

Competencias transversales de una segunda lengua enfocadas como retos para la adquisición de actitudes en Lengua Inglesa I

Cross-cutting competences of a second language focused as challenges for the acquisition of attitudes in English Language I

Sergio Marín-Conejo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3022-6532>

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa)

smarin@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.106>

Pp.: 1849-1866



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

Resumen

Este capítulo trata los resultados de un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) en la asignatura Lengua Inglesa I, de primer curso del Grado en Estudios Ingleses en la Facultad de Filología. En el programa y proyecto docente, que sigue las directrices del MCER para el nivel B2.2, se dota de más relevancia a las competencias transversales: la competencia en comunicación y discursiva, la competencia sociolingüística, y la competencia funcional a las que se añade un entorno digital y de investigación. Para conseguirlo, se propone al alumnado a organizarse en grupo y trabajar con actividades de contraste orientadas a la comunicación, organización y distribución de información con el fin de resolver un reto/problema. De esta forma, se revisan y reactivan las actitudes del alumnado en el uso del idioma inglés.

Palabras clave: Lengua inglesa I, grado en estudios ingleses, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, enseñanza del inglés como L2.

Abstract

This chapter deals with the results of a Classroom Improvement Cycle (CIMA) during the course English Language I, first year of the degree in English Studies at the Faculty of Philology. From the syllabus and teaching project, which follows the CEFR guidelines for level B2.2, the cross-cutting competences are given more relevance: communication and discursive competence, sociolinguistic competence, and functional competence, to which digital and research environments are added. To achieve this, students are proposed to organise themselves in groups and work with contrasting activities aimed at communicating, organising and distributing information in order to solve a challenge/problem. In this way, students' attitudes in the use of the English language are reviewed and reactivated.

Keywords: English language I, degree in English studies, university teaching, teacher professional development, English SLA.



Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es un documento que provee a la comunidad educativa con una serie de fichas de base teórica y consensuada sobre niveles de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua (L2, en adelante). De esta forma, se clasifica por niveles, de menor a mayor, una relación de competencias, habilidades y actitudes abstractas para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Esta información debe ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender. Por otro lado, debe ser coherente, es decir, que la descripción esté libre de contradicciones internas. Además, se debe diferenciar un aprendizaje formal, informal y no formal con competencias clave como la comunicativa, lingüística, sociolingüística, de discurso y estratégica con las destrezas orales y escritas [donde se engloba la comunicación de lenguas por signos], a su vez divididas en cuatro principales: escuchar/hablar y leer/escribir con una secuencia entrada/salida (*input-output*). A estas competencias tradicionales, se le han añadido en la última década aquellas relacionadas con la comunicación, la traducción, la sociolingüística y la socio-literatura, principalmente; y que, en la asignatura aquí tratada, se puntualiza como competencias en comunicación y discursiva, competencia sociolingüística, y competencia funcional.

El programa de la asignatura *Lengua Inglesa I* del grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Sevilla, Facultad de Filología, atiende a este marco de referencia con lo que adecua, a cada año docente, los descriptores de nivel según el MCER. En la asignatura donde implantamos el Ciclo de Mejora de la Docencia (CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020), el alumnado llega con el nivel de la enseñanza secundaria y deben alcanzar el nivel B2+ o C1-, aunque en casos concretos lo pueden tener ya, tanto de forma práctica como teórica.

Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula

Modelo metodológico

Como asignatura básica y troncal del grado, repercute en todas las demás asignaturas. Este Ciclo de Mejora pone a prueba, en consecuencia, una metodología posible que dotase al alumnado de herramientas y técnicas, principalmente, que desarrollen su capacidad investigadora y digital al seguir instrucciones e interpretarlas de forma libre pero adecuada, para así poder usarlas en otros contextos. La forma de hacerlo es tan simple



como atrevida, pues se focaliza en las competencias transversales de la asignatura, potenciando su utilidad «real», sin dejar atrás las demás tradicionales. Aun así, se necesita incluir dos nuevas competencias «ajenas»: saber manejarse en un entorno digital y enfatizar las posibilidades de la investigación en inglés. El método actual tiene como base un libro para el estudiantado con los temas que circulan en estos libros L2 de forma recurrente: viajar, el tiempo, la naturaleza, moda, comprar, etc., a los que se aplican los conceptos gramaticales y fonéticos pertinentes. Sin embargo, estos temas se encierran en un mundo ajeno a las necesidades futuras profesionales, personales, e incluso académicas.

