

Ciclo de Mejora en la asignatura de Análisis e Interpretación de textos literarios franceses

Improvement cycle in the subject of Analysis and interpretation of French Literary texts

FILOLOGÍA

Alexia Zilliox

<https://orcid.org/0000-0002-0939-1007>

Universidad de Sevilla. Facultad de Filología. Departamento de Filología Francesa
azilliox@us.es

Resumen. El presente trabajo muestra el análisis resultante de la aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) en la asignatura *Análisis e Interpretación de Textos Literarios Franceses* del Grado en Estudios Franceses. Esta propuesta se realiza a partir del Curso General de Docencia Universitaria y resulta ser, por lo tanto, la primera propuesta de Innovación Docente que se aplica en este contexto y su objetivo principal es el de conseguir acercar la asignatura a los alumnos para que se desvinculen de lo abstracto que pueden resultar algunas herramientas de análisis e interpretación literaria. Para ello, se propone un CIMA basado en tres problemas que acompañarán al alumno en las etapas concretas que componen la redacción del comentario de texto literario.

Abstract. This paper presents the analysis coming from the application of a CIMA in the following subject: “Analysis and interpretation of French and literary texts” from the degree in French Studies. This proposal is the result of the formation CGDU and will be the first proposal of Teaching Innovation applicated in this context and its main purpose is to succeed in bringing the subject closer to the students and so they dissociate themselves from the abstract of some of the analytic tools we use in literature. For doing that, we propose a CIMA based in three problems that will go with the student in the concrete steps that form the redaction of the literary commentary.

Palabras clave: Análisis e interpretación de textos literarios franceses, grado en estudios franceses, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.

Keywords: Analysis and interpretation of French and literary texts, degree in French Studies, university teaching, university teaching experimentation.

Introducción

La asignatura *Análisis e Interpretación de Textos Literarios Franceses* que se imparte en el primer curso del Grado en Estudios Franceses es una asignatura que supone un reto para los alumnos ya que se trata de su cuarta asignatura impartida en francés con la dificultad añadida que supone trabajar con textos literarios. Sin embargo, suele ser considerada como un pilar importante para prepararlos para el segundo año de carrera, ya que empezarán entonces a tener la totalidad de sus clases con el francés como lengua vehicular. Con el objetivo de mejorar el entendimiento de los alumnos hacia la asignatura, se pretende aplicar un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) partiendo del concepto de Delord y otros (2020).

Las sesiones de clase en el grado de Estudios Franceses son de 1h y 30 m. Por ello, aplicaré este Ciclo de Mejora en seis sesiones, para cubrir un mínimo de ocho horas. La fecha escogida para aplicar el CIMA corresponde con las últimas clases del cuatrimestre, momento en el que nos encontramos inmersos en la práctica del comentario de textos literarios. Suele ser un momento bastante crítico del curso ya que los alumnos empiezan a encontrarse muy nerviosos por el final de las clases y la época de exámenes acercándose. La novedad de este curso es que deben entregar un comentario de texto, preparado en casa, como prueba final, con lo cual la práctica del comentario resulta primordial para que puedan superar la asignatura.

En cuanto a las medidas adoptadas por la COVID-19, trabajamos en la Facultad de Filología con unas clases híbridas: un tercio de la clase puede acudir al aula, turnándose cada tres semanas mientras que dos tercios se quedan en casa. La tecnología funciona estupendamente, y cada aula posee al menos un micrófono y una cámara, con lo cual se puede tener perfectamente en cuenta a la gente que sigue en vía telemática. En este caso, tengo en lista más de cincuenta alumnos y de estos, suelen acudir a clase unos cuarenta, ya sea de forma presencial u online.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos y problemas

La asignatura de *Análisis e Interpretación de Textos Literarios Franceses* supone un conjunto de retos para su enseñanza. Podemos destacar dos importantes: el de acercar los alumnos a los textos literarios franceses y el de enseñarles a aplicar una metodología de análisis e interpretación que no es similar a lo que han podido aprender en bachillerato. En la figura 1 encontramos el *mapa de contenidos y problemas* diseñado para el Ciclo de Mejora, en él, se recogen los tres problemas que pretendemos plantear a los alumnos, a saber *¿Qué necesito saber sobre el poema?*, *¿Qué puedo analizar para entender mejor el poema?* y *¿Cómo puedo organizar mi análisis?* La resolución de estos debe permitirles contestar al problema central de la asignatura: *¿Cómo puedo entender el sentido más oculto de un poema?*, lo cual refleja el mayor objetivo que tenemos en esta etapa, que los alumnos sean capaces de distinguir entre “Analizar” e “Interpretar” y sepan redactar una respuesta formal para comentar un texto literario. De hecho, este ejercicio se debe implantar imprescindiblemente desde el primer año ya que luego nos encontramos con carencias como ya subrayó Elena Carmona Yanes: *En las labores de coordinación que realizamos periódicamente los profesores del título, coincidimos en identificar, en un número significativo de estudiantes de las distintas asignaturas que impartimos, dificultades para el procesamiento de las formas complejas de la comunicación escrita, acompañadas de una desmotivación por abordar este tipo de dificultades* (2019: 1257-1258).

