

# Innovación y pasos hacia la autonomía en el aprendizaje: Comprensión escrita en lengua extranjera para estudiantes de análisis gramatical y discursivo de textos franceses

## Innovation and steps towards autonomy in learning: written comprehension in a foreign language class for students of 'Grammatical and Discursive Analysis of French Texts'

Elena Carmona Yanes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0427-2770>

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Francesa

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.107>

Pp.: 1867-1889



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

## Resumen

Este artículo presenta el diseño y la aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) para la asignatura *Análisis gramatical y discursivo de textos franceses* del segundo curso del Grado en Estudios Franceses. Su principal propósito es enfocar el trabajo en la competencia comunicativa transversal en la lengua extranjera, en la comprensión escrita y en el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes (aprender a aprender). Para este objetivo, la planificación se centró en el desarrollo de instrumentos para un mejor conocimiento de los perfiles psicológicos y de los estilos de aprendizaje de nuestro alumnado, y en el perfeccionamiento de las técnicas para proporcionarles *feedback*, superando las dificultades que conlleva interactuar con un grupo numeroso durante un período muy limitado de tiempo.

*Palabras clave:* Análisis gramatical y discursivo de textos franceses, grado en estudios franceses, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.

## Abstract

This paper presents the design and application of a CIMA for the subject *Grammar and discursive analysis of French texts* of the second year of the Degree in French Studies. Its main purpose was to focus the work of a transversal communicative competence in a foreign language, reading, towards the promotion of autonomy in student learning (learning to learn). For this objective, the planning also focused on the development of instruments for a better understanding of the psychological profiles and learning styles of our students, and on the improvement of techniques to provide feedback overcoming the difficulties involved in interacting with a large group for a very limited period of time.

*Keywords:* Grammar and discursive analysis of french texts, degree in french studies, university teaching, university teaching experimentation.



## Introducción

Continuando el proyecto emprendido desde nuestra incorporación a la Red permanente de Formación e Innovación Docente (REFID) de la Universidad de Sevilla (Carmona, 2018, 2019 y 2021), el Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) de este curso 2021/2022 se aplicó a la docencia completa de la asignatura obligatoria *Análisis gramatical y discursivo de textos franceses*, del segundo curso del Grado en Estudios Franceses de la Facultad de Filología, que forma parte también del plan de estudios del Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses y cuya carga docente es de 6 créditos (3 prácticos y 3 teórico-prácticos). Los contenidos fueron organizados en dos bloques con entidad propia, que se extendieron a lo largo de 50 horas de clase distribuidas en 38 sesiones de 80 minutos. Las cifras de matriculación, cercanas a las habituales, nos aportaron un grupo constituido por 99 estudiantes (de los que tres superaron la asignatura en la convocatoria de diciembre).

El marco en el que nos situamos continúa siendo la innovación respecto a la impartición tradicional prototípica de una asignatura del área de la descripción y la teoría lingüística en francés, con las dificultades que conlleva trabajar con un grupo numeroso a la hora de ofrecer un *feedback* efectivo. Nuestro CIMA anterior se había centrado en el sistema de evaluación, en el que prescindimos totalmente de los exámenes, sustituidos por tres entregas de trabajos de realización individual, lo que permitió potenciar en las actividades (y en todos los aspectos de la docencia) el componente investigativo. También quisimos aproximarnos de manera más directa al perfil psicológico y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que conseguimos algunos logros importantes en estos ámbitos. Sin embargo, el CIMA nos permitió también identificar distintas debilidades en nuestro planteamiento, y optamos este año por acometer específicamente las relacionadas con el fomento de la autonomía psicológica en general, y de *la autosuficiencia para el trabajo asíncrono en particular*. Tras las anomalías causadas por la pandemia, la docencia pudo desarrollarse esta vez de manera presencial. Recuperamos así algunas oportunidades importantes para un contacto más directo.

Se trataba, en definitiva, de focalizar como zonas de intervención sus capacidades de aprender a aprender y de trabajar la comprensión escrita a través del ejercicio activo de la lectura. Por tanto, en relación con los estudiantes, nuestras mejoras principales pretendían ser:

- *Dotar de recursos para la autonomía* en el autoanálisis de necesidades, en la planificación del cronograma de trabajo manejo, en el manejo de las fuentes de datos y en la conceptualización de los contenidos principales.
- *Fomentar la conciencia de responsabilidad* hacia la planificación de su formación y a las realidades académicas y extraacadémicas en las que se basan los contenidos.



- *Contextualizar los contenidos en la actividad profesional* universitaria real, y, a su vez, conectar con otras realidades profesionales y sociales.
- *Crear un entorno interactivo* en el que pedir ayuda al profesor o a otros compañeros se viva como una experiencia natural, cotidiana y despojada de toda connotación negativa. Dotar de recursos para expresar con precisión y claridad sus necesidades.
- *Superar el miedo, la inseguridad y la pereza* a la confrontación directa con formatos textuales de distinto nivel de complejidad.
- *Desarrollar la conciencia sobre el trabajo personal* y sobre que la comprensión escrita cimienta la progresión en todos los ámbitos del aprendizaje.

Los recursos fundamentales que manejamos para alcanzar estos objetivos fueron:

- *Cuestionarios iniciales más precisos* y centrados en los estilos de aprendizaje y las motivaciones previas.
- *Mayor seguimiento del trabajo* de comprensión escrita, imprescindible para el desarrollo de la autonomía en el manejo de fuentes y textos como objetos de estudio.
- *Un sistema de evaluación que incite a tomar decisiones en función de unas condiciones expuestas al inicio*, de manera que los estudiantes puedan diseñar distintos itinerarios si consideran que la primera opción no les está llevando por buen camino.
- Participación en tareas de evaluación no sumativa, en el *feedback* respecto al trabajo de los compañeros y en la autoevaluación.

Estos propósitos se plasmaron en un pre-diseño que introducía, por lo tanto, cambios en la selección y la ordenación temporal de los contenidos, en la confección de los cuestionarios iniciales y en la oferta de sistemas de evaluación.

## Diseño previo del CIMA

### Mapa de contenidos y problemas

Tras los cambios sustanciales en la organización temporal de los contenidos conceptuales que realicé el curso pasado (Carmona, 2021), en esta ocasión volví a estimar oportuno perfilar algunos elementos para incrementar la coherencia de mi planteamiento. Como puede verse (tabla 1), se ha mantenido la formulación *menos académica* o potencialmente más atractiva para los títulos de los grandes bloques de contenido, que pasan de ser tres a dos (*Hablemos de lingüística* y *Profundicemos en los análisis lingüísticos*).



