios y tiempos para pensar y para expresar lo que piensan, para preguntar y preguntarse, para tomar sus propias decisiones y aprender de sus consecuencias, para enfrentarse a los problemas y conflictos que se les plantean y buscar y probar distintas soluciones hasta dar con aquella que les satisfaga. No es ninguna ayuda darles todo hecho, la respuesta rápida, la solución perfecta. Debemos ser guías, compañeros de camino, dialogar con ellos... La pregunta en el pensamiento es clave; muchas veces, responder a sus preguntas con otras motiva su pensamiento en la búsqueda de respuestas. Encontrarlas por sí mismos, con un esfuerzo recompensado, tendrá mucho más valor que si se las presentamos en bandeja.

Es nuestra responsabilidad como educadores potenciar al máximo sus capacidades y darles las herramientas necesarias para vivir en una sociedad en continuo cambio. Brindarles estrategias cognitivas puede garantizarles un enriquecimiento personal en todas sus dimensiones que les permita gestionar su vida y afrontar el mundo que les rodea, en su entramado de relaciones, con éxito.

1.2. Justificación

¿Qué es el pensamiento? Si consultamos varios diccionarios, vemos que recogen la definición de “pensamiento” como “*actividad y creación de la mente*”, o bien, “*acción y efecto de pensar*”. En ambas queda reflejado que el pensamiento abarca tanto el proceso de pensar como el producto pensado, tanto la actividad como la capacidad para llevarla a cabo. En nuestro discurso nos interesa centrarnos en el proceso y en la capacidad que debemos potenciar en el niño para que lo lleve a cabo con éxito. Por tanto, el pensamiento no es un concepto estático que tengamos que entender sino una dimensión dinámica e intrínseca de nuestra propia condición humana que

tenemos que ejercitar. No vamos a aprender lo que es el pensamiento sino que vamos a potenciar y gestionar nuestro pensamiento. A pensar se aprende pensando y esto, ciertamente, supone todo un entrenamiento.

Aprender a pensar es un proceso complejo en el que intervienen muchos elementos: observación, memoria, atención, comprensión, aprendizaje... Distintas técnicas y metodologías nos pueden ayudar a abordarlo.

El niño, de una manera especial, necesita hacer visible su pensamiento pues no tiene todavía niveles de abstracción. Cada paso que vayamos dando en el proceso del pensamiento, cada pauta que vayamos marcando en su recorrido deberá ir plasmada por una imagen, una palabra o un símbolo que ayude al niño a visibilizarlo, a hacerlo concreto.

Aprender a pensar no puede ser un pegote al margen del currículo sino que, dentro de un enfoque globalizador, debe bañar todos los contenidos competenciales y ser columna vertebral en la adquisición de todo nuevo aprendizaje.

La asistencia al VIII Congreso de FNCE (Fundación Nuevas Claves Educativas) bajo el lema: "Objetivo COMPRENSIÓN": Personas que piensan" en la Universidad de Deusto y a la presentación de unas "buenas prácticas docentes" en el Colegio Montserrat de Barcelona abrió un inmenso caudal de interés sobre el tema y ha sido el detonante que ha puesto en marcha este trabajo de investigación y aplicación de herramientas útiles para acompañar a nuestros niños en la apasionante aventura de aprender a pensar.

1.3. Objetivos

Objetivo general:

1. Ahondar en el estudio de paradigmas y metodologías educativas centradas en aprender a pensar, enfocado al segundo ciclo de Educación Infantil.

Objetivos específicos:

1. Profundizar en un modelo educativo que fomente un aprendizaje reflexivo.
2. Entresacar pautas y recursos que nos ayuden a educar el pensamiento.
3. Presentar la experiencia práctica con niños de 5 años a través de destrezas y rutinas de pensamiento.

2. MARCO TEÓRICO

Nuestro sistema educativo necesita un cambio profundo. Sin dejar de valorar propuestas novedosas y eficaces que han obtenido sus consecuentes logros, el sistema tradicional sigue teniendo un gran peso en nuestra realidad educativa.

Nuestros alumnos acumulan muchos conocimientos pero de manera mecánica y dentro de una memoria a corto plazo; los retienen para el examen y después los olvidan. Son capaces de reproducirlos en las mismas circunstancias que los han adquirido pero no saben aplicarlos a otros contextos. En esta dinámica, se valora y potencia la memoria mecánica: a mayor capacidad de acumular conocimientos y reproducirlos fielmente según se han recibido, se considera que los alumnos saben más y reciben por ello mejores calificaciones. Pero, ¿realmente aprenden? Un ordenador es capaz de almacenar un sin fin de datos y exponerlos de forma instantánea con un solo “clic”, ¿en esto consiste aprender?

A continuación presentaremos el modelo educativo que recoge aportaciones valiosas para un cambio educativo en el que el conocimiento se vincula más al pensamiento, como un saber aplicar nuestros conocimientos, y no tanto a la memoria, en la visión limitada de acumularlos.

2.1. El modelo educativo: la escuela inteligente

Perkins (2008), refiriéndose a la realidad educativa norteamericana, que bien podríamos equiparar a la nuestra, plasma la problemática educativa en dos términos: “conocimiento frágil” y “pensamiento débil”, que en los alumnos se concreta en conocimientos superficiales, que se olvidan fácilmente, que no se saben aplicar a situaciones fuera de lo escolar, adquiridos frecuentemente de forma ritual, que no conectan con el pensamiento, etc.

Como encuadre general en el que nos vamos a basar para encarnar un modelo educativo ideal de cambio profundo tomaremos lo que Perkins (2008)

llama la “escuela inteligente”. Justamente éste es el título de uno de sus libros, en el que describe las características, las metas, los medios y el método que sigue el modelo que propone. Con dicho término, más que una escuela como lugar físico, engloba a todo un sistema escolar abierto al progreso en el campo de la enseñanza-aprendizaje y en donde se vive una cultura informada, dinámica y reflexiva. De estas tres características, retomamos la tercera: “ser reflexiva” como la visión que se proyecta en ella.

2.2. El enfoque: aprendizaje basado en el pensamiento

El enfoque global del cambio queda explicitado de manera concentrada en el subtítulo del libro de Perkins (2008): “Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”. Ya de entrada, uno se da cuenta de que la finalidad de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje al que, como educadores, nos entregamos en alma, vida y corazón, en un estrecho vínculo con nuestros alumnos, no puede limitarse a una transmisión-recepción de conocimientos. No se trata, por tanto, de una mera acumulación, memorización y reproducción de conocimientos. Lo que nos falta, como apunta el autor, es “el uso del conocimiento” (p. 16): conectar nuestros conocimientos, establecer relaciones entre ellos, ponerlos en práctica, aplicarlos a contextos reales, etc. De ahí que las tres metas generales que, como mínimo, afirma que tiene que tener la escuela inteligente sean: “retención del conocimiento, comprensión del conocimiento y uso activo del conocimiento” (p. 18). Utiliza una expresión que engloba a todas: necesitamos un “conocimiento generador” (p. 18) cuya finalidad no sea acumularse sino actuar, enriqueciendo nuestra vida y ayudándonos a comprender el mundo y a desarrollarnos en él.

Para conseguir este conocimiento generador uno de los medios indispensables es el “aprendizaje reflexivo”. Se necesita lo que el analista Rexford Brown denominó “el alfabetismo de la reflexión”, “un marco pedagógico en donde el aprendizaje gire en torno al pensamiento y en donde los alumnos aprendan a reflexionar sobre lo que aprenden” (Perkins, 2008, pp. 20-21). Termina afirmando que “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento”

(p. 21). De ahí la importancia de aprender a pensar para que, a su vez, el pensamiento se torne aprendizaje.

En pocas palabras, la escuela inteligente pone “el pensamiento en el centro” (Perkins, 2008, p. 17). Este principio de centralidad del pensamiento conlleva la reflexión como elemento clave de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica la formación de ámbitos educativos en los que se aprenda reflexionando sobre lo que se aprende. Sin embargo, esta idea tan central no es nueva. John Dewey, filósofo de la educación, fundador del movimiento progresista en la educación y uno de los más fervientes defensores de la enseñanza reflexiva, ya afirmaba que la adquisición de conocimiento debía ir acompañada de una constante reflexión sobre el mismo (Perkins, 2008).

2.3. Integración del pensamiento: el metacurrículum

Poner el pensamiento en el centro no significa formar un islote en torno al cual giren los conocimientos a modo de barquitos. La centralidad del pensamiento tiene que ser más como la savia que nutre a la planta, desde la raíz hasta las hojas, dándole energía y haciéndola fecunda en abundantes flores y frutos.

Robert Swartz, director del NCTT (National Center for Teaching Thinking: Centro Nacional para la Enseñanza del Pensamiento), organización educativa fundada en 1989 y radicada hoy en día en Massachusetts (Boston, Estados Unidos), creó un método de enseñanza que llamó “Infusion”. Con este término inglés, lo que se pretende es integrar la enseñanza de las habilidades de pensamiento en la enseñanza de los contenidos. De esta forma, el pensamiento no se enseña de manera aislada sino inmerso en los contenidos y los conocimientos se adquieren a través de técnicas y hábitos de pensamiento. Con esto se deduce que en el currículo, junto con los contenidos, deben organizarse las destrezas de pensamiento para aplicarlas y trabajarlas conjuntamente en cualquier área.

Analizando los actuales programas curriculares, Perkins (2008) constata la falta de una reestructuración y habla de la necesidad de crear un “metacurrículum” que se ocupe de un pensamiento y un aprendizaje de orden superior: el aprendizaje reflexivo. El metacurrículum cumple las metas que se propone la escuela inteligente: retiene los conocimientos, organiza los conceptos de las asignaturas y del pensamiento favoreciendo la comprensión y, al incluir la transferencia del aprendizaje, se encarga igualmente del uso del conocimiento. La enseñanza de las habilidades del pensamiento, por tanto, tiene que ser parte inherente del metacurrículum.

2.4. El objetivo: educar el pensamiento

A continuación pasamos a centrarnos en el pensamiento como elemento clave para llevar a cabo la educación de la mente que propone Perkins (2008).

Pensar en el pensamiento, valga la redundancia, nos remite directamente al cerebro. Profundizar en el funcionamiento del cerebro nos ayudaría a comprender los procesos mentales. Si bien no es el momento para ahondar sobre ello, nos serviremos de algunas ideas que nos pueden orientar en nuestra tarea de educar el pensamiento.

2.4.1. Estimulación temprana

Hoy en día, gracias a los beneficios descubiertos por numerosas investigaciones, se considera positiva la estimulación temprana para conseguir un óptimo desarrollo del niño a todos los niveles: físico-motor, perceptivo, cognitivo, afectivo, etc. Aprovechando los periodos críticos del desarrollo, caracterizados por niveles de máxima plasticidad neuronal, durante los 6 primeros años de vida, se trata de fomentar la creación del mayor número de conexiones posibles, lo que favorecerá, entre otras cosas, el aprendizaje de habilidades, la adquisición de conocimientos y la fluidez de pensamientos.

Siguiendo las etapas del desarrollo cognitivo según Piaget (1993), el desarrollo del pensamiento en edades tempranas va de la mano con el desarrollo sensorio-motor, con lo que toda actividad sensorio-motriz estimulará igualmente el pensamiento.

Dentro de los programas de Estimulación Temprana tenemos el método de los BITS, ideado por Glenn Doman, y que se centra en las áreas de lectura, matemáticas y conocimientos enciclopédicos. Se basa en la asociación de imágenes y palabras que se presentan al niño de forma secuenciada, a un ritmo determinado y en varias sesiones diarias, que produce un impacto en su cerebro a través de los sentidos (vista y oído) y que fomenta la conexión neuronal que nombrábamos anteriormente.

Hasta aquí ha sido un tomar conciencia de la importancia de iniciar cuanto antes, ya desde el mismo momento de nacer, una estimulación cognitiva adecuada que vaya preparando el terreno para el cultivo de futuras habilidades y, en definitiva, para el desarrollo pleno de la persona.

Nos queda claro igualmente que el pensamiento no se desarrolla en solitario ni en abstracto sino a través de los sentidos y, desde el comienzo, vinculado al lenguaje, ya sea una imagen (lenguaje plástico) o a una palabra (lenguaje oral y escrito).

A continuación nos adentraremos en la propuesta de R. Swartz, resaltando las dos cualidades que atribuye al pensamiento: su carácter crítico y su aspecto creativo.

2.4.2. Desarrollar un pensamiento crítico y creativo

El pensamiento, considerado como la capacidad de pensar, se despliega en un gran abanico de habilidades. Según R. Swartz, y siguiendo su método "Infusion", los tipos de habilidades de pensamiento útiles que se deberían enseñar en la escuela serían las siguientes:

- las habilidades para generar ideas (pensamiento creativo)

- las habilidades para clarificar ideas (análisis)
- las habilidades para valorar la sensatez de las ideas (pensamiento crítico), que permiten hacer juicios adecuados.

Vemos que dichas habilidades parten de la concepción triple del pensamiento: un pensamiento creativo que genera ideas, un pensamiento analítico, que analiza las ideas para clarificarlas y un pensamiento crítico que evalúa la razonabilidad de las ideas para aplicarlas a tareas más complejas: emitir juicios, tomar decisiones, resolver problemas, etc.

Del Pozo (2009), en su libro *Aprendizaje inteligente*, y basándose en el pensamiento crítico y creativo propuesto por R. Swartz, nos clarifica detalladamente esta clasificación, junto con una amplia gama de destrezas, a través del siguiente esquema:

I GENERAR IDEAS

1. Posibilidades alternativas

A Multiplicidad de ideas

B Ideas variadas

C Ideas nuevas

D Ideas detalladas

2. Composición

E Analogía / metáfora

II CLARIFICAR IDEAS

3. Analizar ideas

A Comparar /contrastar

B Clasificar / definir

C Las partes y el todo

D Secuenciar

4. Analizar argumentos

E. Encontrar razones / conclusiones

F. Descubrir asunciones

III. EVALUAR LA RAZONABILIDAD DE LAS IDEAS

1 Evaluar Información básica

A Exactitud en la observación

B Fiabilidad de las fuentes

2 Inferencias

C Uso de la evidencia

1 Explicación causal

2 Predicción

3 Generalización

4 Razonamiento por analogía

D Deducción

5 Razonamiento condicional (si...entonces...)

6 Razonamiento de categoría (algunos... todos...)

IV. Tareas complejas de pensamiento

1 Toma de decisiones

2 Resolución de problemas

2.4.3 Hacer visible el pensamiento

El pensamiento no se ve, parece invisible, pero está ahí, entretejiendo no solo nuestra mente sino toda nuestra personalidad. Está presente en nuestras acciones, en nuestras relaciones, en nuestras decisiones... impregna toda nuestra vida. Somos seres pensantes y ésta es una de las características determinante que nos distingue de otros seres y de la cual podemos estar orgullosos y agradecidos. ¡Manifestemos pues visiblemente nuestra capacidad de pensar!

