

Renovar la docencia universitaria: propuesta de innovación docente en la asignatura Historia de al-Ándalus

Renewing university teaching: proposal for teaching innovation in the subject History of al-Andalus

Inmaculada Santos-de-la-Rosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1087-7258>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Filología Integradas

Área de Estudios Árabes e Islámicos

isantos@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.094>

Pp.: 1645-1660



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

Resumen

En esta comunicación se recoge el desarrollo del Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) aplicado en la asignatura de segundo curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos, Historia de al-Ándalus. El desarrollo del CIMA implica una revisión de contenidos y un cambio de modelo didáctico empleado hasta el momento en la asignatura. Teniendo en cuenta todas las variables posibles en el escenario docente actual y realizando las adaptaciones curriculares de manera coherente para un correcto desarrollo de esta propuesta de innovación docente, en este trabajo, se describen los principios metodológicos utilizados, el proceso de diseño, así como las actividades llevadas a cabo en su desarrollo. Finalmente, se ofrece una reflexión sobre la experiencia, que evidencia resultados satisfactorios, tanto en el grado de implicación del alumnado, como en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Palabras clave: Historia de al-Ándalus, Grado en Estudios Árabes e Islámicos, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, reinos de taifas.

Abstract

This communication includes the development of the Teaching Improvement Cycle (CIMA) applied in the second-year subject of the Degree in Arab and Islamic Studies, History of al-Andalus. The development of the CIMA implies a content review and a change in the didactic model used so far in the subject. Taking into account all the possible variables in the current teaching scenario and making the curricular adaptations in a coherent way for a correct development of this teaching innovation proposal, in this work, the methodological principles used are described, the design process, as well as the activities carried out in its development. Finally, a reflection on the experience is offered, which shows satisfactory results, both in the degree of involvement of the students, and in the achievement of the learning objectives.

Keywords: History of al-Andalus, Degree in Arab and Islamic Studies, University teaching, teacher professional development, Taifa kingdoms.



Descripción del contexto docente

Historia de al-Ándalus es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad de Sevilla. La asignatura se desarrolla tres días a la semana en sesiones de una hora y media de duración. El contenido en el que se centra este ciclo de mejora corresponde al bloque didáctico correspondiente al período histórico andalusí de los reinos de taifas.

El ciclo de mejora diseñado se ha desarrollado a lo largo de 4 sesiones de 1 h y 20 min cada una. Esta experiencia se aplica a un grupo de alumnos, formado por 18 estudiantes de los cuales 5 son Erasmus de distintas nacionalidades.

Las condiciones externas actuales son absolutamente inadecuadas para una docencia ideal. Debido a la situación tan inusual vivida por la pandemia, las sesiones continuaron de manera virtual por lo que esta circunstancia ha ocasionado algunos percances técnicos. Este hecho afecta a la dinámica de trabajo, ya que, en ocasiones no es fácil trabajar en grupo, pedir a los alumnos que intervengan o simplemente testar que todo se está asimilando correctamente durante una actividad.

Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA)

Este CIMA se ha realizado en el bloque temático correspondiente al período andalusí de los siglos XI-XIII correspondiente a los reinos de taifas. Este momento histórico es una pieza importante dentro de la historia de al-Ándalus ya que nace una nueva forma de gobierno que sustituirá al ancestral gobierno califal por los distintos «elementos étnicos importados a España: árabes, beréberes y eslavones» (Arié, 1994: 27).

Para poner en práctica esta propuesta de innovación ha sido necesario seguir una hoja de ruta que comenzaba por la elaboración de un mapa de contenidos donde se plasmasen los conceptos fundamentales en los que versaría los contenidos que íbamos a trabajar. De este modo, se podría dar respuesta a los problemas claves de los que partirían nuestras actividades de contraste (De Alba y Porlán, 2017: 48).

Por otro lado, se ha optado por un modelo metodológico basado en problemas para llevar a cabo la práctica docente. Esta opción ha sido un verdadero reto ya que hasta el momento se había empleado uno transmissivo donde todo el protagonismo corresponde al docente (De Alba y Porlán, 2017: 38).

En consonancia con el nuevo modelo que se va a aplicar, se elaborará una secuencia de actividades de contraste para cada problema que favorecen la construcción del conocimiento de los estudiantes, y están



dirigidas a superar posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje (De Alba y Porlán, 2017: 48).