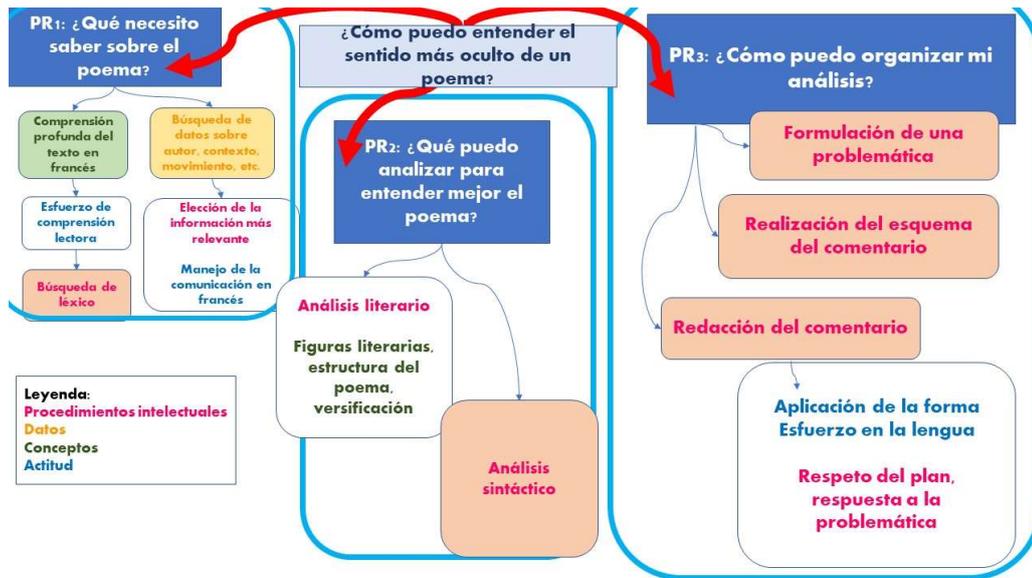


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas

Modelo metodológico posible

Con el fin de llevar a cabo este Ciclo de Mejora he decidido reflexionar sobre el modelo metodológico posible. Antes de participar en el Curso General de Docencia Universitaria consideraba que la forma de enseñar en esta asignatura era ya bastante dinámica por estar enfocada principalmente a partir de la práctica. Sin embargo, no dejaba de ser un modelo tradicional de exposición de la teoría seguida de una aplicación práctica. Lo que ha supuesto un verdadero cambio para mí ha sido darme cuenta de que no tenía conciencia de cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos. Esto es posible gracias a la implementación de la enseñanza mediante problemas, tal y como podemos ver en la Figura 1. Cuando comprendemos que los alumnos aprenden sacando sus propias conclusiones, debemos alentar este hecho: *los mejores profesores intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural* (Bain, 2007: 114). De esta forma he decidido plantearme un modelo metodológico posible que tome en cuenta las ideas previas de los alumnos desde el principio.