Se debe tener en cuenta que los diversos enfoques y métodos para el aprendizaje de una L2 no son incompatibles entre sí, es más, por mi experiencia conviene combinarlos. Larsen-Freeman (2011), enumera una serie de métodos de adquisición, como el método clásico de la gramática-traducción, el directo, el audio-verbal, el silencioso, el (de) sugestopedia, el modelo comunitario, de respuesta física total, por tareas y el enfoque comunicativo. La combinación de métodos variará dependiendo de varios factores, pero el objetivo didáctico más conveniente es que la asignatura se oriente hacia la adquisición de la lengua, más que al aprendizaje clásico. Para Krashen (1983), el aprendizaje es el proceso consciente que resulta del «saber cómo» utilizar una lengua para comunicarnos, mientras que la adquisición es el proceso subconsciente idéntico al proceso que utilizamos para adquirir una lengua materna sin tener que pensar en el lenguaje mientras se usa. Este enfoque en la adquisición se valora más, además, porque no deja de estar estructurado por el equipo docente.

Krashen (1983) propone cinco hipótesis en relación con la enseñanza L2: (1) ambas formas de acceso, aprendizaje y adquisición no funcionan a la vez. El aprendizaje o desarrollo de conocimientos declarativos y explícitos es menos efectivo que la enseñanza mediante desarrollo de la adquisición por conocimiento implícito y procedimental; (2) el aprendizaje posiciona al estudiantado en un rol de verificación consciente explícita –revisora o correctora– pero no iniciadora de mensajes. Krashen añade con la tercera hipótesis, (3) la *Natural Order hypothesis*, que la adquisición tiene un orden predecible. La cuarta (4), *input hypothesis*, dice que se adquiere una lengua si hay una exposición suficiente, acelerándose cuando se comprende lo que se oye (*comprehensible input = i*), aunque haya novedades ($i + 1$). El *input* comprensible es condición necesaria pero no suficiente para la adquisición. Para ello, y en referencia a la lengua materna, la quinta (5) última hipótesis se denomina *Affective Filter Hypothesis* que nos revela un filtro afectivo o una predisposición de ánimo (motivación,



autoestima, ansiedad) que puede modificar sustancialmente los efectos esperables del *input* (Martín, 2000).

Por otro lado, Bain (2007) expone también en sus estudios la eficiencia de una metodología que se desarrolle para:

- *Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural.*
- *Conseguir la atención del alumnado y no perderla.*
- *Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina.*
- *Buscar compromisos.*
- *Ayudar al estudiantado a aprender fuera de clase.*
- *Atraer al estudiantado al razonamiento disciplinar.*
- *Crear experiencias de aprendizaje diversas.*

He diseñado un CIMA que contemple estos objetivos operativos con un modelo metodológico posible donde las competencias transversales ayuden a desarrollar el contenido teórico, actitudinal y procedimental con respecto a la lengua inglesa con una misión ulterior, motivar (Bain, 2007).

Modelo metodológico posible y secuencia de actividades de contraste

El contraste entre modelos metodológicos real, ideal y posible ha sido esencial para poder definir este CIMA desde el inicio del programa. Analizar las pautas, rutinas y esquemas adquiridos previamente fue el primer paso para poder encontrar el modelo metodológico posible que aplicar (De Alba y Porlán, 2017). De igual manera, este CIMA se ha propuesto desde la idea del modelo metodológico basado en el principio de investigación, donde una cuestión desencadenante y el establecimiento de hipótesis se sustituye por retos de la vida, aunque sin abandonar la senda de los momentos de contraste y el establecimiento de conclusiones. En este aspecto, se escoge y mimetiza el aprendizaje basado en retos según aplicó Mora (2019) en su CIMA de Lingüística.

Mapa de contenidos

Los contenidos de una asignatura relacionada con una L2 es un complicado sistema jerárquico entrelazado que se puede conceptualizar como el siguiente grafo:



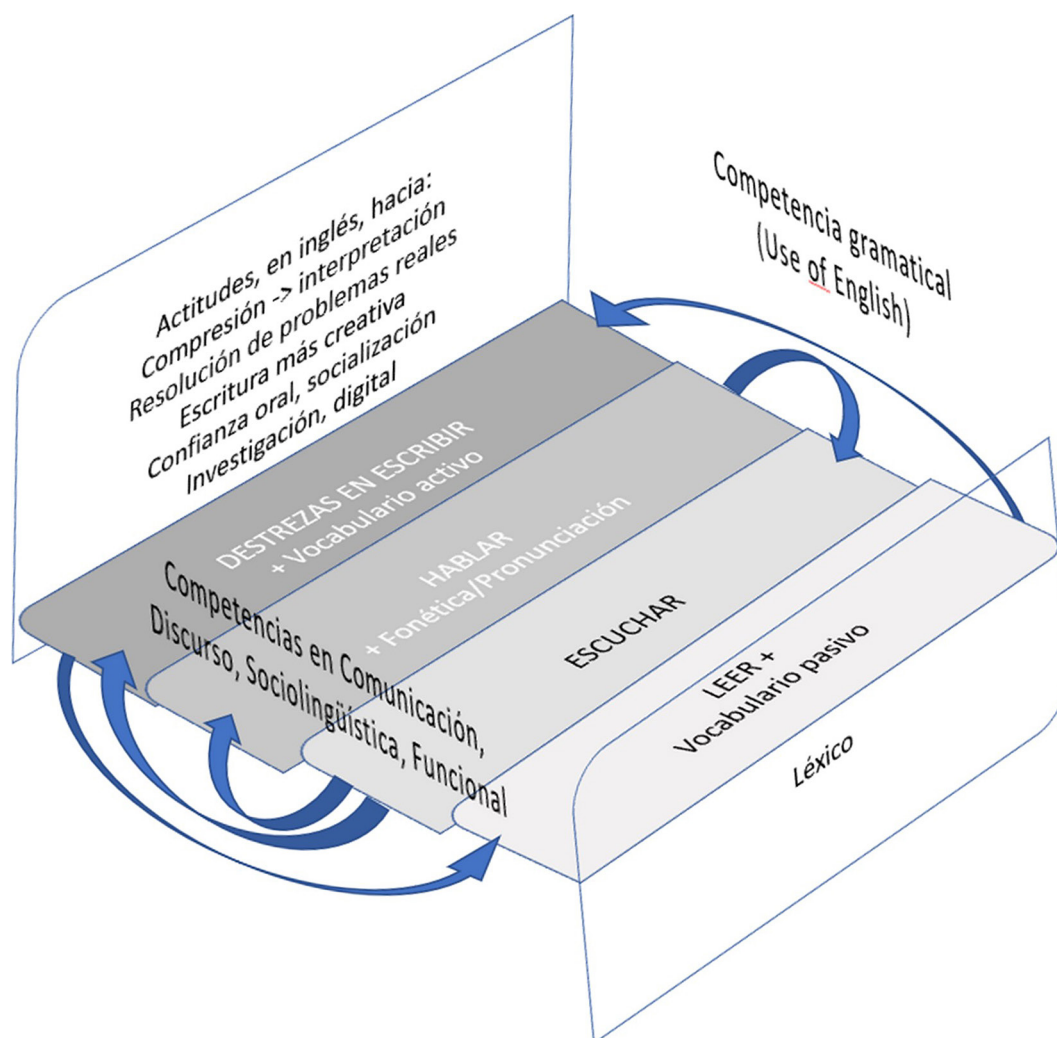


Figura 1. Mapa de contenidos lengua Inglesa I.

Estado de la cuestión

El segundo ciclo de mejora que se está aplicando a las clases de Lengua Inglesa I (primer curso, alumnado de 18-19 años, 90 % mujer) consiste en solucionar los siguientes *problemas generales*:

- Falta en la reintegración de las competencias y destrezas una vez divididas.
- Artificialidad en las prácticas de las competencias trasversales: comunicación, discurso, sociolingüística o funcionales (espontaneidad, finalidad).
- Ausencia de competencias investigadoras y digitales.

Los libros de texto (con libro de trabajo y libro ilustrado para el alumnado) siguen las pautas y orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), con juegos y ejercicios prácticos que anteceden y preceden a una explicación teórica suficiente. Las destrezas que tradicionalmente se han considerado centrales escuchar/hablar y leer/escribir (en ese orden) se mantienen, aunque se focaliza en la adquisición de vocabulario, repaso gramatical y en la pronunciación que, de forma interseccional, se desarrolla con algunos ejercicios de dictado.

Al nivel de la asignatura B2 > B2+ > C1- (MCER), los libros para el alumnado, más allá de otros análisis, suelen mantener una estructura en la que se disecciona el aprendizaje en actividades y se trabajan de forma separada. Este es el primer problema. En mi experiencia, he tenido alumnado capaz de escribir un correo electrónico perfecto para un examen a la vez que me envían ese escrito adjunto a mi correo de la forma menos adecuada.

El segundo consiste en que, si acertadamente en el programa docente se propone trabajar en las competencias transversales de comunicación (con la otredad), de discurso (con un público), sociolingüística (saber usar registros y contextos, distinguir tipos discursos) o funcionales (autonomía, trabajo en equipo, espontaneidad, autocorrección, confianza), los ejercicios de clase se limitan a pequeñas tareas mecanizadas a la instrucción del libro, *enlatadas* y con un tiempo limitado con el que debes detenerlo cuando empiezan a desarrollarlo. Es decir, se obtiene un resultado artificial o artificioso que podría incluso ser contraproducente, ya que no es posible monitorizar todas las parejas a la vez. Paradójicamente, proponemos focalizar este CIMA en estas competencias como la solución al primer problema y al tercero.

