

Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula de alemán como lengua extranjera (*DaF*)

Implementation of an improvement cycle in the classroom of German as a foreign language (*DaF*)

FILOLOGÍA

Leopoldo José Domínguez Macías

<https://orcid.org/0000-0002-7457-8070>

Universidad de Sevilla. Facultad de Filología. Departamento de Filología Alemana.

Correo: ldominguez3@us.es

Resumen. Este artículo presenta un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA), con una duración de 8 horas, aplicado a la asignatura Idioma Moderno II (alemán), obligatoria de segundo curso en los Grados en Estudios Ingleses y en Filología Hispánica durante el segundo cuatrimestre del presente curso académico 2020/21.

Abstract. This article presents an eight-hour-long Improvement Cycle in Classroom (ICIC), which was put into practice in the compulsory subject Modern Language II, taught during the second semester of the current academic year 2020/21 to second year students of bachelor's degrees in English Studies and Hispanic Philology.

Palabras clave. Idioma Moderno II, Filología Alemana, Docencia universitaria, Desarrollo Profesional Docente, *DaF*

Keywords. Modern Language II, German Philology, University teaching, teacher professional development, *DaF*

Introducción: contexto docente

En el presente trabajo se aborda el diseño, desarrollo y evaluación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA), concretamente en la asignatura de Idioma Moderno II (alemán). Dicho ciclo de mejora se llevó a cabo en el 2º curso del Grado en Estudios Ingleses y en Filología Hispánica de la Universidad de Sevilla (US) durante el segundo cuatrimestre del curso 2020-21. La innovación, que se detalla en esta contribución, se realizó en el marco del Curso General de Docencia Universitaria (CGDU) dentro del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la US.

Se trata de una asignatura obligatoria anual de 12 créditos (6 créditos por cuatrimestre) que está adscrita al Departamento de Filología Alemana. La asignatura es continuación del Idioma Moderno I, que se imparte en el 1º curso de todos los grados en Filología. Mientras que en la asignatura del 1º curso, los alumnos/as alcanzan el nivel A1 según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en la del 2º curso consiguen un nivel A2. En el caso de los alumnos/as del Grado en Estudios Ingleses, este Idioma Moderno I y II constituye su segunda lengua extranjera; en cambio, para los del Grado en Filología Hispánica supone la única lengua extranjera dentro de sus planes de estudio. Actualmente, se puede optar entre alemán, árabe, francés, inglés, italiano, neerlandés y portugués. Solo en los planes curriculares de los Dobles Grados viene ya determinado el Idioma Moderno a cursar. Esta situación de

elección, además de su carácter secundario en la estructura de los grados (ambas asignaturas conforman solo 24 de los 240 créditos totales), afectan notoriamente a su planteamiento.

Si bien para el Idioma Moderno I (alemán) hay tres grupos (2 de mañana y uno de tarde), desde el curso pasado el Idioma Moderno II (alemán) se redujo a solo 2 grupos (1 de mañana y 1 de tarde), claramente descompensados. La asignatura la impartimos durante el presente curso dos profesores. Este CIMA se aplicó al grupo de tarde. El reducido número de alumnos/as del grupo (en la lista de clase eran 15 estudiantes, de los que solo 6 asistían regularmente) fue un factor positivo a la hora de ejecutarlo. No obstante, creemos que los resultados satisfactorios de la aplicación del CIMA podrían ser extrapolables también a grupos más numerosos (así como incluso a otras etapas educativas).

En relación con el modelo metodológico previo al CIMA, para el Idioma Moderno I y II se utilizan los libros de la editorial Cornelsen *Ja genau!* A1 (tomo 1, A1.1 y tomo 2, A1.2) y *Ja genau!* A2 (tomo 1, A2.1 y tomo 2, A2.2). Por lo general, cualquier manual que se emplea actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas parte de un enfoque o método comunicativo (Richards y Rodgers, 1998). Al respecto, el Consejo de Europa afirma en su documento del MCER que “los hablantes y usuarios de una lengua son principalmente agentes sociales cuyo cometido es desempeñar tareas a través de un enfoque comunicativo y orientado a la acción”. En el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se espera, pues, que el alumnado maneje “las destrezas orales y escritas en su doble vertiente de comprensión y producción (expresión e interacción)” (BOC, nº 136, p. 18235). El libro que se usa para el Idioma Moderno I y II aborda el desarrollo de todas estas destrezas orales y escritas, aunque, sobre todo en lo que respecta al manual para el Idioma Moderno II, existe un predominio de la parte orientada a la comprensión, más que a la producción.

Un problema habitual de los manuales que se usan en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas es que nunca resultan completamente satisfactorios. O bien los manuales descuidan o ponen el foco en exceso en alguna de las destrezas, o bien, pasado un tiempo, hay contenidos de entre los que incluyen que pierden actualidad. Por ello, el primer reto que se nos planteaba antes de la preparación del CIMA era llevar a cabo una “profunda reflexión de los contenidos” (Del Pozo Martín, Pineda y Duarte, 2017, p. 27) y, en consecuencia, del propio manual. Al mismo tiempo, teníamos la sensación de redundar en un modelo de enseñanza transmisivo, en el cual el estudiante no tenía un papel del todo activo ni ocupaba plenamente el centro del aula (Nunan, 2003). En relación con esto, el modelo metodológico se limitaba a la alternancia de teoría y práctica, y no había preguntas centrales ni se partía de ningún tipo de modelo mental (Del Pozo Martín, Pineda y Duarte, 2017, p. 25), más allá de alguna actividad inicial aislada, que consistía en una lluvia de ideas, a fin de recabar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el nuevo tema.