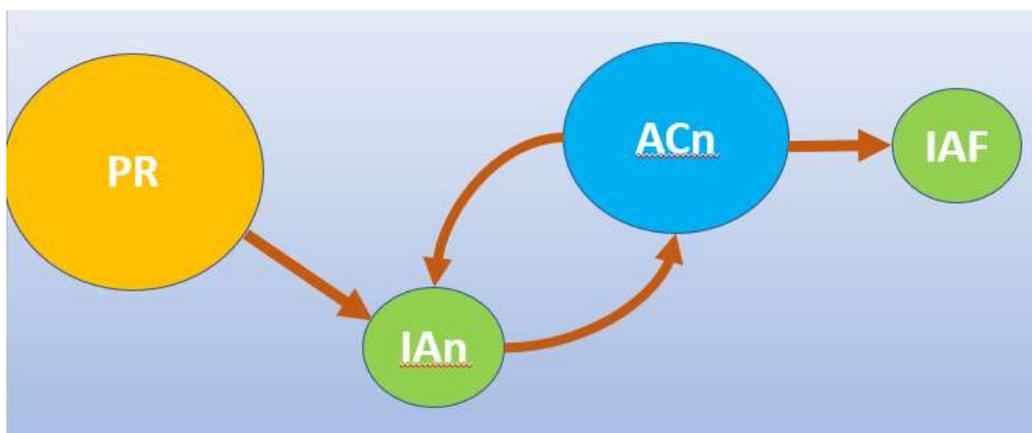


Figura 2. Modelo metodológico posible

En este CIMA emplearemos por lo tanto el modelo activo, constructivista e investigativo. Puede ser un modelo posible ya que las *Actividades de Contraste* ya se venían empleando desde antes. Así, el objetivo es que dichas actividades estén incluidas dentro de un diseño de sesiones concreto en el que cada *Idea de los Alumnos (IA)* y *Actividad de Contraste (AC)* sigan una relación lógica y en base al *Problema Central*. Este modelo metodológico me permite guiar a los alumnos en las diferentes etapas de análisis y de creación del comentario de texto. De hecho, se pone en el centro la práctica de las actividades de contraste, lo cual es perfectamente adaptable a esta asignatura. En efecto, se pretende que los alumnos puedan trabajar la interpretación de textos con un método prácticamente diseñado previamente y así sistematizar la interpretación con el objetivo de volverla una práctica menos abstracta. Las actividades de contraste permiten dos avances consecuentes: el primero, acompañar al estudiante a lo largo del proceso en lugar de pedirle que lo haga de una vez y en solitario. En segundo lugar: a mí me permitirá detectar los fallos y las posibilidades de ir mejorando la secuencia de actividades.

Leyenda de la Figura 2:

PR = *Problemas Claves*. Son los problemas que se van planteando para poder avanzar en la asignatura e ir abordando el Problema principal del mapa conceptual. Otras preguntas más concretas se irán formulando para crear momentos de IA.

IA = *Idea de los alumnos*. Espacios de reflexión en los que los alumnos no tienen que buscar información previa e intentan contestar a una pregunta a partir de lo que ya saben y de lo que son capaces de elaborar en ese momento.

AC = *Actividad de contraste*. En grupos o de forma individual, actividades guiadas llevadas por un material creado por mí. Y que consisten en los distintos pasos a realizar para poder hacer un comentario de texto. Se denominan actividades de contraste ya que permiten que los alumnos vayan avanzando en su aprendizaje contrastando sus ideas con las correcciones de los ejercicios, las aportaciones entre pares y las aportaciones mías.

IAF = *Idea de los alumnos final*. A modo de conclusión, esta actividad permitirá comprobar con qué ideas se han quedado los alumnos.

Secuencia de actividades

Una vez establecido el modelo metodológico posible, procedemos a diseñar la secuencia de actividades de cada sesión coherente con él, en base a los problemas. La línea roja corresponde al cambio de sesión.

Tabla 1. Secuencia de actividades

¿QUÉ NECESITO SABER SOBRE EL POEMA?		
PR1/IA1	<i>¿Qué necesito saber sobre el poema?</i>	20 minutos
Tras poner en conocimiento de los alumnos las respuestas a esta pregunta en el cuestionario, cada alumno elabora una lista de posibles respuestas y se hace una puesta en común: todos los alumnos escriben en la pizarra digital y uno ejerce de secretario y se encarga de reorganizar los contenidos en la pizarra.		
AC1	Lectura en voz alta	30 minutos
Cada alumno prepara la lectura en voz alta de un poema de la lista de sonetos. Pueden elegir el que quieran. Se les especifica que deben preparar la lectura teniendo en cuenta la sintaxis y sobre todo el ritmo del poema. Lectura en voz alta de cinco alumnos.		