El tercer problema identificado se compone de nuevos objetivos futuros que podrían integrarse de forma transversal no solo a esta asignatura: las competencias digitales e investigadoras. En el primer caso, se trata de una disciplina con gran repercusión y más complicada de lo que aparenta con lo que se le debe mayor atención. Sin embargo, estamos viviéndolo día a día: desde cómo escribir correos electrónicos según finalidad, solicitar información, buscar fuentes fiables o compartir información, entrando ya en las competencias investigadoras que hemos mencionado.

Se plantea tomar este diseño y probar a darle un sentido externo, *desenlatarlo* con una práctica real que reintegre la división entre destrezas y competencias sumando habilidades específicas con perspectiva investigadora y digital además de profundizar en los diversos aspectos del uso del inglés (y sus modalidades). Con esta propuesta, se pretende implicar al alumnado en problemas *reales*, no con la finalidad de práctica y ejercicio dirigida en frío, sino con un reto metafísico y empírico (que se evaluará



con el 10% de la nota de la asignatura). Este diseño debe ser lo bastante abierto para que puedan aportar sus intereses como dirigido a la práctica de lo expuesto en el proyecto docente.

Modelo metodológico posible

Con este análisis, se propone al alumnado técnicas de desarrollo de estas habilidades de forma integral que permita obtener una visión holística del idioma y sus consecuencias, al menos, socioculturales. Como arguye Porlán (2020). *d) Lo que se propone aprender no puede estar fragmentado.* Así, orientamos la adquisición del idioma hacia la reintegración de todas las competencias y destrezas descritas por separado en el proyecto docente. Los problemas b) y c) se plantean por la artificialidad de los ejercicios del tipo *en parejas, hablemos en inglés de moda (o música, o de la violencia de género) durante 15 minutos*. Por un lado, pueden superarse cambiando el rol del estudiantado a una posición más activa, de forma que propongan los temas de los que quieran hablar e investigar, ampliando el tiempo de preparación mediante un proyecto que les provea de una propuesta metodológica y que después puedan replicar en otros contextos. Así, las competencias transversales pasan del espacio conocido de la pareja de clase, a uno externo que deben afrontar.

Para afrontar estos problemas, este CIMA se centra en las competencias transversales para desarrollar el contenido actitudinal, mediante el conocimiento procedimental. El foco en las competencias centrales por tanto se redirige hacia objetivos actitudinales paralelos. De esta forma, si el libro para el estudiantado propone desarrollar la comprensión con la adquisición de léxico y estructuras sintácticas, y la adquisición y reconocimiento de nuevos sonidos en un inglés estándar de forma homogénea para toda el aula, este CIMA mediante retos/tareas por grupos incide en la interpretación que hace cada grupo de estudiantes y en la adquisición por necesidad de poner este mismo contenido en uso con casos reales. La idea del trabajo por retos viene de un CIMA anterior de Mora (2019) en el que pude participar como oyente y dinamizador.

El trabajo por retos viene a solucionar una de las cuestiones que se plantean con este CIMA y así, conecto lo que estipula Porlán (2020) *La manera de aprender es investigativa y constructiva* con el tercer problema: la necesidad de desarrollar una competencia investigadora, aunque no corresponda directamente con los objetivos de la asignatura. Para ello, se debe ofrecer un horizonte limpio de construcciones previas que amplíe las perspectivas de análisis del alumnado y fomente la iniciativa, creatividad y el trabajo en grupo mediante el uso de herramientas digitales, competencia también necesitada de desarrollo como fuente de información (y



desinformación). Si el objetivo general ya es ambicioso, se propone que este trabajo sea además interdisciplinar ya que la innovación aparece al unir ideas y proyectos que no se han planteado con anterioridad.

El diseño de las tres actividades de trabajo en grupo tiene la finalidad de resolver los *problemas* detectados mediante:

- *La reintegración de las competencias y destrezas con tareas en grupo.*
- *Desmecanización de las competencias transversales ofertando procedimientos ajenos a las tareas regulares que saben de memoria para mejorar la comprensión de las instrucciones.*
- *Una metodología orientada al reto focalizado en el posible interés del estudiantado en resolver un problema «real», mediante proyectos.*

Actividades de contraste

De forma específica, esto significa proponer actividades como, por un lado, el análisis e investigación de léxico mediante mapas mentales –digitales o manuales– sin guía, por otro lado, el uso de webquests/videoquest para desarrollar la investigación y detección de recursos fiables *online*, y, por último, un reto que se resolverá mediante un proyecto. Propongo la participación en un proyecto de innovación docente denominado *alianza estratégica de disciplinas para la capacitación antes los desafíos de la ciudadanía* (<https://innova.civiciencia.io/>). En este proyecto, el alumnado elige y diseña su reto bajo la propuesta de la idea «África».