Tabla 1. Cambios en la ordenación temporal de los contenidos en el proyecto docente de la asignatura *Análisis gramatical y discursivo de textos franceses*

| Curso 2019-2020                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Curso 2020-2021                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Curso 2021-2022                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1. Parlons de linguistique:</b> la communication publique, les textes et l'analyse grammaticale et discursive</p> <p>1.1. Le discours et les débats sur la langue</p> <p>1.2. Les sources de l'analyse linguistique</p> <p>1.3. Terminologie: unités et relations linguistiques</p> <p><b>2. Morphologie et lexicologie</b></p> <p>2.1. Morphologie flexionnelle: la forme des mots</p> <p>2.1.1. Flexion nominale et flexion adjectivale: le genre et le nombre</p> <p>2.1.2. Flexion verbale</p> <p>2.2. Morphologie dérivationnelle et lexicale: la formation des mots</p> <p>2.2.1. Par dérivation: préfixation et suffixation</p> <p>2.2.2. Par composition: composés et recomposés</p> <p><b>3. Morphosyntaxe de la phrase simple</b></p> <p>3.1. Formes et structures vs. fonctions syntaxiques: terminologie</p> <p>3.2. Le groupe du nom</p> <p>3.3. Le groupe du verbe</p> <p>3.4. Le groupe périphérique</p> <p>3.5. Les différents types de phrase</p> <p><b>4. Syntaxe du texte et du discours:</b> notions essentielles</p> | <p><b>1. Parlons de linguistique:</b> la communication publique, les textes et l'analyse grammaticale et discursive</p> <p>1.1. Le discours et les débats sur la langue.</p> <p>1.2. Les sources et les outils de l'analyse linguistique. La recherche et les corpus linguistiques.</p> <p>1.3. Terminologie et conventions. Unités et catégories linguistiques.</p> <p>1.4. Les dimensions de l'analyse grammaticale: morphologie, syntaxe et sémantique.</p> <p><b>2. Construire et déconstruire les textes: les relations syntaxiques.</b></p> <p>2.1. La syntaxe du texte: cohérence, cohésion et segmentation du discours.</p> <p>2.2. Les groupes de mots. Morphosyntaxe de la phrase simple.</p> <p>2.2.1. Fonctions syntaxiques vs. rôles sémantiques.</p> <p>2.2.2. Rection, subordination, accord et d'autres relations syntaxiques fondamentales.</p> <p>2.2.3. La description et la terminologie des fonctions syntaxiques.</p> <p>2.3. La représentation graphique des relations syntaxiques.</p> <p><b>3. La vie des mots: morphologie et lexicologie.</b></p> <p>3.1. Morphologie flexionnelle: la forme des mots.</p> <p>3.1.1. Flexion nominale et flexion adjectivale: le genre et le nombre.</p> <p>3.1.2. Flexion verbale.</p> <p>3.2. Morphologie dérivationnelle et lexicale: la formation des mots. Dérivation, composition et d'autres procédés.</p> | <p><b>1. Parlons de linguistique:</b> la communication publique et académique, les textes et l'analyse grammaticale et discursive</p> <p>1.1. Le discours et les débats sur la langue: textes, genres, registres.</p> <p>1.2. Les objets d'étude de l'analyse linguistique. Les branches de la linguistique.</p> <p>1.3. Les sources et les outils de l'analyse linguistique. La recherche et les corpus linguistiques. Les citations et le discours rapporté.</p> <p>1.4. Terminologie et conventions (I). Unités et catégories de l'analyse linguistique: classes de mots, types de syntagmes. Les autonymes.</p> <p>1.5. Les dimensions de l'analyse grammaticale: morphologie, syntaxe et sémantique. Nature vs. fonction. Fonctions syntaxiques vs. rôles sémantiques.</p> <p>1.6. Terminologie et conventions (II). La description et la représentation graphique des fonctions syntaxiques.</p> <p><b>2. Approfondissons les analyses linguistiques</b></p> <p>2.1. <i>Construire et déconstruire les textes: les relations syntaxiques.</i></p> <p>2.1.1. La syntaxe du texte: cohérence, cohésion et segmentation du discours. Connecteurs et anaphore. Progression et organisation de l'information.</p> <p>2.1.2. La périphérie de la phrase.</p> <p>2.1.3. Morphosyntaxe de la phrase simple française. Rection, subordination, accord et d'autres relations syntaxiques fondamentales.</p> <p>2.2. <i>La vie des mots: morphologie et lexicologie.</i></p> <p>2.2.1. Morphologie flexionnelle: la forme des mots.</p> <p>2.2.1.1. Flexion nominale et flexion adjectivale: le genre et le nombre.</p> <p>2.2.1.2. Flexion verbale.</p> <p>2.2.2. Morphologie dérivationnelle et lexicale: la formation des mots. Dérivation, composition et d'autres procédés.</p> |



La razón principal de este cambio es llevar hasta las ¿últimas? consecuencias el propósito de partir de lo más conocido y de lo potencialmente más motivador para nuestros alumnos, sobre todo, en lo que a la complejidad estructural de las unidades de análisis se refiere. Es decir, en la adopción del *texto* o unidad máxima como punto de partida para el análisis (y no las unidades estructuralmente menores, como suele ser más habitual), en consonancia con nuestra perspectiva comunicativa y pragmática del estudio del lenguaje.

Los contenidos conceptuales no experimentan un incremento cuantitativo importante, sino una reorganización que se justifica, en primer lugar, por el objetivo de que los conceptos no queden necesariamente en un segundo plano respecto a los procedimientos, pues no pueden construirse sin el sustento de unos cimientos conceptuales de los que los estudiantes no siempre disponen en el punto de partida. Por este motivo, se diseñaron dos bloques de contenidos conceptuales en lugar de tres, perfilando la estructuración hipertextual que veníamos utilizando (Carmona, 2021) mediante la inclusión del trabajo con todas las nociones básicas en el primer bloque, y reservando la segunda parte del cuatrimestre para avanzar o profundizar en nociones ya introducidas en la primera mitad.

Al mismo tiempo, se pretende familiarizar al alumnado con una partición cuádruple de los conceptos (*nociones de sintaxis discursiva, sintaxis oracional, morfología flexiva y morfología léxica*) que será tan importante poder distinguir como poder relacionar, distinguiendo en el análisis lingüístico una organización en *dimensiones* interconectadas, que nos parece más adecuada que la que tradicionalmente establece en *niveles* jerarquizados.

Así, el avance conceptual debe quedar plasmado en la estructura metodológica de *cada actividad o ficha de trabajo*. La progresión temporal se orientaría, como se ha indicado más arriba, de lo didácticamente más sencillo o conocido a lo más complejo o nuevo para el grupo. Además, se va a introducir un nuevo tipo de prueba de lectura con preguntas centradas en lo conceptual, para cuya superación sería fundamental haber trabajado individualmente la comprensión escrita como contenido procedimental.

