



*Memoria del proyecto de
innovación docente ID2021/193
Las rutinas de pensamiento como
estrategia para promover el aprendizaje
significativo y sostenible*

Equipo de innovación

Manuel Gómez del Sol

Ana Lombardía González

Cristina Martínez Vaquero

Erla Mariela Morales Morgado

Concepción Pedrero Muñoz

Sergio Roderó Cilleros

David Rodríguez Muelas

María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

Coordinador del Equipo

Santiago Ruiz Torres

Junio 2022

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. Introducción..... | 3 |
| 2. Objetivos..... | 3 |
| 3. Planteamiento metodológico | 4 |
| 4. Discusión y resultados..... | 6 |
| 4.1. Análisis de los informes de experiencias de innovación..... | 6 |
| 4.2. Análisis del cuestionario | 36 |
| 5. Conclusiones | 44 |
| Bibliografía..... | 45 |

1. Introducción

En un mundo tan diverso y complejo como el actual reviste especial importancia que los ciudadanos desarrollen habilidades para el pensamiento de alta calidad. Tales destrezas resultan sin duda clave para la adquisición de competencias que permitan la plena autonomía personal, así como una exitosa inserción social y laboral. Presentan además la ventaja de la transversalidad, en tanto que su aplicación acontece en múltiples contextos en los que se demanda el razonamiento, la práctica reflexiva y las capacidades de pensamiento crítico y sistémico (UNESCO, 2017: 10). Desde hace algún tiempo vienen sucediéndose distintos llamamientos para que el cultivo de las habilidades cognoscitivas se extienda a todas las etapas educativas a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte verdaderamente eficaz. La universidad, como eslabón superior en la cadena educativa, debe asumir un papel si cabe más proactivo. Sin embargo, no parece que los resultados logrados hasta la fecha sean del todo satisfactorios vistas las dificultades que encuentran los egresados para acceder al mercado laboral, por no hablar de los numerosos problemas intra e interpersonales que acusan como consecuencia de la convulsa situación social actual agudizada por la COVID-19.

En septiembre de 2015 la Asamblea General de la ONU aprobó la llamada Agenda 2030 (2015). Como tal, proponía la puesta en marcha de un ambicioso plan de acción en pro de las personas y el planeta que contribuyese, paralelamente, a reforzar los valores de la paz universal, el derecho a la justicia y la erradicación de la pobreza. Es en dicho foro cuando se formularon los conocidos 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), en donde, desde un prisma integrador y transversal, se contemplaban diversas actuaciones en los ámbitos social, político y medioambiental. Un año antes la UNESCO (2014: 32) señalaba que ese desarrollo sostenible no vendría únicamente de la mano de acuerdos políticos, incentivos financieros o soluciones tecnológicas. Era necesario además efectuar cambios en la manera de pensar y actuar, para lo cual resultaba esencial que los ciudadanos desarrollaran competencias cognoscitivas (UNESCO, 2014: 33). Aunque las universidades están llamadas a desempeñar un papel fundamental en la consecución de los ODS, su contribución hasta la fecha sigue resultando escasa, reducida por lo general a la actividad de unos pocos académicos sensibilizados (Merma-Molina et al., 2021: 2138).

2. Objetivos

Las claves expuestas en el apartado anterior son las que justifican la puesta en marcha del presente Proyecto de Innovación Docente (en adelante, PID) dirigido al fomento de la práctica reflexiva en el aula universitaria. Como tal, ha sido desarrollado por un grupo de nueve profesores de la Universidad de Salamanca, muchos de ellos miembros, a su vez, del GIR Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas (MITA). Con ello hemos perseguido suscitar en el alumnado una actitud más crítica, propositiva y responsable, acorde con los

desafíos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI. De manera más específica planteamos los siguientes objetivos:

1. Impulsar la realización de actividades que promuevan la sensibilización y cumplimiento de los ODS, en particular los referidos a la educación de calidad, la empleabilidad, la igualdad de género, el consumo responsable y la no discriminación por razones de lengua o cultura.
2. Diseñar materiales didácticos innovadores que contribuyan al fortalecimiento de la cultura del pensamiento.
3. Revisar nuestras propias actuaciones docentes con el propósito de proporcionar una enseñanza de calidad acorde con las actuales demandas educativas y sociales.
4. Promover entre el estudiantado la adquisición de competencias sociales que impulsen la cultura colaborativa, la toma de decisiones, la argumentación crítica y fundamentada, y la resolución de problemas complejos.
5. Conocer la percepción que tiene el alumnado acerca de las competencias cognoscitivas y su contribución en la consecución de los ODS.

El hilo conductor del proyecto residió en la implementación de las llamadas rutinas de pensamiento. Grosso modo, cabría definir las como estrategias cognitivas dirigidas a promover el debate y la reflexión regular entre los estudiantes (Perkins, Tishman y Jay, 1998). Pueden partir de la formulación de una pregunta, el planteamiento de una situación de partida conflictiva, la elaboración de materiales o la realización de comentarios de textos, vídeos o grabaciones sonoras, entre otras múltiples posibilidades. Recurrimos a las rutinas de pensamiento con el propósito de incentivar la participación activa y evitar así las actitudes de retraimiento que manifiestan algunos alumnos bien por inseguridad, desidia, desconocimiento del idioma (escenario verificable en estudiantes extranjeros) o por razones de género (las alumnas suelen mostrar mayor timidez en los debates frente a sus compañeros varones).

3. Planteamiento metodológico

Uno de los mayores retos que ha tenido que afrontar el PID es la participación de docentes pertenecientes a áreas diversas dentro de las ramas de conocimiento de Arte-Humanidades y Ciencias Sociales y con adscripción a tres campus distintos de la Universidad de Salamanca: Ávila, Zamora, además de la propia Salamanca. Esa dispersión obligó a que las labores de coordinación se canalizaran fundamentalmente a través de la red: por un lado, reuniones telemáticas -a razón de dos por semestre- destinadas a la presentación de resultados y la toma de decisiones; y por otro, la creación de una carpeta de uso compartido en Google drive donde alojar la documentación asociada al proyecto; a saber, grabaciones de las reuniones, bibliografía de interés e informes de experiencias de innovación.

Dos han sido los vectores de actuación impulsados desde el PID; en primer lugar, la elaboración de los mencionados informes de experiencias de innovación. A

modo de diario de aula, cada profesor ha hecho allí balance de las actividades de innovación llevadas a cabo con sus estudiantes. Por consenso se decidió que dichas actividades fueran de nueve tipos conforme a la naturaleza de las titulaciones en las que impartimos clase: debates, foros de discusión, comentarios de texto, visionados de vídeos y documentales, análisis de audiciones musicales, actuaciones artísticas (música, danza y plástica), diseño y elaboración de materiales, actividades de aprendizaje-servicio y síntesis de contenidos. El informe, a su vez, debía estructurarse en tres partes: la primera, con la identificación de la asignatura, titulación y campus donde se imparte; la segunda, con la explicación de la actividad; y la tercera, con una reflexión personal sobre los resultados obtenidos.

El segundo ámbito de actuación ha sido la elaboración de un cuestionario mixto. A partir del mismo hemos querido analizar la percepción que tiene el alumnado universitario sobre las rutinas de pensamiento como estrategia de aprendizaje y en qué medida éstas contribuyen a la consecución de los ODS. Su organización ha atendido a cuatro apartados: el primero, donde se recaban datos sociométricos a fin de ubicar a los estudiantes; el segundo, dirigido a conocer la frecuencia con que trabajan diferentes rutinas de pensamiento; el tercero, con afirmaciones que buscan medir el impacto de las rutinas de pensamiento en diversos ámbitos socioeducativos; y el cuarto, destinado a conocer su opinión sobre este tipo de estrategias, así como de los ODS. Las preguntas de los apartados dos y tres han sido cerradas, utilizando en su valoración una escala de Likert por ser un medio sencillo y fiable con el que medir actitudes (Ospina Rave et al., 2005). La escala psicométrica empleada discurre del 1 al 5, equivaliendo el 1 a la valoración más baja y el 5 a la más alta. La orientación crítico-reflexiva del cuarto apartado hizo congruente que las cuestiones planteadas fueran abiertas a fin de que los estudiantes pudieran expresarse con total libertad. Cerramos dicho apartado con una pregunta de opción múltiple destinada a conocer qué ODS trabajan más en sus estudios. Por otro lado, para la recogida de datos solicitamos el consentimiento de los alumnos, adoptando las medidas oportunas para garantizar su completa confidencialidad en conformidad con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. De igual modo, seguimos los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki (2017), ofreciendo a los encuestados la posibilidad de ejercer su derecho de acceso, rectificación, suspensión, olvido y portabilidad de los datos. Grosso modo, la elaboración del cuestionario se apoyó en la experiencia de otros PID anteriores (Ruiz Torres, Morales Morgado, Rodero Cilleros y Pedrero Muñoz, 2020; Morales Morgado, Ruiz Torres, Rodero Cilleros, Morales Romo, Pedrero Muñoz, en prensa), y contó, asimismo, con la colaboración de la profesora Mercedes Sánchez Barba, del Departamento de Estadística de la Universidad de Salamanca, quien ejerció la función de evaluadora externa.

4. Discusión y resultados

4.1. Análisis de los informes de experiencias de innovación

En el marco del PID se han elaborado un total de 17 informes de experiencias de innovación, constando su desglose en la tabla 1. Su aplicación tuvo lugar en asignaturas pertenecientes a seis titulaciones distintas, cinco de enseñanzas de grado y una de máster; por las primeras, Grado en Maestro en Educación Infantil, Grado en Maestro en Educación Primaria, Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria, Grado en Gestión del Turismo y Grado en Historia y Ciencias de la Música, a las que hay que sumar el Máster en Música Hispana. Cabe añadir además la participación de una docente de Cursos Internacionales.

| | |
|--|---|
| Debates | 1 |
| Foros de discusión | 3 |
| Comentarios de texto | 2 |
| Visionado de vídeos y documentales | 3 |
| Análisis de audiciones musicales | 1 |
| Actuaciones artísticas (música, danza, plástica) | 2 |
| Diseño y elaboración de materiales | 2 |
| Actividades de aprendizaje-servicio | 1 |
| Actividades de síntesis de contenidos | 2 |

Tabla 1. Actividades desarrolladas por el profesorado en el marco del PID

En sus informes el profesorado ha valorado de manera muy satisfactoria la realización de actividades que promueven la cultura del pensamiento. La validez de las mismas queda además reforzada por su alta capacidad de adaptación a materiales y contenidos diversos. De las actividades basadas en la comunicación oral -debates y foros de discusión- destacan sobre todo su positiva contribución a la desinhibición del grupo, rasgo especialmente útil cuando se trata de estudiantes que no se conocen aún lo suficiente. Señalan, no obstante, la conveniencia de que se plantee un tema “con gancho”, en lo posible vinculado a situaciones reales de su profesión. Guarda igualmente interés que el docente realice una eficiente labor de moderación con el fin de propiciar la máxima participación entre el alumnado. Como principales inconvenientes tendríamos, por un lado, la dificultad de evaluación, pues a veces apenas da tiempo a tomar notas de lo comentado; y por otro, los problemas que evidencian algunos estudiantes para expresarse, bien por vergüenza o falta de costumbre; de hecho, hubo alumnos que admitieron no haber participado en foros de discusión hasta la fecha.

