

# Ciclo de Mejora en la enseñanza de la destreza de *Speaking* en la asignatura Inglés Instrumental I

## An Improvement Cycle in the speaking skill instruction within the subject of Inglés Instrumental I.

FILOLOGÍA

Elisa Díaz Prada

<https://orcid.org/0000-0003-2207-2489>

Universidad de Sevilla. Facultad de Filología. Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa)

[ediazprada@us.es](mailto:ediazprada@us.es)

**Resumen.** La destreza de expresión o producción oral (*Speaking*) es uno de los grandes desafíos al que los/las alumnos/as de 2º curso de Estudios Ingleses de la Facultad de Filología tiene que hacer frente en la asignatura de *Inglés Instrumental I*. Al final de curso realizarán una prueba oral de nivel C1, una situación que a muchos les crea ansiedad y bloqueo mental. La falta de una preparación más efectiva durante el cuatrimestre hace que muchos no consigan tener un control de la situación o abandonen a mitad de camino. Precisamente de ahí surgió la idea de este ciclo de mejora con el que se pretende que el alumnado reconstruya sus “modelos mentales”, por medio de la resolución de unos problemas a los que darán respuesta a través de su propia reflexión. Mediante la metodología que se presenta en este artículo se pretende que tomen conciencia de unos contenidos lingüísticos y estratégicos necesarios para la práctica del *Speaking*. Los resultados obtenidos de esta experiencia demuestran que esta forma innovadora de enseñar y aprender ha provocado un cambio en los/las estudiantes y muchos/as aseguran sentirse mejor preparados para la prueba.

**Abstract.** The oral expression or production skill (*Speaking*) is one of the great challenges that 2<sup>nd</sup> year students of the degree in English Studies at the Faculty of Philology must face in the subject of *Inglés Instrumental I*. At the end of the academic year, they will sit an oral test at a C1 level, in pairs, which is a situation that may cause stress and mental block. Lacking a more effective preparation during the semester prevents them from having control over that situation or leads them to give up. This is precisely where the idea of this Improvement Cycle comes from. It is intended to make students reconstruct their “mental models” by means of some problem-solving and self-reflection. Through this methodology, they will gain awareness of some linguistic and strategic contents required for the *Speaking* practice. The results obtained from this experience show that this way of teaching and learning has provoked a change and many of them claim they feel better prepared for the oral test.

**Palabras clave.** Inglés Instrumental I, Inglés, Facultad de Filología, Docencia Universitaria, Experimentación Docente Universitaria.

**Keywords.** Inglés Instrumental I, English, Faculty of Philology, University teaching, University Teaching Experimentation.

## Contexto

*Inglés Instrumental I* es una de las asignaturas que se engloban dentro de lo que se conoce como asignaturas instrumentales o asignaturas de lengua inglesa, en el sentido estricto de la palabra, y que el alumnado cursará obligatoriamente a lo largo del grado de Estudios Ingleses.

Durante el primer año del grado el alumnado estudia la asignatura anual de Lengua Inglesa I (equivalente a un B2) y en el segundo curso recibe la enseñanza de Lengua Inglesa II durante el primer cuatrimestre y de Inglés Instrumental I durante el segundo, tras las cuales se espera que los/las estudiantes hayan alcanzado un C1 en cada una de las destrezas al final del año académico: *Speaking, Writing Listening y Reading*. Su aprendizaje más formal de la lengua inglesa en la carrera culminará en el tercer año con la asignatura cuatrimestral de Inglés Instrumental II (C2).

Todas estas asignaturas tienen como base un libro de texto, en el que se basará la evaluación final de las cuatro destrezas. Por tanto, cuando el alumnado comienza la asignatura de Instrumental I, de 6 ECTS, ya está acostumbrado a esa metodología y forma de evaluar. Sin embargo, se le plantea un gran reto: el examen oral, que acaba convirtiéndose en muchos en un “problema”, por la ansiedad que les produce enfrentarse a ello. La causa puede radicar en el hecho de que, hasta ese momento, los/las estudiantes no se han sometido por lo general a la evaluación de esta destreza ni en los años de Educación Secundaria Obligatoria ni en Bachillerato ni en las asignaturas cursadas previamente en la carrera. Y en el caso de que algunos/as hayan tenido esta experiencia (por ejemplo, al concurrir a las convocatorias de los exámenes de Cambridge o en sus centros previos), eso no significa que no se hayan visto superados/as ante tal desafiante tarea. Por lo general, las evaluaciones orales tienen una presencia insuficiente en los años previos a la Universidad, por lo que el alumnado no se siente cómodo con ellas.

## Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula

Este Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord y otros, 2020) se ha diseñado para 15 horas de clase, que equivalen a 12,5 sesiones (1h y 20 minutos cada una) y se desarrollará durante un total de cuatro semanas. El objetivo principal es que el alumnado tome conciencia de algunos aspectos lingüísticos que les pueden ayudar a mejorar su destreza de expresión oral. Por otra parte, y alejándonos del enfoque más tradicional que se ha venido aplicando en el estudio y práctica del *Speaking*, se plantea que los/las estudiantes descubran otros aspectos más estratégicos y los pongan en práctica.