El pensamiento, lejos de parecer estático, es dinámico. Impulsa a actuar, evoluciona en sí mismo, se manifiesta con mayor o menor intensidad... Hablamos incluso de procesos de pensamiento que llevan su tiempo. El pensamiento es una acción en sí misma, una acción compleja llevada a cabo por procesos de pensamiento: analizar, razonar, comparar, sintetizar, decidir, etc. ejecutados de manera consciente. ¡Tomemos más conciencia de ellos y aprendamos a manejar mejor y de forma más explícita nuestra capacidad de pensar!

Perkins (2008) apunta a la necesidad de hacer visible el pensamiento, de que, como educadores, tenemos que ofrecer a nuestros alumnos más oportunidades en las aulas de hacer el pensamiento mucho más visible de lo que se suele hacer. Esto conllevaría, sin duda, un sinfín de beneficios. Ya solo cuando sacamos a la luz nuestro pensamiento nos hacemos incluso más conscientes del mismo, lo vemos con más claridad, lo comprendemos y lo podemos manejar mejor. Cuanto más cuando trabajamos con niños pequeños que todavía no han adquirido la categoría de un “pensamiento formal abstracto” explicitada por Piaget (1993) en sus estadios del desarrollo cognitivo. Es vital recorrer juntos los procesos del pensamiento y llegar a plasmarlo creativamente.

El pensamiento se puede expresar de muchas maneras y a través de muchos lenguajes: corporal, musical, verbal, pictórico, matemático... Especialmente Perkins (2008) se refiere al “lenguaje del pensamiento” en el cual enmarca el uso de las “rutinas de pensamiento”, que describe como

patrones de pensamiento tan sencillos de utilizar que no hace falta enseñar como tales y que se pueden incluir de manera habitual para trabajar los contenidos de cualquier área.

Dentro de la tendencia a hacer visible el pensamiento, los “encadenamientos” y los “mapas mentales” pueden ser medios eficaces para resumir y afianzar la comprensión. Hay que “volcar el pensamiento en el papel” (Perkins, 2008, p.134). Los mapas conceptuales, las listas confeccionadas espontáneamente, los esquemas, los diagramas y las tablas bidimensionales son ejemplos de formas de representación gráfica de las ideas para pensar en papel. Los instrumentos físicos, por tanto, ayudan a pensar. “El entorno (recursos físicos, sociales y simbólicos) participa en la cognición como vehículo del pensamiento”, por lo que “el entorno es verdaderamente una parte del pensamiento” (Perkins, 2008, p. 136). “Necesitamos un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en la persona más el entorno como un sistema único en el cual se considere pensamiento a todo lo que se hace parcialmente en el entorno y aprendizaje, a las huellas dejadas en ciertas partes del mismo” (Perkins, 2008, p. 152).

2.4.4. El Pensamiento dentro de las inteligencias múltiples

Aunque todos los seres humanos compartimos una misma capacidad de pensar, no pensamos lo mismo y, lo que es más interesante, no pensamos de la misma manera. Desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2005), deducimos que, por lo menos, hay ocho formas distintas de percibir y entender el mundo: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Otros autores incluyen una “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) y hasta una “inteligencia espiritual” (Torralba, 2010). De aquí la urgencia de que los programas educativos tengan en cuenta el desarrollo de todas estas formas de pensamiento.

2.5. Crear una cultura del pensamiento

Perkins (2008) asegura que para promover una cultura de la reflexión hay que cultivar, familiarizarse y sistematizar un “lenguaje del pensamiento” (p.43) del que hablábamos anteriormente. Que los maestros utilicen “el vocabulario del pensamiento” (p.110), términos como: hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva... que expresen los distintos matices del pensamiento.

La escuela inteligente ha de ser un lugar de aprendizaje reflexivo tanto para los alumnos como para los maestros. Un clima reflexivo comporta un cambio fundamental, empezando desde la misma forma de trabajar de los docentes. El contexto óptimo sería crear un “ambiente colegiado de aprendizaje mutuo” (p. 219) y disponer de tiempos para que los maestros puedan pensar sobre su desempeño educativo, tanto en solitario como en grupo.

Una cultura del pensamiento valora, por tanto, el pensamiento individual y colectivo y lo promueve de forma activa, connatural y habitual entre los miembros del grupo.

Del Pozo (2009) recoge las 8 condiciones que proponen los investigadores del Proyecto Zero para crear una cultura de pensamiento en el aula:

Tiempo: disponer de tiempos de reflexión

Oportunidades: plantear actividades que conecten con los intereses de los alumnos y con situaciones reales que les muevan a implicarse en sus procesos de pensamiento.

Rutinas y estructuras: ofrecer herramientas que les ayude a estructurar su pensamiento y a gestionar su propio aprendizaje.

Lenguaje: utilizar un lenguaje de pensamiento, nutrido de un vocabulario específico sobre el pensamiento, con el que poder describirlo y reflexionar sobre el mismo.

Creación de modelos: mostrar modelos de buenos pensadores.

La interrelación y las relaciones: respetar y valorar las aportaciones de todos creando un ambiente acogedor y de confianza.

El entorno físico: facilitar espacios en los que desarrollar el pensamiento y hacerlo visible.

Expectativas: expresar con claridad los pasos a seguir y lo que se espera alcanzar.

Como vemos, pautas bien concretas que nos invitan a transformar nuestras aulas en auténticos ámbitos culturales de pensamiento.

2.6. La metodología: cómo educar el pensamiento

Llegados a este punto, vamos a presentar, a modo de pinceladas, algunas herramientas importantes que nos pueden ayudar a dar forma a esa escuela inteligente a la que aspira cualquier educador amante de su vocación, como son: las destrezas de pensamiento, las rutinas de pensamiento, los mapas mentales y programas como Proyecto Noria.

2.6.1. Destrezas de pensamiento

Robert Swartz y Sandra Parks, especialistas en la enseñanza del pensamiento, muestran cómo insertar las destrezas de pensamiento dentro de la enseñanza convencional de la asignatura. “Existen pruebas considerables de que algunos conceptos y estrategias de pensamiento se pueden enseñar de manera directa y con resultados satisfactorios” (Perkins, 2008, p. 102)

Basándose en las destrezas de pensamiento del Dr. R. Swartz, creador del método Pensamiento Crítico y Creativo, y destinadas a integrarse dentro del currículum escolar, Del Pozo, M. (2011) habla de dos elementos esenciales para introducirlas en el aula y facilitar su comprensión haciendo de guía: el Mapa de Pensamiento y su Organizador gráfico. El Mapa de Pensamiento es una lista estructurada de preguntas, de acuerdo con el lenguaje propio de cada

estrategia, mientras que el Organizador gráfico es la expresión visible de lo que el niño ha pensado junto con su grupo durante el proceso.

Para desarrollar un pensamiento correcto y riguroso, Del Pozo (2009) hace hincapié en la necesidad de promover la reflexión sobre el propio pensamiento. A través de la “escalera de la metacognición” (p. 91), constituida por una serie de preguntas secuenciadas, los alumnos van tomando conciencia de cómo han ido realizando la destreza de pensamiento: qué destreza han utilizado, qué pasos han seguido, para qué les ha servido, en qué otros contextos les puede servir, etc. Realmente, solo cuando una destreza se realiza de manera consciente se contempla como auténtico pensamiento.

A medida que los alumnos vayan interiorizando la estructura, el proceso y la finalidad de cada destreza de pensamiento estarán preparados para dar un paso más: la “transferencia” (Del Pozo, 2009, p.92), es decir, aplicar el mismo proceso de pensamiento en otro contexto, de forma cada vez más autónoma.

Del Pozo, (2011) afirma que “un niño no solo está preparado para pensar sino que puede hacerlo y, si se le dan las herramientas necesarias, lo hace” (p. 67) Es capaz, además, de desarrollar distintos procedimientos para gestionar sus pensamientos. La autora manifiesta su convencimiento de que “la Educación Infantil es un tiempo privilegiado para fomentar el pensamiento creativo en diversos contextos” (p. 69). Distingue entre enseñar a pensar como un primer paso y tomar conciencia del propio pensamiento, lo que se entiende por metacognición. Con niños pequeños el uso habitual de preguntas sencillas como: ¿Qué hemos hecho? ¿Cómo lo hemos hecho?, ¿Qué he aprendido?, ¿Cómo lo podemos hacer mejor?, acostumbra al niño a habituarse a la reflexión y, poco a poco, a tomar conciencia del mismo proceso.

Secuenciando cuidadosamente la enseñanza explícita de las destrezas de pensamiento a lo largo de los cursos, desde los 3 años, Del Pozo (2011) selecciona tres estrategias para la Etapa Infantil: “Partes-Todo”, “Comparar y Contrastar” y la “Toma de decisiones”. Precisamente las dos primeras destrezas son las que se han llevado a la práctica con los grupos de experimentación y que, en el marco práctico, pasaremos a analizar. La destreza de “Partes-Todo” ayuda a entender el análisis y la síntesis como a

asimilar contenidos y la de “Comparar y Contrastar” es útil tanto para la vida escolar del niño como para resolver situaciones de la vida diaria.

2.6.2. Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento son unas herramientas desarrolladas por los investigadores del Proyecto Zero. Dicho Proyecto surgió en 1967 de la mano de Daniel Goleman y al que se le sumaron, como codirectores, David Perkins y Howard Gardner en 1972. Su objetivo era promover un aprendizaje basado en la comprensión profunda, el uso activo del conocimiento y el pensamiento crítico y creativo.

Se caracterizan por ser unos patrones cognitivos muy sencillos, constituidos por una serie de preguntas creativas o afirmaciones abiertas, desplegadas en pocos pasos fáciles de aprender y fáciles de recordar, que se van interiorizando a través de una repetición sistemática. También son fácilmente identificables ya que a cada una se le asigna un nombre. En algunas incluso coincide el nombre con los mismos pasos a seguir. Igualmente son flexibles ya que pueden utilizarse en contextos muy variados, de forma individual o en grupo.

A continuación referiremos algunas de las rutinas de pensamiento junto con el objetivo que se pretende conseguir con cada una de ellas:

“¿Qué te hace decir eso?”: interpretar y justificar

“Pensar, cuestionarse, explorar”: conectar nuevas ideas con conocimientos previos

“Pensar, juntarse, compartir”: razonar y explicar

“Círculos de puntos de vista”: explorar distintas perspectivas

“Solía pensar...ahora pienso”: reflexionar sobre cómo y por qué nuestro pensamiento ha cambiado

“Ver, pensar, preguntarse”: explorar estímulos visuales

“3, 2, 1...puente”: 3 ideas, 2 preguntas, 1 imagen”: descubrir y conectar pensamientos e ideas nuevas y anteriores

“Celebrar, problematizar, recrear”: analizar y evaluar

“Generar, clasificar, conectar, elaborar”: organizar el entendimiento a través del mapa conceptual

“Color, símbolo, imagen”: extraer la esencia de ideas de forma no verbal.

“Palabra, idea, frase”: extraer la esencia de un texto y profundizar en su significado a través de varios puntos de vista.

2.6.3. Mapas mentales

Todas las actividades de comprensión dentro de la “Pedagogía de la comprensión”, central en las metas de la educación, requieren pensar. “Las actividades de comprensión generan imágenes mentales” (Perkins, 2008, p. 87) que ayudan a comprender mejor.

La propuesta de los mapas mentales de Buzán (2004), que compagina imágenes y palabras, nos parece otro método muy eficaz para enseñar al niño a asociar ideas, ayudarle a generar otras nuevas y, en la línea que venimos tomando, para hacerlas más visibles.

La finalidad doble de los mapas mentales es, por una parte, organizar el pensamiento y, al mismo tiempo, potenciar al máximo las capacidades mentales. Tienen un sentido muy práctico: en el contexto escolar para interrelacionar contenidos y, en el contexto de nuestra vida real, incluso para planificar el entramado de actividades cotidianas con una visión global y de forma más económica en tiempo y energía.

Su utilización guarda una similitud con el funcionamiento natural del cerebro, siendo una configuración de imágenes y asociaciones, por lo que resulta acorde para estimular nuestras capacidades mentales.

Para diseñar un mapa mental se parte del centro de una hoja en blanco o del soporte correspondiente y se dibuja una imagen que simbolice la idea principal. A partir de ella se irán trazando una serie de líneas curvas o ramas, de colores diferentes y cada una con una idea clave asociada al núcleo, bien a través de palabras o bien, y preferentemente, en forma de imágenes o símbolos. Las líneas serán más finas a medida que se vayan alejando del centro para las asociaciones secundarias.

La utilización de imágenes y colores es, sin duda, un recurso adecuado y atractivo para el niño. Él mismo puede participar escribiendo alguna palabra o aportando algún dibujo. Enlaza igualmente con la forma global de aprender que tiene el niño, conectando comprensivamente los conocimientos que ya tiene y relacionándolos con los nuevos que va adquiriendo.

2.6.4. Proyecto Noria

El Proyecto Noria es una propuesta educativa, reflexiva y creativa, para niños de entre 3 y 11 años, diseñada en la década de los 90. Tiene como principal referente el currículo educativo de “Filosofía para niños”, otra propuesta educativa creada en Nueva Jersey, entre los años 60-70, por el filósofo y educador Matthew Lipman.

Hemos reparado en este Proyecto dado que su objetivo coincide con el de nuestra propuesta de intervención: que los niños aprendan a pensar. Como segunda dimensión, dentro del mismo objetivo, añade el aprender a actuar considerando distintas perspectivas, siendo que el pensamiento nos tiene que llevar a la acción. La variedad de actividades que contiene dicho Proyecto busca, por tanto, potenciar tanto las habilidades de pensamiento como un conjunto de actitudes éticas. A este doble objetivo se le añade la intención de que el niño disfrute experimentando el uso de esta capacidad de pensar y de actuar creativamente. De Puig y Sático (2011) nos dejan ya patente este elemento lúdico en el mismo título del programa: “Jugar a pensar”, incluido dentro del Proyecto, y destinado a niños de 4-5 años.

