

# Propuesta de innovación docente para un análisis lingüístico activo, consciente y desautomatizado

ELENA CARMONA YANES

*Universidad de Sevilla*

*Departamento de Filología Francesa*

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

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.88>

Pp.: 1570-1587

## Resumen

Exponemos las líneas generales del diseño y la aplicación de un CMD realizado para la asignatura *Análisis lingüístico de textos franceses modernos* del Grado en Estudios Franceses. El propósito fundamental de este CMD es evitar las prácticas de análisis de textos en las que se asignan de manera mecánica una serie de etiquetas, términos y categorías tradicionales que se *enseñan* desde etapas tempranas de la formación, pero cuya comprensión no ha sido completada por gran parte de los estudiantes al llegar a la etapa universitaria, presentándose dificultades para la definición y el uso argumentado de los conceptos.

Palabras claves: Análisis lingüístico de textos franceses modernos, Grado en Estudios Franceses, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.



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

## Introducción: breve descripción del contexto

Los ciclos de mejora se han aplicado a la docencia de la asignatura *Análisis lingüístico de textos franceses modernos*, del tercer curso del Grado en Estudios Franceses de la Facultad de Filología. Se trata de una asignatura optativa y el grupo es relativamente reducido: de los 24 alumnos matriculados, acuden regularmente a clase una media de 17 o 18, la mayoría de los cuales han optado por la modalidad de evaluación continua, que implica la participación en diversas actividades que se van planteando periódicamente y que sirven para afianzar distintos tipos de contenidos relacionados con los que se desarrollan en clase. Todos ellos han cursado, como mínimo, una asignatura obligatoria de *Análisis gramatical y discursivo* en segundo y, como la mayoría se ha formado en el sistema educativo español, han estado expuestos a diferentes procedimientos y conceptos relacionados con el análisis de oraciones y enunciados desde corta edad, así como al metalenguaje de la gramática tradicional en su lengua materna. El grupo cuenta también con tres estudiantes Erasmus procedentes de Bélgica e Italia, cuyas bases formativas son, por lo tanto, ligeramente diferentes.

## Diseño previo del Ciclo de Mejora Docente

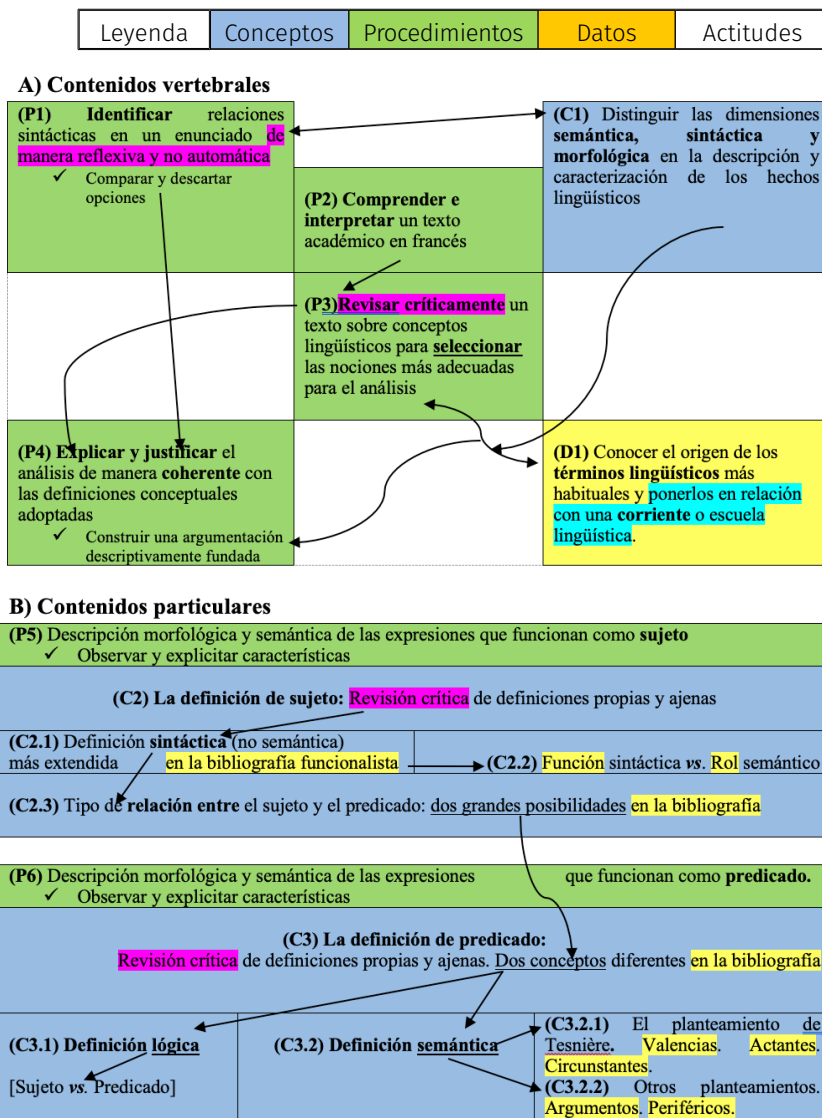
Las asignaturas de análisis lingüístico se imparten tradicionalmente dando respuestas más que preguntas: se explican las categorías de análisis y luego se aplican. Además, el punto de partida más habitual en la secuenciación temporal de los contenidos suelen ser las unidades inferiores de la lengua (fonema, morfema...), que los lingüistas llegaron a definir solo después de varios siglos. Por ello, mi primera decisión derivada de las reflexiones suscitadas por el curso y de la lectura de Bain (2007), fue *cambiar el orden temporal de los contenidos* del Proyecto docente para partir del texto (unidad de organización superior) y

