

Metodología innovadora aplicada a la escritura en inglés. Un Ciclo de Mejora en la asignatura de *Inglés Instrumental II*

Innovative methodology applied to English writing. An Improvement Cycle in the course *Inglés Instrumental II*

Elisa Díaz Prada

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2207-2489>

Universidad de Sevilla

Departamento de Lengua Inglesa

ediazprada@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.055>

Pp.: 837-849



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

Resumen

Un tercio de los alumnos de los grupos de tarde de la asignatura de *Inglés Instrumental I* (2º año de Estudios Ingleses) no aprobaron la sección de expresión escrita en la convocatoria de junio de 2022 y gran parte de los que llegan a 3º no saben cómo redactar de una forma coherente, lo que acaba repercutiendo de forma negativa en la redacción del Trabajo Fin de Grado en su último año de carrera. Se podría afirmar que nunca se les ha enseñado a escribir en inglés, pero no han parado de hacerlo a lo largo de su vida, especialmente en el grado. Este Ciclo de Mejora (CIMA) pretende cubrir parte de ese vacío acercando a los alumnos al proceso de escritura en lengua inglesa desde una perspectiva innovadora, en la que los alumnos juegan un papel activo.

Palabras clave: Inglés instrumental II, expresión escrita, estudios Ingleses, docencia universitaria, desarrollo profesional docente.

Abstract

One third of the evening students from the course *Inglés Instrumental I* (2nd year of English Studies) did not pass the writing section in the final exam in June 2022. What is more, a great part of those who are in their 3rd year do not know how to write coherently, what ends up affecting negatively how they write their final year project. It could be stated that they have never been taught how to write in English, but they have never stopped doing it throughout their lives, especially during the degree. This *Improvement Cycle in Classroom* (ICIC) is aimed at filling that gap partially, making students more familiar with the writing process in English Language from an innovative perspective, in which they play an active role.

Keywords: Inglés instrumental II; writing, english studies; university teaching teacher; professional development.



Introducción

Los alumnos de Estudios Ingleses a los que va dirigido este *Ciclo de Mejora en el Aula* (CIMA), se encuentran en su tercer año de carrera (2022-2023). Ya en 1º y 2º cursaron las asignaturas de Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa II e Inglés Instrumental I, que en teoría implican un proceso de aprendizaje progresivo en materia de *reading*, *listening*, *speaking* y *writing* hasta llegar a 3º, donde culmina su aprendizaje de la lengua inglesa con la asignatura de Inglés Instrumental II.

Aunque una de las opciones para el presente trabajo era ampliar la intervención en el aula con la destreza de *speaking* del CIMA anterior (Díaz, 2022), se decidió retomar el área de expresión escrita, ya tratado en un primer artículo (Díaz, 2021), pero con una asignatura diferente.

Al igual que en *speaking*, en *writing* se viene detectando una falta de aprendizaje real, basado en unas actividades programadas en los libros de texto. En una carrera como Estudios Ingleses, los alumnos están continuamente escribiendo, principalmente en lengua inglesa, pero, sorprendentemente, la destreza de *writing* no se trabaja en profundidad hasta el 2º cuatrimestre del 2º año del grado, cuando ya han realizado unos cuantos exámenes en inglés.

Diseño previo del CIMA

Debido a esta situación, se decidió diseñar un Ciclo de Mejora para la destreza de *writing* o expresión escrita de la asignatura de Inglés Instrumental II, del tercer curso de Estudios Ingleses. Se pretende, por una parte, que los alumnos aprendan y pongan en práctica algunos aspectos formales básicos para redactar correctamente en inglés, más concretamente un *essay* (redacción o trabajo académico), y, por otra, que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje por medio de un *portfolio*. Para ello, se establecieron unos contenidos específicos adaptados a sus necesidades, alejados totalmente del libro de texto de la asignatura, aunque para su diseño se tuvieron en cuenta materiales de escritura académica (Chin, Reid y otros, 2012a, 2012b). Estos contenidos se distribuyeron a lo largo de 11 sesiones presenciales de una hora y veinte minutos, una vez a la semana durante prácticamente todo el primer cuatrimestre, además del trabajo individual de cada alumno. En los siguientes apartados se describen estos contenidos, así como la metodología empleada, las actividades realizadas y los cuestionarios inicial y final.