La modificación en la organización temporal de los contenidos responde, además, a algunos presupuestos erróneos sobre el potencial motivador de los formatos divulgativos para el alumnado del curso 2020/2021, que los cuestionarios iniciales no detectaron óptimamente, o de cuyas consecuencias no fui consciente a tiempo. A grandes rasgos, y en contra de lo esperado, el grupo del año anterior se mostraba más familiarizado con ciertos formatos textuales académicos que con los no académicos (literarios y periodísticos), en los que una parte significativa no encontraba





una motivación tan evidente. Es posible que no logran conectarlos con el objetivo fundamental de superar la asignatura (que nuestro cuestionario inicial reveló como una de sus motivaciones principales), pero también, lamentablemente, que parte del grupo no tuviera un hábito espontáneo y regular de lectura. Por otro lado, pese a la mayor seguridad que mostraban en las actividades de corte claramente académico y con pautas de estructuración altamente guiadas, se ponía también de manifiesto un cierto desconocimiento de los formatos académicos *auténticos*. En este sentido, me resultó de utilidad una de las reflexiones compartidas por nuestra dinamizadora: *no todos los estudiantes establecen una conexión entre las actividades de clase y los instrumentos habituales de una actividad profesional determinada, y tienden a confundirlas con meros instrumentos escolares artificiales confeccionados ad hoc para la evaluación sumativa*. Aunque esto pueda ser cierto en algún caso, asumimos uno de los propósitos comentados por el equipo: *ayudar a que desarrollen la conciencia de que existe una vida universitaria que puede ser altamente estimulante y que no se opone al resto de los ámbitos de sus vidas (ni es menos real)*, entendiendo, naturalmente, que vamos a trabajar en los próximos años con promociones que han iniciado su recorrido universitario en plena pandemia. Ante todo, se seguiría hablando *de lo que hacen los lingüistas* y no de los contenidos despojados de su origen humano, lo que permite dialogar, criticar o empatizar con esas personas. Uno de nuestros instrumentos esenciales para la *desautomatización* del análisis lingüístico seguirá siendo el *enfoque variacionista e historiográfico de la terminología* (Carmona, 2018, 2019 y 2021), desde el que los alumnos puedan ir desarrollando progresivamente la conciencia del origen de las nociones más extendidas y la selección justificada y consciente de unas preferencias de uso, con capacidad para argumentar sus elecciones.

De estas reflexiones se desprende la necesidad de dedicar mayor atención a determinados contenidos actitudinales. Ya habíamos detectado que la potenciación de los contenidos procedimentales transversales, junto con los propios de la materia, había sido uno de los éxitos de nuestros anteriores ciclos, y que esta percepción se correspondía con los resultados de los cuestionarios iniciales, en los que las competencias de este tipo recibían las puntuaciones más altas cuando se les pedía valorar su importancia. Por ello, vimos confirmado que era oportuno un incremento en la lista de contenidos actitudinales de carácter general en consonancia con el objetivo central de fomentar la autonomía en el aprendizaje, con la pretensión de que esto sea el comienzo de una atención progresivamente creciente a estos contenidos que me permita intervenir con eficacia en las motivaciones intrínsecas de los estudiantes. En concreto, a la lista expuesta en Carmona (2019) añadimos los siguientes:



- (A4) Valorar la capacidad de manejar o localizar de manera autónoma los recursos necesarios para el trabajo de la asignatura.
- (A5) Desarrollar la conciencia de la propia responsabilidad en el aprendizaje.
- (A6) Poder evaluar la pertinencia y la corrección de la aportación de un compañero y expresar el juicio en términos respetuosos y corteses.

### *Modelo metodológico posible*

Mantenemos el modelo metodológico posible empleado en nuestros CIMA anteriores, que se basa en la interacción entre las hipótesis de los alumnos y diferentes actividades de contraste a partir de preguntas de investigación o retos profesionales que generen la formulación de esas hipótesis. La exploración de las ideas previas puede dar lugar, a su vez, a nuevas preguntas de investigación que desencadenen de nuevo el circuito de aprendizaje. Otorgamos una relevancia especial al propósito de crear un entorno de aprendizaje crítico natural, en la línea de las propuestas de Bain (2007), y dentro de un enfoque esencialmente constructivista.

Uno de los retos de la docencia híbrida o no presencial de 2020/2021 fue el posibilitar este modelo metodológico en un entorno interactivo totalmente diferente al que ofrece el aula con la docencia presencial. Ya valoramos positivamente en nuestro último capítulo las opciones técnicas que ofrece *Blackboard Learn Collaborate* en este sentido, y las tutorías colectivas a distancia en horario distinto al de las sesiones de clase fueron uno de los recursos que recibieron una mejor acogida. Sin embargo, nuestro propósito de implementar un planteamiento próximo al del *aula invertida* no tuvo resultados tan positivos. En la primera etapa de docencia híbrida, y pese a los habituales problemas técnicos de conexión y sonido, no hubo tiempo para *convencer* a los subgrupos que permanecían en casa de que lo que *ocurría* en la sala física no era más importante que lo que podían encontrar en los materiales bibliográficos y didácticos disponibles en la plataforma, tan cuidadosamente elaborados para atender a sus necesidades como cualquier explicación oral. Es un tipo de inseguridad que identificamos más allá de esta situación coyuntural, y que resulta más complicado atajar en asignaturas cuatrimestrales que imponen un contacto poco prolongado en el tiempo con los estudiantes.

Por estas razones, y en el marco establecido por los principios básicos que resultan de este modelo metodológico (no transmisivo y centrado en el estudiante), decidimos explorar las posibilidades que ofrece la introducción en las sesiones de breves *cápsulas magistrales*, en las que el docente se expresa no ya como epicentro del modelo metodológico, sino





como un recurso de andamiaje más que se añade a los que solemos emplear de manera sistemática y que se han demostrado eficaces (Carmona, 2021). Entre las adiciones y las modificaciones realizadas sobre estos recursos, concebidos para orientar a los estudiantes hacia la autonomía, destacaremos las siguientes:

- En consonancia con la organización didáctica que se ofrecía en la *Guía bibliográfica*, la carpeta de documentos de consulta obligatoria habilitada en la Enseñanza Virtual incluye ahora material de elaboración propia adaptado al nivel del grupo y lecturas (de diverso grado de dificultad) académicas (manuales de referencia y trabajos clásicos de la materia) y no académicas (textos literarios, periodísticos y audiovisuales variados).
- Para el fomento del interés por la lectura, habilitamos en la plataforma una carpeta de *Lecturas para curiosos* y utilizamos el recurso *kiosco bibliográfico* para presentar nuevas publicaciones, acompañadas de pequeñas reseñas orales, que incluyen referencias a los trabajos publicados por la profesora o a sus lecturas favoritas.
- En las hojas o fichas de trabajo (Finkel, 2008), incorporamos progresivamente este *las preguntas de los estudiantes*, que tienen como objetivo dar al alumnado un papel activo en el diseño de sus actividades formativas y un entrenamiento para la búsqueda de cuestiones pertinentes para el análisis en los textos trabajados.
- Distintas actividades tipo *guía de lectura* para orientar el tratamiento del material bibliográfico y el trabajo de la comprensión escrita como contenido procedimental.
- Sugerencias de interacción evaluativa alternativas a la proporcionada por la profesora (grupos de trabajo, revisión por pares...) y de auto-evaluación.

El propósito general es, por tanto, proporcionar una variedad de recursos que se ajusten a los más diversos tipos de necesidades. Quienes de entrada se sientan motivados para la exploración y la creación, tendrán sugerencias de trabajo más arriesgadas. Los que se sienten seguros en el entorno académico, con las explicaciones de la profesora y con preguntas de respuesta cerrada, se los conducirá progresivamente a un campo más abierto a través de pequeños trucos como actividades de aspecto tradicional pero que llevan a reflexionar, argumentar y justificar soluciones que no pueden ofrecerse de manera mecánica. Además de las *cápsulas magistrales* mencionadas, han funcionado bien en distintos momentos lo que podemos llamar las *falsas preguntas de verdadero o falso*, en las que se les presenta un dilema en el que en realidad lo importante no era el signo de la respuesta sino la calidad de la reflexión.