Mapa de contenidos

Siguiendo las indicaciones de la bibliografía especializada (Porlán, 2017) traté de organizar el contenido de manera conectada. La amplitud del tema elegido genera un mapa de contenidos (figura 1) amplio y con muchas implicaciones.

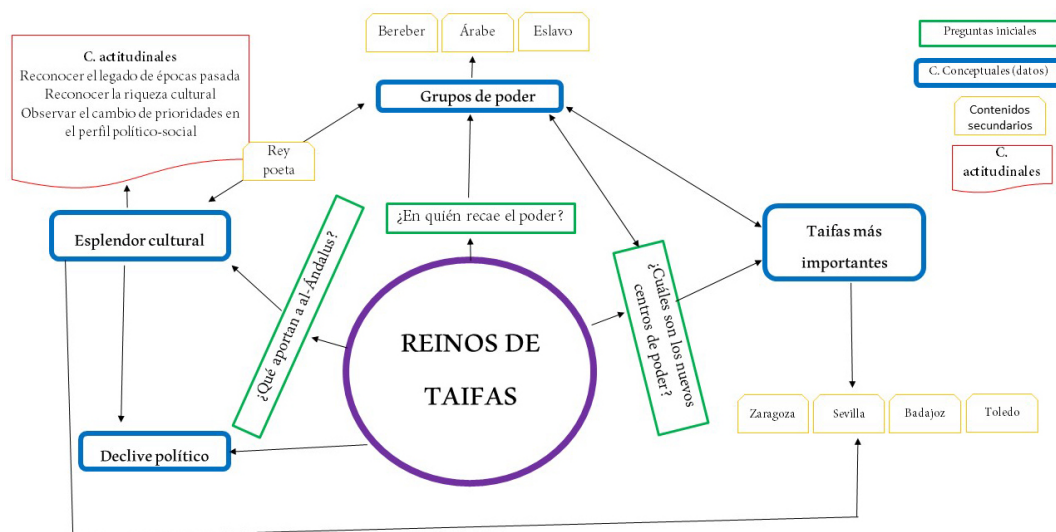


Figura 1. Mapa de contenidos

Este período de la historia andalusí es muy interesante por muchos motivos. La supremacía califal se desmembra, lo que permite a los grupos de poder locales hacerse con el mando. Estos eran de origen árabe, bereber o eslavos. Esta situación está íntimamente relacionada con los reinos de taifas que van surgiendo por la península hasta concentrarse en las más importantes como eran la de Zaragoza, Badajoz, Toledo o Sevilla. Al mismo tiempo, se va generando un cambio en la tipología de poder. Ya no solo estos reinos compiten entre sí militarmente, sino en el ámbito intelectual y cultural. Las distintas taifas luchaban también para conseguir a los más influyentes literatos y artesanos. Lo que lleva a al-Ándalus a alcanzar su segundo gran esplendor cultural, llegando incluso a ser reputados poetas los propios monarcas. Sin embargo, todo este momento de división, competencia entre sí y relajamiento de las fronteras en favor del intelecto llevaron a la zona a un declive político que poco a poco los hizo desaparecer.

Modelo metodológico posible

Con frecuencia damos por supuesto la asimilación de los procedimientos que construyen el pensamiento crítico (presupuestos, implicaciones, argumentos). Por este motivo, me ha ayudado reflexionar sobre las orientaciones que ofrece el trabajo de Bain (2005). En esta elaboración de un modelo metodológico posible tenía que cambiar el proceso hasta el momento empleado donde los estudiantes eran casi siempre meros personajes pasivos dentro de su propio proceso de adquisición.

En este caso se optó por el siguiente procedimiento: El alumno parte de un problema que le llevará a una hipótesis inicial y avanza hacia un producto final que tenga relación con su currículo. El proceso se sustenta en el planteamiento de hipótesis del alumno (HA) que son testadas con actividades de contraste (AC) de diverso tipo. Una vez generada esa dinámica, mi actuación docente se centra en plantear hipótesis de contraste, proporcionar datos necesarios o recursos para obtenerlos y ayudar a formular conclusiones.