Para ello, además de tomar como referencia parte del contenido del libro del estudiante como, por ejemplo, *identificar estructuras gramaticales*, se han incluido otros contenidos externos, como *Conocer estrategias para ganar confianza en uno mismo*. Estos y otros contenidos están representados en el mapa de la Figura 1.

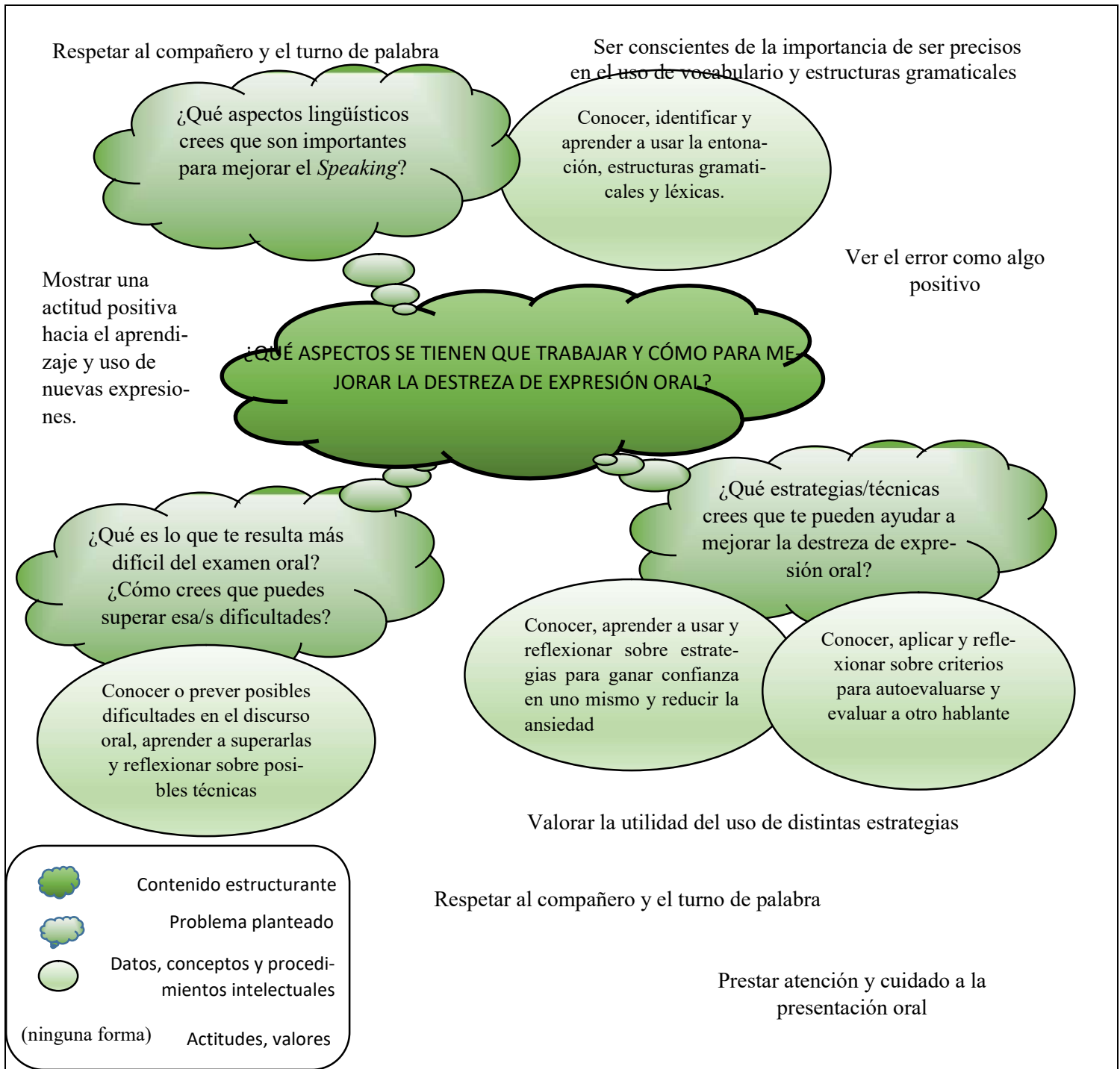


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas clave

Como se puede observar en esta figura, la distribución de contenidos se aleja de la preparación habitual en asignaturas de tipo instrumental. En lugar de acudir a la tradicional división en vocabulario, gramática y pronunciación, los contenidos se representan en forma de preguntas, de datos, conceptos, procedimientos intelectuales y actitudes, respondiendo a tres grandes problemas que actúan de hilo conductor y que a su vez responden a la gran pregunta de *¿Qué aspectos se tienen que trabajar y cómo para mejorar la destreza de expresión oral?*, denominado en estas páginas *contenidos estructurantes*.

## Modelo metodológico posible

Al igual que los alumnos, mi práctica como docente en la Universidad viene marcada por el uso de un libro de texto en lo que se refiere a contenidos y evaluación. Aunque en términos metodológicos siempre he tratado de fomentar clases caracterizadas por el aprendizaje activo y colaborativo, al final el método resulta ser el propio libro, una práctica que parece ser muy común en países hispanohablantes, como afirma Thornbury (2009). En el campo de enseñanza de lenguas extranjeras se podría decir que lo común es dar una explicación teórica sobre léxico o una estructura gramatical, seguida de una serie de actividades en las que usar lo aprendido en un contexto determinado. En mi caso, mi modelo metodológico habitual ha seguido en parte esa dinámica, pero he tratado de intercalarla con actividades de reflexión individual y grupal. Debo precisar que no siempre sigo el mismo orden, es decir, en lugar de empezar por las explicaciones, en ocasiones comienzo por la práctica, que les lleve a una posterior reflexión, para después inferir juntos como clase los aspectos más teóricos.

