

Aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) en la asignatura Didáctica del FLE del Grado en Estudios Franceses

Application of an Improvement Cycle Classroom (CIMA) in the subject of FLE didactics of the Degree in French Studies

Marina Isabel Caballero Muñoz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7680-3534>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Filología Francesa

mcaballerom@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.098>

Pp.: 1715-1730



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

Resumen

En el presente trabajo se expone el desarrollo de la aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) de ocho horas en el marco de la asignatura de *Didáctica del FLE*, que se imparte en el tercer curso del Grado en Estudios Franceses. Se trata de una asignatura optativa del segundo semestre que ha contado con treinta y dos estudiantes matriculados en el curso 2020-2021. El fin de este CIMA era, en un primer momento, que los estudiantes reflexionaran sobre la enseñanza de la gramática y que, posteriormente, propusieran una breve secuencia de actividades para enseñar un contenido gramatical en francés. Para diseñar esta experiencia, nos hemos basado en los principios didácticos aprendidos en el Programa de formación e innovación docente del profesorado (FIDOP) de la Universidad de Sevilla, cuyo objetivo es la mejora de la docencia universitaria y del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Didáctica del FLE, Grado en Estudios Franceses, docencia universitaria, desarrollo profesional docente.

Abstract

This paper describes the development of the implementation of an eight-hour Improvement Cycle in Classroom (CIMA) in the context of the FLE Didactics course, which is taught in the third year of the Degree in French Studies. This is an optional subject in the second semester and thirty-two students have enrolled in the 2020-2021 academic year. The aim of this CIMA was, initially, to encourage students to reflect on the teaching of grammar and, afterwards, to propose a short sequence of activities to teach a grammatical content in French. To do design this experience, we followed the didactic principles learnt in the Teacher Training and Innovation Programme (FIDOP) of the University of Seville, which aims to improve university teaching and teacher professional development.

Keywords: FLE didactics course, Degree in French Studies, university teaching, teacher professional development.



contextualización

La asignatura de *Didáctica del FLE* (o de Francés como Lengua Extranjera) se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado en Estudios Franceses en la Facultad de Filología. Se trata de una asignatura de iniciación al ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras de carácter teórico-práctica. El índice de motivación del que se parte es relativamente alto pues, al principio de curso, muchos de los estudiantes que deciden cursar esta asignatura expresan su interés por dedicarse al mundo de la docencia en un futuro. Además, como son aprendientes de idiomas, y la mayoría posee un bagaje experiencial muy valioso para reflexionar sobre la profesión del docente de lengua extranjera. En el presente curso 2020-2021 se han matriculado de la asignatura cuarentaidós alumnos/as, de los que siete son estudiantes francófonos de intercambio.

Podemos decir que existen dos dificultades principales a la hora de impartir esta asignatura. En primer lugar, suele haber en el aula un grupo de estudiantes que ya cursó el año anterior *Metodología de la Enseñanza del FLE*; ésta es una asignatura optativa del cuarto curso y se concibe como la continuación a *Didáctica del FLE*. Por tanto, desde el comienzo del cuatrimestre hay varios estudiantes que poseen nociones previas sobre el contenido de la asignatura. Este desnivel en los conocimientos de los estudiantes se detecta a principios de curso y se intenta sacar partido de ello animando a los aventajados a participar. Por otro lado, esta asignatura se imparte en francés y acoge a un buen número de estudiantes de intercambio francófonos, lo que supone una fuente de motivación y de enriquecimiento lingüístico y cultural para los estudiantes de EE. Franceses. La presencia de estudiantes nativos acentúa, de manera indirecta, el desequilibrio en lengua francesa de los estudiantes españoles, pues muchos de ellos no han alcanzado aun el nivel que se les presupone (B2.2-C1) en un tercer curso. Este desnivel lingüístico conlleva, en la práctica, una mayor adaptación del docente a las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje de los discentes.

En líneas generales, la asignatura se centra en las siguientes cuestiones:

- Conocimiento del ámbito interdisciplinar de la Didáctica y, particularmente, de la *Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, dentro de la cual se encuentra la *Didáctica del FLE*.
- Identificación y análisis de los factores, individuales y colectivos, que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: aspectos psicológicos, lingüísticos, socioculturales, etc.
- Elaboración y planificación de una breve secuencia didáctica para enseñar un contenido (gramatical, lexical o fonético) de francés como lengua extranjera.