Mi modelo metodológico posible responde básicamente a la estructura representada en la figura 2, con algunas variantes según las actividades programadas para cada sesión. Este modelo evoluciona de manera progresiva hacia un proyecto donde la imagen del profesor queda un poco difuminada después del papel tan activo que viene teniendo durante el curso. Al mismo tiempo, se le otorga al alumno un poder más autónomo dentro de la asignatura.

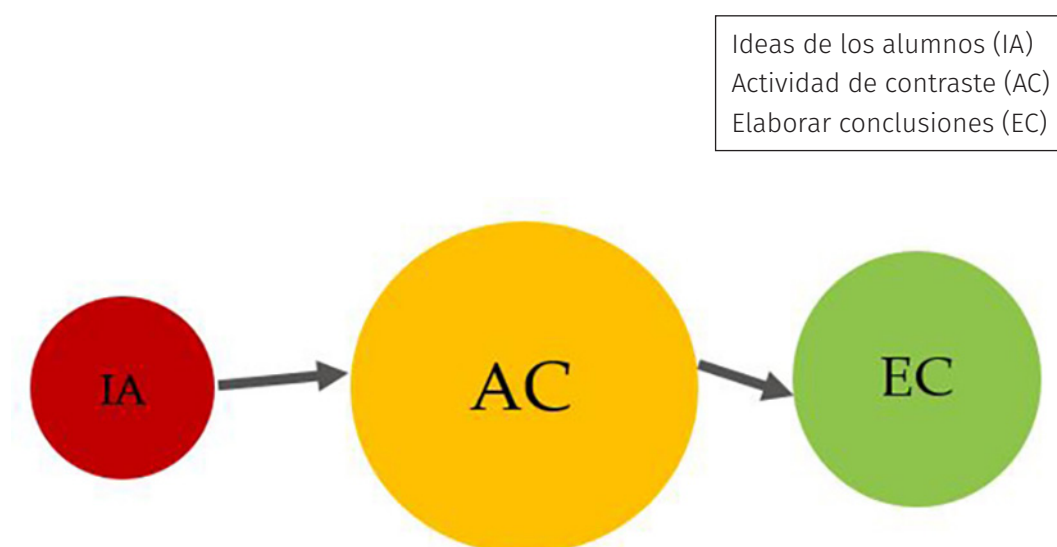


Figura 2. Modelo metodológico posible



Cuestionario inicial-final

Plantear las distintas cuestiones fue un verdadero reto ya que es una ardua tarea conseguir las palabras adecuadas para conseguir el objetivo buscado. Siguiendo las características propuestas en la bibliografía de referencia (Rivero y Porlán, 2017: 78-79) elaboré tres cuestiones (tabla 1) que nos llevasen a los bloques fundamentales en este tema. La primera pregunta esbozaría los grupos sociales que se harían con el poder una vez disuelto el califato en la zona. La segunda nos llevaría a profundizar en la división del territorio en distintos centros de poder alejándonos de la centralización que hasta el momento se había vivido. Y la última pregunta, desde una perspectiva muy personal, se abordaría lo que aportó ese nuevo concepto social y político al territorio de al-Ándalus.

Tabla 1. Preguntas del cuestionario inicial y final

1	Después de la desaparición del califato de Córdoba, ¿en quién crees que recaerá el poder? Haz hipótesis sobre ello.
2	¿Dónde crees que se ubicará el centro del poder? ¿Por qué?
3	¿Qué crees que los reinos de taifas aportaron a al-Ándalus?

Secuencia de actividades programadas

En ocasiones, descuidamos mucho los factores que constituyen el entorno de aprendizaje. Por este motivo, Bain (2005) me hizo reflexionar con profundidad acerca de las diferencias entre aprendizaje crítico natural (ACN) y la corriente precedente de aprendizaje activo y razonamiento crítico. Debido a estas ideas, diseñé mis principios didácticos y las actividades teniendo muy presente este entorno.

Describí las tareas con detalle. Como indica Finkel (2008), crear preguntas que fomenten la progresión del aprendizaje y el interés del alumno, me parecía una pieza fundamental en este proceso.

A continuación, el desglose de las distintas sesiones que se llevaron a cabo para este Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA).