En este caso el contraste se realiza con el propio texto del poema, y con los consejos en cuanto a comunicación, de la profesora y de los compañeros. Leer en voz alta permite entender mejor el poema gracias al ritmo y a la entonación.		
Recursos: Corpus de sonetos		
IA2	Reflexión sobre la lectura	10 minutos
Se pide a los alumnos que expliquen qué pasos han seguido para preparar la lectura y qué más deben hacer para entender mejor el poema.		
AC2	Búsqueda de información	5 minutos de preparación y 15 de puesta en común
Sobre el autor del poema que cada uno haya elegido, los alumnos deben buscar información y elegir la que pueda ser relevante para con el poema, luego se pone en común.		
Información de contraste: documentos sobre cada autor en carpetas disponibles en la plataforma.		
¿QUÉ PUEDO ANALIZAR PARA ENTENDER MEJOR EL POEMA?		
PR2/IA3	<i>¿Qué puedo analizar para entender mejor el poema?</i>	10 minutos
Tras poner en conocimiento de los alumnos las respuestas a esta pregunta en el cuestionario. Se les pregunta todo lo que se puede analizar en un poema, y se van apuntando sus respuestas en la pizarra digital. Un alumno ejerce de secretario y se encarga de reorganizar los contenidos en la pizarra.		
AC3	Ejemplos de uso de herramientas de análisis	45 minutos
En base a cada uno de los conceptos que se han apuntado en la pizarra, se les pide a los alumnos que localicen al menos tres ejemplos en su poema y se pone en común. En este caso, el contraste se realiza en base al dossier metodológico en el que encontramos una tabla de análisis y la explicación de todos los conceptos (que se han utilizado anteriormente en la asignatura).		
IA 4	<i>¿Cómo podemos sistematizar la búsqueda de dichos conceptos en los poemas?</i>	15 minutos
Se les pide a los alumnos que reflexionen sobre lo siguiente: <i>¿Cómo podemos sistematizar la búsqueda de dichos conceptos en los poemas?</i>		
AC 4	Uso de la tabla	10 minutos
Cada alumno rellena su tabla para el poema.		
Recurso: Tabla de análisis		
¿CÓMO PUEDO REDACTAR FORMALMENTE UNA RESPUESTA AL PROBLEMA DE LA ASIGNATURA?		
AC 4	Uso de la tabla	1h20 minutos
Los alumnos siguen rellenando su tabla, se elige a cinco personas para que expongan su tabla. Los cinco alumnos exponen su tabla, se pide a un mínimo de dos alumnos por cada exposición que ayude al compañero a encontrar cosas que mejorar.		
Recurso: Tabla de análisis		
¿CÓMO PUEDO REDACTAR FORMALMENTE UNA RESPUESTA AL PROBLEMA DE LA ASIGNATURA?		
PR3/IA5	<i>¿Cómo puedo redactar formalmente una respuesta al problema de la asignatura?</i>	20 minutos
Se les pide a los alumnos que contesten a las siguientes preguntas: - <i>¿Cuál es el tipo de texto que nos ayuda a demostrar que hemos interpretado un texto?</i> - <i>¿Cuáles son las partes de este texto?</i> - <i>¿Qué normas formales componen este texto?</i>		
AC5	Formulación de una problemática	

Se les pide a los alumnos que saquen dos o tres temáticas de su columna de interpretación en la tabla. Y luego que redacten una problemática y se pone en común. En este caso el contraste se realiza entre alumnos ya que solo se pide una organización de los contenidos en base a una problemática. Los alumnos deben verificar entre unos y otros que la organización que han decidido responde a la problemática.		40 minutos
IA6	¿Cómo articulamos la respuesta a la problemática?	10 minutos
Se les pide a los alumnos que reflexionen sobre lo siguiente: ¿Cómo articulamos la respuesta a la problemática?		
AC 6	Esquema del comentario	10 minutos
Cada alumno debe realizar el esquema del comentario: lo que lleva cada parte. Puesta en común al día siguiente, se eligen cinco alumnos.		
AC 6	Esquema del comentario	20 minutos
Puesta en común de cada uno de los cinco alumnos y comentarios de los compañeros.		
IA 7	¿El esquema responde a la problemática?	20 minutos
Los compañeros deben reflexionar sobre la puesta en común de cada uno de los alumnos y pensar en lo siguiente: ¿El esquema responde a la problemática?		
AC 7	Redacción del desarrollo del comentario	40 minutos
Cada alumno redacta el desarrollo de su comentario. Cinco alumnos se lo entregan a la profesora al final de la clase.		
IAF	Corrección de los desarrollos	20 minutos
Se proyectan algunas partes de los desarrollos del día anterior y se pide a los alumnos los puntos débiles de dichos desarrollos.		
	Realización del cuestionario final	60 minutos
Se les enseña a los alumnos el documento con las respuestas de todos y se les pide que vuelvan a realizar el cuestionario.		

Cuestionario inicial y final

Con el fin de poner en marcha este CIMA se ha diseñado un cuestionario inicial con las preguntas que se plantean en el mapa de contenidos y con otras tres que vienen a completarlas. Este cuestionario pretende recoger una visión previa sobre las opiniones de los alumnos en cuanto a algunos contenidos organizadores de la asignatura. Así se les avisó que dicha actividad se enmarca en el Programa de Formación de Innovación Docente, que era completamente anónima y que no se iba a calificar. Se ha diseñado en la herramienta *Blackboard Learn Collaborate*, y en formato de “encuesta” para poder descargar los resultados sin tener los nombres de cada uno.

El contenido del cuestionario es el siguiente: *Antes de contestar a las preguntas, poneos en el siguiente contexto: trabajamos sobre un poema y queremos llegar a entender el sentido más oculto de este. Contesta a las siguientes preguntas dando tu opinión y de forma sincera sobre las diferentes etapas a las que nos enfrentamos en este proceso.*

¿Qué puedo hacer para entender un poema?

¿Cuáles son los aspectos externos al texto que me ayudan a comprender un poema?