Los comentarios de texto constituyen uno de los recursos más empleados en el aula universitaria, dada su utilidad para evaluar la asimilación de contenidos. Para no caer en la rutina, desde el PID se ha desarrollado una actividad de este tipo basada en la coevaluación a ciegas; esto es, han sido los propios estudiantes quienes han valorado las redacciones de sus compañeros de manera anónima. Tal planteamiento ha contribuido a un mayor grado de confianza y libertad a la hora de expresarse, evitando posibles conflictos personales. Las actividades que requieren el uso de las TIC, como son los comentarios de vídeos

o grabaciones, destacan sobre todo por su potencial para captar la atención del alumnado y aumentar su motivación. Su eficacia se pone de manifiesto especialmente a la hora de impartir contenidos de naturaleza técnica o abstracta, así como para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De igual modo, se alaba su idoneidad para fomentar el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. La creatividad y la desinhibición constituyen, mientras tanto, las cualidades más valoradas de las actuaciones artísticas; si bien, se remarca la conveniencia de que tales actividades se lleven a cabo en grupos con buen conocimiento previo. También la creatividad es un atributo asociado al diseño y elaboración de materiales, pero con el aliciente de poderse aplicar en materias y formatos de grupo diversos merced a su enorme versatilidad. Varios comentarios inciden además en su utilidad a la hora de fomentar la reflexión constante, así como las destrezas comunicativas cuando se trabaja de manera cooperativa. Por su parte, el aprendizaje-servicio representa una de las metodologías con mayor expansión en el actual panorama educativo (Puig Rovira y Batlle, 2015). Su éxito radica en trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, posibilitando que el alumnado desarrolle una labor altruista en beneficio de la comunidad. La experiencia realizada en el marco del PID ha puesto en valor precisamente su potencial para trabajar actitudes de compromiso social, estimulando la participación activa de todos agentes implicados: profesores, estudiantes y ciudadanía general. Se incide, asimismo, en su gran versatilidad, pudiéndose emplear en infinidad de contextos. Por su parte, las actividades de síntesis de contenidos, como puede ser la elaboración de esquemas y resúmenes, resultan especialmente útiles en la identificación y comprensión de los conceptos clave asociados a un tema determinado, favoreciendo su posterior aplicación práctica.

Reproducimos, a continuación, los informes de experiencias facilitados por cada uno de los miembros del equipo de innovación. Con ello perseguimos un doble propósito: por un lado, conocer con detalle las características de las actividades realizadas y reflexiones suscitadas entre el profesorado participante; y por otro, difundir este material en abierto al objeto de que otros docentes puedan hacer uso de él.

Informe de experiencia de innovación 1 (Debate)

| |
|--|
| Profesor: Santiago Ruiz Torres |
| Asignatura: Iconografía musical (Grado en Historia y Ciencias de la Música) |
| Actividad: Análisis iconográfico-musical de emblemas morales |

Descripción de la actividad

Práctica dirigida al estudio de representaciones simbólicas, esto es, imágenes cuyo significado no es evidente a simple vista, requiriendo por ello de una adecuada hermenéutica. Su desarrollo tuvo lugar tras la explicación teórica de este tipo de representaciones, así como del método más asociado a su estudio: el método iconológico (Instituto Warburg, Erwin Panofsky). La evaluación de la práctica mediante debate persiguió impulsar la participación activa del alumnado, por lo general renuente a intervenir en clase.

Los tratados de emblemas fue un género literario muy cultivado en los siglos XVI y XVII. A partir del mismo se perseguía la formación de grandes señores en los valores de la sociedad de entonces. En España, por ejemplo, tuvieron un activo papel en la propagación de los ideales de la Contrarreforma. El emblema, como tal, consta de una imagen, a modo de jeroglífico, y un epigrama, un pequeño verso o lema que encierra el concepto moral que se quiere transmitir. Luego, a continuación, es común los tratados incluyan una explicación de dicho concepto con desigual extensión.

A) Objetivos y desarrollo:

- Proporcionar a los estudiantes una experiencia real de iconógrafos a través del desarrollo de tareas de localización, análisis e interpretación de imágenes con contenido musical.
- Organizar la información registrada de forma eficaz. Para ello, se les proporcionó un modelo de esquema destinado a ese fin.
- Impulsar las labores de cooperación entre el estudiantado, dado que muchos de los tratados tuvieron que ser trabajados en parejas.
- Orientar la función del profesor a la de facilitador, proporcionando a los estudiantes recursos bibliográficos y electrónicos, así como orientaciones regulares que posibiliten la resolución eficaz de dudas.
- Valorar el grado de adquisición de los conocimientos y la capacidad de argumentación crítica a través del debate grupal.
- Estimular la participación activa de todo el alumnado en un rutinas de aprendizaje guiado.
- Facilitar a los estudiantes un informe de evaluación individualizado donde se reflejen los puntos fuertes y aspectos a mejorar.

Tratados de emblemas trabajados:

- Bernardino Daza (1549). *Los emblemas de Alciato*
- Diego López (1670). *Declaración magistral sobre los emblemas de Andrés Alciato*
- Diego Saavedra Fajardo (1640). *Empresas políticas*
- Juan de Borja (1680). *Empresas morales*
- Juan de Horozco (1591). *Emblemas morales*
- Juan de Solórzano Pereira (1658). *Emblemas regio-políticos*
- Sebastián de Covarrubias (1610). *Emblemas morales*
- Juan Francisco de Villava (1613). *Empresas espirituales y morales*
- Lorenzo Ortiz (1687). *Ver, oír, oler, gustar, tocar*
- Paolo Giovio (1561). *Diálogo de las empresas militares y amorosas*

B) Evaluación

La práctica se evaluó mediante un debate oral celebrado en dos sesiones. En la misma se proyectaron en pantalla diferentes emblemas para el análisis conjunto de toda la clase.

La evaluación fue individual, para lo cual se empleó la siguiente escala de apreciaciones: 1) muy poco; 2) poco; 3) normal; 4) bastante; 5) mucho.

La puntuación máxima en cada subapartado fue de 2.5 puntos (ej. obtener la valoración de 5 en “Capacidad comunicativa” equivalía a 2.5 puntos, mientras que la valoración de 1 computaría 0.5 puntos).

| ALUMNO/A: | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Capacidad comunicativa | | | | | |
| Dominio del contenido | | | | | |
| Buena estructura y secuencia en la exposición de los contenidos | | | | | |
| Capacidad de reflexión crítica y argumentación | | | | | |
| OTRAS VALORACIONES (+/- 1 pto. en la evaluación): | | | | | |
| | | | | | |
| CALIFICACIÓN FINAL: | | | | | |

Valoración personal

La práctica se desarrolló de manera satisfactoria en líneas generales. La mayor parte de los estudiantes demostró a través del debate grupal la adquisición de los contenidos previstos, a saber, la función que tiene la música en las representaciones simbólicas de los siglos XVI y XVII. La supervisión del profesor,

tanto dentro como fuera del aula, fue regular, lo que posibilitó que en las fechas programadas para el debate los materiales estuvieran preparados. La implicación del alumnado en el debate fue en general bastante alta, por lo que pocas fueron las ocasiones que tuve que dirigirme a estudiantes concretos para plantear preguntas que me permitieran valorar su dominio del contenido.

La evaluación mediante escala de valoraciones fue el aspecto que encontré más complejo, primero, por el elevado número de estudiantes evaluados (23 en total), y segundo, porque las anotaciones forzosamente tenían que ser escuetas dada la velocidad a la que discurría el debate. Las calificaciones han sido en general altas sin que se haya habido reclamaciones entre los estudiantes. Esto demuestra, por un lado, que asumen con naturalidad la evaluación oral, y por otro, el éxito de la propia práctica.

Informe de experiencia de innovación 2 (Foro de discusión)

| |
|--|
| Profesora: Erla Mariela Morales Morgado |
| Asignatura: Las TIC en Educación (Grado en Maestro en Educación Infantil, Primaria y Doble Grado) |
| Actividad: Búsqueda en diversas fuentes sobre el uso de las TIC en educación; ampliar y profundizar su visión en el grado en maestro para el cual están siendo formados |

Descripción de la actividad

Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes establezcan sus identidades en línea para luego buscar a otros pares con quienes interactuar. Se utilizan los foros de discusión para que los estudiantes se conozcan, con la idea de establecer grupos de trabajo y entender en qué consiste una comunidad virtual.

Esta actividad consistió en participar en foros de discusión para debatir sobre las actuales y futuras tendencias de la integración de las TIC en las aulas. La idea era que los estudiantes pudieran ampliar y profundizar su visión sobre el uso de las TIC en el grado en maestro para el cual estaban siendo formados.

Al ser estudiantes de primer curso de nuevo ingreso se les explicó previamente qué son los foros de discusión, cómo se utilizan y las normas de “etiqueta” para el buen comportamiento en redes.

Para realizar esta tarea, tuvieron que buscar, de manera individual, alguna noticia en diversas fuentes: periódicos en internet, revistas educativas, videos, páginas web, etc. que los llevase a reflexionar sobre cómo se imaginan la integración de las TIC en la escuela del futuro y cómo visualizan su labor de maestros. La publicación en el foro debía contener la información recogida, la fuente consultada y la opinión personal crítica.

Una vez publicada la información en los foros, para promover la socialización entre ellos, debieron contestar en el foro al menos a dos compañeros/as, indicando si estaban de acuerdo con su visión, justificando el porqué.

Valoración personal

Muchos de los estudiantes no habían participado nunca en un foro de debate, por tanto, considero que es una actividad necesaria que deben realizar de manera continuada. Me sorprendió gratamente ver que algunos alumnos se esmeraron mucho en realizar esta tarea y en dar su opinión crítica sobre lo que habían buscado. Posteriormente la profesora solicitó al azar a estudiantes para contar de manera presencial lo que habían comentado en el foro. Se pudo comprobar que expresarse delante de los demás es más dificultoso por falta de costumbre y/o vergüenza, especialmente para los que no habían realizado la tarea.

Informe de experiencia de innovación 3 (Foro de discusión)

| |
|---|
| Profesora: María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría |
| Asignaturas: <ul style="list-style-type: none">• CLIL in the English Classroom y An Introduction to EFL (Grados de Educación Primaria e Infantil)• Inglés Turístico III y Communication in English for Tourism Professionals (Grado de Gestión del Turismo) |

Descripción de la actividad

A raíz de artículos de prensa reales recientes escogidos por la profesora y por los propios estudiantes (individualmente o en parejas), así como de supuestos hipotéticos planteados que responden a situaciones tipo de las áreas profesionales respectivas, los estudiantes debaten temas relevantes en parejas, en grupos de tres o cuatro alumnos/as, y finalmente la clase entera, moderados por la profesora. Se les insiste en que no utilicen más lengua que la inglesa.

Mientras el debate se desarrolla en parejas o en pequeños grupos (los estudiantes conocen la duración temporal de esta etapa, limitada a minutos para ayudarles a concentrarse en el objetivo y no divagar), la profesora recorre el aula y va escuchando a los estudiantes, sin interrumpirles para no afectar a la fluidez lingüística, que es el objetivo primordial por encima de la corrección gramatical o de pronunciación. Sin embargo, va anotando los errores para tratarlos en ejercicios posteriores de forma general, o bien en tutorías individualizadas si se trata de alumnos/as concretos.

Valoración personal

- Vincular los temas tratados en el aula con el mundo real.
- Trabajar y desarrollar la fluidez comunicativa en la lengua extranjera en contextos de su especialidad.
- Asentar el uso de estructuras gramaticales y vocabulario especializado del uso específico profesional respectivo.
- Aumentar la motivación de los estudiantes por la asignatura y de forma global por la lengua extranjera.
- Preparar a los estudiantes para encontrarse con situaciones reales de la profesión en un desempeño que están a punto de comenzar, ya sea en sus períodos de prácticas, ya en su propia inserción laboral.

