

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

**UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO
CRÍTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL
TRABAJO FIN DE GRADO**

AUTORÍA: Da Cruz Cordeiro Alves, Jairo

DIRECCIÓN: Camino Ortiz de Barrón, Igor

Año 2019

ÍNDICE

0. Introducción.....	4
1. Justificación.....	5
2. Marco teórico.....	6
2.1. Pensamiento Crítico y sus diferentes concepciones.....	6
2.2. Pensamiento Crítico: La escuela y la crítica textual.....	7
2.3. Pensamiento Crítico y los Decretos Curriculares.....	9
2.4. Pensamiento Crítico y la oralidad del lenguaje.....	11
2.5. Pensamiento Crítico y las estrategias.....	15
3. Objetivos.....	19
4. Fases de elaboración del TFG.....	20
5. Propuesta educativa.....	21
5.1. Contenidos.....	21
5.2. Metodología.....	22
5.3. Conjunto de actividades.....	23
5.4. Evaluación de los resultados.....	28
6. Conclusiones.....	29
7. Limitaciones y propuestas de mejora.....	31
8. Referencias.....	32

0. INTRODUCCIÓN

Pese al continuo uso pedagógico de técnicas, destrezas, habilidades, sugerencias y/o rutinas ligadas al pensamiento crítico, este raramente es fomentado de un modo explícito. Debido a ello, pudiera resultar complicado descubrir con exactitud la relevancia que asume en el marco educativo. Por lo tanto, el objetivo primordial del presente trabajo será esclarecer tanto la naturaleza de los valores críticos como su nivel de incidencia para con el alumnado.

El marco teórico queda conformado inicialmente por una recopilación de diversas concepciones en base al pensamiento crítico. Posteriormente, se aborda el vínculo existente entre esta clase de pensamiento y los textos educativos. Además, se muestra cómo es tratado en los decretos curriculares, tanto autonómicos como nacionales. Asimismo, se hace referencia al lenguaje oral y su conexión con el objeto de estudio. Finalmente, el marco teórico presenta una serie de estrategias orientadas a potenciar el pensamiento crítico estudiantil.

A continuación, se explicitan una serie de objetivos que el presente trabajo pretende alcanzar. Luego, las fases del trabajo de fin de grado serán detalladas gradualmente. Una vez terminada la explicación, se continuará con la propuesta educativa vinculada al pensamiento crítico, teniendo en cuenta aspectos como los contenidos, la metodología, el conjunto de actividades a presentar, y la evaluación de las mismas.

Finalmente, las conclusiones muestran una serie de ideas inspiradas en el proceso de elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG), posibilitando la realización de un análisis personal de los conocimientos adquiridos para con la temática abordada.

1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

La elección del pensamiento crítico como piedra angular del Trabajo de Fin de Grado se debe a la necesidad de investigar, conocer y descubrir estrategias que permitan al alumnado del final del segundo ciclo de infantil adquirir un mayor grado de autonomía y aptitud analítica.

Para ello, se busca averiguar el lugar que ha de ocupar el debate entre iguales, estudiar el nexo de unión entre el pensamiento crítico y los textos escolares, el papel de la creatividad en la dinámica del aula y, entre otros, la frecuencia de actividades que fomenten la argumentación.

Asimismo, la temática escogida supone una gran oportunidad de familiarizarse con los currículos educativos, siendo capaz de provocar tanto el estudio como la investigación de estos, todo ello desde posturas que raramente hemos tenido oportunidad de explorar a lo largo de la titulación.

El hallazgo y la difusión de las fórmulas, las rutinas, los ejercicios o las pautas vinculadas a la mejora de capacidades cognitivas del alumno perteneciente a la etapa infantil, es lo que motiva a la selección de la temática presente.

Uno se encuentra intrigado y repleto de curiosidad, queriendo analizar el impacto, la presencia o la enorme influencia del pensamiento crítico para con las competencias comunicativas, pues se tiene la expectativa de que resultará provechoso y enriquecedor desde el marco, el contexto y las diversas perspectivas pedagógicas.

Es incontestable el afán por tomar múltiples formas de contacto con esta línea de pensamiento. Encontrar y compartir el modo en el cual un modelo afianzado en valores críticos puede ser rico en aportaciones desde edades tempranas, resulta cuanto menos interesante, y pasa a ser convertirse en una tarea de gran valor.

Para finalizar, es necesario señalar que algunos de los trabajos evaluables realizados a lo largo de la titulación han posibilitado ahondar en la necesidad de fomentar el pensamiento crítico; la realización de debates académicos en el primer curso sirvió para despertar una curiosidad en la que, a través de este TFG, se ha podido ahondar.

2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES

El concepto de pensamiento crítico es comprendido de diferente manera. El acuerdo entre los autores en base a lo que conlleva esta clase de pensamiento no es absoluto ni mucho menos, lo que provoca un sinnúmero de definiciones con matices y divergencias entre sí.

A continuación, se presentarán las perspectivas más reconocibles y enlazadas al objeto de estudio: El primer autor a destacar es Monroy (1998), que compartía la idea de que el pensamiento crítico era una clase de oposición sistemática y premeditada. Sin importar la información o los datos a confrontar, señala que la actitud adoptada en todos y cada uno de los casos es una actitud contestataria. En resumidas cuentas, trata de convencer de que busca la continua oposición.

Paul y Elder (2005), en cambio, nos hacen llegar en uno de sus muchos trabajos colaborativos que el pensamiento crítico se trata de un cúmulo, abanico o conjunto de destrezas, aptitudes o habilidades que no siempre se saben integrar en el quehacer diario. A su vez, Díaz Barriga (2001) da un paso al frente, comunicándonos que es inútil percibir o tratar de entender el pensamiento crítico sin la previa y no superficial valoración del contexto y contenido determinado. Por lo tanto, la suma de destrezas no lo es todo, sino que se ha de complementar con lo mencionado al inicio del párrafo.

Hasta ahora solo hemos podido ver divergencias en las líneas de pensamiento de los autores citados, pero hay aspectos en los que la mayoría de ellos coincide notablemente, objetivos y propósitos que enlazan sus perspectivas haciéndolos llegar a un espacio común. Según Facione (1990), el más significativo es poner en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje. Ennis (2011), por otra parte, enumera elementos básicos vinculados al Pensamiento Crítico:

- Prestar atención a la interrogativa
- Elementos argumentales y sus respectivos análisis
- La formulación de cuestiones y su respuesta correspondiente
- La fiabilidad de la fuente de información
- La observación y el juicio para con los informes posteriores a la recogida de información.
- Deducciones y posteriores juicios de los mismos.
- Inducción y la post-valoración de la misma.
- Emisión de juicios de valor.
- Definición de los términos y su posterior revisión.
- Identificación de los supuestos.
- Acción a seguir e interacción con los demás.
- Habilidades para la realización y defensa una decisión.

- ❑ Pautas y el modo de proceder ordenado adecuado en cada situación.
- ❑ Trabajo de la empatía y el conocimiento de las personas que te rodean.
- ❑ Empleo de estrategias apropiadas en base a la discusión y presentación tanto oral como escrita.

