

RENOVAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL CICLO DE MEJORA EN LA ASIGNATURA “ESPAÑOL DE AMÉRICA”

Eva Bravo-García

Universidad de Sevilla

Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura

ebravo@us.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados obtenidos a partir de la experiencia de un ciclo de mejora aplicado a la asignatura “Español de América”, del Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Sevilla (US). Para ello, se describen los principios metodológicos, el proceso de diseño del mapa de contenidos, 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 con las actividades propuestas, como en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Descripción del contexto docente

Español de América es una materia optativa que se imparte en el segundo cuatrimestre del Grado de Filología Hispánica. Se ofrecen dos grupos y esta experiencia se aplica al grupo 1, formado por 65 alumnos de los cuales 25 son Erasmus de distintas nacionalidades. Es la primera asignatura en la que los estudiantes de Hispánicas deben movilizar simultáneamente conceptos de historia de la lengua española y variación lingüística (que están adquiriendo sincrónicamente en otras dos materias), enmarcando todo ello en un contexto histórico necesario de cuyo conocimiento carecen.

El tema elegido es “Política lingüística en el mundo indiano”, que cumple en el programa la función de contextualizar el marco etnográfico y sociolingüístico de la asignatura. En él se concitan precisamente los tres elementos descritos: aplicación de conocimientos de historia y variación lingüística en un marco histórico y cultural concreto. La experiencia de años anteriores muestra que es un tema que genera cierta controversia -y a veces enfrentamientos abiertos-; se elige para testar un ciclo de mejora precisamente por esto, y también porque en él se abordan conceptos clave de la materia, cuya asimilación, profunda y reflexiva, es muy importante para desarrollar con éxito contenidos posteriores.

El ciclo de mejora diseñado se desarrolla a lo largo de 5 sesiones de 1h. 20 min. cada una. Las condiciones externas (aula e infraestructuras) son absolutamente inadecuadas para una docencia distinta a la magistral: los asientos son incómodos, las bancas fijas y las superficies de trabajo estrechas e inclinadas, por lo que los alumnos no pueden llevar su ordenador, e incluso los folios se mantienen con dificultad por lo que el alumno se siente incómodo. Esto afecta a la dinámica de trabajo, ya que no es fácil trabajar en grupo, pedir a los alumnos que lleven su portátil o simplemente circular entre ellos para atenderlos durante una actividad. Se consigue cambiar a un aula con mesas fijas solo en dos de las sesiones previstas.

Principios didácticos argumentados y filosofía de enseñanza

A lo largo de los últimos años, coincidiendo con la implantación del Grado, he observado una actitud crecientemente pasiva de los alumnos de esta asignatura. Analizando los factores que podían influir, considero que es una conjunción de varios: saturación de horario, condensación de contenidos en los cuatrimestrales de Grado, horario de la asignatura (8.30hs.) y, sobre todo, menor nivel del umbral de conocimiento con el que el alumno llega al tercer curso, lo que le genera una gran falta de confianza para abordar las materias que requieren razonamiento lingüístico y no mero acopio de información. Por supuesto, he reflexionado sobre otros factores directamente reaccionados con mi docencia, de ahí mi interés en participar en el Programa de Formación Docente del Profesorado de la US.

El principal objetivo al iniciar este proyecto era conseguir aumentar la participación del alumno en clase (respuestas verbales, realización de actividades, expresión de opiniones y comentarios, interacción con compañeros, etc.) y en casa (realización de tareas encomendadas y seguimiento actualizado de la materia). Este es un requisito irrenunciable para acercarme a mi modelo metodológico ideal (fig.1)

El alumno parte de una hipótesis inicial, de una pregunta de investigación o un caso y avanza hacia un producto final que tenga relación con su currículo o sus intereses. La planificación universitaria de la US y el desconocimiento del perfil de alumnos que tenemos hasta que empezamos las clases, hacen que no siempre sea fácil ajustar esto, pero creo que debemos aspirar a ello y tenerlo como meta posible. 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 estimular, reenfocar, plantear hipótesis de contraste, proporcionar datos necesarios o recursos para obtenerlos y ayudar a formular conclusiones. Cada vez estoy más convencida –y esta experiencia me lo ha demostrado– que actualmente nuestra enseñanza debe estar dirigida cada vez más a actividades que permitan alcanzar competencias instrumentales

Modelo ideal:

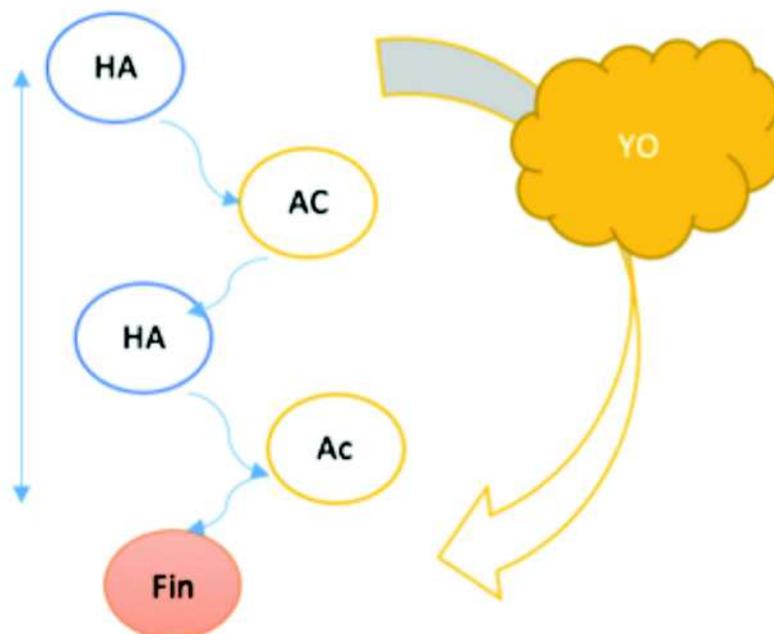


figura 1: modelo metodológico

y actitudinales de la investigación universitaria en las que estas promociones no han sido instruidas y que, si no se remedia, provocan indefectiblemente el fracaso de los trabajos finales de grado (TFG) y el desarrollo de una actividad de posgrado.

La lectura del trabajo de Bain (2004), me hizo reflexionar con profundidad acerca de las diferencias entre aprendizaje crítico natural (ACN) y la corriente precedente de aprendizaje activo y razonamiento crítico, porque en muchas ocasiones aplicamos lo segundo descuidando muchos de los factores que constituyen el entorno de aprendizaje, que es precisamente el campo de batalla donde se gana o se pierde al alumno. Diseño pues mis principios didácticos y las actividades teniendo muy presente este entorno.

En resumen, dado el contexto actual de recursos de información -y dada las características de la formación preuniversitaria-, creo que la función del docente debe ser:

Orientar en la construcción del conocimiento.

Clarificar ante los obstáculos del proceso o las dificultades para la comprensión que encuentre el alumno

Detectar las carencias de competencias necesarias para el desarrollo de la actividad científica y la formación cultural propia del título que se cursa.

Estimular durante el proceso para la consecución de los objetivos, sabiendo trazar un puente entre los contenidos de la asignatura y el perfil de los alumnos que la cursan.

Partiendo de esta imagen del profesor como hilo conductor, que tiene siempre presente los objetivos y contenidos que debe adquirir el alumno, en esta experiencia me propongo dar unas directrices metodológicas acerca de las tareas que han de realizarse, orientar sobre materiales proporcionando *solo una parte* de ellos (hasta ahora proporcionaba muchos o todos) y acompañar en el proceso ayudando a enfocar la siguiente hipótesis. Dada las características el grupo y la presencia numerosa de alumnos extranjeros, este planteamiento es ambicioso y sé que quizás no lo consiga en grado óptimo.

Un buen objetivo docente sería, a mi juicio, llegar a construir un producto final global de la clase o del grupo y otro que sea absolutamente personal, al que el alumno le vea sentido y que le motive profundamente. Ese producto puede acercarlo tanto cuanto quiera a sus conocimientos previos, intereses presentes o futuros, perfil profesional, etc. y, en la medida en que esto sea así, se genera una variedad de resultados que puede ser muy enriquecedora para el grupo. En este curso, está previsto que el alumno elabore un portafolio personal de la asignatura, que será evaluado conforme a una rúbrica.

Mapa de contenido y preguntas clave

La amplitud del tema elegido genera un mapa de contenidos amplio y con muchas implicaciones, algunas de las cuales se desarrollarán con más profundidad en temas posteriores.

