

La metodología ECO como propuesta de innovación para el estudio de la fonética y fonología del español

ECO methodology as an innovative proposal for the study of Spanish Phonetics and Phonology

Filología

MARTA LEÓN-CASTRO GÓMEZ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7646-7238>

Universidad de Sevilla. Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura.

mleoncastro@us.es

Resumen. En este trabajo nos proponemos describir una experiencia innovadora en la enseñanza de la fonética y la fonología del español en la asignatura de Lengua Española que se imparte en el primer curso del grado en Estudios Ingleses. En particular, hemos diseñado una secuencia de actividades encaminadas a la resolución de tres problemas fundamentales: 1. Cómo superar las carencias de la escritura para representar fielmente los sonidos; 2. Cómo analizar y valorar las distintas pronunciaciones que realizan los hablantes; 3. Cómo solventar los conflictos que habitualmente se encuentran los estudiantes no nativos cuando aprenden el sistema fonológico del español. Para este último reto, nuestros alumnos basaron sus proyectos en el método ECO. La evaluación muy positiva de estos trabajos pone de relieve que se trata de un método muy eficaz para impartir estos contenidos lingüísticos a partir de la exploración de necesidades reales y la creación de soluciones en el aula de ELE.

Palabras clave: Lengua española, estudios ingleses, fonética y fonología, metodología ECO.

Abstract. The aim of this paper is to describe an innovative experience in the teaching of Spanish Phonetics and Phonology as part of the subject of Spanish Language that is taught in the first year of the degree in English Studies. In particular, we have designed a sequence of activities which aim to solve three fundamental problems: 1. How to overcome the weaknesses of the written language to accurately represent sounds; 2. How to analyse and assess the different pronunciations of speakers; 3. How to solve the conflicts that the non-native students usually find when they learn the phonological system of Spanish. For this last challenge, our students based their projects on the ECO methodology. The very positive assessment of these essays highlights that it is a very effective method to teach these linguistic contents starting from the exploration of real needs and the creation of solutions in the classroom of Spanish as a foreign language.

Keywords: Spanish language, english studies, phonetics and phonology, ECO methodology

Introducción

Esta propuesta de innovación se ha desarrollado en la asignatura de formación básica *Lengua Española*, que, si bien pertenece al área de Lengua Española, se imparte en el primer curso del grado de Estudios Ingleses, en particular, en el grupo 1 (asignaciones A y C), en el que hay matriculados 61 alumnos, de los cuales 12 son repetidores y 7 son estudiantes que proceden de universidades extranjeras. Una amplia mayoría, en torno a 50, acude a clase con regularidad, lo que coincide con quienes han optado por un sistema de evaluación continua, basado en un examen final (60%) y una serie de actividades en

grupo (40%). Impartimos nuestra docencia en el aula 103 de la Facultad de Filología, un espacio muy amplio, con un aforo para unas 120 personas, que cuenta con largas bancadas escalonadas.

Dado que no disponíamos de una experiencia docente previa en la impartición de esta asignatura, no ha resultado sencillo seleccionar sobre qué contenido centrar esta propuesta de mejora. No obstante, sí nos pareció muy oportuno recuperar una innovación metodológica, ECO, que ya pusimos en marcha el pasado curso 2020-21 con muy buenos resultados (León-Castro, 2021) y que es una adaptación de la metodología de Pensamiento de Diseño (*Design Thinking* en inglés, DT), ya que se reducen sus fases a tres: Explorar, Crear y Ofrecer (Mora, 2021).

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

Hemos representado en la Figura 1 el mapa de contenidos que hemos diseñado para esta propuesta, el cual aborda las cuestiones fundamentales que el alumno debe conocer para comprender el estudio de los sonidos del español.

