

APRENDER HACIENDO: EL AULA-TALLER EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Emilio J. Gallardo-Saborido

Universidad de Sevilla

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

egallardo2@us.es

Resumen

Este artículo resume una experiencia de mejora docente implementada en el curso 2015/2016 en la asignatura de Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria (2º Grado en Educación Primaria). Esta experiencia se insertó dentro de los ciclos de mejora del programa Formación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla. Particularmente, se presta atención a la noción de *aula-taller* y a la reestructuración de las dinámicas docentes que su implementación conlleva. Ello se enlaza, asimismo, con otras apuestas metodológicas (potenciar los centros de interés del alumnado, *ludificar* determinadas partes de la asignatura, enfatizar la vinculación de las producciones académicas con el mundo laboral, etc.) que se entienden provechosas para mejorar la adquisición de las competencias propias del área de didáctica de la Lengua y la Literatura.

Breve descripción del contexto de la intervención

El ciclo de mejora propuesto para el curso académico 2015/2016 tomó como base la asignatura de Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria. Los datos básicos que sustentaron este ciclo aparecen detallados en la siguiente tabla 1:

Principios didácticos argumentados que han guiado la experiencia en relación con los contenidos, la metodología y la evaluación

En las II Jornadas de Docencia Universitaria (Sevilla, 2-3 de julio de 2015) fue presentada la comunicación “¿Cómo introducir la poesía de vanguardia latinoamericana a alumnado norteamericano sin especialización previa?”. En esa ocasión, entre las conclusiones obtenidas, figuraba lo siguiente:

Datos básicos	Asignatura	Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria
	Titulación	Grado en Educación Primaria
	Tipo de asignatura	Obligatoria, primer cuatrimestre
	Curso	2º
	Número de alumnos	40 aproximadamente
	Puntos del temario abordados	1. Tema 6.1. El lenguaje escrito. Objetivos. Técnicas para desarrollar y perfeccionar el lenguaje escrito 2. Tema 3. Aplicaciones didácticas para el desarrollo de actividades de lenguaje oral y escrito. El cuento 3. Evaluación de la calidad de la redacción académica.
	Sesiones y fechas de impartición	5 sesiones de 80 minutos (diciembre de 2015)

Tabla 1. Cuadro sinóptico general

En cuanto a las ideas de «conseguir la atención de los estudiantes y no perderla» y la [de] «crear experiencias de aprendizaje diversas», la noción de centro de interés y la diversidad de experiencias de aprendizaje puestas en práctica en clase se mostraron como dos grandes aliados a la hora de impartir los contenidos prescriptivos. Concebir el aula como un taller donde se aprende haciendo, donde los alumnos adquieren un protagonismo significativo y donde sus intereses se compatibilizan con los contenidos curriculares ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más productivo y motivador. (Gallardo, 2015, p. 257)

Vengo impartiendo la asignatura Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica en Educación Primaria desde el curso 2011/2012. A lo largo de estos cinco años he realizado cambios paulatinos en mi docencia intentando acercarme a mi modelo metodológico ideal. En consonancia con la cita anterior, en esta ocasión busqué dar un paso más allá basándome en dos de las ideas fuerza expresadas arriba: la noción de centro de interés y la de aula taller.

Parto de la hipótesis de que, en este contexto, un centro de interés provechoso para poder conseguir desarrollar las competencias docentes en el área de Lengua Castellana y Literatura reside en la vocación docente del alumnado. Por lo tanto, el conocimiento se utiliza en el aula como una herramienta que les facilitará en el futuro su experiencia profesional, intentando aplicar las ideas y producir recursos que les ayuden en esta tarea. De

este modo, se persigue que el alumno se identifique él mismo como docente en potencia, insistiendo en que los objetivos y la materia de la asignatura no son simples conocimientos teóricos, sin aplicabilidad práctica, sino la base que le permitirá desarrollar su labor pedagógica futura con rigor y de un modo reflexivo.