¿Qué aspectos del poema puedo analizar para entenderlo mejor?

¿Cuál es la diferencia entre analizar e interpretar un poema?

¿Cuáles son los diferentes pasos que puedo seguir para ordenar mis ideas y demostrar que he entendido el sentido más oculto del poema?

¿Cómo se articula el texto que voy a realizar para demostrar que he entendido el sentido más oculto del poema?

Aplicación del CIMA

Diario de sesiones

Durante el periodo de las seis sesiones de aplicación del CIMA se ha tomado nota de lo ocurrido en un diario de clase.

Sesión 1: En este primer día, acuden pocos alumnos en clase online, unos doce y nadie presencialmente, al contrario de lo que ocurría en las clases anteriores. Empiezo notificándoles que vamos a trabajar según la metodología del Programa de Formación y que necesito que me rellenen un cuestionario. Tras decirles a los alumnos que se va a trabajar de manera general y no en los poemas de entrega, varios se desconectan. Aun así, los que quedan rellenan la encuesta (finalmente, conseguí diecisiete encuestas iniciales) y la primera actividad funciona bastante bien. Son los propios alumnos los que van recolocando y completando las ideas de los demás en la pizarra virtual. La actividad número dos (preparación de una lectura de un poema en voz alta) nos ocupa casi la totalidad de lo que queda de sesión, ya que es una actividad transversal que les permite trabajar muchos aspectos de la carrera, tanto la pronunciación, el vocabulario y por supuesto los ritmos del poema y la comprensión lectora de este. Por esta razón, tras la tercera actividad, les pido que preparen la actividad cuatro en casa. Salen dos alumnos voluntarios para hacer la puesta en común al principio de la próxima clase, y otros dos están encargados de valorar y completar las intervenciones de los compañeros.

Sesión 2: En esta sesión asisten unos quince alumnos de forma online, y una alumna está presente en el aula. Además, esta alumna se encarga de organizar la pizarra del *Blackboard*. Empezamos la puesta en común del día anterior. En conjunto, la clase discute durante un largo tiempo, para decidir qué tipo de informaciones son necesarias o no. El debate es muy enriquecedor y acaba ocupando toda la sesión lo cual nos atrasa una sesión entera (1h y 20m.) sobre el diseño previo. Al final de la clase les pido que empiecen a pensar en las dos actividades siguientes (5 y 6). Les mando el enunciado por la plataforma para que tengan claro qué deben preparar para la sesión siguiente.

Sesión 3: Empezamos la clase con el mismo tipo de asistencia: dos alumnos de forma presencial y unos diez online. Llegados a este punto hay que apuntar que la asistencia era más alta en las clases anteriores y que debido a las fechas, la desmotivación y el cansancio de los alumnos empieza a resentirse bastante. Comenzamos con la actividad cinco, los alumnos organizan la pizarra y la actividad funciona bastante bien ya que todos participan con sus ideas. Finalmente, dos alumnas exponen sus resultados de la actividad seis. Los demás alumnos preguntan y completan, pero esta parte cuesta un poco más. Además, en esta puesta en común se detecta una confusión de base en algunos alumnos, entre las nociones de “vocabulaire apprécitatif” y “connotation”. Con lo cual decido parar la clase y aportar las explicaciones necesarias. Se les pide por último que se dediquen a hacer la actividad 9 en casa (ya que las 7 y 8 eran preparatorias, y suprimiéndolas se intenta avanzar el retraso acumulado) y se eligen varias alumnas para la puesta en común.

Sesión 4: Esta clase tuvo una acogida aún menos entusiasta por parte de los alumnos que expresaron su voluntad por dedicar la sesión a las dudas sobre el comentario final. Intenté hacerles ver que la práctica llevada a cabo durante la clase tenía ese preciso objetivo, aun así, se desconectaron más de la mitad de los alumnos. Además, las voluntarias para exponer su trabajo no acudieron ese día ya que se trata de alumnas del doble Grado en Estudios Franceses y Educación Primaria y tenían un examen en otra facultad. Acabamos por repasar algunos puntos, desviándonos bastante de lo previsto.

Sesión 5: Al volver las alumnas del Doble Grado, esta sesión empezó de forma mucho más fluida. Si bien es cierto que ya hemos acumulado mucho retraso. La exposición de las alumnas de su análisis de los poemas resulta muy fructífera como actividad de contraste ya que la mayoría de los alumnos consiguen ver la relación entre dicha actividad y su entrega final, aunque se trate de un texto distinto. Notamos con mucha satisfacción la participación de los alumnos que discuten aspectos de los análisis propuestos por las compañeras.