Consideramos que la reflexión y experimentación docente resulta indispensable para mejorar tanto la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, como la motivación de estos, y del docente, en el aula. Nos parece de vital interés aquí la distinción que hace Schön entre la reflexión en acción (*reflection-in-action*, la reflexión durante la acción docente), y la reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*, la reflexión tras la acción docente) (Hobbs, 2011). En este sentido, consideramos que reflexionar en y sobre la actuación docente puede fomentar una mayor motivación y calidad del aprendizaje dentro del aula.

Por todo ello, este trabajo se concibe como una propuesta de innovación docente realizada durante las dos últimas semanas del curso académico 2020-2021 en la asignatura de *Didáctica del FLE*. Dicha experimentación ha consistido en la planificación y puesta en práctica de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord y otros, 2020) de ocho horas aplicado al bloque 4. *La Didactique du FLE aujourd'hui*, en concreto al tema *La enseñanza de contenidos gramaticales en francés*, el cual se seleccionó por englobar la mayor parte de los contenidos procedimentales y prácticos de la asignatura. Puesto que este CIMA se ha llevado a cabo en una situación de pandemia, hemos adaptado nuestra docencia a un formato híbrido: un tercio de los estudiantes podía asistir a clase cada tres semanas.

El ciclo se divide en dos partes: una parte teórico-práctica, donde el objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática desde un enfoque comunicativo; y una parte eminentemente práctica en la que deberán elaborar, por grupos, una secuencia de actividades para enseñar un contenido gramatical de francés como lengua extranjera.

Diseño previo del CIMA

Mapa de contenidos

En nuestra actuación intentaremos trabajar distintos tipos de contenidos: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales* (Bain, 2007); para ello, hemos elaborado un mapa de contenidos con el fin de representar las relaciones entre estos contenidos a partir de tres preguntas clave:

(P1) ¿Qué elementos de la lengua se pueden enseñar?

(P2) ¿Por qué es importante el aprendizaje de la gramática desde una perspectiva comunicativa?

(P3) ¿Cómo podemos crear una secuencia de actividades para enseñar un contenido gramatical?