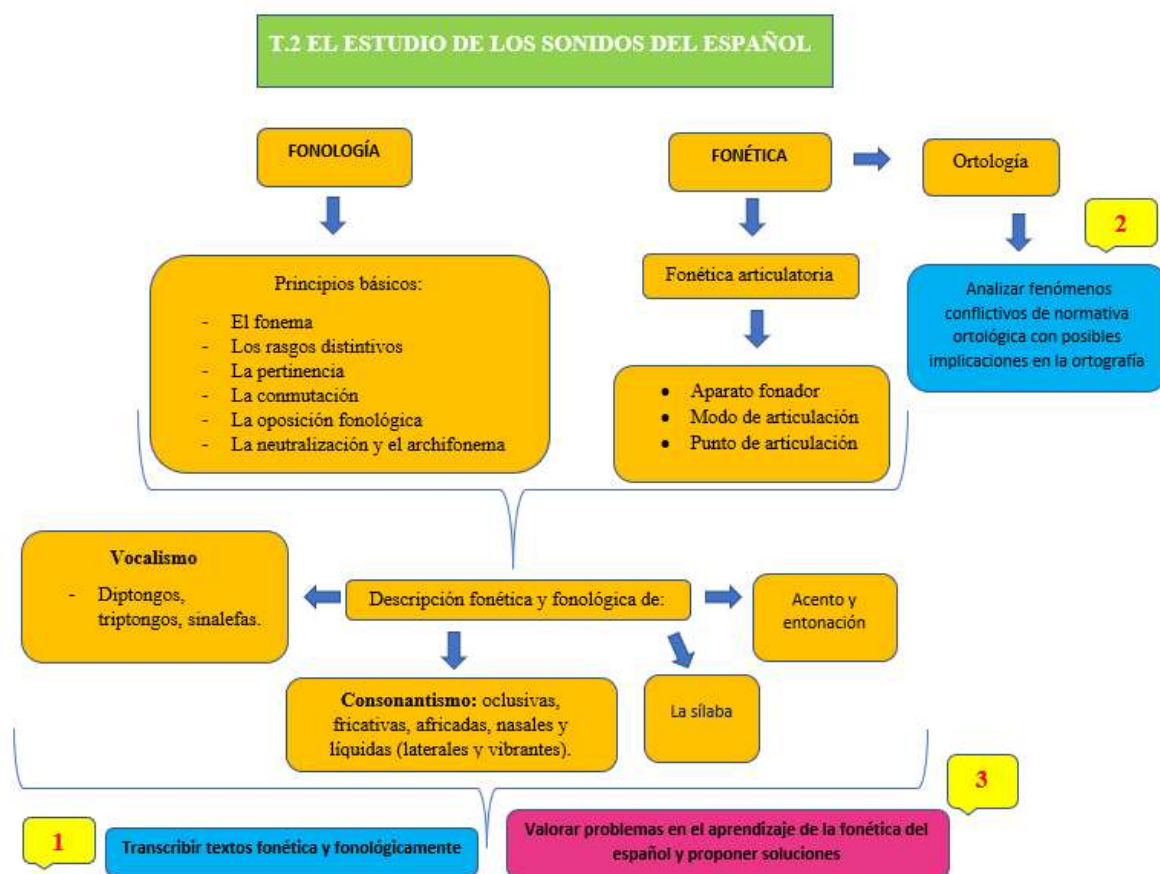


Figura 1. Mapa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Se han resaltado en color naranja los contenidos conceptuales de este bloque temático que abarcan los principios básicos de fonología y los aspectos más interesantes de la fonética, en concreto, de la fonética articulatoria y de la ortología.

En azul aparecen los contenidos procedimentales, encaminados, por un lado, a que el estudiante sea capaz de transcribir textos fonética y fonológicamente y, por otro, a que logre analizar fenómenos conflictivos en relación con la normativa ortológica, especialmente aquellos que pueden tener implicaciones en la ortografía de nuestra lengua.

Finalmente, se ha destacado en rosa el contenido actitudinal que esperamos que adquieran nuestros estudiantes: valorar problemas en el aprendizaje de la fonética del español como lengua extranjera y que, como futuros docentes, sean capaces de solventarlos. Para ello, les solicitamos un trabajo en grupo basado en el método ECO.

El recorrido ordenado por estos contenidos ha conducido al debate y la reflexión de tres problemas fundamentales en clase (en amarillo):

- *Cómo podemos reflejar por escrito fielmente los sonidos del habla teniendo en cuenta que en los sistemas habituales de escritura se producen ambigüedades en los casos en que no existe una correspondencia biunívoca entre grafía y fonema.*
- *Cómo podemos distinguir las pronunciaciones normativamente recomendadas de aquellas otras que resultan vulgares o, por el contrario, afectadas; y, en consecuencia, qué casos tienen implicaciones en la escritura y cómo podemos conocer los criterios que los justifican.*
- *Cómo podemos resolver problemas habituales de pronunciación que encuentran los estudiantes de español como lengua extranjera tomando en consideración el sistema fonológico de su lengua nativa.*

Modelo metodológico ideal y posible

Según puede verse en la Figura 2, hemos mantenido el modelo metodológico que empleamos en nuestro Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) el curso 2020-21 (León-Castro, 2021) y que, a su vez, tuvo como referencia el que proponen De Alba y Porlán (2017), basado fundamentalmente en la reelaboración de las ideas de los alumnos.



Figura 2. Modelo metodológico posible

Aunque se trata de un esquema flexible que nos ha permitido variar el peso de cada uno de sus componentes según la sesión, hemos tratado de mantenerlo, en cualquier caso, como eje de referencia en todas ellas para evitar las clases excesivamente teóricas y fomentar la participación de nuestro alumnado.