Informe de experiencia de innovación 4 (foro de discusión)

| |
|---|
| Profesora: Ana Lombardía González |
| Asignatura: Interpretación musical (Máster en Música Hispana) |
| Actividad: Comentario oral y argumentación de opiniones sobre lecturas clave de la asignatura seleccionadas por la profesora |

Descripción de la actividad

Debate sobre la lectura clave de cada tema, realizada con anterioridad a cada una de las sesiones de la asignatura. Se trata de una selección de lecturas sobre los estudios de la interpretación musical, integrados en los llamados *performance studies*, corriente internacional en auge dentro de la musicología. Esta subdisciplina musicológica constituye el centro de atención de la asignatura, la cual se organiza en 6 sesiones de 4 horas cada una, con un tema distinto cada semana. Las temáticas y lecturas clave son las siguientes:

1. Conceptos de “interpretación” y “obra” musicales

Danuser, Hermann (2016), 'Interpretación', *Revista de Musicología*, 39, 19-46. [Original alemán 1996].

2. Los estudios de la interpretación (*performance studies*)

Cook, Nicholas (2003), 'Music as Performance', in Martin Clayton, Trevor Herbert, and Richard Middleton (eds.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (London: Routledge), 204-14.

3. Interpretación y construcciones de género

Ramos, Pilar (2003), 'Mujeres instrumentistas y directoras', en *Feminismo y música. Introducción crítica* (Madrid: Narcea), 69-80.

4. Interpretación y cuerpo

Cascudo, Teresa (ed.), (2017), *Música y cuerpo. Estudios musicológicos* (Logroño: Calanda). “Introducción”, pp. ix-xxv.

5. “Música antigua” e interpretación historicista

Lawson, Colin & Stowell, Robin (2005), *La interpretación histórica de la música: una introducción* [original inglés 1999] (Madrid: Alianza), “1. La música como historia”, pp. 15-30.

6. Revival y recreación de música hispana

Lombardía, Ana (2019), 'José Herrando resucitado... ¿otra vez? Historia de una “recuperación”’, *Resonancias: Revista de investigación musical*, (44), 37-68.

Con anterioridad a cada sesión (entre 7 y 10 días antes), la profesora propone al alumnado una batería de preguntas a través de la plataforma virtual Studium.

Estos son precisamente los puntos de partida del debate a realizado en el aula al comienzo de cada clase, con una duración que oscila entre 45 y 60 minutos.

Valoración personal

Los estudiantes suelen mostrar timidez para participar en las primeras sesiones, pero poco a poco van adquiriendo seguridad y se desinhiben frente a sus compañeros y frente al profesorado. En especial, participan más cuando se plantea algún tema polémico, por ejemplo, los que involucran cuestiones de género o gustos musicales personales. Se comprueba la utilidad de guiar el comentario partiendo de una lista pre-elaborada de puntos a tratar.

Informe de experiencia de innovación 5 (Comentario de texto)

| |
|---|
| Profesor: Manuel Gómez del Sol |
| Asignatura: Historia de la música española e hispanoamericana (Máster en Música Hispana) |
| Actividad: Evaluación escrita y anónima, con valoración numérica y argumentación de opiniones críticas, sobre un artículo de investigación original e inédito que supuestamente sería publicado en una revista ficticia profesional de musicología llamada “Studium” |

Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en la valoración anónima (como evaluador externo) de un artículo de investigación que supuestamente se envía a una revista de musicología ficticia-profesional (“Studium”) con el objetivo de que sea publicado su trabajo. Para ello, los alumnos-autores, de manera anónima, deben evaluar el trabajo de un compañero-a, cumplimentando un formulario de evaluación técnico donde deben evaluar todos los aspectos formales y de estilo del artículo de investigación.

Cada alumno-a debe entregar al profesor un artículo de investigación inédito y original sobre música hispana. Recibidos todos los trabajos del grupo, será el profesor quién de manera aleatoria, enviará cada trabajo a otro compañero-a para que sea evaluado de manera anónima. El informe de evaluación completado se envía al profesor y será éste quien comparta con cada alumno-a el resultado de la evaluación.

Tanto el artículo de investigación como la evaluación (de un trabajo de otro compañero-a) cuentan como una calificación propia de la asignatura “Historia de la música española e hispanoamericana”, dentro del Master en Música Hispana.

Valoración personal

Los estudiantes se muestran confiados en la realización de la actividad, sabiendo de antemano que se trata de un ejercicio profesional anónimo en el que pueden expresar y argumentar sus opiniones libremente, sin temor a conflictos personales.

Informe de experiencia de innovación 6 (comentario de texto)

| |
|---|
| Profesora: María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría |
| Asignaturas: <ul style="list-style-type: none">• CLIL in the English Classroom y An Introduction to EFL (Grados de Educación Primaria e Infantil)• Inglés Turístico III y Communication in English for Tourism Professionals (Grado de Gestión del Turismo) |

Descripción de la actividad

A raíz de artículos de prensa reales recientes escogidos por la profesora y por los propios estudiantes (individualmente o en parejas), así como de supuestos hipotéticos planteados que responden a situaciones tipo de las áreas profesionales respectivas, los estudiantes realizan breves comentarios de textos escritos y orales, individualmente o en parejas, en lengua inglesa.

En el comentario de tipo escrito se indica a los estudiantes los errores cometidos en dos fases: se subraya el error y se les deja tiempo para la autocorrección. Lo que no se subsane en esta fase, es corregido por la profesora.

Cuando el comentario es de tipo oral y se desarrolla en parejas (los estudiantes conocen la duración temporal de esta etapa, limitada a minutos para ayudarles a concentrarse en el objetivo y no divagar), la profesora recorre el aula y va escuchando a los estudiantes, sin interrumpirles por no afectar a la fluidez lingüística, que es el objetivo primordial por encima de la corrección gramatical o de pronunciación. Sin embargo, va anotando los errores para tratarlos en ejercicios posteriores de forma general, o bien en tutorías individualizadas si se trata solo de alumnos/as concretos.

Valoración personal

- Vincular los temas tratados en el aula con el mundo real.
- Trabajar y desarrollar las destrezas productivas (*speaking* y *writing*) en la lengua extranjera en contextos de su especialidad.
- Asentar el uso de estructuras gramaticales y vocabulario especializado del uso específico profesional respectivo.
- Aumentar la motivación de los estudiantes por la asignatura y de forma global por la lengua extranjera.
- Preparar a los estudiantes para encontrarse con situaciones reales de la profesión en un desempeño que están a punto de comenzar, ya sea en sus períodos de prácticas, ya en su propia inserción laboral.
- Preparar a los estudiantes para ser personas con pensamiento crítico.

Informe de experiencia de innovación 7 (Visionado de vídeos)

| |
|--|
| Profesora: Erla Mariela Morales Morgado |
| Asignatura: Las TIC en Educación (Grado en Maestro en Educación Infantil, Primaria y Doble Grado) |
| Actividad: La influencia de los medios de comunicación social |

Descripción de la actividad

Esta práctica persigue valorar la adquisición de los contenidos y competencias asociados al tema 1.3 de la asignatura: Medios de Comunicación Social y Educación. La profesora introduce el tema con fundamentación teórica y proporciona a los estudiantes los siguientes materiales de lectura complementaria.

- Castro Clemente, C., & Ponce de León Romero, L. (2018). Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las Tecnologías de Información y Comunicación en los adolescentes españoles. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 11(3), 433-447.
- Gee, J. P., & Esteban Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 58, 9-18.
- Grande-López, V. (2019). La hipersexualización femenina en los medios de comunicación como escaparate de belleza y éxito. *Communication papers: media literacy and gender studies*, 8(16), 21-32.
- Pérez Rodríguez, M. A., Fandos-Igado, M., & Aguaded Gómez, J. I. (2009). ¿Tiene sentido la educación en medios en un mundo globalizado? *Cuestiones pedagógicas*, 19, 301-317.
- Villegas, O. R. T., & Castro, J. L. A. (2018). Modelo del proceso de influencia de los medios de comunicación social en la opinión pública. *Educere*, 22(71), 179-191.

Los estudiantes de manera individual debieron reflexionar sobre los modelos de belleza y consumo que nos quieren imponer los medios de comunicación social y cómo nos afectan. Para realizar esta actividad visualizaron el vídeo: Niños V/s Moda de Yolanda Domínguez (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=LlShHeU2qU4&t=6s>

De manera complementaria se realizaron las siguientes actividades:

- Comparación de fotografías de personajes famosos que sean reales con otras manipuladas con programas de edición de imágenes.
- Visualizar imágenes publicitarias de productos y personajes famosos y reflexionar sobre su influencia en los propios hábitos de consumo.

Preguntas para la reflexión:

¿Qué modelos de belleza nos transmiten los medios de comunicación social?

¿Te sientes influenciado por estos modelos de belleza?

¿Crees que las imágenes retocadas pueden afectar a los niños?, ¿de qué manera?

¿Te sientes influenciado por estos hábitos de consumo?

¿Crees que estos anuncios publicitarios incitan a comprar más?, ¿por qué?

¿Crees que los niños son más vulnerables a seguir las modas que dictan las campañas publicitarias?

¿A qué peligros se pueden exponer las personas que se ven muy influenciadas por estos modelos de belleza y consumo?

¿Qué medidas tomarías para educar a los niños en los medios?

Valoración personal

Los estudiantes observaron el vídeo con mucho interés, ya que muestra las opiniones de un grupo de niños y niñas sobre la impresión que tienen al ver por primera vez carteles publicitarios de marcas de ropa muy conocidas. En el caso de la presencia de hombres los niños/as los perciben felices y exitosos; y en el caso de la presencia de mujeres, las perciben con expresiones de tristeza, enfermedad, abuso e incluso pobreza.

Los estudiantes a través del debate manifestaron su toma de conciencia de lo importante que es su rol de educar ante los estereotipos de los hombres y las mujeres que la publicidad promueve, cuyo mensaje es percibido por los niños en ocasiones de manera equivocada.

Informe de experiencia de innovación 8 (Visionado de vídeos y documentales)

Profesora: María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

Asignaturas:

- CLIL in the English Classroom y An Introduction to EFL (Grados de Educación Primaria e Infantil)
- Inglés Turístico III y Communication in English for Tourism Professionals (Grado de Gestión del Turismo)

Descripción de la actividad

Los estudiantes visionan materiales audiovisuales en inglés sobre temas reales de actualidad, relevantes para la asignatura, tanto auténticos extraídos de internet (páginas web de entidades y organismos reales, medios de comunicación en lengua inglesa...) como procesados pedagógicamente, formando parte de los materiales docentes de la asignatura. El visionado se realiza en clase y de manera autónoma (siguiendo las pautas dadas, los estudiantes ven materiales que se les han indicado).

A partir de ese visionado, posteriormente los estudiantes realizan otras actividades escritas y orales en lengua inglesa, basadas en el contenido del video, para integrar las distintas destrezas y trabajarlas todas. Esto es una práctica de clase como antesala a la actividad que ellos tendrán que realizar más tarde de elaboración de videos, que es parte de la evaluación de la asignatura (30%).

Valoración personal

- Vincular los temas tratados en el aula con el mundo real.
- Trabajar y desarrollar la comunicación en la lengua extranjera en contextos de su especialidad.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Fomentar el uso de nuevas tecnologías para su profesión.
- Fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Fomentar las destrezas receptivas orales.
- Asentar el uso de estructuras gramaticales y vocabulario especializado del uso específico profesional respectivo.
- Aumentar la motivación de los estudiantes por la asignatura y de forma global por la lengua extranjera.
- Preparar a los estudiantes para encontrarse con situaciones reales de la profesión en un desempeño que están a punto de comenzar, ya sea en sus períodos de prácticas, ya en su propia inserción laboral.

Informe de experiencia de innovación 9 (Visionado de vídeos)

| |
|--|
| Profesor: David Rodríguez Muelas |
| Asignatura: Matemáticas y su didáctica II (Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria) |
| Actividad: Comentario oral y trabajo grupal sobre video |

Descripción de la actividad

La actividad propuesta a los alumnos se fundamenta en la visualización del cortometraje de producción Disney denominado “Donald en el país de las matemáticas”.