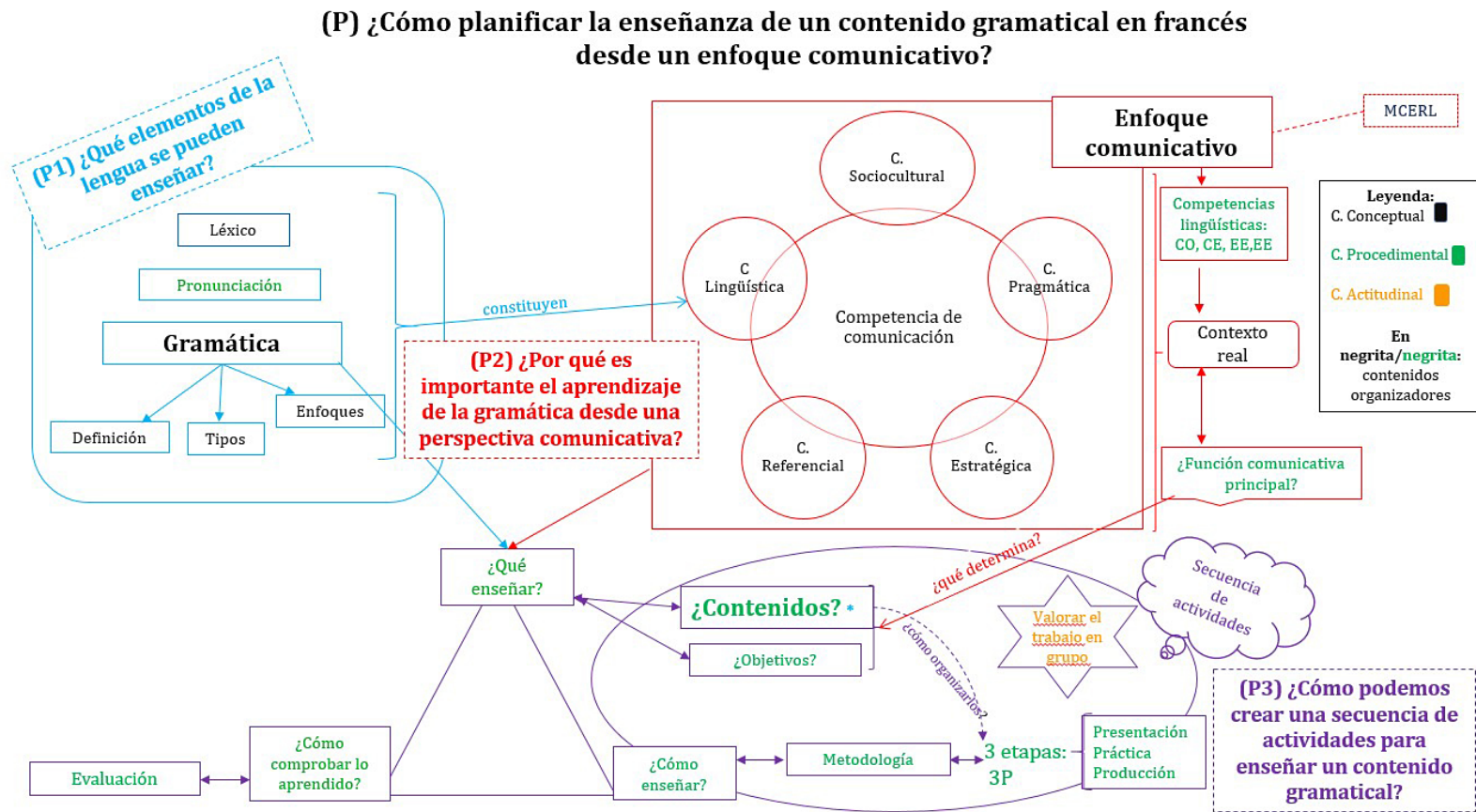


Figura 1. Mapa de contenidos.



Modelo metodológico

Nuestro modelo metodológico posible tiene como objetivo fomentar la interacción y participación de los estudiantes, de manera que podamos ir construyendo de manera conjunta las ideas y el contenido más importante de la asignatura. Además, creemos que el estudiante aprende mejor mediante la reorganización de sus esquemas mentales preexistentes a partir de la interacción con la información externa. Bain (2007) recuerda que el aprendizaje crítico natural es exitoso cuando se acerca, y parte, de la realidad y la vida del estudiante, es decir, cuando éste se compromete con su propio aprendizaje y, de alguna forma, el de sus compañeros, porque es consciente de su utilidad e importancia. En este contexto, la misión del profesor será la de guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, con el fin de verificar que las ideas finales se correspondan con los objetivos de enseñanza establecidos. Por ello, el proceso cíclico de aprendizaje a seguir sería el siguiente:

1. Comenzamos con una *introducción* (I) en la que o bien se retoman ideas principales de la sesión anterior, para enlazar con la sesión que toca, o bien se realiza una breve explicación para continuar con el tema a tratar.
2. Tras esto, planteamos un *problema* (PR) a los estudiantes con la ayuda de una ficha de creación propia y basándome en sus respuestas al cuestionario inicial. O bien se presentan las hipótesis de los estudiantes tras lanzar esta pregunta, o bien las ideas de los estudiantes se reflejarán en la ficha que se les propone. Esta cuestión será, normalmente, el hilo conductor durante toda la sesión. En la ficha que se reparte a los estudiantes se indica el objetivo del taller, y la importancia de la pregunta a resolver, así como las etapas y las instrucciones que se seguirán para ello. Con la presentación de la pregunta y de las instrucciones se ofrecen ejemplos de cómo tienen que desarrollar el trabajo.
3. Posteriormente, los estudiantes se ponen a trabajar en pequeños grupos y construyen sus *ideas y respuestas* (IE2). A modo de *actividad de contraste* (AC), nos vamos pasando por cada uno de ellos: en un primer momento para verificar que han comprendido el desarrollo y el objetivo de la actividad y más tarde para ir orientando sus posibles respuestas e ir resolviendo dudas de contenido. Normalmente, los estudiantes completan la ficha de trabajo individualmente o de manera grupal, dependiendo de la actividad, y este trabajo que presentarán luego delante del grupo-clase. Creemos que esta etapa de elaboración de ideas de manera escrita por parte de los estudiantes es esencial, pues en palabras de Finkel:



«Solo transformando su pensamiento tenue y emergente en palabras firmes y claras sobre el papel serán capaces de considerar lo que piensan conforme lo están pensando. Y solo escribiendo podrán empujar su razonamiento tan lejos como resulten capaces» (2008: 117).