Para trabajar estos presupuestos, se propone una reestructuración del uso del espacio y del tiempo en el aula. La visión jerarquizada y monologante de la docencia se disuelve en un ambiente de cooperación en distintos niveles (alumno-alumno, alumno-profesor), donde el estudiante usa los recursos de dentro y de fuera del aula con una mayor libertad.

Estos dos recursos metodológicos se han visto apoyados por el enfoque lúdico de la docencia. En esta línea, se ha experimentado con la *ludificación (gamification)* en algunas actividades, como en la yincana de animación lectora (realizada en el parque anexo a la facultad) o a la hora de incorporar dinámicas propias de un concurso de debate (equipos de jugadores, jurados, premios, rondas eliminatorias) en la enseñanza de la lectoescritura.

Mapa de contenidos y problemas que describen los aprendizajes esperados y los núcleos de trabajo en el aula

Los mapas de contenidos de este ciclo (fig. 1 y 2) cuentan con la particularidad de pertenecer a dos temas diferentes del programa de la asignatura. Como se habrá podido notar en la tabla 1, la impartición de estos contenidos no se llevó a cabo siguiendo en puridad el orden establecido en el programa de la materia, de modo que se abordó antes el tema 6 que el 3. En concreto, se trató de priorizar la enseñanza de la didáctica de las cuatro grandes macrohabilidades lingüísticas que, en muy buena medida, son el sostén del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria española. Además, se incorporó un tercer momento orientado a la evaluación, más que al trabajo previo de contenidos.