## Secuencia de actividades

Uno de los elementos introducidos en el CIMA de 2020 que produjo resultados más satisfactorios fue la secuenciación en forma de micro-unidades de actividades (a menudo hojas de trabajo) que se presentaban al alumnado con antelación en una ficha informativa. Esta recoge el número variable de sesiones que componen cada micro-unidad, los contenidos del proyecto docente que se trabajarían en ese período y las lecturas que se recomienda realizar de manera acompañada con el trabajo de clase (tabla 2). Hemos mantenido, naturalmente, este recurso que nos permite, además, agrupar y reformular los contenidos del proyecto docente en forma de una lista de problemas (tabla 3). Esta lista de problemas se presenta a los estudiantes en un documento que acompaña al proyecto docente y que completa la información de este en lo referido a los contenidos, la bibliografía y los sistemas de evaluación.

Tabla 2. Apariencia de las fichas informativas para la secuenciación de los contenidos

| Micro-unidad 1: <i>Hablemos de lengua... en prensa y literatura</i> | Nº sesiones: 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Período: 27 sep.-6 oct.                          |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Puntos del proyecto docente que se tratarán                         | 1.1. Le discours et les débats sur la langue : textes, genres, registres.<br>1.2. Les objets d'étude de l'analyse linguistique. Les branches de la linguistique.<br>1.3. Les sources et les outils de l'analyse linguistique. La recherche et les corpus linguistiques. Les citations et le discours rapporté. |                                                  |
| Lectura(s) recomendadas para el período                             | – Doc. «Conoce a los autores clásicos de la lingüística... y a los lingüistas twitteros».<br>– Doc. «Saussure et le Cours de linguistique générale» (Chiss, Filliolet, Maingueneau 2017).<br>– Doc. «Les notions fondamentales» (Gardes Tamine 2012).                                                          |                                                  |
| Fichas de trabajo y actividades auxiliares recomendadas             | 1.1: La gramática es una canción dulce.<br>1.2: Género: un término polisémico y polémico<br>1.3: Un nombre para las fake news.                                                                                                                                                                                 |                                                  |
| Resultado a entregar                                                | Texto literario, periodístico o de cualquier género no académico o divulgativo sobre un tema lingüístico.                                                                                                                                                                                                      | Fecha de entrega: no más tarde del 11 de octubre |



Tabla 3. Reformulación de los contenidos del proyecto docente en forma de siete micro-unidades que abordan otros tantos problemas

Les contenus en contexte: quelques **problèmes...** et leurs **solutions** (quand il y en a...)  
[ev.us.es/Información/Actividades de clase]

- ⇒ M.U. 0–*Préliminaires*
- ⇒ M.U. 1–*Parlons de langue... dans la presse et la littérature*
- ⇒ M.U. 2–*Parlons de langue... dans les textes académiques*
- ⇒ M.U. 3–*Un pas de plus dans l'analyse: comment se fait-il que...?*
- ⇒ M.U. 4–*Construire et déconstruire les textes: les relations syntaxiques*
- ⇒ M.U. 5–*Ne laissez pas l'arbre cacher la forêt: syntaxe de la phrase simple*
- ⇒ M.U. 6–*La vie des mots (I): forme et morphologie flexionnelle*
- ⇒ M.U. 7–*La vie des mots (II): formation et morphologie lexicale*

En el diseño de las hojas de trabajo se busca una progresión desde las preguntas de respuesta más cerrada a las abiertas. Aunque pueda parecer paradójico, para fomentar la autonomía seguimos este recorrido por haber detectado que las preguntas totalmente abiertas causan, por lo general, una inseguridad que a veces puede bloquear al alumno en los momentos iniciales del cuatrimestre. Las actividades relativas a los contenidos de la asignatura van precedidas de una pregunta sobre el contenido del texto con el objetivo de trabajar la comprensión escrita. Las hojas incluyen igualmente una *pregunta final* cuya respuesta ha de enviarse a la profesora para suscitar un debate en una sesión posterior, lo que permite generar el contraste y el andamiaje de manera más organizada, y mejorar la gestión del tiempo de la sesión siguiente, incluso creando una nueva hoja de trabajo diseñada en función de estas respuestas finales.

### *Seguimiento de la evolución de los modelos mentales de los estudiantes*

Para el seguimiento de la evolución de los estudiantes, además de las *preguntas finales* de las hojas de trabajo, este año volvemos a dedicar las dos primeras sesiones a la realización de dos cuestionarios iniciales diferentes, en los que hemos introducido algunos cambios:

- Un *Cuestionario inicial A* para recabar información de tipo personal y psicológico que sea académicamente relevante. En él ya combinábamos preguntas con formulación más o menos académica, pero hemos incrementado este año esta *mezcla* porque nos aportó información útil sobre la manera de reaccionar ante ambos formatos. Algunos estudiantes tendían a inhibirse ante las preguntas de aspecto menos formal, mientras que otros daban rienda suelta en estos casos a la expresión de sus motivaciones e intereses. En el rediseño de este cuestionario se ha centrado gran parte de las actuaciones de este CIMA.



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

Hemos añadido preguntas explícitas relacionadas con situaciones detectadas en cursos anteriores, como la percepción de la relación entre nuestra asignatura y algunas del primer año, la concepción previa de la noción de *análisis*, y otros aspectos relativos a las motivaciones, los estilos de aprendizaje y las circunstancias personales que expondremos al presentar el desarrollo de la aplicación del CIMA.