4. Pasamos luego a la puesta en común de las *ideas finales de los estudiantes* (IEF), la cual vendrá ya especificada en las instrucciones de la actividad: o bien aviso a dos o tres grupos al azar para que expongan sus ideas o, en el caso de que sea posible, cada pequeño grupo escoge a un representante para que exponga brevemente los resultados (por ejemplo, podrían ser 2 o 3 ideas/respuestas por grupo). Se pretende que, a la vez que respondemos a la pregunta planteada, los alumnos/as sean capaces de sistematizar las ideas más importantes, participen y se beneficien de las ideas y del saber-hacer de sus compañeros.

Secuencia de actividades programadas

Tras establecer el modelo metodológico posible, procedemos a diseñar la secuencia de actividades en base a los tres problemas entorno a los cuales se organizarán los contenidos de este CIMA.

Tabla 1. Secuencia de actividades.

(P) ¿Cómo planificar la enseñanza de un contenido gramatical en francés desde un enfoque comunicativo?			
(P1) ¿Qué elementos de la lengua se pueden enseñar?			
Sesión	Fase del modelo	Descripción	Tiempo
—	—	En la sesión previa se les pasa el cuestionario inicial a los estudiantes.	—
S1	I	Preparamos el material y partimos de la primera pregunta del cuestionario y realizamos una síntesis de las ideas que aportaron los estudiantes.	15 min
S1	PR	Tras ello, realizamos un sondeo en la plataforma de Blackboard Collaborate para que los estudiantes decidan qué elemento lingüístico les parece el más importante a la hora de dominar un idioma y por qué. Empleamos un texto para contrastar sus ideas y les pedimos a los estudiantes que se pongan en sus grupos habituales para trabajar las actividades de la ficha 1, que giran entorno a la importancia de la gramática.	15 min



Sesión	Fase del modelo	Descripción	Tiempo
S1	IE1-AC	En pequeño grupo los estudiantes piensan y responden a las preguntas. Nos pasamos por los distintos equipos para ir orientando la reflexión de los estudiantes.	60 min
S2	IEF	Puesta en común sobre las distintas respuestas a las preguntas planteadas en la ficha sobre el concepto de «gramática», sus tipos y el concepto de «regla gramatical». Terminamos la clase con la última pregunta, debatiendo sobre si las mismas reglas gramaticales de la lengua materna serían efectivas a la hora de aprender ese mismo idioma como lengua extranjera.	30 min
(P2) ¿Por qué es importante aprender las normas de la lengua desde una perspectiva comunicativa?			
S2	I	Enlazamos esta reflexión sobre la «regla gramatical» con la perspectiva de enseñanza-aprendizaje en la que nos situamos, el enfoque comunicativo, y realizamos una breve revisión en gran grupo.	15 min
S2	PR	Pasamos a presentar la segunda pregunta. Les pedimos a los estudiantes que descarguen la ficha 2 y que se pongan a trabajar a partir de ella en grupo.	5 min
S2	IE1-AC	IE1-AC1: En pequeño grupo los estudiantes piensan y responden a las preguntas, sistematizando sus respuestas en un único documento. Nos pasamos por los distintos grupos para ir orientando la reflexión de los estudiantes. Para la siguiente sesión avisamos a los estudiantes de que han de leer un documento.	30 min
S3		Para enlazar con el planteamiento de la siguiente pregunta encadenada, les preguntamos a los estudiantes: cómo han aprendido las reglas gramaticales en sus lenguas extranjeras. IE2-AC2: En esta nueva sesión se plantea una nueva ficha en los grupos habituales con preguntas a la lectura que han leído en casa. Nos pasamos por los grupos para ir orientando la reflexión de los estudiantes.	40 min
S3	IEF	Partiendo del trabajo en pequeño grupo que los estudiantes han realizado en esta sesión y la anterior, realizamos una puesta en común y respondemos a la segunda pregunta. Dos grupos exponen sus respuestas, cada uno de una ficha.	40 min
(P3) ¿Cómo podemos crear una secuencia de actividades para enseñar un contenido gramatical?			
S4	I	Retomamos las ideas más importantes de las sesiones anteriores para enlazar con el proyecto final.	10 min