Ya en el CIMA anterior de 8 horas conseguí dar un giro a parte de la asignatura de Idioma Moderno II (Inglés), en referencia a la enseñanza y aprendizaje de aspectos lingüísticos necesarios para narrar una historia. El modelo metodológico posible se basó en un enfoque basado en el *principio de investigación* (Porlán, 2017, p. 45), incluyendo nuevas fases, como el planteamiento de un Problema, las Ideas de los Alumnos/as o hipótesis iniciales y las Actividades de Contraste. Tras su aplicación y posterior evaluación, me planteé cuatro grandes cambios, tres de los cuales trato de alcanzar en este nuevo CIMA: añadir más actividades de contraste para trabajar aquellos contenidos que intuyo a los estudiantes les pueda resultar más difíciles; reducir el número de problemas a dos o tres y dedicar más tiempo a la fase de “Ideas de los/las Alumnos/as” en el modelo metodológico posible.

Aunque el actual CIMA se vaya a aplicar a una asignatura y área diferentes, en este caso, la expresión oral en la asignatura de Inglés Instrumental I, mi experiencia anterior me servirá como punto de referencia. Por una parte, ambas asignaturas se centran en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y por otra, las conclusiones a las que llegué son perfectamente aplicables al nuevo contexto. Asimismo, el año pasado incorporé nuevos *Principios Didácticos* como docente, entre los cuales voy a escoger para este proyecto la selección cuidadosa de contenidos y una planificación exhaustiva de los contenidos clave, dedicando mayor tiempo a aquellas actividades que requieren una mayor reflexión y centrar el aprendizaje en el alumnado de una forma auténtica. Es decir, lo que se persigue es trabajar los contenidos a partir de unos problemas planteados que fomentarán la reflexión de los/las estudiantes.

Por tanto, para la enseñanza y aprendizaje del *Speaking* en la asignatura de Inglés Instrumental I se vuelve a aplicar el modelo metodológico posible basado en el principio de investigación con cuatro fases predominantes:

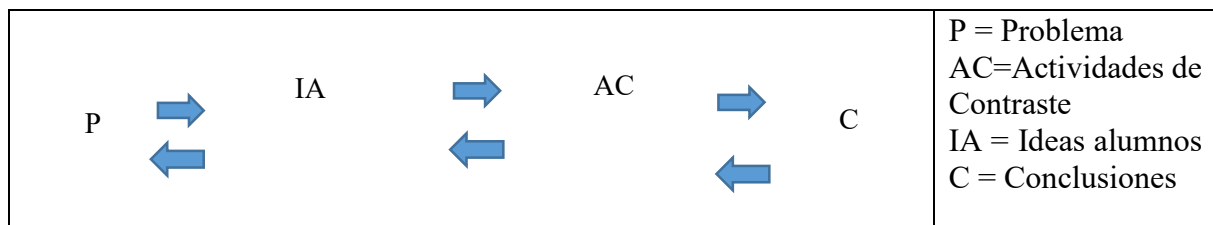


Figura 2. Modelo metodológico posible

Por tanto, los aspectos más innovadores de este modelo posible radican en la reflexión inicial del alumnado (tanto de forma individual, como grupal), fomentada por un problema plan-

teado, así como en unas actividades de contraste (que confrontan con las ideas previas de los/las estudiantes) totalmente prácticas y que poco a poco van cambiando los esquemas mentales previos de los/las estudiantes, hasta dar respuesta al problema inicial planteado. De esta forma, se abandona totalmente la explicación teórica del profesor y el aprendizaje se centra en el grupo de asistentes: ellos reflexionan y van transformando de forma progresiva su aprendizaje.

El modelo metodológico ideal sería muy similar al descrito arriba. Lo único que cambiaría sería la fase de Actividades de Contraste, pues se le dedicaría más tiempo a este tipo de actividades en el aula, tiempo del que lamentablemente no se dispone en la actualidad, dado el número tan elevado de estudiantes por aula, con una media de 45.

Cada una de las preguntas ilustradas en la Figura 1 incluye una o varias actividades y todas ellas forman la *secuencia de actividades* que se muestran en el siguiente apartado.

### *Secuencia de actividades programadas*

A continuación, se presenta la secuencia de las actividades programadas más significativas para el presente CIMA, así como los recursos que se han utilizado.