no de las unidades inferiores, más abstractas y difíciles de apreciar intuitivamente para el hablante: *este produce un texto para comunicar algo y el texto es lo primero observable y tangible*. De este modo, pretendía conseguir también que mis alumnos dejaran de asociar el concepto de *análisis lingüístico* al de análisis puramente gramatical y formal, prejuicio muy arraigado porque normalmente no da tiempo de ir más allá en este tipo de asignaturas.

Tras abordar, por tanto, diversas cuestiones de análisis textual y discursivo en las primeras semanas, llegamos a las sesiones dedicadas al análisis sintáctico oracional. En este punto, lo previsible era que una parte importante de los contenidos conceptuales no resultara nueva. Hicimos una primera actividad de diagnóstico inicial que consistió en que redactaran sus *autobiografías lingüísticas*, un relato de los momentos de sus vidas en que habían aprendido las lenguas que hablan y las nociones lingüísticas que conocen. Pronto pude detectar que, si bien en general eran capaces de asignar la mayoría de las etiquetas terminológicas tradicionales del análisis gramatical, surgían dificultades cuando se trataba de definirlas, si no en toda su complejidad, al menos de una manera *coherente con sus identificaciones* en el análisis de un texto, incluso si se trataba de las más conocidas y trabajadas durante largo tiempo (como *sujeto y predicado*, que manifestaban haber aprendido en Primaria).

Así pues, para el diseño de los contenidos del CMD se tomaron dos decisiones fundamentales: incluiría (1) contenidos *conceptuales más generales*, pues el objetivo principal pasaba a ser su dominio reflexivo y consciente y (2) contenidos procedimentales como *punto de partida* para llegar a los conceptuales y no a la inversa. De todas estas reflexiones previas resultó el mapa de contenidos y problemas de la página siguiente (tabla 1). En relación a los procedimientos, queríamos dar un papel muy relevante no solo a los que representamos como P1, P5 y P6 en el mapa, que se trabajan más habitualmente, sino también a P2 (dando protagonismo en este caso a las fuentes primarias frente a las síntesis escritas elaboradas por el profesor), P3 y P4.

Tabla 1.  
Mapa de contenidos y problemas



Por otro lado, mi *modelo metodológico actual* (figura 1) es la versión mejorada del que tenía al inicio: el punto de partida siguen siendo preguntas de investigación que generan la elaboración y comunicación de las hipótesis de los alumnos, que se someten a distintos tipos de



actividades de contraste con otras ideas (provenientes de textos, de los compañeros y de la profesora). En esta fase de *actividades de contraste* he mejorado, gracias a las aportaciones de Finkel (2008), el trabajo de andamiaje y el diseño de las sesiones en base a la producción de hipótesis o *conclusiones provisionales* diarias o semanales por parte de los estudiantes, a partir de las cuales voy rediseñando las sesiones siguientes.