El título del Proyecto: “Noria” también nos da pistas de lo que en él se recoge, desde verdaderos puntales hasta ciertos matices importantes. El diálogo, por ejemplo, es central dentro de la metodología del programa y ya el nombre del Proyecto apunta a la disposición que tienen que tener los niños en el espacio para conseguir unas condiciones favorables al mismo, viéndose unos a otros la cara: circular. La “noria” es igualmente una buena imagen para plasmar el tipo de relación que se pretende ayudar a potenciar. El Proyecto se centra en el desarrollo de la capacidad de pensar por uno mismo y en compañía de los demás, conformando lo que llaman “comunidades de investigación” y en ellas, el pensamiento también circula con fluidez. Por último señalar el placer que genera la Noria, como atracción de feria que no puede faltar para un niño, en sintonía con la satisfacción a la que aludíamos anteriormente, fruto del uso de un pensamiento creativo y de una actuación ética, todo ello estimulado de una forma lúdica a través de juegos, cuentos, mitos, leyendas, obras de arte y música.

Los programas del Proyecto Noria fomentan siete actitudes éticas:

- Empatía: la capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La coherencia entre pensamiento, sentimiento, discurso y acción
- La contextualización, teniendo en cuenta la circunstancias de una realidad determinada
- La consideración de las intenciones
- El respeto, la crítica y la creación de reglas, normas y leyes
- La proyección de un yo ideal
- La proyección de un mundo ideal

Estas siete actitudes éticas se despliegan en 5 ámbitos:

- El intrapersonal: el espacio interior de cada persona
- El interpersonal: el espacio entre personas
- El intercultural: el espacio de las relaciones entre culturas

-El ciudadano: el espacio de relaciones sociales y políticas

-El ecológico: el espacio de las relaciones con el medio ambiente

Las habilidades de pensamiento que pretende fomentar el Proyecto Noria recogen un conjunto de destrezas, procedimientos y pautas de comportamiento cognitivo. A la clasificación de cuatro familias de habilidades mentales que explicitaba M. Lipman: investigación, conceptualización, razonamiento y traducción o formulación, las autoras de este libro añaden el grupo de las habilidades perceptivas que consideran esenciales para el desarrollo del pensamiento en general y, especialmente, del pensamiento creativo, dentro de la intención global de propiciar un “pensamiento multidimensional”, también llamado “pensamiento complejo” (De Puig, I. y Sátiro, A., 2011, p. 28)

De la clasificación de habilidades de pensamiento propuestas, las que están más relacionadas con el trabajo que tenemos entre manos serían:

-Las habilidades de percepción, en cuanto que partimos de la observación de imágenes y se desarrolla en una escucha atenta de las aportaciones de los demás con las que enriquecerse y poder responder colaborando igualmente con las propias.

-Las habilidades de conceptualización, que incluyen “establecer semejanzas y diferencias, comparar y contrastar”, objetivos específicos de nuestra destreza de pensamiento aplicada justamente con el mismo nombre: “Comparar y contrastar”.

-Las habilidades de razonamiento, en su establecer relaciones entre partes y todo, dentro de la otra destreza de pensamiento que lleva su nombre: “Las partes y el todo”.

Los contenidos que propone el Proyecto Noria sobre los que aplicar las habilidades de pensamiento giran en torno a cuestiones filosóficas, que son materia de reflexión en sí mismos.

La mejora del pensamiento a la que tiende el entrenamiento de las habilidades anteriormente citadas tiene una doble dimensión: una mejora intelectual (en sentido de eficacia y competencia) y una mejora moral (en el

sentido ético), en la línea de su objetivo inicial: aprender a pensar por sí mismo y a actuar éticamente.

Basándose en la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje, “el Proyecto Noria potencia las cuatro grandes estrategias: escuchar, hablar, leer y escribir” (De Puig, I. y Sático, A., 2011, p. 47), aplicando las destrezas de pensamiento a las estrategias básicas para reforzar la comprensión. Desde la convicción de que “los niños piensan y hablan desde muy pequeños, el proyecto se fundamenta precisamente en el hablar y el pensar” (p. 50). En nuestra propuesta de intervención igualmente el pensar y el hablar van de la mano, siendo el lenguaje oral, a través del diálogo, la vía privilegiada para expresar los niños sus propios pensamientos, al mismo tiempo que el diálogo estimula el pensamiento.

En conexión con el enfoque competencial que presenta nuestro modelo actual de educación, las autoras afirman que “para aprender a aprender es fundamental pensar crítica, creativa y cuidadosamente” y que “esto ocurre mientras se desarrollan las habilidades de pensamiento y las actitudes en situación de diálogo” (p. 53). Asintiendo con ellas, nos adherimos a la competencia de “aprender a aprender” a través del “aprender a pensar”, un binomio indisoluble si pretendemos que el niño encuentre sentido y significado a todo lo que aprende.

Para poder pensar constructivamente las autoras apuntan hacia la necesidad de crear un clima, un cierto espacio, tiempo y paciencia: un clima afectivo, de confianza mutua; un espacio cómodo, especial, sin distracciones, que invite a la reflexión; una disposición circular en la que todos puedan verse la cara; un tiempo definido, con una repetición sistemática, que contribuya a una organización y una previsión que de seguridad al niño; un número no muy elevado de niños, entre 15 y 20 y mejor si pudiera haber dos maestras, una concentrada en la dinámica y la otra de observadora y encargada de las cuestiones de orden.

3. MARCO PRÁCTICO

Tras este enmarque teórico que recoge elementos importantes para lanzarnos a la aventura de “aprender a pensar”, nos sumergimos de lleno en la presentación de nuestra propuesta llevada a la práctica.

3.1. Objetivo: Entrenar el pensamiento

Iniciar a los niños en el entrenamiento de algunas destrezas de pensamiento: “comparar y contrastar” y “las partes y el todo” y de una rutina de pensamiento: “veo, pienso, me pregunto”.

3.2. Nuestros protagonistas: los niños

La dinámica de las destrezas y rutinas de pensamiento la hemos llevado a cabo con alumnos de 3º de Ed. Infantil del Colegio Pureza de María de Bilbao, niños que están terminando la Etapa Infantil, con toda la riqueza y bagaje que eso supone, y que se preparan para afrontar el reto de una nueva etapa.

La idea inicial era realizar las sesiones con el grupo clase; siendo tres aulas, trabajar en cada una de ellas una destreza o rutina distinta y siempre la misma con cada grupo: “comparar y contrastar” con el grupo A, “las partes y el todo” con el grupo B y “veo, pienso, me pregunto” con el grupo C. La primera experiencia con el grupo A fue muy positiva, era primera hora de la mañana y los niños se mostraron atentos y participativos. La segunda experiencia que tuvimos a continuación con el grupo C fue totalmente distinta; mientras había un grupo que seguía con gran atención la dinámica, había otros niños que no solo no participaban sino que, con su actitud y comportamiento, interrumpían el ritmo de la misma. Viendo la dificultad de llevar un registro meticuloso de cada sesión con 25 niños a la vez y la posibilidad tan reducida de número de sesiones que quedaba, decidimos trabajar con grupos pequeños de 5 niños

cada uno. Limitar el número de participantes de esta manera empobrecía, por un lado, la riqueza de las aportaciones de 25 “cabezas pensantes” pero, por otro lado, daba un espacio más amplio a las aportaciones y a la reflexión sobre los mismos en un ambiente más tranquilo y distendido.

Con la colaboración de las tutoras diseñamos los grupos de 3 niñas y 2 niños cada uno. El único requisito doble era que quisieran participar y fueran expresivos. Eran muchos los niños con estas características así que fue difícil la elección.

3.3. Calendario de sesiones

Fueron 6 sesiones con cada grupo, desplegadas en la segunda quincena del mes de junio, con una duración aproximada de 30 minutos cada una.

Se les dio a las tutoras el calendario con los días y las horas de las sesiones para que organizaran las actividades teniendo en cuenta los momentos en que no dispondrían de la presencia de los 5 niños del grupo. Por incompatibilidad de horarios, con el grupo B solo se pudo realizar 5 sesiones. Con el grupo A y C, por el contrario, si contamos la sesión inicial que hicimos con todo el grupo clase, fueron un total de 7 sesiones.

3.4. Indicaciones metodológicas

La dinámica estaba basada en la puesta en práctica de las destrezas y rutinas de pensamiento, a modo de entrenamiento y para empezar a familiarizarse con ellas.

El material sobre el que aplicar las destrezas y la rutina estaba constituido por imágenes digitales y de color impresas. Su observación era el punto de partida para iniciar el diálogo y la reflexión. Igualmente se contaba con unas plantillas para las destrezas (los organizadores gráficos), en tamaño D-3,

en donde los niños dibujaban lo que querían expresar o bien escribían alguna palabra o frase sencilla; las mismas plantillas, en tamaño D-4, servían para llevar el registro de lo que los niños iban diciendo por parte de la animadora de la dinámica.

Escribir en la plantilla era optativo pero daba la casualidad de que todos los niños querían así que, por turnos, se la iban pasando para plasmar lo que querían en ella.

Gracias al hecho de que, tanto las destrezas como las rutinas, tuvieran siempre los mismos pasos a seguir, se fueron familiarizando con ellas hasta el punto de anticipar la fase que vendría a continuación, logrando así una mayor autonomía en la aplicación de las mismas.

Para la dinámica, salíamos del aula al pasillo, colocados alrededor de una mesita amplia y semicircular y sentados en sillitas bajas. Daba mucha pena percibir cómo les miraban sus compañeros a los 5 niños que salían al pasillo y escuchar día tras día: “y nosotros, ¿cuándo vamos a poder ir?” Los niños que conformaban el grupo salían contentos y muy motivados. En cuanto veían que se les iba a recoger al aula, ya se preparaban esperando la indicación de la tutora para salir. Se sentían valorados en sí mismos pues, como dijo uno de ellos: “me ha elegido a mí”.

Las familias también acogieron muy receptivas la propuesta e incluso alguna de ellas manifestó que le habría gustado que su hijo/a participara en la experiencia.

Los docentes del centro al que asisten estos niños están ya recibiendo una formación sobre destrezas de pensamiento para aplicarlas en el aula, así que no dudamos de que todos los niños tendrán en breve el privilegio de iniciarse igualmente en las mismas.

3. 5. Descripción de nuestras sesiones de entrenamiento

3.5.1. Grupo A

Con el grupo A trabajamos la destreza “comparar y contrastar”.

Primeramente veíamos las imágenes que íbamos a comparar y contrastar. En los comentarios que hacían los niños ante su primera impresión al ver las imágenes ya iban apareciendo algunos datos que retomarían más adelante en el proceso.

A continuación escribíamos en la plantilla los nombres de las dos imágenes sobre las que íbamos a trabajar.

Después nos centrábamos en percibir las semejanzas, dentro del apartado: “¿En qué se parecen?” para pasar, a continuación, a entresacar las diferencias: “¿En qué se diferencian?”. Generalmente reparaban de inmediato en las características relacionadas con aspectos físicos: miembros del cuerpo o elementos que lo constituyen, tamaño, altura, forma, color... De ahí daban el salto a otros aspectos como: la alimentación, la movilidad, el hábitat, las funciones, la capacidad o la potencia...

Estos dos primeros pasos: ver las semejanzas y diferencias les ayudaba a pasar a la tercera fase: “Qué semejanzas y diferencias son importantes”. A este punto tenían ya una amplia información de la que subrayar lo más importante. A medida que habían ido diciendo cualidades de ambas imágenes a comparar, habían ido reflexionando acerca de aquellas que eran importantes según su jerarquía de valores y que explicitaban en esta tercera fase. Muchas de las semejanzas y diferencias que consideraban importantes habían aparecido anteriormente; algunas nuevas surgían en este momento como producto del mismo proceso de reflexión.

Para abordar la cuarta y última fase: “Conclusión e interpretación”, se les interpelaba a los niños acerca de lo que habíamos aprendido o sobre qué imagen les gustaba más o les parecía más importante y por qué. Generalmente valoraban ambas imágenes redescubriendo lo valioso de cada una de ellas.

Veían también un margen amplio y de respeto para decantarse por una de ellas; en ese caso explicaban las razones que les llevaban a ello.

Las sesiones del grupo A

La 1ª sesión que se realizó con el grupo clase (los 25 alumnos) tuvo como tema los animales, concretamente, el elefante y el chimpancé, jugando con la ventaja de saber que dicho tema les gustaba mucho. Valoraron la capacidad de ambos para defenderse: el elefante por su tamaño, su fuerza y sus colmillos y el chimpancé, gracias a su habilidad de escaparse trepando por los árboles. Del elefante señalaron también su capacidad para transportar personas y cosas.

La 2ª sesión (ya sólo el grupo de los 5 niños) giró en torno a los medios de transporte: uno a gran escala, como es el avión, y otro para ellos más cercano, como es la bicicleta. Aunque ven en la bicicleta un medio de disfrute y de manejo directo, valoran la seguridad y la rapidez que les aporta viajar en avión.

La 3ª sesión tuvo las “profesiones” como hilo conductor. Después de ver e identificar una serie de imágenes relacionadas con distintos oficios, nos quedamos con la imagen de una cocinera y de un médico, dos profesiones vinculadas a necesidades básicas para los niños: el alimento y la salud. Llegaron a interrelacionar ambas figuras dentro de una importancia vital para la salud: la cocinera para ofrecer una alimentación saludable y el médico para combatir la enfermedad.

La 4ª sesión se asemejó a la anterior en cuanto que vimos también una serie de imágenes, esta vez de flores, para terminar escogiendo las margaritas y las calas (a petición de los niños). Expresaron de forma unánime su gusto por las flores e hicieron hincapié en los cuidados que éstas necesitan y en su responsabilidad para cuidarlas.