Tabla 1. Secuencia de actividades

<i>SEMANA 1</i>	
Cuestionario Inicial	
Recogida de datos sobre las ideas iniciales del alumnado en relación a tres problemas.	
Problema 1	<i>¿Qué aspectos lingüísticos [vistos en clase] crees que son importantes para mejorar el speaking de cara al examen de junio?</i>
Se les plantea a los/las estudiantes el Problema 1 del cuestionario en referencia al vocabulario (comportamiento y modales, expresiones para comparar y expresar opinión) y gramática (marcadores discursivos) vistos en clase con anterioridad.	
Ideas Alumnos	Reflexión grupal
El alumnado reflexiona en grupos sobre qué vocabulario y estructuras gramaticales pueden ser útiles para el examen oral.	
Actividades de Contraste	Construcción de la respuesta
Los/las alumnos/as construyen su respuesta poco a poco y llegan a sus propias conclusiones con una serie de actividades que consisten en realizar una práctica oral en parejas donde de forma individual tiene que comparar varias fotografías: -Escuchar al compañero y anotar vocabulario y estructuras gramaticales empleadas. -Llevar a cabo una autorreflexión sobre esos mismos aspectos: <i>¿Qué marcadores discursivos recuerdo haber usado? ¿He tratado de utilizar vocabulario relacionado con el comportamiento?</i>	
Recursos	
Grupos en la Sala de clase de Blackboard Collaborate, Wooclap y encuesta de Enseñanza Virtual	
<i>SEMANAS 2 Y 3</i>	
Problema 1	<i>¿Qué aspectos lingüísticos [vistos en clase] crees que son importantes para mejorar el Speaking de cara al examen de</i>

<i>junio?</i>	
Se le vuelve a plantear al alumnado el Problema 1 del cuestionario en referencia al vocabulario (delitos, personalidad, relaciones, descripción de lugares, éxito, el tiempo, arte, expresión poco precisa o <i>vague language</i> , frases para reaccionar a lo que dice otro hablante, para especular), gramática (expresión del futuro y verbos modales) y pronunciación ( <i>contrastive stress</i> ) vistos en las últimas sesiones.	
Problema 2	<i>¿Qué estrategias/técnicas crees que te pueden ayudar a mejorar la destreza de expresión oral y así superar la prueba oral?</i>
Se plantea a los/las estudiantes el segundo Problema relacionado con aquellos aspectos menos formales para poder mejorar el <i>Speaking</i> , como por ejemplo las estrategias o técnicas de estudio.	
Ideas Alumnos	Reflexión individual y grupal
Los/las estudiantes reflexionan primero de forma individual y luego en grupos sobre: -qué vocabulario y estructuras gramaticales pueden ser útiles para la práctica oral. -qué técnicas y/o estrategias creen que les puede realmente ayudar a mejorar su expresión oral.	
Actividades de Contraste	Construcción de la respuesta
Partiendo de una práctica oral en la que los/las estudiantes se graban y en primer lugar comparan dos fotografías y, en segundo lugar, debaten sobre un tema visto en clase se plantean dos actividades de contraste: 1. El alumnado escucha al compañero/a, anotan ejemplos de léxico y estructuras gramaticales empleados, así como errores cometidos siguiendo una rúbrica facilitada por la profesora. 2. Escuchan la grabación prestando atención al uso que ellos mismos han hecho al respecto siguiendo la misma rúbrica. Se les anima a que hagan estas actividades también en casa.	
Conclusiones	Consolidación de la respuesta
Se ponen en común todas las impresiones reflejadas en la rúbrica. Los/las alumnos/as crean un “banco de léxico y gramática” y toman conciencia/confirman la utilidad de esos bancos, el uso de <i>contrastive stress</i> , de una rúbrica, de la grabación, de la corrección al compañero, etc.	
Recursos	Rúbrica, grupos sala Blackboard Collaborate, móviles
Rúbrica, chat de la Blackboard Collaborate, dispositivos móviles para grabarse.	

#### SEMANA 4

Problema 1	<i>¿Qué aspectos lingüísticos [vistos en clase] crees que son importantes para mejorar el speaking de cara al examen de junio?</i>
Se le vuelve a plantear al alumnado este problema para tratar los últimos aspectos gramaticales (expresión de hipótesis en presente, pasado y futuro) vistos en clase. Se sigue la misma dinámica que en semanas anteriores: Reflexión inicial individual y grupal; Actividades de contraste en las que se corrigen en parejas y luego se autocorrigen por medio de la grabación. Se les anima a que hagan estas actividades también en casa; Puesta en común de las conclusiones e impresiones generales.	
Problema 3	<i>¿Qué es lo que te resulta más difícil del examen oral? ¿Cómo crees que puedes superar esa/s dificultades?</i>
En esta última semana se les vuelve a plantear la cuestión de las dificultades a las que cada uno se tiene que enfrentar en este tipo de pruebas.	

Ideas Alumnos	Reflexión con toda la clase
Los/las estudiantes exponen al resto de la clase sus inquietudes.	
Actividades de contraste	Construcción de la respuesta
Vemos dos vídeos en los que se dan consejos para las pruebas orales y técnicas de respiración.	
Conclusiones	Consolidación de sus propias reflexiones
Se comparten impresiones en la clase sobre qué le puede funcionar a cada uno.	
Cuestionario Final	
Recogida de datos sobre las ideas de los/las alumnos/as en relación a los tres problemas planteados al comienzo del CIMA.	
Recursos	
Vídeos, chat de la sala Blackboard Collaborate, lengua materna del alumnado (para que pueda expresarse con más tranquilidad y cercanía)	

