

Propuesta didáctica para la enseñanza del género gramatical y el sexismo lingüístico en el ámbito de los medios de comunicación

Didactic proposal for teaching gramatical gender and linguistic sexism in the Mass Media context

MARTA LEÓN-CASTRO GÓMEZ

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

Universidad de Sevilla

*Departamento de Lengua Española, Lingüística y
Teoría de la Literatura*

mleoncastro@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.097>

Pp.: 2105-2126



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Contexto del ciclo de mejora en el aula

Este ciclo de mejora en el aula se ha realizado en la asignatura troncal “Lengua Española: Saber Idiomático y Competencias Comunicativas”, que, aunque pertenece al área de Lengua Española, se imparte en el segundo curso del grado de Comunicación Audiovisual. Supone el único contacto que tienen los alumnos con contenidos de carácter lingüístico a lo largo de los 4 años de carrera universitaria; la cursan, por tanto, de manera aislada, sin ninguna continuación. La extensión del temario, el protagonismo de las clases teóricas, así como lo alejada que se encuentra la asignatura, en general, del resto de contenidos del grado explica, en buena parte, el poco interés que suscita entre los estudiantes y los malos resultados que suelen obtenerse. Si añadimos, además, las circunstancias tan excepcionales que enmarcan este nuevo curso, sentimos una necesidad improrrogable de procurarles un nuevo enfoque. La principal novedad que se ha establecido es la posibilidad de que el discente opte por una evaluación tradicional, basada en un único examen, o bien por una evaluación continua, para la que se han diseñado actividades de diversa índole.

El ciclo se ha aplicado en el grupo 3, que consta de 53 alumnos, de los cuales 33 son repetidores y asisten regularmente a clase unos 25-30 (presencial o virtualmente, como corresponde a la organización en 3 subgrupos rotativos que se ha establecido para este curso), que representan el número de estudiantes que ha elegido un sistema de evaluación continua.



Las clases se imparten en el aula 2.7, que es un espacio muy amplio y luminoso, sin embargo, como consecuencia de las medidas restrictivas que se han tomado a finales del pasado mes de octubre de 2020 para paliar la COVID-19, ni siquiera se ha podido aplicar el CIMA dentro de un escenario de semipresencialidad, sino que se ha realizado íntegramente de manera *online*.

Además, este ciclo de mejora se encuentra estrechamente vinculado al anterior (elaborado como tarea final para el Curso General de Docencia Universitaria en 2019), pues supone una continuación con respecto a la puesta en práctica de algunas pautas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para esta misma asignatura. El año pasado centramos nuestros esfuerzos en renovar la metodología, así como los propios contenidos con el objetivo primordial de interrelacionar la teoría y la práctica. En esta ocasión, además, nos planteamos nuevas perspectivas para la evaluación.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

El mapa de contenidos que se ha propuesto para este ciclo de mejora tiene como eje de referencia el concepto de género y los problemas que se derivan de su continua asociación al concepto de sexo (en color azul). Se trata de los contenidos conceptuales de este tema, a partir de los cuales se trabajaron otros de carácter procedimental (en verde) y actitudinal (en naranja).