Tabla 2. Secuencia de actividades detallada

Sesión 1			
Nº de orden de la actividad	Fase del modelo posible a la que pertenece	Nombre de la actividad pensado para el alumnado	Tiempo
1	Pregunta para los alumnos (IA)	¿En quién recae el poder? ¿Por qué?	15'
	Pido a los alumnos que elaboren hipótesis sobre la evolución que va a sufrir el contexto político y social de al-Ándalus después de que haya desaparecido la figura califal. Dejo que mediten esta pregunta durante unos minutos y realizamos una puesta en común con las posibles respuestas. Se realizará las anotaciones a través de la pizarra de la blackboard.		
2	Actividad de contraste (AC)	¿Cómo se originan?	30'
	Se realizará el visionado de unos minutos de un documental. En función de lo trabajado y comparándolo con la información que hasta el momento disponen deberán completar el documento <i>Cómo se originaron las taifas</i> . Haremos puesta en común con los distintos resultados.		
	Documental <i>Memoria de España – La disgregación del islam andalusí y el avance cristiano. Polvo, sudor y hierro</i> (https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-disgregacion-del-islam-andalusi-avance-cristiano-polvo-sudor-hierro/3206120/). Documento <i>Cómo se originaron las taifas</i> .		
3	AC	Principales grupos de poder	40'
	Presento brevemente la actividad que vamos a desarrollar el próximo día y formamos diferentes grupos (uno por cada grupo social). Se harán los grupos en la sala de la enseñanza virtual con los estudiantes que estén conectados a la sesión. Los estudiantes tendrán que realizar una lectura individual sobre el artículo «El mundo étnico» e ir seleccionando la información referente a su grupo andalusí elegido. Deberán anotar datos como: característica de estos grupos, familias más destacadas, puestos que desempeñaban en la sociedad, ciudades donde su presencia era más importante.		
	Documento <i>Ficha de investigación</i> . Pérès, H. (1990). <i>Esplendor de al-Ándalus</i> . Madrid: Hiperión, pp. 257-290.		



Sesión 2			
Nº de orden de la actividad	Fase del modelo posible a la que pertenece	Nombre de la actividad pensado para el alumnado	Tiempo
1	IA	¿Cuáles son los centros de poder?	15'
	Pregunto a los estudiantes que realicen hipótesis sobre la zona de la península donde va a recaer el poder. Anoto en la pizarra de la sesión los posibles lugares.		
2	AC	Principales grupos de poder	20'
	Incorporo a estudiantes que no se habían inscrito en ningún grupo hasta el momento. Explico el contenido y dinámica de la actividad. Los estudiantes tendrán que realizar una puesta en común con los datos que han encontrado en la lectura programada.		
3	AC	¿Cuáles son los centros de poder? Anótalo en el mapa	20'
	Cada grupo trabajará con un mapa de la península ibérica donde irá anotando en él las plazas donde su grupo social gobernaba en este período.		
	Documento <i>Mapa en blanco</i> .		
4	AC/ECf	Indica la capital...	35'
	Cada grupo, de la mano de un portavoz irá presentando su «etnia» e irá comentando dónde se agrupan y gobiernan, indicando las familias en las que residían el poder. El resto de compañeros tendrán que anotar esta información en el mapa asignado a cada grupo un color que aplicarán a las diferentes provincias. Finalmente comparamos con un mapa original y comprobamos resultados.		
	Documento <i>Mapa en blanco y mapa de los reinos de taifas</i> .		

Sesión 3			
Nº de orden de la actividad	Fase del modelo posible a la que pertenece	Nombre de la actividad pensado para el alumnado	Tiempo
1	IA	Cómo evolucionaron	15'
	Debatimos y exponemos posibles evoluciones. Los estudiantes, después de lo que hasta el momento llevan trabajado, aportan su punto de vista.		
2	AC	Taifas más importantes	30'
	Después del visionado del documental, los alumnos tendrán que rellenar la información que se le requiere en la ficha de trabajo.		
	Vídeo: <i>Legado Andalusi – 04. Los Reinos de Taifas</i> (1/3): https://www.youtube.com/watch?v=VgOtjp-tYAQ Documento <i>Ficha de trabajo</i> .		
3	ECf	Debate grupal	40'
	Todos los estudiantes se volverán a incorporar a la sala común. Los alumnos me irán contando brevemente sus anotaciones y expondrán puntos de vista sobre lo trabajado.		