2.2 EL PENSAMIENTO CRÍTICO: LA ESCUELA Y LA CRÍTICA TEXTUAL

Según Martín y Barrientos (2009), la trascendencia del pensamiento crítico es innegable, pues tiene como base poner a prueba la información de cualquier índole, Invita tanto a la reflexión como a la profundización de la actividad llevada a cabo, provocando la mejora y un mayor entendimiento de la misma. Por lo tanto, la utilidad de este tipo de pensamiento en la escuela sería incontestable.

Una de las razones que motiva el estudio de la temática es dotar al alumnado de herramientas y recursos que posibiliten una independencia cognitiva, de una autonomía que provoque que los estudiantes no solo sean de ser capaces de evaluar el contenido y la información exterior, sino también las percepciones individuales.

Se hallan numerosas pruebas de que el pensamiento crítico debe formar parte importante del mundo académico; por ello, los estudiantes han de valerse de sus principios, pues muchas de las materias y situaciones escolares así lo exigen. Siguiendo a Fischer y Scriven (1997), el pensamiento crítico forma parte de las competencias académicas, creando una relación sólida e incontestable con la disciplina de la lectoescritura. Promueven la idea de que todo texto es producto de un cúmulo de estructuras sumamente enlazadas y orientadas por el pensamiento crítico; esforzándose continuamente en la búsqueda de la coherencia y la cohesión.

Una vez iniciados en la lectoescritura, los menores toman desde el primer momento contacto con los ideales del pensamiento crítico. Más allá de memorizar conceptos, los estudiantes llegan a comprenderlos y, cuando se enfrentan a contradicciones, son capaces de anticiparse o reconocer estas últimas. Por poner un ejemplo: llamar al color rojo azul, identificar un objeto grande como pequeño, leer en voz alta un cuento y contar una historia que no tenga nada que ver con las ilustraciones. Las acciones mencionadas son errores que los/las pequeños/as identifican rápidamente tras una eficaz evaluación o juicio emitido, que a su vez sería impensable si no fuese por el análisis previo fomentado por el pensamiento crítico.

Asimismo, en las materias escolares aparece sistemáticamente un tipo de lectura llamada lectura crítica, que trabaja la unión entre el lenguaje y los elementos conceptuales, para finalmente formar o evaluar el texto adecuado. Los/las alumnos/as están sujetos/as y familiarizados/as con los parámetros de este tipo de lectura, pues será para el resto de sus vidas académicas una de las fuentes de información de la que se valdrán periódicamente.

Kurland (1995) señalaba que era sumamente necesario valerse del pensamiento crítico porque, a medida que el alumno lee y avanza en el texto, es vital que evalúe las ideas que asimila

progresivamente. De lo contrario, el lugar que ocuparía la comprensión lectora o la mera capacidad de recepción, resultaría testimonial en ambos casos.

Entender los conceptos y lo que quieren transmitir las palabras, supera con creces a la memorización. La comprensión se encuentra en un nivel superior, una especie de grado que permite al estudiante afrontar el desafío académico en varios contextos o problemáticas. Al contrario, el uso de la memorización suele flaquear cuando las cuestiones abordadas son enfocadas de diversas maneras.

Si se presta atención a Gadamer (1975), rescatamos la idea de que el pensamiento crítico se ha de concebir como enlace entre la temporalidad que separa al texto del estudiante. De esa manera, la realidad y su enfoque crítico son evaluados, analizados e interpretados sin que la fecha en la que fue redactada la información resulte una dificultad añadida. Se produce tanto un entendimiento como una conexión atemporal, en el que el/la alumno/a logra asimilar un cúmulo de saberes registrados en cualquier época de nuestra historia; dando lugar a saltos espacio-temporales en los que los/las menores puedan analizar y nutrirse de conocimientos prácticamente ilimitados.

Según dicho autor, el pensamiento crítico fortalece tanto la comprensión como la extrospección de la lectura a la que bautiza como “la verdad profunda del texto”. ¿Qué es lo que pretende decir con ello? Que el estudiante logra las suficientes competencias como para descifrar particularmente los mensajes del discurso a través de una interpretación efectiva. Insiste en que se establece una especie de diálogo entre el menor y el texto, en el que el primero se vale del pensamiento crítico para poder rescatar ideas o códigos del segundo, logrando hacerse con información escrita en el pasado, asimilándola en el presente y finalmente, listo para emplearla a su favor en el futuro.

Kinstch y Van Dijk (1983) defendían que el pensamiento crítico textual abarca no solo la representación de lo que contienen los mensajes, sino el léxico y su forma; la fonología y su formato; la sintaxis y finalmente, (aunque se trate de un aspecto relacionado con la subjetividad) la visión o la percepción que tenga el estudiante del mundo. Ambos expertos estaban convencidos de que la interdependencia entre los elementos mencionados debía ser real e inquebrantable, siendo partidarios de que solo la armonía y la convivencia entre los aspectos del párrafo anterior, posibilitaba una crítica textual tanto efectiva como óptima.

Las relaciones entre el pensamiento crítico y los elementos lingüísticos no acaban aquí, pues Schaf (1973) demuestra, a través de sus artículos, que el mero pensamiento es inconcebible si no va de la mano de una estructura discursiva; sugiere que dicho formato lingüístico es inherente a cada una de las ideas que formulamos desde su nacimiento. Afirma reiteradamente que a la hora de evaluar, analizar y poner a prueba cualquier clase de información, las ideas que nuestra mente procesa siguen el formato u orden lingüístico por antonomasia.

Tras el análisis de los autores que se han ido mencionando, una de las conclusiones destacadas resulta ser el estrecho vínculo entre los textos trabajados en las escuelas y el papel o la posición privilegiada que ocupa regularmente el Pensamiento Crítico. Resulta interesante el grado de influencia del objeto de estudio, pues negar su influjo en las instituciones escolares sería caer en el error. El pensamiento crítico está presente de forma constante y la asociación con la lectura así lo ha demostrado en numerosas ocasiones.

2.3 EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LOS DECRETOS CURRICULARES

Teniendo en cuenta la perspectiva de García (1996), el currículo educativo debe destacar por ser un currículo integrado, global, y de áreas tanto específicas como transversales; basándose en referencias de la práctica educativa, de la etapa o ciclo vital del alumnado y sin olvidar los elementos de su alrededor. En este sentido, resulta imprescindible abordar un análisis del marco curricular, con el objetivo de comprobar la perspectiva otorgada a dicho pensamiento.

Partiendo del Decreto Ley 1630/ 2006, destaca:

“A la vez, el desarrollo de las destrezas y capacidades individuales y su interacción con el medio y con los iguales contribuyen a la evolución del pensamiento, enseñando a pensar y a aprender pensamiento crítico, toma de decisiones, 10 resolución de problemas, utilización de recursos cognitivos, etc.” (2006, p.476).

El Decreto Curricular Vasco de 2009/10, remarca lo siguiente en el apartado de las competencias educativas generales:

“Aprender a aprender y a pensar de manera crítica, interpretando, generando y evaluando la información proveniente de diversas fuentes, con especial atención a los medios de comunicación. Aprender a tomar decisiones y a resolver problemas, hábitos de estudio, de trabajo y estrategias de aprendizaje, aprender a aplicar los métodos del conocimiento científico y matemático para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento tanto teórico como práctico (p.17-18) .”