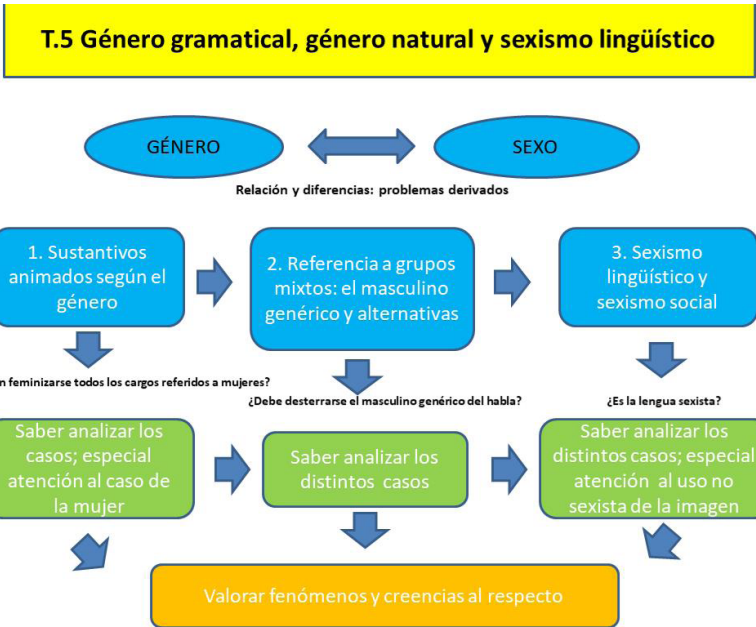


Figura 1. Mapa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Los tres problemas que se trataron están íntimamente relacionados entre sí (dan paso unos a otros) y son los siguientes:

1. Vacilaciones sobre cómo se forma el femenino de numerosos sustantivos animados que se refieren a la mujer, especialmente en el ámbito laboral. Atención a las posibles connotaciones peyorativas y/o jocosas que adquieren los términos y las consecuencias en su empleo.
2. El conflicto sobre las referencias a grupos mixtos: el empleo del masculino genérico frente a los desdoblamientos y a otras alternativas (la @, la terminación -e, -x, etc.), así como la valoración normativa que poseen todos ellos. Las preferencias de uso en los medios de comunicación, la política y el ámbito educativo.
3. El perpetuo debate sobre si la lengua es sexista o bien son casos, en realidad, de sexismo social.



Dado que son alumnos de Comunicación Audiovisual, se vinculó el asunto al soporte visual (cine y publicidad).

Estos contenidos se revisaron teóricamente a partir de la combinación de las explicaciones de la docente y la lectura de materiales al respecto que se comentaron y se pusieron en común en el aula. La reflexión de cada uno de estos contenidos tiene como propósito alcanzar las competencias suficientes para dar respuesta a las preguntas que se plantean en torno a cada uno de ellos.

La segunda fase de este proceso de aprendizaje implica contenidos procedimentales: que el alumno sea capaz de analizar una serie de casos prácticos, identificar y justificar si se trata de un uso válido y pertinente en el contexto e incluso plantear otras alternativas más adecuadas. Por último, los tres bloques llevan al mismo contenido final: valorar los distintos fenómenos lingüísticos y creencias sociales al respecto en relación con la adecuación de género y su posible carga sexista.

Modelo metodológico

El modelo metodológico que se ha seguido para estas 12 horas de clase es muy similar al del ciclo anterior, ya que, por su sencillez y flexibilidad, puede adecuarse muy bien a las sesiones destinadas a diferentes bloques del temario; solo se ha modificado el peso que le otorgamos a los componentes teórico y práctico, ya que para este ciclo de mejora, se ha considerado oportuno ampliar la dedicación a cuestiones de carácter práctico y fomentar con ello el papel activo del estudiante en clase. En cualquier caso, el modelo metodológico mantiene como referencia el que proponen De Alba y Porlán (2017), basado fundamentalmente en la reelaboración de las ideas de los alumnos.



Figura 2. Modelo metodológico posible

El modelo que se ha planteado parte de los conocimientos de los discentes, sus ideas previas, sus prejuicios, su experiencia y sus expectativas sobre el tema para continuar con actividades de motivación que, por un lado, los sitúe en los contenidos que van a abordarse y, por otro, les permita establecer vínculos entre dichos contenidos y la actualidad, los medios de comunicación e incluso sus propios intereses. En cuanto a la teoría y la práctica, se ha pretendido interrelacionarlas y mantener como eje de referencia el punto de partida de los estudiantes y su motivación.

Secuencia de actividades

La secuencia de actividades que se expone a continuación para las seis sesiones de clase (de dos horas de duración cada una) pretende reflejar una metodología cíclica, que empiece y acabe con los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus conocimientos en todas las fases del proceso y potenciando actividades motivadoras para ellos.