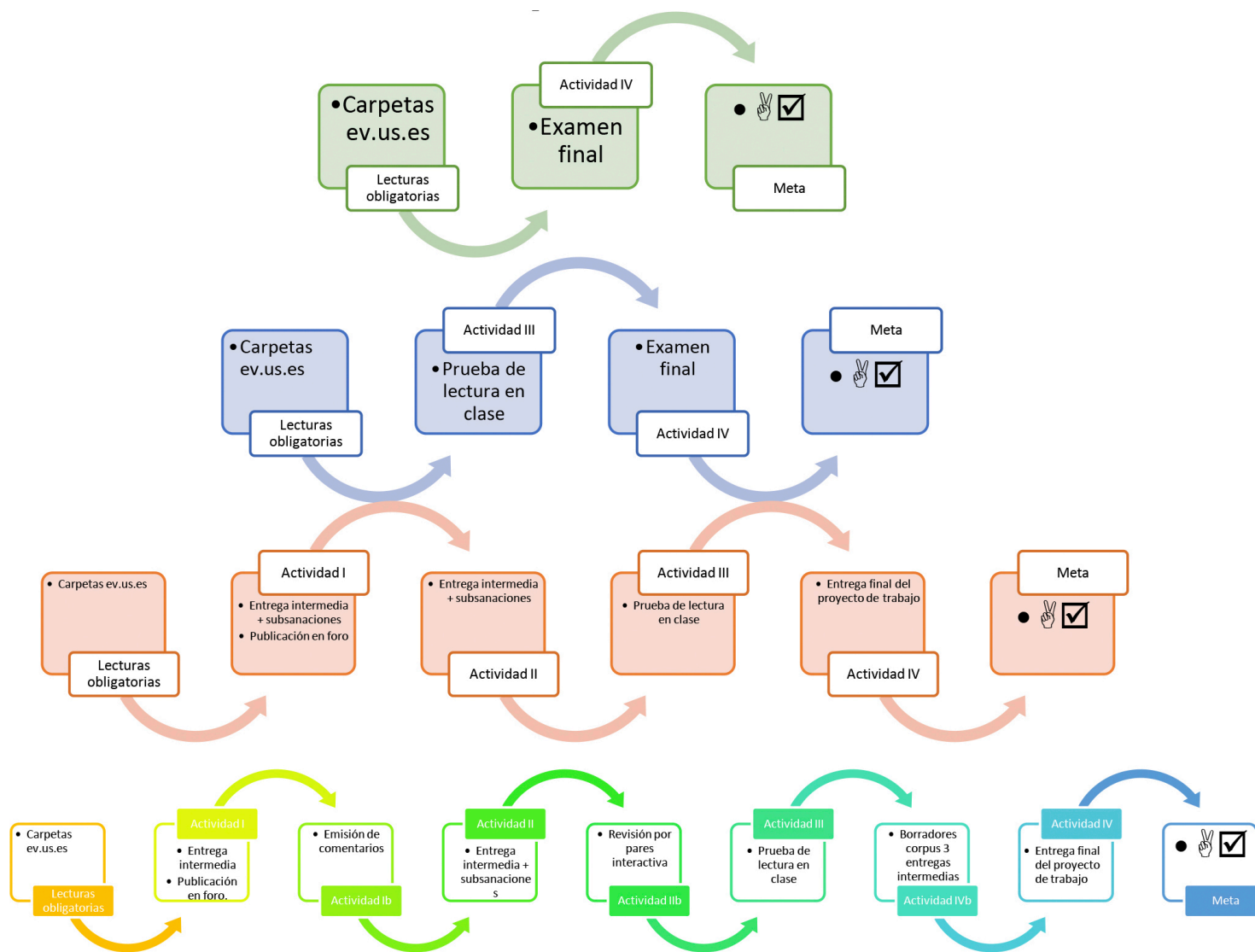
- Un *Cuestionario inicial B* para detectar el estado previo de los estudiantes respecto a los contenidos principales de la asignatura. En este caso, sustituimos el cuestionario más esquemático del año anterior por una de las primeras fichas de trabajo que incluye ya una lectura sobre la que se formulan las preguntas. Esta decisión se debe a que habíamos echado en falta información sobre el tiempo que necesitan los estudiantes para completar la lectura de un texto de dificultad media como los que utilizaremos en las actividades de clase. El progreso respecto a la información arrojada por el Cuestionario inicial B sobre el punto de partida de los estudiantes se medirá mediante sendos cuestionarios finales no sumativos que realizarán al final de cada bloque.

En cuanto a la evaluación sumativa, proponíamos dos sistemas en el proyecto docente (uno de evaluación continua y otro centrado en el examen final). En realidad, cada uno de ellos encierra distintos *itinerarios* dentro de los que podrán desplazarse con una cierta flexibilidad. En el curso 2020/2021 prescindimos totalmente de las pruebas tipo examen. En 2021/2022 las reintroducimos de manera opcional, siempre diseñadas dentro de los principios de nuestro modelo metodológico. Los objetivos principales de esta decisión tienen que ver (1) con la responsabilidad del estudiante en la elección del itinerario formativo que prefiere y (2) con las posibilidades informativas que distintos sistemas de evaluación nos ofrecerán a la hora de comparar los progresos en las escaleras (para tener unas conclusiones preliminares sobre posibles diferencias entre los resultados de la aplicación de uno y otro enfoque).

En concreto, las opciones van desde la realización de un único examen al final del cuatrimestre (modalidad B) hasta la elaboración de cuatro actividades distintas con entregas establecidas a lo largo de todo el cuatrimestre y que implican la participación en actividades de autoevaluación y de interacción evaluativa con los compañeros (modalidad A). Con esta variabilidad del grado de trabajo autónomo o controlado al que pueden acceder pretendemos no imponer de entrada el método más alejado de la apariencia tradicional a los alumnos que se puedan encontrar menos motivados o más inseguros al inicio. Al mismo tiempo, se mantienen las opciones para acercarse a uno u otro extremo del eje. Dentro del marco normativo del proyecto docente, los estudiantes pueden trazar, según sus preferencias, al menos cuatro itinerarios diferentes para la evaluación sumativa (tabla 4):



Tabla 4. Itinerarios para la evaluación sumativa



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

Cada uno de estos itinerarios implica una serie de obligaciones que traen consigo la adquisición de una serie de derechos:

- *En todos*: derecho a participar en las actividades de clase y las tutorías (individuales y colectivas) y a ser calificados al final del cuatrimestre.
- *Itinerario azul*: derecho a ponderar la calificación final con la de la prueba de lectura.
- *Itinerario naranja*: derecho a ponderar la calificación final con la de la prueba de lectura, a sustituir el examen final por la entrega de un proyecto de trabajo y a recibir *feedback* sistematizado de la profesora para las actividades I, II y III.
- *Itinerario multicolor*: derecho a ponderar la calificación final con la prueba de lectura, a sustituir el examen final por la entrega de un proyecto de trabajo y a recibir *feedback* sistematizado de la profesora para las actividades I, II, III y IV y de los compañeros para la actividad II.

Para finalizar, especificamos a continuación (tabla 5) los componentes de interacción evaluativa y las herramientas de autoevaluación que forman parte de las actividades de evaluación principales.

Tabla 5. Fuentes y recursos evaluativos de cada actividad

| Actividad de evaluación                       | Feedback profesora                                                                                                                                                          | Feedback estudiantes                                                     | Autoevaluación |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Texto no académico (literario o periodístico) | Sugerencias de mejora y calificación Apto/No apto                                                                                                                           | Comentario foro de debate (voluntario)                                   | Plantilla      |
| Texto académico (breve artículo de revista)   | Sugerencias de mejora y calificación Apto/No apto                                                                                                                           | Revisión por pares ciegos (voluntario)                                   | Plantilla      |
| Prueba de lectura y conceptos                 | Calificación numérica <ul style="list-style-type: none"> <li>— Sumativa en sistema A</li> <li>— Orientativa en sistema B (con opción a utilizarla como sumativa)</li> </ul> | Puesta en común de la prueba en clase                                    | Kahoot         |
| Prueba final (examen o proyecto de trabajo)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— A: Calificación numérica + sugerencias de mejora para los borradores del corpus</li> <li>— B: Solo numérica</li> </ul>             | Opción de grupos de trabajo en A (que lógicamente existe también para B) | Rúbricas       |





Los itinerarios de la modalidad A incluyen, por tanto, actividades que no se califican numéricamente, y que requieren la consecución de una serie de objetivos para la obtención del Apto. De esta manera se pretende, además de poner el foco sobre los contenidos de especial importancia para la evaluación, crear una situación en la que, incluso los estudiantes que hubieran entregado una primera versión satisfactoria, tuvieran que enfrentarse a un escollo leve para llegar a buen puerto. Se quería proporcionar un contexto en el que el error sea común, y asumible como un elemento natural del aprendizaje, que no tiene necesariamente consecuencias definitivas sobre la calificación final si se produce en los primeros momentos y si el estudiante es receptivo a las indicaciones para subsanarlo (en varios intentos si es preciso).