Mapas de contenidos y problemas claves

En la figura 1 se pueden observar los contenidos que se establecieron para este CIMA y que giran en torno a cinco problemas planteados en forma de pregunta. A su vez, estos cinco aspectos responden a la pregunta general de *¿cómo puedes redactar correctamente un essay?* que sirve como eje estructurante. Todos ellos se seleccionaron cuidadosamente teniendo en cuenta los vacíos existentes en la planificación de las asignaturas de lengua inglesa (arriba mencionadas) en materia de *writing* y el nivel de conocimiento inicial.



Figura 1. Mapa de contenidos.

Modelo metodológico y secuencias de actividades

Para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos arriba presentados, se siguió el mismo modelo metodológico de los CIMA anteriores basado en el principio de investigación (Porlán, 2017). En la figura 2 se observa que este modelo consta de 4 fases principales. En una primera fase, se les plantea a los alumnos el *problema* (P) invitándoles a reflexionar y aportar sus ideas durante una segunda fase, *Ideas alumnos* (IA), principalmente de forma individual y en parejas. La siguiente fase, *Actividades de Contraste* (AC), les ayuda a contrastar sus ideas iniciales con otras nuevas.

Después de la experiencia en el CIMA anterior (2021b), se amplió el tiempo de estas actividades, consideradas uno de los momentos más importantes del aprendizaje en el que se fomenta la práctica y reflexión y en el que los alumnos son guiados en el aprendizaje para que reorganicen y definan sus ideas en la fase de *Conclusiones* (C). Estas etapas no siguen una única dirección, sino que se van alternando según las necesidades del momento. Por ejemplo, después de la fase AC se puede volver a la de IA sin necesidad de haber pasado antes por la de C.

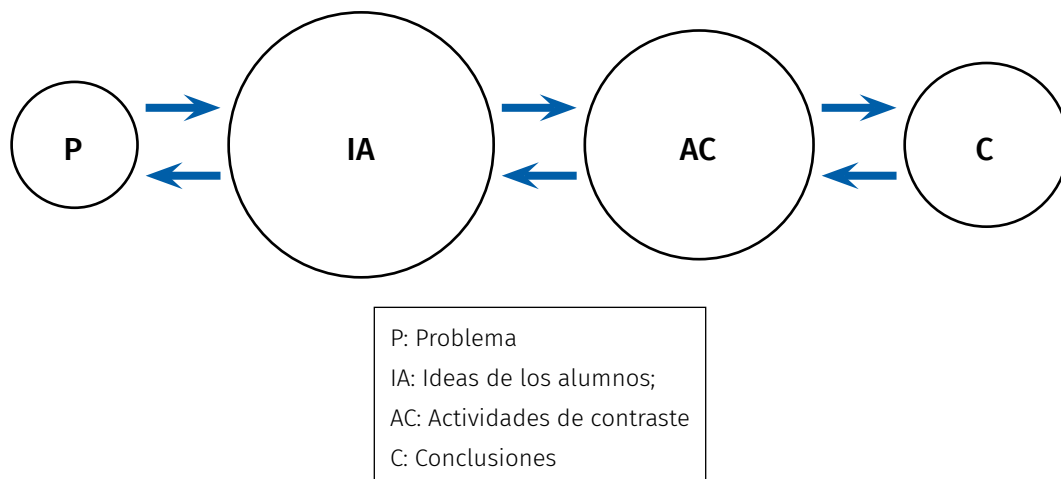


Figura 2. Modelo metodológico aplicado en el Ciclo de Mejora.