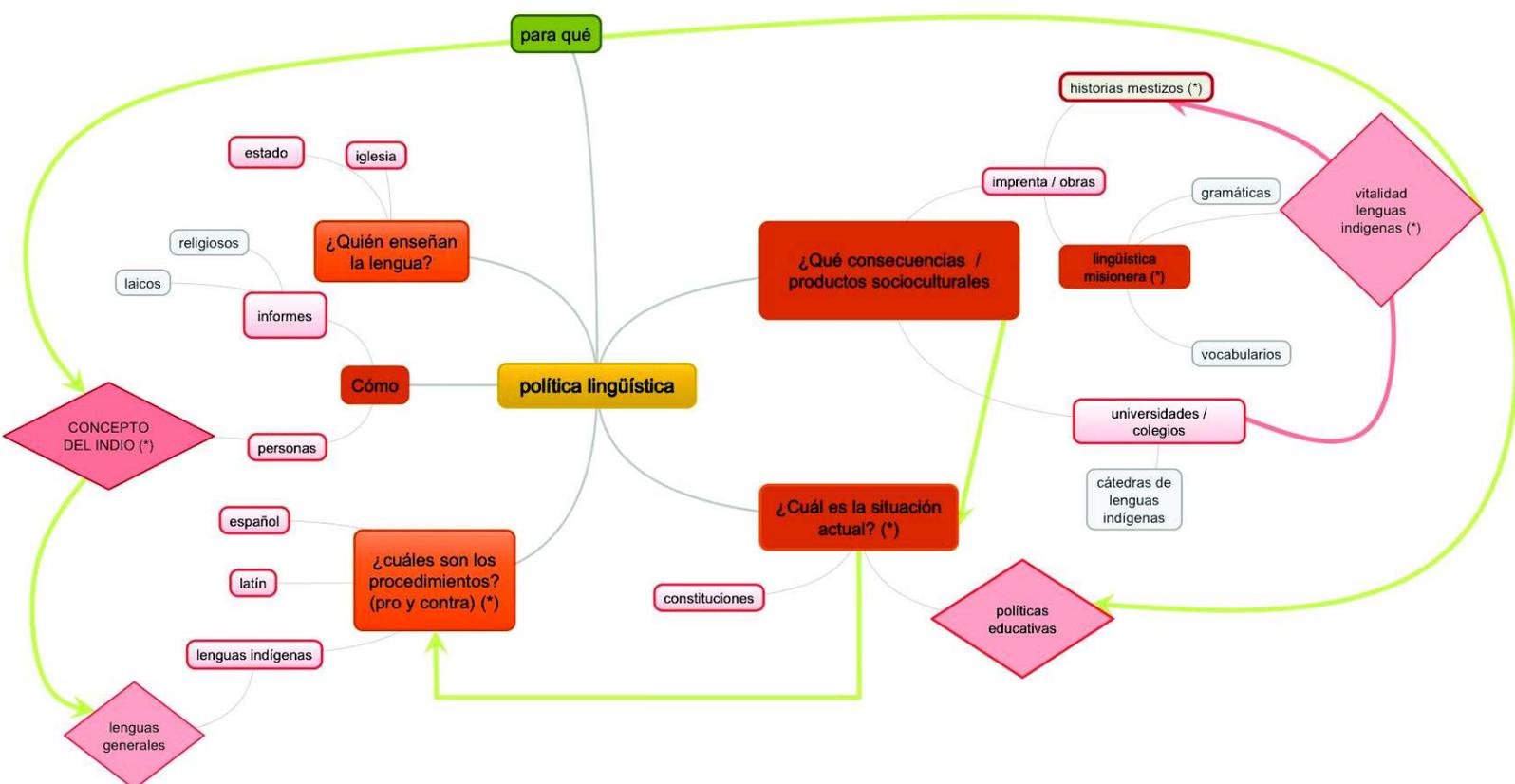


Figura 2: mapa de contenido

Símbolos utilizados en el mapa:

- Cuadro naranja: contenidos organizadores primarios.
- Rombo rojo: conceptos fundamentales que debe adquirir el alumno y a los que debe llegar a través de las actividades de contraste y tareas.
- Cuadro blanco con recuadro rojo: datos importantes.
- Cuadro blanco con recuadro gris: datos secundarios.
- Asteriscos: contenidos o conceptos que comportan la adquisición de actitudes / valores.
- En verde están trazadas las relaciones temáticas.

Las relaciones expresadas en el mapa responden a la pregunta clave global ¿para qué?, es decir, “¿cuál es la finalidad de la política lingüística en América en los siglos XVI-XVII?” Para responder a ella, se plantean preguntas clave que clasifico en dos categorías:

- a. Preguntas *directas*, a las que el alumno debe poder responder realizando las actividades propuestas:
 1. *¿Quién enseña la lengua española en América a los indígenas?*
 2. *¿Qué decisiones de política lingüística se toman en los siglos XVI-XVIII?*
 3. *¿Cuáles son los procedimientos para comunicarse con los indios?*
 4. *¿Qué consecuencias sociales y culturales hay de las decisiones tomadas sobre la enseñanza de lengua?*
 5. *¿Cuál es la situación actual de las lenguas indígenas?*

- b. Preguntas *reflexivas*, que le permitirán al alumno explicar aspectos controvertidos para su posible resolución:
 1. *¿Cuál es la visión que los españoles y criollos tienen del indio?*
 2. *¿Qué son las lenguas generales?*
 3. *¿Qué grado de vitalidad tienen las lenguas indígenas hoy y cuál es su implicación social?*
 4. *¿Cuáles son las principales líneas de la política educativa actual (siglos XX-XXI) en los países americanos?*

Si el proceso de aprendizaje transcurre adecuadamente, el alumno debe ser capaz de construir estos conceptos de forma autónoma y, por lo tanto, poder responder a las estas preguntas. Para ello, es necesaria una reflexión y la movilización de actitudes y valores (Díaz Barriga y Rojas, 2002). La tarea final del tema deberá responder a la pregunta global antes citada.

Modelo metodológico y secuencia de actividades

A lo largo de este proceso, me ha ayudado reflexionar sobre las orientaciones que ofrece el trabajo de Bain (2004). Especialmente, me hizo darme cuenta de que con frecuencia damos por supuesto y como ya asimilados los procedimientos que construyen el pensamiento crítico (presupuestos, implicaciones, argumentos). Curiosamente, no doy por sabidos conceptos de la materia, pero sí estas habilidades en mis alumnos, aunque suele ser un grupo dispar en formación, motivación y estilos de aprendizaje. Estas competencias son especialmente importantes para que el alumno pueda enfrentarse con éxito a las preguntas reflexivas. Por ello, me propuse enseñar no solo haciendo, sino esforzándome especialmente en crear el entorno (pese a los condicionantes externos); en definitiva, pasar el foco del método a la creación de un entorno de ACN.

El modelo que he seguido responde básicamente a la estructura representada en la figura 3, con algunas variantes según las actividades programadas para cada sesión. Todas ellas preveían un trabajo posterior en casa del alumno de no más de 30 minutos, excepto en la sesión final (60 min.).