Sesión 4			
Nº de orden de la actividad	Fase del modelo posible a la que pertenece	Nombre de la actividad pensado para el alumnado	Tiempo
1	IA	¿En qué compiten las distintas taifas?	15'
	Analizamos y apuntamos las distintas ideas de los estudiantes en la pizarra hasta llegar al cambio de prioridades político-sociales que no solo afectan militarmente sino también en el ámbito cultural (intentaban conseguir el prestigio literario y artesanal).		
2	AC	Esplendor cultural y la relación con el declive político	35'
	Lectura del capítulo «el rey poeta». Resumir la información más relevante de esta etapa cultural.		
	Pèrès, H. (1990). <i>Esplendor de al-Ándalus</i> . Madrid: Hiperión, pp. 63-93.		
3	ECf	Debate: Esplendor cultural y la relación con el declive político	35'
	Después de reflexionar sobre lo trabajado, debatiremos sobre la vinculación del esplendor máximo en el campo intelectual frente al declive militar y político.		

Aplicación del Ciclo de Mejora en el Aula

Gracias a la observación y al diario del profesor (Rivero y Porlán, 2017: 87), fui anotando el desarrollo de las sesiones con el objeto de destacar cualquier aspecto para un posterior análisis. A continuación, se recogen el relato a modo de diario de las diversas sesiones de este CIMA.

En el primer día del ciclo asistieron menos alumnos de los que normalmente asisten. Se conectaron a la plataforma 12 estudiantes de los 18 que habitualmente están presentes. Antes de la 1ª sesión analicé el cuestionario inicial y las respuestas me ayudaron a ver el nivel y los conceptos que conocen. No me dio tiempo ajustar algunas actividades, pero lo tuve en cuenta para el desarrollo de las sesiones.

En esta sesión me di cuenta de que el tema elegido necesitaba mucha introducción y contextualización. Dentro de los bloques de historia andalusí es uno de los más densos. Despierta muchos interrogantes y les resultó un poco inesperado a los alumnos que iniciáramos la sesión partiendo de una pregunta y no de la clásica introducción. Me extendí un poco más de lo previsto en la fase de IA y la tarea quedó un poco apretada, pero la puesta en común fue rica. Se iniciaron bien las tareas y participaron con comentarios, se veía que el tema les gustaba. Se van implicando conforme avanzamos. Sobre la marcha, recorté un poco la AC prevista para organizar la actividad 3.



La organización de los grupos fue caótica. Perdimos demasiado tiempo en algo supuestamente tan sencillo, pero al hacerlo a través de la plataforma de la enseñanza virtual fue más complejo de lo esperado. A pesar de las circunstancias, estoy contenta. Creo que las AC fueron acertadas porque siguieron razonamientos propios e incluso se adelantaron a cuestiones que veríamos al día siguiente. Los vi implicados, pero ya me avisaron que en las siguientes clases se irá reduciendo más el número de asistentes ya que tenían pendientes presentaciones finales y «parcialitos» de otras asignaturas. Por falta de tiempo, el final fue un poco apresurado y no pudimos concluir con tranquilidad.

Como me imaginaba, en la segunda sesión el número de estudiantes se había reducido (asistieron ocho alumnos). A pesar de todo, la sesión se desarrolló con normalidad. Empezaron a trabajar con soltura y participaron con más naturalidad. Se había generado buen ambiente.

A pesar de que de era una actividad arriesgada por lo novedosa dentro de la dinámica habitual de la asignatura, trabajar sobre el mapa les divirtió mucho. Fue fácil tener más control sobre el tiempo ya que el número de estudiantes era muy reducido.

En la tercera sesión, el tema de la asistencia siguió siendo un problema. No me preocupó de este aspecto porque era consciente del contexto. Estábamos a un par de semanas de finalizar el curso y tenían trabajos o exámenes de otras materias como parte de su evaluación continua, por lo que, a pesar de lo interesante que pudiese ofrecerles, ante una calificación, mis sesiones iban a ser sacrificadas. Acudieron, en un inicio, siete estudiantes (que al terminar la sesión se convirtieron en trece porque se iban incorporando a su ritmo). Al último día de este ciclo de mejora asistieron diez.