Viendo que elegir ellos las imágenes era un elemento motivador que favorecía la dinámica, para la 5ª sesión se les dejó elegir entre varias parejas de frutas: manzana-pera, uva-cereza o naranja-limón y, por votación, salió elegida esta última combinación. Si bien en el gusto podían diferir, se

mostraron de acuerdo en los beneficios que tiene la fruta para nuestra salud. Quedaba reflejada lo interiorizada que tienen estos niños la ingesta de fruta dentro de su alimentación. En el colegio tienen incluso un día a la semana, los jueves, que llaman: “el día de la fruta”, en el que para el desayuno de media mañana todos traen fruta.

Para la 6ª sesión recogimos de sus centros de interés unos personajes a ellos muy vinculados por el tema de los regalos: los Reyes Magos y Papa Noel. Una exclamación de sorpresa e ilusión fue su respuesta más inmediata. Su foco de atención e interés eran los regalos así que valoraron muy positivamente tanto a los Reyes Magos como a Papa Noel por su bondad y su generosidad al traer regalos a los niños.

La víspera de la 7ª y última sesión, ya metidos de lleno en la génesis de la dinámica, pidieron nuevamente coger el tema de los animales e incluso eligieron ellos mismos que fueran el caballo y el perro, pero no cualquier caballo o perro sino un caballo marrón y un perro blanco. Manifestaron casi un vínculo afectivo con ambos animales; en relación al caballo, se podía disfrutar montándolo y, en relación al perro, destacaron su capacidad para proteger.

3.5.2. Grupo B

Con el grupo B trabajamos la destreza “Las partes y el todo”.

Lo primero de todo y después de presentar el objeto central de nuestra reflexión, comenzábamos a decir en voz alta las partes que identificábamos y que constituían dicho objeto.

A continuación se les ofrecía a los niños un trocito de papel en blanco para que dibujaran o escribieran la parte que habían elegido. Por lo general, hacían ambas cosas.

En la plantilla D-3 escribíamos el nombre del objeto de estudio y debajo pegábamos uno al lado del otro los dibujos y escritos de los niños.

El siguiente paso era ir recorriendo una a una las partes consideradas para preguntarnos: “¿Qué pasaría al objeto si faltase esa parte?” Generalmente esta

fase se desplegaba desde una perspectiva negativa de todo lo que el objeto no podría hacer sin esas partes: “no podría...” En proporción, eran pocas las ideas expresadas de forma positiva. Esto les daba pie a caer en la cuenta de la importancia de esa parte para el todo y la posibilidad de intuir, por tanto, “la función de la parte”, objetivo de la última fase conclusiva.

El tiempo invertido en cada una de las fases iba disminuyendo dentro del proceso. Mientras que dedicábamos bastante tiempo a dibujar las partes, escribir sus nombres y pegarlas en la plantilla, las aportaciones para explicitar las funciones de las partes se realizaban de manera rápida. Esto puede deberse a que, una vez que se iban familiarizando con la dinámica y los pasos a seguir, mientras dibujaban y escribían ya estaban reflexionando acerca de lo que pasaría al objeto sin esa parte. La distancia entre éste y el siguiente paso era, en muchas ocasiones, mínima, ya que se limitaban a decir en positivo la función de cada parte con respecto a aquello que no podría hacer el objeto si le faltara. Por ejemplo: sin las ruedas el coche no puede andar; la función de las ruedas es andar.

Las sesiones del grupo B

En la 1ª sesión partimos del objeto “clase” para el que no se les mostró imagen alguna, sino que se les indicó el referente directo de su propia aula. De entre las “partes” destacaron dos elementos humanos: niños y profesores, dos recursos didácticos, como son el ordenador y la pizarra, y uno ambiental: la calefacción. Valoraron la estrecha relación de profesores y niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La función de los profesores iría más encaminada a enseñar y dar pautas, mientras que el rol de los niños iría orientado a aprender, hacer amigos, jugar y divertirse. Consideraron la pizarra y el ordenador como recursos muy útiles para aprender a leer y a escribir, para pintar, para ver los bits y para navegar por Internet. Sorprendentemente incluyeron la calefacción con su función de calentar, lo que denota la importancia de un ambiente cálido y acogedor para que los niños se sientan a gusto.

En la 2ª sesión cogimos como objeto de estudio otro de los lugares familiares para los niños: “La casa”. Esta vez sí que se les mostró una imagen concreta, aunque se dio margen abierto para que pudieran decir las partes de

una casa cualquiera y no necesariamente de la que se les estaba mostrando. Con todo, 4 de las 5 partes que escogieron para desarrollar, guardaban relación directa con la del modelo: escalera, chimenea, valla y tejado, todas ellas partes exteriores. Solamente se habló de una parte interior de la casa: la habitación. A la función protectora de la casa aludieron desde las partes de la valla, del tejado e incluso de la chimenea (no caerse, no mojarse, calentarse). La escalera la limitaron a su uso común de subir y bajar. En la habitación unificaron su doble dimensión: para dormir y descansar, por un lado, y para jugar y hacer los deberes, por otro lado. Llamó la atención la relación simbólica de la chimenea que señaló un niño con la vía de acceso de Papa Noel para dejar los regalos.

Para la 3ª sesión se eligió un objeto que no suele faltar en sus espacios recreativos: “La bicicleta”. Se notó que estaban muy familiarizados con dicho objeto pues presentaron un dominio del vocabulario para nombrar sus partes. Dejando a un lado las “ruedas” que subrayaron como elemento imprescindible para andar en bici o el “sillín” para sentarse, el resto de las partes que señalaron reflejaban un criterio de selección subjetivo y práctico según sus necesidades: los “ruedines”, para aprender andar en bici y no caerse, el “timbre” para avisar a la gente y no atropellarla y la “cesta” para guardar sus cosas. Nuevamente se les mostró una imagen y se ciñeron a ella.

El objeto de la 4ª sesión lo pidieron los niños. Querían un caballo y se les buscó imágenes de caballos; de entre ellas eligieron una de un caballo negro. Nombraron varias partes del animal y seleccionaron las siguientes: cola, culo, patas, orejas y crin. Resaltaron la función de proteger y calentar de la cola y la crin por estar recubiertas de pelo. Dio la impresión de que asemejaban las partes del animal (pelo de la cola y la crin, culo, orejas y patas) a las partes que constituyen el cuerpo humano (vello o cabello, culo, orejas y piernas) y que de ahí obtenían datos para definir su función, aunque no encajara del todo con la función de esa parte en el todo del “caballo”. Esto reflejó una cierta tentativa de proyectar sus experiencias corporales a la corporalidad del caballo sin poner diferencia alguna entre un animal y una persona humana.

En la 5ª sesión se les presentó la imagen de un “coche”. Para este objeto fue mayor la participación de los chicos a la hora de nombrar las partes del todo, lo que guarda estrecha relación con la afinidad especialmente masculina del objeto. A diferencia de la “bicicleta”, el criterio de selección que utilizaron para el “coche” fue más de necesidad objetiva: rueda, volante, luces, limpia-parabrisas y ventana, con sus funciones respectivas de rodar, conducir, dar buena visibilidad y proteger. Con todo, llamó la atención que ninguno hablara del “motor”. Hubo una ligera confusión entre utilidad y función con respecto a las “luces”, al atribuirles la función de ver, propia del ojo, y no la de iluminar. Dicha confusión se aclaró en seguida cuando se les interpeló acerca de quiénes eran los que veían: las luces o los ojos. La reflexión se reorientó para llegar a la conclusión de que las luces ayudan a ver. Quedó en el tintero, sin embargo, un paso reflexivo más allá, en el que sería la persona la que ve gracias a los ojos.

Para la 6ª y última sesión se les sugirió “el cuerpo humano”. La imagen que acompañaba a la propuesta dejaba ver las partes internas: órganos, músculos y huesos. Los niños eligieron 2 partes externas: mano y cuello y 3 partes internas: corazón, cerebro y columna. La función práctica de manipulación de objetos la plasmaron en la “mano”, una parte del cuerpo que valoran enormemente por las amplias posibilidades de acción que les ofrece. La función de movilidad la atribuyeron al cuello y a la columna. Cabe resaltar la relación funcional directa del cerebro con la acción de pensar y de la relación simbólica del corazón con la capacidad de amar. Si bien intuyeron que sin el corazón nos moriríamos, a la hora de especificar la función de cada parte, la capacidad de amar atribuida al corazón tuvo para ellos más peso, quizá por su necesidad afectiva vital de amar y ser amados.

3.5.3. Grupo C

Con el grupo C trabajamos la rutina “Veo, pienso, me pregunto”.

La dinámica en sí se les presentó desde el principio como un juego y, por tanto, lo primero de todo fue aprender cómo se llamaba el juego. Para ello,

asignamos a cada palabra un gesto y cada sesión comenzábamos recordando el nombre del juego con sus gestos.

El número de imágenes que se les presentaba en cada sesión era de unas 4 o 5, según la disposición de los niños.

Con cada una de las imágenes se reflexionaba en tres tiempos: “qué veo”, “qué pienso” y “qué me pregunto” y siempre en el mismo orden. Cuando un niño se adelantaba a aportar una idea de la fase siguiente se le decía: “guárdatela en el bolsillo para después”. Fue una expresión que salió espontáneamente pero que tuvo tan buena acogida por los niños que hasta ellos mismos la terminaron utilizando cuando, a medida que fueron familiarizándose con la rutina, iban captando en qué momento tenía cabida su aportación.

Como regla general, las aportaciones en cada fase se iniciaban con lo propio de cada una: “Veo...” para la 1ª, “Pienso que...” para la 2ª y “Me pregunto...” para la 3ª. Esta táctica les ayudaba a concentrar la atención en aquella fase que estábamos abordando.

Las sesiones del grupo C

Con este grupo tuvimos un total de 7 sesiones. La 1ª sesión se hizo con todo el grupo-clase (25 alumnos) y las restantes con el grupo reducido de 5 niños.

Como los grupos anteriores, éste también estaba conformado por los mismos niños en cada sesión. Sin embargo, en una de las sesiones una de las niñas habituales no pudo asistir, ya que no vino al cole, y su lugar fue ocupado esporádicamente por otra niña deseosa de participar. Fue también interesante observar cómo los niños le explicaban lo que estábamos haciendo.

En la mitad de la experiencia 2 niños manifestaron que no querían seguir viniendo y se les cambió por otros dos chicos. Pensamos que el detonante fue el tener que salir unos minutos antes de la sala de ordenadores, donde estaban disfrutando con algunos juegos, para llevar a cabo la dinámica que nos ocupa.

Se les ofrecía una gran variedad de imágenes con temas diversos, intercalando algunas en color y otras en blanco y negro, algunas con muchos elementos y

otras con muy pocos, algunas más abstractas y otras más concretas, algunas referentes a la vida real y otras de dibujos, etc. En general tenían más aportaciones que hacer cuando las imágenes eran en color con muchos detalles, figurativas o de dibujos. Así que algunas imágenes daban más juego que otras.

En las primeras sesiones tenían especial dificultad en distinguir lo que veían de lo que pensaban, llegando a afirmar que lo que pensaban era lo que veían. Solo cuando se les hacía ver que junto a su pensamiento existían otras posibilidades, podían admitir que era un pensamiento y no tanto la realidad de lo que veían. Un peldaño de dificultad mayor les supuso la última fase, el plantearse interrogantes a partir de lo que veían y pensaban. Solo cuando una imagen conectaba de lleno con sus intereses afloraba de forma espontánea su vena natural de hacer preguntas, algunas muy interesantes y sugestivas que podrían ser plataforma de lanzamiento para una ampliación del aprendizaje y otras, potenciadas además por una gran dosis de imaginación, que podrían dar pie a fomentar la creatividad.

Sus aportaciones partían de apreciaciones físicas para ir poco a poco ampliándose a acciones, deseos, estados de ánimo, sentimientos, intenciones, predicciones... En muchas ocasiones proyectaban sus mismas experiencias y conocimientos en las imágenes.

En definitiva, ha sido una experiencia muy positiva. Los niños han acogido la propuesta y han participado con mucho entusiasmo, manifestando en todo momento sus deseos de aprender.

Como resultado de la experiencia disponemos de un diario de las sesiones, fruto de la observación, y que adjuntamos en los anexos. Incluye las imágenes y plantillas utilizadas, en las que los niños iban dejando su huella, bien escribiendo o a través de algún dibujo, a lo largo del proceso de pensamiento.

4. CONCLUSIONES

Derivando de nuestros objetivos iniciales hemos sacado las siguientes conclusiones que a continuación explicamos:

Objetivo general:

Ahondar en el estudio de paradigmas y metodologías educativas centradas en aprender a pensar, enfocado al segundo ciclo de Educación Infantil.

Conclusión 1:

De forma general, llegamos a la conclusión de que aprender a pensar es un aprendizaje competencial que prepara al niño para conocer y poner en práctica su capacidad de pensar en distintos contextos.

A pensar también se aprende y aprendiendo a pensar se obtienen muchos más beneficios: se favorece el aprendizaje, se cultiva el lenguaje, se fomenta la autonomía...

El niño tiene una predisposición favorable a aprender a pensar: se deja interpelar por la realidad que le rodea, observa, se cuestiona, busca, prueba, se expresa... Ya en la etapa infantil, está preparado para iniciarse en el pensamiento; si le damos las herramientas adecuadas, incluso nos llega a sorprender lo que es capaz de hacer.

Las herramientas que hemos puesto en práctica entran dentro de una metodología que hemos considerado óptima y eficaz para fomentar un pensamiento crítico y creativo.

Objetivo específico 1:

Profundizar en un modelo educativo que fomente un aprendizaje reflexivo.

Conclusión 2:

Además, nuestra reflexión concluye también con las siguientes afirmaciones:

La reflexión requiere espacio y tiempo.

El contexto escolar es un lugar ideal para fomentar una cultura de pensamiento.

Con niños surgen mil ocasiones para potenciar el pensamiento: a raíz de una pregunta, de un acontecimiento, de una imagen, etc.

La reflexión no quita sino que ahorra tiempo si va integrada con los contenidos curriculares dentro del aprendizaje.

Objetivo específico 2:

Entresacar pautas y recursos que nos ayuden a educar el pensamiento.

Conclusión 3:

Y ya para terminar nuestra reflexión final, confirmamos que, dándole al niño las pautas adecuadas y acompañándolo pasito a pasito en los procesos de pensamiento, va conquistando pequeñas metas que le estimulan a seguir avanzando con ilusión renovada.