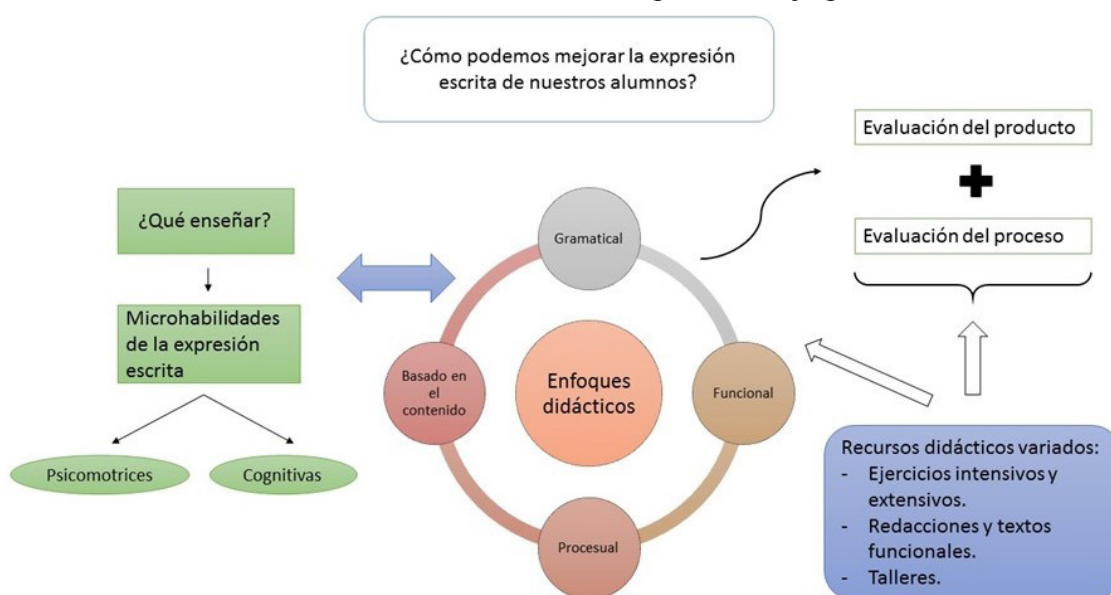


Figura 1. Mapa de contenidos del tema 6.1

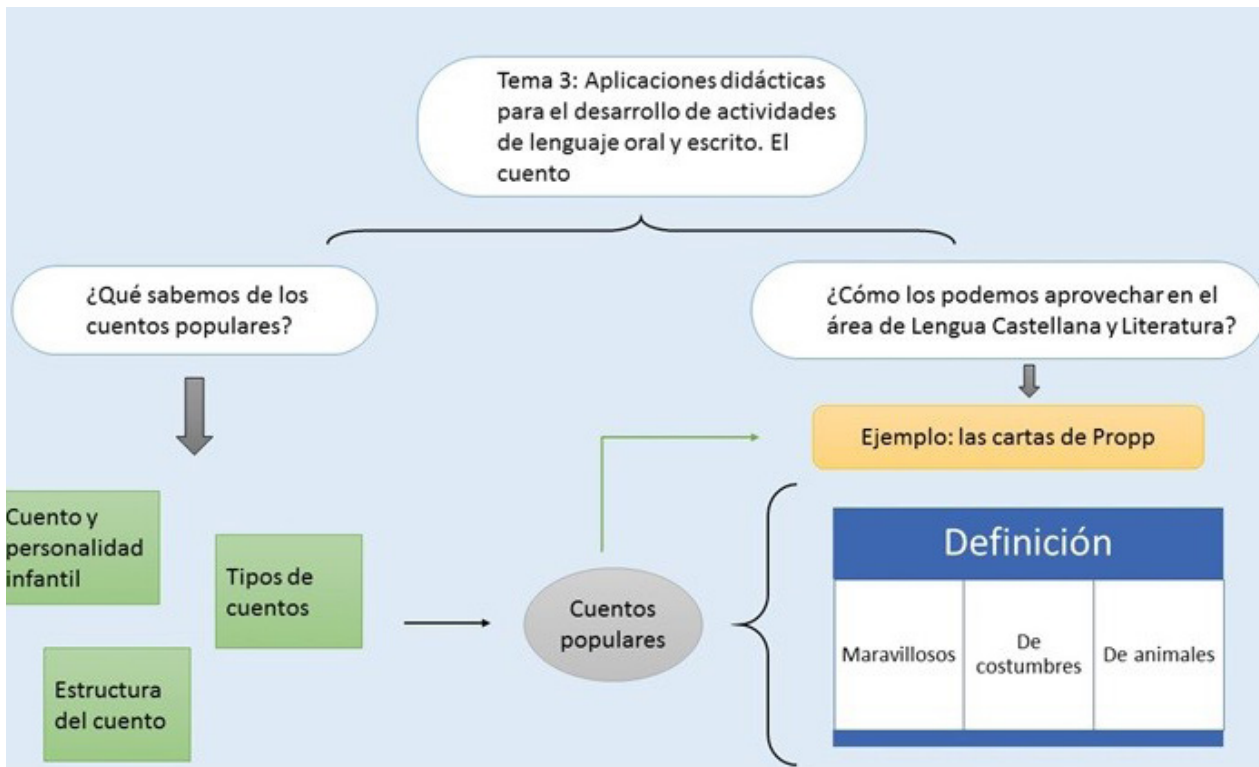


Figura 2. Mapa de contenidos del tema 3

Por su parte, este ciclo incluyó dos sesiones destinadas al seguimiento del proyecto grupal que debían realizar los alumnos para obtener el 50% de la calificación final de la asignatura. Sucintamente, el proyecto pretendía que los equipos de los estudiantes se planteasen la pregunta: “¿Cómo desempeñaría el rol de docente del área de Lengua Castellana y Literatura en Primaria durante dos semanas?”. A partir de esta cuestión inicial, los estudiantes debían ir configurando su hipotética docencia. Además, paulatinamente se fueron añadiendo diversos interrogantes que guiaban el proceso de investigación del alumnado.

Concretamente, las dos sesiones mencionadas estuvieron destinadas a la revisión de los hitos de seguimiento n.º 5 y 6. Estas revisiones se llevaron a cabo a través de entrevistas con cada uno de los líderes de los equipos, quienes debían aportar el objetivo requerido para esa semana y reflexionar sobre el estado de su trabajo.

Para facilitar la tarea del alumnado, se le proporcionó una plantilla en la que podía escribir directamente su informe final. Asimismo, los equipos tenían la posibilidad de ir realizando constantemente una autoevaluación de su propio trabajo dado que en la plataforma educativa contaban con un listado de control de criterios de evaluación especificados a modo de preguntas.