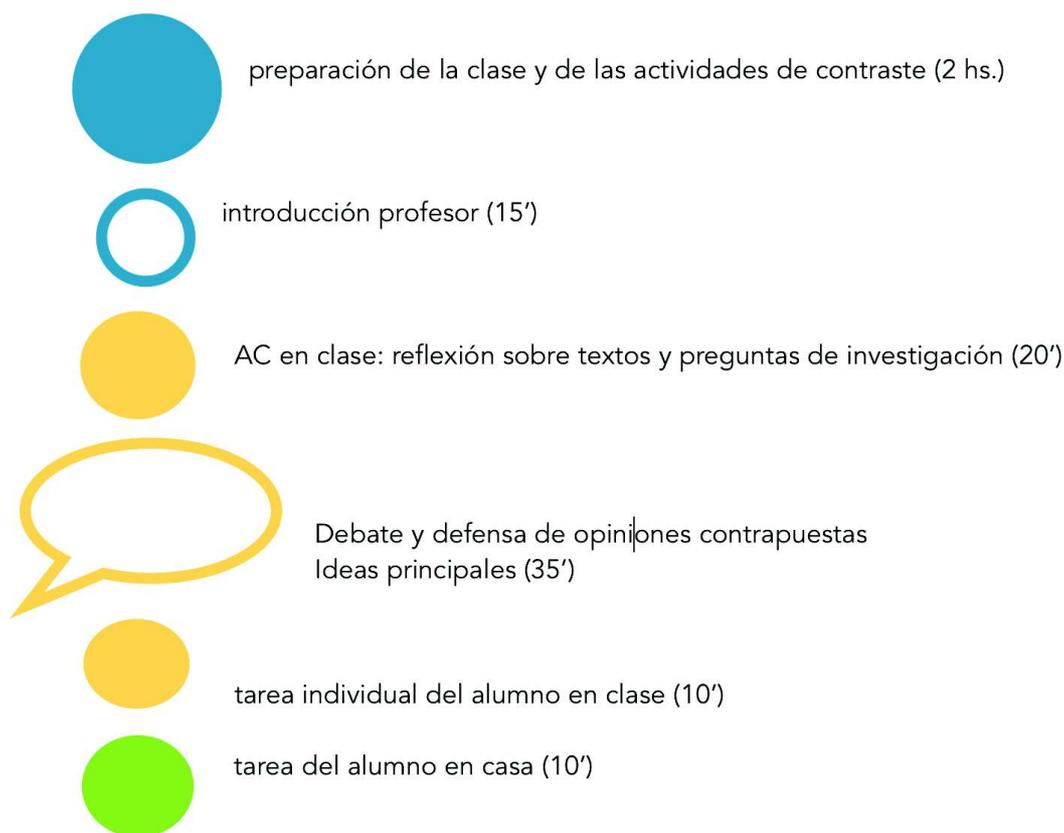


Figura 3: modelo metodológico

Describí las actividades con bastante detalle, creando una plantilla (fig. 4) en la que pudiera incluir comentarios sobre el desarrollo de la actividad (tiempo previsto,

comprensión de las instrucciones y adecuación de la actividad) y mi percepción (si la actividad era bien recibida por los alumnos, adecuada para ese momento de la clase, si percibí motivaba o aburría, etc.).

2ª sesión			
fecha	¿Cuáles son las posibilidades de comunicarse con los indios? (pros y contras de cada opción).	desarrollo	percepción
P	1. Introducción del profesor: recapitulación del día anterior y conceptos básicos para la sesión.	15'	
	2. Actividad en clase (grupos de 3) para preparar un debate: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un texto distinto en cada grupo. • Pensar respuesta a una pregunta formulada por el profesor (distinta según el grupo). • Pensar respuestas a favor y en contra de la idea defendida. Por ejemplo: Pregunta del profesor:	20'	
AC	1. ¿Es conveniente/preferible enseñar español a los indios? grupo 1: sí formular: a) pros b)contras grupo 2: no formular: a) pros b)contras 2. ¿Es conveniente/preferible acercarse al indio en su lengua? (...) 3. ¿Es posible que el indio aprenda latín? 4. ¿Es conveniente / preferible enseñar una lengua indígena que, aunque no sea la materna del indio la conozca un poco, a enseñarles español?		
Pc	3. Debate: <ol style="list-style-type: none"> 1. Un representante del grupo expone y defiende su postura. 2. Conclusiones parciales en la pizarra 3. Ideas principales y conclusiones 	35'	

Figura 4: muestra de plantilla de actividades

Formalizar por escrito las actividades ha sido una de las mejores decisiones de este ciclo: escribir las actividades con detalle era una novedad para mí (y un esfuerzo) pero me ha ayudado mucho 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 he incorporado ya a mi práctica docente y ha tenido efectos positivos de forma inmediata.

Relato de las sesiones

Desde la primera sesión compruebo que el tema elegido necesita, en este curso en concreto, mucha contextualización histórica y les resulta un poco inesperado en una materia lingüística. Eso me hace extenderme un poco más de lo previsto en la introducción y, por ello, las tareas de los dos primeros días quedan un poco justas de tiempo. Sobre la marcha, recorto las AC, pero la puesta en común es rica y participativa.