Como objetivo principal se ha pretendido que los alumnos adquieran conciencia de qué elementos criteriosales son relevantes para llevar a cabo exposiciones de elementos multimedia en su futura labor como maestros, así como determinar por qué metodológicamente puede o no ser conveniente su uso. Secundariamente se ha pretendido que adquieran conceptos y contenidos que aparecen en el cortometraje, sobre todo en cuestiones de desarrollo espacial en el ámbito geométrico. El resultado de la actividad, presentado por escrito, formó parte de la calificación de los alumnos dentro del apartado de trabajos realizados en las sesiones prácticas.

La actividad se desarrolló en una sesión practica con una duración de dos horas. Se planteó el visionado de una forma activa, ya que se propuso la toma de apuntes durante el mismo. Una vez terminada la visualización se organizaron grupos donde debían responder a una serie de cuestiones que se plantearon desde la plataforma *STUDIUM* de manera que todos tuviesen acceso inmediato a dichas cuestiones.

La propuesta versaba sobre distintos ámbitos de la didáctica de las matemáticas para que los alumnos articulasen los elementos conceptuales del área sobre el modelo de los elementos multimedia como metodología didáctica. Los conceptos quedaban definidos en base a tres perspectivas:

- Conocimientos previos del alumno.
- Elementos de contenido novedosos para el alumno que aparezcan en el cortometraje.
- Conceptos que se desarrollen de forma reflexiva a posteriori tras el debate con los compañeros.

Las cuestiones planteadas se dispusieron en cuatro apartados que hacen referencia a las distintas partes de los objetivos citados:

- 1) Distinguir entre los elementos que aparecen a nivel didáctico informal, así como determinar cuáles son los contenidos propios de la geometría.
- 2) Consideración sobre si se debe exponer o no a los futuros alumnos de Primaria este cortometraje, distinguiendo aspectos positivos y negativos que argumenten lo razonado.

- 3) Partiendo de la base de que la práctica educativa es una labor técnica sobre el objeto de trabajo, se propuso a los alumnos reflexionar sobre la metodología de aplicación de este elemento multimedia. Se realizó esta propuesta a fin de que valoren la creatividad como un aspecto importante en la labor profesional futura de los estudiantes
- 4) Se propuso al alumnado la realización de un diagrama DAFO a fin de representar los elementos positivos y negativos del uso de este tipo de metodologías en el aula de Primaria. Se planteó a su vez como reflexión si realmente se alcanza un objetivo instructivo para los futuros alumnos de Primaria de una manera eficaz con este tipo de instrumentos didácticos.

La actividad se llevó a cabo transcurridos dos meses de docencia de la asignatura, con lo cual ya se habían expuesto suficientes contenidos de geometría, así como de didáctica de las matemáticas para que tuviesen elementos previos que les permitiesen afrontar la actividad con valor argumental suficiente.

Valoración personal

Los trabajos presentados reflejan la actitud crítica y reflexiva de los alumnos ante los planteamientos citados de manera conveniente y con sorprendente habilidad en la argumentación en gran parte de los casos. La participación en los diferentes grupos creados en el aula para debatir los planteamientos estuvo marcada por la actitud dinámica en cuanto a la participación de los alumnos. En gran parte de los casos se generó una verdadera lluvia de ideas en lo referente a los tipos contenidos mostrados en el video, así como posturas muy relevantemente marcadas sobre lo conveniente o no de su utilización instrumental en el aula de Primaria.

Informe de experiencia de innovación 10 (Análisis de audiciones)

| |
|--|
| Profesor: Cristina Martínez Vaquero |
| Asignatura: Lengua y cultura española (Cursos Internacionales de la USAL) |
| Actividad: Fiestas tradicionales |

Descripción de la actividad

Se plantearon de inicio los siguientes objetivos:

- Trabajar la comprensión auditiva mediante la escucha de dos audios.
- Reflexionar sobre los contenidos del audio y aquellos explicados en clase.
- Trabajar la expresión e interacción oral y la expresión escrita mediante la realización de tareas que fomentan el pensamiento crítico del alumno.

Fase 1: Escucha de los audios

En primer lugar, el alumno escuchó dos audios que tratan contenidos sobre fiestas tradicionales y después respondió a una serie de preguntas de comprensión auditiva.

- Audición 1: Escuchó dos veces a seis personas hablando sobre los sanfermines, fiesta tradicional de Pamplona (Navarra). Después tuvo que seleccionar, entre 10 enunciados dados, el que corresponde al tema del que habla cada persona. Había diez enunciados y seis personas.
- Audición 2: Escuchó dos veces un hombre hablando sobre los orígenes y las características de la fiesta del Carnaval porteño. Después respondió a seis preguntas de respuesta múltiple.

Fase 2: Reflexión y comentario oral

Como contenido de la clase de cultura española se presentó al alumno un PowerPoint con información sobre la celebración de las fiestas de San Fermín y el Carnaval en España. A continuación, se propuso una actividad de reflexión y expresión oral: comentar los contenidos usando las expresiones gramaticales para valorar y opinar aprendidas anteriormente en clase y compararlas con otras festividades en su país u otros países que conozca, similitudes, diferencias, origen y forma de celebrarlas.

Fase 3: Expresión escrita

Por último, se pidió al alumno escribir una redacción sobre una fiesta tradicional que conozca hablando sobre su origen, celebración, repercusión en el lugar, etc.

Valoración personal

Creo que con esta actividad se han conseguido los objetivos planteados respecto al trabajo de las distintas destrezas, comprensión auditiva, expresión e

interacción oral y expresión escrita. Por otro lado, también apareció el pensamiento crítico, ya que el estudiante valoró y opinó sobre estas festividades y las comparó con otras de diferentes lugares del mundo, lo que hizo la actividad muy enriquecedora.

Como aspecto de mejora, comentar que un mayor número de alumnos y una mayor diversidad de nacionalidades o lugares de origen fomentaría aún más la reflexión al tener que entender diferentes culturas y sus tradiciones.

Informe de experiencia de innovación 11 (Actuaciones artísticas)

| |
|---|
| Profesora: Ana Lombardía González |
| Asignatura: Interpretación musical (Máster en Música Hispana) |
| Actividad: Improvisación musical historicista a partir de esquemas de danzas y canciones de mediados del siglo XVII, conocidos en la ciudad de Salamanca en esa época pero de origen internacional |

Descripción de la actividad

Esta es una actividad práctica del Tema 5, “Música antigua e interpretación historicista”, dedicado a la interpretación musical de la corriente conocida como *historically informed performance* o HIP (por sus siglas en inglés). Se realizan improvisaciones sobre esquemas musicales empleados para realizar variaciones instrumentales y vocales en la época. Más concretamente, se improvisa sobre los esquemas musicales presentes en el Manuscrito de Salamanca (1659), que contiene diez melodías de bailes, danzas y canciones procedentes de España, Portugal, Italia y Latinoamérica. Se trata mayoritariamente de repertorio popular que era cantado, tocado y bailado simultáneamente, incluyendo cinco bailes y danzas de los que apenas se conocían ejemplos melódicos ibéricos anteriores a 1700: el folijón, la morisca, el zarambeque, la chacona y la gallarda española. Junto a ellos, están representados tres esquemas mejor conocidos: el *ruggiero*, la jácara y el canario. Dicho manuscrito fue estudiado por la profesora en un artículo galardonado con el Premio Internacional Otto Mayer-Serra 2017, otorgado por el centro de investigación en música iberoamericana CILAM (University of California at Riverside, EE. UU.).

- Lombardía, Ana: “Melodías para versos silenciosos: bailes, danzas y canciones para violín en el Manuscrito de Salamanca (ca. 1659)”, *Diagonal: An Ibero-American Music Review*, 3/1, 2018, pp. 1-39. ISSN 2470-4199. <https://doi.org/10.5070/D83139679>

Una semana antes, se facilitan las partituras al alumnado. Cada estudiante elige uno de los tres roles propuestos: canto, instrumento melódico o instrumento acompañante. Sobre cada esquema, se improvisa por turnos, alternando la interpretación individual (solos) con la grupal, según el rol elegido por cada participante.

Valoración personal

Este tipo de actividad fomenta la interacción entre los miembros del grupo, su desinhibición y creatividad. Algunos estudiantes retraídos, con escasa integración social e incluso indicios de autismo (no confirmados por informes médicos) se integraron positivamente en el grupo a través de la interpretación musical conjunta. En este sentido, da buen resultado realizar la actividad hacia el final del semestre (en la quinta sesión de un total de seis), cuando los

miembros del grupo ya se conocen entre sí y conocen a la profesora, quien también participa activamente en la actividad como intérprete de violín.

Además, con esta actividad se revive una práctica real de la Salamanca del pasado, favoreciendo que el alumnado conecte con la música antigua de una forma lúdica, como hacían en el propio entorno universitario los estudiantes del siglo XVII (prueba de ello es que el propio manuscrito incorpora varios símbolos de vitor).

Informe de experiencia de innovación 12 (Actuaciones artísticas)

| |
|---|
| Profesora: Ana Lombardía González |
| Asignatura: La música en el siglo XVII (Grado en Historia y Ciencias de la Música) |
| Actividad: Improvisación musical historicista |

Descripción de la actividad

Esta es una actividad práctica del Tema 8, “Música instrumental de la segunda mitad del siglo XVII. Consolidación de la tonalidad”, cuyo último apartado se dedica a las variaciones instrumentales de la época. Además, se integra en un tema transversal de la asignatura, desarrollado a lo largo de todo el semestre, “Interpretación historicista de la música barroca” (numerado como Tema 12, por motivos prácticos).

En concreto, se realizan colectivamente en el aula improvisaciones sobre los esquemas musicales de folía, chacona y pasacalles. Los dos primeros son de origen ibérico y el segundo italiano, pero todos tuvieron una enorme repercusión internacional en la época, como recoge uno de los manuales de referencia de la asignatura:

- Hill, John Walter (2008), *La música barroca. Música en Europa occidental, 1580-1750* (Madrid: Akal). [Original inglés 2005].

Una semana antes, se facilita al alumnado la partitura “Esquemas de variaciones s. XVII” (tomada de Hill, 2008, p. 74), y se explica el funcionamiento de la escritura del bajo continuo. Cada estudiante elige uno de los tres roles propuestos: canto, instrumento melódico o instrumento acompañante. Sobre cada esquema, se improvisa por turnos, alternando la interpretación individual (solos) con la grupal, según el rol elegido por cada participante.

Como complemento a esta actividad, se recomienda al alumnado visualizar individualmente la conferencia de Stefano Russomano sobre la folía y la chacona, disponible en línea (https://www.youtube.com/watch?v=dXxt0BSNzVM&list=PL9wtvhOvmDTlcJJS8PRqL_KWJ2UxQLxf&index=32&t=5s&tab_channel=FUNDACI%C3%93NJUANMARCH).

Valoración personal

Con esta actividad se revive una práctica musical real del siglo XVII, favoreciendo que el alumnado conecte con la música barroca de una forma lúdica, y dándoles a conocerla música popular urbana de esta época. Además, se facilita la comprensión de conceptos clave de la asignatura, como por ejemplo “bajo continuo”, que es el rol ejercido por todos los instrumentos acompañantes.

Con este tipo de actividad se estimulan la interacción entre los miembros del grupo, su desinhibición y creatividad. Resulta beneficioso realizar esta

improvisación musical hacia el final del semestre (en la novena sesión de un total de doce) para lograr una mayor desinhibición y cohesión del grupo. Para entonces los miembros del grupo ya se conocen entre sí y conocen a la profesora, quien también participa activamente en la actividad como intérprete de violín.