La consecución es circular: el primer paso es el último. La actividad 3 dota del tema para la primera y segunda actividad, pero esta actividad 3 termina después de las otras dos. Una vez creados los grupos en clase (de no más de cinco estudiantes), deben seleccionar una persona representante que participe en el proyecto Innova, solo aquí podrá hablar en español. Deberán elegir un reto de los propuestos por estudiantes de otras disciplinas o proponer nuevos. Una vez seleccionado el tema, se lo comunica a su grupo y pueden hacer las otras dos actividades:

- *Actividad 1:* se les pide crear un *mindmap* (no conceptual) con una herramienta *online* (se ofrece al alumnado la app <https://app.mindmapmaker.org> por ser de carácter abierto y amigable) o con una cartulina. Los *mindmaps* tienen por finalidad organizar ideas de manera visual con un trabajo de análisis e investigación. Aplicado a este CIMA, consiste en trabajar el vocabulario investigando familias de palabras, sinónimos en tres niveles: TIER 1, 2 y 3; siendo el 1 el término más general y el 3 el más específico. Aparte del método de aprendizaje natural de las lenguas por imitación/repetición al que ya se dedica *el libro del estudiante*. Esta técnica acerca el alumnado al estudio de las lenguas como investigación a la par que aprenden a usar diccionarios



(online) y aprenden una técnica más. Tras explicar en qué consiste (los grupos de trabajo ya deberán estar creados con una portavocía) se da acceso, mediante el aula virtual, a las instrucciones, como se puede ver en el Anexo 1. Una vez explicado en qué consiste y de haberseles provisto de ejemplos, se propone al alumnado en grupos escoger un tema relacionado con el ejercicio 3, por ejemplo, violencia de género en África, y se les pide que compilen léxico relacionado dividido por sustantivos, verbos y preposiciones, adjetivos, y culturemas (frases hechas, libros, canciones, películas, citas) con las indicaciones de la portavocía de grupo. Con esta actividad se generará una dinámica gamificante sobre el estudio del corpus y la intervención sociocultural en inglés. Los resultados se presentan en clase con fecha de 12 de noviembre 2021.

- *Actividad 2: Colaboración en el proyecto Innova.* La portavocía de cada grupo se une a uno de los retos propuestos por estudiantes de otras disciplinas (o plantean nuevos) desde el jueves 28 de octubre 2021. De esta forma guían a su grupo en inglés sobre la ejecución de las actividades 1 y 2, ya que esos grupos interdisciplinares decidirán el qué y cómo de cada reto interdisciplinar. En el proceso, si bien se evalúa un nivel B2.2, deberán enfrentarse a una conversación C2+ con un público nativo, también universitario, de países africanos de lengua inglesa además de hacer una presentación de su reto en inglés. El reto ulterior del CIMA consiste en hacer una entrevista *online* a estudiantes de otras universidades de la África angloparlante (en gestión con Kenia, Tanzania y Sudáfrica). Esta entrevista se preparará de forma interdisciplinar con estudiantes de psicología social –que ayudarán a diseñar cuestionarios–, informática –que diseñarán la herramienta– para que entrevisten, lingüística general –para diseñar preguntas– para que, finalmente, el alumnado de Lengua Inglesa ejecute las entrevistas. Los grupos de trabajo extraerán conclusiones del proceso y las entrevistas con el fin de una presentación que podrán grabar en vídeo –o preferentemente presencial– para el Congreso que prevé este proyecto de innovación docente dentro del Plan propio de Innovación (en inglés).

Con esta estrategia, propongo desarrollar el CIMA para solucionar la ausencia de integración de destrezas/habilidades, evitar el enfoque de la memorización y redirigir las clases hacia la adquisición del inglés, a *aprender a aprender*, así como ejecutar el proyecto docente focalizando en las competencias de discurso, de comunicación (intervenida digitalmente), sociolingüística y funcional.



Aplicación del Ciclo de Mejora en el Aula

Relato resumido de las sesiones

Las sesiones se han realizado durante los viernes del semestre, si bien se publicaban las actividades con varios días de adelanto en el aula virtual. Estas actividades están diseñadas para permitir al alumnado moverse dentro de un umbral de libertad al que no está acostumbrado. Aunque contaba con esta debilidad, ha necesitado más tiempo del previsto con lo que una de las actividades tuvo que mantenerse oculta en la plataforma. Se necesitó dos semanas (dos viernes) para que los grupos pudieran organizarse y realizaran la primera tarea, como veremos más adelante. Esto ha alargado los plazos iniciales, aunque finalmente han respondido una vez llegaron a aclararse entre sí de qué y cómo hacerlo. Otra cuestión que ha surgido en la observación del proceso es que no usaban siempre el inglés como lengua vehicular, con lo que se ha hecho famoso en el aula mi aviso: *In English, please!* de forma que hasta el mismo alumnado bromeaba acusándose.