Sesión 6: Para la última clase, consigo captar más o menos la atención de los estudiantes pidiéndoles participación a cambio de dejar la última media hora para las dudas sobre el trabajo final de la asignatura. Esta clase se corresponde a la actividad número diez y los alumnos participan bastante. Finalmente, para la última media hora, les pido que hagan el cuestionario final y procedemos a hacer un turno de dudas sobre el trabajo final.

Análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final

De las seis preguntas planteadas en el cuestionario nos quedaremos aquí con la primera y la cuarta para analizar, ya que los resultados son muy interesantes y son unas preguntas claves, la primera por ser la base de la asignatura, lo que nos permitirá ver si encontramos una evolución, y la cuarta por representar el objetivo fundamental: la diferencia entre analizar e interpretar. En cada tabla, las líneas amarillas marcan los escalones que veremos luego en las escaleras, siendo el tipo de respuesta 6, en la primera pregunta, y el tipo 4 en la cuarta, el nivel máximo que se puede alcanzar.

Tabla 2. Pregunta 1 (cuestionario inicial): *¿Qué puedo hacer para entender un poema?*

	<i>Tipo</i>	<i>Número del cuestionario</i>	<i>Relación con el total</i>
1	Lectura	1, 6, 12	3 de 17
2	Varios elementos sin mencionar la lectura	3, 8, 13	3 de 17
3	Lectura + 1 elemento sin mencionar la búsqueda de léxico	2, 10, 14	3 de 17
4	Lectura + búsqueda de léxico	7, 9, 15	3 de 17
5	Lectura + varios elementos sin mencionar la búsqueda de léxico	4, 11, 17	3 de 17
6	Lectura + búsqueda de léxico + varios elementos	5, 16	2 de 17

Tabla 3. Pregunta 1 (cuestionario final): *¿Qué puedo hacer para entender un poema?*

	<i>Tipo</i>	<i>Número del cuestionario</i>	<i>Relación con el total</i>
1	Lectura		0 de 11
2	Varios elementos sin mencionar la lectura		0 de 11

3	Lectura + 1 elemento sin mencionar la búsqueda de léxico	2	1 de 11
4	Lectura + búsqueda de léxico	4	1 de 11
5	Lectura + varios elementos sin mencionar la búsqueda de léxico	8	1 de 11
6	Lectura + búsqueda de léxico + varios elementos	1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11	8 de 11

Tabla 4. Pregunta 4 (cuestionario inicial): *¿Cuál es la diferencia entre analizar e interpretar un poema?*

	<i>Tipo</i>	<i>Número del cuestionario</i>	<i>Relación con el total</i>
1	Diferencia fondo / forma	15	1 de 17
2	Diferencia objetividad / subjetividad	1, 6, 9, 11	4 de 17
3	Interpretación=encontrar la voluntad de significado del autor	2, 8, 12, 17	4 de 17
4	Analizar=identificar unos componentes e interpretar=relacionarlos y darles un sentido	3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 16	8 de 17

Tabla 5. Pregunta 4 (cuestionario final): *¿Cuál es la diferencia entre analizar e interpretar un poema?*

	<i>Tipo</i>	<i>Número del cuestionario</i>	<i>Relación con el total</i>
1	Diferencia fondo / forma	0	0 de 11
2	Diferencia objetividad / subjetividad	3, 4	2 de 11
3	Interpretación=encontrar la voluntad de significado del autor	6, 10	2 de 11
4	Analizar=identificar unos componentes e interpretar=relacionarlos y darles un sentido	1, 2, 5, 7, 8, 9, 11	7 de 11

Análisis de las escaleras

En primer lugar, he optado por realizar las escaleras de dos de las seis preguntas que se plantearon en el cuestionario ya que algunas resultaron demasiado generales y los resultados no eran tan interesantes. Además, el momento para pasar el cuestionario inicial en este caso no era el idóneo, ya que me parece habría sido mucho mejor hacerlo a principio de cuatrimestre para poder valorar correctamente el aumento de los conocimientos de los alumnos.

Quisiera destacar particularmente el hecho de que los primeros escalones han desaparecido en los cuestionarios finales de las dos preguntas. Y por norma, los escalones finales han aumentado su porcentaje de forma destacable.