Fuentes como la anterior enseñan o demuestran que el rol que cumple el pensamiento crítico en los currículos, no ha de considerarse testimonial; cada vez hay más indicadores de su alcance a la hora de desarrollar modelos educativos. Eso quiere decir que innumerables estrategias, modos de

operar, objetivos, metas, diseños y planes escolares toman dicho pensamiento como referencia o guía.

Según el modelo pedagógico que oferta Heziberri 2020, una de las prioridades es la preparación del alumnado para su posterior adultez. Para ello, se centran en la creación de bases que en un futuro permitan a los estudiantes una adecuada dirección de sus objetivos, responsabilidades, competencias sociales, participaciones y, en definitiva, que sean capaces de tomar decisiones de un modo activo y crítico (2015, p.8). Heziberri 2020 es claro, e introduce la mirada crítica como una de sus metas, ofreciendo así convergencias para con el pensamiento crítico, del que habla a la hora de tratar las competencias genéricas. Dentro del apartado de “saber pensar y aprender” se muestra de manera explícita, pues esclarece que interpretar y evaluar la información es producto del pensamiento crítico (p.71).

En cuanto a la competencia relacionada con “saber comunicar”, vuelve a tener visibilidad la naturaleza crítica. Por un lado, habla acerca de analizar los mensajes de los medios de comunicación social desde una perspectiva crítica; mientras que, por otro, el modelo curricular se vale de un enfoque crítico en el que invita a participar de un modo responsable en los procesos comunicativos del entorno (p.72). Asimismo, el pensamiento crítico sigue formando parte de otros apartados de Heziberri, como la competencia para la iniciativa personal, un tipo de competencia que a través de un espíritu crítico busca fomentar sistemáticamente la responsabilidad social y solidaria (p.72). Además, se sigue difundiendo la interpretación crítica para con las competencias socio-ciudadanas (p.73), pues según Heziberri 2020, resulta enormemente provechosa para que el estudiante pueda conocerse a sí mismo, al grupo y al entorno en el que vive.

Así pues, se evidencia que tanto la crítica, como el pensamiento que la valida, forman parte de los currículos educativos, cada vez hay menos dudas para con el nivel de influencia del objeto de estudio. Se constata que el pensamiento crítico goza de un estrecho vínculo con los modelos pedagógicos. Su aparición es recurrente y notablemente determinante en diversos apartados. El valor de la crítica y sus incontables funciones no pasan desapercibidas en las instituciones escolares. Cada área se ve tanto fortalecida como enriquecida si los principios del Pensamiento Crítico son respetados o se tienen en cuenta.

Sin ir más lejos, así señalaba la LOMCE (Ley para La Calidad de la Mejora Educativa):

“El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad

o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia...” (2013, p.97860).

Los currículos no pueden negarse a que la Educación Infantil sea el génesis de los valores críticos. Por ejemplo, la LOMCE, rescata la idea de que las edades tempranas no han de ser descuidadas en este aspecto. Asimismo, los artículos aclaran de forma sistemática que debe ser primordial dotar a los más pequeños de recursos, herramientas e instrumentos que ayuden a que piensen por sí mismos.

Volviendo a Heziberri 2020, el pensamiento crítico aparece de forma explícita, otras veces se habla únicamente de la crítica y del mero pensamiento... No obstante, lo más destacable es que el contenido del modelo pedagógico vasco se caracteriza por un alto grado de evaluaciones y análisis de resultados con claras convergencias para con el pensamiento crítico.

2.4 EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ORALIDAD DEL LENGUAJE

Según Bigas (1996) el lenguaje oral es trascendental en las edades tempranas; no obstante, ha sido notablemente menospreciado en sus inicios:

“El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores. En el marco de la reforma, la administración educativa le otorga esta importancia al considerarlo un contenido de enseñanza y determinar unos objetivos de aprendizaje. Sin embargo, no siempre ha gozado de esta consideración: durante muchos años, el lenguaje escrito ha sido el centro de atención y de preocupación máxima entre los enseñantes; el lenguaje oral no era considerado objeto de enseñanza estructurada” (p.1).

Asimismo, de esta manera concibe Luria (1980) el lenguaje oral:

“El lenguaje oral es un instrumento de codificación del pensamiento. Permite organizarlo y ayuda a la reflexión y a la conceptualización. El ejercicio de esta función tiene enormes repercusiones en el desarrollo cognitivo del individuo, puesto que hace progresar las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de

aprendizaje, como son la abstracción, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de representar a personas, objetos y situaciones más allá del aquí y ahora" (p.1).

Es imprescindible apreciar cómo destaca tanto la síntesis como el análisis, además de comentar lo vital que resulta la representación de seres y objetos. Obviamente, se percibe una especie de unión o conexión con el pensamiento crítico. Resultan evidentes los elementos o aspectos en los que comparten perspectivas. Luria indica en sus artículos que el lenguaje se trata de un vehículo capaz de dar otorgar una forma final a los pensamientos, lo que conduce a pensar que precisamente ese aspecto es el que marca la diferencia entre el ser humano y el resto de animales.

Respecto a la clase de relación tiene la Educación Infantil con el lenguaje, según las indicaciones sobre el lenguaje que ofrece Bigas (1996), se dan esta clase de fenómenos cuando el niño o niña se adentra al aula infantil:

“Al entrar en el segundo ciclo de infantil, la competencia comunicativa de los niños está suficientemente desarrollada para permitirles utilizar el lenguaje para la mayoría de funciones que requiere su relación con el entorno. El nivel de desarrollo no es, con todo, homogéneo, sino que existen diferencias observables entre los niños. Estas diferencias pueden tener causas diversas. Quizá la más destacable, excluyendo las dificultades individuales relacionadas con algún trastorno físico, psíquico o afectivo, provenga de las experiencias lingüísticas que hayan tenido los niños en la familia o con el entorno en el que hayan crecido”
(p.2).

Por lo tanto, el artículo revela una relación directa entre el núcleo familiar o el estrato social al que los alumnos pertenecen y sus respectivas competencias lingüísticas, dando lugar a que un estudiante perteneciente a familias de clase sociocultural baja tenga muchísimas menos ocasiones de adquirir un lenguaje rico, descontextualizado y no solo doméstico.

Bernstein (1985) planteaba que no todos los alumnos y alumnas gozaban de la oportunidad de emplear un lenguaje totalmente independiente para con la situación de producción, pues solo es posible en hogares que abordan tópicos o temas que favorecen el lenguaje abstracto y preciso. Considerando que el lenguaje trabajado es cercano al que se desarrolla en los ámbitos académicos y escolares. A través de una mirada crítica, Bernstein asegura, por medio de sus artículos, que este tipo de familias

se caracteriza por el empleo de roles sumamente democráticos, creando el ambiente adecuado para que las ocasiones de intervención y participación del menor se multipliquen exponencialmente. De ese modo, el niño o niña acude a la escuela con un léxico, riqueza y una evolución tanto lingüístico como del pensamiento óptimo, gozando de este modo de una posición privilegiada en comparación a otros iguales.