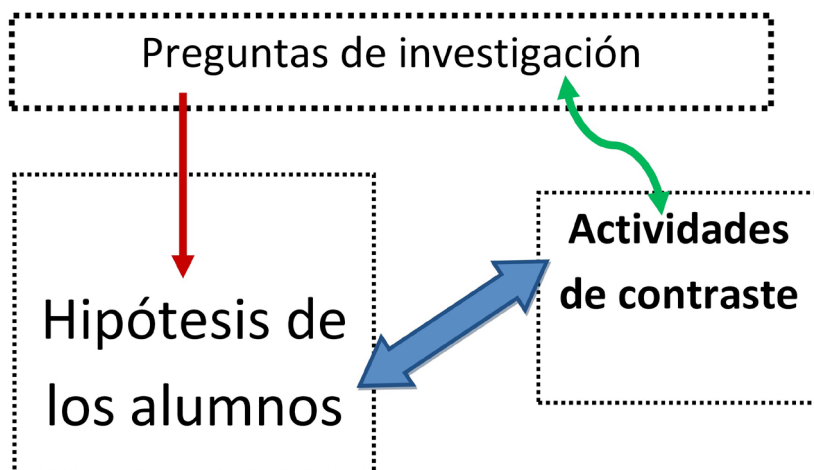


Figura 1. Modelo metodológico habitual.

El segundo ciclo de mejora del curso se aplicó durante seis sesiones de 80 minutos desarrolladas entre el 25 de octubre y el 9 de noviembre. A continuación detallamos la secuencia de actividades diseñada para cada una de ellas.

Tabla 2  
Secuencia de actividades, sesión 1

<b>1</b>	Sujeto gramatical: de la identificación a la definición ( <i>ideas previas y contraste con un compañero</i> )	80 min.
<p>Hoja de trabajo compuesta de dos páginas para realizar por parejas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La primera página contiene un texto y la única indicación de darle lectura.</li> <li>– Cuando cada pareja lo solicite, se le entregará la segunda página, que recoge:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Varias citas extraídas de unas <i>autobiografías lingüísticas</i> que se les pidió que escribieran en una sesión anterior. Se toman dos fragmentos en los que manifiestan haber empezado a estudiar el “sujeto y el predicado” en primaria.</li> <li>b) Texto en el que se concede que la noción de sujeto no es nueva, pero tampoco sencilla, y se les pide que recuerden cómo la clasificaron en el cuestionario de ideas previas y si siguen estando de acuerdo con esa clasificación.</li> <li>c) Varias preguntas relacionadas con el texto de la primera página: 2- Subrayad los sujetos del texto, 3- Clasificad los sujetos según su morfología, 4- Clasificad los sujetos según su semántica, 5- Intentad redactar la definición (o definiciones) de <i>sujeto</i>.</li> </ol> </li> </ul>		

Tabla 3  
Secuencia de actividades, sesión 2

<b>2.1</b>	¿Qué es el sujeto? (1) ( <i>contraste con el grupo</i> )	80 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Al principio de la sesión se les mostrará una diapositiva en blanco con la pregunta “¿Qué es el sujeto?”, y se les indicará que el objetivo de la sesión es llegar a una definición consensuada del concepto a partir de las que propusieron tras el trabajo con la ficha de la sesión 1. Se insistirá en que la definición debe ser <i>coherente</i> con las identificaciones del sujeto que hicieron en la misma ficha.</li> <li>– Las actividades que siguen constituyen <i>etapas</i> de esta gran actividad-sesión.</li> </ul>		
<b>2.1.1</b>	Definiciones propias	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se les dará algo de tiempo para que retomen, completen o perfilen las definiciones de <i>sujeto</i> que habían iniciado el día anterior.</li> </ul>		
<b>2.1.2</b>	Puesta en común (1)	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cada pareja escribirá en la pizarra o en el ordenador su definición.</li> </ul>		
<b>2.1.3</b>	Puesta en común (2)	20 min.

– Se les pedirá que observen las definiciones de los demás y escriban, en dos columnas, los aspectos con los que están de acuerdo y los que desean rebatir.		
<b>2.1.4.</b>	Puesta en común (3). Debate.	30 min.
– Se iniciará una puesta en común oral de sus apreciaciones respecto a las diversas definiciones propuestas. Deberán argumentar los aspectos que aceptan y descartan de las actividades en función de los sujetos que habían identificado en el texto de la hoja de trabajo de la sesión 1.		
<b>2.2</b>	¿Qué es el sujeto? (2) ( <i>conclusión</i> )	10 min.
– Se intentará escribir en la diapositiva en blanco de 2.1 una definición provisional de <i>sujeto</i> .		