Informe de experiencia de innovación 13 (Elaboración de materiales)

| |
|--|
| Profesora: Cristina Martínez Vaquero |
| Asignatura: Lengua y cultura española (Cursos Internacionales de la USAL) |
| Actividad: Reflexión personal |

Descripción de la actividad

En esta actividad se trabajaron conceptos lingüísticos y la expresión escrita y oral mediante la preparación de un discurso posteriormente leído en un acto de la diócesis a la que pertenece el estudiante, un sacerdote birmano. En el escrito hace una reflexión personal sobre su vida actual y la del pasado en su lugar de origen (Myanmar) y del resto de países en los que ha vivido y se ha formado.

Valoración personal

Creo que con esta actividad se han conseguido los objetivos planteados respecto al trabajo lingüístico y de las distintas destrezas. Por otro lado, todo el trabajo realizado supone una constante reflexión y comparación de diferentes situaciones en las que se ha encontrado a lo largo de su vida donde los valores y hábitos del estilo de vida difieren mucho de unas a otras. Esto convierte la actividad en una tarea muy enriquecedora, y que invita a la reflexión, no solo para el alumno que la elabora, sino para todo aquél que escucha el resultado, profesor o alumno.

Informe de experiencia de innovación 14 (Elaboración de materiales)

Profesora: María Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

Asignaturas:

- CLIL in the English Classroom y An Introduction to EFL (Grados de Educación Primaria e Infantil)
- Inglés Turístico III y Communication in English for Tourism Professionals (Grado de Gestión del Turismo)

Descripción de la actividad

Los estudiantes crean materiales audiovisuales y en otros soportes según la asignatura. En los Grados de Educación, crean cuestionarios y actividades docentes para realizar por sus compañeros y presentaciones de temas para actividades de microenseñanza a sus compañeros en lengua inglesa. En el Grado de Gestión del Turismo, los estudiantes individualmente crean materiales audiovisuales de entre 5 y 7 minutos para presentar en lengua inglesa un destino o un recurso turístico.

Esta creación de materiales entra dentro de las actividades que forman parte de la evaluación de la asignatura, con un valor del 30%, como los alumnos saben desde el principio por estar en la ficha docente y en Studium. En la plataforma se cuelgan los criterios de evaluación de esta actividad, para que los estudiantes sepan qué esperar y puedan ver su progreso de manera realista.

Valoración personal

- Vincular los temas tratados en el aula con el mundo real.
- Trabajar y desarrollar la fluidez comunicativa en la lengua extranjera en contextos de su especialidad.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Fomentar el uso de nuevas tecnologías para su profesión.
- Fomentar las destrezas comunicativas ante un público.
- Asentar el uso de estructuras gramaticales y vocabulario especializado del uso específico profesional respectivo.
- Aumentar la motivación de los estudiantes por la asignatura y de forma global por la lengua extranjera.
- Preparar a los estudiantes para encontrarse con situaciones reales de la profesión en un desempeño que están a punto de comenzar, ya sea en sus períodos de prácticas, ya en su propia inserción laboral.

Informe de experiencia de innovación 15 (Aprendizaje-servicio)

| |
|--|
| Profesora: Concepción Pedrero Muñoz |
| Asignaturas <ul style="list-style-type: none">• Didáctica de la Expresión Musical - Mención Música (Grados en Maestro en Educación Infantil, Primaria)• Expresión Musical en Educación Infantil (Grado en Maestro en Educación Infantil) |
| Actividad: <ul style="list-style-type: none">• Trabajo por Proyectos (Didáctica de la Expresión Musical - Mención Música)• El cuento musical (Expresión Musical en Educación Infantil) |

Descripción de la actividad

De entrada, se plantearon los siguientes objetivos:

- Crear un cuento musical para un curso de Educación Infantil (3 a 5 años) o un Proyecto para un curso de Educación Primaria (6 a 12 años).
- Vincular los contenidos curriculares con la acción solidaria.
- Implementar las metodologías de Aprendizaje -Servicio (ApS), rutinas de pensamiento y emociones.
- Conectar la escuela con su entorno y con su comunidad de pertenencia mostrando el trabajo producido desde la universidad a la sociedad.
- Investigar si el ApS fomenta una ciudadanía activa a los estudiantes y desarrolla su capacidad de empatía e inclusión.

El ApS es una metodología activa donde los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje. Implica una gran motivación, derivada de poder ayudar y de poder ver y vivir las consecuencias positivas de su proyecto. En definitiva, supone un paso más hacia una educación social, recordándonos la importancia de las personas y de sus valores en una época altamente digitalizada y, en ocasiones, excesivamente deshumanizada. Es una vuelta a la realidad, una conexión con el mundo que rodea a nuestros estudiantes.

Los estudiantes de las dos asignaturas desarrollaron sus actividades en el Colegio público “Claudio Sánchez Albornoz” de Ávila.

Las pautas para la elaboración del cuento musical fueron las siguientes:

- **Fase 1**

Actividad introductoria ACOGIDA: sirve para ‘acoger’ y dar la bienvenida al alumnado, con el objetivo principal de situar a los niños en un contexto musical activo a partir del cual trabajar. En esta primera actividad ya se introduce de manera inconsciente para el alumnado contenidos, temáticas, acciones... que se verán posteriormente en el cuento. Se puede trabajar la voz (recitados, canciones, onomatopeyas, música grabada de calidad...), el cuerpo

(percusiones, movimiento, danza...), objetos (pelotas, pañuelos, paracaídas, tela elástica...) o instrumentos musicales y/o cotidiáfonos (campanas, pandero, instrumentos reciclados, vasos, conchas, piedras...).

- **Fase 2**

Actividad central CUENTO: en esta propuesta el protagonista es el cuento seleccionado el cual, de alguna forma, ha sido presentado previamente en la actividad de acogida por lo que no les pillarán por sorpresa. De esta manera se construye una metodología ordenada, activa, profunda y significativa. Podemos recitar el cuento, entonarlo (con una melodía inventada u obtenida de otro lugar), intercalarlo con juegos de percusión, onomatopeyas o juegos con la voz, instrumentos, audiciones o movimiento corporal.

- **Fase 3**

Actividad final CIERRE: tras la dramatización o lectura del cuento llega el momento de cerrar la sesión y hacer un balance de todo lo trabajado. Esta actividad puede complementar a la primera (si en la primera hemos cantado como los animales del cuento, en la última podemos movernos como ellos), puede ampliar el contenido del cuento (si el cuento trabaja ciertas partes del cuerpo, podemos ampliar el número de partes con un juego de percusión corporal o de movimiento), o simplemente crear una actividad en torno a la temática del cuento (si el cuento trabaja los planetas, podemos hacer una dinámica con linternas o pintar el universo mientras cantamos o danzamos como si fuéramos astronautas al ritmo de una audición).

Valoración personal

El ApS, junto con las rutinas de pensamiento como metodologías, han sido un éxito en la práctica educativa. Para los estudiantes de grado de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, porque han fomentado una ciudadanía activa y han desarrollado su capacidad de empatía e inclusión. Es una fusión entre una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria, en la que los estudiantes aprenden mientras actúan sobre necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo. Asimismo, por medio de las rutinas hemos conseguido una mejor adaptación a todas las situaciones del aula, permitiendo trabajar gran variedad de contenidos y actividades, que han favorecido el trabajo colectivo. Han sido herramientas para facilitar el pensamiento, fomentando así la consecución de las metas propuestas en la actividad y favorecer la motivación.

Informe de experiencia de innovación 16 (Síntesis de contenidos)

| |
|--|
| Profesora: Cristina Martínez Vaquero |
| Asignatura: Lengua y cultura española (Cursos Internacionales de la USAL) |
| Actividad: Problemas de educación |

Descripción de la actividad

Esta práctica pretende valorar la adquisición de los contenidos y competencias asociados al tema de cultura española (La educación en España) y a los contenidos de gramática (Expresiones para mostrar opinión y hacer propuestas en español). Por otro lado, busca hacer reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de la organización del sistema escolar español y compararlo con otros sistemas escolares a nivel mundial. Además de la explicación ofrecida por la profesora, los estudiantes han tenido que leer el módulo 5 del libro de Sebastián Quesada Marco, *España Manual de civilización* (2018, pp. 48-53).

La finalidad de la actividad es resumir el tema, resaltando las ideas principales, reflexionar sobre los principales problemas, realizar una comparación de la situación educativa en otros países (principalmente de sus países de origen), sacar conclusiones y mostrar sus opiniones ante una serie de soluciones propuestas a un determinado problema.

En la **primera sesión** se plantearon en el aula estas dos preguntas:

- ¿Qué sabes del sistema educativo español?
- ¿Te gusta estudiar en España? ¿Por qué?

Después de comentar las respuestas de forma oral, se leyeron y explicaron los siguientes contenidos:

- La educación en España: diferentes leyes educativas.
- Organización del sistema escolar.

En la **segunda sesión** se planteó una actividad para trabajar las destrezas de comprensión lectora y expresión e interacción oral. En primer lugar, los alumnos leyeron un texto sobre *Los graves problemas de educación en el mundo* y seis propuestas para solucionarlos. Debían valorar cada una de las propuestas y elegir las que, a su juicio, son las mejores. Se les pidió especificar por qué cada propuesta le parece una buena o mala solución, qué ventajas e inconvenientes puede tener, a quién beneficia y a quién perjudica, si puede ocasionar otros problemas o si habría que precisar algo más.

El texto y las propuestas usadas en esta fase se obtuvieron del manual *Preparación al diploma de español B2* de la editorial Edelsa (pp. 68 y 69).

En la **última sesión** los alumnos tuvieron que hablar durante 2 o 3 minutos sobre sus reflexiones anteriores usando las expresiones estudiadas en la clase de gramática para expresar opinión y valoración (estoy de acuerdo con, me parece bien/mal, pienso que, creo que, en mi opinión, a mi parecer, desde mi punto

de vista, etc.), justificarlas usando los diferentes conectores para oraciones causales (porque, ya que, es que, debido a que, por ...) y hacer las propuestas que estimasen oportunas como solución a los problemas.

Una vez realizada la exposición oral, el profesor (u otro alumno) hizo preguntas con la finalidad de establecer una conversación de unos 5 minutos aproximadamente.

Algunos ejemplos de las preguntas son:

- a) Sobre las propuestas:
¿Está de acuerdo con todas las propuestas? ¿Eliminaría o añadiría alguna?
¿Qué propuesta le parece la más acertada? ¿Por qué?
- b) Sobre su realidad:
¿Considera que en su país hay problemas con la educación?
En caso afirmativo, ¿cuáles son los más importantes? ¿Se han tomado o se van a tomar medidas para resolverlos?
- c) Sobre sus opiniones:
¿Cree que la educación debe ser responsabilidad de la propia persona, de los padres, de los docentes, del Ministerio de Educación, del Gobierno...?
¿Si fuera profesor, político o tuviera hijos en edad escolar qué haría respecto a este tema?

Todos los contenidos (textos y propuestas) fueron entregados a los alumnos como ficha de trabajo y proyectados en clase durante las diferentes fases de la actividad.

Valoración personal

Puedo decir que los objetivos previstos se cumplieron de manera satisfactoria. La implicación de los alumnos en todas las fases de la actividad fue muy alta. Conseguí que entendieran la organización del sistema educativo español y lo compararan con otros sistemas conocidos encontrando similitudes y diferencias, así como puntos fuertes y débiles. Usaron los contenidos aprendidos previamente en la clase de gramática española tanto para dar su opinión como para hacer propuestas y la conversación fue muy fluida y llena de reflexiones. Lo más importante es que la reflexión y el pensamiento crítico han sido un constante a lo largo de toda la actividad, puesto que se trata de alumnos que han vivido en varios países y cuentan, por ello, con diferentes puntos de vista sobre la situación que plantea la actividad.

Como aspecto susceptible de mejora, comentar que tener más alumnos en clase haría la actividad mucho más amena y enriquecedora puesto que se compararían más sistemas y problemas educativos de diferentes lugares del mundo.