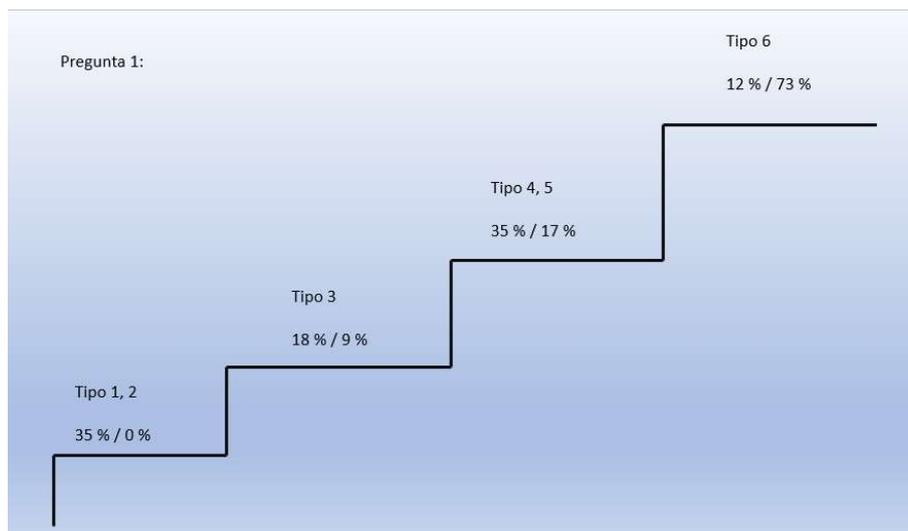


Figura 3. Escalera pregunta n°1

En la figura 3 podemos observar la escalera resultante de los cuestionarios inicial y final de la pregunta 1. Cabe destacar que los dos tipos del primer escalón desaparecen en el cuestionario final, lo cual es muy buena noticia ya que significa que los alumnos proceden a dar unas respuestas mucho más completas en los cuestionarios. De hecho, los otros tres tipos bajan también sus porcentajes mientras que el tipo máximo pasa de un 12% de los cuestionarios al 73%, lo cual representa una subida tremenda.

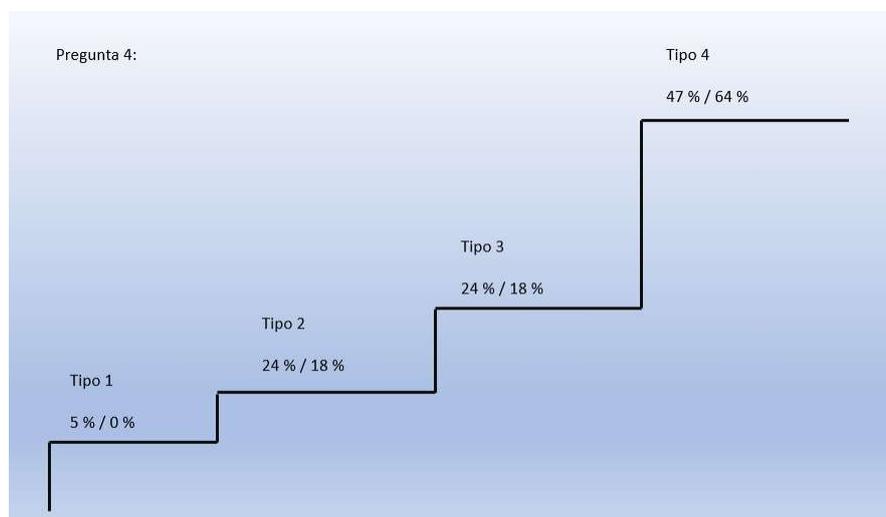


Figura 4: Escalera pregunta n°4

Podemos observar en esta escalera un comportamiento similar a lo que ocurrió con la primera pregunta, aunque lo ocurrido con el tipo 4 resulta diferente. En efecto, la subida parece menor pero realmente lo extraño es que el porcentaje del cuestionario inicial fuera tan alto. Realmente esto se debe a que el cuestionario inicial se ha hecho a seis sesiones del final y los alumnos ya tenían un recorrido amplio en la asignatura. En un futuro, sería de gran interés plantear esta pregunta a los alumnos al principio de la asignatura, para poder así comprobar realmente la evolución.

Procedemos ahora a realizar el cuadro de evolución por estudiante (Tabla 6) en el que podemos observar la evolución concreta de los diez alumnos que han entregado el cuestionario

inicial y el final y que hemos identificado gracias a unos seudónimos. Los porcentajes de mejora son mayoritarios menos para un alumno que presenta un descenso en el porcentaje. No encontramos una razón concreta para explicar este resultado. Al no ser una muestra alta, no podemos saber si se trata de un caso aislado. Dicho esto, la muestra presenta una evolución positiva, incluso en más del 50% para tres alumnos, lo cual es muy favorable y demuestra el buen funcionamiento del CIMA.