Así, por ejemplo, entre las orientaciones y estrategias didácticas del Decreto 83/2016, de 4 de julio, que desarrolla el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, se alude, también en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a la necesidad de la “aplicación de metodologías activas y atractivas de aprendizaje basadas en tareas, proyectos o resolución de problemas [...]” (BOC, nº 136, p. 18242). En esta definición aparecen dos de los fundamentos teóricos que, según Del Pozo, Martín, Pineda y Duarte (2017, p. 29), han de orientar tanto las investigaciones como las prácticas docentes también en la Educación Superior, a saber: por un lado, la idea de una enseñanza “interactiva, sistémica y compleja” y, por otro lado, la de una “concepción constructivista y evolutiva de los procesos de producción de conocimiento, según la cual las personas construyen sus conocimientos de calidad cuando, ante problemas e intereses relevantes, activan sus modelos mentales y los contrastan con otras informaciones [...]”. En esta misma línea, Bain (2004, p. 42) sostiene que las preguntas “desempeñan un papel esencial en los procesos de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales”. En su obra, Bain

(2004) destaca la importancia 1) de construir e implicarse en el conocimiento y no de recibirlo de forma pasiva; 2) de involucrar a los estudiantes en un aprendizaje “profundo” (p. 39) que pueda contribuir a cambiar (“lentamente”) los modelos mentales de los que parten; 3) de proporcionarles lugares seguros en los que construir ideas, acompañándolos en el proceso; y 4) de plantearles preguntas que despierten su interés y les permitan construir conocimiento. Respecto de la captación del interés por parte del alumnado, Bain (2004) insiste en la necesidad de crear experiencias de aprendizaje diversas, puesto que los diferentes estímulos sensoriales coadyuvan a la memorización y, parafraseando a Norden, porque “el cerebro adora la diversidad” (p. 132). En nuestra experiencia, el uso del manual en el aula no solo propiciaba un ambiente monótono e incluso, en ocasiones, de hastío entre los estudiantes, sino que también nosotros mismos percibíamos cómo influía de forma negativa en el grado de implicación y motivación, al reducir nuestro papel en el aula al de un mero mediador, que se limitaba a la transferencia de conocimiento “desde las fuentes archivadas y desde el cerebro del profesor al del alumno” (Salinas, Pérez y de Benito, 2008, p. 12).

Por otra parte, este modelo, fundamentalmente transmisivo, actuaba en detrimento no solo de la posibilidad de que el alumnado participara más activamente en una tipología de aprendizaje constructivista, sino también del desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativo. Al respecto, autores como Johnson, Johnson y Holubec (1992) sostienen que el aprendizaje parte de una serie de actos de interacción social y de negociación que permiten un proceso cognitivo de nivel superior. Para Vygotsky (1978), los discentes se benefician de ese “diálogo social” (Coto Ordás, 2013/14, p. 69), fruto de la interacción con sus compañeros, los cuales están en un nivel similar o superior, en tanto en cuanto favorecen entornos de aprendizaje donde se fomentan la creatividad y la relación entre iguales. Vygotski (1978, p. 46) distingue entre una “zona de desarrollo real” y una “zona de desarrollo potencial” del alumno. La distancia entre ambas depende de “la capacidad para resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus pares más capacitados”. Según Coto Ordás (2013/14, p. 70), parece constatar además que el aprendizaje colaborativo no solo acrecienta la motivación de los discentes, sino que posibilita a su vez el desarrollo de “actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua mejorando la ‘autoimagen’ del alumno y disminuyendo su ansiedad”.

Relacionando el aprendizaje colaborativo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, autores como McIsaac y Gunawardena (1996) identifican cuatro tipos de interacción, a saber: 1) con el profesor, que orienta, retroalimenta y motiva al alumnado; 2) con el contenido de la asignatura; 3) con otros estudiantes, que se intercambian información e ideas (lo cual resulta esencial en el aprendizaje de lenguas); 4) y de la tecnología, lo que favorece su conocimiento y su uso. Además de la competencia lingüística, se espera que los alumnos/as tomen mayor conciencia del proceso de aprendizaje y lleguen a ser aprendientes autónomos (Holec, 1991; Nunan 2003, p. 199) en un entorno que, al mismo tiempo, exige el desarrollo de capacidades digitales. A propósito de la competencia digital, tanto Prensky (2001, p. 2) como, posteriormente, Cassany y Ayala (2008, p. 57-62), entre otros, aluden a la emergencia de un nuevo tipo de alumnos/as en nuestras aulas que definen como “nativos digitales”. Entre sus rasgos definitorios, los autores destacan que son multitarea, que prefieren el hipertexto al texto escrito y que son multimodales, cooperativos y socializadores (Coto Ordás (2013/14, p. 74). Asimismo, están acostumbrados a aprender “a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea” (Cassany y Ayala, 2008, p. 60).

Por último, a nadie escapa que, como afirma Porlán (2020, p. 5), “[l]as relaciones humanas que se establecen en el contacto directo son más ricas y complejas que las que se producen a distancia”. A pesar de que el escenario inédito de enseñanza virtual tuvo un impacto negativo en la relación profesor-alumno, donde, como describe Porlán (2020), no solo desaparecía la comunicación no verbal (gestual, auditiva o corporal), sino que se perdía la retroalimentación necesaria entre ambos, sin embargo el uso de las plataformas digitales nos permitía, por primera

vez, acercarnos a un modelo de enseñanza en el que quizá el alumnado se sentía más cómodo que nosotros mismos, pero, sobre todo, ofrecía unas posibilidades, por ejemplo en lo que respecta a las dinámicas de aprendizaje colaborativo y de manejo de las TICs, que no permitía, o no de forma tan eficiente, el contexto de enseñanza presencial.

Diseño previo del CIMA

A partir de estas premisas procedimos al diseño del CIMA. En concreto, lo aplicamos al tema 12 del libro *Ja genau! A2 Band 2*, dedicado a las diferencias entre la vida en el campo y la ciudad. Siguiendo las pautas del coordinador del Curso, comenzamos por la elaboración de un cuestionario inicial, al objeto de sondear los modelos mentales previos de los estudiantes como punto de partida para la intervención didáctica y, a la vez, como punto de referencia para proceder a su evaluación posterior. Además del cuestionario inicial, se nos indicó la necesidad de confeccionar un mapa de contenidos para el CIMA. Dicho mapa resulta un recurso didáctico de valor incalculable. A partir de las tesis de Morin (2001), García, Porlán y Navarro (2017, p. 64) justifican su uso en el aula por cuanto 1) permite “una visión más amplia y global de la disciplina en cuestión”; 2) ayuda a un mejor tratamiento y comprensión de problemas “complejos y difícilmente resolubles con aproximaciones parciales”, 3) a un mayor orden en la mente y 4) al fomento de un espíritu crítico. Asimismo, tuvimos en cuenta la diferenciación de los contenidos en “conceptuales, procedimentales (psicomotrices, intelectuales y sociales) y actitudinales” (García, Porlán y Navarro, 2017, p. 72).