### Aplicación del CIMA

Durante las primeras sesiones, y mientras recuperábamos una ansiada normalidad, el análisis de los datos obtenidos en el nuevo *cuestionario* A nos permitió confirmar algunas de las características del grupo que cabía prever, y que resultaron fundamentales para establecer las bases de nuestra relación con los estudiantes y el enfoque del trabajo. Por ejemplo, hasta un 70% marcó la opción *porque quiero dedicarme a la enseñanza* como motivación principal para la elección del título (incluyendo un importante 39% que manifestó que era *lo que siempre había querido*), y cerca del 80% de nuestros estudiantes informaban de que no simultanean ninguna actividad laboral con sus estudios. La variedad de sentimientos compartidos como respuesta a la pregunta sobre cómo vivieron la pandemia no merece ser reducida a datos estadísticos, pero muy pronto la dinámica de las clases dejó ver una voluntad clara de dejar atrás todo ese proceso y de retomar una nueva normalidad (incluso con fotocopias, que todos se mostraron muy partidarios de volver a recibir, con las obligadas precauciones higiénicas).

En lo que se refiere a las emociones más directamente relacionadas con el trabajo académico, las respuestas de la tabla 6 nos indican que, en situaciones de libertad o variedad de opciones, el sentimiento de motivación se impone al de confusión o inseguridad cuando se trata de poder elegir el tema de una actividad de evaluación. Esto nos hace pensar en un grupo que necesitar ayuda para afrontar situaciones habituales como la polisemia, la diversidad terminológica o la necesidad de proponer soluciones propias para problemas nuevos o complejos.



Tabla 6. Preguntas nuevas en el cuestionario A

| ¿Cómo te sientes cuando una pregunta puede tener dos (o más) respuestas correctas? (puedes marcar varias opciones) |       | ¿Cómo te sientes cuando puedes elegir el tema de una actividad de evaluación? (puedes marcar varias opciones) |      | ¿Cómo te sientes cuando debes resolver un problema sin una plantilla de respuesta? (puedes marcar varias opciones) |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Confuso/a                                                                                                          | 70 %  | Motivado/a                                                                                                    | 53 % | Inseguro/a                                                                                                         | 71 %  |
| Intrigado/a                                                                                                        | 35 %  | Libre                                                                                                         | 48 % | Bloqueado/a                                                                                                        | 22 %  |
| Bien                                                                                                               | 15 %  | Bien                                                                                                          | 38 % | Bien                                                                                                               | 7 %   |
| Otros                                                                                                              | 6 %   | Asustado/a                                                                                                    | 18 % | Motivado/a                                                                                                         | 7 %   |
| Estafado/a                                                                                                         | 3 %   | Respetado/a                                                                                                   | 15 % | Seguro/a                                                                                                           | 7 %   |
| Mal                                                                                                                | 3 %   | Fastidiado/a                                                                                                  | 4 %  | Valorado/a                                                                                                         | 4 %   |
| Fascinado/a                                                                                                        | 1,5 % | Mal                                                                                                           | 0 %  | Mal                                                                                                                | 1,5 % |
| Motivado/a                                                                                                         | 0 %   | Otros                                                                                                         | 0 %  | Otros                                                                                                              | 1,5 % |

El nuevo *cuestionario A* también les propone una exploración de su autoconciencia respecto al grado de dificultad que implican algunos de los principales objetivos o tareas de la asignatura, con los siguientes resultados:

Tabla 7. ¿Qué tal se te dan estas actividades?  
Puntúa de 0 a 10 la dificultad que encuentras cuando las realizas  
(0: ninguna dificultad, 10: mucha dificultad)

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Leer manuales universitarios                                             | 5,1 |
| Revisar un texto para comprobar que es coherente y está bien cohesionado | 4,7 |
| Analizar los morfemas de una palabra                                     | 4,6 |
| Explicar la función sintáctica de un sintagma                            | 4,6 |
| Identificar la función sintáctica de un sintagma                         | 4,3 |
| Elegir el registro correcto cuando escribes o hablas                     | 4,1 |
| Estudiar con apuntes de clase                                            | 3,8 |
| Identificar la categoría gramatical de una palabra                       | 3,6 |

Si damos por buenos estos datos, se vislumbra un aparente optimismo en cuanto a la magnitud de las dificultades que deberán abordar en la asignatura. Las medias esconden, claro está, diferencias muy acusadas entre cuestionarios individuales. Tal como esperábamos, la lectura de manuales universitarios se reconoce como la tarea más complicada, seguida de un procedimiento fundamental que pone en relación la competencia de comprensión escrita con la de producción escrita: revisar un texto para



comprobar que es coherente y está bien cohesionado. El diagnóstico inicial del docente coincide, por tanto, con el autoanálisis de necesidades del grupo. En cuanto a los métodos de trabajo, reconocen que les resulta más sencillo estudiar con apuntes de clase que con manuales.

Volvimos a contar, además, con preguntas sobre sus hábitos lectores (tabla 8), y sobre la importancia concedida a una serie de componentes diversos y potencialmente motivadores de la asignatura (tabla 9), que nos aportan ya una base de comparación con el grupo del curso pasado y con los de los próximos cursos.

Tabla 8. ¿Cómo es tu relación con la lectura?

|                                                                                                                                     | 2020/21 | 2021/22 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|
| La lectura es una de mis principales aficiones. Me encanta leer cualquier cosa que cae en mis manos.                                | 30 %    | 29,4 %  |
| Me gusta leer y leo con regularidad, pero no me interesan tanto algunos tipos de texto, como por ejemplo...                         | 27 %    | 35,3 %  |
| Leo lo que me proponen en las asignaturas que curso, pero en mi tiempo libre prefiero hacer otras muchas cosas, como por ejemplo... | 26 %    | 26,4 %  |
| Leer me resulta complicado, tedioso y poco apetecible                                                                               | 2 %     | 1,5 %   |
| Otras respuestas                                                                                                                    | 15 %    | 6 %     |