### *Cuestionario inicial-final*

El cuestionario planteado consiste en tres preguntas sencillas que coinciden con los tres problemas en torno a los que giran los contenidos (Figura 1). Los/las estudiantes respondieron al mismo cuestionario antes de comenzar el Ciclo de Mejora y en la última sesión. Está diseñado para que permita analizar el progreso de los estudiantes, no tanto en términos de conocimiento y aplicación, sino de toma de conciencia sobre la importancia y utilidad de determinados elementos lingüísticos y estratégicos que les pueden ayudar en la práctica de la destreza de expresión oral. A continuación, se presenta dicho cuestionario, precedido de una cita atribuida a Darle Carnegie, escritor y conferenciante:

*Siempre hay tres discursos por cada uno de los que hayas dado. El que practicaste, el que diste y el que habrías querido dar (en Zanders y otros, 2018, p. 49).*

*Para que el discurso que das se acerque a aquel que realmente te gustaría dar, es importante no solo practicar, sino reflexionar sobre esa práctica, que es precisamente lo que propongo que hagas mientras respondes a estas tres preguntas con tus propias palabras:*

1. *¿Qué aspectos lingüísticos crees que son importantes para mejorar el Speaking de cara al examen de junio?*

2. *¿Qué estrategias/técnicas crees que te pueden ayudar a mejorar la destreza de expresión oral y así superar la prueba oral? Puedes incluir consejos que le darías a un compañero o amigo para que mejore su Speaking (no menciones aspectos de la pregunta anterior).*

3. *¿Qué es lo que te resulta más difícil del examen oral? ¿Cómo crees que puedes superar esa/s dificultades?*

### **Aplicación del CIMA**

A continuación, se describe brevemente el desarrollo de las sesiones y la evaluación del aprendizaje de los/las alumnos/as tras las 15 horas de aplicación del Ciclo de Mejora.

#### *Desarrollo de las sesiones*

En términos generales, las doce sesiones y media se desarrollaron con total normalidad. El alumnado se adaptó perfectamente a esos pequeños “giros” o “cambios innovadores” aplicados en la destreza de *Speaking* y fueron realizando las actividades sin ningún tipo de dificultad. Puede que la clave estuviera, en primer lugar, en el diseño de las actividades de contraste,

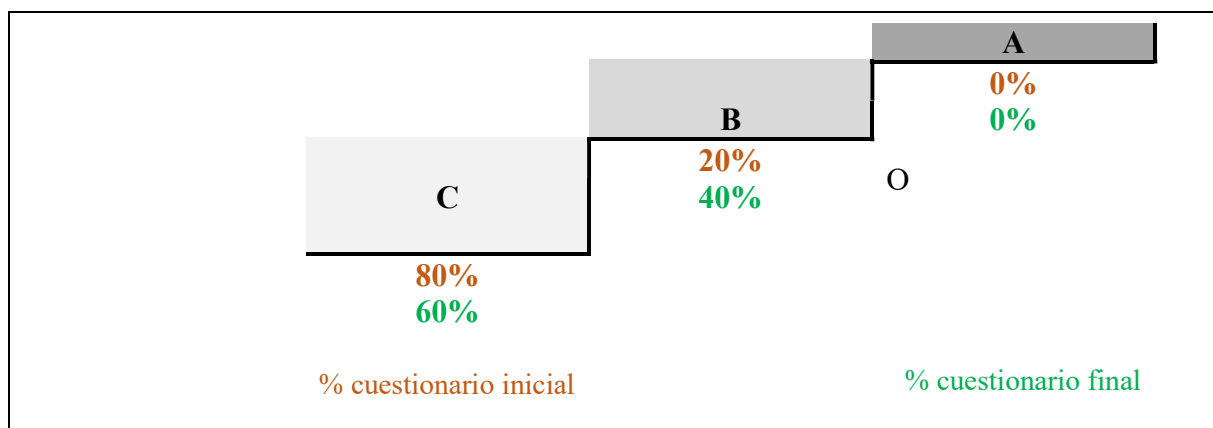
que es donde más conciencia tomaron sobre los contenidos. En segundo lugar, se fue recopilando de forma regular lo visto en sesiones anteriores y se conectaban unas con otras, de forma que el aprendizaje de los contenidos cobraba sentido a medida que iba aumentando de forma progresiva (a la vez que se rescataba a aquellos estudiantes que estaban perdidos o que simplemente habían faltado a la sesión anterior). Por ejemplo, en una sesión los/las estudiantes tenían que identificar aspectos lingüísticos vistos en clase que fuesen de gran utilidad para la práctica oral y, en otra, tenían que escuchar al compañero o a la compañera y anotar ejemplos de los elementos que usaron por medio de una rúbrica. A medida que iban aprendiendo más contenidos, más atención tenían que prestar en la corrección, y la rúbrica iba aumentando el número ítems. Al cabo de unas tres sesiones se pudo ver que estaban “enganchados”, lo cual significaba que habían estado siguiendo y aplicando el procedimiento.

Surgieron, sin embargo, algunas dificultades. La fase de “Ideas de los Alumnos”, en la que se recopilaba toda la información posible acerca de sus esquemas mentales previos, y que se había diseñado para dedicarle más tiempo en este nuevo CIMA, no tuvo tanta acogida como se esperaba. Dado que en la experiencia anterior habían sido muy participativos en ese sentido, se había decidido dar un mayor protagonismo a esa fase. Quizás el cansancio acumulado desde el primer cuatrimestre unido a la modalidad híbrida de las clases no ayudó en este sentido. Donde antes había un alumnado que rápidamente contestaba por el chat o que incluso encendían el micrófono para participar (quizás porque era algo novedoso), luego quedaron silencios prolongados. Como alternativa se comenzó a usar con más frecuencia el trabajo en parejas/grupos para que ellos se sintieran más cómodos y no tuvieran que “enfrentarse” a toda la clase. Y funcionó, pero la supervisión de la profesora se vio mermada. También fue sorprendente la poca acogida que tuvieron algunos contenidos en las últimas sesiones, pero que rápidamente se comprendió que se debía a que coincidían con el final de curso, cuando la concentración es bastante baja y ya no hay mucha cabida para contenidos nuevos.