Se comenzó a finales de octubre, cuando la asignación de créditos de la asignatura lo permitió, con la explicación oral en el aula de en qué consistía esta metodología, con una recepción favorable. Se pasó el primer cuestionario en el que se incluyeron 12 preguntas, 9 de tipo abierto/opinión donde se preguntaba tanto por la cultura universitaria, como por aspectos concretos de la asignatura, libro y metodológicos. También el primer día, se publicó en el aula virtual la primera tarea, Task 1): la organización de grupos de trabajo de máximo 6 estudiantes, con la distribución de dos roles: *speaker*, quien se comunicará con el profesor, y *leader*, quien se comunicará con el proyecto de innovación docente Innova. El resto de las personas que componen el grupo adquirirán otras responsabilidades según van llegando otras tareas de Innova y del CIMA: cada grupo decide este reparto de quién hace qué. Se hizo en clase, y aunque parecía una tarea relativamente fácil, no todos los grupos entendieron que tenían que comunicar al profesor la composición del grupo (recordemos que las clases se ofrecen en inglés) y aunque se especificó por escrito con la siguiente descripción:

1. *You have already created a group of 4/6 (if you did not, get in touch with the professor ASAP).*
2. *You need now to choose a speaker for the group, and a leader. The leader needs to display communicative and interpersonal qualities; the speaker needs to hold good skills on writing and management:*

The speaker responsibilities are to:

- a) *Communicate with the professor in the name of the group.*



- b) Upload the tasks.
- c) Help the leader.

The leader responsibilities are to:

- a) Collaborate the interdisciplinary project <https://innova.civencia.io/> in the name of the group. This is a forthcoming task, but you'll have to choose a topic on Africa ASAP and let me know.
 - b) Link the working group with the INNOVA group.
 - c) Organise the final production of a PowerPoint or video that will be shown in a Conference.
3. This task will be completed when the speaker sends the information of the group members with their role before this Thursday.

Aunque se detallara la tarea por escrito y se discutiera en clase, preguntando si estaba claro, no todo el mundo comprendió el tercer punto, siendo sin embargo anecdótico: *Entonces, do I have to send you an email?*, alguien preguntó. Seguidamente, por exigencias del proyecto Innova, se solicitó como tarea extra, el registro en la web del mismo proyecto:

- All students must visit the project website and read: <https://innova.civencia.io/>.
- Only the leader: on the website there is a tab to register as a student, with the name «Registro», <https://innova.civencia.io/registro/>.

Todas estas tareas están orientadas a que el alumnado lea (comprenda) instrucciones y las siga como se indica, pero dejando la incertidumbre suficiente para que, dejando libertad en cómo se organicen o interpreten estas indicaciones, escriban preguntado, soliciten información, y en un mejor escenario, propongan. En esta tarea, hubo más problemas de comprensión no tanto en qué había que hacer, sino en no haber aclarado una fecha límite para su ejecución. Así hubo más retrasos que con las otras tareas, alargándose casi una semana, cuando me urgieron a que les explicara *qué tenían que hacer*.

Esto me hace pensar que no han entendido la actividad, que no han tenido tiempo de organizarse como grupo, que posiblemente se hayan avergonzado de preguntar con anterioridad, pero sobre todo que no han *investigado*; si bien se ha explicado en clase y por escrito, les volví a invitar a entrar en la web y leer qué había que hacer. Les he animado a que escriban emails –se ha explicado cómo se escriben correos semiformales en inglés– y si advierto errores, les respondo añadiendo las correcciones. Uso el humor en clase con viñetas o gifs extraídos de las redes sociales para que se atrevan a equivocarse, a preguntar, a escribir. Una de las preguntas del cuestionario precisamente se dirige a evaluar su confianza a la hora de expresarse, en este caso por escrito, aunque el producto final sea eminentemente oral.



En la siguiente actividad, esta vez sí se indicó un *deadline* y se incidió en él. Orientado el CIMA en relación con Innova, los grupos trabajan y analizan el idioma, focalizando en un campo concreto según el reto, mediante un mapa mental de familia de palabras con 3 categorías morfosintácticas (verbos, sustantivos, adjetivos) y una sociolingüística (culturemas), tal como se indica:

- Let's work with the vocabulary you might need to use for your challenge!
- If you decide to work with a laptop, please, visit <https://app.mindmap-maker.org>. If you are not able to bring a device per group to class, I will provide you with a cardboard to draw on it. Speakers let me know which tools you will be using ASAP!
- Before starting, plan and design a tree adding from the central idea you will work in (provided by your leader) with four branches: verbs, nouns, adjectives and culturemes (ideas, movies, songs, idioms related to it). These branches are subdivided into a more detailed set of words (i.e. synonyms/antonyms). After selecting the words, choose one of them. i.e. SEA > (nouns in red; adjectives in blue...) FISH > cod, trout, salmon; (verbs) Sail AND navigate OR surf, fish...
- When finished, if you are using the app, click on «document» (up right corner)> save as > to file > a *.json format document will download.
- Name the downloaded *.json with your speaker's group surnames OR group names and upload it here! In the case of using cardboards, identify with the names on the back and hand it in to me.