Sesión	Fase del modelo	Descripción	Tiempo
S4	PR	Pasamos a lanzarles la tercera pregunta. Sintetizamos las aportaciones más relevantes de los estudiantes. Puesto que los estudiantes ya están familiarizados con el MCERL y su contenido, así como con el enfoque comunicativo, en la segunda parte de este CIMA les propondremos una actividad en la que ellos tomarán el rol del docente para decidir qué contenidos y objetivos enseñar y proponer una breve secuencia de actividades de gramática. Les planteamos la siguiente situación: Han recibido una oferta de trabajo y, en grupo, han de elaborar y presentar los objetivos y contenidos (lexicales, gramaticales, fonéticos) que desarrollarían en una unidad didáctica a partir de una función comunicativa. Además, deberán crear, al menos, tres actividades de gramática para enseñar un contenido gramatical. Los estudiantes trabajarán en grupo y será uno de los integrantes, el candidato al puesto, el que presente la propuesta el último día de clase. Haremos una votación para elegir al mejor candidato al puesto.	20 min
S4 y S5	IE1-AC	Los estudiantes preparan la propuesta de contenidos y objetivos entorno a una función comunicativa. Partiendo de ese trabajo, organizarán una breve secuencia para enseñar un contenido gramatical de los que han incluido. Nos pasamos por los distintos grupos para ir resolviendo posibles dudas e ir guiando el trabajo de los estudiantes.	1 h 70 min
S6	IEF	Un portavoz de cada uno de los siete grupos, el candidato al puesto ofertado presenta su propuesta.	70 min
		Votamos la mejor propuesta y seleccionamos al mejor candidato.	10 min
—	—	Se les pasa a los estudiantes el cuestionario final a través de la Enseñanza Virtual.	—

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

Sesión 1: En la primera sesión pude constatar cómo la información obtenida de los cuestionarios puede constituir un elemento motivador y de engancho, pues a los estudiantes les resultó interesante conocer, de manera general, las respuestas de los compañeros a la primera pregunta



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

clave (¿qué elementos lingüísticos componen la lengua?). Teniendo presentes las ideas de los estudiantes y las tres posibilidades más acertadas, les pregunté a los estudiantes: ¿qué opción creéis que es la correcta? Realizamos un sondeo y salió la opción esperada, la última. Para verificar esto, les propusimos la lectura de un texto en el que se indicaba esto mismo. Tras esto lanzamos una pregunta encadenada a la anterior: ¿qué entendéis por «gramática»? ¿qué es? Varias respuestas de los estudiantes fueron muy acertadas. Les propusimos realizar por grupos la ficha para descubrir y reflexionar sobre las distintas perspectivas de la gramática y los posibles enfoques de enseñarla. A los estudiantes, en pequeños grupos, les resultó interesante descubrir cómo se puede enseñar gramática (de forma inductiva, deductiva, en contexto, de forma descontextualizada...). Para la segunda actividad les pedimos que justificaran la visión que tenían con respecto a la gramática y a su enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras (¿qué enfoque es el adecuado para enseñar gramática, de forma inductiva, deductiva...?, ¿por qué?). Les recordamos a todos los grupos que no se olvidaran de responder a esta pregunta. Pudimos constatar aquí que la secuenciación de las actividades propuestas en la ficha 1 no era la más adecuada y que sería conveniente en el futuro invertir el orden en las actividades dos y tres.

Sesión 2: Al inicio de la sesión dos, y con previo aviso, una estudiante se encargó de compartir las respuestas de su grupo y pudimos comparar sus ideas con las del resto de los compañeros; a la vez fui incluyendo algunas nociones de teoría. El debate con los estudiantes a partir de las preguntas de la ficha fue interesante y pude constatar un aumento de la participación. Antes de pasar a la siguiente pregunta resalté la idea de que no existe una «receta mágica», ni un enfoque ideal, para enseñar gramática: todos son válidos y, en ocasiones, complementarios según el contexto de aprendizaje, el nivel lingüístico de los estudiantes, la edad, etc. Al preguntarles si recordaban qué era el enfoque comunicativo pude constatar que, en realidad, no lo tenían tan claro. Por ello, si volviéramos a poner en práctica esta secuencia en un futuro, incluiríamos una actividad más concreta para revisar el enfoque comunicativo. Presentarles la segunda pregunta y el documento de trabajo me supuso más tiempo del que había previsto, unos 15 minutos. Seguidamente, todos los grupos se pusieron a trabajar a partir de la ficha, donde debían anotar los distintos tipos de actividades que conocieran para enseñar y aprender gramática. Pudimos constatar cómo pedirles a los estudiantes que piensen por sí mismos, a partir de su propia experiencia, puede conllevar más tiempo del que habíamos previsto en un principio. Sin embargo, esto resulta inevitable y necesario si queremos que sean ellos realmente los que intenten construir su conocimiento.