Aun así, al menos con los/las estudiantes que asistieron regularmente, hubo una sensación de que todo el proceso supuso un aprendizaje significativo para ellos, en el que iban reconstruyendo y remodelando sus ideas en un área tan compleja como es la del *Speaking*. A esta destreza no se le suele prestar mucha atención en los libros de texto, o al menos de la forma en la que se ha llevado a cabo en este Ciclo de Mejora.

### *Evaluación del aprendizaje*

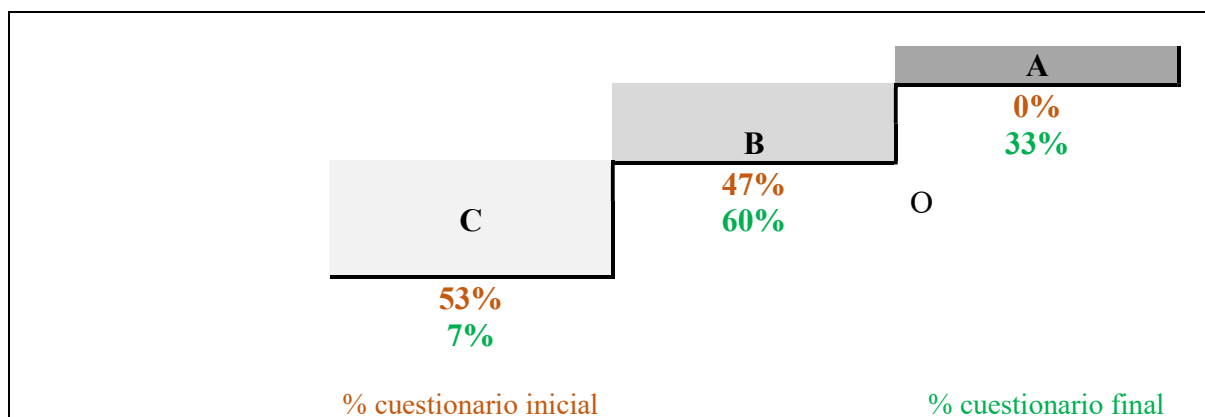
Una vez examinadas las respuestas del cuestionario inicial y contrastadas con las del cuestionario final, se identificaron las diferentes ideas o “modelos mentales” de los/las alumnos/as en cada cuestionario, se agruparon por distintos niveles, se cuantificaron y se representaron en tres *Escaleras de Aprendizaje* (Porlán, 2017, p. 81), una para cada problema planteado.





Modelo A. Los/las estudiantes valoran la importancia de todos los aspectos lingüísticos: vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez y coherencia para la mejora del *Speaking*.  
 Modelo B. Los/las estudiantes valoran la importancia de varios aspectos lingüísticos para la mejora del *Speaking*, entre ellos la coherencia y/o la interacción y/o la fluidez.  
 Modelo C. Los/las estudiantes valoran la importancia varios aspectos lingüísticos para la mejora del *Speaking*, entre los que no se incluye ni la coherencia ni la fluidez (solamente pronunciación, gramática y vocabulario).  
 Obstáculo (O). Visión reducida del aprendizaje de la lengua basado en gramática, vocabulario y pronunciación.

Figura 3. Escalera de aprendizaje de la Pregunta 1: *¿Qué aspectos lingüísticos crees que son importantes para mejorar el Speaking de cara al examen de junio?*



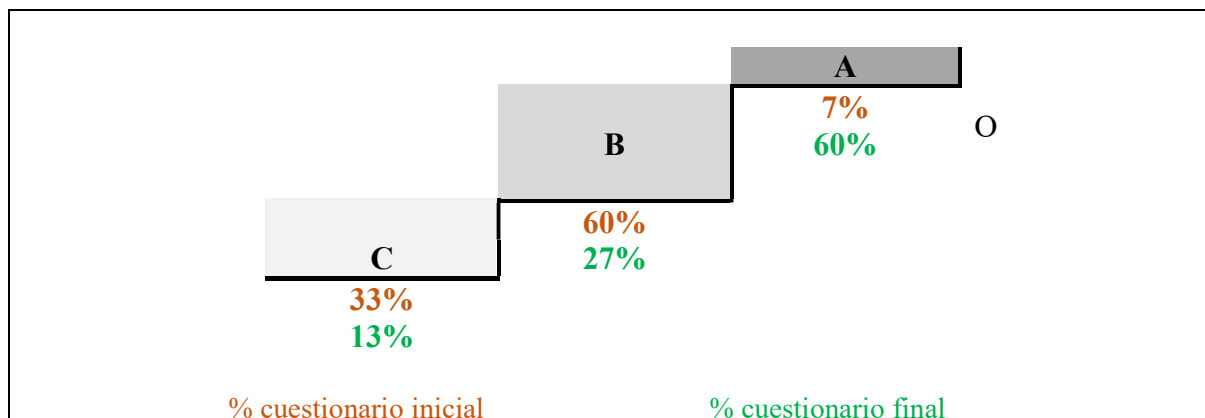
Modelo A. Los/las estudiantes valoran la utilidad y aplican todas o alguna/s de las estrategias vistas en clase: buena organización y preparación (apuntes, por ejemplo), grabación para autocorrección, uso de rúbrica, práctica en parejas para corrección mutua y relajación previa para la mejora del *Speaking*.