Finalmente, la última sesión de este ciclo de mejora estuvo destinada en exclusiva a la evaluación. Específicamente, los alumnos debían demostrar que eran capaces de responder de una forma práctica, con su ejercicio, a la pregunta: “¿Puedo producir un texto

académico normativamente correcto?”. En concreto, se les solicitaba la realización de un texto argumentativo. La calificación de esta prueba fue apto o no apto, y buscaba mejorar el nivel de expresión académica escrita.

Modelo metodológico que ha guiado el ciclo de mejora y secuencia de actividades programada para llevarlo a la práctica

Modelo metodológico

Dicho esto, sería interesante reflexionar sobre la naturaleza del modelo metodológico que entra en juego en este ciclo de mejora. Basado en la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), el modelo metodológico habitual tiende a equipararse tanto en las sesiones teóricas como en las prácticas. Simplemente, en las prácticas los alumnos se concentran en la preparación directa de su proyecto gracias al trabajo en equipos colaborativos; mientras que en las sesiones teóricas trabajan con contenidos del programa de la asignatura que posteriormente pueden llegar a aplicar también a su propia propuesta didáctica. Por ello, este modelo operaría siguiendo esta secuencia:

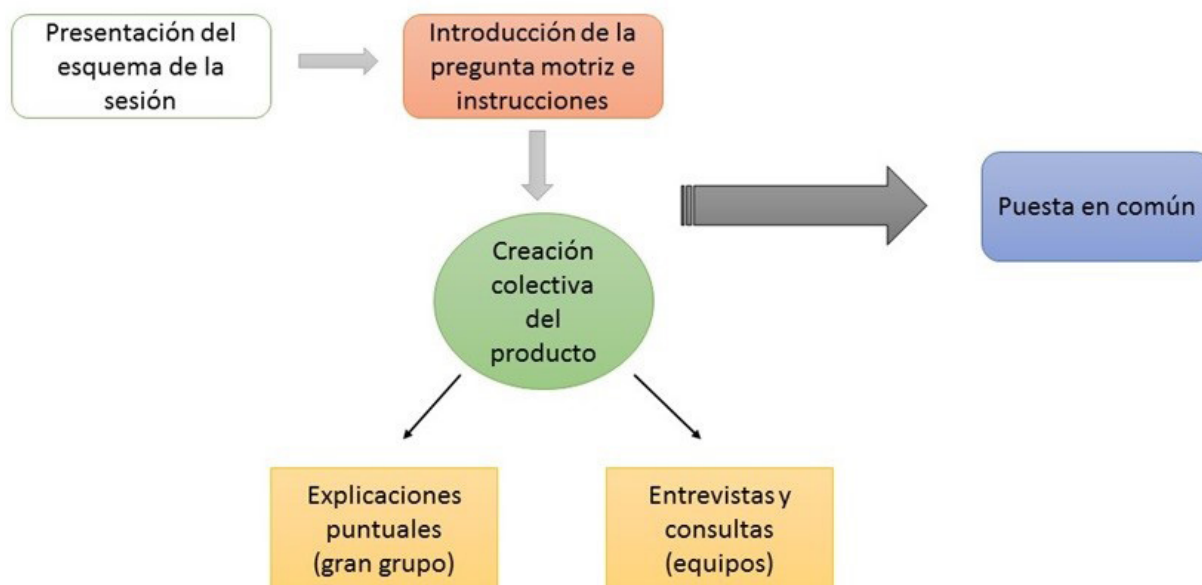


Figura 3. Modelo metodológico habitual

Secuencia de actividades

Con un fin meramente aclaratorio, mantendré la tradicional división en la denominación de sesiones teóricas y prácticas, aunque el concepto de *aula-taller* preside toda la docencia incluida en este ciclo. Así pues, el esquema de las sesiones sería el siguiente:

	1	2
sesiones teóricas	Tema 6.1	Tema 3
sesiones prácticas	Hito 5	Hito 6
Evaluación de la escritura académica		

Tabla 2. Tipología de las sesiones

En cuanto a las ideas previas de los estudiantes, el nivel general del grupo en relación a las diversas competencias involucradas en el aprendizaje de esta asignatura fue detectado inicialmente a través de un *round Robin* y gracias a las actividades de seguimiento. No obstante, al comienzo del tema 3 se volvió a incidir en las ideas previas de los alumnos dado que se trataba de un tema que incorporaba contenidos con una naturaleza algo más alejada de lo que habíamos trabajado previamente en el curso.