Sesión 3: Continuamos trabajando el segundo problema. A partir de las respuestas de dos estudiantes, cada uno de un grupo diferente, pasamos a poner en común en gran grupo las ideas de los estudiantes a la primera y segunda pregunta de la ficha 3. En la segunda pregunta tenían que anotar los distintos tipos de actividades de gramática que conocieran. En esta parte, decidimos anotar las respuestas de los estudiantes en la pizarra de Blackboard Collaborate y pasamos a la tercera actividad, en la que debían ubicar esas actividades que habíamos anotado en una de las tres etapas o momentos para enseñar un contenido (presentación – práctica – producción). Realizamos un breve comentario sobre cómo trabajar un contenido gramatical en cada etapa y les pedimos a los estudiantes ejemplos de actividades para cada una. En general, pudimos constatar cómo en esta sesión los estudiantes estuvieron bastante atentos y participativos.

Sesiones 4 y 5: Partimos de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta tres del cuestionario y les planteamos, seguidamente, una nueva pregunta: ¿cuáles son las partes de una Unidad Didáctica? Anotamos sus respuestas en la pizarra y les comentamos que nos íbamos a centrar únicamente en los objetivos y contenidos. Revisamos los tipos de objetivos y contenidos, a partir de sus conocimientos previos sobre el MCERL y lo visto en las sesiones anteriores. Tras esto, les planteamos el reto final, la elaboración de una propuesta didáctica. Los estudiantes estuvieron trabajando durante casi dos sesiones, cuarta y quinta, en sus respectivos grupos. Pudimos observar que el ritmo de trabajo de los grupos era bastante similar y que todos acabaron necesitando una misma actividad de contraste: a partir de las dudas que cada grupo tenía, y en momentos distintos, les tuve que recordar que conocían un documento que podía ayudarles a tomar decisiones para crear su propuesta de actividades.

Sesión 6: Un portavoz de cada grupo presentó la secuencia elaborada para enseñar un contenido gramatical. El resultado final de dos grupos, de cinco, fue bastante riguroso, razonado y original. A pesar de que los estudiantes disponían de una rúbrica para votar al grupo y portavoz ganador, por falta de tiempo realizamos la votación de manera individual mediante Blackboard Collaborate. El grupo ganador fue aquel que, a nuestro juicio, había presentado una propuesta de actividades de gramática más coherente y creativa. Creemos que fue un acierto dejar la parte más práctica, donde los estudiantes pueden crear libremente y donde se trabajan contenidos procedimentales, en un tercer y último momento de esta secuencia. Ahora bien, el final de curso supuso un reto y una dificultad añadida en el desarrollo de esta experiencia. Aunque el cansancio y las ganas de acabar se percibían en los estudiantes, especialmente en esta última sesión, resultó muy gratificante ver que seguían motivados por las propuestas de los compañeros y por lo que ocurrían dentro del aula. En este sentido, hemos



de volver a subrayar la atención, la gran participación, el interés y el compañerismo que demostraron los estudiantes.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Como recomiendan Rivero y Porlán (2017), realizamos el mismo cuestionario inicial y final a los estudiantes con el fin de observar y valorar el progreso de sus conocimientos. Para ello, se propusieron tres preguntas a los estudiantes que englobaban todo el mapa de contenidos y que habían sido formuladas con un lenguaje cotidiano y cercano, evitándose los tecnicismos (Bain, 2007). Debido a la fecha en la que se puso en marcha este CIMA, a finales del segundo cuatrimestre, hubo únicamente siete estudiantes que respondieron a ambas encuestas. Incluimos aquí el análisis de las respuestas del cuestionario inicial y final y las escaleras de aprendizaje para la pregunta 1:

Tabla 2. Pregunta 1 (cuestionarios inicial y final): *¿Qué elementos de una lengua se pueden enseñar?*