Tabla 1. Mapa de contenidos y cuestionario inicial

| Bin ich eher ein Stadt- oder ein Landmensch ? | | | |
|--|---|---|---|
|  <p>(Imagen recuperada de: https://www.deutschakademie.com/blog/stadt-oder-land/stadt/)</p> | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Wo leben Sie heute? 2. Was gibt es? Beschreiben Sie kurz den Ort, wo Sie leben. 3. Was mögen Sie in diesem Ort? Und was mögen Sie nicht? Warum? 4. Gefällt Ihnen besser das Leben in der Stadt oder auf dem Land? Warum? 5. Wo leben Sie am liebsten? Beschreiben Sie kurz Ihren idealen Ort, um zu leben. | |
| In der Stadt leben | | Auf dem Land leben | |
| Vorteile (+) | Nachteile (-) | Vorteile (+) | Nachteile (-) |
| Es gibt <u>kaum/wenig</u> Natur | Es gibt viele Geschäfte | Es gibt <u>mehr</u> Natur | Es gibt <u>wenige/keine</u> Geschäfte |
| Es ist interessant | Es ist hektisch/stressig | Es ist (sehr) ruhig | Es ist (schrecklich) langweilig |
| Es gibt <u>weniger/viel weniger</u> Ruhe | Es gibt mehr Stress | Es gibt mehr Ruhe | Es gibt weniger/kaum Stress |
| Es gibt <u>viel/mehr</u> Kultur | Es gibt Staus | Es gibt mehr Gemeinschaft | Es gibt wenig/weniger kulturelle Angebote |
| Es gibt <u>viel zu tun</u> | Es gibt Lärm | Die Menschen sind freundlicher | Es gibt <u>wenig zu tun</u> |
| Es gibt mehr Gebäude | Es gibt Autoverkehr | Es gibt keine Staus | Es gibt kaum/weniger Gebäude |
| Es gibt Universitäten und Museen | Es gibt mehr Dreck | Es gibt keinen Lärm | Es gibt keine Universitäten und Museen |
| Es gibt Schwimmbäder, Theater und Cafés | Es gibt mehr Individualismus | Es gibt weniger Autoverkehr | Es gibt weniger/kaum Hochhäuser |
| Es gibt Ausstellungen, Konzerte und andere Veranstaltungen | Die Menschen sind <u>nicht so freundlich</u> | Es gibt weniger Dreck | Es gibt <u>weder</u> Ausstellungen <u>noch</u> Konzerte |
| Es gibt viele Menschen | Es gibt <u>nicht so viele</u> Farben | Es gibt weniger/kaum Dreck | Es gibt <u>selten</u> Ausstellungen und Konzerte |
| Es gibt mehr Jobs | Das Leben ist teurer | Es gibt mehr Einfamilienhäuser | Es gibt keine Schwimmbäder und Theater |
| Es gibt <u>eine große Auswahl an</u> Jobs | Es gibt Hochhäuser | Man kann die Landschaft sehen | Es gibt weniger Cafés |
| Die <u>Auswahl an</u> Produkten ist riesig | Alles kostet Geld | Es gibt mehr Farben | Es gibt weniger Menschen |
| Es gibt mehr Möglichkeiten | Man kann nicht die Landschaft sehen, nur Asphalt und Hochhäuser | Es ist bunter | Es gibt weniger Jobs |
| Man kann mehr Geld verdienen | Es gibt weniger Lebensqualität | Es gibt Felder, Blumen, Wiesen, Bergen, Küsten, Flüsse, Vögel, Igel, Kühe und Bauernhöfe | Es gibt <u>nicht (so) eine große Auswahl an</u> Jobs/Produkten |
| | Es gibt Luftverschmutzung | Das Leben ist billiger | Es gibt weniger Möglichkeiten |
| | Es gibt mehr Armut | Man kann ohne viel Geld leben | Es gibt weniger Armut |
| | Man <u>lebt enger mit</u> den Nachbarn | | Man kann weniger Geld verdienen |
| | <u>Die Nachbarn nerven</u> | | Es gibt weniger Einkaufscenter oder <u>sie sind nicht in der Nähe</u> |
| | Man kann nicht so günstig Bioprodukte finden | | |
| | Die Wohnungen sind teurer | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Man <u>kann länger draußen bleiben</u> | Man kann die Kinder nicht (so) einfach <u>auf die Straße schicken</u> | Es gibt weniger Lebensqualität | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Preguntas de cuestionario</p> <p>Conceptos (vocabulario específico)</p> <p>Contenido procedimental (nuevo)</p> <p>Procedimientos psicomotrices</p> </div> |
| Es gibt viele Einkaufszenter | Die Schulen sind voll | Es gibt keine Luftverschmutzung | |
| | | Man lebt nicht so eng mit den Nachbarn | |
| | | Man kann einfacher Bioprodukte finden | |
| | | Man lebt <u>im Einklang mit</u> der Natur | |
| | | Die Unterkünfte sind billiger | |
| | | Man kann die Kinder einfach auf die Straße schicken | |
| | | Die Schulen sind nicht so voll | |
| DEMONSTRATIVARTIKEL: | <u>dieser</u> (Mann), <u>diese</u> (Frau), <u>dieses</u> (Mädchen), <u>diese</u> (Männer) (Nominativ) | | |
| | <u>diesen</u> (Mann), <u>diese</u> (Frau), <u>dieses</u> (Mädchen), <u>diese</u> (Männer) (Akkusativ) | | |
| AUSSPRACHE: | den Ich-Laut nach i, e, eu, ä, ö, ü | | |
| | den Ach-Laut nach a, o, u, au | | |

Teniendo en cuenta que la mayor parte del tema consistía en contenido de tipo conceptual, nos pareció pertinente convertir el mapa de contenidos en un documento que condensara lo más relevante y sirviera como material en vistas a la evaluación final de la asignatura. No obstante, un error de este mapa de contenidos fue el haberlo confeccionado previamente a la secuencia de actividades. Esto conllevó que acabara siendo un documento adicional, pero que se apartaba del objetivo de poner a disposición de los alumnos/as un resumen completo del contenido real del tema. Del mismo modo, tampoco se pudo usar convenientemente, como explicaremos, a modo de actividad de contraste en la conclusión final de dicha secuencia de actividades del CIMA, en la que el documento debía poner de manifiesto que el resultado de la confección de dicho mapa por los discentes era el mismo o muy similar al realizado por el propio docente.