Para la puesta en práctica de este modelo metodológico, además de usar los recursos habituales, se incorporó el diseño de un portfolio, propuesta lanzada tras el último CIMA. Los estudiantes recopilaron el contenido visto en clase y los ejercicios prácticos corregidos en un cuadernillo y añadieron sus propias reflexiones. Es una especie de manual que no solo les ayuda a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y progreso, sino que les complementa con otras asignaturas en las que tuvieran que redactar en inglés. Asimismo, se propuso introducir los contenidos de forma gradual y recapitular regularmente lo visto en sesiones anteriores. Para ello, las actividades se diseñaron tomando como base lo trabajado con anterioridad, pero añadiendo siempre nuevos significados, es decir, se siguió el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (1976). Esta secuenciación de contenidos estaba implícita en las actividades diseñadas que se pueden observar a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Secuenciación de actividades a lo largo de 11 sesiones

S1 S2	Ei	2 h	Evaluación inicial. Escritura de un <i>essay</i> , sin usar ningún recurso adicional. Evaluación guiada entre iguales.
	P	15'	Portfolio. Reflexión sobre posibles mejoras de escritura.
	Ci	25'	Recogida de ideas iniciales con relación a los 5 problemas.
S3	P1	1'	¿Cómo puedo saber si estoy mejorando mi expresión escrita?
	IA	5'	Reflexión en parejas.
	AC	14'	Instrucciones y ejemplo para realizar el portfolio.
	P2	1'	¿Cómo te prepararías para escribir un <i>essay</i> ?
	IA	10'	Reflexión individual y en parejas.
	AC	35'	Puesta en común de respuestas. Identificación de fases para escribir. Visualización de vídeo y diseño de un boceto.
	C	14'	Portfolio. Se incluye el contenido, la práctica, reflexión sobre lo aprendido y posibles mejoras de escritura.
S4 S5 S6 S7	P3	1'	¿En qué partes dividirías el <i>essay</i> ? ¿Qué incluirías en cada una?
	IA	15'	Reflexión en parejas y en grupos pequeños.
	AC	4,5 h	Visualización vídeos y lectura información sobre cada parte. Puesta en común y dudas. Actividades prácticas. Escritura de una introducción, desarrollo y conclusión por separado. Corrección guiada entre iguales.
	C	34'	Portfolio. Se incluyen el contenido, la práctica, reflexión sobre lo aprendido y posibles mejoras de escritura.
S8 S9	P4	1'	¿Cómo conectarías las ideas entre párrafos y dentro de ellos?
	IA	5'	Reflexión en parejas.
	AC	45'	Visualización vídeo y lectura información sobre expresiones de transición. Añaden conectores al <i>essay</i> escrito.
	P5	1'	¿Cómo darías credibilidad a lo que escribes?
	IA	5'	Reflexión en parejas.
	AC	45'	Visualización vídeo y lectura información sobre cómo citar. Añaden referencias al <i>essay</i> escrito.
	C	20'	Portfolio. Contenido, la práctica, reflexión sobre lo aprendido y posibles mejoras de escritura.
	AC	38'	Reescritura del <i>essay</i> que se ha ido realizando a lo largo de las últimas 6 sesiones (se termina como tarea para casa).
S10 S11	AC	90'	Evaluación guiada del <i>essay</i> entre iguales. Se intercambian <i>feedback</i> . Escriben otro <i>essay</i> – corrección de la profesora. Revisión de corrección.
	C	50'	Portfolio: los <i>essay</i> y el <i>feedback</i> . Comparación con el primer <i>essay</i> realizado identificando logros y posibles mejoras. Cierre del portfolio con conclusiones finales. Entrega en la siguiente sesión.
	Cf	20'	Recogida de ideas finales con relación a los 5 problemas.

Cuestionario inicial-final

A lo largo de este apartado se han nombrado en varias ocasiones los cinco problemas planteados a los alumnos en forma de interrogantes. Estas cuestiones son las que estructuran el mapa de contenidos (figura 1) y las secuencias de actividades (tabla 1) y sirven de hilo conductor para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, se emplearon para diseñar tanto el cuestionario inicial/final. Antes de comenzar con el CIMA, 33 alumnos contestaron el cuestionario inicial, basándose en su conocimiento y experiencias previas. Para poder medir su progreso y su aprendizaje, al finalizar las sesiones del CIMA, esos mismos alumnos volvieron a contestarlo en un cuestionario final:

En el examen final de la asignatura hay que escribir un 'essay' de unas 200-220 palabras ¿Cómo crees que puedes redactarlo correctamente? A continuación, se plantean una serie de preguntas que nos gustaría que respondieses.