Hemos partido de los conocimientos del estudiante -sus ideas previas, sus prejuicios y sus expectativas sobre el tema- para, a continuación, dar paso a actividades de motivación que lo inviten a reflexionar sobre los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sonidos de una lengua y cómo pueden solventarse. Por último, nos hemos propuesto vincular estrechamente las cuestiones teóricas y prácticas entre sí y, sobre todo, con los otros dos componentes previos.

Secuencia de actividades

La secuencia de actividades que se expone en la Tabla 1 está diseñada para doce sesiones de clase (de una hora y veinte cada una), siguiendo los presupuestos metodológicos que planteamos en el apartado anterior. Por tanto, la propuesta tiene una estructura circular, que se inicia y acaba con los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus conocimientos en todas las fases del proceso y potenciando actividades motivadoras para ellos.

En cuanto a la temporalización, es una de las debilidades más evidentes que detectamos en nuestros ciclos de mejora anteriores, por lo que en esta ocasión la hemos planteado como un objetivo fundamental.

Tabla 1. Secuencia de actividades previstas

Sesión	Actividad	Tiempo	Descripción
1	Punto de vista de los estudiantes	15 minutos	Cuestionario sobre sus creencias y expectativas sobre el bloque temático que nos ocupa.
	Motivación	15 minutos	Puesta en común en clase y reflexión sobre algunos ejemplos.
	Teoría	50 minutos	Introducción a la Fonología
2	Teoría	50 minutos	Principios básicos de Fonología e introducción a la Fonética.
	Motivación	30 minutos	EXPLORA: tareas encaminadas al desarrollo de esta fase del trabajo en grupo.
3	Teoría	60 minutos	Fonética articulatoria.
	Práctica	20 minutos	Actividades sobre las cuestiones anteriores. Prácticas de “Sounds of Speech”.
4	Teoría	55 minutos	El vocalismo: descripción fonética y fonológica.
	Motivación	25 minutos	CREA: tareas encaminadas al desarrollo de esta fase del trabajo en grupo.
5	Teoría	50 minutos	El consonantismo I: descripción fonética y fonológica.
	Práctica	30 minutos	Prácticas en clase.
6	Teoría	50 minutos	El consonantismo II
	Práctica	20 minutos	Corrección de las prácticas del día anterior.
	Punto de vista de los estudiantes	10 minutos	Resolución de dudas.
7	Teoría	55 minutos	La sílaba, el acento y la entonación.
	Motivación	25 minutos	OFRECE: tareas encaminadas al desarrollo de esta fase del trabajo en grupo

8	Práctica	40 minutos	Realización de actividades de repaso y puesta en común en clase. Resolución de dudas.
	Teoría	40 minutos	Introducción a la transcripción.
9	Práctica	1h y 20 minutos	Realización de transcripciones y puesta en común en clase. Resolución de dudas.
10	Práctica	65 minutos	Taller de normativa ortológica: resolución de casos por grupos y puesta en común en clase.
	Punto de vista de los estudiantes	15 minutos	Cuestionario final sobre los contenidos del tema.
11 y 12	Motivación	2h y 40 minutos	Exposición oral de los trabajos

Las sesiones 1-7 intercalan diversas actividades y contenidos a partir de los cuales se han abordado los tres problemas planteados (Figura 1) y se han ido ofreciendo herramientas para solventarlos. Asimismo, las sesiones 8-12 se han destinado a la resolución en clase de cada uno de ellos, de manera que los alumnos han ido incrementado su papel activo en clase hasta ser absolutos protagonistas en estas últimas sesiones.

Cuestionario inicial y final

Realizar el seguimiento de la evolución de los modelos mentales de los estudiantes es una tarea indispensable, aunque muy compleja, ya que, de acuerdo con Rivero y Porlán (2017), supone explicitar aspectos internos e incluso no conscientes de su pensamiento. De los instrumentos posibles para acercarnos a estos modelos, seleccionamos el cuestionario, que permite al docente analizar sistemáticamente las respuestas escritas del alumnado.

Elaboramos un cuestionario breve de exploración inicial que consta de seis preguntas abiertas para conocer sus ideas previas sobre cómo se producen los sonidos de una lengua (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfOQyP0bLKq82vLs-buUuUgPxSQLBkjJpCU7GXjDQNA-FX3OTQ/viewform?usp=pp_url).

Tabla 2. Cuestionario inicial

1. ¿Todas las lenguas cuentan con los mismos sonidos?
2. ¿Cómo distinguimos un sonido de otro?
3. ¿Cómo definirías/diferenciarías la b y la v en español?
4. ¿Qué elementos intervienen en la producción del sonido?
5. ¿Se corresponde la escritura con la pronunciación del español?
6. ¿Para qué puede servirnos el estudio de los sonidos de una lengua?