Tabla 1. Secuencia de actividades previstas

Sesión	Actividad	Tiempo	Descripción
1	Punto de vista de los estudiantes	20 minutos	Realizar un breve cuestionario para conocer sus ideas y plantear cuáles son las dudas habituales en la sociedad sobre estas cuestiones de género.
	Motivación	15 minutos	Presentar la conflictiva diferenciación sexo-género en <i>Twitter</i> : Pérez Reverte vs. otros usuarios.
	Motivación	15 minutos	Proponer retos interesantes relacionados con la cuestión de género a partir de la metodología ECO, basada en <i>Design Thinking</i> . Sirvieron de inspiración los retos planteados por el profesor Juan Pablo Mora Gutiérrez, miembro de nuestro equipo de la REFID, para su asignatura Lingüística Aplicada.
	Teoría	40 minutos	Introducción a la clasificación de sustantivos animados según el género. Atención a su empleo diferente en los medios de comunicación.
	Práctica	30 minutos	En grupos, ampliación de la explicación anterior a partir de la lectura sobre la cuestión de género en el <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> y análisis de una batería de sustantivos conflictivos.

2	Práctica	20 minutos	Corrección y puesta en común de la actividad anterior. Resolución de dudas.
	Teoría	60 minutos	Recopilación de ideas y ampliación del contenido: sustantivos ambiguos y la proyección laboral de la mujer como impulso para la feminización de muchos términos.
	Práctica	25 minutos	Práctica contextualizada: los casos de “miembra”, “portavoza” y pilota. En grupos, visionado de vídeos, análisis de los términos y búsqueda de la repercusión de estos usos en los medios de comunicación.
	Práctica	10 minutos	Reflexión y síntesis final de la evolución de los ejemplos anteriores; posturas, factores, argumentos, etc. Puesta en común en el aula.
	Motivación	5 minutos	Explicación de las pautas para el próximo debate: reparto de posturas, elección de moderadores y lectura obligatoria del documento “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. Se tomó como ejemplo la mesa redonda “Lenguaje inclusivo y Constitución”, organizada por la Cátedra Unesco de Interculturalidad y Derechos Humanos y el área de Lingüística de la Universidad de Sevilla; nuestros alumnos ya participaron en esta actividad celebrada <i>online</i> el 21 de octubre de 2020.
3	Teoría	1 hora y 30 minutos	Teoría sobre el masculino genérico frente a los desdoblamientos y otras alternativas: posturas, argumentos, usos y contextos adecuados, etc.
	Práctica	30 minutos	En grupos, lectura y comentario de artículos de opinión sobre el asunto en diversos contextos: series, política, educación, etc.

4	Práctica	20 minutos	Corrección y puesta en común de la actividad anterior en el aula.
	Práctica	20 minutos	Reunión de grupos para ultimar sus estrategias y argumentos, así como para comentar las preguntas del foro para el debate.
	Punto de vista de los alumnos	80 minutos	Debate sobre el lenguaje inclusivo, el empleo del masculino genérico y los posibles casos de sexismo lingüístico.
5	Teoría	70 minutos	Recomendaciones más importantes que proponen las distintas guías sobre lenguaje no sexista, Cierre del tema con un apartado sobre el uso no sexista de la imagen en el cine y la publicidad.
	Práctica	30 minutos	Análisis en grupos de diversos anuncios publicitarios y fragmentos de película. Puesta en común.
	Punto de vista de los estudiantes	20 minutos	Realizar y comentar el cuestionario final en clase en relación con sus primeras respuestas, los contenidos aprendidos en clase y su propia experiencia/opinión sobre el asunto.
6	Punto de vista de los estudiantes	2 horas	Exposiciones grupales sobre los retos en los que se han estado trabajando y valoración por parte de los propios compañeros.

Cuestionario inicial y final

Como docentes, debemos tratar de profundizar en el conocimiento y el análisis de los modelos mentales de nuestros estudiantes. Sin embargo, como señalan Rivero y Porlán (2017: 77) resulta una ardua tarea, ya que conlleva explicitar cuestiones internas e incluso no conscientes. Las entrevistas, la observación y las producciones orales y escritas de los propios alumnos son instrumentos muy válidos para tratar de inferir estos modelos. En concreto, los cuestionarios se consideran la forma más adecuada

de iniciarnos en esta tarea, ya que permiten analizar de forma sistemática las respuestas escritas de los alumnos. Realizar un cuestionario al inicio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje de un nuevo contenido, así como contrastar las respuestas obtenidas en uno y en otro permite, asimismo, conocer las ideas y creencias previas de los estudiantes sobre el asunto y, en segundo lugar, observar cómo funciona su razonamiento y cómo ha ido evolucionando su conocimiento.