Pregunta 1: ¿Cómo podrías saber si estás mejorando tu expresión escrita? Menciona alguna herramienta o práctica que te pueda ayudar a ello.

Pregunta 2: ¿Cómo te prepararías para escribir un essay? Describe lo que harías antes de ponerte a escribir.

Pregunta 3: ¿En qué partes dividirías/estructurarías el essay? ¿Qué incluirías en cada parte?

Pregunta 4: ¿Cómo conectarías correctamente las ideas entre párrafos?, ¿y dentro de cada párrafo?

Pregunta 5: ¿Cómo darías credibilidad a lo que escribes en el essay?

Aplicación del CIMA

Una vez completado el cuestionario, comenzó la aplicación del CIMA. Se resume a continuación el desarrollo de las sesiones, así como la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Relato resumido de las sesiones

Desde el primer momento, el CIMA tuvo una buena acogida. Los alumnos se adaptaron con facilidad a la metodología del aprendizaje basado en problemas, la participación fue alta y mostraron interés por los contenidos. De hecho, lo más sorprendente fue que algunos alumnos solamente asistían a esta clase. En general, las sesiones se desarrollaron con normalidad, pero hubo que hacer reajustes continuos a la temporalización puesto que algunas AC llevaron más tiempo de lo planificado, sobre todo las más



prácticas, como la corrección entre iguales. En lugar de reducir el número de actividades, se decidió reajustar el contenido.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Para una evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante las sesiones de *writing*, se compararon las respuestas dadas (33) en cada pregunta de los cuestionarios inicial (Ci) y final (Cf). Se definieron, en primer lugar, los *modelos mentales* (Porlán, 2017) a partir de las respuestas presentes en ambos cuestionarios, agrupándolas y clasificándolas en una escala de la A a la D, donde A es el modelo mental esperado o ideal y D todo lo contrario. Al igual que en los CIMA anteriores, y como se puede observar en las figuras 3, 4, 5, 6 y 7, se emplearon las *Escaleras de Aprendizaje* (Porlán, 2017) para ilustrar estas respuestas, incluyendo sus porcentajes (en color naranja cuestionario inicial y en verde final). En algunos casos se han incluido posibles *Obstáculos-O* (Porlán, 2017), que pudieran impedir a los alumnos subir al siguiente peldaño.