Además del cuestionario inicial y del mapa de contenidos, en estos primeros pasos en la elaboración del CIMA se planificó el modelo metodológico. En la idea de usar las preguntas del cuestionario inicial como elemento estructurador de la secuencia y de incluir en ella actividades de contraste, que sirvieran como “andamios” (Porlán, 2020, p. 3) para construir, de forma activa por parte del alumnado, el conocimiento nuevo a partir de las respuestas a las preguntas, se pensó en el siguiente esquema:

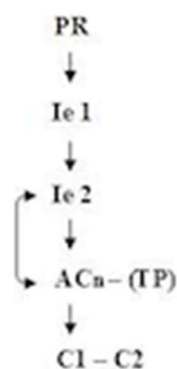


Figura 1. Modelo metodológico seguido.

Leyenda: **PR**: preguntas del cuestionario inicial; **Ie 1** (ideas estudiantes 1): lluvia de ideas; **Ie 2** (ideas estudiantes 2): actividad basada en el mapa de contenidos; **ACn**: actividades de contraste; **TP**: teoría/práctica; **C1 y C2**: conclusiones 1 y 2

Ie 1: Was kennen wir schon über das Thema? Warum ist dieses Thema (für uns) wichtig?

| Ie 2: | | | |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|
| In der Stadt leben | | Auf dem Land leben | |
| Vorteile (+) | Nachteile (-) | Vorteile (+) | Nachteile (-) |
| | | | |

Por último, en la siguiente tabla se detalla la secuencia de actividades programadas:

Tabla 2. Secuencia de actividades del CIMA

| Nº | Modelo metodológico | Duración (minutos) | Tipo de contenido(s) | Tipo de destreza(s) | Descripción de la actividad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---------------------|--------------------|--------------------------|---|---|--|----------|----------|----------|----------|-------------------|--|--|--|--|----------------------|--|--|--|--|--------|--|--|--|--|
| 1 | Ie 1 | 15 | Conceptual | Expresión oral | Lluvia de ideas para sondear los conocimientos previos de los alumnos e introducir el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Ie 2 | 45 | Conceptual/procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se les pide que completen, en pequeños grupos, el esquema usado en el mapa de contenidos para valorar sus conocimientos previos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Ac 1 + TP | 60 | Conceptual/procedimental | Comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral | En la Ac 1, se les presenta el texto “Auf dem Land leben – Vor- und Nachteile” (p. 47) del <i>Ja genau!</i> , que se lee en clase. A continuación se realizan las actividades 1, 3 y 4. Asimismo, se extraen del texto los “Redemittel” para que trabajen con ellos en pequeños grupos. Los alumnos exponen al final los resultados. Por último, se les explican los determinantes demostrativos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Ac 1 + TP | 45 | Conceptual/procedimental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Ac 1 + TP | 30 | Conceptual/procedimental | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Ie 2 | 15 | Conceptual/procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se vuelve al esquema de la actividad 2 para completarlo con lo aprendido en la Ac 1. Se trabaja de nuevo en pequeños grupos, cuyos resultados ponen luego en común con el resto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Ac 2 | 30 | Conceptual/procedimental | Comprensión escrita y expresión oral | Se trabaja con el texto “Neues Leben – Großes Glück” (p. 48) del <i>Ja genau!</i> . Se les pide que resuman, en pequeños grupos, 2 de los 3 textos y que lo presenten luego de forma oral ante el resto de la clase | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Ie 2 | 15 | Conceptual/procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se repite el mismo procedimiento de la actividad 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Ac 3 | 45 | Conceptual/procedimental | Comprensión oral y expresión escrita | Se proyectan 2 vídeos y se les dan una serie de tareas sobre ambos vídeos. Se les pide que trabajen en pequeños grupos y que presenten los resultados en clase Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=rtmGEfOu8NM Tareas para el video 1: 1. Wer ist im Video eher ein Stadtmensch und ein Landmensch? 2. Wie argumentieren die Personen im Video ihre Meinungen zum Thema Stadt und Land? Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=10MpOni9NLg Tareas para el vídeo 2: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Person 1</th> <th>Person 2</th> <th>Person 3</th> <th>Person 4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Wie ist ihr Name?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wo wohnt sie lieber?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Warum?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | Person 1 | Person 2 | Person 3 | Person 4 | Wie ist ihr Name? | | | | | Wo wohnt sie lieber? | | | | | Warum? | | | | |
| | Person 1 | Person 2 | Person 3 | Person 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Wie ist ihr Name? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Wo wohnt sie lieber? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Warum? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Ie 2 | 15 | Conceptual/procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se repite el mismo procedimiento de la actividad 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Ac 4 + TP | 30 | Conceptual/procedimental | Comprensión oral y expresión escrita | Se lee, en voz alta y con pausas, 2 veces el texto “Mit der Familie aufs Land ziehen” (p. 35) del <i>Ja genau! Testheft</i> . Se les pide que respondan a una serie de preguntas, que se ven antes de leerles el texto para asegurarnos de que se entienden. Se realiza de forma individual. Tras el ejercicio se les sube el texto a la plataforma virtual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Ac 4 + TP | 10 | Psicomotriz | Expresión oral | Se realiza el ejercicio 13 “Ach, und ich” (p. 51) del <i>Ja genau!</i> Se trabaja de forma individual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Ac 4 + TP | 15 | Conceptual/procedimental | Expresión escrita | Se corrigen los ejercicios 1, 2 y 3 (p. 34) del <i>Ja genau! Testheft</i> . Se trabaja de forma individual | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Ie 2 | 10 | Conceptual/procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se repite el mismo procedimiento de la actividad 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Ac 5 | 45 | Conceptual/procedimental | Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral | Se proyecta el videoclip de Freshforge “Typen aus der Stadt” (https://www.youtube.com/watch?v=FEc7hKgaR5E). Primero se trabaja el vocabulario de la letra de la canción. Luego se les pide que trabajen, en pequeños grupos, una serie de tareas. A continuación se hace una puesta en común Tareas: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|----|------------------------------|---------------------------------------|---|---------------|--------------|--|--|
| | | | | | <p>1. Fassen Sie die Merkmale von den Stadtmenschen und den Landmenschen nach dem Lied in der Tabelle zusammen:</p> <table border="1"> <tr> <td>Stadtmenschen</td> <td>Landmenschen</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>2. Sind Sie mit den im Lied vorgestellten Argumenten einverstanden oder nicht? Warum?</p> | Stadtmenschen | Landmenschen | | |
| Stadtmenschen | Landmenschen | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| 16 | Ie 2 | 15 | Conceptual/ procedimental | Expresión oral y expresión escrita | Se repite el mismo procedimiento de la actividad 6 | | | | |
| 17 | C1 y C2 | 15 | Conceptual/ procedimental | - | Síntesis del tema: se les muestra el documento que han ido generando y se contrasta con el mapa de contenidos diseñado por el docente | | | | |
| 18 | Cuestionario final | 25 | Conceptual/ procedimental | Expresión escrita | Realización del cuestionario final de forma individual | | | | |