Este es el cuestionario que se empleó para el tema del género:

1. Cuando en un formulario se indica “María Pérez. 26 años. Mujer”, se está haciendo referencia a su nombre, su edad y ¿su sexo o su género? Justifique su respuesta.
2. Para referirnos a un hombre que crea moda, ¿empleamos el modista o el modisto? Justifique su respuesta.
3. Para referirnos a una mujer que representa el ministerio público en los tribunales, utilizamos:
 - La fiscal
 - La fiscala
 - Ambas variantes son válidas.
4. Si nos dirigimos a un grupo donde hay una mayoría de mujeres, lo más adecuado es emplear:
 - Amigos
 - Amigas
 - Amigos y amigas
 - Amigas y amigos
5. Para una mujer que realiza trabajos de peritación, ¿diremos que es perito o perita? Justifique su respuesta.

Siguiendo también para su diseño las recomendaciones de Rivero y Porlán (2017), se ha optado por un cuestionario breve, compuesto por cinco preguntas que concretan, a partir de situaciones cotidianas, las que planteamos en nuestro mapa de contenidos.

Aplicación del CIMA

Resumen de las sesiones

En relación con el desarrollo de este CIMA, ha de destacarse, en primer lugar, el enorme interés que suscitó a los alumnos desde el principio la cuestión de género y su aplicación al ámbito de los medios de comunicación, lo que supuso que intervinieran continuamente tanto en las sesiones teóricas como en las prácticas para aportar su visión o su experiencia sobre cada fenómeno que analizamos en clase. En este sentido, el chat de *Blackboard Collaborate Ultra* resultó una herramienta de suma utilidad y, sin duda, el aspecto más positivo de las clases *online*, pues favoreció enormemente que se creara un ambiente de participación constante, incluso por parte de estudiantes más tímidos que, en circunstancias normales, probablemente no hubieran intervenido en las clases presenciales. Por el contrario, todo ello implicó prescindir de ciertas actividades programadas para adecuarnos al ritmo y a los intereses de nuestros estudiantes.

En segundo lugar, debo subrayar la enorme motivación e implicación con que afrontaron las dos actividades más novedosas que realizamos. Por un lado, los trabajos en grupo bajo la metodología ECO (explora-crea-ofrece), nueva para mí y para los propios alumnos. Investigaron sobre expresiones concretas como la de «sexo débil», «maricón», «amo de casa» o «feminazi», así como sobre

cuestiones más generales como el sexismo lingüístico en las letras de reguetón, en la publicidad o en el deporte y, para las necesidades que detectaron, crearon diversas propuestas de concienciación como campañas publicitarias, reportajes audiovisuales y videoclips. Difundieron sus ideas por redes sociales, canales de *Youtube* e incluso algunos contactaron con los ayuntamientos de municipios sevillanos y otras asociaciones para ofrecerles sus proyectos. En el *twitter* de la Universidad de Sevilla, puede verse un ejemplo de ello: <https://twitter.com/unisevilla/status/1334462240322359296>

Pudo ampliarse, sin embargo, la información inicial de la que partieron, pues para el trabajo del tema anterior, contaron con la lectura un artículo especializado que les sirvió de guía para llevar a cabo una investigación parecida; en esta ocasión, no se les ofreció ninguna, por lo que tuvieron muchas dudas, sobre todo al principio del proceso. Asimismo, debí contemplar en la secuencia de actividades momentos para trabajar en el aula y ayudar a los estudiantes en la toma de decisiones de cada fase.

Por otro lado, planteamos un debate en torno al lenguaje inclusivo y el masculino genérico. Si bien es cierto que tuvo una muy buena acogida por parte de los discentes, también debió controlarse mejor su organización. En los días previos, los diferentes grupos y, muy especialmente, los alumnos que se ofrecieron para moderar el debate plantearon una serie de preguntas en el foro que se creó para ello; se cuestionaron si el masculino genérico es un ejemplo de micromachismo, si el empleo de los desdoblamientos tendría éxito en la coloquialidad o si pueden apreciarse casos de sexismo lingüístico en el cine de animación de productoras como Disney o Dreamworks Pictures. No obstante, otras preguntas resultaron demasiado generales o incidían continuamente en los mismos aspectos. Creo que se hubiera solucionado fácilmente si yo

misma hubiera realizado una selección de ellas y hubiera añadido otras que les invitaran a reflexionar sobre casos concretos en la política, el cine o la publicidad.