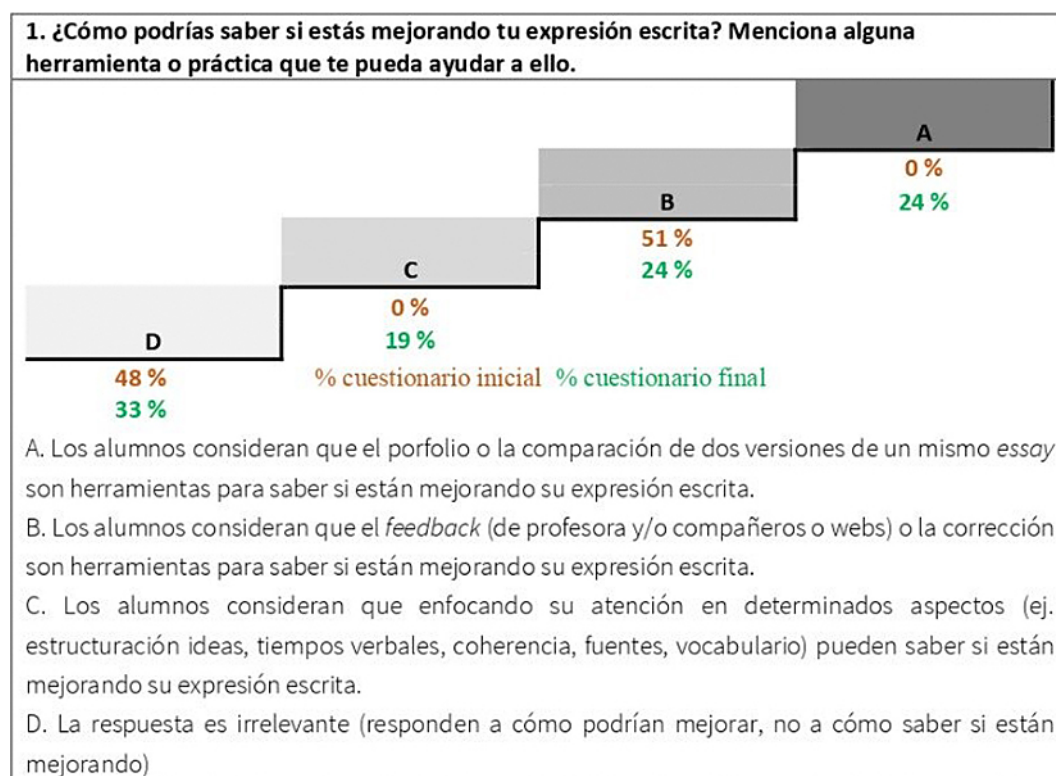


Figura 3. Escalera de aprendizaje correspondiente a la pregunta 1 de los Ci y Cf.

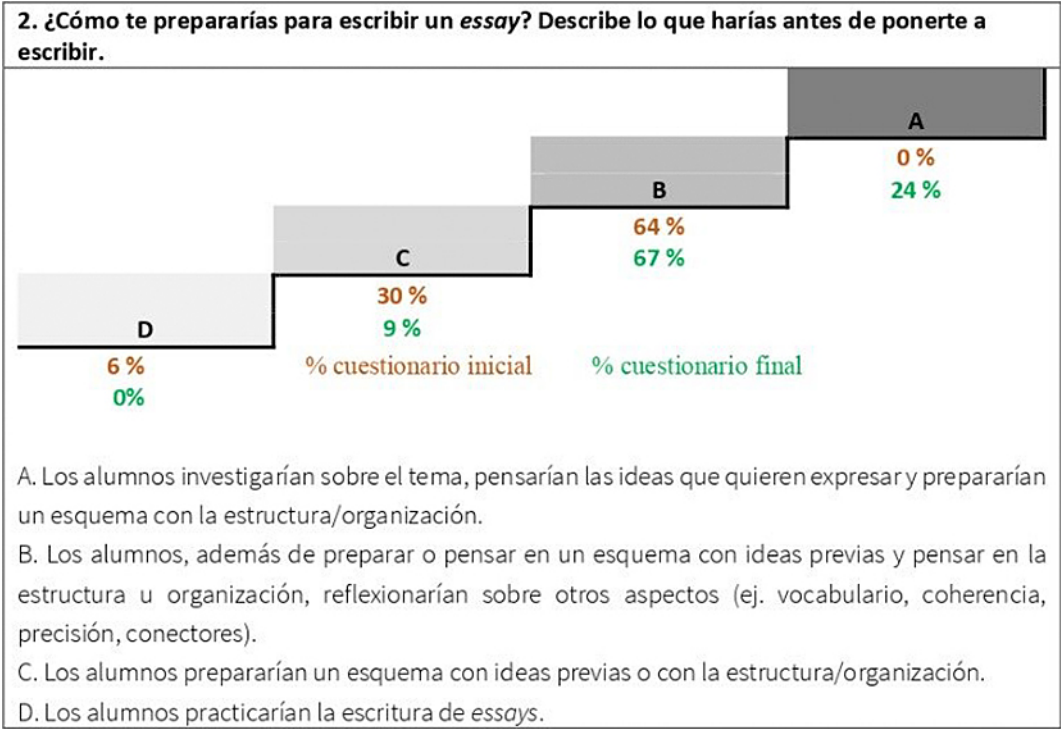


Figura 4. Escalera de aprendizaje correspondiente a la pregunta 2 de los Ci y Cf.