Correig y Bigas (2001) apoyaban las líneas de pensamiento de Bernstein:

“Los seres humanos heredan unas capacidades lingüísticas potenciales que se desarrollan en la interacción con otros sujetos más capacitados (padres, madres, cuidadores/as) que intervienen por medio del lenguaje. El lenguaje es el instrumento más eficaz, flexible y económico para la comunicación. Gracias al lenguaje, la conducta humana trasciende el aquí y ahora. Posibilita la transmisión cultural. Conciencia, pensamiento y lenguaje mantienen una relación de interdependencia” (p.39).

Puesto que el pensamiento crítico es el objeto de estudio, es una buena ocasión para comunicar que tras analizar las tesis de Bernstein, diversos autores mostraron su desacuerdo ante las ideas mencionadas en los párrafos anteriores. Entonces, ¿han de aceptarse las diferencias o tras una lectura crítica de la problemática, hay que buscar una solución? ¿Cuál es la posición que han de tomar los maestros y maestras?

No hay respuesta sencilla para preguntas de semejante complejidad. Sin embargo, como expresa Bigas (1996), la solución pasa por tener como horizonte y objetivo la reducción significativa de las desigualdades iniciales, ese ha de ser el foco de los docentes. Los profesores y profesoras de Educación Infantil han de darle valor al lenguaje oral. No pueden olvidarse de que el hombre es un animal que vive, sobrevive y se comunica en sociedad tal y como indican los textos de Quintero (2005). Bigas (1996) defiende con rotundidad la influencia del lenguaje en edades tempranas:

“El sistema gramatical continuará progresando a lo largo de los primeros años escolares, como resultado del uso lingüístico en situaciones reales y funcionales. Cada situación, cada actividad propuesta por la maestra en el marco del aula, de la escuela o en las relaciones que se establezcan con instituciones externas, puede conllevar la realización de un discurso oral o escrito. La lengua es utilizada para distintas funciones y es en el ejercicio

de estas funciones cómo se activan las formas lingüísticas adecuadas” (p.2).

Es necesario admitir de que se repite el fenómeno con los infantes, por lo tanto, las instituciones educativas no han de perder de vista a la expresión oral. Resulta crucial para el desarrollo, la evolución y el crecimiento comunicativo de los niños y niñas de la escuela. Relacionarse con los demás es una necesidad humana y los centros escolares tienen la responsabilidad de fomentar dicha interacción. Rehuir, evitar o eludir una obligación de semejante dimensión, sería una mala opción.

Cada maestro o maestra ha de poner en práctica los valores que rigen el pensamiento crítico, con el fin de mantener una actitud proactiva que acerque al estudiante a la mejora de sus competencias comunicativas. La colaboración entre los docentes y tener un objetivo común resulta trascendental. El único modo de aproximarse a la meta radica en que deje de ser un mero deseo y se convierta en una auténtica dinámica en la que el colectivo esté involucrado; ese es el camino más fácil para derrumbar las barreras comunicativas. Regresando al valor intrínseco de las palabras y el lenguaje, según Vigotski (1973) el pensamiento crítico halla la ocasión de ser expresado debido a la oportunidad que le otorga la palabra. Sus estudios invitan a que se fomente tanto la comunicación como la expresión oral manteniendo un enfoque constructivista y crítico por naturaleza. Asimismo, Correig y Bigas (2001) añaden que es vital enseñar y procurar que el alumnado domine los elementos que estructuran la lengua.

En conclusión, las estrategias y metodologías que se lleven a cabo en el aula han de estar al servicio del lenguaje, la expresión oral y la comunicación, en pos de que los infantes sean capaces de fortalecer las competencias lingüísticas y puedan emplear las aptitudes desarrolladas en áreas tanto personales como académicas.

2.5 PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS ESTRATEGIAS

Según las indicaciones de Prieto (2012), la estrategia es una herramienta empleada por el profesor o la profesora en pos de facilitar el aprendizaje al alumnado:

“Las estrategias son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes. Con base en una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las

competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar o estructurar contenidos. Una adecuada utilización de tales estrategias puede facilitar el recuerdo.”

No obstante, ¿Hay algún modo de desarrollar estrategias para con el Pensamiento Crítico en el aula infantil? A través de sus artículos Franco (2004) hace uso de una mirada tanto crítica como analítica, e invita a que los centros escolares pongan en práctica una enseñanza flexible y abierta. Defiende un modo de enseñar que no solo esté sujeto a el cumplimiento de órdenes y diversas tareas, sino que busque o procure que las actividades lleguen a ser analizadas, cuestionadas, discutidas, debatidas, sugeridas y el estudiante goce de la ocasión de formar parte activamente.

¿De qué manera? ¿De qué modo el/la alumno/a podría lograr semejantes objetivos? Tal vez sea difícil en un principio, es un reto que resulta imprescindible afrontar. Franco sostiene la idea de que los estudiantes pueden conseguirlo de la siguiente manera: comentando, preguntando, reflexionando, llegando a sus propias conclusiones y experimentando entre otros... Asimismo, Chacón (2005) hace saber que el profesorado ha de valerse del aula para fomentar la imaginación, la creatividad y aspectos similares. Se muestra en contra y concibe como una estrategia errónea las actividades caracterizadas por la imitación o la reproducción.

Atendiendo a estos planteamientos, resulta evidente que se asume que el núcleo de la enseñanza y el proceso de aprendizaje es nada más y nada menos que la producción; no hay mejor estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía, que la práctica de ejercicios que promuevan periódicamente el ingenio y la originalidad de los alumnos y alumnas.

Trigo (1999) incide en este planteamiento; sus artículos hacen saber que, una vez cumplidos los tres años, el niño o la niña se siente realizado cuando se deja llevar por actividades que activen su fantasía. Los docentes no han de formarse una idea errónea del rol o el papel que asumen tanto la imaginación como la creatividad; no se trata de dejar las cosas en manos del azar.

Serrabona y Woloschin (2004), comparten a través de sus textos que los ejercicios que activan la imaginación consiguen que el alumnado se torne más abierto, presto y receptivo para con la creatividad. De ese modo, se genera un

sentimiento o pensamiento que invita a analizar e investigar, aspecto que innegablemente resulta enriquecedor para con los niños y niñas, pues posteriormente son conducidos a desarrollar su potencial en distintas áreas.

Tanto la investigación como el análisis son inherentes al Pensamiento Crítico; por consiguiente, esta clase de estrategias son útiles para la elaboración o diseño de ejercicios y actividades que respeten íntegramente los valores críticos. A su vez, Charaf (1999, p.125), asegura lo siguiente: “Los procesos de relajación son creativos tanto por la modalidad y estrategias que utilizan para promover y generar en los estudiantes respuestas de descubrimiento y transformación, como también por el estímulo que supone esta actividad para el desarrollo del pensamiento y la actitud creativa por parte de las personas”.