La secuencia de actividades quedó desarrollada de la siguiente manera:

- a. Sesión teórica 1: tema 6.1
 - i. Antes de comenzar a abordar los nuevos contenidos, se situó a los alumnos en el contexto del tema 6, recordando el trabajo hecho y lo que quedaba por realizar. Este recordatorio se reforzó con la escritura del guion de la sesión en la pizarra, algo que fue un recurso usual a lo largo de la asignatura.
 - ii. Presentación de la pregunta motriz: “¿Cómo podemos mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos?”. A partir de aquí, se introdujeron los contenidos que eran objeto de nuestro interés: microhabilidades de la expresión escrita; enfoques didácticos; recursos didácticos; y corrección y evaluación de esta macrohabilidad lingüística. Esta presentación fue más extensa que en otras ocasiones dada la escasez del tiempo provocada por diversos acontecimientos sobrevenidos. En otras sesiones, se favoreció más la autonomía lectora y cooperativa de los alumnos, a quienes se les habían facilitado previamente los materiales necesarios y las instrucciones básicas que debían guiar su actividad.
 - iii. Presentación de las instrucciones de la actividad a través de la que se profundizaba en los contenidos. En este caso, se denominó: “Diseñamos un ejercicio para mejorar la expresión escrita”.
 - iv. Seguimiento del desarrollo de la realización de la actividad a través de entrevistas con los equipos.
 - v. Puesta en común colectiva de los resultados.

b. Sesión teórica 2: tema 3

- i. Esta sesión arranca con la presentación de las dos preguntas motrices: “¿Qué sabemos de los cuentos populares?” y “¿Cómo los podemos aprovechar en el área de Lengua Castellana y Literatura?”.
- ii. La primera discusión grupal viene favorecida por la lectura de un cuento popular de forma colectiva. Posteriormente, realizamos una aproximación a los conocimientos previos de los alumnos sobre estos asuntos a través de preguntas guiadas y la discusión colectiva.
- iii. A partir de aquí se introduce una serie de contenidos que nos hagan profundizar en la discusión: relación entre el cuento y la personalidad infantil; estructura del cuento; tipos de cuentos infantiles; los cuentos populares.
- iv. Este último epígrafe debe concentrar nuestra atención durante buena parte de la sesión, por lo que nos detendremos en la lectura de varios cuentos populares que ejemplifiquen la variedad de estas narraciones. Estas lecturas las pueden llevar a cabo los alumnos y, antes de ellas, se pueden consensuar cuáles deben ser las habilidades que debe tener un buen cuentacuentos.
- v. A lo largo de la sesión se responde a la segunda pregunta motriz a través de la explicación de un recurso didáctico concreto: las cartas de Propp. A partir de aquí se pueden discutir otras posibles aplicaciones didácticas de los cuentos populares.
- vi. Por último, la sesión se puede cerrar con una puesta en común de las respuestas dadas a las preguntas motrices.

c. Sesiones prácticas 1 y 2: hitos de seguimiento 5 y 6

Atendiendo al momento del curso escolar en el que nos encontrábamos, y teniendo en consideración lo avanzado de la preparación de las propuestas de aprendizaje basado en proyectos de los diferentes equipos, estas dos sesiones se destinaron a evaluar las entregas parciales 5 y 6, que, respectivamente, se correspondían con el 50% y el 75% de los informes finales. En los hitos anteriores (3-4) se identificaron carencias importantes en el desarrollo de los proyectos de algunos equipos. Por ello, introduje algunos mecanismos de refuerzo adicionales: revisión del trabajo en tutorías grupales fuera del horario de la asignatura y asistencia a otra sesión práctica de otro grupo de la asignatura para que los equipos más rezagados pudieran confrontar sus dudas con el trabajo de otros equipos, además de con mis indicaciones.

d. Sesión de evaluación de la escritura académica

Por último, esta sesión estuvo destinada a una evaluación final de la calidad de la escritura académica de los estudiantes. El instrumento de evaluación elegido fue la redacción de un texto argumentativo. El tema del texto vino dado por una noticia a partir de la que los alumnos debían posicionarse y argumentar con corrección normativa su opinión.