Aplicación del CIMA

El CIMA se llevó a cabo los días 25, 26 y 31 de mayo, 1 y 2 de junio de 2021 en el horario de 16 a 17:20 horas a través de Blackboard Collaborate Ultra. Previamente a la aplicación del CIMA, se les dejó en la plataforma virtual el cuestionario inicial, que devolvieron por e-mail. Por razones de tiempo, el CIMA, cuya duración estaba pensada para 8 horas (2 semanas), no se pudo completar. Fue sin duda el tiempo, junto con estrés y el cansancio propios del final del curso, el factor que influyó más negativamente en su puesta en práctica. Se trataba de un grupo consolidado, que respondía bien sea cual fuera la dinámica en el aula. Aun cuando les avisamos antes, durante y después del CIMA sobre lo que estábamos experimentando con ellos, se adaptaron sin inconvenientes y respondieron de forma muy óptima. Hubo algunos estudiantes que faltaron a alguna de las sesiones, lo cual no fue determinante, salvo en el caso de la persona que menos veces se conectó a las sesiones (estudiante 1), en los resultados obtenidos con el CIMA.

Como se puede observar en la secuencia de actividades, se hizo una selección de los contenidos del tema del manual y se completó con otras actividades de carácter audiovisual que encontramos en internet. De esta forma, no solo procuramos diversificar el tipo de actividades que planteaba el libro (que, como hemos dicho, se centra fundamentalmente en las actividades de comprensión) y, a su vez, reequilibrar el tiempo dedicado a cada una de las destrezas (anteriormente el tiempo dedicado a la expresión oral y escrita en el aula era significativamente menor), sino al mismo tiempo conseguir una mayor variedad a partir de la idea de Bain (año) de multiplicar los estímulos en el alumnado. Asimismo, se pretendía huir de la rutina que suponía ceñirnos únicamente a la propuesta del manual y de buscar actividades que sorprendieran, que fueran “electrizantes” (Finkel, 2000, p. 152), para tratar de incrementar la atención y la motivación de los discentes.

Otra innovación que introdujimos con el CIMA fue la elaboración de una plantilla con todas las actividades, la cual se subió a la plataforma virtual antes del inicio de dicho CIMA. El uso de una plantilla (elaborada tanto con las actividades del manual como con aquellas con las que completamos el tema) nos permitió el uso en mayor grado de la lengua meta (*target language*, cf. Dam; Little, 2004), en tanto en cuanto nos servía como apoyo escrito a las explicaciones orales. Para promover un aprendizaje centrado en el alumno, resulta esencial asegurarnos de que las instrucciones y objetivos que pretendemos con nuestras actividades son claras. Así afirma Nunan (2003, p. 196): “If you are producing your own materials, or adapting those written by others, it is relatively easy to make the goals explicit”. Además, la plantilla, que íbamos rellenando durante las sesiones, nos permitía, a través de compartirla en la pantalla con los discentes, corregir y recoger por escrito todo lo que iban presentando en las sucesivas puestas en común. Aunque las sesiones se grababan y se subían a la plataforma virtual, el documento final que se generaba posibilitaba asimismo a los estudiantes que habían faltado a alguna o a todas las sesiones bien ponerse al día o bien tener también por escrito lo que se había realizado en el aula. Del mismo modo, para los alumnos/as que habían participado en todas las

sesiones les servía igualmente como un resumen del tema en vistas a la preparación de la evaluación final de la asignatura.

En cuanto a la secuencia de actividades programadas, de la actividad 15 solo pudo hacerse la primera parte. Asimismo, tampoco dio tiempo a realizar el cuestionar final en el aula. En su lugar, se les pidió que lo hicieran en casa y lo enviaran por e-mail. Esto tuvo una repercusión un tanto negativa en las respuestas que elaboraron, como se explicará en el apartado siguiente.

Evaluación del CIMA

En relación con la evaluación de los resultados del CIMA, hemos tomado como referencia las respuestas al cuestionario inicial y final, que se detallan en las siguientes tablas:

Tabla 3. Cuestionario inicial con las respuestas de los estudiantes

| CI | PR1: Wo leben Sie heute? | PR2: Was gibt es? Beschreiben Sie kurz den Ort, wo sie leben | PR3: Was mögen Sie in diesem Ort? Und was mögen Sie nicht? Warum? | PR4: Gefällt Ihnen besser das Leben in der Stadt oder auf dem Land? Warum? | PR5: Wo leben sie am liebsten? Beschreiben Sie kurz Ihren idealen Ort, um zu leben |
|--------------|-------------------------------------|--|--|---|---|
| Estudiante 1 | Ich lebe in Trigueros, Huelva. | Trigueros ist eine kleine Stadt. Es gibt nicht viele Leute, ca. 8000. Es gibt eine Schule, ein Kino, eine Kaffe... | Ich mag Trigueros, weil es eine ruhige Stadt ist. Ich mag nicht die Schule, weil es kleine ist. | Ich gefalle besser das Leben auf dem Land, weil ich ruhiger kann bin. | Ich weiß nicht meine idealen Ort, aber ich möchte auf dem Land leben. |
| Estudiante 2 | Ich liebe in La Rinconada, Sevilla. | Gibt es eine Theater. In der Theater, man feiert Karnival. Es gibt ein Park. Viele Katzen leben in diese Park. Es gibt eine Schule, in der ich studiert habe | Ich mag, dass dies Ort ist klein und ruhig. Manchmal ist sehr ruhig und das nicht gefällt mir. Wenn ich zu spazieren in Sommer gehe, bin ich allein in der Straße. | Das Leben in dem Land gefällt mir besser, weil das ruhiger ist. Ich mag die Natur und die Tiere. | Mein idealen Ort ist ein Ort, wo ich in die Nature gehen kann und wo es ruhig ist. Aber ich also brauche ein gut Internet für der Arbeit und Filme zu schauen. |
| Estudiante 3 | Ich wohne in Cadiz heute | In meinem Dorf gibt es viele Berge | Ich möchte die Nature und die Personen hier. Ich mag die Sommer nicht, weil es zu Heiß ist. | Mir gefällt das Leben auf dem Land besser, weil ich die ruhig hier liebe. | Ich liebe am liebsten in dem Land. Ich will weg zur Stadt leben, aber ich will nahe zum Meer leben. Das Meer gefällt mir. Ich will ein groß Haus, weil ich viele Katzen im Haus will. In dem Land, können meine Katzen sehr zufrieden sein. |
| Estudiante 4 | Heute lebe ich in La Rinconada. | La Rinconada ist klein, schön und langweilig, aber es hat viele Parks. | In diesem Ort mag ich die Ruhe. Ich mag nicht mein Dorf, weil es klein und langweilig ist. | Das Leben auf dem Land gefällt mir besser, weil ich die Ruhe mag sehr. | Mein idealen Ort, um zu leben ist ein Haus auf dem Land mit viele Haustiere. |
| Estudiante 5 | Heute lebe ich in El Coronil. | Hier gibt es nicht zu viele Häuser. Wir haben eine Schule und ein Gymnasium, und in das Zentrum haben wir viele Cafés und Restaurants. | Der Ort ist sehr ruhig, und es gibt viele Blumen und Tiere. Das mag ich, aber wir sind zu wenig Leute und manchmal ist es langweilig. | Ich mag besser das Leben auf dem Land, weil ich Ruhige und Natur mag. Aber ich freue mich auch, auf wie viele Leute gibt in einem Stadt es. | Ich möchte in einem Ort mit viele Natur leben, weil ich Tiere und Blume sehr mag. In diesem Ort muss viele Leute leben. Wir brauchen Bahnhöfe, damit wir bis anderen Städt reisen kann. |
| Estudiante 6 | Ich lebe in La Rinconada. | In La Rinconada gibt es zwei Schule, ein Gymnasium, vielen Parks und Cafes. La Rinconada ist groß und interessant. | Ich mag Menschen, die freundlich sind, aber La Rinconada ist langweilig weil du wenig machen kannst. | Mir gefällt besser das Leben auf der Land, weil es ruhiger ist und vielen Menschen in der Stadt leben. | Ich lebe am liebsten auf der Land. Mein ideal Ort ist schon, ruhiger, mit vielen Parks, nett Menschen und gut Wetter |