Tabla 4  
Secuencia de actividades, sesión 3

<b>3.1</b>	¿Qué es el sujeto? (3) ( <i>presentación</i> )	10 min.
– Se les mostrará la diapositiva con la definición provisional de <i>sujeto</i> que esbozaron al final de la 2ª sesión, que volverá a presidir y vertebrar la tercera.		
<b>3.2.1</b>	Las definiciones (diversas) de los lingüistas: lectura ( <i>contraste con fuente bibliográfica</i> )	20 min.
– Ficha de lectura: fragmento de un diccionario que en la entrada <i>sujeto</i> recoge definiciones muy variadas y clasificadas por corrientes lingüísticas. Se les pide que lo lean y hagan preguntas para su comprensión.		
<b>3.2.2</b>	Las definiciones (diversas) de los lingüistas: análisis ( <i>contraste con fuente bibliográfica</i> )	40 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se guiará la interpretación del texto de la ficha de lectura con preguntas orales:</li> <li>– ¿Cuáles son las definiciones que les resultan más familiares? ¿Y más extrañas?</li> <li>– ¿Reconocen los nombres de los autores de las definiciones?</li> <li>– ¿Conocen las distintas corrientes lingüísticas mencionadas?</li> <li>– ¿Con qué aspectos de las definiciones están de acuerdo? ¿Con cuáles no?</li> <li>– A la luz de estos puntos de vista, ¿se replantean la definición colectiva provisional que el grupo ha propuesto? ¿La confirman?</li> </ul>		
<b>3.3.</b>	¿Qué es el sujeto? (4) ( <i>conclusión</i> )	10 min.

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se espera que al final de esta sesión hayan llegado a una definición de <i>sujeto</i> como <i>función sintáctica</i> encuadrada en el planteamiento de la lingüística de corte funcionalista, el más afín a la gramática escolar (o que hayan sido capaces de argumentar una definición diferente del concepto).</li> </ul> <p>Se recogerá la definición por escrito en la diapositiva.</p>		
<b>3.4.</b>	Las funciones sintácticas ( <i>contraste con fuente bibliográfica</i> )	<i>No presencial</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hoja de trabajo para realizar en casa y contrastar durante la sesión 4.</li> </ul>		

Tabla 5  
Secuencia de actividades, sesión 4

<b>4.1</b>	La semana pasada... (introducción)	10 min.
Breve recordatorio de las conclusiones alcanzadas durante las tres sesiones de trabajo en torno a la noción de sujeto. Planteamiento y resolución de dudas.		
<b>4.2.</b>	Las funciones sintácticas ( <i>contraste con fuente bibliográfica y grupo</i> )	40 min.
<p>Puesta en común oral de las respuestas dadas a las cuestiones planteadas en la hoja de trabajo "Las funciones sintácticas", que han debido realizar en casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La lectura y las preguntas están preparadas con los objetivos de (1) reforzar la justificación de la definición de sujeto como función sintáctica frente a otras posibilidades; (2) revisar el propio concepto de <i>función sintáctica</i> a la luz del planteamiento de un texto especializado. El concepto no es nuevo para ellos, pero sí puede serlo la definición consciente y la redacción en términos académicos (en francés) del mismo; (3) iniciar el trabajo de identificación reflexiva y razonada de distintas funciones sintácticas en el enunciado; (4) guiarlos en la lectura, comprensión e interpretación de un texto especializado.</li> <li>– La última pregunta ("En vuestra opinión, ¿el sujeto gramatical es el sujeto del <i>verbo</i> o de la <i>frase</i>?") abre un debate, que puede sorprenderles, sobre dos concepciones posibles de la relación sintáctica entre el sujeto y el enunciado. Se le dedicarán unos 10 min, y servirá de puente hacia la siguiente actividad.</li> </ul>		
<b>4.3.</b>	Del sujeto al predicado (1) ( <i>ideas previas</i> )	30 min.



- Texto para analizar, en grupos de 2 o 3 personas, representando gráficamente las dos posibilidades: (1) Que el sujeto sea el sujeto del verbo, (2) Que sea el sujeto de la oración. Las propuestas de análisis se recogerán al final de la clase.
- Esta actividad se deja deliberadamente “abierta” para que reflexionen hasta la siguiente sesión sobre las dos posibilidades que han contemplado y las consecuencias para la representación del análisis.