Tal y como se ha indicado anteriormente, estas sugerencias y estrategias potencian la visión o la perspectiva crítica, pues al mencionar el desarrollo del pensamiento, resulta simple hallar convergencias ideológicas para con el pensamiento crítico. Por lo tanto, no sería inadecuado hacerse con este cúmulo de consejos en pos de crear intervenciones educativas novedosas, originales y beneficiosas para con los estudiantes de la etapa infantil.

Prado (2011) defiende que el empleo de los diálogos, la utilización de las exposiciones y el uso periódico de la tertulia tiene efectos sumamente provechosos y vinculados al pensamiento crítico; considera que dichas estrategias potencian destrezas que resultan capaces de lo siguiente:

1. Lograr la clarificación de conceptos
2. Conseguir la elaboración
3. Conclusiones y la previa evaluación
4. La formulación de teorías e hipótesis
5. La emisión de juicios de valor
6. La definición de términos
7. La potenciación de la agudeza mental

Dewey (1982) recoge en su obra que es imposible que se desarrollen de un modo natural los tipos de pensamientos que veremos a continuación: Pensamiento Creativo, el Pensamiento Crítico y el Pensamiento Analítico. Entonces, ¿De qué modo pueden llegar los niños y niñas a alcanzar esta índole de pensamientos según el autor? Dewey comenta a través de sus artículos que es fundamental enseñar a los estudiantes un abanico de destrezas en aras de que hagan suyo el conocimiento de cualquier clase. A su vez, Swarz (2013) habla de estrategias que permiten al

alumnado desarrollar la manera de aprender a pensar mediante ciertos procesos mentales:

- Valerse de las opciones de seres tanto animados como desanimados en pos de la familiarización para con las características del sujeto analizado inicialmente.
- La continua comparación y contrastación de diversos ambientes, contextos y situaciones, para finalmente esclarecer tanto convergencias como divergencias.
- Hacer uso de una variable empleando un nexo de dos elementos y así recoger o asimilar la información.
- La agrupación y clasificación de sujetos o seres tanto animados como desanimados.

Todas las sugerencias invitan al análisis y a la observación, auténticos pilares del Pensamiento Crítico que servirán de guía a la hora de elaborar propuestas educativas asociadas al objeto de estudio. Ricchart (2014) también ofrece un abanico de estrategias notablemente provechosas y dignas de mención que puedan llevarse a cabo en aula infantil:

- Realizar preguntas que inviten al alumnado a interpretar mediante argumentos.
- Buscar y hacer que los estudiantes se encuentren interrogantes que den lugar tanto al intercambio como a la exteriorización de conocimientos previos.
- Invitar a que los alumnos se animen a realizar exposiciones básicas, rudimentarias y fieles a su ciclo evolutivo.
- Conceder u otorgar a los miembros de la clase diferentes posturas en base a una temática y fomentar la exploración de múltiples perspectivas.
- Trabajar tanto las causas como los efectos a través de interrogaciones sobre un tópico del cual han cambiado de parecer.
- Buscar la contrastación entre las ideas iniciales y las perspectivas finales en base a una temática.
- Rutina de pensamiento que invita a los alumnos a formular tanto preguntas como ideas a través de un cúmulo de diapositivas.

- El juego de la brújula: Extraemos las iniciales de las palabras Norte, Sur, Este y Oeste para que los niños y niñas las doten de nuevos significados y así trabajar la creatividad.
- Hacer uso de las tres preguntas guía:
 1. **¿Qué sé?** Provoca un primer contacto con los conocimientos previos.
 2. **¿Qué quiero saber?** El interés del alumnado es descubierto.
 3. **¿Qué he aprendido?** Da lugar a la reflexión final.

Del Pozo (2009) asegura a través de sus textos que las medidas o estrategias elaboradas por el autor anterior dan lugar a que los estudiantes gocen de la ocasión de trabajar varios elementos que se identifican con el Pensamiento Crítico. La creatividad, el análisis, la reflexión, la imaginación, el ingenio, la crítica, el contraste, la comparación, la comunicación, el lenguaje, la expresión oral, las competencias lingüísticas... Todo ello es sumamente enriquecedor para con el objeto de estudio, pues se descubre que, a través de un cúmulo de pequeñas estrategias y rutinas escolares, el pensamiento crítico podría llegar a ser trabajado de un modo global. Como recoge Del Pozo, Ricchart recoge en su libro una especie de fórmula que permite o posibilita la implicación total del alumnado para con los ejercicios creativos.

Debido a las actividades disfrazadas de juegos orales, los niños y las niñas interactúan productiva y eficientemente, dando lugar a una serie de diálogos o conversaciones grupales que con el tiempo fortalecen sistemáticamente las competencias comunicativas, todo ello provocando el placer de los protagonistas del juego, pues los pequeños disfrutan como nadie la espontaneidad cuando esta se encuentra a su disposición o merced. Además, la felicidad los desborda y la motivación roza niveles estratosféricos cuando ellos mismos se percatan de lo que son capaces de crear.

3. OBJETIVOS

El Trabajo de Fin de Grado elaborado busca:

- Acercarse a las investigaciones en base al rol o la trascendencia que recibe el pensamiento crítico en los Decretos Curriculares (tanto nacionales como autonómicos).
- Conocer el vínculo existente entre las diversas fórmulas, teorías o ideas sobre el pensamiento crítico y los centros escolares.

- Descubrir qué clase de dualidad y simbiosis se da entre el pensamiento crítico y el lenguaje oral.
- Recopilar sugerencias, consejos, anotaciones, ideas y rutinas que sean capaces de potenciar el desarrollo crítico a través de la oralidad.
- Diseñar una intervención educativa fiel a las líneas de pensamiento que predica el objeto de estudio, buscando periódicamente la posibilidad de evolución crítica en el alumnado infantil perteneciente al segundo ciclo.

4.FASES DE ELABORACIÓN DEL TFG

ESTADIO NÚMERO 1:

La muestra explícita del deseo de conocer el modo en el que el objeto de estudio podría influir en el desarrollo analítico/crítico del alumnado del segundo ciclo de infantil.

ESTADIO NÚMERO 2:

El estudio minucioso de numerosos autores y entendidos con diferentes ideas conceptuales en relación al pensamiento crítico.

ESTADIO NÚMERO 3:

La investigación sobre el nivel de incidencia que adquiere el pensamiento crítico en los Decretos Curriculares (tanto a nivel nacional como autonómico).

ESTADIO NÚMERO 4:

El acercamiento al lenguaje oral y la asimilación de la estrecha relación con el objeto de estudio.

ESTADIO NÚMERO 5:

Extensa recolección de sugerencias, consejos y/o estrategias dotadas de elementos capaces de trabajar las ideas que pregonan el pensamiento crítico.

ESTADIO NÚMERO 6:

Elaboración de la intervención educativa inspirada en los datos recogidos a lo largo del trabajo, mostrando fidelidad y lealtad a los pilares que conforman el Pensamiento Crítico, motivando a que los estudiantes sean crítico-reflexivos, creativos, autónomos, comunicativos...

ESTADIO NÚMERO 7:

En pos de finalizar, la reflexión ha tomado protagonismo para destacar y rescatar las conclusiones que el Trabajo de Fin de Grado haya podido suscitar.