Tabla 4. Cuestionario final con las respuestas de los estudiantes

| CF | PR1: Wo leben Sie heute? | PR2: Was gibt es? Beschreiben Sie kurz den Ort, wo sie leben. | PR3: Was mögen Sie in diesem Ort? Und was mögen Sie nicht? Warum? | PR4: Gefällt Ihnen besser das Leben in der Stadt oder auf dem Land? Warum? | PR5: Wo leben sie am liebsten? Beschreiben Sie kurz Ihren idealen Ort, um zu leben |
|---------------------|---|--|---|--|--|
| Estudiante 1 | Ich lebe in Trigueros, Huelva. | Trigueros ist ein klein Stadt. In Trigueros es gibt ein Kino, eine Schule, eine Fitnessstudio... | Ich mag die Leute, weil sie sehr freundlich in der Stadt sind. Ich mag nicht die Fitnessstudio, weil es sehr kleine ist. | Ich gefalle besser das Leben auf dem Land, weil es ruhiger ist. | Ich weiß nicht meine idealen Ort, aber ich möchte auf dem Land leben. |
| Estudiante 2 | Ich lebe in La Rinconada | Es ist ruhig, aber es ist nicht isoliert. Es gibt viele Busse und es ist nah der Stadt. Es gibt wenig kulturelle Aktivitäten und es gibt keine Denkmäler. Es gibt ein großes Park, das "El Majuelo" heißt. Die Kinder können draußen in der Straße und im Parks spielen. | Ich mag die Ruhe und die Parks. Ich mag nicht, dass ich keine Anonymität habe. Ich mag auch nicht, dass es wenig Menschen auf der Straße im Sommer gibt, weil die Menschen zur Stadt gehen und mein Dorf leer ist. | Das Leben auf dem Land gefällt mir, weil man kann in einer schönes Gegend leben und es ein großes Auswahl an Tiere gibt. Die Luft ist besser als in der Stadt und man kann das Autos nicht so oft brauchen. | Ich möchte auf einem Land leben. Ich mag die Natur und die Ruhe. Die Verkehr macht mich nervös. Ich möchte weit weg zur Stadt und zur anderen Nachbarn leben. Ich möchte in einem große Haus leben und im Bauernhöfe arbeiten. Ich mag die Tiere. |
| Estudiante 3 | Ich lebe auf dem Land heute. | Ich lebe in einer kleinen Dorf. Es gibt viele Bergen und weissen Häusern. Meinem Dorf ist in der Mitte der Natur. | Ich mag die gute Luft, wenig Verkehr und Natur, weil es mich gefund mach. Ich mag meinem Dorf auch weil hier viele freundliche Menschen leben, aber ich mag nicht dass wir haben kein Kino, Theater oder viele Gesäfte. | Ich gefällt das Leben auf dem Land besser. Warum? weil ich die Ruhe mag. Ich also finde das Leben in der Stadt interessant weil dort gibt es viele Freizeitaktivitäten. Aber die Miete ist im Dorf günstiger und die Häuser sind grösser und das ist für mich wichtig. | Mein idealen Ort ist einem Dorf in den Bergen, mit gutem Internet für online zu surfen und Anonymität. |
| Estudiante 4 | Heute lebe ich auf dem Land. Mein Dorf heißt La Rinconada | In meinen Dorf gibt es viele Parks und mehr Natur als in der Stadt. La Rinconada ist nicht sehr schön. Mein Dorf ist nicht isoliert. | Ich mag La Rinconada, weil das Leben ruhiger ist als in der Stadt. Ich mag mein Dorf auch, weil es viele Parks und mehr Natur gibt. Die Preise sind billiger als in der Stadt. Ich mag nicht mein Dorf, weil es gibt nicht viele Geschäfte, Büsse, Denkmäler und Kulturelle Aktivitäten. | Das Leben auf dem Land gefällt mir besser, weil das Leben dort ruhiger ist. Ich mag auch das Leben auf dem Land, weil es viele Parks und mehr Natur gibt. Es gibt nicht viele Autos und Menschen. | Mein idealen Ort, um zu leben ist auf dem Land, weil das Leben dort ruhiger ist und es gibt viele Tiere und mehr Natur. Aber mit vielen Geschäfte, Denkmäler und Kulturelle Aktivitäten. |
| Estudiante 5 | Heute lebe ich in El Coronil | Es ist ein kleines Dorf auf dem Land und es gibt viele Tiere. Hier gibt es viele Parks auch und wir haben einen Ort, wo jemand am Wochenende geht. Dieser Ort ist voll mit Tiere, Blumen und Bäume. | Hier mag ich die Ruhe und die Natur. Jeder kennt jeden, deshalb sind die Leute sehr freundlich. Es ist gesünder auch, weil wir weniger Autos fahren müssen. Was ich mag nicht über dem Land ist, es ist zu weit weg von der Stadt und es gibt weniger interessante Menschen. In der Stadt gibt es auch Museen, Theatres, Kinos... und das haben wir hier nicht. | Mir gefällt besser das Leben auf dem Land. Aber nicht ein kleines Land oder ein, das zu weit weg von der Stadt ist. | Meinen idealen Ort ist ein großes Dorf, das in der Nähe von der Stadt ist. Es muss viele Parks haben und auch einen Bahnhof, damit wir zur anderen Städte reisen kann. Die Leute müssen freundlich sein und ich möchte, dass viele Tiere dort leben. |
| Estudiante 6 | Heute, lebe ich in La Rinconada. | In La Rinconada gibt es Teathers, Parks, Cafes, ein | Ich mag die Menschen, weil die nett sind, die Ort, weil | Gefällt mir bessar das Leben auf dem Land weil es ruhiger als die | Meine idealen Ort ist in der Natur und es gibt viele Tiere. Es gibt Kinos, Theater und |

| | | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|---|
| | | Schule und ein Gymnasium. | es nicht weit weg von Sevilla ist und ich mag das meine Freunde hier leben. Aber ich mag nicht die Lärm, weil ich in eine StraÙe mit viele Autos lebe, und das Wetter, weil es zu heiß ist. | Stadt ist, es viele Tiere gibt, die Menschen freundlich sind, die Luft besser ist es kein Stau gibt und die Hause billiger sind. | Cafes und es ist ruhig. Es gibt nicht mehr Autos und es gibt Bus und U-Bahn. Die Menschen sind nett. |
|--|--|------------------------------|---|---|---|

Como se puede observar en las tablas, hay, en su mayoría, una diferencia llamativa en cuanto a la amplitud y la riqueza de vocabulario y de estructuras gramaticales en las respuestas iniciales y finales. Solo en el caso del estudiante 1 no se puede ver la progresión, puesto que se ha limitado prácticamente a copiar en el cuestionario final las respuestas del anterior (aun cuando lo presenta esta vez con menos incorrecciones). Además de que había faltado a varias de las sesiones, creemos que ha influido el hecho de que la actividad final se entregara fuera del aula. Esto se observa también en el resto de los cuestionarios finales. Da la sensación de haberse hecho con ciertas prisas y con descuido. Así y todo, constatamos que hay estudiantes que han reforzado durante el CIMA lagunas de gramática y que incluso se han atrevido a usar nuevas estructuras gramaticales en sus respuestas. Al respecto, creemos que hubiera sido muy útil no solo haber recabado las respuestas en el aula, sino también comparar con los alumnos/as ambos cuestionarios, con el fin de revisar los errores en lo aprendido y de afianzar así los conocimientos nuevos.

Para el análisis de los aprendizajes alcanzados, elaboramos, junto con los cuestionarios, hipótesis de progresión mediante “escaleras de aprendizaje” (García, Porlán y Navarro 2017, p. 72; Rivero y Porlán, 2017, pp. 88-91). En la siguiente tabla se puede ver el modelo de escalera de aprendizaje que confeccionamos para cada una de las 5 preguntas del cuestionario. Esta tabla recoge, a modo de ejemplo, los resultados por niveles que establecimos a partir de las respuestas de los discentes, tanto en el cuestionario inicial como final, sobre la pregunta 1. Como se puede observar, existe asimetría entre los escalones en función de la dificultad que consideramos para cada uno de los niveles:

Tabla 5. Modelo de escalera de aprendizaje para la evaluación del CIMA

| CI | 0% | 25% (2 de 6) | 0% | 75% (4 de 6) |
|----|--|---|---|--|
| | OBSTÁCULO 1: le fallan conocimientos básicos Se expresa con errores en el uso del vocabulario y la gramática (NIVEL 1) | OBSTÁCULO 2: tiene todavía algunas lagunas en los conocimientos adquiridos hasta el momento Se expresa con muy pocos errores en el uso de la gramática y los conectores o bien con el vocabulario (NIVEL 2) | OBSTÁCULO 3: progresa de forma muy óptima y tan sólo le faltan los conocimientos nuevos Se expresa sin ningún error tanto en el uso de la gramática y los conectores como del vocabulario (NIVEL 3) | Se expresa sin errores tanto en el uso de la gramática y los conectores como del vocabulario. Hay riqueza, complejidad y amplitud en el uso del vocabulario y la gramática (NIVEL 4) |
| CF | 0% | 16,7% (1 de 6) | 0% | 83,3% (5 de 6) |