Modelo B. Los/las estudiantes valoran la utilidad (pero no declaran que lo pongan en práctica) de algunas de las estrategias vistas en clase.

Modelo C. Los/las estudiantes no valoran la utilidad de las estrategias propuestas en clase para la mejora del *Speaking*.

Obstáculo (O). No contemplan incorporar algo nuevo a su forma de estudiar.

Figura 4. Escalera de aprendizaje de la Pregunta 2: *¿Qué estrategias/técnicas crees que te pueden ayudar a mejorar la destreza de expresión oral y así superar la prueba oral?*



Modelo A. Los/las estudiantes proponen una o varias técnicas/estrategias para superar sus dificultades en el *Speaking* y declaran que la/s ha/n puesto en práctica.  
 Modelo B. Los/las estudiantes proponen una o varias técnicas/estrategias para superar sus dificultades en el *Speaking*, pero no declaran que la/s han/hayan puesto en práctica.  
 Modelo C. Los/las estudiantes explican sus dificultades en el *Speaking*, pero no proponen nada para superarlas.  
 Obstáculo (O): No contemplan abordar lo que no está el temario.

Figura 5. Escalera de aprendizaje de la Pregunta 3: *¿Qué es lo que te resulta más difícil del examen oral? ¿Cómo crees que puedes superar esa/s dificultades?*

Como se ha indicado anteriormente, cada escalera representa el progreso de los/las estudiantes en cada uno de los problemas planteados. Se incluyen los diferentes niveles de aprendizaje, A, B y C, donde la letra A corresponde al nivel más alto, es decir, el modelo esperado y la C el nivel más alejado del conocimiento de referencia.

Se puede observar que la altura de los escalones varía. Cuando se estima que el paso de un modelo a otro puede resultar más complicado, el escalón tiene mayor altura y en esos casos se describen los obstáculos (O) que el alumnado puede haberse encontrado. Por otra parte, debajo de cada peldaño se incluyen los porcentajes de los/las estudiantes que han contestado acorde con el modelo representado, A, B o C. El color naranja correspondería a las respuestas obtenidas del cuestionario inicial y el color verde a las del cuestionario final.

En la primera escalera el mayor progreso se ha producido del Modelo B al C (de un 20 a un 40%), es decir, los/las estudiantes han tomado conciencia de que, para la mejora de la destreza de expresión oral, no sólo es importante el vocabulario, la gramática y la pronunciación, sino otros aspectos como la fluidez, la interacción y la coherencia.

En el caso de la segunda escalera, donde ningún/a alumno/a había aplicado antes ninguna estrategia en concreto para la mejora de la expresión oral, ahora un 33% del alumnado encuestado lo ha hecho. Aunque se esperaba un porcentaje más alto, este resultado se compensa con el resultado obtenido en el segundo escalón. Un 60% del alumnado declara ser consciente de la importancia del uso y aplicación de determinadas estrategias, como, por ejemplo, grabarse para luego autoevaluarse.

Por último, los datos representados en el tercer peldaño de la tercera escalera muestran el mayor salto, de un 7 a un 60%, lo que indica el mejor resultado obtenido de todos los datos recogidos. El alumnado no sólo es consciente de la existencia de técnicas para superar las dificultades que se le pueden presentar en una prueba oral (nerviosismo, bloqueo mental, entre otros), sino que ha incorporado algunas de ellas en su práctica habitual. Aquí se puede incluir la práctica con un compañero fuera de clase.

Finalmente, y con el objetivo de cuantificar el progreso real de cada uno de los 15 participantes encuestados, se diseñó un cuadro de evaluación. Mientras que las escaleras representan los avances de los/las estudiantes en su conjunto, esta tabla muestra el aprendizaje por alumno/a y por pregunta.

Tabla 2. Cuadro de evaluación. E: Estudiante. C: Cambio. M: Mejora

E	1i	1f	C	2i	2f	C	3i	3f	C	M
1	C	C	0%	B	B	0%	C	C	0%	0%
2	B	B	0%	C	B	50%	C	A	100%	50%
3	B	B	0%	C	A	50%	B	B	0%	17%

4	C	C	0%	B	A	50%	B	B	0%	17%
5	C	C	0%	B	B	0%	B	B	0%	0%
6	C	C	0%	C	C	0%	B	C	-50%	0%
7	C	C	0%	B	A	50%	A	A	0%	17%
8	C	C	0%	C	A	100%	B	A	50%	50%
9	C	C	0%	C	B	50%	B	A	50%	33%
10	C	C	0%	B	B	0%	B	B	0%	0%
11	B	B	0%	B	B	0%	C	A	100%	33%
12	C	B	50%	B	B	0%	C	A	100%	50%
13	C	C	0%	C	A	100%	C	A	100%	67%
14	C	B	50%	C	B	50%	C	A	100%	67%
15	C	B	50%	C	B	50%	B	A	100%	67%