Ambas sesiones tuvieron el mismo desarrollo que la segunda, con diferentes tipos de actividades de contraste y similar distribución de tiempo. Introduje en las dos la recapitulación final, que solo estaba prevista para la última sesión porque tenía pensado hacerlo a modo de cierre, sin embargo, algunos alumnos se incorporaron a mitad de clase por lo que parte de lo que habíamos visto se lo habían perdido.

A pesar de todo, estoy contenta porque creo que respondieron muy bien a este proceso y se sintieron confiados y seguros. Pese a la fluctuación en la asistencia, noté que había aumentado la participación. Lo positivo de la bajada en asistencia fue poder controlar mejor el tiempo y asegurarme realmente de que todos los conceptos se habían adquirido correctamente.

Me di cuenta que a medida que avanzábamos más en el CIMA empleábamos más tiempo en los turnos de palabra, pero este detalle no me molestaba ya que es claramente una muestra de interés y de buen clima de la



clase. También, en el desarrollo de estas sesiones observé dos cosas que no había previsto:

- Surgieron otras necesidades a las que quizá tenga que atender en el próximo curso relacionadas con habilidades de estudio o formación científica. Muchas han surgido alrededor de una AC por lo que creo que hacer la actividad fue una opción acertada, ya que destapó una necesidad que no me había planteado.
- Los alumnos desarrollaron durante una sesión aspectos que íbamos a formular en días posteriores. Pensaron y dedujeron de forma consistente con las preguntas formuladas en clase.

Evaluación del aprendizaje

El cuestionario inicial que elaboré a partir de las preguntas del mapa de ideas giraba en torno a tres preguntas:

1. Después de la desaparición del califato de Córdoba, ¿en quién crees que recaerá el poder? Haz hipótesis sobre ello.
2. ¿Dónde crees que se ubicará el centro del poder? ¿Por qué?
3. ¿Qué crees que los reinos de taifas aportaron a al-Ándalus?

El diseño del cuestionario lo hice antes de comprender bien el alcance y la finalidad del mismo. Lecturas posteriores, así como poder charlar sobre los cuestionarios con otros compañeros y aprender de sus enfoques, me hicieron comprender que el que había diseñado y pasado ya a los alumnos no era adecuado por varios motivos. El más significativo de ellos ha sido que las preguntas no se habían formulado adecuadamente porque hubiera sido conveniente esbozarlas con más claridad, de manera mucho más concreta.

No obstante, ha sido muy útil y me ha permitido saber el nivel de los alumnos relacionado con los aspectos esenciales del tema. He aprendido que la elaboración del cuestionario es algo muy delicado y que hay que sopesar muy bien en él:

- La formulación de las preguntas.
- El tipo de pregunta que se hace.
- El equilibrio en el sondeo de todas las preguntas clave del mapa de contenidos.
- La longitud del cuestionario.

En este sondeo inicial participaron doce alumnos de los dieciocho que habitualmente asistían a clase. Se facilitó a través de la plataforma, siguiendo la dinámica virtual que empleamos habitualmente a lo largo del curso.



A la vista de las respuestas, obtuve más información de la que inicialmente preveía. Por ejemplo, que los estudiantes ya venían con alguna información previa adquirida en otras asignaturas. Además, algunos de ellos realizaron reflexiones en la que aportaron factores que mostraban una visión muy interesante sobre un tema del que, hasta el momento, no se había profundizado.

Para analizar los resultados vamos a utilizar las escaleras de nivel. En ellas se reflejarán en la dimensión horizontal del escalón el punto en el que se encuentran los estudiantes y se indicarán el número de repuestas y su porcentaje respecto al grupo. En los distintos niveles se asemejan, en cierta manera, los obstáculos que los alumnos tendrían que superar para avanzar en sus modelos de ideas, o bien por un desconocimiento total o por tener una breve idea del concepto. Como señalé previamente, uno de los datos que desveló el CI fue que la mayoría de los estudiantes contaban con datos previos del contenido. Con estos antecedentes, nos encontramos (tabla 3):

- El nivel 0 nos muestra a un porcentaje del grupo con una confusión extrema sobre el momento histórico ya que mezclan datos de períodos pasados y futuros.
- En el nivel 1, las hipótesis volcadas siguen una lógica histórica donde se continua apostando por una situación similar a la vivida en al-Ándalus hasta el momento sin plantearse el cambio.
- En el nivel 2, los estudiantes se encuentran con un obstáculo que no les permite dominar el contenido sin embargo domina los conceptos, los contextualizan adecuadamente a falta de algunos matices.
- En el nivel 3, un número reducido (P1 y P3) y algunos elevado (P2) dominan el contenido y los conceptos a falta de perfilar unas cuestiones mínimas.