5. PROPUESTA EDUCATIVA

5.1 CONTENIDOS

El pensamiento crítico será tomado en cuenta para todos y cada uno de los contenidos trabajados en la propuesta de intervención educativa, buscando que compartan la misma naturaleza sistemáticamente. Los contenidos serán repartidos en tres apartados:

➤ **Conceptuales:**

- Nombres de los animales
- El mar y su semántica
- Hábitos de higiene
- Léxico musical
- Adjetivos
- Nombres de prendas de vestir
- Vocabulario tecnológico

➤ **Actitudinales:**

- Constante contrastación de ideas
- Escucha entre iguales
- Manifestación de actitudes críticas
- Valoraciones tanto grupales como particulares
- Aproximación a la búsqueda de soluciones lógicas y argumentadas

➤ **Procedimentales:**

- Trabajo del Pensamiento Crítico.
- Identificación de las partes de la cara y del cuerpo y sus funciones. Identificación, diferenciación y discriminación de animales, prendas, objetos, sonidos...
- Lenguaje y expresión oral.
- Adquisición de técnicas, aptitudes y hábitos que provoquen la evolución del pensamiento.

5.2 METODOLOGÍA

La contrastación de ideas, puntos de vista y argumentos dará lugar a un aprendizaje vinculado estrechamente a los valores que promueve el pensamiento crítico; por ende, el maestro o la maestra ha de asumir el rol de orientador/a en pos del aprendizaje significativo que debe alcanzar el grupo. Su intervención será determinante, buscando periódicamente la evolución progresiva del alumnado para con el pensamiento crítico, conciencia de grupo y, finalmente, el desarrollo personal.

La etapa infantil está dotada de características muy particulares que deben ser respetadas en todo momento; por consiguiente, la metodología de la presente propuesta de intervención educativa pretende ajustarse a dichas particularidades y peculiaridades, procurar ir de la mano con los ritmos de desarrollo del final del segundo ciclo de educación infantil será prioridad en todo momento, luchando por mantener la armonía y convergencia.

En la propuesta de intervención educativa tomarán protagonismo ciertos principios pedagógicos vinculados a:

- La enseñanza aprendizaje, acciones contextualizadas y el ciclo evolutivo del alumnado.
- Acumulación de actuaciones, ejercicios y toma de decisiones creativas y asociadas a la potenciación de la imaginación y originalidad.

- Elaboración de periódicas circunstancias en las que los pequeños y pequeñas sean animados/as a contrastar pareceres, miradas, creencias y conocimientos mediante la expresión oral.
- Confrontación con interrogantes que los/las conduzcan a la búsqueda de soluciones iniciales lógicas, razonables, sensatas y argumentadas, provocando que la confianza de los niños y niñas mejore.
- La familiarización para con el trabajo tanto colectivo como individual, teniendo como objetivo la polivalencia de los niños y niñas y la acumulación de experiencias en varios agrupamientos.
- La recopilación de saberes y conceptos a través de la espontaneidad, intriga, inquietud, curiosidad...
- Una duración de las actividades flexible y aproximada, sujeta a los ritmos de desarrollo y aprendizaje del alumnado infantil.

5.3 CONJUNTO DE ACTIVIDADES

La serie de actividades propuestas en este trabajo está estrechamente vinculada a los rituales o rutinas escolares, buscando sistemáticamente la armonía con los ritmos de desarrollo de niños y niñas pertenecientes a la clase de cinco años. Los ejercicios están dotados de flexibilidad e intentan fomentar la creatividad, la imaginación y la toma de decisiones para con los estudiantes a través de juegos.

La meta principal es acercar o trabajar con los niños y niñas valores críticos que permitan dar pruebas baremables del potencial de cada uno. La originalidad resulta premiada y se procura que los menores permanezcan motivados haciendo uso de múltiples retos o desafíos que despierten periódicamente tanto su interés como su intriga.

Las primeras horas del día son las más adecuadas para llevar a cabo esta colección de actividades, juegos y/o ejercicios. Al realizar esta clase de tareas prácticamente al inicio de las clases, el pensamiento del niño/a es activado y hay más posibilidades para mejorar la predisposición.

Se propone la aplicación de la propuesta educativa de lunes a jueves durante dos semanas, dejando el viernes como día en el que el docente pueda repasar las actividades u optar por la reflexión para con los datos obtenidos.

La aportación educativa trata de trabajar el pensamiento crítico de diversas maneras, ya sea de forma grupal o particular. La reflexión, el análisis, la pesquisa y

alcanzar conclusiones argumentadas es el modo de operar en todas y cada una de los ejercicios que conforman la propuesta educativa.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 1	HERRAMIENTAS, MATERIALES, Y/O RECURSOS	AGRUPACIÓN	DURACIÓN
¡ES MÁS RÁPIDO!	Revistas de temática animal, tijeras	Grupos de cinco niños	20 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 1

- Los niños y niñas se dividirán en grupos de cinco.
- El maestro/a ofrecerá diversas revistas sobre animales a cada grupo.
- Los pequeños/as buscarán fotografías de los animales, teniendo como objetivo individual seleccionar al más rápido que encuentren.
- Los niños y niñas han de recortar al animal que crean más veloz.
- Cuando todos/as tengan su recorte de revista, se reunirán en gran grupo.
- Comenzando por el maquinista, expondrán los motivos por los cuales creen que su animal es el más veloz, gozando de la oportunidad de contrastar ideas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 2	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
¡NO LE MIENTAS AL PIRATA!	Un baúl lleno de juguetes y un adulto disfrazado de pirata	Asamblea	15 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 2

- El profesor o la profesora comentará a los/las niños/as que tienen una visita especial.
- Estimulará a los/as niños/as, preguntándoles sobre qué clase de visita recibirán.
- Con un baúl en los brazos, y disfrazado de pirata, un adulto se adentrará en el aula y saludará a los niños y niñas.
- El pirata les contará que ha perdido la memoria y que la única manera de recuperarla es reconociendo que objetos del baúl tienen relación con el mar.
- El pirata pedirá ayuda a los/las niños/as para lograr su objetivo e irá sacando a ciegas objetos del baúl.

- Los pequeños no solo deberán intentar discriminar los objetos vinculados al mar (un barco de pirata juguete) de los que no lo son (un avión), sino que tendrán que argumentar sistemáticamente el motivo de su elección.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 3	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
CUENTO: ¡AY MI TRIPA!	Folios cuyo formato sea din A3	Asamblea	15 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 3

- El maestro/a ilustrará con caricaturas sencillas una historia página por página en la que:
- De dos hermanos protagonistas (el mayor pelirrojo y el menor rubio), uno coma una manzana sin lavarla y el otro, en cambio, la pase por agua antes de alimentarse.
- La historia termina con uno de ellos con dolor de tripa, pero el docente no revelará de quien se trata hasta el final del ejercicio.
- Tomando como referencia el color de pelo para diferenciarlos, ofrecerá folios e invitará a los/las pequeños/as a dibujar al hermano que creen que ha caído enfermo.
- Una vez recogidas las ilustraciones, el maestro/a las expondrá y preguntará qué les ha llevado a su elección.
- Tras terminar, revelará de qué hermano se trata y dará una breve explicación sobre la importancia de cuidar los hábitos de higiene.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 4	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
DEJA QUE HABLE EL PIANO	Un teclado	Asamblea	15 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 4

- El maestro/a preguntará a los/las niños/as qué clase de instrumentos musicales conocen.
- Tras escucharse entre sí y compartir pareceres, los/las pequeños/as verán como el maestro/a les muestra un teclado.