En la columna de la izquierda se muestran los estudiantes del 1 al 15, en la primera fila el número de la pregunta seguido de la letra “i”, para hacer referencia al cuestionario inicial, y la “f” al cuestionario final. Las columnas “C” representan el cambio producido por cada alumno/a en el cuestionario final con respecto al inicial. De esta forma, quedan representados los modelos de los/las estudiantes (A, B y C) extraídos de cada una de sus respuestas aportadas a las tres preguntas de los cuestionarios inicial y final. El color azul representa saltos hacia arriba mientras que el color rojo representa un retroceso. Como se puede observar, la mayor parte de los avances se ha producido en las preguntas 2 y 3, con un solo retroceso en esta última.

En la última columna se puede observar el porcentaje de mejora total de cada estudiante y en este caso, 11 de los 15 encuestados han cambiado sus modelos mentales. Este resultado es bastante esperanzador teniendo en cuenta que, en general, se han incorporado contenidos de mayor complejidad y alejados del modelo que para ellos es habitual; es decir, se ha roto con la rutina a la que están acostumbrados en una clase de lengua inglesa.

## Evaluación del CIMA

Con este CIMA se pretendía, por una parte, dedicar un tiempo en exclusiva a la destreza de producción oral, a veces tan olvidada por los docentes o mal planteada por los libros de texto a los que tendemos a aferrarnos, y, por otra, centrar gran parte de la atención en aquellos aspectos que no se encuentran en un manual de lengua inglesa, es decir, cómo enfrentarse a una prueba oral que en muchas ocasiones provoca un bloqueo automático en las mentes de nuestros alumnos/as.

Con los resultados obtenidos, y explicados en el apartado anterior, mi valoración es muy positiva. A pesar de que se trata de una muestra piloto, creo que se ha conseguido romper con determinados esquemas mentales, proveer a los/las alumnos/as de herramientas útiles para su trabajo autónomo y convertir las clases en un espacio en el que realmente ha tenido lugar el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (1976). Igualmente, esta experiencia me lleva como docente a reflexionar sobre lo ocurrido con vistas a un tercer Ciclo de Mejora, para el que me planteo los siguientes cambios:

- Intentar aplicar el CIMA en un período que no esté cercano a vacaciones o exámenes o al menos que los contenidos de mayor complejidad no se trabajen justo antes de esos períodos. Está demostrado que el alumnado pierde la concentración y el absentismo es mayor.

-Fomentar el trabajo en parejas y en grupos pequeños para la fase de “Ideas de los Alumnos”, con el objetivo de que ellos no se sientan cohibidos.

-Intentar crear y promover un mecanismo para que el alumnado vaya recopilando sus “errores” en una especie de portafolio, con el objetivo de que tome conciencia de lo que está aprendiendo y cambie la visión del error como algo negativo.

-Diseñar un tercer CIMA en línea con el ciclo actual, es decir, que se aplique a la destreza de expresión oral, aunque ampliando los contenidos y el tiempo dedicado a las actividades de contraste. En este sentido, sería muy interesante comparar los resultados de ambas experiencias, así como recopilar los resultados obtenidos en la prueba oral del examen de tal forma que se pueda cuantificar la aplicación de los contenidos vistos en clase.

Por otro lado, me gustaría mantener los siguientes aspectos:

-Contenidos que se van introduciendo de forma gradual y progresiva a la vez que se va recapitulando y rescatando, de vez en cuando, aspectos vistos en sesiones anteriores.

-El tiempo dedicado a las Actividades de Contraste. Se confirma que es una fase crucial, en la que el alumnado toma conciencia de lo que pensaba que sabía y de lo que aprende.

A lo largo de este CIMA, he seguido teniendo en cuenta el Principio Didáctico de *centrar el aprendizaje en el alumnado y hacerlo de forma auténtica* mediante el fomento de la reflexión del alumnado y su aprendizaje autónomo. Sin embargo, el hecho de haber incluido aspectos algo más abstractos y centrados en cómo se enfrenta el alumnado a una prueba oral, es decir, cómo la estudia y la experimenta, he dado un paso más en este sentido, y aplicado un enfoque partiendo de *cómo se siente el/la estudiante*. Para ello, he acentuado mi rol como motivadora, creando un ambiente cómodo y más distendido para el aprendizaje, estimulando la autoestima y haciendo ver que el error es un signo de progreso, no de retroceso. Mantengo igualmente la *selección cuidadosa de los contenidos*, con la reflexión acerca de cuáles pueden ser más coherentes en el contexto de la clase, entre ellos, el nivel de partida del alumnado y su interés por determinados contenidos.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Trillas.
- 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 (Coord.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*, (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Díaz Prada, E. (2021). Ciclo de Mejora en la enseñanza del inglés en la asignatura Idioma Moderno II. En R. Porlán, E. Navarro y A.F. Villarejo (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (en prensa). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (2017) (Coord.). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Thornbury, S. (2009). *Methods, post-method, and métodos*. British Council. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/methods-post-method-m%C3%A9todos>
- Zanders, D. y otros (2018). *Presentation Skills for Scientists: A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.