Participaron 45 estudiantes, en tanto que al cuestionario final respondieron 37, debido a los problemas técnicos de *WIFI* que tuvimos ese día en clase. A este último documento añadimos una séptima pregunta a fin de que los alumnos pudieran valorar este ciclo, así como su experiencia con el método ECO y tuvieran la oportunidad de expresar sus propias sugerencias para seguir mejorando nuestra actividad docente (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScp-Hof82BZplwVO_S2nzTC5eiM1ohK_KR7nu4nFdv68vQzSg/viewform?usp=pp_url).

Aplicación del CIMA

En los siguientes apartados describimos cómo ha transcurrido el desarrollo de esta propuesta de innovación en el aula, así como su evaluación por parte de la docente y de los propios estudiantes.

Síntesis de las sesiones de trabajo

Este ciclo de mejora ha podido llevarse a cabo satisfactoriamente, en gran parte por la actitud participativa y cooperadora generalizada que hemos encontrado en el aula por parte de nuestros estudiantes cada día. Debemos señalar, sin embargo, dos factores que, lejos de contribuir al buen desarrollo de las clases, han supuesto un obstáculo considerable. Por un lado, el empleo de las mascarillas como medida sanitaria obligatoria para evitar la propagación de la COVID-19 no solo ha supuesto un impedimento para que los estudiantes escucharan con claridad las intervenciones de otros compañeros en numerosas ocasiones, sino que ha resultado una enorme dificultad para explicar el modo y el punto de articulación de los distintos sonidos consonánticos, ya que no podían ver cómo los pronunciaba al hilo de mis explicaciones. Para solventarlo, fue determinante incorporar a la clase la herramienta de *Sounds of Speech* (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/>), una web que ofrece animaciones, vídeos y muestras de audios a partir de los cuales los alumnos pudieron comprobar cómo se articulan los sonidos del español y qué rasgos distintivos posee cada uno de ellos.

Por otro, la disposición del aula los intimidó considerablemente, de manera que se mostraron muy reticentes a desplazarse hasta la tarima donde habitualmente se sitúa la docente para la consecución de ciertas actividades. En relación con las exposiciones grupales, ese lugar enfrente de las bancadas escalonadas incomodó a la mayoría de estudiantes, (incluso a aquellos que participan regularmente desde su asiento), y muchos buscaron refugio entre la pizarra y la mesa del docente. Los nervios y el malestar generalizados, así como su posición tan alejada de las bancadas provocó en determinadas ocasiones que apenas escucháramos sus intervenciones, lo que deslució mucho la exposición de un proyecto que habían preparado con sumo interés. Seguramente si nos hubieran asignado un aula de las nuevas, más pequeña y con todas las bancas al mismo nivel, hubiéramos gozado de un clima mucho más favorable para la realización de este tipo de actividades.

En relación con los problemas que planteamos en nuestro mapa de contenidos, uno de los retos que nos propusimos fue enseñar a nuestros estudiantes a transcribir fonética y fonológicamente como solución a las dificultades que se derivan del empleo de la escritura para representar determinados sonidos. Para afrontar esta tarea con éxito, decidimos reducir el tiempo de exposición teórica para, en su lugar, realizar en clase diversas actividades intermedias, de complejidad gradual, a partir de las cuales los alumnos fueron familiarizándose con la representación de los sonidos y resolvieron dudas que surgieron en el proceso.

Realizamos, asimismo, un taller de ortología para dar respuesta a diversos fenómenos conflictivos relacionados con la pronunciación y con posibles implicaciones en su escritura (problemas derivados de a) consonantes en posición implosiva: ¿*Septiembre* o *setiembre*? ¿*Pepsi* o *Pesi*? ¿*Substancia* o *sustancia*? b) Grupo consonántico *ps-* al comienzo de palabra: ¿*Psicología* o *sicología*? ¿*Pseudo-* o *seudo-*? c) Acentuaciones distintas: ¿*Adecuo* o *adecúo*? ¿*Video* o *video*? ¿*Nóbel* o *Nobel*? d) otros casos de diversa índole como ¿*México* o *Méjico*?). En grupos discutieron sobre cada uno de los ejemplos, diferenciaron pronunciaciones normativamente recomendadas de vulgarismos fonéticos y pronunciaciones afectadas o pedantes e investigaron sobre las causas que explican determinadas modificaciones en la escritura. Con este taller no solo revisaron sus

conocimientos sobre fonética, sino que consultaron diversos recursos a su alcance para solventar cada uno de los casos conflictivos propuestos y conectaron estos contenidos con los del tema anterior relativos al concepto de *norma*.