Tabla 9. Puntúa de 0 a 10 la importancia que das a las siguientes cuestiones (0: nada importante, 10: muy importante)

| Curso 2020/21                                                                      |      |     | Curso 2021/22                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprender a tomar decisiones acertadas sobre mi aprendizaje                         | SD   | 9,6 | Aprender a solucionar un problema cuando cometo un error                           |
| Conocer salidas profesionales de los Estudios Franceses diferentes de la enseñanza | SD   | 9,6 | Quitarse la asignatura en febrero                                                  |
| Poder argumentar de manera cortés por qué no estoy de acuerdo con algo             | SD   | 9,3 | Poder argumentar de manera cortés por qué no estoy de acuerdo con algo             |
| Aprender a solucionar un problema cuando cometo un error                           | SD   | 9,2 | Aprender a tomar decisiones acertadas sobre mi aprendizaje                         |
| Redactar textos académicos coherentes, correctos y precisos                        | 9,28 | 9,1 | Conocer salidas profesionales de los Estudios Franceses diferentes de la enseñanza |
| Quitarse la asignatura en febrero                                                  | 9,27 | 9,1 | Redactar textos académicos coherentes, correctos y precisos                        |



| Curso 2020/21                                                                                |      |     | Curso 2021/22                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mejorar las competencias relacionadas con la comunicación profesional                        | 9,2  | 8,9 | Mejorar las competencias relacionadas con la comunicación profesional                        |
| Mejorar las competencias relacionadas con la comprensión de textos escritos complejos        | 9,1  | 8,7 | Mejorar las competencias relacionadas con la comprensión de textos escritos complejos        |
| Mejorar las competencias relacionadas con la comunicación pública                            | 9,1  | 8,4 | Mejorar las competencias relacionadas con la comunicación pública                            |
| Poder resolver casos prácticos con datos no previstos mediante la observación y la reflexión | 8,7  | 8,2 | Conocer fuentes bibliográficas de utilidad para los estudios lingüísticos                    |
| Saber que en francés la palabra <i>mot</i> es masculina y <i>analyse</i> femenina            | 8,6  | 8,2 | Poder resolver casos prácticos con datos no previstos mediante la observación y la reflexión |
| Aprender muchos casos prácticos de análisis gramatical                                       | 8,23 | 8,1 | Saber que en francés la palabra <i>mot</i> es masculina y <i>analyse</i> femenina            |
| Tener una nota superior a 7 en la asignatura, cueste lo que cueste                           | 8,21 | 7,9 | Aprender sobre la vida de las palabras                                                       |
| Aprender sobre la vida de las palabras                                                       | 8,15 | 7,8 | Aprender muchos casos prácticos de análisis gramatical                                       |
| Conocer fuentes bibliográficas de utilidad para los estudios lingüísticos                    | 8    | 7,7 | Tener una nota superior a 7 en la asignatura, cueste lo que cueste                           |
| Seguir la actualidad sobre polémicas y debates lingüísticos en los medios de comunicación    | 7,42 | 7,5 | Superar rápidamente la asignatura, al menos con un 5                                         |
| Conocer obras de divulgación científica del ámbito de la lingüística                         | 7,4  | 7,2 | Tener una nota superior a 9 en la asignatura lo antes posible                                |
| Tener una nota superior a 9 en la asignatura lo antes posible                                | 7,3  | 7   | Seguir la actualidad sobre polémicas y debates lingüísticos en los medios de comunicación    |
| Superar rápidamente la asignatura, al menos con un 5                                         | 6,4  | 6,9 | Conocer obras de divulgación científica del ámbito de la lingüística                         |
| Saber qué palabra nació el mismo año que tú                                                  | SD   | 4,6 | Saber qué palabra nació el mismo año que tú                                                  |
| Comer caramelos                                                                              | 3,1  | 2,3 | Comer caramelos                                                                              |



Las cifras sobre hábitos lectores revelan una elocuente similitud con las del curso anterior. Futuros cuestionarios nos permitirán comprobar si se trata de una tendencia generacional, en cuyo caso merecería comparaciones sistemáticas entre diversas áreas de conocimiento, y una valoración de su potencial incidencia sobre los estudios filológicos, además de una indagación profunda sobre sus causas. Por el momento, se repite el contexto en el que más de una cuarta parte del grupo tiene aficiones que no incluyen necesariamente la lectura, y entre quienes manifiestan un mayor interés por ella, se mencionan tipos de textos como los periodísticos, los históricos e incluso la literatura clásica como menos preferidos. De esta constatación se derivan algunos de los objetivos que nos hemos fijado, en especial los relacionados con el trabajo de la comprensión escrita en lengua extranjera y, sobre todo, la concienciación de la responsabilidad del alumnado respecto a su propia formación encaminada al ejercicio profesional.

Volvían a repetirse, también, los resultados respecto a la importancia concedida a las competencias de comunicación escrita y formal (tabla 9, en verde), solo superadas por algún objetivo ligado a la evaluación sumativa (en naranja) y por los nuevos ítems relativos a la autonomía (en blanco). Sigue siendo un reto fundamental para nosotros ayudarlos a conectar estos objetivos con el fomento de los hábitos lectores y con el dominio de determinados recursos (en azul) que resultan menos valorados (si bien siempre muy por encima del 5).

Con el apoyo de estos datos, en pocos días pudimos tener un perfil aproximado del grupo con el que íbamos a interactuar. El transcurso de las semanas nos mostró que, además de estos presupuestos, contábamos con un grupo mayoritariamente muy predispuesto a esforzarse en el trabajo, y con unos niveles de curiosidad e implicación superiores a la media. El 72,7% de ellos se decantaron por participar en la primera de las actividades de evaluación continua. Es cierto que el alumnado tiene a menudo la sensación de que este sistema puede resultar más sencillo de cara a la calificación, y, aunque pronto comprueban que la dificultad es la misma, parece conferirles una mayor seguridad. Hacia el final de la docencia, más del 60% del grupo mantenía alguno de los itinerarios de la modalidad A. El 15 de noviembre tuvimos la oportunidad de contar con un profesor invitado en clase, el autor de uno de los artículos de lectura obligatoria, actividad que recibió una buena acogida. Por otro lado, hemos seguido utilizando *Blackboard Collaborate Ultra* para facilitar el encuentro en la realización de tutorías colectivas, que siguen proporcionando un espacio apreciado por los alumnos a la hora de plantear sus dudas y beneficiarse de la resolución de las preguntas de sus compañeros.



Con el transcurso de las semanas, la asistencia presencial se mantuvo en torno al 50-60%. Entre los habituales, pese a los inconvenientes que provocan las mascarillas y la distancia de seguridad, se creó un ambiente de trabajo y de intercambio positivo, que me pareció oportuno agradecerles explícitamente días después de que completaran las encuestas de opinión sobre mi docencia, pues realmente sentí que me habían facilitado el trabajo y me habían ayudado a disfrutarlo. En general, quienes iban entregando las actividades de clase y de evaluación continua se mostraban corteses y no se desanimaban cuando recibían mis indicaciones sobre los aspectos que era necesario mejorar o subsanar. Con todo, para motivarlos durante las últimas semanas, decidí poner en funcionamiento un sistema de *recompensas* que iban recibiendo quienes conseguían algún objetivo concreto, quienes ganaban en alguna actividad con componente competitivo o quienes participaban en la resolución de algún problema complejo.