Tampoco en esta ocasión, hubo tiempo para que prepararan la actividad en clase. En contrapartida, decidimos adelantarla e intercalar entre esta y las exposiciones de los trabajos el contenido sobre el masculino genérico y otras alternativas para referirse a un grupo mixto. Con ello, conseguimos que tuvieran más tiempo entre una y otra actividad, pero resultó poco acertado desde el punto de vista teórico, ya que algunas de las cuestiones que tratamos ya se habían abordado en el debate.

En general, los momentos de la clase dedicados a los aspectos teóricos transcurrieron sin problemas; se empleó continuamente la herramienta de sondeos de *Blackboard* para conocer el punto de vista de los alumnos sobre ejemplos concretos, lo que nos permitió resolver muchas dudas y aclarar creencias erróneas muy asentadas en la sociedad actual. Constatar que eran representantes de esas tendencias y herederos de las confusiones habituales que se manifiestan en los medios de comunicación resultó una práctica adecuada, pues se creó un ambiente muy distendido, casi como si se tratara de un juego. Adoptaron una actitud muy positiva: se sorprendían mucho y se mostraban entusiasmados por conocer cuál era el tratamiento adecuado de cada uno de esos fenómenos.

El último apartado, dedicado al uso no sexista de la imagen, les atrajo especialmente, debido a su vinculación más directa con su propia formación, pero lo tratamos de forma anecdótica, desgajado del tema principal, y creo que hubiera sido más enriquecedor conectarlo y abordarlo a lo largo de todas las sesiones como complemento al plano lingüístico.

Reflexiones sobre la evolución de los estudiantes

Veintidós alumnos realizaron el primer cuestionario y dieciocho, el segundo. En la fase inicial resultó una actividad interesante para ellos, según percibí de sus comentarios posteriores a través del chat de *Blackboard Collaborate Ultra*. Asimismo, me permitió entender cuáles son sus creencias lingüísticas acerca de determinados fenómenos concretos y qué carencias arrastran. No obstante, considero que su diseño podría mejorarse, pues la formulación de ciertas preguntas ha dificultado el análisis de sus modelos mentales y, sobre todo, plasmarlo en una escalera de aprendizaje. Como apuntan Rivero y Porlán (2017), las preguntas abiertas permiten inferir más información que las de respuesta múltiple.

Por este motivo, he seleccionado las preguntas 1, 2 y 5, que planteaban cuestiones de género asociadas a etiquetas sociales y en las que se permitía que los estudiantes justificaran su respuesta. Reflexionemos sobre cada una de ellas.

Pregunta 1. Cuando en un formulario se indica “María Pérez. 26 años. Mujer”, se está haciendo referencia a su nombre, su edad y ¿su sexo o su género? Justifique su respuesta.

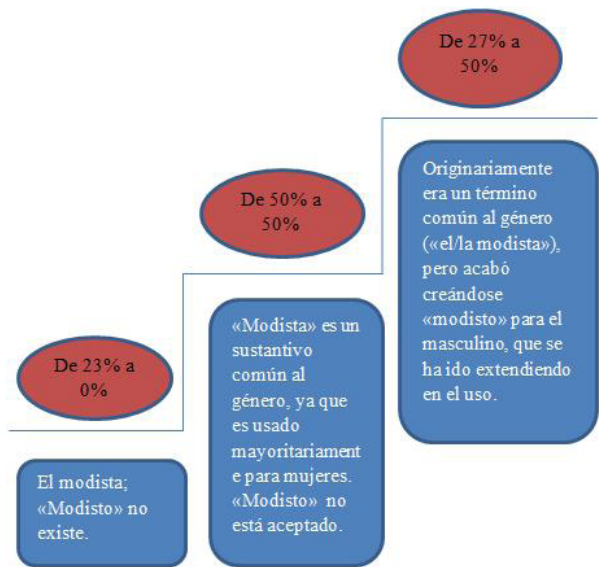


Figura 3. Escalera de aprendizaje de la pregunta 1

Para plantear la primera pregunta se expuso una situación cotidiana con la intención de comprobar si los alumnos sabían diferenciar entre los conceptos de sexo y género. Con frecuencia, se toman como sinónimos o se forjan una idea equivocada de lo que implica uno y otro, lo que origina, en cualquier caso, numerosas confusiones, falsas creencias e incluso conflictos en torno al asunto de género.