Finalmente, planteamos un reto en el que han estado trabajando con el método ECO a lo largo de las cuatro semanas que ha durado la impartición de este bloque temático a fin de que pudieran resolver el tercer problema en el que se centra nuestro mapa de contenidos: crear soluciones para las necesidades de pronunciación que encuentran usuarios reales en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE (español para extranjeros). Para ello, se organizaron en 9 grupos de entre cinco y seis integrantes cada uno y se centraron en las siguientes cuestiones que recogemos en la Tabla 3.

Tabla 3. Definición de los retos de cada grupo de trabajo

Grupos de trabajo	Retos
Equipo 1	Cómo podemos ayudar a un angloparlante a diferenciar las distintas pronunciaciones de la grafía g
Equipo 2	Cómo podemos lograr que un polaco aprenda a pronunciar el fonema fricativo interdental sordo /θ/
Equipo 3	Cómo podemos contribuir a que los germanohablantes pronuncien la lateral palatal sonora /ʎ/ y la nasal palatal sonora /ɲ/
Equipo 4	Cómo podemos conseguir que un italiano distinga los sonidos /s/ - /θ/
Equipo 5	Cómo podemos lograr que los anglohablantes pronuncien el fonema fricativo velar sordo /x/
Equipo 6	Cómo podemos contribuir a mejorar la pronunciación de los polacos
Equipo 7	Cómo podemos conseguir que franceses, alemanes, iraquíes, británicos y americanos distingan el sonido de la vibrante simple y la múltiple
Equipo 8	Cómo podemos corregir el rotacismo infantil
Equipo 9	Cómo podemos conseguir que estudiantes estadounidenses, marroquíes y argelinos resuelvan sus dificultades de pronunciación en español

En la primera fase del proyecto, *Explora*, los estudiantes contactaron con profesores de ELE, logopedas y estudiantes no nativos para averiguar las causas que explican esas dificultades habituales en el aprendizaje de nuestro sistema fonológico. En este sentido, en cuatro de los grupos (el 2, el 3, el 5 y el 6) participaron alumnos Erasmus, cuya experiencia como aprendices de español influyó enormemente en la elección del reto.

En la siguiente fase, *Crea*, discutieron sobre posibles soluciones y finalmente desarrollaron la que consideraron más efectiva. El grupo 1 diseñó un juego de *roleplay*; el equipo 2 creó una cuenta de Instagram en la que subieron diversos materiales audiovisuales (<https://www.instagram.com/polacofonia.es>); El 3 prototipó una aplicación, *Spanish to go*, para la que diseñaron una serie de juegos interactivos. El grupo 4 elaboró un *padlet* basado fundamentalmente en trabalenguas (<https://padlet.com/mgar-jim31/cqaewd2yy6y8twmz>). El 5 creó una *web* en la que subieron diversos materiales audiovisuales como tutoriales de pronunciación (<https://elinexploradomundodelajota.wordpress.com/>). El equipo 6 ideó el diseño de una *web* con varios ejercicios. Los grupos 7 y 9 plantearon secuencias de actividades basadas en la audición y repetición. Y, por último, el 8 creó un canal de *youtube* en el que subieron diversos vídeos (<https://www.youtube.com/channel/UCCOxKS8TU3DbsmPA5WptWZQ>).