Hacer visible el pensamiento le ayuda a hacerse consciente del proceso que sigue su pensamiento y le da la luz para su comprensión. Recorrer ese camino una y otra vez le ayuda a familiarizarse con él, a ir ganando seguridad y a desenvolverse en él cada vez con mayor autonomía.

Especialmente en la vida de un niño todo está llamado a ser expresado, concretado, plasmado... Para ello, los organizadores gráficos que incluyen las destrezas como los mapas mentales son unas buenas herramientas; en ellas los niños pueden escribir y dibujar.

Es vital favorecer las conexiones cerebrales a través de actividades mentales, aprovechando los mayores niveles de plasticidad neuronal que se dan en los primeros 6 años de la vida de un niño, y trabajar conjuntamente los niveles sensoriomotores y los cognitivos.

Proporcionarle un lenguaje específico del pensamiento también es una herramienta útil para que el niño encuentre las palabras apropiadas para describir su propio proceso de pensamiento y poder referirse al mismo con mayor exactitud.

El niño muestra satisfacción al ejercitar su capacidad de pensar, participa con gusto en la dinámica y festeja las producciones, fruto de todo el proceso, pudiéndolas enseñar y compartir con los demás.

Aprender a pensar en grupo es muy positivo y tiene muchas ventajas: las aportaciones de cada uno son valiosas y tienen cabida en el grupo, al tiempo que lo enriquecen y lo estimulan a seguir generando aprendizaje; las reflexiones de los demás pueden completar las de uno e incluso conectar y abrir nuevos horizontes a los propios pensamientos; en el grupo se dan los dos niveles de pensamiento: individual y colectivo; en el diálogo reflexivo se cultivan valores como el respeto, la confianza...; fortalecer la identidad del grupo como “comunidad de investigación”, tal y como propone el programa FpN, fortalece las relaciones entre los miembros y los une de cara la consecución de una finalidad común.

En un ambiente distendido surgen con espontaneidad las aportaciones y reflexiones de los niños.

Objetivo específico 3:

Presentar la experiencia práctica con niños de 5 años a través de destrezas y rutinas de pensamiento.

Conclusión 4:

Fruto de la experiencia podemos afirmar que aprender a pensar requiere una práctica constante, por lo que hablar de “entrenamiento” parece apropiado para llevarla a cabo en sesiones no muy largas, ya que precisa una concentración especial de atención que el niño no puede mantener por periodos de tiempo prolongados, pero sí continua, día tras día, a modo de rutina que el niño vaya interiorizando y familiarizándose con su uso.

Conectar con los intereses y experiencias previas del niño es un motor de motivación excepcional para iniciar el entrenamiento.

Tanto las destrezas como las rutinas de pensamiento son herramientas útiles: las destrezas por la sistematización de su estructura, organizada en pasos consecutivos, que guía el proceso de pensamiento; las rutinas, por la

sencillez de su estructura, la facilidad para recordar los pasos e, igualmente, por su repetición sistemática, alcanzan un alto grado de familiaridad para el niño, que asimila rápidamente su funcionamiento y se sirve de ellas para avanzar cada vez con mayor autonomía en los procesos del pensamiento.

5. PROSPECTIVA

La prospectiva de cara al curso que viene sería seguir trabajando las destrezas y rutinas de pensamiento con todo el grupo clase, sistematizándolas dentro de las programaciones didácticas e integrándolas con el aprendizaje de contenidos. Igualmente, ir las introduciendo progresivamente desde la etapa Infantil a todos los niveles educativos y adaptando a las distintas edades. En la medida en que los alumnos se fueran familiarizando con ellas, se podrían ir trabajando de forma combinada según las actividades escolares lo requieran e incluso transferir su uso a contextos más amplios.

Dentro del ámbito de la investigación, se podría hacer un estudio comparativo de los resultados entre un grupo experimental, que recibiera entrenamiento en destrezas y rutinas de pensamiento, y un grupo control, que no recibiera dicho entrenamiento.

Este trabajo, fruto de una combinación armónica entre teoría y práctica, constituye simplemente un aperitivo que estimule nuestro apetito y nos lleve a decantarnos por un menú educativo que contemple el succulento plato de “aprender a pensar” como uno de nuestros platos fuertes, para que nuestros niños crezcan potenciando al máximo todas sus capacidades, especialmente aquellas que les hacen ser lo que son.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.

Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente*. Barcelona: Colegio Montserrat.

Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Colegio Montserrat.

De Puig, I. y Sático, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Barcelona: Octaedro.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Richmond, P. G (1993). *Introducción a Piaget*. Madrid: Fundamentos.

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. et al. (1987). *Enseñar a pensar: Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid. Cide.

Alonso Tapia, J. et al. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Madrid. Cide.

Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao. Deusto-Mensajero.

De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona. Paidós.

De Bono, E. (1994). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. México. Paidós.

De Bono, E. (1995). *El pensamiento paralelo*. Barcelona. Paidós.

De Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Trillas.

De Sánchez, M. (1995). *Aprender a pensar*. México. Trillas.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós

Elosúa, M.R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid. Narcea.

Elosúa, M.R. y García, E.(1993). Estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para aprender a pensar. *Revista de Psicología*, 43-55.

García, García. E. (1991). El programa de filosofía para niños y el desarrollo de la metacognición. Aprender a pensar. *Revista internacional*, 4, 44-65.

García, García. E. (1993). La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113.

García, García. E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar*. Madrid. La Torre.

García, García. E. (1996). *Teoría y Práctica en el Programa de Filosofía para niños*. Madrid. Ed. De la Torre.

Guzmán, M. (1994). *Para pensar mejor*. Madrid. Pirámide.

- Lipman, M. et. al. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid. La Torre.
- Lipman, M. (1976). *El programa de filosofía para niños*. Madrid. La Torre.
- Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Madrid. Gedisa.
- Martínez-Arias, R. y Yela, M. (1991). *Pensamiento e inteligencia*. Madrid. Alhambra.
- Mayer, R.E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (Coor.). (1991). *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona. Casals.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Madrid. Paidós. Mec.
- Torre, J.C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid. Narecea.
- Wood, L.E. (1987). *Estrategias de pensamiento*. Barcelona. Labor.

ANEXOS

Anexo 1: Diario de prácticas del grupo A

Jueves 14 de junio de 2012

COMPARAR Y CONTRASTAR (con todo el grupo: 3ºA)

- 1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?
- 2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?
- 3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES
- 4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN
- 5) CONCLUSIONES PERSONALES

COMPARAR Y CONTRASTAR: *ELEFANTE* y *CHIMPANCÉ*

¿EN QUÉ SE PARECEN?

Tienen cola con pelo, 2 orejas, 4 patas, cabeza, cuerpo, espalda, 2 ojos, tripa, culete, boca, cuello, dientes, frente, cerebro...

Andan a 4 patas

Son herbívoros

Comen y beben agua

Nadan

Se ven en el zoo

Viven en África

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Tamaño: más grande/más pequeño

Tamaño de la cola: más corta/más larga

Tamaño de la cabeza: más grande/más pequeña

Tamaño de las orejas: más grandes/más pequeñas

Tamaño y forma de las patas: más grandes y gruesas/ más pequeñas y finitas

Peso: pesa más/pesa menos

Habilidad: no puede trepar/puede trepar

Nariz: trompa/no trompa

Dientes: 2 colmillos grandes/dientes pequeños

Extremidades: no manos sino patas/manos

Piel: pelos cortos y pocos/muchos pelos y más largos

QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

El tamaño

Saber defenderse

Transportar cosas

CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

El elefante, al ser más grande que el chimpancé, puede defenderse si le atacan con sus colmillos y sus patas. Además tiene fuerza para transportar cosas.

El chimpancé también sabe defenderse porque escapa trepando por los árboles.



COMPARAR Y CONTRASTAR: “AVIÓN y BICICLETA”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Tienen rudas, asientos, cables, frenos...

Son de metal

Necesitan aceite

Llevan letras

Se pueden conducir

Corren

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Tamaño: grande/pequeño

Tamaño de las ruedas: grandes/pequeñas

Volante: no manillar/manillar

Componentes: alas/no alas; motor/no motor; cristales/no cristales

Potencia: tiene más potencia/tiene menos potencia

Capacidad: puede volar/no puede volar

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Que sea rápido y seguro

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

Es mejor viajar en avión porque vas más rápido y porque tiene cinturones de seguridad.

Con la bici puedes pedalear, pero si vas por la carretera te pueden atropellar los coches.

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Se centran primeramente en los aspectos físicos: en lo que tienen y no tienen los objetos a comparar y contrastar, en su tamaño, de qué están contruidos, etc.

Después pasan a valorar sus capacidades (la potencia, la velocidad...) y sus utilidades (para conducir, para correr...)



Lunes 18 de junio de 2012

COMPARAR Y CONTRASTAR: “MÉDICO y COCINERA”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Tienen bata blanca, mangas...

Tienen manos para hacer cosas, pelo, cuerpo, huesos, sangre, cabeza...

Tienen trabajo

Trabajan dentro

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Características físicas: chico/chica; pelo corto/pelo largo

Complementos: gorro no/gorro sí

Utensilios: para escuchar el corazón/para hacer comida: espátula, plato...

Útiles: medicinas, camilla/comida, horno

Edificio en el que trabaja: hospital/bar, cafetería, restaurante, cocina

Acciones: cura, mira el corazón/da de comer, hace postres

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Hacer comida hace bien para crecer

Que el médico tenga las cosas para curar

Que la cocinera lleve gorro para que no se le caigan pelos en la comida

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

El médico cura y le dan dinero

La cocinera da de comer para no estar enfermo

Los dos son especiales porque la comida es muy importante para la salud y si estás enfermo para que te curen.

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Como de costumbre comienzan con los aspectos físicos, centrándose en que son personas y en lo que tienen o no tienen.

Captan que se trata de dos oficios pues hablan del trabajo de cada uno: lo que hace, dónde trabaja, qué necesita para su trabajo...

Valoran las dos profesiones, las consideran “especiales” porque son buenas para la salud: la cocinera hace comida y la comida ayuda a crecer y a que no te pongas enfermo; el médico te cura en el caso de que te pongas enfermo.



COMPARAR Y CONTRASTAR: “MARGARITAS y CALAS”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Son flores

Son bonitas

En el color: son blancas y amarillas

Tienen: polen y néctar, hojas, pétalos, tallo...

Viven más en el campo que en las casas

Necesitan agua, sol, tierra fértil

Se asoman cuando hace sol

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Tamaño de la flor: más pequeña/más grande

Altura de la flor: más baja/más alta

Forma del polen (donde está el polen): redondo/pincho, palo

Número, tamaño y distribución de los pétalos: muchos, pequeños, separados/ uno, grande, junto

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Que son bonitas

Tener agua, tierra fértil y sol

Vivir felices

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

Todas las flores son bonitas, las grandes y las pequeñas

Que tenemos que cuidar las plantas: no poner mucho agua porque se ahogan ni mucho sol porque se secan; no arrancar flores porque si no el campo está feo.

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Identifican los dos tipos de flores y las partes que comparten por el hecho de ser flores, además de los colores.

Expresan sus conocimientos tanto acerca de dónde se encuentran (en el campo, en las casas...) como de los elementos indispensables que necesitan para vivir (agua, tierra, sol). Me ha llamado la atención el uso del calificativo “fértil” atribuido a la tierra que necesitan.

Entre las diferencias señalan la forma: tanto de la parte de la flor donde se encuentra el polen como las referidas al número, tamaño y forma de los pétalos.

Expresan de forma unánime el gusto por las flores y subrayan los cuidados que necesitan para vivir y nuestra responsabilidad para cuidarlas. Terminan relacionando el tener lo que necesitan para vivir con ser felices.



Miércoles 20 de junio de 2012

COMPARAR Y CONTRASTAR: “NARANJA y LIMÓN”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Utilidad: se puede hacer zumo; se comen

Origen: nacen de los árboles; son de la misma familia de las frutas

Propiedades: tienen vitaminas

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Color: naranja/amarillo

Forma: redonda/ovalada

Utilidades: no té/sí té

Sabor: dulce/ácido

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Que tienen vitaminas y son buenas para la salud

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

Es importante que nazcan bien, fuertes y maduras para comer

Cuando estás malito, tomas limón y te pones mejor.

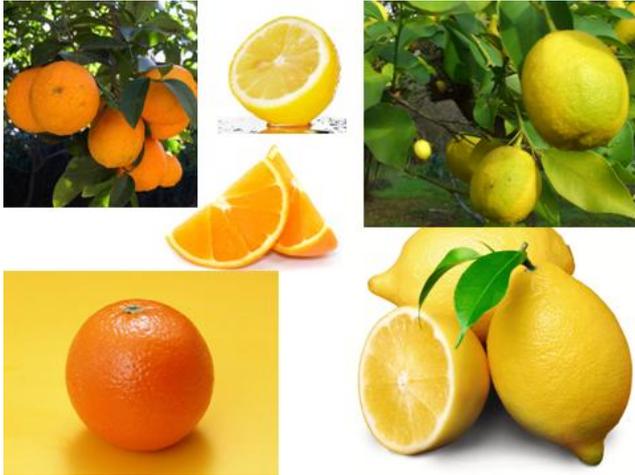
La naranja sabe mejor, el limón es ácido

5) CONCLUSIONES PERSONALES

De 3 pares de frutas que les hemos mostrado: manzana/pera, uvas/cerezas y naranja/limón han elegido esta última en votación de 3-2.

Se ve que tienen interiorizado lo bueno que es tomar fruta; saben que tiene vitaminas y que es buena para la salud.

Apuntan a la necesidad de que la fruta crezca sana y fuerte, al igual que subrayan los beneficios que tiene para nosotros.



Jueves 21 de junio de 2012

COMPARAR Y CONTRASTAR: “PAPA NOEL y los REYES MAGOS”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Solo vienen en Navidad, de noche y montados en un animal

Traen regalos

Si los ves por la noche ya no vuelven a venir

Son viejos

Llevan gorro

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Cabalgata: no/sí

Número: 1/3

Lugar de procedencia: nieve/desierto

Vieron la estrella: no/sí

Regalos para el niño Jesús: no/sí

Animales que les acompañan: renos/camellos

Modo en el que vienen: volando en trineo/montados en camellos

Complementos: gorro/corona

Lugar por donde entran en las casas: chimenea/puerta o ventana

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Que sean viejos porque saben mucho

Traen regalos

Los Reyes Magos traen regalos a Jesús

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

Tanto Papá Noel como los Reyes Magos son buenos porque traen regalos.