- El maestro/a tocará melodías lentas o rápidas, terroríficas o alegres y armoniosas o sin armonía.
- Los/las niños/as, mediante la escucha, tendrán que intentar diferenciar los diferentes tipos de música señalados.
- El maestro/a dará una breve explicación sobre lo que los diferentes tipos de música les ha transmitido

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 5	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
¡NO PIENSO PASAR FRÍO!	Folios con monigotes y lapiceros	Grupos de alumnos	20 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 5

- El maestro dividirá al alumnado en grupos de cinc.
- Ofrecerá a cada niño/a una hoja en la que dibujará un sencillo monigote.
- Explicará a los pequeños/as que el personaje se muere de frío y ha de ser vestido de alguna manera a través de los dibujos añadidos.
- Posteriormente, el maestro/a se pasará mesa por mesa y preguntará a los niños y niñas la razón por la que se han decantado por esas prendas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 6	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
TERMINA LA HISTORIA	Un álbum infantil	Asamblea	15 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 6

- El maquinista irá a la biblioteca y seleccionará un álbum ilustrado que tanto él como sus niños/as desconozcan por completo.
- Dará pie a narrar la historia sin revelar la conclusión de esta.
- Los niños/as tendrán que debatir sobre los posibles finales del relato, compartiendo puntos de vista y perspectivas entre sí.
- El/la maestro/a escogerá a un niño/a cuya idea se aleje de la del final de la historia y lo guiará con el fin de acercarle al final recogido en el relato.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 7:	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	TIPO DE AGRUPACIÓN	DURACIÓN
MENSAJE DE LA CLASE	Grabadora	Asamblea	15 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 7

- El maquinista enumerará cuántos niños/as están en clase.
- Tras contar a los que faltan, los/las niños/as han de averiguar quiénes están ausentes.
- Una vez identificados, el maestro/a les mostrará una pequeña grabadora y dará una breve explicación sobre su uso.
- Posteriormente, invitará a los pequeños/as a que compartan los motivos por los que son echados de menos los que se ausentaron.
- Tras grabar a la clase al completo, reproducirán la grabación y tratarán de averiguar quién ha dicho qué.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD 8	HERRAMIENTAS, MATERIALES Y/O RECURSOS	AGRUPACIÓN	DURACIÓN
EL MÉDICO OLVIDADIZO	Múltiples fotografías	En grupos de cinco y en las mesas	20 minutos

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD 8:

- El docente preguntará acerca de los hospitales en busca de que compartan conocimientos previos entre iguales.
- Posteriormente, el maestro dividirá a los pequeños en mesas de cinco niños y niñas.
- Luego ofrecerá a cada grupo seis fotografías en las que aparecerán toda clase de conocidos instrumentos sanitarios y no sanitarios.
- Después se contará a los niños una breve historia en la que un médico ha perdido varias herramientas y necesita ayuda para recuperarlas.

- El profesor invitará al alumnado a discriminar las herramientas vinculadas a la sanidad de las fotografías pertenecientes a otra temática.
- Para finalizar, cada uno compartirá con sus compañeros y compañeras experiencias vividas para con dichos instrumentos en concreto.

5.4 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez que las familias muestren su acuerdo (mediante consentimiento informado), el instrumento que se pretende emplear periódicamente para facilitar la evaluación será la cámara de vídeo. La utilización pertinente de las nuevas tecnologías merece su espacio en el marco escolar, y el docente se valdrá de ellas para explotar al máximo las técnicas analíticas.

Es importante evaluar a los niños y niñas con precisión, acierto y efectividad; debido a ello, la observación directa adquirirá un gran protagonismo en la evaluación realizada a los niños y niñas de cinco años. A través de la filmación, se buscará que sea continua y global, dando lugar a un seguimiento periódico que pueda recoger detalles de toda índole; acumular los comportamientos, las actitudes, las acciones, las manifestaciones y las valoraciones es una tarea que no debe ser subestimada.

La evaluación ha de ser respetada, considerada y tomada en cuenta. Este trabajo la concibe como un instrumento capaz de hablar, de guiar, orientar y otorgar pistas de un valor cuanto menos elevado. A través de los resultados se podrán crear nuevos horizontes, despertar novedosas inquietudes que provoquen la expansión de la mirada educativa; se pretende dejar constancia de los múltiples, diversos y heterodoxos comportamientos, con el fin de ampliar así la visión magistral, dando lugar a que la práctica docente pueda evolucionar desde la autocrítica que pregonaba el pensamiento crítico.

Por todo ello, se cree que la elección de la cámara de vídeo como aliada, será de gran ayuda en términos evaluativos. Gozar de la oportunidad de aprovechar el valor pedagógico de las grabaciones de las actividades resulta óptimo y ofrece grandes posibilidades de mejora. Observar, analizar y realizar el seguimiento del alumnado pasará a ser una realidad baremable, fiable y comprobable.

6. CONCLUSIONES

Haber escogido una temática como el pensamiento crítico amplía el modo de observar el contexto educativo. A través de la lectura y recogida de ideas pregonadas por el objeto de estudio, se descubre cuán importante es que, desde edades tempranas, los estudiantes cuenten con la oportunidad de expresar sus pensamientos y adquirir aptitudes analíticas. Hacer hincapié en cómo potenciar y fortalecer tanto la evaluación como la investigación en el alumnado, ha resultado provechoso de principio a fin, encontrando numerosas lecciones cuanto menos beneficiosas para el ejercicio docente.

Los modelos que ofrece el pensamiento crítico no son caducos y suponen una gran contribución sistemática hacia el éxito, el desarrollo y a la evolución personal. Por consiguiente, se llega al convencimiento de que los ideales que recoge una temática como la abordada, han de ser empleados como referentes o guías a la hora de diseñar los diferentes currículums educativos.

Definitivamente, una toma de contacto con un modelo pedagógico que premia la reflexión, llega a transformar los puntos de vista. Tras la familiarización conceptual e ideológica, uno no concibe un Plan de Acción Tutorial sin tener en consideración ejercicios que posibiliten la creatividad, la imaginación y el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante.

El Pensamiento Crítico pasa a ser un examen constante que mejora la práctica educativa, llevando al proceso de enseñanza aprendizaje a niveles sumamente satisfactorios. Es un modelo cercano y favorable, amigo de la predisposición e íntimo de la vocación educativa. Dota al instructor de herramientas y recursos que afectan directamente a la motivación del alumnado, hecho que ha de ser valorado por todos y cada uno de nosotros/as.