Tabla 6

Secuencia de actividades, sesión 5

5	Del sujeto al predicado (2) (contraste con fuente bibliográfica)	80 min.
<p>Hoja de trabajo para desarrollar por parejas a lo largo de toda la sesión. Consta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Ficha 1</u>: han de subrayar los predicados en tres textos breves. Se espera que apliquen para la identificación un concepto de predicado procedente de la lógica, que se opone al de sujeto, y es el más extendido en Primaria y Secundaria. Pero la profesora estará preparada para gestionar otro tipo de respuestas. Al final de la ficha se les indica que al concluir deben dejarla boca abajo y pedir el siguiente folio.</li> <li>– <u>Lectura</u>: tras la primera identificación intuitiva de predicados, se les repartirá un texto que expone la existencia de dos sentidos para esta noción en la tradición lingüística. Se espera que este (nuevo) dato suscite una reflexión o replanteamiento.</li> <li>– <u>Ficha 2</u>: se les pide primero que indiquen cuál de los conceptos de predicado creen que han aplicado en la ficha 1 y a continuación se les facilita otra copia de los textos para que vuelvan a subrayar predicados, pero ahora desde el otro punto de vista. En la segunda página, se les plantea una cuestión que enlaza con el contenido de la sesión de clase anterior: ¿cómo se correspondería cada concepto de predicado con las dos maneras posibles de relación del sujeto con su enunciado (sujeto del verbo o sujeto de la oración) trabajadas?</li> <li>– Al final de la ficha 2 se les pedirá que la entreguen a la profesora, que tomará en consideración las respuestas de esta y de la realizada en la sesión 4 para perfilar la planificación de la sesión 6.</li> </ul>		

Tabla 7  
Secuencia de actividades, sesión 6

<b>6.1</b>	Los resultados de vuestra investigación: balance ( <i>balance-revisión</i> )	20 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les devolverán las fichas revisadas por la profesora y se les pedirá que saquen todos los documentos trabajados a lo largo de las sesiones anteriores para organizar los resultados de su investigación sobre las nociones de <i>sujeto</i> y <i>predicado</i>. Por parejas, deberán releer y modificar lo que estimen oportuno.</li> </ul>		
<b>6.2</b>	Los resultados de vuestra investigación: puesta en común ( <i>contraste con grupo</i> )	40-45 min.
<p>Oralmente, se pondrán en común las cuestiones principales planteadas en las fichas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se comprobará si han coincidido en la identificación de las expresiones que funcionan como sujeto o predicado en los textos o si pueden justificar las diferencias de criterio que manifiesten.</li> <li>Se les pedirá que confirmen sus descripciones de esas expresiones distinguiendo las características de tipo morfológico, sintáctico y semántico.</li> <li>Se trabajará para afianzar la comprensión de los dos conceptos de predicado que distingue la bibliografía y los dos tipos de relación con el suj. que se derivan.</li> </ul>		
<b>6.3</b>	Sujetos y predicados. Conclusiones. ( <i>conclusión</i> )	15-20 min.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se les pedirá que, por parejas, redacten una definición definitiva de <i>sujeto</i> y de <i>predicado</i> y que la envíen por correo a la profesora, que las irá recopilando para proyectarlas en los últimos minutos de la sesión.</li> </ul>		
<b>6.4</b>	Hacia la descripción de otras funciones sintácticas ( <i>trabajo autónomo con datos y conceptos</i> )	No presencial
<p>Tarea no presencial mediante un dispositivo diseñado para el trabajo de contenidos conceptuales y datos: <i>Facebook</i> lingüístico. Desde principios de curso, los participantes en la evaluación continua crearon un perfil combinando su nombre de pila y el apellido de un lingüista francófono que han adoptado como <i>alter ego</i>. La profesora, mediante un perfil llamado "La estudiante curiosa" les plantea diversas preguntas que deben ir respondiendo, en esta ocasión: "Amigos lingüistas, ayer estaba leyendo el apartado 1.6 (p. 14-17) del <i>Manual de la NGLÉ</i> que la profesora ha subido a la plataforma, y un amigo me ha dicho que las Academias se han inspirado de un lingüista francés para el término <i>valencia</i>. ¿Es alguno de vosotros, este lingüista?"</p>		

## Aplicación del Ciclo de Mejora Docente

Durante las sesiones llevé un diario en el que valoraba el desarrollo de las mismas, y del que voy a extraer las ideas principales. Se repiten las anotaciones sobre mejoras que quiero realizar en las *hojas de trabajo* que se han convertido en mi instrumento didáctico fundamental. Pronto me doy cuenta de que esta manera de trabajar evidencia ritmos de trabajo muy diferentes en el grupo que hay que gestionar, y no siempre es fácil. Sin embargo, observo que el trabajo por *parejas o pequeños grupos variables* palia en buena medida este problema.

Al transcurrir las sesiones, voy constatando que la labor de organizar y de presentar sus propias ideas es más lenta de lo que pensaba (la *experiencia humilde* de Finkel). Al ser una asignatura optativa, tengo la posibilidad de reducir cuantitativamente los contenidos trabajados, pero inicio una reflexión sobre cómo aplicar esta metodología en otros casos. Voy confirmando que resultan más exitosas las sesiones en las que trabajo con fichas escritas muy detalladas que aquellas en las que, en las actividades de puesta en común orales, tiendo a homogeneizar forzosamente el progreso del grupo. Me propongo revisar las fichas de las sesiones siguientes para asegurarme de que todo queda previsto por escrito y de que las fichas *hablan* por mí aunque no todos lleguen al mismo punto de la tarea el mismo día.