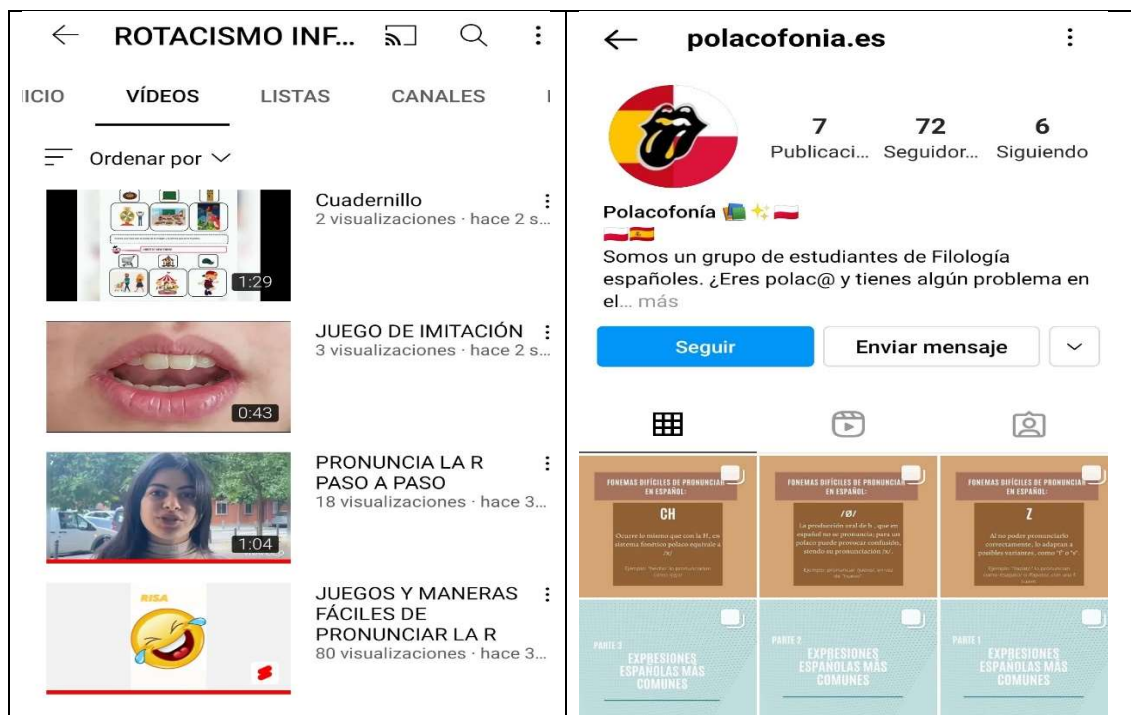


Figura 3. Muestra de los materiales elaborados (grupos 8 y 2)

La exposición de los proyectos en clase fue no solo el colofón de esta actividad sino también de esta propuesta de innovación diseñada para que adquirieran los conceptos fundamentales de la fonética y la fonología españolas a través de problemas reales habituales en el aula de ELE.

Evaluación del aprendizaje de los alumnos

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, hemos seleccionado, en primer lugar, las respuestas que ofrecieron a dos de las preguntas que planteamos en los cuestionarios inicial y final.

La figura 3 representa la escalera de aprendizaje en relación con la Pregunta 3: *¿Cómo podemos distinguir b/v en el español?*

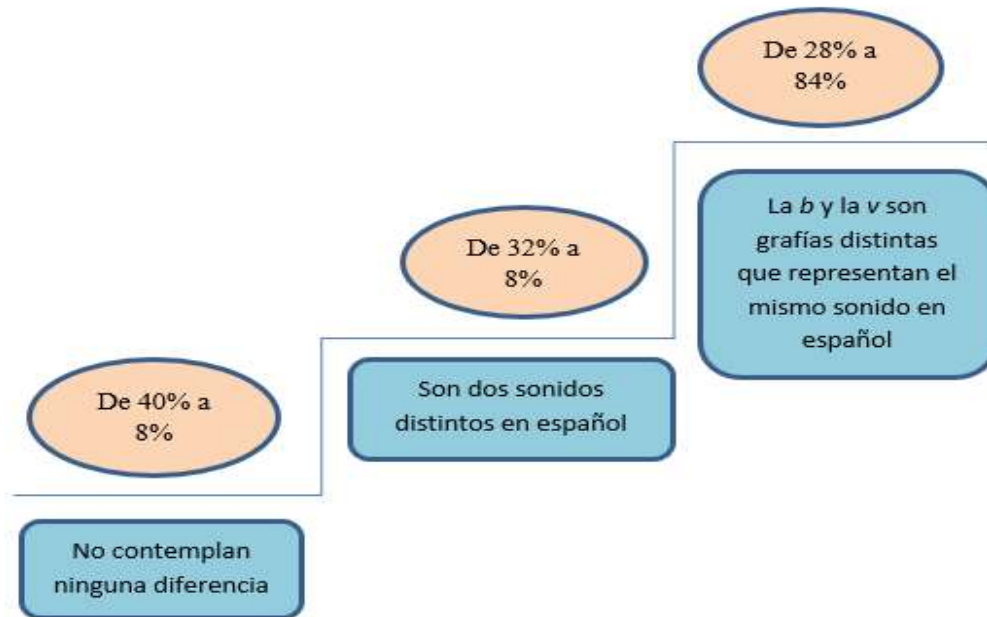


Figura 3. Pregunta 3

Formulamos esta pregunta para que reflexionaran sobre las relaciones entre el plano ortográfico y el fonético, como punto de partida para investigar los aspectos conflictivos que presenta la escritura en relación con la representación de ciertos sonidos del español y que sirvió como motivación para aproximarnos a las transcripciones fonética y fonológica. En relación con los resultados de la escalera, si bien en el cuestionario inicial el 72% se situó en los dos primeros peldaños, la gran mayoría entendió finalmente que se trata de grafías distintas que representan el mismo fonema en español (/b/) y así lo manifestaron en el cuestionario final, donde el 84% ocupó el tercer escalón.