Tabla 6. Cuadro de evolución por estudiante

<i>Estudiante</i>	<i>Preguntas</i>				<i>Puntuación</i>	<i>Mejora</i>
	1I	1F	4I	4F		
1	5	6	4	4	1	16 %
	1		0			
2	6	3	4	4	-2	-36 %
	-2		0			
3	2	6	4	2	1	16 %
	3		-2			
5	6	6	4	4	0	0 %
	0		0			
6	4	6	1	3	3	55 %
	1		2			
7	5	6	2	4	3	55 %
	1		2			
8	2	5	4	4	2	36 %
	2		0			
9	4	6	4	4	1	16 %
	1		0			
10	5	6	3	3	1	16 %
	1		0			
11	1	6	2	4	5	83 %
	3		2			

Evaluación del CIMA

La aplicación del CIMA sigue siendo hoy un ejemplo de frustración. En efecto, estoy convencida de que, con otras circunstancias el desarrollo de las sesiones hubiese sido mucho más provechoso. La disposición de los alumnos, cansados y agobiados por la cantidad de pruebas que tienen a final de cuatrimestre, no ha ayudado en ningún momento, cuando se trata de un grupo bastante participativo desde el principio del cuatrimestre. El no haber sabido, por mi parte, plantear los problemas de forma más atractiva y con un enfoque profesional es, sin lugar a duda, un aspecto a mejorar en el futuro. Particularmente, la cuarta sesión resultó agotadora ya que no sabía cómo retomar el interés de la clase. Me dejé sobrellevar por la huida de alumnos conectados y por el hecho de que los que siempre participan no estuvieran ese día. En un futuro me gustaría poder actuar de forma más relajada ante un momento de esta índole. Sin embargo, me gusta que algunos de los ejercicios hayan funcionado bastante bien, ya sea porque los alumnos se han dado cuenta de que la aplicación de estos les permitía avanzar en sus trabajos, o porque han podido salir a la luz unas confusiones conceptuales que ni ellos ni yo sospechábamos. Finalmente, en este caso, me he encontrado con algún que otro obstáculo puntual, que se resolverían fácilmente con un planteamiento desde el principio de la asignatura.

De manera general, en cuanto al aprendizaje de los alumnos, he aprendido a valorar aún más de lo que ya lo hacía las ideas previas que pueden tener. Sobre todo, me gustaría seguir partiendo de ellas para reubicar el contenido al principio de la asignatura: *Lo que planteamos es la necesidad de adaptar la propuesta de contenidos a los niveles de conocimiento de nuestro alumnado [...] ajustar la lógica de la disciplina a la lógica psicológica del que aprende* (García Díaz, Porlán y Navarro, 2017: 68). Siempre he querido poner a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza, pero creo que ahora sí tengo más herramientas para hacerlo de pleno, sobre todo en cuanto a hacerles partícipes en las actividades de contraste, que no sean meros espectadores de lo que hagan los compañeros, sino que se acostumbren a corregirse y completarse entre ellos y que yo sea capaz de distinguir entre *poder* y *autoridad* (Finkel, 2008: 203), para acompañar e guiar a los alumnos en lugar de dictarles lo que tienen que hacer. Algo que ha revolucionado mi manera de pensar las asignaturas y que me ha costado mucho es el *mapa de contenidos y problemas claves*. El mayor obstáculo que encuentro, y que quiero poder solventar, es el de encontrar unos problemas que enfoquen a nuestros alumnos en un ámbito profesional, en lugar de darles contenidos demasiados abstractos. De igual manera, los mapas de contenidos, me parece que son la herramienta ideal para enfocar una asignatura, deshacerse de lo superficial y concentrarse en relacionar todos los contenidos.

En cuanto a la metodología, sé que tengo aún un gran margen de mejora. Aún me cuesta mucho saber pensar correctamente la secuencia de actividades para que se encaucen unas con otras. Sin embargo, tengo claro que quiero adoptar el modelo activo, constructivista e investigativo, ya que, aún con sus fallos, ya me ha demostrado que funciona muy bien para que los alumnos puedan asumir los contenidos y sobre todo para llegar a entenderlos de forma más natural, indagando y creando ellos mismos la materia en lugar de ser unos agentes pasivos.

En cuanto a la evaluación: la idea de los cuestionarios me parece estúpida y la volveré a usar, sobre todo, una vez más, para partir de las ideas previas de los alumnos. Aunque en mi caso el cuestionario inicial se debería haber planteado mucho antes en la asignatura, por lo tanto, lo haré desde los inicios. No me he encontrado con demasiados obstáculos de aprendizaje que no fueran logísticos. El problema del calendario ha sido mi mayor enemigo. Otra de las herramientas que se van a convertir en parte de mi rutina como profesora es el *diario de sesiones*, es uno de los ejercicios que más dificultad me ha causado llevarlo a cabo, y que es, sin embargo, la mejor opción para tener un seguimiento de la asignatura.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Carmona Yanes, E. (2019). Innovación y gramática: el metalenguaje contextualizado en el discurso de los medios de comunicación y las redes sociales. En R. Porlán y E. Navarro (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula, año 2019: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1241-1259). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- 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, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*, (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlan (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-68). Madrid: Morata.