La actitud del alumnado es en general muy positiva. El tema va interesando y hay preguntas espontáneas muy interesantes; estoy contenta de verlos participar porque es una franca mejoría respecto a los cursos pasados. Las AC previstas son acertadas porque han seguido razonamientos propios, algunos de los cuales me han sorprendido por su profundidad; muestran que son capaces de relacionar conceptos y movilizar aprendizajes previos. Las AC generan una mayor implicación de los alumnos y a partir del tercer día están más cómodos con el sistema de trabajo y aumenta significativamente la participación en las puestas en común. Conforme han avanzado las sesiones, hago un constante reajuste de la planificación para optimizar la secuencia, pero observo que tengo que mejorar dos aspectos relacionados con el tiempo:

Respecto a los alumnos, he subestimado el tiempo previsto para algunas actividades. Este sistema de trabajo es novedoso para muchos de ellos y les genera cierto desconcierto y ansiedad, por lo que en ocasiones tardan en abordar la tarea.

Personalmente, debo gestionar mejor mi ansiedad por el tiempo. La implementación de este ciclo de mejora ha supuesto dedicar el doble de sesiones al tema (respecto a años anteriores). Sin embargo, ha aumentado tan claramente la participación de los alumnos que no me parece un error si ello implica construir conocimiento sobre algo sólido.

Por otra parte, en la observación del desarrollo del ciclo me he dado cuenta de dos hechos que no había previsto:

- a. He detectado carencias relacionadas con habilidades de estudio o formación científica básica. Muchas han surgido alrededor de una AC, por lo que creo que hacer la actividad ha sido muy beneficioso para detectarlas. Por lo tanto, debo optimizar y seleccionar muy bien las actividades aprovechándolas para trabajar precisamente esas necesidades.
- b. Los alumnos han desarrollado con sus intervenciones aspectos que íbamos a formular en otra sesión futura. Han pensado y han deducido de forma consistente con las preguntas formuladas. Esto me ha hecho reflexionar durante el desarrollo del ciclo de mejor acerca de la conveniencia de reajustar el extenso temario actual y reestructurarlo para el curso próximo. Menos es más en este caso, porque está claro que la asignatura padece el síntoma de haber sido una anual en la Licenciatura encajada en una cuatrimestral de Grado. El esbozo de un entorno de aprendizaje diferente y el programa de la asignatura, deben ser consistentes.

Los cuestionarios y la evaluación del aprendizaje

El cuestionario (inicial y final) se ha revelado como una herramienta muy. Los alumnos se mostraron inicialmente algo recelosos, pero un 90% respondió con interés. Esta

herramienta no solo ha hecho posible saber el nivel de los estudiantes respecto a los contenidos esenciales del tema, sino que ha superado mis expectativas proporcionándome otros datos valiosos. Por ejemplo, ha mostrado conocimientos y respuestas que requieren un cierto grado de profundidad de reflexión (mayor que en cursos previos), así como preferencias de los estudiantes sobre temas y materiales que he podido tener en cuenta para las actividades de este y otros temas. Además, hice preguntas cuya respuesta requería un compromiso personal o una opinión propia que temía que no se sintieran con confianza para responder; sin embargo, solo un 12% las dejó en blanco. Interpreto esto como una muestra de confianza porque no tienen miedo a ser juzgados o a “equivocarse” si su opinión coincide con la mía. Estas preguntas me sirvieron para testar el ambiente de la clase transcurrido un mes desde el inicio de la asignatura.

He aprendido que, precisamente por su utilidad, la elaboración del cuestionario es algo muy delicado y que hay que sopesar con detalle:

- a. La formulación de las preguntas, para evitar ambigüedades.
- b. El tipo de pregunta (en mi caso, había combinado respuestas abiertas y de elección, no siempre de forma acertada).
- c. El equilibrio en el sondeo para que aluda a todas las preguntas clave del mapa de contenido.
- d. La longitud del cuestionario: el alumno se cansa cuando ve muchas preguntas (hice 9 en el cuestionario inicial) y, pese a mis explicaciones, lo identifica con un examen encubierto. De nuevo, tomo conciencia de que este procedimiento puede ser muy novedoso para el alumno y no sabe bien a qué atenerse.

Para la evaluación del aprendizaje realicé el vaciado de los cuestionarios inicial y final, expresándolos en tablas (datos individuales por alumno) y gráficos globales (fig. 5).

Asimismo, realicé las correspondientes escaleras de aprendizaje. En la fig. 6 puede verse como ejemplo la pregunta 1, con el resultado del cuestionario inicial a la izquierda y final a la derecha.

De los resultados se desprende un avance tanto en el umbral mínimo, ya que en el cuestionario final ningún alumno está en el primer escalón), como del número de alumnos que han alcanzado niveles superiores. En otros casos (fig. 7) los resultados muestran no solo un avance de conocimiento sobre la escala inicial, sino la conquista de escalones superiores. Este hecho se dio sobre todo en preguntas que requerían relacionar conceptos y reflexión.