Tabla 3. Desglose de resultados de las escaleras de aprendizaje del CI

Cuestionario inicial (CI)				
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Pregunta 1	3/12 (23%)	2/12 (16%)	6/12 (46%)	2/12 (15%)
Pregunta 2	2/12 (17%)	3/12 (25%)	2/12 (17%)	5/12 (41%)
Pregunta 3		8/12 (67%)	3/12 (8%)	1/12 (5%)

Esta escalera parte de una pregunta (*Pregunta 1*) mal formulada desde el inicio. No escogí las palabras correctas para conseguir la información que pretendía. Mi intención hubiera sido que se profundizara en el papel que jugaron los distintos grupos sociales, por lo que en vez de preguntar



¿en quién crees que recaerá el poder? Debería haber remarcado *¿en qué grupos sociales crees que recaerá el poder?* Ya que tan pronto como el gobierno central cordobés perdió el control de la situación, los gobernadores locales y otros dirigentes se vieron prácticamente obligados a hacerse cargo del poder (Watt, 1999: 103) y quería que hiciesen hipótesis sobre esto.

En el cuestionario final participaron catorce alumnos, sin embargo, no coincidieron los mismos. Del cuestionario inicial permanecieron ocho estudiantes (A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A11) y se incorporaron seis (A13-A18). Al repetir las mismas preguntas volví a tener el mismo problema en la primera cuestión, así como en el nivel 0 ya que, con la falta de asistencia, algunos de ellos no habían adquirido los contenidos que ya habíamos trabajado.

Estas preguntas, al igual que en el primer cuestionario, me sirvieron para detectar cosas en las que debía insistir en temas futuros y también, para conocer intereses de los alumnos. Para ellos fue una buena experiencia hacer el segundo cuestionario. Cuando comenté en clase el resultado, las ideas que saqué y para qué me sirvieron, entendieron este «proceso novedoso» mucho mejor.

Tabla 4. Desglose de resultados de las escaleras de aprendizaje del CF

Cuestionario final (CF)			
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
Pregunta 1	3/14 (21%)	1/14 (7%)	10/14 (72%)
Pregunta 2	1/14 (7%)	2/14 (14%)	11/12 (79%)
Pregunta 3	1/14 (7%)	7/14 (50%)	6/14 (43%)

Como puede verse en la mayoría de las preguntas (tabla 4), los estudiantes han evolucionado en relación con los objetivos de enseñanza planificados, detectándose algunos obstáculos de aprendizaje similares a los planteados en el CI. También es importante señalar respecto al cuestionario anterior que en este caso se contaba con un nivel menos. Por lo que nos encontramos con:

- El nivel 0 nos muestra a un porcentaje del grupo que continua con una confusión extrema sobre el momento histórico ya que algunos siguen mezclando datos de períodos pasados y futuros.
- En el nivel 1, los estudiantes se encuentran con un obstáculo que no les permite dominar el contenido sin embargo dominan los conceptos, los contextualizan adecuadamente a falta de algunos matices.
- En el nivel 2, un número elevado domina el contenido y los conceptos.



Para comprobar la evolución de los modelos mentales de los estudiantes que han completado los cuestionarios inicial y final voy a mostrar los datos en la tabla 5. En este sentido, la mayoría de ellos lograron un conocimiento alto de las cuestiones planteadas.

Tabla 5. Desglose de resultados de las escaleras de aprendizaje del CI-CF

	P1			P2			P3		
	CI (0-3)	CF (0-2)	P	CI (0-3)	CF (0-2)	P	CI (1-3)	CF (0-2)	P
A1	2	2*	↑	1	1*	↑	1	2*	↑ ↑
A2	1	2*	↑ ↑	2	2*	↑	1	2*	↑ ↑
A4	2	2*	↑	1	2*	↑ ↑	2	2*	↑
A5	0	2*	↑ ↑ ↑	0	1	↑	1	1*	↑
A6	2	2*	↑	2	2*	↑	2	2*	↑
A8	2	2*	↑	1	2*	↑ ↑	1	1*	↑
A9	0	0	→	1	1*	↑	1	1*	↑
A11	2	2*	↑	2	2*	↑	1	2*	↑ ↑

A grandes rasgos, la evolución y aprendizaje a través del nuevo modelo metodológico ha sido muy positiva.