Es importante que no los veas por la noche porque si no, no te traen regalos.

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Ubican estupendamente a Papa Noel y a los Reyes Magos dentro de la Navidad y ponen el acento en los regalos: en su bondad por traer regalos a los niños y el requisito de que no se les puede ver cuando dejan los regalos.

Han individuado velozmente varias diferencias, pero que no tienen peso porque no afecta a su centro de interés: los regalos.

Llama la atención la relación explícita que han hecho del calificativo “viejo” con tener “sabiduría” y que la consideren como algo valioso.

Han disfrutado dentro de este escenario casi “mágico” en el que los colocan dichos personajes.



Viernes 22 de junio de 2012

COMPARAR Y CONTRASTAR: “CABALLO y PERRO”

1) ¿EN QUÉ SE PARECEN?

Tienen 4 patas, 2 orejas, pelo, boca, dientes, 2 ojos, cerebro, cola... vista, olfato...

2) ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

Pelo: el caballo tiene pelo más largo en la cabeza y en la cola

Comida: el caballo come hierba y el perro carne

Tamaño: el caballo es más grande que el perro; el cuello del caballo es más largo que el del perro

La raza: no llegan a especificar ninguna raza en concreto pero intuyen que es distinta

Herraduras: el caballo tiene herraduras y el perro no

3) QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES

Tener pelo es importante porque te abriga; patas para poder andar; boca para comer, hocico para olfatear.

4) CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

Los dos animales son bonitos y corren mucho.

Te puedes montar encima del caballo.

El perro te cuida muy bien, protege cuando vienen ladrones; tiene un buen olfato y puede oler cualquier cosa.

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Los dos tipos de animales fueron elegidos por los niños la víspera de la actividad (hasta habían explicitado el color del caballo y del perro que querían), por lo que son animales que les gustan y les atraen al tiempo que les motiva para la realización de la actividad. Valoran igualmente las cualidades que tienen ambos.

Se les dijo, de forma anecdótica, que la raza del perro era “pastor blanco suizo” y hubo un niño que mostró tal interés por aprenderla que la pidió por escrito en un trocito de papel.

El tamaño del caballo lo han relacionado con la posibilidad de poderse montar encima de él para pasear, trotar, galopar...

Valoran la capacidad de proteger tanto del pelo frente al frío como del perro frente a los ladrones; dan igualmente un gran peso a los sentidos: la vista, el gusto, el olfato con sus funciones vitales: ver, comer y oler.



Anexo 2: Diario de prácticas del grupo B

Jueves 14 de junio de 2012

LAS PARTES Y EL TODO

1) OBJETO: “**La CLASE**” (Piensan en su clase)

2) PARTES DEL OBJETO: Pizarra, calefacción, ordenador, profesores, niños...

3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

PIZARRA	CALEFACCIÓN	ORDENADOR	PROFESORES	NIÑOS
-no escribir -no pintar -no enseñar -no aprender	-no calentarse	-no leer -no escribir	-no aprender -no saber	-no amigos -no jugar -no divertirse -aburrirse

-Pizarra: no podríamos escribir, ni pintar, ni aprender letras y fichas

-Calefacción: no nos calentaríamos, estaríamos helados en invierno

-Ordenador: no podríamos ver los bits ni leer ni escribir

-Profesores: no aprenderíamos, no sabríamos qué hacer, jugaríamos todo el rato y no sabríamos cuándo recoger, no sabríamos hacer las cosas

-Niños: no tendríamos amigos, no podríamos jugar y divertirnos, nos aburriríamos.

4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

PIZARRA	CALEFACCIÓN	ORDENADOR	PROFESORES	NIÑOS
-escribir -pintar -enseñar	-calentar	-escribir -entrar en Internet -jugar	-enseñar -aprender	-aprender -estudiar -jugar

-Pizarra: escribir, pintar, enseñar

-Calefacción: calentar

-Ordenador: escribir, entrar en Internet, mandar mensajes, jugar

-Profesores: enseñar, aprender

-Niños: aprender, estudiar, jugar

Viernes 15 de junio de 2012

LAS PARTES Y EL TODO

1) OBJETO: “**La CASA**”

2) PARTES DEL OBJETO: puerta, paredes, terraza, ventanas, chimenea, escaleras, tejado, habitaciones, valla...

3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

ESCALERA	CHIMENEA	VALLA	HABITACIÓN	TEJADO
-No subir -No bajar	-No calentarse -Papa Noel no puede bajar -El humo no sale	-Se escapan los animales -Te caes	-No dormir -No jugar -No hacer deberes	-Te mojas -Hace frío -Entra el viento y la lluvia -Si cae un árbol te aplasta

-Escalera: no podríamos bajar ni subir

-Chimenea: no te podrías calentar; Papa Noel no podría bajar; el humo se quedaría atascado y no podría salir

-Valla: Se escaparían los animales; nos podríamos caer y hacer una avería

-Habitación: no podríamos dormir, ni jugar, ni sentarnos; te molestarían y no podrías hacer los deberes.

-Tejado: te mojarías; haría frío; entraría el viento y la lluvia; si cae un árbol te aplasta

4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

ESCALERA	CHIMENEA	VALLA	HABITACIÓN	TEJADO
-Subir -Bajar	-Calentar -Entrada de Papa Noel -Salida del humo	-No caerse -No escapen los animales	-Dormir -Jugar -No tener frío -Estudiar	-Hacer que no haya viento ni haga frío -Tapar para no mojarse

-Escalera: subir y bajar

-Chimenea: calentarse; para que pueda bajar y subir Papá Noel; para que salga el humo

-Valla: para que no te caigas; para que no se escapen los animales

-Habitación: para no tener frío; estudiar; calentarse; dormir

-Tejado: que no te mojes; no haga viento; no haya frío

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Todas sus expresiones brotan de su experiencia personal directa; apreciaciones subjetivas pensando en ellos mismos y no tanto en la objetividad de la casa. Incluyen incluso su creencia en Papa Noel para poner de relevancia la chimenea, no tanto por su función de salida del humo, sino por ser la vía de acceso para Papa Noel. Esto es un bien no tanto para la casa sino para ellos mismos.



LAS PARTES Y EL TODO

- 1) OBJETO: La **“BICICLETA”**
- 2) PARTES DEL OBJETO: ruedas, ruedines, manillar, timbre, sillín, cesta, decoración, cables, cadena, guardabarros, pedales, frenos ...
- 3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

RUEDAS	RUEDINES	TIMBRE	SILLÍN	CESTA
-No podría andar	-Te caerías si vas despacio	-No se quitaría la gente y le atropellarían	-Te cansas y no te puedes sentar	-No podrías llevar cosas ni poner nada
-Nos caeríamos	-Pierdes el equilibrio			

- 4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

RUEDAS	RUEDINES	TIMBRE	SILLÍN	CESTA
-Andar	-Andar bien	-Pitar	-Sentarse	-Guardar cosas
	-No caerte	-Avisar a las personas para que se aparten	-Que no te caigas	
	-Aprender a andar en bici			

- 5) CONCLUSIONES PERSONALES

Al ser un objeto del que tienen experiencia aportan muchas cosas.

De las partes de la bicicleta más que recoger las que son imprescindibles para la constitución de la bicicleta, destacan aquellas que, subjetivamente, les parecen necesarias. Remarcan, por tanto, la importancia de los ruedines para aprender a andar en bici y las partes más prácticas para ellos: el sillín para sentarse y la cesta para guardar cosas cuando van al parque.



Martes, 19 de junio de 2012

LAS PARTES Y EL TODO

- 1) OBJETO: "EI CABALLO"
- 2) PARTES DEL OBJETO: cabeza, patas, cola, el pelo (la crin), la tripa, el culo, las orejas, los ojos, la boca...
- 3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

COLA	CULO	PATAS	OREJAS	CRIN
-No tendría pelos	-No podría hacer cacas	-No podría andar, ni	-No podría oír si le llaman para comer	-Estaría calvo
-Se le vería el "pito"	-Le dolería la tripa si no hace cacas	correr, ni galopar, ni saltar...		

- 4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

COLA	CULO	PATAS	OREJAS	CRIN
-Mantenerse calentito	-Hacer cacas para que no le duela la barriga	-Galopar, correr, trotar	-Oír -Escuchar	-No estar calvo

5) CONCLUSIONES PERSONALES

El “objeto” de la dinámica de hoy me la pidieron ayer los niños. Querían un animal y eligieron el caballo.

Resaltan del caballo las partes en las que tiene pelo; atribuyen al pelo la función de calentar y de tapar y lo relacionan con el pelo de las personas.

Plasman su experiencia en la necesidad de hacer cacas para que no te duela la tripa relacionándola con las veces en que les dolía la tripa porque no podían defecar.

Se van familiarizando con la plantilla de la destreza de pensamiento “las partes y el todo” y cada vez quieren participar más escribiendo palabras en ella.



Jueves, 21 de junio de 2012

LAS PARTES Y EL TODO

- 1) OBJETO: el “**COCHE**”
- 2) PARTES DEL OBJETO: ventana, luces, ruedas, volante, limpia-parabrisas, faros, puerta, antena...
- 3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

VENTANA	LUCES	RUEDA	VOLANTE	LIMPIA-PARABRISAS
-Los que van dentro se morirían de calor o tendrían frío	-El conductor no vería de noche y se chocaría	-No podría rodar	-No se podría conducir	-No se podría limpiar el cristal -Si llueve no puede ver el conductor

4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

VENTANA	LUCES	RUEDA	VOLANTE	LIMPIA- PARABRISAS
-Subir y bajar -Para no morir de frío o de calor	-Ver	-Rodar	-Conducir	-Limpiar

5) CONCLUSIONES PERSONALES

Al saber ya que cada uno tiene que escribir y dibujar una de las partes del objeto, primero eligen cada uno la suya y después siguen diciendo más partes.

Han invertido más tiempo en decir lo que pasaría al objeto sin cada una de las partes señaladas, mientras que la función de cada parte la han indicado rapidísimamente.

Llama la atención la mezcla que hacen entre función y utilidad. Dicen, por ejemplo, que la función de las luces es ver, en vez de iluminar o dar luz, pues los que ven son nuestros ojos.



LAS PARTES Y EL TODO

- 1) OBJETO: el **“CUERPO HUMANO”**
- 2) PARTES DEL OBJETO: mano, corazón, cuello, cerebro y columna.
- 3) ¿QUÉ PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

MANO	CORAZÓN	CUELLO	CEREBRO	COLUMNA
-No podría coger cosas	-No podría querer -Se moriría	-No podría mover la cabeza	-No podría pensar	-No podría mover la espalda ni andar

- 4) ¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

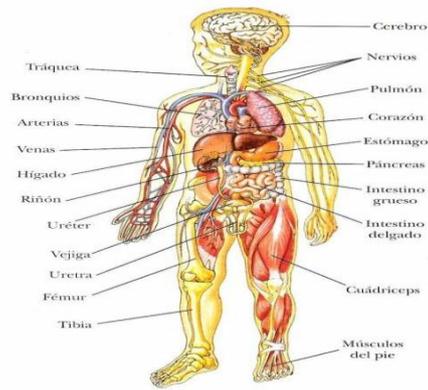
MANO	CORAZÓN	CUELLO	CEREBRO	COLUMNA
-Coger las cosas	-Amar	-Mover la cabeza	-Pensar	-Moverse

- 5) CONCLUSIONES PERSONALES

Han expresado la relación simbólica del corazón con la capacidad de amar: “amamos con el corazón” pero desde un sentido físico: sin corazón no puedes amar. Dando un paso más, sí que lo identifican como un órgano vital, sin el que no se puede vivir, pero finalmente se anclan en la función simbólica de amar del corazón, más que en la de motor de vida.

Identifican igualmente la función de movilidad del cuello y de la columna y de agarre de la mano.

Relacionan el cerebro con la capacidad de pensar.



Anexo 3: Diario de prácticas del grupo C

Jueves 14 de junio de 2012



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niños jugando	Están en casa	Qué estarán
Están haciendo un puzzle	Están concentrados	construyendo
Una cestita	Están alegres	
Las piezas son de colores alegres	Se están divirtiendo	
Letras de abecedario	Intentan hacerlo bien	



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niños que juegan a futbol	Son pobres porque viven en casa de paja	
Están en arena	Están alegres	
Son morenos	Dejan jugar a todos	
Están descalzos	Lavan la ropa en el río	
Tienen ropa	Van al cole	



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Están en la playa		
Están morenos		
Están mojados		
Salen del agua		
Olas fuertes		

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Casas	Es un zoo	Si los niños han comprado los globos solitos o si se los han comprado sus padres
Columpios	Los niños están contentos porque están jugando	Por qué hay cosas dadas la vuelta
Niños		
Animales		
Árboles y manzanas		
Arco iris		
Niños que se dan la mano		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Esta imagen ha dado mucho juego porque tiene muchos elementos



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niños	Que la niña pone esa cara porque le da el sol	Si serán vacaciones porque están todos juntos
Cielo azul	Están haciendo una casa	
	Son una familia porque el padre y la madre se agarran	

OBSERVACIONES PERSONALES:

Esta imagen ha dado menos juego y querían pasar a otra porque decían que tenía pocas cosas.

Son incapaces de ver un hombre y una mujer, se centran en los niños y directamente dan por sentado que son un padre y una madre.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Bebé contento	Son super héroes	

OBSERVACIONES PERSONALES:

Esta imagen les ha activado su repertorio de películas de dibujos animados y ha sido muy difícil ir más allá de los “superhéroes”



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niños riéndose	Casi todas son niñas	Si serán amigos
Una cama		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Esta imagen ha dado poco juego; se aburrían porque decían que era todo lo mismo y querían pasar a otra.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niño	Son S. José, María y Jesús	Si estarán en el portal de Belén
Ropa antigua	El niño se ha hecho daño	Si estarán en un templo antiguo

OBSERVACIONES PERSONALES:

Siguen sin nombrar al hombre y a la mujer, centrándose en el niño. Creen que son la Sagrada Familia y no identifican al adulto con Jesús sino al niño. Se preguntan acerca del lugar donde están. Captan la diferencia entre la ropa que llevan y la que usamos ahora.