(Ver figura 7)

Pregunta 1

	no sabe	imposición asociado a coloni y comercio, imposicion	evangeliz acion	conquista pero etapa contacto	menciona 2 autores distitnos
1					1
2					1
4				1	
5			1		
8					1
9					
11					1
12					1
15			1		
16			1		
17					1
18		1			
19		1			
20					1
21					1
22					1
23					1
24			1		

- no sabe
- imposición asociado a coloni y comercio, imposicion
- evangelizacion
- conquista pero etapa contacto
- menciona 2 autores distitnos

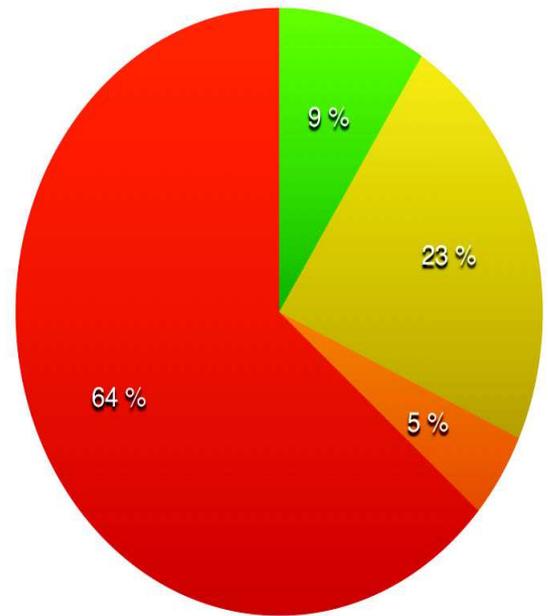


Figura 5: muestra de tabla y gráfico (vaciado del cuestionario)

Pregunta 1

Cuestionario inicial

cuestionario final

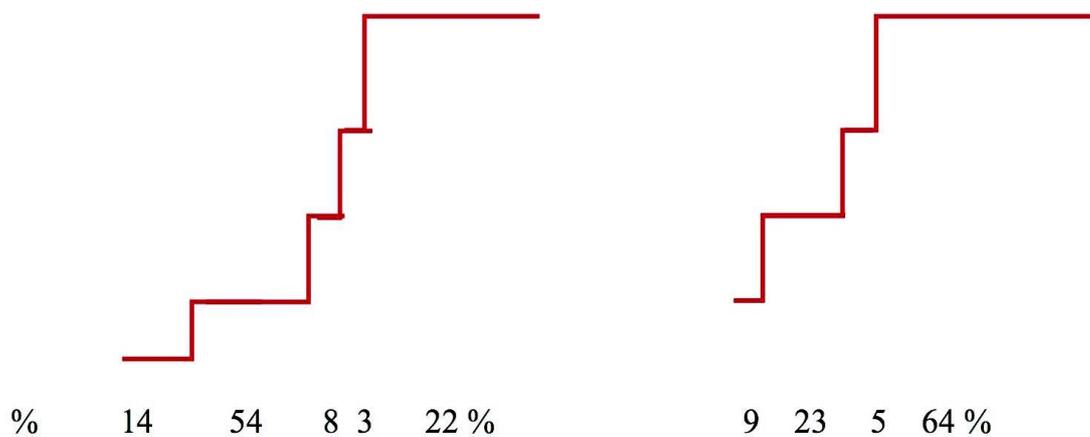


Figura 6: muestra de escalera (pregunta 1)

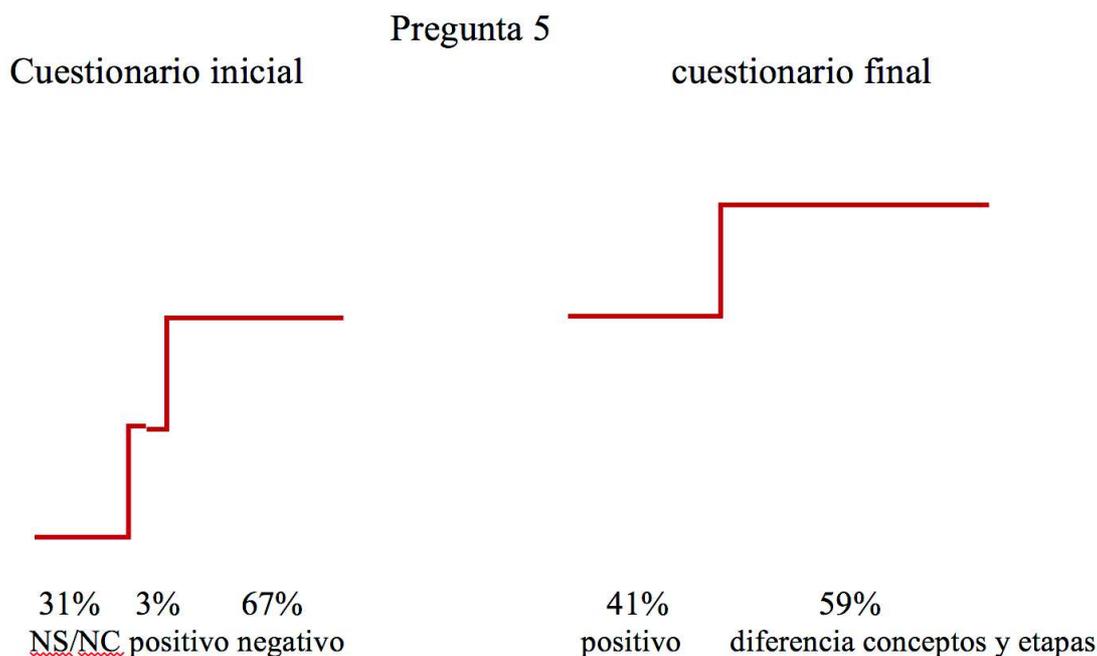


Figura 7: muestra de escalera (pregunta 5)

Dado el número de alumnos, no fue posible realizar escalas contrastivas individuales de todos; solo las hice de aquellos que mostraron algunas dificultades o mostraron escaso interés en el desarrollo de las actividades del tema para tratar de detectar las causas e intervenir. De este grupo de 15 alumnos, 9 dejaron de asistir a clase (7 de ellos eran Erasmus con bajo nivel de español) y los 6 restantes subieron 2 o más escalones. Las escalas individuales las mostré a los alumnos estudiados que acogieron muy favorablemente esta atención dedicada; creo que les animó a esforzarse más en los siguientes temas.