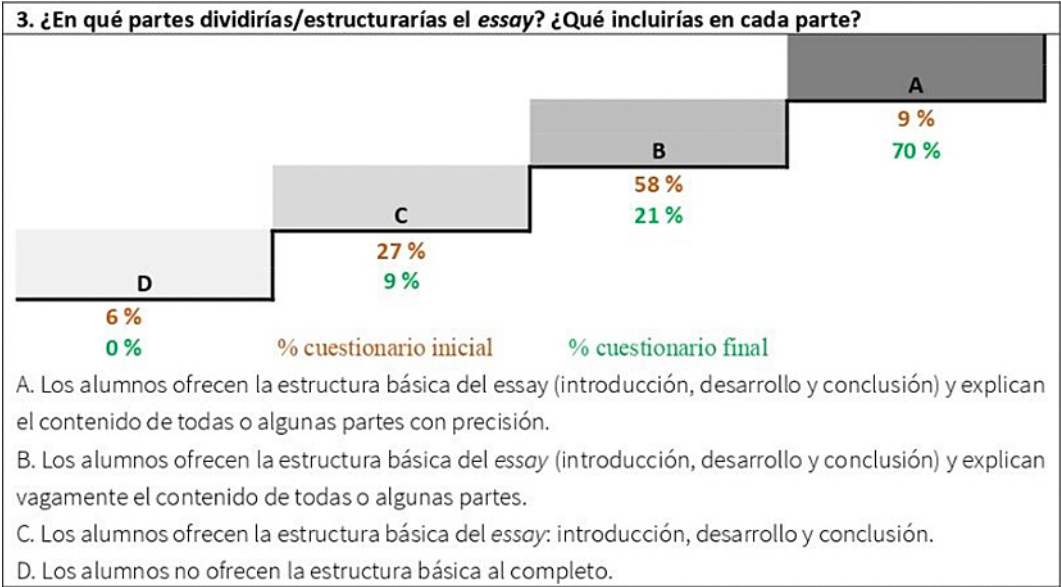


Figura 5. Escalera de aprendizaje correspondiente a la pregunta 3 de los Ci y Cf.



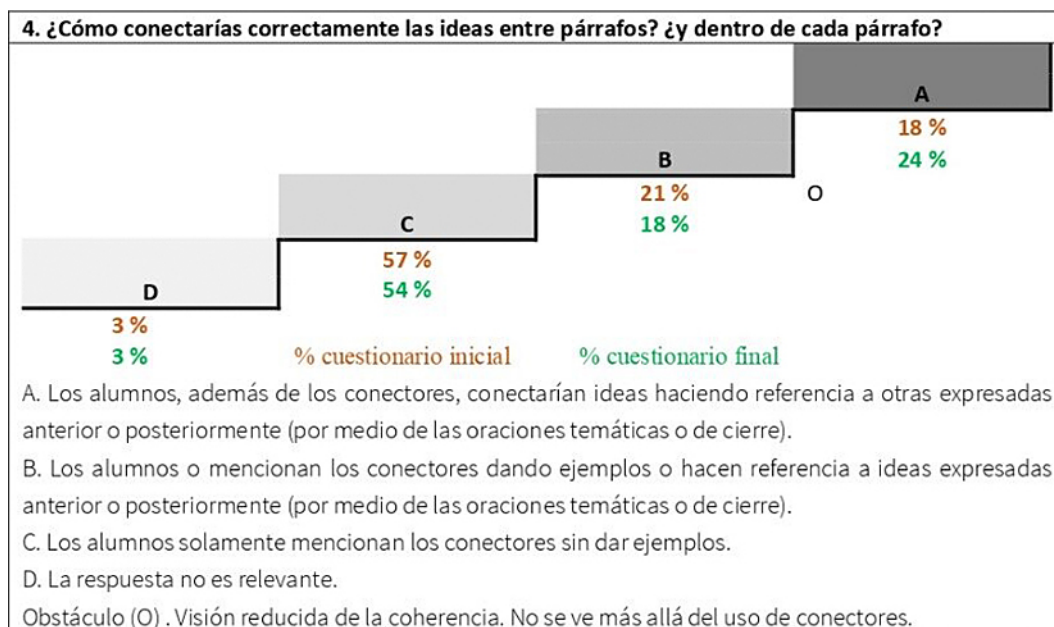


Figura 6. Escalera de aprendizaje correspondiente a la pregunta 4 de los Ci y Cf.