Lunes 18 de junio de 2012



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Un bebé	La amaxu quiere mucho al bebé	Si el bebé es chico o chica
Madre abrazando un bebé	El bebé está contento	Si el bebé tendrá un agujero en la cabeza
La madre está vestida	El bebé es pequeño	Si son parte de la familia
El bebé tiene pelo "punky"	El bebé tiene unos ojos muy "monos"	
El bebé está desnudo		
Todo gris		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Les cuesta separar lo que ven de lo que piensan. Directamente indican que la mujer es la mamá.

Por otro lado, llegan a hablar del color de la imagen en general.

En los pensamientos expresan sentimientos y apreciaciones físicas.

Sus preguntas giran en torno a lo familiar, al género del bebé e incluso una apunta al ámbito científico expresando, a su manera, cómo los bebés nacen con la cabeza sin terminar de cerrar por dentro, conocimiento que me ha sorprendido en una niña de 5 años (claro está que el ejemplo que ponía era de su primita Julia que hacía poco que había nacido)



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Imágenes todo azul y blanco	Es como el agua	Si hay 8 fantasmas
	Son fantasmas	Qué están haciendo
	Son sombras que tienen ojos y boca pero nariz no	Si son "Fantasmín" y sus amigos
	Son de mentira	Si el del medio es el jefe o el padre
	Dan miedo	
	Están de fiesta, bailando	

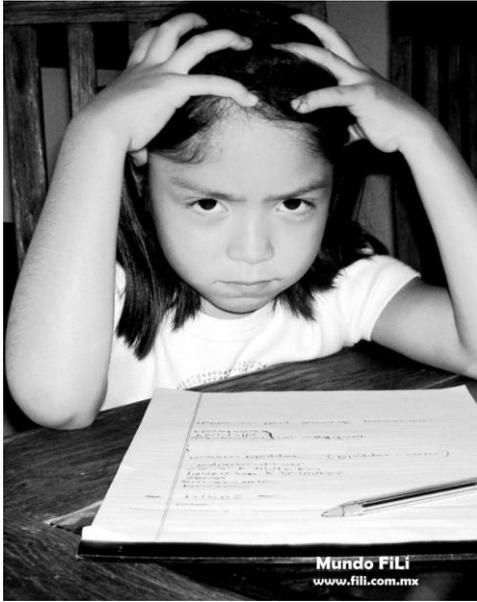
OBSERVACIONES PERSONALES:

Continúan mezclando lo que piensan y lo que ven, teniendo más fuerza lo que piensan y afirmando, por tanto, que ven fantasmas.

Uno de los recursos que suelen utilizar para decir lo que ven son los colores, aquí el azul y el blanco.

En los pensamientos relacionan lo que ven con otras realidades, como es la semejanza con el agua; recogen sensaciones como el miedo, acciones como dar miedo o bailar y aspectos físicos como si tienen ojos y boca pero no nariz.

Se preguntan acerca la identidad de lo que ven, la relación entre los personajes que intuyen y de las acciones que realizan.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niña	La niña está pensando	Si está en casa o en el cole
Mesa	Está enfadada por la cara que pone	Si está escribiendo
Boli	No quiere hacer los deberes	Si hace calor porque tiene manga corta
Silla		
Hoja		
Todo gris		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Con esta imagen no han tenido dificultad alguna en decir lo que ven y lo han sabido separar de lo que piensan.

Recogen la posibilidad de que la niña esté concentrada, pensando, porque tiene las manos cogiéndose la cabeza, pero se inclinan a pensar que está enfadada porque tiene que hacer algo que no quiere. Lo relacionan con una experiencia a ellos muy cercana, como es la de hacer los deberes.

Se preguntan acerca de dónde está la niña y qué hace. También se percatan de la temperatura que puede hacer en ese momento.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Dinosaurios	Los dinosaurios son amigos	Si hay peces en el lago
Lago	Están en la selva	Si tendrán bebés
Montañas	Están alegres	Si quieren comer pececitos
Árboles	Quieren beber agua	Si van de paseo a las montañas
Plantas	Quieren pegarse un chapuzón en el agua	
Hierba	Los pequeños se pueden ahogar	
Letras		
Nubes		
Cielo		
Rayos		
Sol		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Suelo intercalar alguna imagen que les pueda resultar más atractiva y ésta ha sido una de las que más les ha gustado.

Les resulta fácil identificar todos los elementos de la naturaleza. Añaden el sol sin verlo directamente, sino a través de sus efectos. Perciben las letras incluso como parte de la imagen.

Apuntan hacia una buena relación entre los personajes (los dinosaurios) ya que valoran la amistad y esto les lleva a pensar que están contentos. Piensan acerca de las intenciones que tienen: beber agua, bañarse... y dejan ver la preocupación de que alguno se pueda ahogar en el agua por ser pequeño, lo que refleja sus propios miedos.

Las preguntas van en la misma línea de los deseos: si quieren comer o ir de paseo y de la relación que les une.

Martes 19 de junio de 2012



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Una chaqueta	Está haciendo shhhhh	Si tiene 6 años
Un gorro	Quiere que nos callemos	Si se ha bañado
Un dedo en la boca	Es niña por el pelo largo	Si será pobre porque no está con sus padres
Una imagen gris		
Un niño con ropa		
Fondo blanco		

OBSERVACIONES PERSONALES:

En las imágenes en que hay pocos detalles les cuesta más decir lo que ven pero, poco a poco, van indicando los elementos que perciben sin mayores interpretaciones.

Reparando siempre en aspectos físicos: si es chica o chico, si tiene pelo largo o pelo corto... captan incluso el posible sonido de la imagen (shhhh) y su significado interpelativo de silencio.

Relacionan la ropa que lleva con la posibilidad de que se haya bañado como si fuera un albornoz.

Se interesan por la edad que tiene para ver si tiene los mismos años que ellos.

Llama la atención a la referencia reiterada de “ser pobre” cuando ven un niño solo, sin sus padres.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Una bandera rota	Es la bandera de un barco pirata	Si solo hay una bandera
Mar	En el mar hay peces, tiburones, pulpos, calamares, serpientes marinas...	Cómo se ha roto la bandera
Olas	Hace “regulín” porque hay nubes	Si la habrá roto el viento o una espada
Nubes		
Espadas		
Calavera		
Cielo azul		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Otra de las imágenes que a priori se eligió al suponer que les gustaría y así ha sido, relacionándola inmediatamente con los piratas que tanto les fascinan, pues en seguida han empezado a hablar de barcos piratas.

En cuanto se les hace ver que la referencia a los piratas iría dentro del apartado de “pienso” se limitan a decir las cosas que ven a modo de listado y con gran fluidez.

El mar les evoca los animales marinos y se entusiasman diciéndolos.

Perciben la bandera como parte de un todo y se preguntan si habrá más.

Les intriga saber cómo se ha roto la bandera: si habrá sido el viento o la cortaron con una espada.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Bebe desnudo	El chico está en la calle	Si el chico es pobre
Chica desnuda	Están rezando	Si está rezando para tener comida y no ser pobre
Un chico	Las cosas naranjas son barreras	Donde estarán los padres del chico
Bebé con manos juntas		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Identifican 3 personajes: un bebé, un chico y una chica y señalan que los tres tienen las manos juntas.

De su experiencia sacan que, si tienen las manos así juntas, es que están rezando.

Al verlos solos, vuelven a retomar la idea de que son pobres y que están pidiéndole a Dios comida.

Se cuestionan nuevamente dónde estarán sus padres.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Cofre del tesoro	Es un mapa	Si el pájaro quiere ir al cofre del tesoro
Barco	La escalera sirve para subir al cofre	Si la estrella indica dónde está el tesoro
Serpiente	Dentro de la isla hay otro cofre del tesoro	Si el pájaro es un loro
2 pirámides	El loro va acojer la espada	
Espadas		
Palmeras		
Perlas		
Huellas		
Estrella		
Esqueleto		
Camino		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Siguiendo la temática de los “piratas” esta imagen hace volar su imaginación en busca del tesoro.

Les gustan las imágenes con muchos detalles pues les da pie a decir muchas cosas y se van emocionando a medida que van identificando más y más elementos.

El cofre es el centro de su atención y todos los demás elementos giran en torno a él. Le siguen el pájaro y la estrella, intrigados por dónde estará el tesoro y quién podrá conseguirlo.

Miércoles 20 de junio de 2012



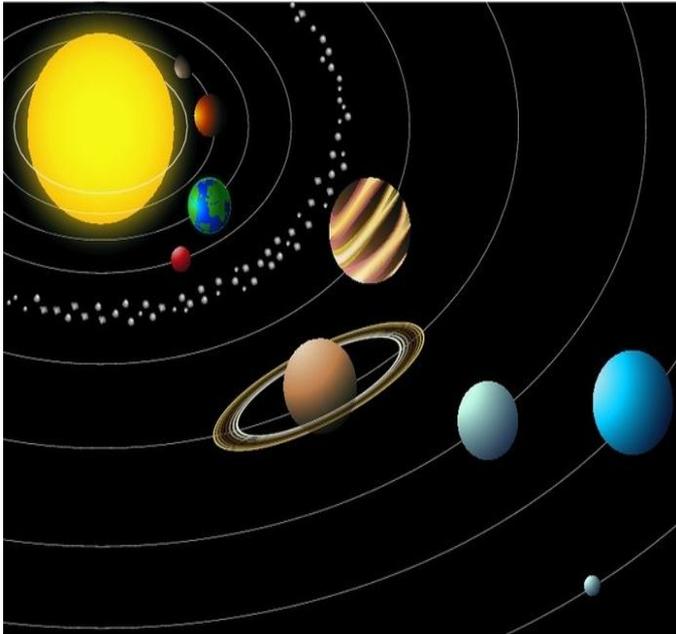
VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Osito de peluche	Está malito	Si estará en la clínica o en casa
Niño	Está en la cama	Si no tendrá padres
Termómetro	Le va a poner el	
Cojín	termómetro al osito	

OBSERVACIONES PERSONALES:

Después de una expresión de lástima poniéndose en la piel del niño, lo primero de lo que les sale hablar es directamente de lo que piensan. Solo cuando les cuestionas lo que piensan se dan cuenta de que no es lo que se ve simplemente.

Les parece que está enfermo pero se preguntan si estará en casa o en la clínica. Al no ver a sus padres cerca vuelven a cuestionarse si los tendrá. Suele ser el comentario repetitivo de una misma niña, quizá piense que, porque no ve a los padres no existan.

Dos ideas se me van reforzando: que creemos ver lo que pensamos y que lo que no vemos parece que no existiera.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Círculos	Son planetas	Si en el círculo pequeño vivirán enanitos
El círculo amarillo es el más grande	El círculo verde y azul es el planeta tierra	Por qué solo un planeta tiene un círculo alrededor
Todo oscuro con lucecitas	El círculo más grande es el sol	Por qué hay rayas en el planeta
		Por qué rodean todos al sol
		Por qué hay un planeta tan pequeño

OBSERVACIONES PERSONALES:

Si la anterior imagen era ver directamente un niño malito, la primera impresión de ésta ha sido ver planetas.

Al caer en la cuenta de que solo vemos círculos, líneas y colores, creo que han llegado a ver la diferencia.

Han sabido identificar el sol y el planeta tierra.

Se cuestionan sobre la vida en otros planetas, sobre la forma y el tamaño de los planetas, sobre su trayectoria alrededor del sol.

La imagen realmente ha conectado con sus conocimientos previos.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Niño tapándose el ojo	Está jugando al escondite	Por qué tiene lunares en la cara
Imagen gris	Está buscando a los demás	Por qué tiene flequillo

OBSERVACIONES PERSONALES:

Rápidamente han dicho lo que ven y han pasado a lo que piensan.

Me ha llamado la atención la relación unánime que han hecho con el juego del escondite.

Ninguna pregunta trascendental, simplemente se cuestionan por aspectos físicos: los lunares, el flequillo...



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Peces	Es el fondo del mar	Por qué hay peces unidos
Peces payaso	Los peces payasos son Nemo	Por qué algunos peces tienen aleta con “pincho”
Algas	Está la sombra de un caballito de mar	Por qué forman triángulo
Corales		Por qué hay tantas algas
Rocas		Qué será esa sombra
Burbujas		
Almeja		
Caracola		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Les gusta nombrar los animales, plantas y demás elementos que podemos encontrar en el mar.

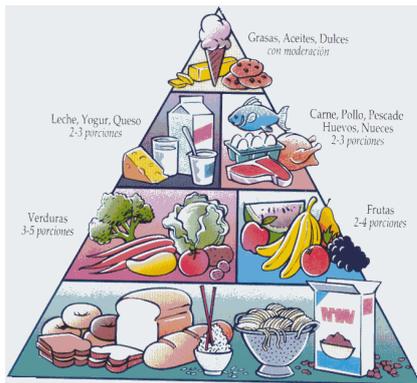
Relacionan a los peces “payaso” con el personaje “Nemo” de dibujos animados.

Se cuestionan sobre la forma de desplazarse de los peces formando bancos, sobre la misma forma de los peces.

Les llama la atención la cantidad de algas que hay en el mar.

Las sombras, lo que no se ve con claridad, también les interpela.

Jueves, 21 de junio de 2012



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO	
Helado	Es una pirámide	Si los plátanos los han cogido los monos	
Galletas	El helado está frío	Si la pera está "pocha" (muy blanda)	
Fruta: plátanos, sandía, uvas, manzana	Las galletas están calientes	Si se van a comer toda la comida	
Cereales	El pescado lo acaban de coger		
Pan	El pescado está asqueroso		
Palillos chinos	Acaban de matar el pollo		
Pescado	Las galletas están hechas de chocolate		
Leche			
Tomate			
Coliflor			
Queso			
Zanahoria			
Pimiento			
Donuts			
Espaguetti			
Mantequilla			
Huevos			

OBSERVACIONES PERSONALES:

Dominan el vocabulario de los alimentos, nombrados individualmente y, a excepción de las frutas, no por familias o tipos de alimentos.

Reconocen la figura de la pirámide pero no manifiestan conocimiento alguno de la “pirámide alimenticia” ni se preguntan por qué los alimentos están colocados de esa manera. Sus interrogantes van más dirigidos hacia las propiedades de los alimentos en particular: si están fríos o calientes, si son frescos, su sabor, el estado en el que se encuentran.