Previamente, se habían realizado dos textos argumentativos para detectar el nivel del grupo y para realizar un seguimiento de su evolución, amén de otras actividades formativas complementarias.

Relato resumido de las sesiones

Dado que las pautas aplicadas en las sesiones expresamente recogidas en el ciclo de mejora se implementaron durante todo el desarrollo la asignatura, veamos ahora cómo fueron dos dinámicas habituales de trabajo en una sesión con todo el alumnado (denominadas *sesiones teóricas*) y otra con un subgrupo de ellos (*sesiones prácticas*):

En el primer caso, se partía de una pregunta motriz que desencadenaría el desarrollo de la sesión. Estas preguntas eran del tipo: “¿Qué es leer?” o “¿Cómo puedo mejorar la comprensión lectora de mis alumnos?”, por ejemplo. A partir de aquí, los estudiantes podían recibir una breve introducción narrativa a los contenidos, pero la sesión se centraba en la explicación y preparación en el aula de una actividad relacionada con la pregunta motriz. Las características de estas actividades eran variadas. Así pues, se elaboraron mapas conceptuales sobre la legislación pertinente al área; se diseñó material docente para el alumnado de Primaria; se debatió sobre los mejores métodos de lectoescritura; o se llevó a cabo la mencionada yincana sobre animación lectora. En todas ellas, la labor de los equipos de trabajo en los que se dividió el aula fue esencial, así como la posterior puesta en común.

De este modo, mis intervenciones dirigidas al gran grupo se redujeron considerablemente, al tiempo que se multiplicaron las interacciones con los equipos de trabajo (entrevistas). Esto produjo un acercamiento al alumnado, que redundó en un seguimiento mucho más exhaustivo de su aprendizaje. Normalmente, los estudiantes se mostraron bastante participativos y las dificultades que surgieron se pudieron resolver sobre la marcha o, excepcionalmente, en tutorías adicionales.

En conexión con esta última idea, está la noción de trabajo por borradores. Todos los equipos contaban con su propia carpeta en Google Drive para subir sus productos finales,

pero antes de hacerlo tenían la oportunidad de revisar sus borradores en tres momentos:



Figura 4. Momentos de revisión de las actividades grupales

Realmente fue sorprendente el aumento del uso del horario de tutorías por parte de los alumnos. Obviamente, las consultas no estuvieron dirigidas sólo a resolver las actividades de las sesiones teóricas, sino que una buena parte de ellas estuvieron relacionadas con otros instrumentos de evaluación de la asignatura (prueba de redacción académica o el seguimiento de la tarea de aprendizaje basado en proyectos).

En cualquier caso, esta dinámica de enseñanza-aprendizaje provocó efectivamente: un mayor conocimiento mutuo, un uso compartido del protagonismo en el aula y un ambiente de trabajo dinámico. Entiendo que estos logros consiguieron circunvalar el tedio que puede aparecer en el alumnado en las sesiones de índole más narrativa. Hacer para educar ha sido uno de los *leitmotivs* del curso y los propios estudiantes lo aplicaron cuando tuvieron que pensar como futuros docentes y planificar sus sesiones hipotéticas.

Hilando lo anterior con las denominadas *sesiones prácticas*, buena parte de éstas estuvo dirigida a la elaboración de una secuencia docente hipotética basada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Las dinámicas de trabajo estuvieron guiadas por una serie de actividades previas necesarias para introducir al alumnado en esta nueva metodología y, al pasar el ecuador del curso, por un conjunto de seis hitos de seguimiento que permitieran realizar una evaluación continua pormenorizada de cada uno de los proyectos de los equipos.