La asistencia presencial se mantiene alta durante todo el ciclo, y encuentro que la mayoría de los estudiantes realizan también las actividades que se encomiendan para casa. Esta participación es uno de los aspectos más positivos de la aplicación del ciclo. Los alumnos, avancen al ritmo que avancen, están trabajando. En una de las últimas sesiones se produce una anécdota muy elocuente respecto a la percepción generalizada de esta forma de

trabajar: algunos salen 10 minutos antes porque han completado su tarea, y yo no estaba en la mesa del profesor, sino entre las otras mesas, hablando con los que seguían trabajando. Entraron varios estudiantes de la clase siguiente y empezaron a ocupar los bancos. Al principio no me di cuenta y luego pensé que me había pasado de la hora. Pero cuando miré el reloj aún faltaban dos minutos. De repente fui consciente de que esos estudiantes habían pensado que habíamos terminado la clase y que lo que estaban viendo ocurrir en el aula no era una clase, porque no había nadie en la mesa del profesor y porque algunos alumnos habían salido antes. Mi primera reacción fue echar una pequeña bronca a los invasores, pero creo que es una anécdota estupenda que refleja perfectamente la idea tradicional preconcebida de lo que es una clase, que no solo está arraigada en algunos docentes, sino también en algunos estudiantes.

Uno de los momentos más satisfactorios fue la sesión en la que, mientras ellos trabajan con sus grupos, yo me desdoble y, además de atender a sus consultas desde mi rol de profesora, interactúo con ellos desde el ordenador del aula mediante mi perfil de Facebook de la *estudiante curiosa*. Así les paso algún dato que necesitan como apoyo/contraste para la actividad con una apariencia menos *transmisora*. Y concluyo el ciclo con la sensación de no estar concluyendo, porque percibo una continuidad entre el primer y el segundo ciclo realizados durante el *Curso General de Docencia Universitaria* y porque sigo diseñando las sesiones siguientes en base a los principios que he aprendido o perfeccionado en él.

Para hacer el seguimiento de la evolución de los estudiantes en relación con los problemas claves mostrados en el mapa, se elaboró un cuestionario compuesto de dos fichas y un total de tres preguntas, con el que pretendía atender a contenidos tanto conceptuales como procedimentales. La primera ficha (*pregunta 1*) estaba diseñada

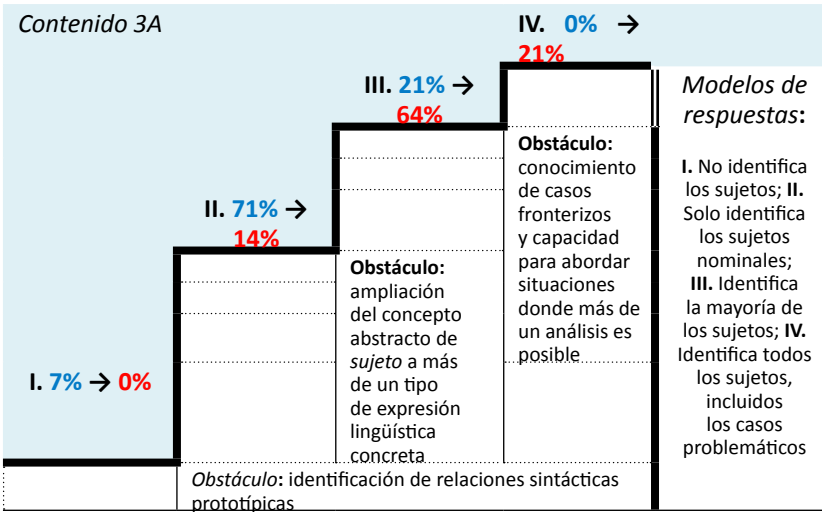
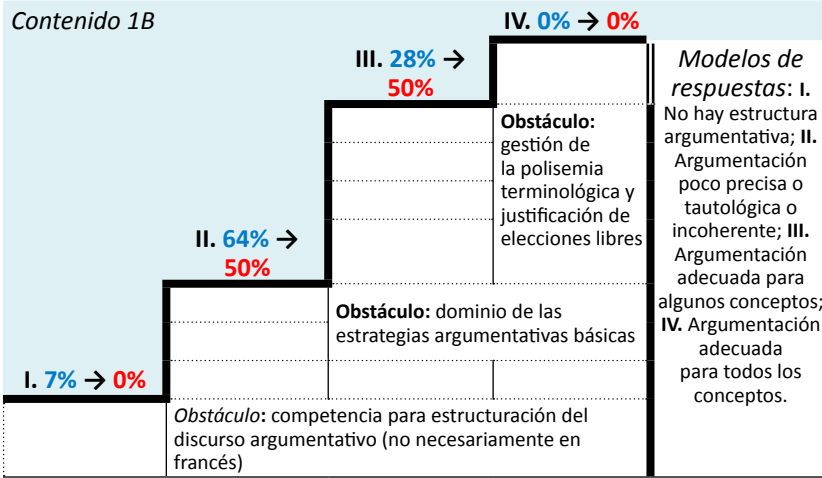
para comprobar si eran capaces de distinguir las dimensiones sintáctica y morfológica clasificando términos y si podían explicar, en francés correcto, los motivos de la clasificación. Se relaciona con los contenidos C1, D1 y P4 del mapa. La segunda ficha contenía dos preguntas (2 y 3) sobre un mismo texto, relacionadas con los contenidos P1, P4, D1, P5, C.2, C.2.2 del mapa:

*Pregunta 1.* Explicad vuestra clasificación. *Contenidos principales que evalúa:* Procedimentales, (1a) comunicar en francés académico con corrección idiomática y (1b) redactar una explicación argumentada de una serie de relaciones conceptuales establecidas.

*Pregunta 2.* Explicad el *rol* de estas construcciones en el texto. *Contenidos que evalúa:* Conceptuales, (2a) concepto que se asocia al término *rol* y (2b) capacidad para asignar etiquetas terminológicas relacionadas con distintas funciones lingüísticas en un texto.

*Pregunta 3.* ¿Cuántos sujetos hay en este texto? ¿Por qué? *Contenidos que evalúa:* Conceptuales-Procedimentales, (3a) concepto de sujeto y capacidad para identificar las expresiones correspondientes en un texto y (3b) concepto de sujeto y capacidad de explicitar verbalmente ese concepto complejo.

A partir de las respuestas a estas cuestiones, elaboré 6 escaleras que ponían de manifiesto un *balance global positivo*, pues muestran avances en la mayoría de los casos y ningún retroceso, lo que indica que el modelo contribuye a impulsar el aprendizaje de los estudiantes. Reproduzco dos de las escaleras, representativas de un hecho muy evidente que ilustran los datos: el progreso en los contenidos conceptuales es más visible que en los procedimentales. Comparemos los resultados para el contenidos 1B y 3A:



Respecto al contenido procedimental 1B, no ha quedado ningún alumno sin subir el primer escalón, pero la mitad del grupo no ha conseguido subir el segundo, que implica el dominio de estrategias argumentativas básicas. Ninguno ha conseguido alcanzar el último escalón, pues persiste la dificultad para argumentar los casos que pueden permitir más de una posibilidad de clasificación justificable. Por el contrario, en cuanto al contenido conceptual 3A, solo dos alumnos se han mantenido en el mismo



escalón, y más del 80% del grupo, frente al 21% inicial, ha alcanzado ahora el objetivo fundamental de adquirir un concepto complejo de *sujeto* y se sitúa ya en el tercer o el cuarto escalón.

Creo que la conclusión más lógica es que determinados procedimientos necesitan un mayor tiempo de trabajo para que se manifiesten las mejoras, mientras que algunos conceptos parecen poder (re)construirse en menos tiempo. No obstante, tendré en cuenta esta divergencia en futuros diseños por si hubiera también algo que mejorar en este sentido.

## Evaluación del CMD puesto en práctica.

Estoy satisfecha con los resultados obtenidos tras la aplicación del CMD, pero soy consciente de que me quedan numerosas tareas pendientes. Principalmente, perfeccionar las técnicas de confección de mapas conceptuales y de cuestionarios. En particular, tengo que aprender a simplificar los mapas de problemas y a cuadrarlos con la ordenación temporal en el contexto de la programación completa de la asignatura. Y, también, tengo que reflexionar e investigar sobre cómo mejorar el cuestionario para los contenidos procedimentales, ya que el tipo de preguntas que he elegido en esta ocasión no ha sido fácil de gestionar en el momento del procesamiento estadístico. No obstante, valoro positivamente haber podido encontrar una manera de obtener respuestas espontáneas preguntando mediante formatos que no sean los habituales en la disciplina, del modo en que se propone en Porlán (2017), evitando así la recepción de respuestas correctas pero automáticas o irreflexivas. Como consecuencia de esta experiencia me llevo una aportación fundamental: la conciencia de la importancia del *diseño competente de la docencia* para el éxito de esta. Mantendré en mi práctica habitual gran parte de los principios sobre los que este seminario me ha enseñado o me ha hecho reflexionar:

- La necesidad de crear un entorno para el *aprendizaje crítico natural*, es decir, para que los estudiantes puedan llegar a sus propias conclusiones guiados por el profesor mediante preguntas que se ofrezcan *antes* que las respuestas; y el interés de reproducir en clase la manera real de trabajar en la disciplina de la que se trate, además del recurso a la *lección magistral por escrito*, ideas procedentes de Bain (2007).
- El diseño de las preguntas auxiliares de andamiaje y de las actividades que guíen el *desenlace* de los problemas, junto con el empleo de hojas de trabajo que permitan *dar clase con la boca cerrada*, para los que me he inspirado de Finkel (2008).

Mi modelo, por tanto, seguirá teniendo *como punto de partida las ideas de los estudiantes* y se basará en la *interacción continua* con ellos. Las reflexiones realizadas durante el seminario me han servido para perfeccionar este principio y para trasladarlo también al diseño de las secuencias de actividades y no solo a la comunicación en clase. He comprendido que *la interacción oral en el aula tiene ciertas limitaciones* que en el fondo me hacían permanecer en una posición todavía bastante transmisora como docente: no es fácil que todos tomen la palabra y que tengan tiempo para reflexionar a su ritmo en un debate oral, en el que la influencia de factores psicológicos como la inseguridad o la necesidad de protagonismo puede alterar de una forma muy evidente la proporción de los turnos de palabra aunque el profesor actúe como moderador. Y el propio hecho de moderar hace que el profesor permanezca todavía en una posición central que resulta más difícil hacer discreta, en mi opinión, en un intercambio oral. Además, la *puesta en escena oral*, por muy preparada que esté, es más susceptible de sufrir imprevistos y puede condicionar el éxito de una sesión al estado físico o anímico del profesor un día concreto, como pude comprobar en estas sesiones.



Por todo ello, he introducido varias novedades en lo que se refiere a la interacción y la exploración de las ideas de los estudiantes, entre las que me gustaría destacar dos:

1. Con las distintas técnicas de exploración de las hipótesis de los estudiantes, ahora me propongo no solo conocerlas yo misma, sino que queden también *expuestas por escrito para el resto del grupo* (de forma anónima), lo que me ha permitido realizar interesantes actividades de contraste (listas de afirmaciones para debatir, estadísticas de respuestas, propuestas terminológicas distintas...) en un grupo en el que tenía alumnos Erasmus y de distintas promociones, representativos de distintas tradiciones y etapas educativas.
2. Ahora realizo gran parte de la *interacción por escrito*, mediante hojas de trabajo en las que no solo se les dan indicaciones sobre los contenidos, sino también sobre qué *resultados parciales* tienen que ir transmitiendo a la profesora (enviando correos durante la clase o entregando fichas al final). Esto me ha permitido un flujo continuo de información sobre sus progresos sin necesidad de exponernos al estrés de la entrega de versiones definitivas para calificar, y se ha convertido en natural la presentación habitual, casi diaria, de borradores con hipótesis parciales que se van perfilando sesión a sesión.

En cuanto a los contenidos, estamos en un área en la que los procedimientos comunicativos son fundamentales, por lo que, incluso en las asignaturas en las que los conceptos tienen un peso muy importante, las actividades pueden plantearse de manera que *los contenidos procedimentales sean el punto de partida*: la lectura y la escritura, el trabajo de las competencias de comprensión y expresión escritas, pueden llevar a los conceptos seleccionando

textos en los que se hable de las nociones que se quieran tratar. En este sentido, me ha resultado muy útil la idea de utilizar como elemento de evaluación fichas bibliográficas que implican el acceso directo a fuentes textuales. Las actividades que tienen la *lectura activa* como punto de partida permiten también introducir una serie de *contenidos actitudinales* que me parecen indispensables en el ámbito universitario: la conciencia de la construcción *artificial* (en el buen sentido) del conocimiento en las disciplinas académicas, el interés por las fuentes humanas de los conceptos que se aprenden, que no vienen de la nada, y la capacidad de analizar críticamente estos mismos conceptos y aceptarlos y rechazarlos mediante una argumentación organizada y fundamentada.

En definitiva, la aplicación de este CMD ha sido la primera etapa de un camino enriquecedor que hemos emprendido tanto los estudiantes como yo y que nos será muy provechoso continuar recorriendo.

## Referencias bibliográficas.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.