A partir de los resultados del cuestionario inicial, comprobamos que más de la mitad de los encuestados entendían el género como una elección que lleva a cabo el individuo para determinar su propia identidad. Más del 30% contestó que se trataba de una cuestión de sexo; sin embargo, también compartían ideas confusas sobre ambos términos y sus criterios para identificar uno y otro carecían de validez. Tan solo el 9% de los alumnos demostró que conocían las diferencias reales y supo argumentar adecuadamente su postura.

Como puede apreciarse en la escalera de aprendizaje, con respecto al cuestionario final, solo un alumno se mantuvo en el primer peldaño; el resto se repartió fundamentalmente entre el segundo y el cuarto peldaño. Este dato nos hace pensar que todavía muchos estudiantes mantienen serias dificultades para diferenciar los conceptos de sexo y género. Sin embargo, la mayoría de los que inicialmente reconocieron que se estaba preguntado por el sexo, aunque con cierta confusión en su delimitación, finalmente ha conseguido situarse en el último peldaño y con ello, afianzar sus conocimientos al respecto.

Pregunta 2. Para referirnos a un hombre que crea moda, ¿empleamos el modista o el modisto? Justifique su respuesta.

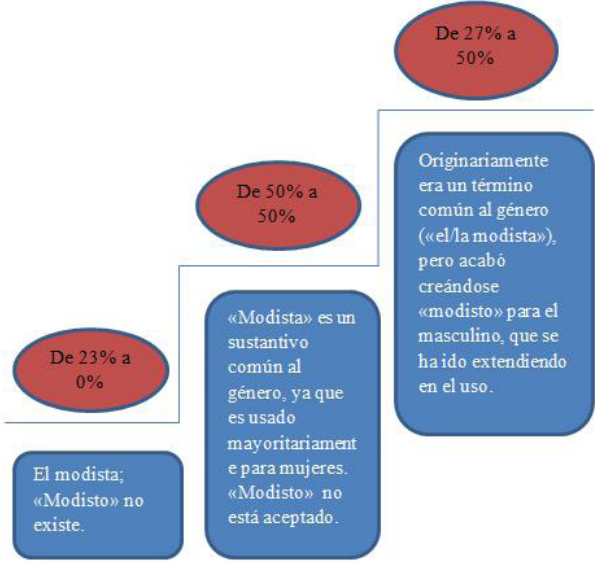


Figura 4. Escalera de aprendizaje de la pregunta 2

Con la segunda pregunta, quisimos hacer reflexionar a los discentes sobre la idea de que la cuestión de género no solo afecta a la mujer y, en consecuencia, a la feminización de los términos, sino que en ocasiones las dudas surgen en torno a determinados términos que se crean para denominar al hombre que ejerce una profesión concreta.



Según nuestra escalera de aprendizaje, inicialmente el 23% seleccionó «el modista» sin más argumento que su propia experiencia como hablante y, por el mismo motivo, señaló que «modisto» no existe. La mitad de los encuestados identificó el término como común al género, debido a una mayor representación de mujeres en este oficio. Asimismo, descartaron su empleo en masculino. El 27% tuvo en cuenta que en la actualidad, además de como sustantivo común, puede emplearse como variable, por lo que el masculino se está extendiendo, aunque elegir una u otra variante sigue dependiendo de muchos factores (por ejemplo, la preferencia de los medios de comunicación).

Sin embargo, sus creencias sobre esta cuestión evolucionaron favorablemente al final del tema, pues ningún alumno se situó en el peldaño más bajo, sino que se repartieron de forma homogénea entre los dos superiores, mostrando en la mayoría de casos un buen dominio de la terminología y de los argumentos en sus respuestas.