A la hora de aplicar estos hitos, el funcionamiento fue el siguiente:

- a. Explicación de los objetivos del hito en cuestión (selección de contenidos y objetivos; diseño de las sesiones de inicio, desarrollo o cierre; elaboración de la evaluación; etc.).
- b. Preparación de los objetivos por parte de los equipos dentro y/o fuera del aula, dependiendo de la evolución de cada uno de ellos.
- c. Cada equipo elegía a un líder semanal que tenía que acudir a la entrevista de revisión con el docente. Mediante este sistema, el profesor se asegura de que todos los miembros del equipo se responsabilicen de su evaluación parcial.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Refiriéndome al conjunto de la asignatura, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se llevó a cabo en diversos momentos:

La medición de los conocimientos iniciales de los alumnos se acometió realizando grupalmente el citado cuestionario a través de la técnica de *round Robin*. A partir de aquí se efectuó una evaluación continua mediante los hitos de seguimiento del proyecto y el resto de actividades grupales de aula (sin calificación). Por último, la evaluación final se basó en un ejercicio escrito que combinaba un test con una cuestión abierta; la entrega del informe del proyecto; y una prueba de redacción académica.

En este sentido, los resultados finales obtenidos en la primera convocatoria por los estudiantes se mostraron satisfactorios, demostrando que se produjo, en mayor o en menor medida dependiendo del caso, una adquisición correcta de las competencias y los objetivos docentes específicos asociados a la asignatura. Teniendo en cuenta los tres instrumentos de evaluación señalados, estos resultados pueden resumirse cuantitativamente de esta forma: la mayor proporción de alumnos se situó en el nivel de notable (65.1%), un pequeño grupo consiguió alcanzar la matrícula de honor (4.7%); algo más numerosos fueron quienes obtuvieron un aprobado (9.3%); mientras que en la categoría de no apto encontramos un 2.3%. Por último, en el rango de no presentados se situó un 18.6%.

Estos datos refuerzan una de las premisas iniciales asociadas a esta propuesta metodológica: una secuencia didáctica pautada, con metas parciales y finales específicas, que vaya acompañada de un proceso de trabajo cooperativo y de una tutorización constante redundando en una mayor implicación de los estudiantes y en un mejor control de la evolución de su aprendizaje, lo que a la postre se puede traducir en unas calificaciones más satisfactorias.

Evaluación del diseño puesto en práctica

Una de las mejoras que han de introducirse en el diseño de la asignatura está relacionada con el sistema de evaluación:

- a. Por un lado, ha de profundizarse en la evaluación inicial, calibrando los resultados con mayor precisión y fomentando un espacio de discusión donde los alumnos tomen conciencia tanto de su nivel de conocimientos del momento como del punto de llegada al que deben aspirar.
- b. Por otro lado, las actividades de aula regulares deben pasar a ser computables para la calificación final. Ello conllevará mejorar la retroalimentación que los

estudiantes reciben, sistematizando las observaciones del profesor y favoreciendo que los equipos de trabajo rehagan sus aportaciones a la luz de esos comentarios.

Por ello, el sistema de evaluación futuro será el siguiente:



Figura 5. Propuesta de sistema de evaluación 2016/2017

Conclusiones finales

Los puntos de mejora que cabrían ser desarrollados en el curso 2016/2017 se centran en las siguientes cuestiones:

- Si bien al alumnado ya se le plantea una gran pregunta motriz que debe dirigir toda la creación de su proyecto grupal, sería conveniente clarificar, sobre todo en los momentos iniciales de la asignatura, la ligazón existente entre las sesiones teóricas y las prácticas, y la aplicabilidad al proyecto de los conocimientos y destrezas obtenidos en el primer tipo de sesiones.
- Como ya he indicado, debe incidirse con más detenimiento en el conocimiento de las ideas previas de los estudiantes, que ahora sólo se detecta al inicio del curso. En el resto de sesiones, aunque se establece un diálogo permanente con el grupo para conocer su nivel sobre los diversos asuntos abordados, no se han diseñado actividades específicas para detectar las ideas previas de una forma sistemática.
- Por último, la puesta en común de las distintas actividades de aula debe ser más coral. Aunque, en ocasiones, algunos equipos deciden voluntariamente exponer sus propuestas y otros alumnos las comentan, el nivel de implicación colectiva podría mejorar. Para ello, se ha experimentado ya en este curso con actividades de puesta en común ligadas a la *ludificación*, como es el caso del concurso sobre métodos de lectoescritura. La calificación de esta parte de la asignatura de cara al cómputo final también podría ser de utilidad en este sentido.

Todo ello favorecería la consecución del modelo metodológico ideal, expuesto en la figura 6:

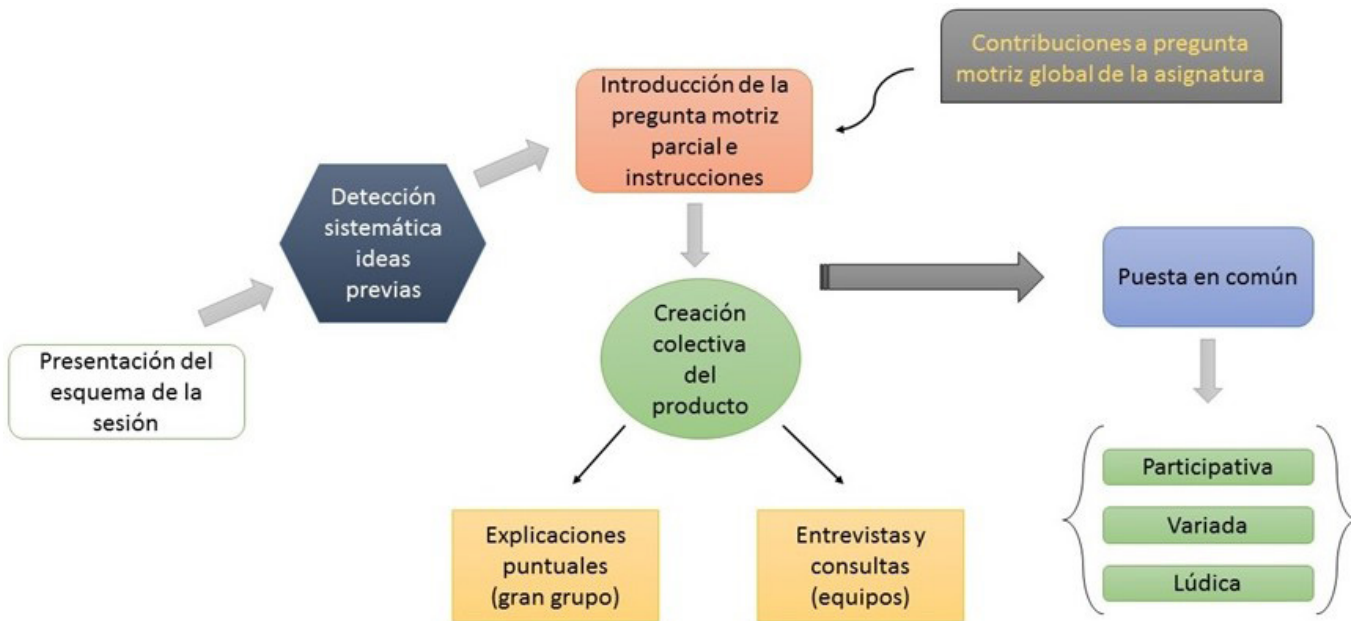


Figura 6. Modelo metodológico ideal

Bibliografía

Gallardo Saborido, Emilio J. (2015). ¿Cómo introducir la poesía de vanguardia latinoamericana a alumnado norteamericano sin especialización previa? En Rafael Porlán Ariza & Elisa Navarro Medina (eds.), *Jornadas de Docencia Universitaria* (pp. 248-257). Sevilla: Universidad de Sevilla.