Antes de la finalización del CIMA, disponemos ya de algunos datos que nos permiten valorar cómo va evolucionando la consecución de los objetivos. La primera actividad de evaluación continua obtuvo un porcentaje del 37,5% de *aptos* en el primer intento. Lo consideramos positivo teniendo en cuenta que los criterios de evaluación eran exigentes, y nos parece especialmente satisfactoria la dinámica de *feedback* que esta actividad nos ha permitido poner en práctica. Los estudiantes recibieron los comentarios de la profesora sobre sus textos periodísticos o literarios de divulgación lingüística y entregaron escalonadamente sus correcciones. La mayoría obtuvo el *Apto* en el segundo intento, y aunque disponían de opciones ilimitadas hasta el 14 de enero, en la fecha de entrega de este trabajo ya lo había logrado el 75%.

Tabla 10. Resultados de las actividades 1 y 2 de evaluación continua

| Entregados sobre matriculados | Primera entrega de evaluación continua (11 de octubre) |                           | Entregados sobre matriculados | Segunda entrega (13 de diciembre) |                             |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
|                               | Aptos primer intento                                   | Aptos dentro del plazo    |                               | Aptos primer intento              | Aptos dentro del plazo      |
| 72 (72,7%)                    | 27 (37,5%)                                             | 54 (75%)<br>[provisional] | 63 (63,6%)                    | 10 (15,9%)                        | 16 (25,4%)<br>[provisional] |

Las versiones aptas de la actividad 1 debían ser publicadas en los «Debates» de la Enseñanza Virtual para poder recibir comentarios de los compañeros, y el grupo se ha mostrado bastante interactivo también en este foro. Lamentablemente, para la actividad 2, los estudiantes no accedieron al ejercicio opcional de revisión por pares. Entendemos que la sobrecarga del calendario dificultaba poder encargarse también de esta tarea.





Sin embargo, en la planificación del próximo curso realizaremos los retoques necesarios para poder desarrollarla, ya que, para el fomento de la autonomía, nos parece fundamental que dispongan de la opinión del grupo, además del punto de vista de la profesora y de la autoevaluación. En este sentido, hemos pensado ya en retomar las sesiones tipo taller integradas en el horario lectivo, que habíamos reducido en la planificación de los cursos afectados por la coyuntura sanitaria.

Al concluir el trabajo del primer bloque de contenidos, realizamos un primer cuestionario no sumatorio que nos permitió rastrear la evolución de la consecución de algunos objetivos. Resaltaremos en este balance parcial los resultados relacionados con el contenido conceptual (1) *distinción de las ramas gramatical y discursiva del análisis* y (2) con el contenido procedimental *concordancia entre sustantivo y adjetivo en lengua extranjera* (sustantivos problemáticos para los hispanohablantes con adjetivos usados frecuentemente en clase).

Tabla 11. Evolución respecto a dos contenidos básicos (conceptual y procedimental)

|     | Septiembre | Noviembre |
|-----|------------|-----------|
| (1) | 16 %       | 93 %      |
| (2) | 12 %       | 25 %      |

Como puede verse, si bien el progreso respecto al contenido conceptual (1) es notable, la evolución en cuanto al contenido procedimental (2) ha resultado mucho menos. Este contenido gramatical se ha trabajado con el objetivo de poder apreciar en este momento del cuatrimestre el rendimiento de este enfoque. El mismo contenido se trabajará de manera explícita en uno de los últimos puntos del proyecto docente, tras lo que esperamos que la mayor parte del grupo alcance el objetivo. Sin embargo, dada la frecuencia con la que estos elementos se han utilizado en las actividades, teníamos unas expectativas superiores. Indagar en cómo mejorar la observación de los discentes respecto a las formas sobre las que no se pone directamente el foco será, por tanto, otro de nuestros retos para el futuro.

En distintos momentos pudimos comprobar que el seguimiento de las actividades de clase era, por lo general, adecuado, si bien el ritmo del trabajo de lectura personal se mostraba algo más lento. Tanto por parte del alumnado como por parte de la docente, una de las principales dificultades detectadas tenía que ver con la gestión del tiempo. El programa de esta asignatura impone una cantidad de contenidos conceptuales que se hace complicado desarrollar cuando los procedimientos necesitan también una



atención no despreciable, a pesar de lo cual sigo encontrando provechoso dedicar una buena parte del tiempo a estos.

Tabla 12. Resultados de la prueba de lectura

| Primera prueba (22 de diciembre) |             |             |             | Prueba de recuperación (10 de enero) |             |             |             |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Presentados                      |             | Aprobados   |             | Presentados                          |             | Aprobados   |             |
| Modalidad A                      | Modalidad B | Modalidad A | Modalidad B | Modalidad A                          | Modalidad B | Modalidad A | Modalidad B |
| 60                               | 2           | 12 (20 %)   | 0 (0 %)     |                                      |             |             |             |

## Evaluación del CIMA puesto en práctica

El CIMA descrito representa, ante todo, un proyecto de caminar juntos hacia la autonomía en el aprendizaje, utilizando para ello los contenidos de la asignatura: poner las herramientas del análisis lingüístico a disposición del alumnado para que puedan mejorar las destrezas comunicativas en lengua extranjera (y viceversa), y en el contacto con distintas realidades académicas y extraacadémicas. En la línea del planteamiento de Bailini (2021), hemos podido comprobar que *el feedback gradual es una manera muy eficaz de fomentar la concienciación lingüística y, por ende, la autorregulación*, y, por tanto, que *esta puede considerarse una etapa previa para que el alumno alcance la concienciación lingüística necesaria para enfrentarse con mayor éxito al feedback implícito»*.

Por nuestra parte, tras las reflexiones suscitadas por la aplicación y la evaluación de este CIMA, los objetivos de mejora que nos planteamos son:

- Desarrollar estrategias para lograr un conocimiento más preciso de las motivaciones, los estilos de aprendizaje y otras características psicológicas de los estudiantes que forman parte de grupos numerosos.
- Indagar en las causas por las que un porcentaje no despreciable del alumnado no mantiene una relación directa espontánea con las realidades extraacadémicas.
- Encontrar recursos para intervenir en la motivación intrínseca de los estudiantes hacia distintos formatos textuales y hacia las actividades de la vida académica universitaria.
- Perfeccionar la eficiencia en el trabajo de andamiaje y de gestión del tiempo.
- Poder analizar qué elementos de la llamada andragogía o enseñanza para adultos se adaptan a las necesidades de nuestro alumnado universitario y cuáles no.



## Referencias bibliográficas

- Bailini, S. (2020). El Feedback como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras, *Philologia Hispalensis*, 34.1: Estudios lingüísticos (pp. 25-39). <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02>.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Carmona, E. (2018). Propuesta de innovación docente para un análisis lingüístico activo, consciente y *desautomatizado*. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 1570-1587.
- Carmona, E. (2019). Innovación y gramática: el metalenguaje contextualizado en el discurso de los medios de comunicación y las redes sociales. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula, año 2019: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1241-1259). Editorial Universidad de Sevilla.
- Carmona, E. (2021). Discurso, gramática e innovación metodológica en los tiempos del COVID... ¿o de la COVID? En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A. F. Villarejo (Coords.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1575-1598). Editorial Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231003.074>.
- 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 (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Ediciones Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de Valencia.