Conclusiones

La aplicación del CIMA, a pesar de todas las circunstancias adversas como la pandemia, clases en línea y el final del curso, ha sido una experiencia muy positiva. Es cierto, que el nivel de exigencia y trabajo para que el proyecto fluya correctamente es mayor, tanto para el docente como para el alumno, pero al final, según los resultados merecen la pena.

Poder contar con la experiencia de otros compañeros (Navarro-Medina, 2019; López Anguita, 2018; Bravo García, 2016) para este trabajo me ha servido de ayuda ya que he tenido que luchar con muchas barreras pres-tablecidas en mi sistema de docencia.

Un aspecto novedoso ha sido incluir el cuestionario en mi rutina do-cente, lo que me ha ayudado a reflexionar de manera más consciente so-bre las claves a trabajar. Sin embargo, soy plenamente consciente de la necesidad de elaborar las preguntas correctas, abiertas y que estas ten-gan una extensión breve para que este sondeo cumpla con éxito el obje-tivo marcado.

He sido igualmente consciente de varios aspectos que tengo que so-lucionar o tener más en cuenta. Convencerme de que, si digo menos, no



pasa nada. Es evidente que se tarda más en desarrollar la materia por este sistema, por lo tanto, hay que optimizar y seleccionar muy bien las actividades. Es muy importante concluir bien la clase, sin prisas, sobre todo, sin que se me note agobiada por el tiempo.

Formalizar por escrito las actividades fue una de las mejores decisiones de este ciclo: escribir las actividades con detalle era una novedad para mí (y un esfuerzo) pero me ayudó a calcular mejor el tiempo y a comprender el alcance y efecto de tareas que usaba de una forma más superficial sin descubrir todo su potencial. Es algo que incorporaré a mi práctica docente.

Después de esta experiencia, he comprobado que los alumnos se acostumbran sin problemas a la nueva dinámica. No cabe duda de que las tareas los dinamizan y las reciben en clase con más agrado que cuando se limitan a ser actores pasivos en su proceso de aprendizaje.

Me he dado cuenta de que alrededor de las AC surgen otras necesidades a las que quizá deba atender. Por ejemplo, han surgido estas:

- tener que explicar cómo citar,
- revisar conceptos del curso anterior,
- buscar información bibliográfica en un repositorio.

Me propongo reestructurar (si me lo permiten) la carga de contenido para optimizar el tiempo y poder incluir actividades en el resto de bloques temáticos de la asignatura. Hay mucho contenido en el temario y convendría ajustarlo para el curso próximo. Menos es más en este caso, porque está claro que la asignatura padece el síntoma de haber sido anual en la Licenciatura encajada en una cuatrimestral de Grado.

Referencias bibliográficas

- Ariè, R. (1994). *España musulmana*, tomo II. Barcelona: Labor.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Bravo-García, E. (2016). Renovar la docencia Universitaria: reflexiones sobre la aplicación del ciclo de mejora de la asignatura «Español de América». En *III Jornadas de Docencia Universitaria* (pp. 431-444), Sevilla: Universidad de Sevilla.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- López Anguita, G. (2018). Propuesta de innovación docente para la asignatura Pensamiento árabe e islámico clásico (Grado de Estudios Árabes e Islámicos). En R. Porlán Ariza y E. Navarro-Medina (Coord.), *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (pp. 751-765). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Navarro-Medina, E. (2019). ¿Qué problemáticas sociales y patrimoniales hay en tu entorno? propuesta de trabajo integrado para los Grados de Educación Infantil y Primaria. En



R. Porlán Ariza y E. Navarro-Medina (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula, año 2019: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1474-1499). Sevilla: Instituto de Ciencia de la Educación.

Pérès, H. (1990). *Esplendor de al-Ándalus*. Madrid: Hiperión.

Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.

Watt, M. (1999). *Historia de la España islámica*. Madrid: Alianza Editorial.



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