Informe de experiencia de innovación 17 (Síntesis de contenidos)

| |
|--|
| Profesor: Santiago Ruiz Torres |
| Asignatura: Introducción a la musicología (Grado en Historia y Ciencias de la Música) |
| Actividad: La definición de musicología |

Descripción de la actividad

Esta práctica persigue valorar la adquisición de los contenidos y competencias asociados al tema 1 de la asignatura: Conceptos fundamentales de musicología. Además de la explicación ofrecida por el profesor en las sesiones previas, los estudiantes han tenido que leer el capítulo 1 del libro de Carmen Rodríguez Suso, *Prontuario de musicología. Música, sonido, sociedad* (2002, pp. 13-41). De manera adicional se recomendaba la consulta de las siguientes publicaciones:

- La voz “Musicology” en el *Grove Music Online*, MACEY, L. (ed.).
- López Cano, Rubén, “Musicología. manual de usuario”. Texto didáctico, 2010. Disponible en: www.lopezcano.net.

La finalidad de la actividad es que, de manera individual, los estudiantes elaboren una definición de la disciplina de musicología que sirva de síntesis a los contenidos previamente trabajados dentro y fuera del aula (a partir de lecturas). Dicha definición buscará, de manera hipotética, sustituir la que actualmente figura en el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, bastante limitada: “Estudio científico de la teoría y de la historia de la música”.

Dichas definiciones, de un máximo de 4 líneas, se alojaron en un Google doc para que pudieran ser objeto de valoración parte de todo el alumnado. En dos sesiones celebradas con posteridad los estudiantes valoraron cada una de las propuestas al objeto de elegir la mejor, según el juicio mayoritario de la clase. En dicho debate solicité a los estudiantes que identificaran al menos un aspecto positivo y otro negativo de cada definición. La participación fue en principio voluntaria, si bien busqué que todos los estudiantes pudieran intervenir en algún momento.

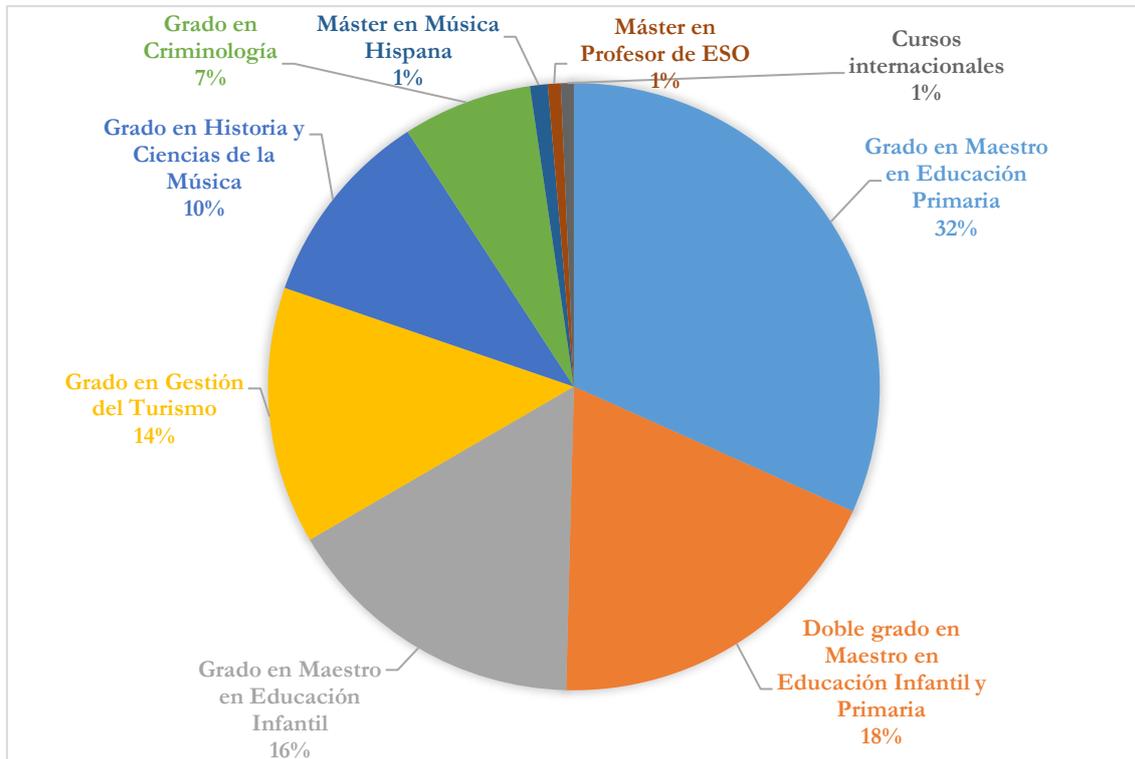
Valoración personal

En líneas generales se puede decir que se cumplieron los objetivos previstos de manera satisfactoria. La implicación de los estudiantes, tanto en la elaboración de propuestas individuales como en el posterior debate, fue alta. Conseguí que identificaran los conceptos clave que caracterizan a la disciplina musicológica trabajados previamente, y lo que es más importante, que los comprendan y sepan aplicarlos en una actividad práctica como la aquí propuesta. De manera subsidiaria, la actividad contribuyó superar las habituales actitudes de retraimiento que manifiestan los estudiantes de primer curso durante las primeras semanas de clase. También hubo aspectos susceptibles de mejora, entre ellos:

- De los 40 estudiantes matriculados en la asignatura, hubo 12 que no redactaron ninguna definición. No pude identificarlos porque en la misma actividad se especificaba que no indicaran sus nombres al objeto de no poder prejuzgar la calidad de la definición propuesta. El hecho de que fuera una actividad no evaluable seguramente repercutió en esta baja valoración. Para próximos cursos plantearé la posibilidad de subir nota.
- Hubo estudiantes que apenas se implicaron en el debate posterior. Al solicitarles su opinión, se limitaban a reiterar los argumentos ya expuestos por otros compañeros. La ausencia de trabajo previo sobre los contenidos, así como las carencias previas formativa en aspectos básicos como la comprensión lectora o exposición oral o escrita de la información, resultan determinantes.

4.2. Análisis del cuestionario

Como señalábamos en el apartado 3 (Planteamiento metodológico), la otra gran aportación del PID ha sido la elaboración de un cuestionario con el que evaluar la percepción del estudiantado hacia las rutinas de pensamiento y su contribución en la consecución de los ODS. Las altas cifras de participación -un total de 160 respuestas recibidas- otorga a la muestra de un elevado índice de representatividad. En su inmensa mayoría el cuestionario ha sido contestado por estudiantes de grado (157 respuestas), a los que hay que sumar dos alumnos de máster y un tercero de cursos internacionales. En el momento de cumplimentar el cuestionario cursaban estudios pertenecientes a 9 titulaciones diferentes: además de las 7 sobre las que se han redactado los informes de experiencias de innovación (véase apartado 4.1), el Máster en Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y el Grado en Criminología, ésta última gracias a la colaboración de la profesora Mercedes Sánchez Barba, de quien ya mencionamos su participación como evaluadora externa del cuestionario (véase apartado 3).



Gráfica 1. Estudios que realizan las personas encuestadas

Como consta en la gráfica 1, la participación más alta se ha registrado entre las titulaciones de magisterio (108 de las 160 respuestas totales), seguido de lejos por los Grados en Gestión del turismo (22 respuestas), Historia y Ciencias de la Música (17 respuestas) y Criminología (11 respuestas). El resto de títulos cosecha, mientras tanto, cifras residuales. El éxito entre los estudiantes de magisterio obedece fundamentalmente a dos factores: por un lado, su tasa de matriculación resulta mucho más alta que en el resto de titulaciones analizadas, remarcando además que se trata de estudiantes que realizan

similares estudios en dos campus diferentes: Ávila y Zamora; por otro lado, la mayoría de profesores integrados en el PID -5 de los 9 totales- imparte docencia en estos títulos, contribuyendo con ello a una mayor difusión del cuestionario. Como dato llamativo, casi el 80 por ciento de los encuestados (127 respuestas) han sido mujeres, factor achacable a la elevada matriculación femenina que registran las titulaciones de magisterio, sobre todo en el Grado en Maestro de Educación Infantil.

El segundo apartado del cuestionario, como mencionábamos, perseguía conocer con qué frecuencia trabajan distintas rutinas de pensamiento en el aula universitaria. En la tabla 2 exponemos los resultados en orden decreciente de apoyo a la opción más votada.

| | |
|--|-------|
| Valoración 4 (algo) | |
| Síntesis de contenidos (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales) | 44% |
| Exposiciones orales | 37,1% |
| Diseño y creación de materiales (digitales, manuales) | 35% |
| Valoración 3 (neutral) | |
| Comentarios de vídeos | 36,3% |
| Comentarios de texto | 30,3% |
| Comentarios de imágenes (fotografías, gráficos, infografía, obras artísticas, visual thinking) | 29,4% |
| Valoración 2 (poco) | |
| Debates (grupos de discusión, torbellino de ideas) | 32,5% |
| Valoración 1 (nada) | |
| Actuaciones artísticas (música, plástica, danza) | 34,6% |
| Proyectos de intervención socioeducativa fuera de la universidad (aprendizaje-servicio) | 35% |
| Comentarios de audiciones musicales | 43,1% |

Tabla 2. Frecuencia con que se trabajan distintas rutinas de pensamiento

El primer aspecto a considerar es que la puntuación de 5 (mucho) no resulta mayoritaria en ninguna de las rutinas. Se podría considerar, por tanto, que este tipo de estrategias de naturaleza crítico-reflexiva se trabajan en un modo desigual, dependiendo en última instancia de las características de la titulación y la voluntad del profesor en ponerlas en práctica. Se aprecia, igualmente, que las actividades de síntesis de contenidos son las más usuales entre los encuestados, lo que es índice de la popularidad que siguen gozando recursos como la elaboración de esquemas y resúmenes. También resultan bastante asiduas las exposiciones orales y el diseño y elaboración de materiales, aunque con porcentajes de incidencia significativamente más bajos que la síntesis de contenidos. En buena medida cabría achacar el éxito de la exposición oral a su cualidad polivalente, capaz de adaptarse a todo tipo de contextos educativos. Por su parte, la elaboración de materiales es un instrumento de probada eficacia en la evaluación de prácticas, de ahí que logre esas altas cifras. En su caso conviene valorar además el elevado peso de los contenidos procedimentales en las titulaciones de magisterio, esenciales en la formación del maestro.

La valoración de 3 (neutra) resulta mayoritaria en tres de las rutinas ligadas al comentario por escrito, a saber, de vídeos, textos e imágenes. El comentario de audiciones musicales, mientras tanto, evidencia una escasa implantación, concentrada sobre todos en los estudios de musicología, donde la valoración de 5 resulta mayoritaria. Resulta llamativo, por otro lado, que el comentario de vídeos alcance un porcentaje algo más elevado que el tradicional comentario de texto, lo que es signo de la creciente utilización de las TIC en el aula universitaria. Como mencionábamos antes, son recursos con gran potencial didáctico por su capacidad de captar la atención del estudiante y facilitar el aprendizaje de todo tipo de contenidos, en particular los de naturaleza más técnica y abstracta. No obstante, cabría interpretar también dicho resultado como síntoma de que cada vez se lee menos, o más bien, de que se prefiere leer de otro modo, fundamentalmente a partir de documentos hipertextuales dotados de mayor atractivo visual.