	Tipos de respuestas	Cuestionario inicial	Cuestionario final
A	No diferencia entre lengua y lenguaje o nombra distintas ramas de la Lingüística.	2, 6	2
B	Los elementos lingüísticos únicamente son los sonidos y las grafías que componen la lengua (visión desde el ámbito de la Lingüística).	1, 3, 5	6
C	Los elementos lingüísticos enseñables son aquellos que se relacionan con la competencia lingüística, pero no diferencia entre contenidos (gramática, vocabulario, pronunciación) y competencias (comprensión oral y escrita y expresión escrita).	4	1, 4, 5, 3
D	Los elementos lingüísticos enseñables o contenidos son aquellos que componen la competencia lingüística (gramática, pronunciación y vocabulario).	7	7

Como se puede observar, se establecieron cinco niveles de respuesta para la primera pregunta:

- Nombra algunas ramas de la Lingüística.
- Se refiere a los sonidos y las grafías que componen la lengua.
- Nombra una o distintas sub-competencias que forman parte de la competencia de comunicación.
- Se refiere a los elementos que componen la competencia lingüística, una de las sub-competencias comunicativas: la gramática,



P1: ¿Qué elementos de una lengua se puede enseñar?

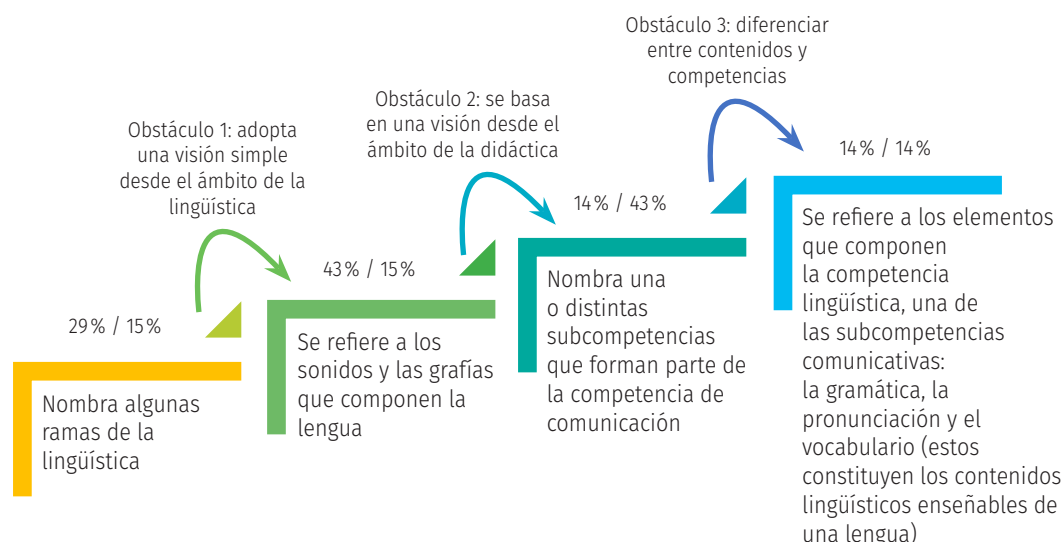


Figura 2. Escalera de aprendizaje para la pregunta 1.

la pronunciación y el vocabulario (estos constituyen los contenidos lingüísticos enseñables de una lengua).

Teniendo en cuenta el número de encuestados, y los resultados obtenidos, podemos observar cómo si la mayor parte de los estudiantes se encontraban en un principio en un nivel B (43%), casi todos los estudiantes subieron al nivel C (43%) en el cuestionario final. Sin embargo, el porcentaje de alumnos/as que llegaron al nivel máximo, el D, se mantuvo (14%); es decir, que la mayoría no superó el último obstáculo y no fue capaz de diferenciar el concepto de *competencias* de *contenidos*. Esto podría deberse a que la formulación de esta primera pregunta podría haber sido más clara, así habríamos orientado mejor las respuestas de los estudiantes. En un futuro creemos que podría incluirse una actividad de sistematización, antes de pasar a la segunda pregunta, que permita a los estudiantes distinguir los contenidos (gramática, léxico, pronunciación) de las competencias comunicativas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita).

Asimismo, presentamos aquí el cuadro de evolución por estudiante (tabla 3) en el que se refleja la evolución de los siete estudiantes que han entregado el cuestionario inicial y final. De manera general, constatamos cómo los porcentajes de mejora son mayoritarios. Podría dar la sensación de que dos sujetos (3 y 4) no han experimentado una gran evolución. Sin embargo, creemos que estos estudiantes ya demostraban poseer ciertos conocimientos previos en el cuestionario inicial, siendo sus respuestas bastante acertadas.