Deadline: 18th November 2021

Se les ha mostrado ejemplos de este *mindmap* de años anteriores (en digital y en cartulina). En principio, casi todo el mundo ha usado la herramienta *online*, sin embargo, he aportado varios A3 por grupo para la planificación del diseño con rotuladores y bolígrafos para lo que se dedicaron dos sesiones en clase. Reitero que tuve que retirar la actividad basada en la búsqueda de información en internet mediante webquests ante la imposibilidad de desarrollarla en tiempo y forma como se había planificado.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Escaleras de aprendizaje

Una escalera de aprendizaje es una propuesta de Rivero y Porlán (2017) en la que se visualiza una evolución. Se debe tener en consideración que la evaluación del aprendizaje no se puede aplicar en relación con el contenido explícito de la asignatura (como el léxico o un tiempo verbal), ya que, no se pretende evaluar la memorización o el conocimiento teórico



en la asignatura sino su uso. Este contenido explícito es de control y evaluación a largo plazo en el caso de la asignatura tratada, con lo que presentamos la escalera de aprendizaje sobre el contenido actitudinal tras observar y monitorizar los procedimientos y resultados de cada uno de los grupos de estudiantes al resolver los retos que han creado/escogido. También se puede dibujar otra escalera con los resultados del cuestionario inicial y de contraste en el que se han planteado preguntas anticipadoras de situaciones cotidianas o profesionales de interés (Rivero y Porlán, 2017), así como su disposición a trabajar en grupo o qué consideraciones tienen si la evaluación continua se basara en trabajar con retos y proyectos con más peso que el examen. A esto, se añadió una autoevaluación de una serie de aspectos orientados a las necesidades estándar relacionadas con el aprendizaje de idiomas que debían ordenar en términos de prioridad, además de pensar cómo solucionar los cinco primeros. Esta idea proviene del cuestionario inicial del programa *Tandem* de esta misma universidad. Los aspectos se presentan de forma desordenada para que no detecten que se pueden reagrupar en contenido teórico (gramática, vocabulario, conocimiento sociocultural), performativo-actitudinales (confianza al hablar, comprensión lectora) o contenido procedimental (cómo organizarse, técnicas de estudio, cómo escribir).

¿Se han organizado en grupo?, ¿han sabido comprender e interpretar las indicaciones en inglés?, ¿realmente es mejor una evaluación continua sin examen? ¿ha aumentado la comunicación escrita y oral? A esta última cuestión procedimental, la respuesta es rotundamente sí. No vamos a contemplar en la escalera los correos electrónicos para comunicarse entre sí y con el profesor o las preguntas orales en clase por protección de datos, pero en ambos casos han aumentado la interacción profesional. Comparemos las respuestas al cuestionario (que se pasó en inglés, aquí se provee en español) y las actividades para comprobar si se ha aprendido sobre las actitudes. Hagamos una valoración con la escalera de aprendizaje en relación con las preguntas del cuestionario 4, 5, 6 y 9 agrupadas por una valoración positiva, que cuenta con su aprobación para proceder y adquirir, o negativa, es decir, con el que se contará con una falta de motivación:

Tabla 1. Porcentajes respuestas a las preguntas 5 y 6

	Positivo	Negativa
4. ¿Crees que se debe incentivar la iniciativa, creatividad y responsabilidad del estudiantado en el diseño docente de la asignatura?	100 %	0 %
5. ¿Y el trabajo en grupo/por parejas?	75 %	25 %



Ya que la pregunta 4 cuenta con el 100 %, no necesita de escalera. De la pregunta siguiente, obtenemos que un 75 % positivo, algo más de la mitad, valoraban sin embargo experiencias negativas en el pasado o condicionaban de alguna forma el trabajo en grupo. En relación con la actividad del CIMA, de 10 grupos de entre 4-6 estudiantes, 2 no entregaron la tarea a tiempo, lo que corresponde a un 20 % similar a las negativas al 25 % de trabajar en grupo, aunque sí ejecutaron la primera tarea de constitución del grupo al 100 %. Por otro lado, la preguntaba 6 se refería a si la evaluación continua evita que te la juegues solo a una carta (el examen): *¿qué piensas de que solo se te evaluara mediante trabajos (escritos, audiovisuales) pero sin examen?* Solo 3 de los 32 cuestionarios no percibían viable esta opción mientras el 96 % restante aplaudían esta opción. Por último, destaco la pregunta 9 del cuestionario en la que debían autoevaluarse priorizando 5 objetivos: *priorizar un máximo de 5 objetivos, siendo 1 la prioridad más alta y 5 la más baja*. De los 32 cuestionarios completados, 19 priorizaron 5 objetivos adecuadamente, mientras que otros 13 priorizaron todos los objetivos del 1 al 5, en la mayoría de los casos. Esto se traduce en que un 40 % individual no interpretó bien el ejercicio.