Pregunta 5. Para una mujer que es experta en finanzas, ¿diremos que es perito o perita en ese tema? Justifique su respuesta.

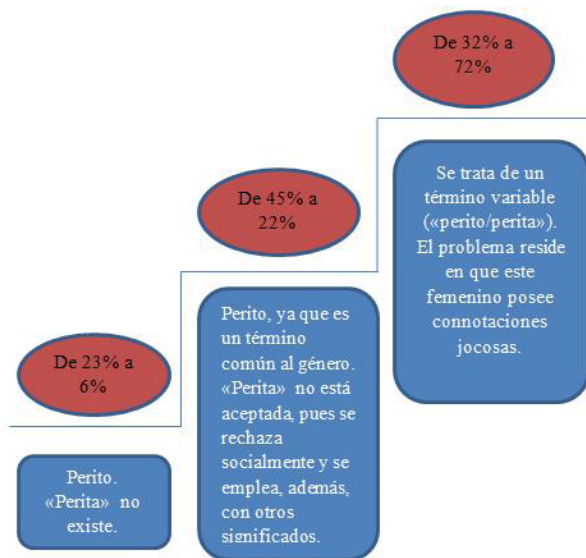


Figura 5. Escalera de aprendizaje de la pregunta 5



Finalmente, con la quinta pregunta, de nuevo formulada de forma muy sencilla, quisimos que la elección de una denominación u otra derivara en una reflexión mayor: con mucha frecuencia, el conflicto de género se reduce a la reivindicación de que se feminicen todos los términos que se refieren a la mujer. Sin embargo, no se tiene en consideración que a veces lingüísticamente esos términos ya están creados y aceptados, pero surge alguna resistencia, algún rechazo social que frena su extensión entre los hablantes. En el caso de «perita», son evidentes las connotaciones jocosas que adquiere el término, por tanto, es un ejemplo que pone de manifiesto, por un lado, las trabas sociales que impiden que muchos femeninos se generalicen en la comunidad de hablantes y, por otro, que muchas veces se confunde un posible sexismo lingüístico con una cuestión de sexismo o discriminación social.

Con respecto a nuestra escalera, puede observarse que, en la fase inicial, de nuevo el 23% empleó el mismo argumento que en el primer peldaño de la escalera anterior (su propia experiencia como hablante). El 45% de los encuestados identificó «perito» como un sustantivo común al género, pero manifestó su rechazo al empleo del término «perita» por diversos motivos. El 32% consideró que se trata de un término variable y, por tanto, debe emplearse «perita», aunque reconocieron que este femenino aún posee una carga despectiva que justifica las vacilaciones de muchos hablantes al respecto.

En la fase final, una gran mayoría, más del 70%, demostró conocer cómo se feminizan los términos en español, cuál es su evolución habitual y qué obstáculos pueden encontrarse para su empleo en el habla real.

Probablemente la evolución tan positiva de los discen-
tes en esta pregunta se deba a la atención que le dedica-
mos, en general, a las consecuencias lingüísticas derivadas



de la incorporación de la mujer al ámbito laboral. Asimismo, nos sigue pareciendo la diferencia entre sexo y género el principal escollo de los estudiantes con respecto a este tema, por lo que se erige, sin duda, como un nuevo objetivo de mejora.

Además, se ha realizado un análisis de la progresión del aprendizaje de cinco alumnos. El motivo por el que la muestra es tan reducida es que no todos los que rellenaron los cuestionarios indicaron algún símbolo o nombre (o bien no mantuvieron el mismo) para poder comparar de forma individual sus respuestas en la fase inicial y final.

Según puede apreciarse en la Tabla 2, la mayoría de los estudiantes mejoró sus respuestas, si bien es cierto que en algunos casos puntuales no se demostró esta mejoría (mantuvieron sus ideas iniciales) e incluso se observó un retroceso en uno de ellos (alumno 3, pregunta 2).