En cuanto a la pregunta 4, *¿qué elementos intervienen en la producción del sonido?*, supone un primer acercamiento al problema de la pronunciación de determinados sonidos que, por su articulación, resulta dificultosa para determinados hablantes no nativos que tienen sistemas fonológicos diferentes en sus lenguas maternas, por lo que han de tenerse en cuenta estos factores para resolver dichos conflictos.

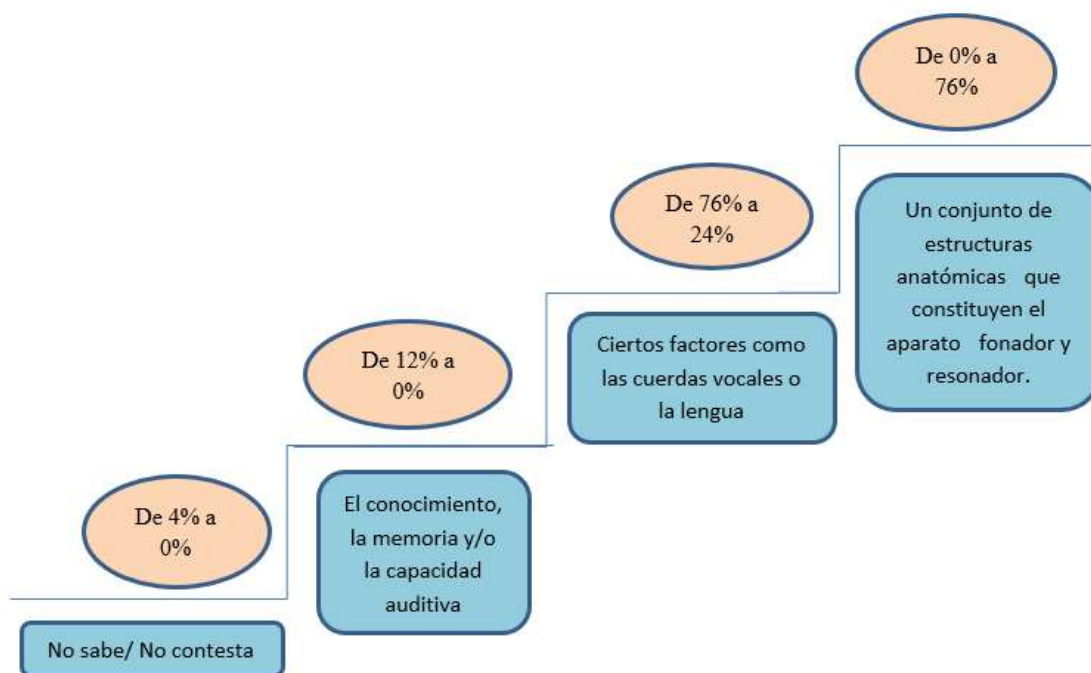


Figura 4. Pregunta 4

Según puede observarse en la Figura 4, en el cuestionario inicial el 4% de los estudiantes no supo responder y el 12% señaló factores externos como la memoria o la capacidad auditiva. Una mayoría reconoció alguna variable articuladora como la posición de la lengua o la acción de las cuerdas vocales y ningún alumno alcanzó el cuarto escalón. En el cuestionario final progresaron notablemente en sus respuestas, de manera que abandonaron los primeros peldaños y todos se situaron en los dos superiores. En particular, el 76% se situó en el último escalón, identificando los elementos del aparato fonador y resonador como los responsables de la producción de los sonidos. Entendieron que de entre la amplia serie de distinciones que es capaz de producir, cada lengua selecciona un número reducido para constituir su propio sistema fonológico.

En segundo lugar, hemos realizado un seguimiento de la progresión individual del aprendizaje en una muestra de 25 estudiantes que completaron ambos cuestionarios y se identificaron, además, de la misma forma en ambos, de forma que hemos podido comparar sus respuestas en una y otra prueba y representar su evolución en la Tabla 4.

Tabla 4. Progresión individual del aprendizaje de los estudiantes

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	
3	▲	▲	▶	▶	▶	▲	▲	▶	▶	▲	▲	▲	▲	▶	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
4	▲	▲	▲	▶	▲	▶	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▶	▶	▲	▲	▶

Se observa un progreso generalizado entre los estudiantes, si bien en la pregunta 3 el 24% mantuvo sus mismas creencias y en la 4, el 20%. En cualquier caso, se trata de resultados muy positivos, ya que no observamos ningún retroceso en sus repuestas.