Los grupos formados y resultados de la actividad de creación del *mind-map* han sido:

- Uso del esperanto como lengua internacional.
- Lengua y voluntariado.
- Dislexia en África.
- Sexualidad femenina en África.
- Documentación y revitalización lingüística.

En comparación con las actividades del CIMA 1 y 2, de los 10 grupos creados, todos completaron la primera tarea de constitución del grupo y asignación de roles, si bien 3 lo hicieron fuera de plazo. La segunda tarea, que consistía en la entrega de un *mindmap* siguiendo indicaciones, no fue completada por 2 grupos a tiempo como hemos mencionado. De los ocho que sí (uno se entregó en cartulina), 3 no siguen la instrucción de enviar el archivo adjunto con el formato solicitado *json*, sino que lo envían en formato pdf. Después se ha observado si han llegado a hacer lo que se les pedía, dentro del margen hermenéutico posible. En este caso, cinco de los ocho han realizado bien la tarea. De esta forma podemos componer varias escaleras en relación con el contenido actitudinal y procedimental: *saber organizarse*, un segundo, *comprender/interpretar*, y un tercer escalón *ejecutar* entre el cuestionario y la actividad resulta en que podemos comparar (véanse figuras).





Figura 2. Escaleras competencia: trabajo en grupo.



Figura 3. Escaleras competencia: comprender/interpretar.



Figura 4. Escaleras competencia. Ejecutar un proyecto comparado con la evaluación continua por proyectos sin examen.

En la primera escalera se muestra cómo, en el trabajo en grupo, el alumnado expresó en el cuestionario que saben trabajar en grupo y saben organizarse excepto por un tercio del aula. A la hora de la ejecución, el éxito aumentó ligeramente hasta la excepción de un quinto. En la segunda, igualmente tenemos una proyección de la comprensión del texto cuando se trata de instrucciones en inglés tanto en el cuestionario, de forma individual, como en la tarea de creación de un *mindmap*, donde la tasa mejora mínimamente cuando se hace en grupo. Y, por último, el alumnado hace una reflexión muy por encima de su capacidad en las expectativas

de evaluación continua sin examen con base en los grupos que realmente terminan la tarea. Si tres respuestas en el cuestionario, un 9.4% dudan de que se pueda prescindir del examen, la ejecución de la actividad aumenta a un 20 %, lo que, en este caso, aunque la cifra sea negativa, enseña que se ha sobrevalorado esta capacidad.

Conclusiones

En el futuro, se harán ciertas mejoras a este CIMA en relación con la temporalización y plazo de aplicación que necesita una asignatura de estas características. El alumnado necesita más tiempo al tratarse del aprendizaje de contenido actitudinal, se exige un mayor período de comprensión del cambio y de ejecución para obtener una evaluación adecuada. También se debería incidir más en aclarar la rúbrica de la evaluación. En la parte negativa, la actividad que se había previsto de mayor complicación tuvo que ser retirada y el cuestionario debe revisarse para incidir en actitudes menos generales y más particulares como, por ejemplo, si saben escribir un correo electrónico semiformal profesional. Por otro lado, incluso cuando un porcentaje de la nota final depende de la actividad, no se ha conseguido que el 100% respondiera al estímulo completando las actividades. Sin embargo, los aspectos positivos predominan. La comunicación con el profesor para hacer preguntas sobre los proyectos, con quién comunicarse o aspectos puntuales aumentó la cantidad de correos en inglés con una mejoría en su uso. De los tres problemas generales detectados, se intuye cierta mejoría entre la percepción del trabajo en grupo y el hecho de trabajar en grupo, así como mejora también ligeramente la comprensión e interpretación de instrucciones no apreahendidas por repetición. Este ejercicio detecta un porcentaje significativo del alumnado que no llega a la comprensión de estas instrucciones, con una ligera mejoría cuando se trabaja en grupo por lo que se va a incidir e investigar en este aspecto. Por último, debo agradecer el curso ya que ha provisto de herramientas, técnicas y teoría metodológica para mejorar la práctica docente en esta u otras asignaturas.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València. Final del formulario.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-55). Ediciones Morata.
- 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.



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

- Krashen, S. (1983). *Principles and practices in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986, 2011). *Techniques and principles in language learning*. Oxford University Press.
- Martín-Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla.
- Mora, J. P. (2020). Aprendizaje Basado en Retos con DT en Tems de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica. En E. Navarro y R. Porlán (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1402-1430). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-55). Ediciones Morata.