A partir de estas escaleras procedimos a realizar una tabla para valorar los resultados de los estudiantes forma individualizada:

Tabla 6. Análisis individualizado de los aprendizajes alcanzados en el CIMA

| | Pregunta 1 | | | Pregunta 2 | | | Pregunta 3 | | | Pregunta 4 | | | Pregunta 5 | | |
|--------------|------------|----|----|------------|----|----|------------|----|----|------------|----|----|------------|----|----|
| | CI | CF | Pr | CI | CF | Pr | CI | CF | Pr | CI | CF | Pr | CI | CF | Pr |
| Estudiante 1 | 4 | 4 | = | 3 | 2 | -1 | 2 | 3 | +1 | 2 | 3 | +1 | 2 | 2 | = |
| Estudiante 2 | 2 | 4 | +2 | 2 | 4 | +2 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 2 | 4 | +2 |
| Estudiante 3 | 2 | 2 | = | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 |
| Estudiante 4 | 4 | 4 | = | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 |
| Estudiante 5 | 4 | 4 | = | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 |
| Estudiante 6 | 4 | 4 | = | 3 | 3 | = | 3 | 4 | +1 | 3 | 4 | +1 | 2 | 4 | +2 |

Como se observa tanto en los cuestionarios como en la tabla anterior, los resultados de la aplicación del CIMA fueron muy satisfactorios. Posteriormente, para la evaluación final de la asignatura, los alumnos debían preparar, para una parte de la prueba oral, distintos temas, incluido el que se utilizó para el CIMA. De forma premeditada a fin de poder valorar con más distancia los resultados, opté por pedirles, a todos los que participaron en las sesiones del CIMA, en dicha parte de la prueba oral que me hablaran de “si eran personas más bien de campo o de ciudad”. Esta parte de la prueba oral consistía en exponer un tema en un tiempo de 2 minutos. De los 6 estudiantes, 4 de ellos se mantenían en la prueba oral del examen final en el nivel 4, mientras que 1 lo hacía pero cometiendo más errores gramaticales que los demás y con una estructura en su discurso más desordenada. El alumno alegaba encontrarse nervioso, si bien afirmaba que había sido la primera vez durante toda la carrera que había terminado de preparar un examen con un día de margen. De nuevo el estudiante 1 presentaba un nivel inferior al de sus compañeros. Para contrastar los resultados con estudiantes que no habían asistido a ninguna de las sesiones del CIMA, pedí a alguno de ellos que expusieran el mismo tema 12. Si bien el nivel era inferior al de los 4 estudiantes que mantenían el nivel 4, se observaba que les había servido de forma positiva el “mapa de contenidos” de la plantilla final elaborada por los estudiantes durante el CIMA. Como no tuvimos tiempo durante el CIMA, aprovechamos la prueba oral del examen final para recabar sus impresiones sobre la innovación llevada a cabo en el aula. Una estudiante nos contaba que le había servido de gran ayuda a la hora de memorizar el vocabulario y las estructuras gramaticales nuevas. Según decía, le costaba retener información y, de esta forma, le había resultado mucho más fácil. Al respecto, nuestro objetivo de insistir repetidamente en la actividad sobre el esquema del mapa de contenidos se encaminaba a la transmisión, a través de este, de ideas fuerza. Por otra parte, hubo estudiantes que valoraban haberse sentido más libres que cuando nos ceñíamos al manual. A otros les había gustado el uso de las canciones, por cuanto, decían, era para ellos una forma más estimulante de acercarse a la lengua y su pronunciación. En general valoraban como positivo el salir de la rutina y la búsqueda del docente de contenidos extracurriculares para motivarlos y interesarlos más por la materia. Por último, algunos estudiantes comentaban también que estaban contentos con las dinámicas de trabajo en grupo, por cuanto les había servido para conocerse y relacionarse más entre ellos.

Conclusiones

Creemos que es fundamental apostar por metodologías activas y atractivas de aprendizaje, que den un mayor protagonismo a los discentes en el aula. También la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas se presta al uso de tipologías de aprendizaje constructivista, donde se parta de preguntas vehiculares que, a modo de pilares, permitan centrar la cuestión y edificar sobre ellas el conocimiento nuevo. Resulta a la vez imprescindible revisar los manuales que se utilizan y complementarlos con actividades donde se fomenten, entre otras, la competencia lingüística (comprender, producir e interactuar) y digital. Asimismo, el uso de

materiales y plantillas puede posibilitar el incremento del uso de la lengua meta en las clases y de diseñar mejor nuestra docencia así como de registrar todo lo que se produce en el aula.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007[2004]). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. española de O. Barberá. Valencia: PUV.
- Boletín Oficial de Canarias, nº 136 (15 de julio de 2016), 17046-19333.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Dam, L. (s.f.) Educating students to become lifelong learners. Recuperado de: <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-student-empowerment-8.pdf>.
- Del Pozo Martín, R., Pineda, J. A. y Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 23-36). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008[2000]). *Dar clase con la boca cerrada*. Trad. de O. Barberá. Valencia: PUV.
- García, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- Holec. H. (1997). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107(2).
- Johnson, D., Johnson, R. W. y Holubec, E. J. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Edina: Interactive Book Company.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Recuperado de: http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/Reference%20Materials/English/David%20Little%20Constructing%20a%20Theory%20of%20Learner%20Autonomy.pdf.
- McIsaac, M. S. y Gunawardena, C. N. (1996). Distance Education. En D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 403-437). Nueva York: Simon&Schuster-Macmillan.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la forma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Simposium*, 193-204.
- Ordás Coto, V. (2013/14). El alumno de L2. Autonomía y colaboración en el marco de un cambio de paradigma educativo y tecnológico. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 63-82.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1502/1-7.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003[1998]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Trad. de J. M. Castrillo y M. Condor. Cambridge: Cambridge University Press, segunda edición.
- Rivero, A. y R. Porlán (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.
- Salinas, J., Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.