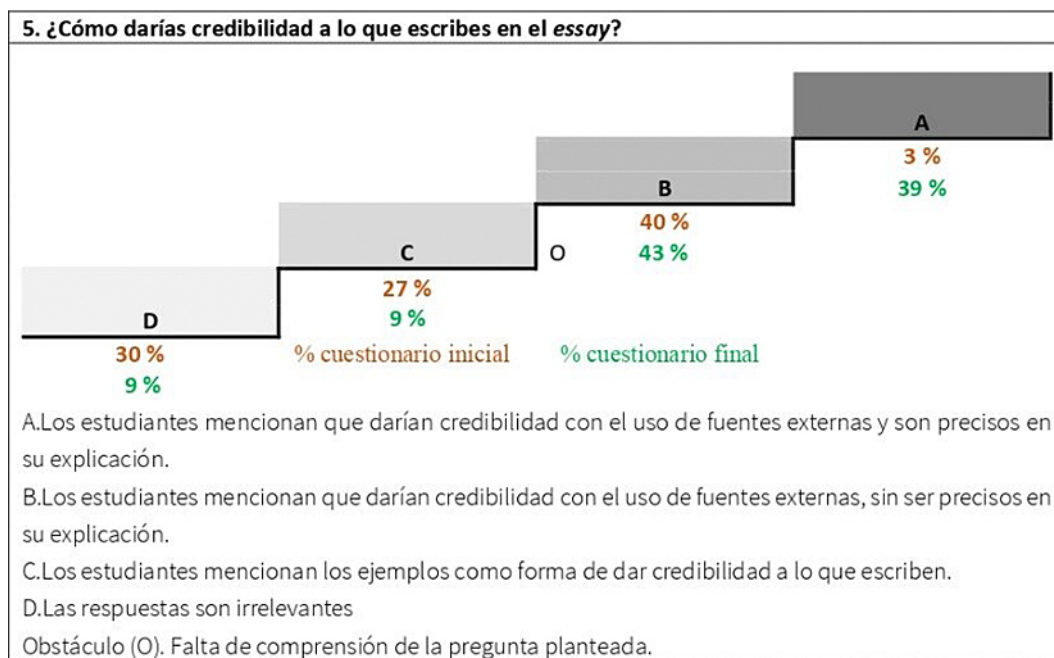


Figura 7. Escalera de aprendizaje correspondiente a la pregunta 5 de los Ci y Cf.

Estas escaleras muestran que los modelos mentales de los alumnos cambiaron en todos los problemas planteados, acercándose cada vez más a las respuestas esperadas o más adecuadas, es decir, a los peldaños B y A. El mayor *salto de aprendizaje* se produjo en la pregunta 3 sobre estructura, en la cual un 61% más de alumnos ofrecieron la respuesta A al final, respecto al principio. Esto demuestra que ampliaron considerablemente su conocimiento sobre la organización de un *essay*, además de que fueron capaces de explicar con claridad y en detalle su estructura. Otro caso significativo de mejora tuvo lugar en la pregunta 5 sobre el uso de fuentes externas, con una mejora del 39% (3% en el modelo B y 36% en el A). Son más conscientes de la importancia de citar, y algunos incluso detallaron la información aportada. Aun así, se esperaba un mayor número de respuestas cercanas a los modelos A y B, pero el 30% de respuestas irrelevantes ha impedido que la mejora sea mayor. Lo más seguro es que muchos de los alumnos no llegaron a comprender lo que se les preguntaba. Se intuye que algo similar ocurrió en la pregunta 1 puesto que en el cuestionario final seguía habiendo un porcentaje alto de respuestas irrelevantes (33%), las cuales parecían responder a la pregunta ¿Cómo puedes mejorar tu expresión escrita? en lugar de ¿Cómo podrías saber si estás mejorando tu expresión escrita? En cuanto al problema 2 sobre los pasos previos a escribir, ya en el cuestionario inicial los alumnos respondieron coherentemente a la pregunta, aunque de forma incompleta, centrándose solo en un aspecto: organizar o las ideas previas o la estructura. En el cuestionario final ampliaron las respuestas y no solo hacían referencia a estos dos aspectos, sino que además añadieron otros como la investigación o el vocabulario. De forma similar, en la pregunta 4 sobre la conexión de ideas, los alumnos demostraron tener ya un conocimiento sobre las cuestiones planteadas y contestaron también con coherencia. El *salto de aprendizaje* en el peldaño A no ha sido significativo (solamente un 6%), incluso en el B ha sido negativo (-3%), pero cabe destacar que algunos alumnos no solo hacen referencia al uso de conectores (cohesión), sino a otros mecanismos más complejos para conseguir coherencia, como, por ejemplo, el uso de oraciones temáticas y de cierre.