Asimismo, los estudiantes realizaron diversas actividades en clase en relación con las transcripciones fonética y fonológica y las cuestiones de normativa ortológica, de manera que pudimos observar su razonamiento y, a partir de la puesta en común, resolver dudas, así como aclarar creencias erróneas. Por último, los proyectos ECO se evaluaron a través

de su exposición y la entrega de un portafolio en el que detallaron los pasos que habían realizado para avanzar en las tres fases de las que consta esta metodología. La actividad se valoró en 1,5 puntos de la nota final de la asignatura y la calificación media que se obtuvo fue 1,05, lo que indica una evaluación notable de la experiencia.

Evaluación del CIMA

Teniendo en cuenta la dificultad de diseñar esta propuesta de innovación en torno a una materia y una asignatura que no habíamos impartido nunca, ha resultado una experiencia muy positiva tanto para la docente como para los estudiantes, que tuvieron la oportunidad de valorarlo en el cuestionario final. El 92% señaló que, pese a la complejidad de los contenidos, le había resultado muy interesante y consideraron muy acertados tanta la metodología de las sesiones como el marco de ECO para la realización del trabajo. Tan solo un alumno consideró este método “restrictivo” y otro no contestó a esta pregunta del cuestionario final. Asimismo, la mayoría coincidió en que la dedicación a actividades prácticas ha resultado fundamental para comprender el contenido, pero algunos sugirieron que incluso se dedicara más tiempo a la transcripción en clase.

La perspectiva de los estudiantes no hace sino reforzar una creencia sobre la que hemos reflexionado mucho desde que surgió la necesidad de mejorar nuestra docencia hace dos años. Resulta esencial reducir el tiempo de exposición teórica y dejar paso a otras dinámicas en las que el alumno active su papel en clase. En este sentido, estamos avanzando hacia un modelo didáctico deseable (García-Pérez y Porlán 2017), ya que progresivamente tratamos de ceder el protagonismo a nuestros estudiantes y conectar las clases con sus necesidades e intereses.

Asimismo, consideramos el empleo de los cuestionarios una herramienta fundamental a lo largo de todo el proceso de enseñanza, si bien se hace necesario mejorar la formulación de las preguntas para plantear situaciones que conecten mejor con sus experiencias.

Con respecto al método ECO, fomenta el *aprendizaje crítico natural* (Bain, 2007) de los alumnos, los cuales no solo han empatizado con necesidades sociales reales, sino que han tratado de resolverlas trabajando colaborativamente en equipos. A diferencia del curso pasado, en esta ocasión planificamos varios momentos para supervisar el progreso de los trabajos en clase. No obstante, aún percibimos en algunos casos que, a pesar del alto grado de motivación de los estudiantes, sus proyectos carecen de profundidad. En este sentido, la fase *Ofrece* resultó la más confusa, de manera que la mayor parte de los grupos no difundieron su propuesta ni, en consecuencia, pudieron valorarla.

Quizás se trate de una actividad demasiado compleja como para seguir aplicándola como complementaria a un esquema metodológico más bien basado en la alternancia de exposiciones teóricas y revisiones prácticas. No obstante, hemos de mostrarnos reticentes a renunciar a este tipo de sesiones, ya que consideramos que garantizan que los alumnos adquieran una visión general del tema y que no reduzcan su estudio a una única parcela en la que centran sus proyectos. Una posible solución para futuros ciclos de mejora podría ser implementar ECO con absoluto protagonismo durante las sesiones de clase dedicadas a un bloque temático completo y comparar la experiencia y los resultados con la impartición de otros bloques de forma más tradicional, esto es, compaginando las explicaciones con actividades en el aula para comprobar si realmente los estudiantes son capaces de adquirir los conocimientos fundamentales de la asignatura sin que la docente tenga que insistir sobre ellos explícitamente.

En definitiva, hemos de seguir explorando este camino de innovación para mejorar nuestra docencia y, con ello, ofrecer a nuestros estudiantes experiencias de aprendizaje enriquecedoras (Mora, 2017) a fin de contribuir a su desarrollo personal y profesional.

Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, (pp. 37-54). Morata.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Morata.
- García-Pérez, F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, (pp. 93-104). Morata.
- León-Castro, M. (2021). Propuesta didáctica para la enseñanza del género gramatical y el sexismo lingüístico en el ámbito de los medios de comunicación. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coords.): *Ciclos de mejora en el aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, (en prensa). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Mora, J. P. (2021). Desafíos transdisciplinares en la universidad: LeIn Lenguaje Inclusivo para fomentar el aprendizaje del alumnado. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coords.): *Ciclos de mejora en el aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, (en prensa). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Mora, J. P. (2017). Una experiencia de cambio docente en Filología. En R. Porlán (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, (pp. 169-178). Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, (pp. 73-88). Morata.