Tabla 2. Evaluación individual de los alumnos

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 5
1	▲	▶	▲
2	▲	▲	▲
3	▶	▼	▲
4	▶	▲	▲
5	▶	▲	▲

En cualquier caso, parece reflejar la situación general expuesta en las escaleras anteriores, es decir, se representa la misma tendencia de mejora del grupo. No obstante, hubiera sido interesante analizar la evolución de los 22 estudiantes que contestaron al cuestionario final para comprobar si hubiéramos obtenido los mismos resultados.

Esta evaluación se completará con la corrección del portafolio que cada grupo ha entregado; en él se recogen todos los pasos que han seguido para lograr cada una de las fases del trabajo, por lo que lo consideramos un documento muy útil para conocer en profundidad sus impresiones, los avances de su investigación, cómo los profesionales y expertos con los que han contactado han podido modificar su forma de pensar, etc.

Evaluación del CIMA

La realización de este ciclo de mejora en el aula ha supuesto la superación de objetivos diversos, pues se ha conseguido trascender el modelo de clase tradicional no solo desde el punto de vista metodológico sino también desde el puramente técnico. Ha resultado todo un reto enfrentarnos cada día a las clases *online*, solucionando diversas incidencias en la plataforma y atendiendo continuamente al chat para poder integrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

En relación con la planificación del CIMA, me ha resultado muy útil diseñar un mapa de contenidos que atendiera no solo a los conceptuales, sino también a los contenidos procedimentales y actitudinales, así como a problemas derivados de todos ellos. Este esquema ha sido el hilo conductor para la elaboración del resto del ciclo.

En cuanto al modelo metodológico, es el que siempre tengo en mente para el desarrollo de todos los temas de la programación. Sin embargo, ha sido fundamental secuenciar las actividades para comprobar que, *a priori*, la atención real a la teoría era muy superior a la de la práctica. En este sentido, creo que plasmarlo sobre el papel me ha servido de reflexión consciente para avanzar hacia un “modelo didáctico deseable” (García Pérez y Porlán 2017: 101). No obstante, un aspecto que debe seguir mejorándose es

la planificación de tiempo, ya que continúa siendo uno de los aspectos más débiles del CIMA.

Los propios alumnos tuvieron la oportunidad de valorar estas clases en el cuestionario final. Todos (excepto uno que no contestó) consideraron un acierto el cambio de metodología y de sistema de evaluación y compartían la sensación de haber aprendido más a partir de sus propias investigaciones y de las del resto de compañeros que si hubieran estudiado para un examen tradicional. La amplia representación de estudiantes que cursa la asignatura de nuevo ha resultado especialmente beneficiosa para esta evaluación, ya que han comparado su experiencia con la de cursos pasados. Asimismo, muchos apuntaron la necesidad de disponer de más tiempo para realizar un trabajo basado en la metodología ECO y sugirieron que, dado su nivel de involucración, se aumentara la puntuación.

De acuerdo con ellos, tendré en cuenta ambas recomendaciones y creo, además, que es primordial dedicar tiempo en clase a la supervisión de este tipo de trabajos e incluso realizar exposiciones para cada una de sus fases, lo que permitirá reorientarlos si hiciera falta.

Otras propuestas de mejora que deben tenerse en cuenta son, como ya se ha comentado, modificar el enfoque para la distinción entre género y sexo e integrar mejor la cuestión de la imagen, de forma que se ofrezca una visión transversal del tema del género, que conecte lo lingüístico con otros aspectos.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, estoy muy satisfecha con el ciclo de mejora que se ha desarrollado en clase, pues se ha intentado cumplir el objetivo de fomentar un “aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007). Ha despertado en mí el deseo de impartir un nuevo tipo de clases, donde el alumno tenga un mayor protagonismo y se potencie su trabajo autónomo.

Ciclos de Mejora en el Aula (2020). Experiencias de Innovación Docente de la US



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Palabras clave: Lengua Española: Saber Idiomático y Competencias Comunicativas; grado en Comunicación Audiovisual; docencia universitaria; experimentación docente universitario; sexismo lingüístico.

Keywords: Spanish Language: Linguistic Knowledge and Communicative Competence; Degree in Audiovisual Communication; University Teaching; University Teaching Innovation; Linguistic sexism.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1, 1-18. <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120/232>
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-54). Madrid: Morata.
- García Pérez, F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Morata.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata
- RAE y ASALE (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-88). Madrid: Morata.