Tiene gracia su pregunta acerca de si alguien se va a comer toda esa comida.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Cosas que vuelan	Son naves espaciales extraterrestres	Si los extraterrestres están enfadados
Ría	Los extraterrestres están enfadados y quieren aprovechar el mundo para comérselo	Por qué habrán venido
Edificios	Mundo encantado	Si los extraterrestres hablarán “pli-pla-pli-pla”
Casas		Si las casas tendrán chimenea
Árboles		Si hay una iglesia

OBSERVACIONES PERSONALES:

Lo primero que les ha venido a la mente al ver esta imagen han sido las naves espaciales y los extraterrestres; dan por hecho que son lo que piensan.

Se cuestionan sobre los extraterrestres: qué idioma hablarán y si tendrán intención de destruir el planeta.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Gato pasando un aro	Es un circo	Por qué no salen los que ven el circo
Un mono	Están contentos	Si los payasos son amigos
Un elefante	El elefante viene de China	
Una bailarina	El ratoncito se puede ir volando con los globos	Por qué el circo no tiene techo
Un señor con pesas		
Una cebra		
Payasos		
Equilibristas		
Mago		
Paraguas		
Ratoncito con globos		
Paloma chiquitita		
Cuerda		

OBSERVACIONES PERSONALES:

La imagen les gusta y disfrutan diciendo los elementos que aparecen en ella: animales, personajes, objetos...

Valoran la alegría que se percibe en el circo y la amistad que parece que pueda unir a los payasos.

Confrontándolo supongo con el concepto que ellos tienen de circo les parece que le faltaría el techo y los espectadores.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Ardilla	La ardilla está tocando la trompeta delante del público	Por qué esa ardilla sabe tocar la trompeta
Trompeta		

OBSERVACIONES PERSONALES:

Alterno imágenes que tienen muchos detalles con otras como ésta que posé muy pocos elementos.

Relacionan el tocar un instrumento con el tener un auditorio que lo escuche.

Les parece extraño y se sorprenden al pensar que un animal pueda tocar un instrumento.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
4 bebés con un teléfono	El bebé está en su casita	Si llama a una persona de verdad
1 muñeca	Está fuera de su casa	Si los teléfonos son de juguete
1 bebé desnudo	Está llamando a su	
1 bebé con rizos	amatxu	

OBSERVACIONES PERSONALES:

Al hablar de “4 bebés” parecen diferenciar la edad de los niños más pequeños frente a la del niño más mayor. Incluso parecen marcar una distancia entre esos niños pequeños y ellos llamándolos “bebés” y con los cuales ya no se identifican.

Ven una parte e imaginan el resto. Esto me lleva a pensar el comentario del “niño desnudo”. En la imagen solo aparece una parte del cuerpo del niño y ya hablan de que está “desnudo”.

Les llama la atención las características físicas como los “rizos del bebé”

Ya sea dentro o fuera, relacionan a los niños con la “casa” un lugar que para ellos puede significar seguridad y bienestar. Y aún más, la “llamada a mamá” connota ese vínculo afectivo maternal de vital importancia para ellos.

Las preguntas van enfocadas hacia el interés de saber si las llamadas son reales o si se trata solo de un juego.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Estrellas	Son los reyes magos	A dónde van
Luna	Hay camellos	Si son los reyes magos y si son camellos
Sombras	Es la estrella que les indica el camino de Jesús a los Reyes	Si van a su trono
		Si van con los regalos a ver a los niños
		Por qué uno es mayor, otro mediano y otro pequeño

OBSERVACIONES PERSONALES:

A lo primero que apuntan en cuanto ven la imagen es a afirmar que son los reyes magos. Cuando se les dice “crees que son los reyes magos” y se les hace caer en la cuenta que es distinto lo que ven que lo que piensan, pasan al “plan B” diciendo que son “sombras” (quizá porque son negras).

Relacionan la imagen con la Navidad al hablar de Jesús, de los regalos y de los niños.

Se cuestionan sobre el rumbo que llevan: si van a ver a Jesús, a llevar regalos a los niños o si se dirigen hacia su país (su “trono”).

De la imagen que ellos tienen de los reyes magos, parecen identificar al que tiene barba blanca con el más mayor y al negrito con el más joven, quedando el otro en medio. Es lo que deduzco del interrogante del por qué uno es más mayor, el otro mediano y el otro más pequeño.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Conejo	Están delante de toda la gente	Si estarán en un circo
Mago	El mago es rico	Si son calzoncillos
Gorro		Si se va a levantar el telón
Nariz gorda y roja		Si el conejo es de mentira o de verdad

OBSERVACIONES PERSONALES:

Observan la figura principal del mago y sus atributos más tradicionales: su chistera y el conejo que sale de ella. También aprecian sus características físicas haciendo hincapié en su nariz: gorda y roja.

Relacionan la figura del mago dentro de un espectáculo al que asiste mucho público, por eso deben pensar que esté delante de toda la gente.

Me llama la atención la atribución de riqueza que le asignan al mago, no sé si por lo elegante que pudiera ir vestido o porque puede obtener lo que quiera de su chistera, interpretando que, gracias al poder de la magia, puedes tener cualquier cosa que te propongas.

Relacionan el espectáculo del mago con el circo.

Les hace gracia el atuendo del mago y dudan de que sean pantalones pues les parecen calzoncillos.

El aspecto del conejo no les parece muy real y se preguntan si será de verdad.



VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
Sombras	Es una bruja	Si esa bruja va a ir a su casa
Fuego	Es un castillo	Si quiere destrozarse el mundo
Antorchas	La bruja va a quemar a	
Luna super bonita y brillante	todo el mundo	

OBSERVACIONES PERSONALES:

Percibiendo la semejanza entre esta imagen y la de los reyes magos, dicen directamente que lo que ven son sombras.

Entre los elementos que destacan apuntan al fuego (alguien puntualiza que son antorchas) y, de manera especial a la luna, que les debe llamar la atención por su tamaño y brillo.

Estaban inquietos por pasar a la 2ª fase: “¿qué pienso?” para poder afirmar todos a una que piensan que es una bruja.

Creo que dudan de las intenciones de la bruja, no saben si es “buena” y se dirige a su casa o “castillo” o si es “mala” y su intención sea destrozarse el mundo (relacionan el fuego con el modo de destrozarse: quemándose)

COMPARAR Y CONTRASTAR

NARANJA LIMON

¿EN QUÉ SE PARECEN?

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

CON RESPECTO A

NARANJA	←→	AMARILLO
	←→	ELIMONES
	←→	AMARILLO
	←→	

QUÉ SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SON IMPORTANTES
las 21 tienen vitamina

CONCLUSIÓN E INTERPRETACIÓN

COMPARAR Y CONTRASTAR

9A 9A Noel

ceys magos

¿EN QUÉ SE PARECEN?

LOS 4 Bienen en Navidad

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

CON RESPECTO A

Nieve	←→	Desierto
GORRO	←→	CORONA
	←→	
	←→	

COMPARAR Y CONTRASTAR

AVION

Bici

¿EN QUÉ SE PARECEN?

RUEDAS ASIENTO CABLES

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

CON RESPECTO A

que cuando

PEQUELLO

LABORITIE

NEPALOS

COMPARAR Y CONTRASTAR

Caballo PERRO

¿EN QUÉ SE PARECEN?

LOS 2 TIENEN cola
LOS 2 TIENEN Orejas
LOS 2 TIENEN vista

¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?

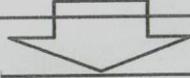
CON RESPECTO A

GRANDE		PEQUEÑO
	← →	EL Perro proteje
Caballo tiene	← →	
	← →	

DETERMINAR RELACIONES PARTE - TODO

OBJETO

caballo

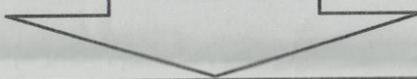


PARTES DEL OBJETO

Hand-drawn sketches and labels for parts of a horse:

- caja (orange scribble)
- culo (black scribble)
- AIMAR (two cylindrical objects)
- PATAS (two legs)
- Orejas (two ears)
- CRIM (black scribble)

PARTES CONSIDERADA



¿QUE PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

Empty space for handwritten answers to the question above.

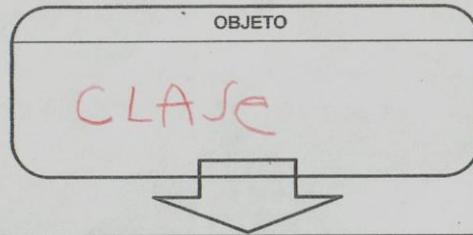


¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

Handwritten answers to the question above:

- tiene que estar alejada de la cría
- galona
- no es cuchara

DETERMINAR RELACIONES PARTE - TODO



PARTES DEL OBJETO



PARTE CONSIDERADA

¿QUE PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

--	--	--	--	--

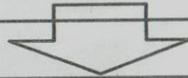
¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

ESCRIVIR	CLASE	ESCRIBIR	NO SE PUEDE NO SE PUEDE NO SE PUEDE NO SE PUEDE NO SE PUEDE	NO PODR IAS JU GARTAS
----------	-------	----------	---	-----------------------------

DETERMINAR RELACIONES PARTE - TODO

OBJETO

Bicicleta



PARTES DEL OBJETO

rueda
A

ruedines

timbre

CEJERA



PARTE CONSIDERADA



¿QUE PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

si no
da no
pueden
mover
infectan
detend



¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

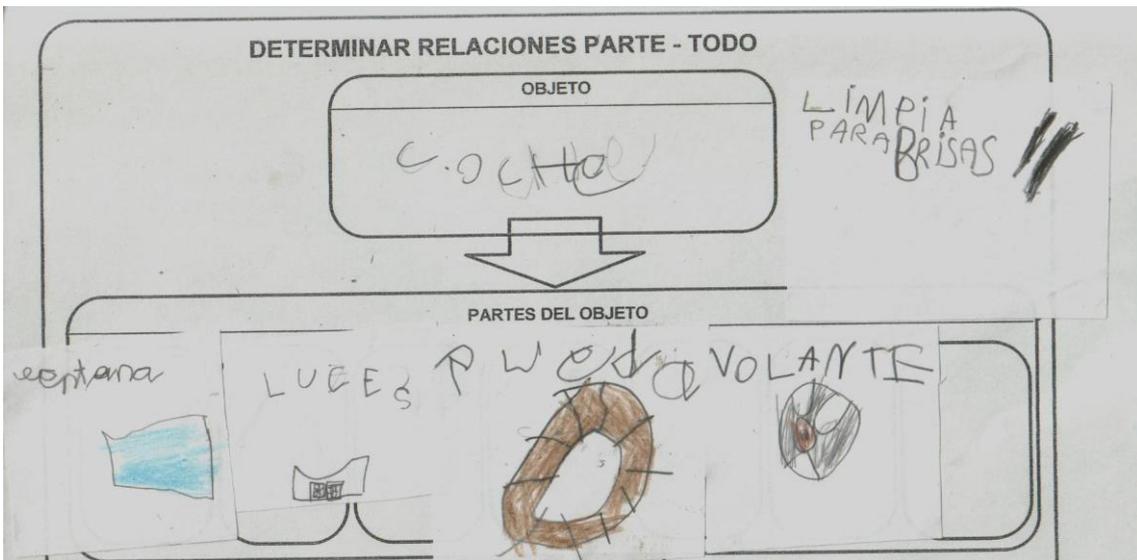
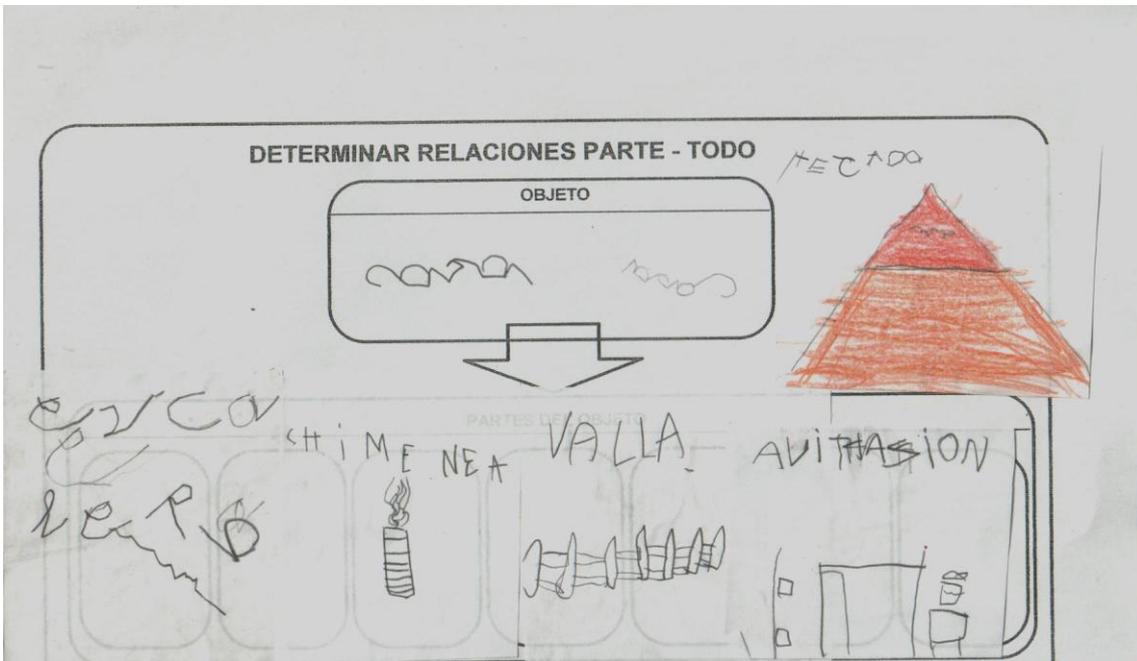
andar

moviéndose

litar

venir
+ de
2e

PONER
COSAS





DETERMINAR RELACIONES PARTE - TODO

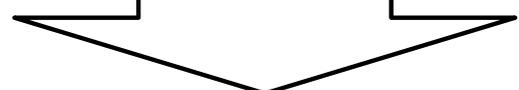
OBJETO



PARTES DEL OBJETO

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

PARTE
CONSIDERADA



¿QUE PASARÍA AL OBJETO SI FALTASE ESA PARTE?

--



¿CUÁL ES LA FUNCIÓN DE LA PARTE?

--