Tabla 3. Cuadro de evolución por estudiante

Sujeto	Preguntas						Puntuación	Mejora
	1 I	1 F	2 I	2 F	3 I	3F		
1	B	C	C	B	A	A	0	0%
	1		-1		0			
2	A	A	B	B	A	C	2	20%
	0		0		2			
3	B	C	C	C	B	C	0	0%
	-1		0		1			
4	C	C	B	C	C	C	0	0%
	0		0		0			
5	B	C	A	B	A	B	3	30%
	1		1		1			
6	A	B	A	C	B	B	3	30%
	1		2		0			
7	D	D	B	C	A	B	0	20%
	0		1		1			

A través del cuestionario inicial y final somos capaces de evidenciar cómo ha habido una evolución en los conocimientos y las ideas de los estudiantes gracias a la aplicación de este segundo CIMA. Para los siguientes cursos, se intentará formular las preguntas o los problemas clave de forma más precisa con el objetivo de que no haya problemas de comprensión y no queden algunas lagunas con respecto al contenido del curso. Esto nos permitirá continuar con el «ajuste pedagógico» (Porlán, 2017) que se ha iniciado en esta asignatura, con el fin de acercar los conocimientos y contenidos a los niveles de comprensión de los estudiantes.

Evaluación del CIMA

El balance general de la aplicación de este ciclo de mejora en el aula ha sido positivo. Si bien previamente a recibir la formación pensaba que tenía en cuenta las ideas de los estudiantes, la forma en la que me interesaba por sus modelos mentales era bastante aislada y fragmentada, únicamente en momentos puntuales o para actividades concretas. Con lo cual, aunque teóricamente pretendía centrar mi docencia en el aula en un modelo constructivista, en la práctica he constatado, a lo largo de la formación, que carecía de herramientas para que esto fuera realmente efectivo.



He aprendido que todo modelo metodológico conlleva un proceso importante de reflexión del docente con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, es decir, en cómo aprende, por qué aprende y cómo progresa el alumnado. La organización de los contenidos a partir de problemas o preguntas clave, formulados con un lenguaje cercano al del estudiante, es esencial para tener presentes las ideas y la evolución de estas durante el proceso de aprendizaje. A la hora de abordar cada pregunta, he podido comprobar cómo el hecho de partir de las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario inicial ha supuesto un elemento de engan- che y de motivación. Comentar con ellos sus ideas parecía generarles inte- rés por lo que íbamos a hacer ese día en clase. Asimismo, esta experiencia me ha ayudado a darme cuenta de que es necesario explicitar, trabajar y encontrar un cierto equilibrio entre los distintos tipos de contenidos (con- ceptuales, procedimentales y actitudinales).

Sin duda, la realización de este segundo CIMA me ha permitido decidir y planificar de manera más consciente los objetivos, contenidos y metodo- logía de las sesiones impartidas. Por supuesto, esto no estuvo exento de ciertas adaptaciones a la hora de llevarlo al aula, fundamentalmente en lo que concierne a la temporalización de las actividades. Como se ha comen- tado en el relato de las sesiones, algo que ocurría con frecuencia era que las ideas de los estudiantes y a las actividades de contraste necesitaban más tiempo del que habíamos previsto en un principio. En este sentido, la gestión del tiempo constituye un aspecto a mejorar en el futuro.

Por último, he podido observar también cómo las actividades de con- traste juegan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y cómo, si están bien planificadas, pueden potenciar un aprendizaje mucho más sig- nificativo y activo para los implicados. Por tanto, considero que el hecho de centrar la enseñanza en el estudiante fomenta un aprendizaje más for- mativo, continuo y valioso a largo plazo pues, llevado a la práctica co- rrectamente, esta visión constructivista del conocimiento es fuente de motivación para ambas partes: el aprendizaje se convierte así en un pro- ceso vivo, interesante y enriquecedor, capaz de despertar el interés y la cu- riosidad del docente y de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.



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

- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-91). Madrid: Morata.
- Hobbs, V. (2011). Reflective practice: assessing ourselves as teachers. En Alonso, R., Banks, M., Cerezo, L., Durán, R., Hobbs, V., Lin, M., Paran, A. y House, S., *INGLÉS. Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development* (pp. 29-38). Barcelona: Editorial Graó, Ministerio de Educación.
- Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación de la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Madrid: Morata.



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