Con mucho, la mayor sorpresa en los resultados expuestos en la tabla 2 la encontramos en las bajas cifras obtenidas en la organización de debates. Como se pondrá de manifiesto más adelante, esta estrategia es la que sienten los estudiantes que encierra mayores beneficios a la hora de estimular el pensamiento de alta calidad. Como bien subrayan Zelaieta Anta y Camino Ortiz de Barrón (2018: 210), los debates contribuyen a conocer más y mejor las diferentes opiniones y argumentos sobre un tema determinado, incentivan la capacidad de escucha activa entre los participantes y mejoran la competencia de búsqueda y análisis de la información. Por su parte, la escasa implantación de rutinas como actuaciones artísticas y comentarios de audiciones musicales entra dentro de lo previsible, pues son actividades ligadas a asignaturas de áreas muy concretas, a saber, Didáctica de la expresión musical y Música (Musicología). Ahora bien, esto no obvia para que puedan emplearse en otro tipo de asignaturas como demostramos en anteriores PID (Pedrero Muñoz, 2015; Ruiz Torres, 2016). La clave reside en que el docente tenga buena predisposición hacia la utilización de este tipo de recursos, los cuales no necesariamente son complejos de aprender. Más sorprendente resulta que las actividades de aprendizaje-servicio consigan cifras tan pobres, sobre todo por la notable implantación que están teniendo en las titulaciones de magisterio. Por lo dicho, cabe sospechar que se trata de un planteamiento pedagógico todavía poco extendido por nuestro país y que su implementación depende en buena medida de docentes con alta sensibilización social.

El tercer bloque del cuestionario se estructuró, a su vez, en cuatro subapartados, en donde los estudiantes debían manifestar su grado de conformidad con respecto a 24 afirmaciones. En el primero de ellos - afirmaciones 1 a 3- analizamos la percepción que tienen sobre la implicación de sus centros de estudios en la promoción de la cultura del pensamiento. Como queda reflejado en la tabla 3, la opinión mayoritaria es neutra, aunque con matices. Observamos, en efecto, que la valoración de 4 es la segunda más elegida en las afirmaciones 1 (organización de actividades que incentivan el pensamiento creativo y la reflexión crítica) y 2 (disponibilidad de recursos

bibliográficos sobre esta temática). La clave está en la afirmación 3, donde se pone al descubierto que muchos estudiantes son desconocedores de este tipo de recursos.

| | |
|--|-------------------------------------|
| 1. Mi facultad/escuela organiza actividades que incentivan el pensamiento creativo y la reflexión crítica | 3 (40,3%) 4 (24,5%) |
| 2. La biblioteca de mi centro cuenta con recursos bibliográficos suficientes relacionados con el desarrollo del pensamiento creativo y la reflexión crítica | 3 (43%) 4 (34,8%) |
| 3. Conozco razonablemente bien los recursos bibliográficos con que cuenta la biblioteca de mi centro asociados al desarrollo del pensamiento creativo y la reflexión crítica | 3 (31,4%) 2 (28,3%) 1 (25,8%) |

Tabla 3. Valoración de las afirmaciones sobre el centro de estudios

El siguiente subapartado -afirmaciones 4 a 13- indaga sobre la idoneidad de la formación que reciben a la hora de estimular el pensamiento crítico. La valoración de 4 resulta mayoritaria en nueve de las diez afirmaciones planteadas (tabla 4). Las reacciones más entusiastas se localizan en dos cuestiones paradójicamente de signo contrario: la 6, en la que admiten la mayor eficacia de las actividades grupales frente a las individuales en la construcción de la cultura del pensamiento, y la 12, en donde reconocen la positiva contribución de las rutinas de pensamiento a la autonomía personal. También reciben en general una alta puntuación cuestiones nucleares como la 4 (eficacia de los estudios realizados para estimular la reflexión crítica), la 5 (las rutinas de pensamiento resultan habituales en la dinámica regular del aula), la 9 (la reflexión crítica ayuda a asimilar los contenidos curriculares) y la 11 (la contribución de las rutinas de pensamiento a la hora de encontrar trabajo). De nuevo, es la propia iniciativa de los estudiantes a la hora de conocer y aplicar las destrezas metacognitivas la que se pone en evidencia. Así ocurre en las afirmaciones 7, que revela su desigual participación en debates e intercambio de opiniones, y 8, donde se aprecia que son muchos los que no se sienten especialmente inclinados a elaborar materiales y actividades que fomentan el pensamiento crítico. Esta última afirmación, de hecho, es la única de todo el bloque donde se impone la valoración neutra de 3.

| | |
|---|-------------------------------------|
| 5. Las rutinas de pensamiento son regulares en las actividades de clase | 4 (40%) 3 (30,6%) |
| 6. Las actividades en grupo son más eficaces que las individuales a la hora de estimular el pensamiento creativo y la reflexión crítica | 4 (40%) 5 (28,1%) |
| 7. Me implico activamente en las actividades de clase consistentes en el debate e intercambio de opiniones | 4 (34%) 3 (32,7%) 2 (17,6%) |
| 8. Elaboro materiales y actividades que me ayudan a fomentar el pensamiento crítico | 3 (37,5%) 4 (36,9%) |
| 9. La reflexión crítica me ayuda a asimilar mejor los contenidos curriculares | 4 (40%) 3 (28,1%) 5 (26,9%) |
| 10. En general trato que el pensamiento creativo y la reflexión crítica sea una rutina regular en mi día a día más allá de las clases | 4 (35,8%) 3 (35,2%) 5 (18,9%) |

| | |
|---|-------------------------------------|
| 11. Las rutinas de pensamiento crítico contribuyen positivamente a la inserción laboral | 4 (41,5%) 3 (30,2%) 5 (21,4%) |
| 12. Las rutinas de pensamiento me ayudan a ser más autónomo en mi día a día | 4 (45,6%) 5 (25,9%) 3 (23,4%) |
| 13. Valoro positivamente las actividades de aula que promueven el pensamiento creativo y la reflexión crítica | 4 (37,5%) 5 (37,5%) |

Tabla 4. Valoración de las afirmaciones sobre los estudios que realizan

El tercer subapartado -afirmaciones 14 a 19- analiza el papel de los docentes en la promoción de la cultura del pensamiento (tabla 5). En el conjunto del tercer bloque del cuestionario es que el registra valoraciones más dispares. Por lo general, los estudiantes consideran que los profesores cuentan con destrezas y recursos para incentivar el pensamiento creativo y la reflexión crítica (afirmación 15). Ahora bien, de igual modo reconocen que las rutinas de pensamiento deberían tener más cabida en su formación (afirmación 16). Manifiestan también que su acción docente ayuda a incentivar la participación activa del alumnado, independientemente de su origen o cultura (afirmación 14), utilizando para ello dispositivos electrónicos (afirmación 17). Donde ponen el acento crítico es en la manera de evaluar la adquisición de conocimientos. No parece que los métodos empleados sean los más adecuados para estimular el pensamiento crítico (afirmación 18); es más, ni siquiera creen que esta destreza se tenga suficientemente en cuenta en el momento de calificar (afirmación 19).

| | |
|--|-------------------------------------|
| 14. Los profesores propician la participación activa de todo el alumnado, independientemente de su origen o cultura | 5 (36,3%) 4 (30,6%) |
| 15. Los profesores cuentan con destrezas y recursos suficientes para estimular el pensamiento creativo y la reflexión crítica del alumnado | 4 (34,4%) 3 (28,7%) 2 (23,8%) |
| 16. Las rutinas de pensamiento deben tener más cabida en la formación del profesorado | 4 (40%) 5 (37,5%) |
| 17. Los profesores utilizan herramientas tecnológicas para potenciar la participación activa de la clase | 4 (35,8%) 3 (27%) 2 (18,9%) |
| 18. Los métodos de evaluación aplicados contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo y la reflexión crítica | 3 (43,1%) 2 (23,1%) 4 (20,6%) |
| 19. Los profesores valoran la capacidad de pensamiento crítico del alumnado a la hora de calificar | 3 (36,3%) 4 (25,6%) 2 (23,8%) |

Tabla 5. Valoración de las afirmaciones sobre los docentes

El último subapartado de este bloque -afirmaciones 20 a 24- reflexiona sobre la contribución de las rutinas de pensamiento a la consecución de los cinco ODS con asociación más evidente (tabla 6). La valoración más alta la obtiene el ODS 4 (mejora de la calidad educativa) seguido del ODS 12 (consumo responsable), el ODS 10 (reducción de las desigualdades) y el ODS 5 (visualización de la igualdad de género). En todas ellas la puntuación mayoritaria es de 4 con un porcentaje superior al 40 por ciento. La sorpresa la encontramos en el ODS 8

(empleabilidad), donde se impone la valoración neutra de 3. Esta opinión se contradice con el resultado reflejado en la afirmación 11 (tabla 4), con un enunciado bastante similar. Allí ganaba con holgura la valoración de 4 e incluso la puntuación de 5 lograba un porcentaje bastante elevado. Uniendo ambas respuestas, se podría afirmar que los estudiantes reconocen el positivo impacto que tienen las rutinas de pensamiento en la inserción laboral, si bien éstas no garantizan por sí una mayor empleabilidad.

| | |
|---|-------------------------------------|
| 20. Las rutinas de pensamiento contribuyen a la mejora de la calidad educativa (ODS 4) | 4 (47,5%) 3 (26,3%) 5 (25%) |
| 21. Las rutinas de pensamiento ayudan a visibilizar la igualdad de género (ODS 5) | 4 (40,6%) 5 (26,9%) |
| 22. Las rutinas de pensamiento contribuyen a una mayor empleabilidad (ODS 8) | 3 (39,4%) 4 (34,4%) 5 (21,9%) |
| 23. Las rutinas de pensamiento son beneficiosas para la reducción de las desigualdades (ODS 10) | 4 (41,5%) 5 (27,7%) 3 (25,8%) |
| 24. Las rutinas de pensamiento favorecen el consumo responsable (ODS 12) | 4 (42,1%) 3 (31,4%) 5 (19,5%) |

Tabla 6. Valoración de las afirmaciones sobre los ODS

Como señalábamos más arriba (véase apartado 3), el cuarto bloque planteaba dos preguntas abiertas sobre aspectos de gran importancia para la temática del PID: el primero, las estrategias que consideran que tienen mayor impacto a la hora de incentivar la participación activa del alumnado; y el segundo, las actividades más propicias para estimular la cultura del pensamiento. En relación a la primera pregunta, las respuestas han ido fundamentalmente en una triple línea:

1. **Organización de un mayor número de debates.** Consideran que dicha estrategia brinda una alternativa atractiva a la dinámica habitual de clases basadas en la impartición de contenidos teóricos. Afirman, asimismo, que el profesor debe fomentar la libre expresión del estudiante, sin influir en su opinión a través de comentarios ni urgirles a que den una respuesta rápida. Las discrepancias se detectan a la hora de valorar si el docente debe obligar a la participación de todos los alumnos. Hay quienes defienden que en ningún modo ha de presionárseles, pues siempre habrá personas tímidas que rehusarán hacerlo. En estos casos conviene que el profesor evalúe el trabajo realizando en clase más que la participación oral en sí. Los que sostienen que esa participación debería ser obligatoria justifican su respuesta en los efectos benéficos que conlleva acostumbrarse a hablar en público. De cualquier modo, apuntan también el interés que encierra que el docente se cuestione qué factores provocan el miedo a hablar en público entre sus estudiantes.
2. **Realización de actividades orientadas a la inserción laboral.** Existe la impresión a veces de que la enseñanza que reciben no les resulta útil en

su proyección profesional. Es clave para ello desarrollar estrategias que promuevan una mayor implicación y concienciación del alumnado en su proceso formativo; salir de la rutina habitual apostando por planteamientos más creativos y motivantes. El profesor, igualmente, debe cuidar la comunicación con el estudiante, tanto dentro como fuera del aula, y mostrar interés por conocer su situación previa a la hora de abordar cualquier tema.