Entusiasma la idea de dejar atrás modelos logocentristas en los que, en seguimiento de la perspectiva de *educare*, el estudiante carecía de voz propia y se limitaba a ser un recipiente (en la línea de la teoría de la *tabula rasa*), una especie de vasija esclava de cualquier tipo de información, pues imitar era tanto el principio como el fin de su cometido.

❑ **¿Cómo es posible que reproducir haya sido un lema en el quehacer escolar?**

❑ ¿Por qué provocar la anulación de la individualidad y el secuestro de creaciones innovadoras?

Son la clase de interrogaciones que atormentan, desesperan y desilusionan en demasía; ante este panorama desolador, descubrir que los valores críticos son capaces de dar la vuelta a los métodos tradicionales, alienta y resulta notablemente esperanzador. El pensamiento crítico expande tanto el ángulo como el foco, enriquece el criterio sistemáticamente. La manera en la que defiende la libertad de pensamiento y el contraste de múltiples contenidos, es algo, cuando menos, cautivador; si progresar es el objetivo por excelencia, el profesorado ha de estar dispuesto a cuestionar y conceder el beneficio de la duda a todas y cada una de las prácticas escolares; solo así se podrá comprobar el verdadero estado del estudiante, del aula y del sistema académico.

El pensamiento crítico es esencial para la vida de los niños y niñas, sobre todo teniendo en cuenta el hecho de que, como ya expresaba la concepción Rousseauiana, su curiosidad natural se erige en pilar indispensable para este tipo de pensamiento. La ausencia del pensamiento crítico en los planteamientos educativos sitúa a los/las niños/as en un serio riesgo de ser arrastrados por manipuladores emocionales (juegos peligrosos, comportamientos inapropiados, e incluso delictivos, solo por la necesidad de aprobación de sus iguales, etc.). Además, la educación de los niños/as desde una perspectiva crítica les ayuda a reforzar su autoestima e incluso su identidad.

El Pensamiento Crítico expone que la oportunidad de cuestionar ha de ser siempre bienvenida, pues concibe que no hay nada más peligroso y temerario que considerar estar en posesión de todas las respuestas. Ideales como el mencionado logran que uno se plantee crecer tanto profesional como personalmente, motivo por el cual el agradecimiento a los elementos que conforman el objeto de estudio será eterno.

7. LIMITACIONES Y MEJORAS

Teniendo en cuenta las características y la naturaleza de un Trabajo de Fin de Grado, resultaría pretencioso considerar que este carece de limitaciones; es más, se entiende el TFG como un punto de partida que puede servir como acicate para poder ahondar en una determinada temática. En el caso del presente trabajo, la principal limitación ha resultado ser la imposibilidad de poder realizar una intervención y haber podido obtener así datos reales que hubiesen enriquecido el proceso. En este sentido, como propuesta de mejora, se considera la necesidad de poder realizar entrevistas a docentes, con el fin de que puedan expresar su visión sobre el pensamiento crítico; indudablemente, esto resultaría muy enriquecedor, puesto que, al tener la oportunidad de exponer sus ideas en base a la temática, los docentes otorgan la oportunidad de centrar la perspectiva y acercarnos a un diagnóstico real de la situación actual.

Los maestros y las maestras pueden transformar las hipótesis y los conocimientos previos a través de sus experiencias escolares, sin embargo, como se ha señalado, esa baza no ha podido ser empleada. Partiendo de la idea de que tanto los conocimientos como los saberes nunca sobran, toda ocasión de ampliarlos debe ser bienvenida. Por consiguiente, es un aspecto a destacar como posible propuesta de mejora del trabajo de fin de grado.

También es necesario señalar que los datos recogidos en la presente investigación están estrechamente ligados a la cultura occidental, aspecto que puede despertar algunas voces críticas. Sin embargo, resulta dificultoso no caer en un enfoque etnocentrista, y tal vez este trabajo sea una prueba de ello; así pues, este también se trata de un punto a mejorar.

Es necesario reconocer que la existencia de material, documentación e investigación de habla inglesa es extensa; sin embargo, y como limitación personal, no se ha accedido a ella debido a falta de comprensión lectora en dicha lengua. De lo contrario, se habría logrado un trabajo más rico, complejo y completo. Por lo tanto, no hay que esconder que las barreras lingüísticas son capaces de limitar labores investigativas.

8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, M. A., y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de investigación educativa*, 32(1).
- Ániz, C. (2016). Breve Historia del Instituto Superior de Filosofía OP (Y II). *Estudios filosóficos*, 65(189).
- Backes, V. M. S., Moyá, J. L. M., y Prado, M. L. D. (2011). The construction process of pedagogical knowledge among nursing professors. *Revista latino-americana de enfermagem*, 19(2), 421-428.
- Báez, J., y Onrubia, J. (2015). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
- Bigas, M., Correig, M., y Pons, M. (2001). Carceller, P.; Ríos, I. y Soliva, M. (2001). "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. *CAMPS*, A.(coord).
- Bravo, R. R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119.
- Cassany, D. (2005). *Los significados de la comprensión crítica*. Barcelona: Lectura y Vida.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13).
- Figuroa, H. A. G., y Carrascal, A. A. (2016). Potencialización del pensamiento crítico a través de la Hipotemetacompreensión Textual (HMT). *Cultura educación y sociedad*, 7(2), 54-71.
- Franco, R. T. (2004). *Estrategias comunicativas en la educación: hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Gamboa Torres, Y. C. (2016). *Estrategias para promover las dimensiones afectivas del pensamiento crítico*. Bogotá: Educación y Pensamiento.
- García, A. V. M., y Bradasic, O. B. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19-44.
- Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza. Heziberri 2020, Marco del modelo educativo pedagógico. La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes, 411.

- Jaramillo, L. G., y Trigo, E. (2005). La corporeidad de América Latina: ideas para un currículo en motricidad y desarrollo humano. *Investigación Educativa [en línea]*, 1(2).
- Jáuregui, P. A., Fuente, A. V., y Etxeberria, K. S. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los. *Revista de educación*, 356. Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas.
- Justo-Martínez, E., y Franco-Justo, C. (2008). Programa de relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad motriz infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(11-2), 11-18.
- León, F. R. (2014). Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2, 1,161-188.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., y Calderón, L. C. (2014). *Guías para construir estados del arte*. Bogotá: Iconk.
- López-Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Estado de Morelos: Docencia e Investigación.
- Pardo, S. L., Marcela, L., Fetecua, Q., y Yolanda, M. (2014). *Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación* (Tesis Doctoral, Universidad de La Sabana).
- Paul, R., y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado el 20-3-2019 de: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Poveda, I. L. (2011). ¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas en física mecánica?. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 54-70.
- Prieto, J. H. P. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson educación.
- Sánchez, J. M. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (1), 1-14.
- Serrabona, M., Andueza, J., y Sancho, R. (2004). *Mil 1 ejercicios y juegos de calentamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 16-32.

- Vegas, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes (Caso: Estatal" UE Fundación 5 de julio")* (Tesis Doctoral).
- Yuste, E. M. (2018). Influencia de la introducción y desempeño de roles sobre las conductas interactivas del alumnado de Educación Primaria en un contexto de aprendizaje cooperativo. Proyecto de investigación.