Se puede concluir que, efectivamente, hubo cambios en los esquemas mentales de los alumnos, algunos más significativos que otros. Las respuestas que no experimentaron un gran salto pueden deberse a dos motivos: el alumno ya tenía un conocimiento previo o se le dedicó menos tiempo a lo largo del cuatrimestre (como se puede ver en la *secuenciación de actividades*, a la cuestión de la pregunta con mejores resultados, la 3, se le dedicaron 4 sesiones).



Evaluación del CIMA

Alguien comentó en una ocasión (algunos aseguran que fue Albert Einstein) que *La locura es hacer lo mismo una y otra vez y esperar un resultado diferente*. El objetivo de este Ciclo de Mejora era precisamente cambiar la forma de enseñar para obtener resultados diferentes en una de las destrezas más importantes de la carrera de Estudios Ingleses.

La asistencia a clase, la alta participación, las 33 respuestas del cuestionario (frente a 12 y 15 del primer y segundo CIMA), la gran acogida de los contenidos, así como del portfolio (a pesar de que solo contaba para la nota un 0,75 sobre 10) y los resultados obtenidos demuestran que la experiencia fue exitosa. Los comentarios de una alumna sobre su experiencia en estas sesiones resumen estos logros: *Sin duda he aprendido a escribir un essay, ya que he escrito muchos trabajos durante la carrera. Sin embargo, nadie le ha dedicado tanto tiempo y esfuerzo a enseñarnos los procedimientos adecuados. No sabía cómo hacer un portfolio hasta ahora. [...] Hemos aprendido mucho más que simplemente escribir un essay.*

Aspectos a mantener o cambiar en un futuro CIMA

Sin embargo, esta investigación me lleva también a reflexionar sobre las posibles mejoras de cara a un cuarto CIMA. En primer lugar, continuar con el uso del portfolio para la destreza de expresión escrita, o incluso aplicarlo a otras áreas en esta y otras asignaturas, detallando las instrucciones de su diseño para evitar confusiones. En segundo lugar, leer y aclarar una a una las preguntas del cuestionario para anticiparme a posibles malentendidos. Por último, seguir cuidando la planificación de las sesiones y modificar la temporalización si fuera necesario.

Principios Docentes para el futuro

Me planteo mantener algunos principios que me vienen definiendo desde hace tiempo como docente y que son la base de mi docencia:

- *Centrar las clases en el alumno*: prestar atención a sus emociones y necesidades, adaptando la metodología siempre que sea posible; fomentando la curiosidad, la confianza en uno mismo y el trabajo autónomo.
- *Mantener mi rol como motivadora y facilitadora*, no como autoritaria, siempre abierta a aprender de los propios alumnos.
- *Ser flexible* siempre que las circunstancias lo permitan, en tiempo y en contenido. Lo importante es que el aprendizaje sea de calidad.



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chin, P.; Reid, S.; Wary, S. y Yamazaki, Y. (2012a). *Academic Writing Skills 1 Student's Book*. Cambridge University Press.
- Chin, P.; Reid, S.; Wary, S. y Yamazaki, Y. (2012b). *Academic Writing Skills 2 Student's Book*. Cambridge University Press.
- Díaz, E. (2021). Ciclo de Mejora en la enseñanza del inglés en la asignatura Idioma Moderno II. En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A. F. Villarejo-Ramos (Coords.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 313-332). Editorial de la Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447231003.015>
- Díaz, E. (2022). Ciclo de Mejora en la enseñanza de la destreza de Speaking en la asignatura Inglés Instrumental I. En R. Porlán, E. Navarro-Medina y A. F. Villarejo-Ramos (Coords.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2021. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1629-1644). Editorial de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.093>
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.