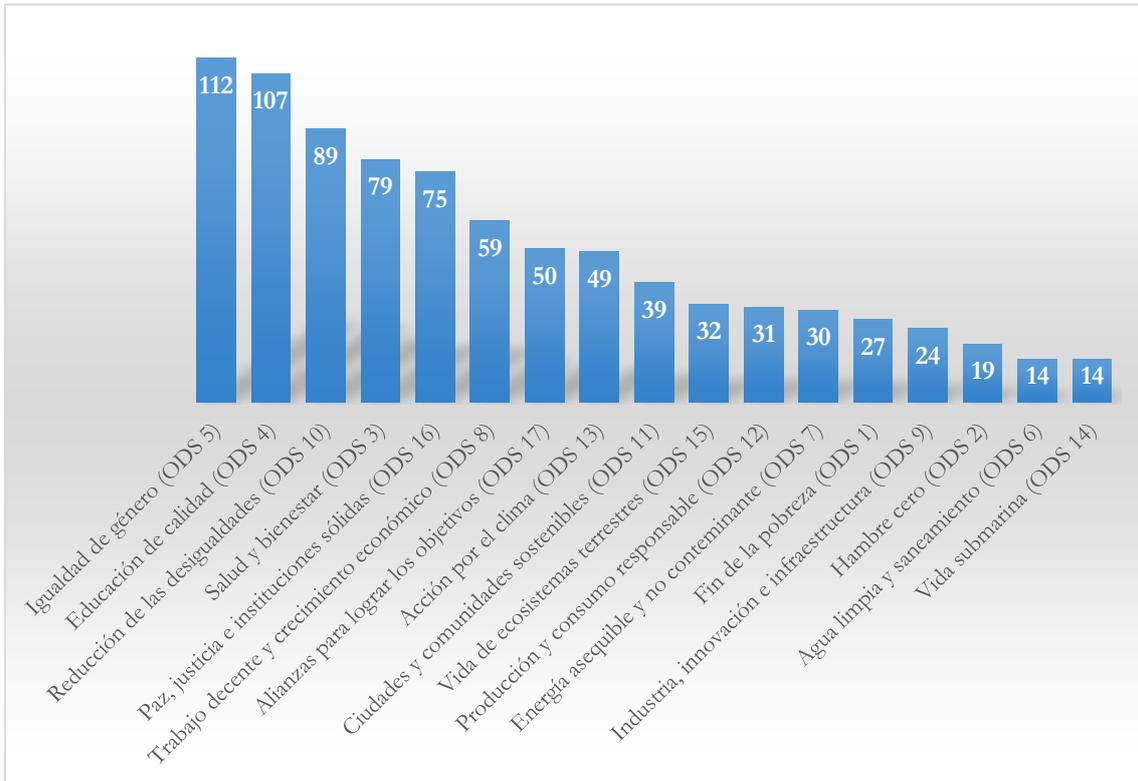
3. **Aumentar las actividades basadas en la cooperación grupal.** Varios comentarios inciden en la contribución positiva que tiene la realización de trabajos en dinámicas grupales a la hora de estimular la participación activa. El peso de esos trabajos en la evaluación debería ser, en su opinión, más elevado en detrimento de las tradicionales pruebas de contenidos (exámenes).

En menor medida, hay quienes defienden la conveniencia de hacer una apuesta más decidida por las nuevas tecnologías, más allá de las “clásicas” presentaciones de diapositivas a través de aplicaciones como PowerPoint y similares. De igual modo, consideran también atractivo organizar actividades extraescolares que brinden la oportunidad de ampliar y poner en práctica los conocimientos adquiridos fuera del aula. Además del debate, no encontramos apenas ninguna mención a las restantes rutinas de pensamiento trabajadas en este PID. Se colige de lo dicho que no tienen presente, al menos de forma evidente, su potencial utilidad para incentivar la participación activa.

La segunda pregunta abierta, como indicábamos antes (véase apartado 3), solicitaba a los estudiantes que enumerasen las actividades que, desde su punto de vista, les resultan más útiles a la hora de fomentar el pensamiento creativo y la reflexión crítica. Las respuestas han sido, por lo general, bastante variadas, aunque con el debate de nuevo como claro vencedor. Abundan asimismo los comentarios positivos hacia las dinámicas en grupo y las actividades basadas en el uso de las TIC (Padlet, Kahoot, entre otros). La creatividad también es un aspecto muy invocado como estrategia para salir de la rutina de clase, así como también diseñar tareas que permitan una mayor aplicación práctica de la teoría.

Para terminar, solicitamos a los encuestados, a través de una pregunta de opción múltiple, que marcaran los ODS que trabajan en sus estudios, añadiendo a renglón seguido un enlace a la página web del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹, donde se ofrece una explicación en español de dichos objetivos. En la gráfica 2 recogemos los resultados ordenados por número decreciente de apoyos.

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (s.f.). *Los ODS en acción*. Recuperado de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>



Gráfica 2. Frecuencia con que trabajan los ODS en sus estudios

De acuerdo con los datos expuestos, la mayoría de los encuestados considera que sus estudios favorecen sobre todo la consecución de los ODS de orientación más actitudinal, esto es, aquéllos relacionados con los valores de inclusión, equidad, justicia y lucha por la paz. Ello ciertamente explica el posicionamiento en la zona alta de la gráfica de los ODS relativos a la igualdad de género (ODS 5), reducción de las desigualdades (ODS 10) y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Llama, no obstante, la atención que la educación de calidad no ocupe el primer lugar, puesto que es el más directamente relacionado con el ámbito formativo. Consideramos, igualmente, que el alto número de adhesiones alcanzado por los antedichos objetivos obedece a su naturaleza transversal, lo que hace que sean propicios de trabajar en contextos diversos más allá del educativo (Merma-Molina et al., 2021: 2141). Por otro lado, sorprenden las reducidas cifras que consigue el objetivo relativo a la empleabilidad (ODS 8), situándose en la zona media de la gráfica. Semejante resultado guarda relación con lo que constatábamos más arriba: los estudiantes tienen la impresión de que no todo lo que aprenden en la universidad les sirve para acceder al mercado laboral. También llaman la atención los bajos números del ODS 12, relativo a la producción y consumo responsable. Cabría esperar que las enseñanzas universitarias tuvieran una repercusión más ostensible en este terreno. De igual modo, saltan a la vista las cifras aparentemente bajas alcanzadas por todos los ODS, en especial los situados en la zona medio-alta de la gráfica. Teniendo presente que han sido 160 las personas que han contestado al cuestionario, sorprende que solo tres ODS superen el límite medio de 80. Examinando las respuestas de manera individualizada, hay muchos encuestados que han marcado de 1 a 3 opciones, incluso hay quienes no han seleccionado

ninguna. La duda que nos asalta es si esta elección se ha hecho de manera precipitada (se han contentado con elegir unas pocas opciones, aquéllas con las están más a priori de acuerdo), o creen por el contrario que sus estudios contribuyen más bien poco al cumplimiento de los ODS. Seguramente la solución a este interrogante se encuentre en un punto intermedio.

5. Conclusiones

Del análisis se desprende la importancia que revisten las habilidades de pensamiento de alta calidad para enfrentarse con éxito a los múltiples retos que demanda la sociedad del siglo XXI. Cobra por ello importancia que en todos los ciclos educativos se enseñe al estudiante a pensar críticamente, a la par que se le facilita el desarrollo de las competencias cognitivas y socioafectivas. Conforme al sentir mayoritario de estudiantes y profesores participantes en este PID, la universidad está dando pasos positivos en favor de la cultura del pensamiento, si bien éstos resultan aún insuficientes. Como ha quedado de relieve, todavía subsisten ciertas inercias asociadas a épocas pasadas que se adecuan poco al escenario actual; es el caso, por ejemplo, de la lección magistral donde el docente asume un claro papel protagónico, o las evaluaciones basadas en la reproducción memorística de contenidos. Desde el estudiantado se está pidiendo un cambio de rumbo que aliente su participación activa en todo el proceso de educativo. Las rutinas de pensamiento constituyen, sin lugar a dudas, un recurso de excepcional valía en este cambio, pero para ello hay primero que formarse y mostrar predisposición hacia su uso con el fin de generar un entorno de aprendizaje rico en experiencias favorecedoras de la metacognición.

Ha quedado de manifiesto, igualmente, la necesidad de que el estudiante se entrene en este tipo de destrezas con el fin de que aumente su nivel de pensamiento reflexivo (Sevillano, 2004). Dicho entrenamiento pasa por la programación de un amplio abanico de actividades que van desde debates (una gran demanda como se ha podido comprobar) a la realización de trabajos en múltiples formatos (individual, parejas o en pequeños grupos cooperativos) y, en lo posible, haciendo uso de las nuevas tecnologías por su versatilidad y capacidad de captar la atención del alumnado. De igual modo, conviene programar de manera puntual tareas que rebasen los límites del aula (ejercicios basados en la aplicación de la metodología de flipped classroom, salidas de campo, actividades de aprendizaje-servicio, entre otras). Además de ello, debemos procurar que los alumnos conozcan más y mejor los recursos ligados al desarrollo del pensamiento crítico, empezando por los disponibles en las bibliotecas de sus centros.

Otra de las grandes aportaciones de este estudio ha sido confirmar la positiva contribución que tienen las rutinas de pensamiento al cumplimiento de los ODS. Los estudiantes encuestados son conscientes de su importancia en la mejora de la calidad educativa (ODS 4), el consumo responsable (ODS 12) o la reducción de las desigualdades (ODS 10). Contrario a lo que en principio cabría sospechar, son muchos los que opinan que su repercusión es limitada a la hora de encontrar

trabajo (ODS 8). A falta de mayores explicaciones, asumen que esa empleabilidad descansa en múltiples factores a veces caprichosos. No por ello, sin embargo, debemos cejar en nuestro empeño de luchar por una educación de calidad que se ajuste a las demandas del actual mercado laboral y que, a su vez, sensibilice y promueva la consecución de todos los ODS.

Bibliografía

Declaración de Helsinki. (2017). Recuperado de <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (Boletín Oficial del Estado, 294, de 6 de diciembre de 2018). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>.

Merma-Molina, G. et al. (2021). Universidad y Objetivos de Desarrollo Sostenible: estrategias de integración y formación del alumnado en la Agenda 2030. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21* (2137-2146). Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/120938>.

Morales Morgado, E. M., Ruiz Torres, S., Rodero Cilleros, S., Morales Romo, B. y Pedrero Muñoz, C. (en prensa). Metodologías activas e innovadoras en modalidad B-learning para contribuir a la integración de estudiantes universitarios en diversas disciplinas. *I Congreso Internacional en INterculturalidad, INCLUisión Y Equidad en Educación*. Universidad de Salamanca.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S.

Ospina Rave, B. E., Jesús Sandoval, J. de, Aristizábal Botero, C. A. y Ramírez Gómez, M. C. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003a. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 14-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v23n1/v23n1a02.pdf>.

Pedrero Muñoz, C. coord. (2015). *El juego musical como recurso de calidad de la enseñanza*. Universidad de Salamanca. Proyecto de Innovación y Mejora Docente (ID2014/0208) de la Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/126962>.

- Perkins, D., Tishman, S. y Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Puig Rovira, J. M^a. y Batlle, R. (2015). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje de servicio?: 11 ideas clave*. Graó.
- Ruiz Torres, S. coord. (2016). *La música como vehículo para la educación intercultural*. Proyecto de Innovación y Mejora Docente (ID2015/0216) de la Universidad de Salamanca.
- Ruiz Torres, S., Morales Morgado, E., Rodero Cilleros, S., Pedrero Muñoz, C. (2020). Análisis y diseño de nuevas estrategias metodológicas para promover la interculturalidad en educación superior: un estudio de caso. En P. Arcoverde Cavalcanti (ed.), *Educação: teorias, métodos e perspectivas*, vol. II (11-23). Artemis. Recuperado de <https://www.editoraartemis.com.br/artigo/32135/>.
- Sevillano, M. L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. *Jornadas Universitarias JUTEDUC*. Madrid.
- UNESCO. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.
- Zelaieta Anta, E. y Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63641>.