Evaluación del diseño y cambios para el futuro

La experiencia del segundo ciclo de mejora ha ayudado a definir y sistematizar no solo mi modelo didáctico, sino también mi visión acerca de los contenidos de la asignatura, ya que me he dado cuenta de que hasta ahora compartimentaba demasiado una asignatura en temas o bloques temáticos. Mi objetivo ahora es no perder de vista los contenidos organizadores de la materia en general y hacerlos recurrentes, evocándolos en temas sucesivos (en la medida que procedan) para construir un núcleo de aprendizaje fecundo: si el alumno lo interioriza y aprende de verdad, podrá construir sobre él el resto de esta materia y otras relacionadas. De esta forma, teniendo muy presente lo esencial de lo accesorio, quiero llegar a diseñar el gran mapa de contenido de la asignatura.

Hacer el mapa de contenido, enfocándome en los conceptos clave y en sus relaciones, me ha ayudado sobre todo a darme cuenta de la vinculación entre los conceptos con más relieve y claridad y a tomar algunas decisiones de cambio en el temario de la asignatura.

Esta medida será buena para mi docencia porque con el mapa de contenido y su revisión, he comprobado que el factor tiempo me genera menos ansiedad: si no doy un tema completo, tengo el mapa y sé dónde puedo reubicar lo que necesito. Sin duda, esto beneficia al alumno porque mitiga ese agobio de ir a la carrera que a veces les contagiamos. En resumen, creo que es muy conveniente distinguir con claridad un *mapa de ineludibles* (conceptos que hay que trabajar en un tema) y un *mapamundi* del tema, en el que se marcan los contenidos que se pueden omitir de momento y sacar en actividades posteriores de otros temas.

Por otra parte, he aprendido que conceptos que yo consideraba menos interesantes, sí lo son para los alumnos y esos son los que debo aprovechar como base para preguntas que disparen el interés y movilicen la atención. Por ello, mi prioridad para el curso próximo es el esbozo de un mapa de contenido de la asignatura y el diseño de un plan docente de la asignatura flexible, que parta de las preguntas de investigación y favorezca la interrelación temática. Una vez tomadas estas decisiones, mi mapa de contenido para el curso 2016/17 queda más coherente:

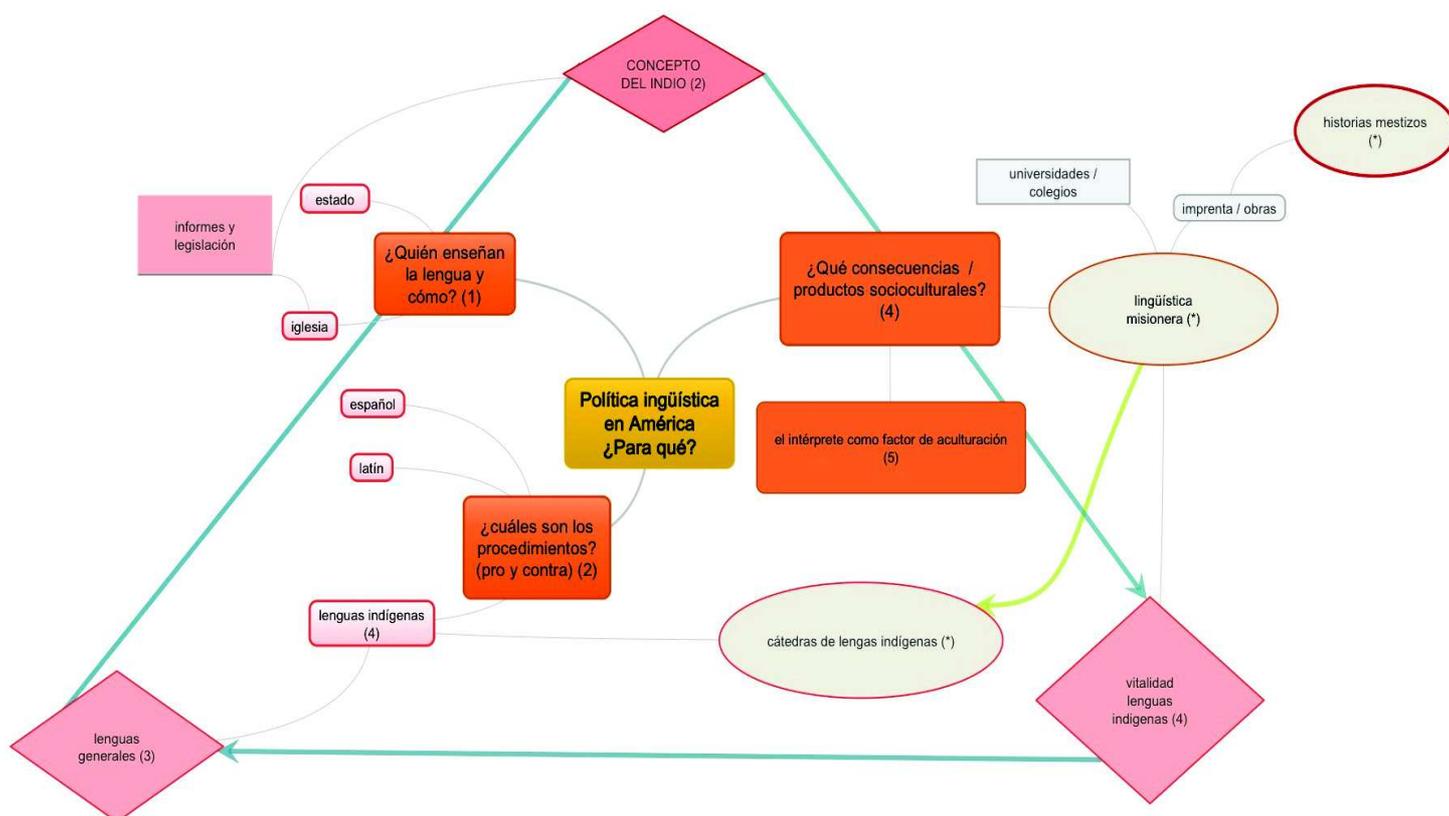


Figura 8: mapa de contenido (curso 2016/17)

Símbolos del mapa:

- Cuadros naranja: contenidos organizadores.

- Rombo rojo: conceptos fundamentales que debe adquirir el alumno y a los que debe llegar a través de las actividades de contraste y tareas; comportan la adquisición de actitudes /valores.
- Cuadro rojo: datos
- Óvalo con recuadro rojo: productos claves derivados de conceptos y datos
- Líneas azules: relaciones temáticas nucleares
- Número: indica la correspondencia con las preguntas del cuestionario final

Conclusiones: cambios en la práctica docente habitual

La mayor satisfacción de esta experiencia es que mi anhelo inicial de conseguir más y mejor participación del alumnado en clase y en la realización de tareas, se ha visto ampliamente cumplido y estoy realmente contenta porque sé que puedo hacerlo aún mejor trabajando en la pautas iniciadas. A través del seminario de docencia realizado, he tomado conciencia de todos y cada uno de los elementos que actúan en el proceso docente y eso quiere decir que poco a poco, pero de forma consistente, voy a ir consolidando aquellos huecos que he detectado.

Sé que en ese proceso de mejora de mi práctica docente descubriré otras dificultades, pero mi foco está ahora en el conjunto del proceso y creo que eso me ayudará a compensar de forma más dinámica las carencias (o las urgencias) que tenga la docencia. La diferencia respecto a enero, cuando empecé el seminario, es que entonces creía imposible llevar a la práctica mi modelo ideal, excepto en circunstancias muy excepcionales, cursos reducidos de máster y entornos de enseñanza menos hostiles. Ahora lo veo factible y tengo una actitud más flexible para adaptarme a la realidad de mi docencia y sus condiciones externas.

Durante este curso, he reflexionado mucho sobre la expresión “preguntas que encuentren fascinantes”. Hago preguntas, muchas, razono, pero me he dado cuenta de que doy demasiadas soluciones y no sé si mis preguntas son los mismos que se harían mis alumnos. Me planteo como reto aumentar mi silencio y conseguir incitar a los estudiantes para que sean ellos los que las formulen. Al mismo tiempo, debo reflexionar para que mis interrogantes sean no solo atractivos, sino que “embrujen” y conecten con sus centros de interés y curiosidad. Todos hemos experimentado un gran placer en hacernos preguntas y saber dar respuesta; mi propósito es hacer que el alumno perciba esto como posible y lo integre como habitual en mis clases. Es una de las mejores ayudas que le puedo prestar de cara a su formación investigadora y humana.

Algunos aspectos prácticos descritos anteriormente los he incorporado ya en el presente curso, como iniciar la tarea del tema en el tiempo de clase y dar todas las instrucciones por escrito y con formulación clara. He mejorado mucho en la redacción de esas instrucciones y en la visualización de las tareas y sus elementos, implicando a los estudiantes para que me hicieran sugerencias. Este aspecto ha marcado realmente una diferencia en su comportamiento, porque se sienten más seguros y abordan con más diligencia la actividad. Tanto el grupo como yo hemos mejorado en el control del tiempo: ellos han respetado el de las actividades y exposiciones y yo tengo menos ansiedad y más disciplina en mis intervenciones.

Mi lista de tareas pendientes la encabezan tres retos importantes:

1. Conseguir ese “entorno intelectual con una configuración” en el que poner a los estudiantes (Finkel, 2008). En el curso próximo me centraré en conectar mejor la conclusión de un tema con los pasos para llegar a ella (actividades y secuencia en que se hacen) para propiciar que ese entorno sea posible.
2. Mejorar la evaluación del sistema de tareas y actividades, recogiendo de forma explícita tanto la evaluación de los contenidos como de las competencias.
3. Llevar de forma sistemática el diario del profesor (Porlán, 2008) para recoger experiencias e impresiones de mi práctica docente.

Esta experiencia en el Programa de Formación Docente me ha servido para valorar mejor mis recursos y ponderar la importancia que le daba a las dificultades de mi entorno docente. Distinguir, sin desaliento, lo ideal de lo accesorio es una premisa de futuro que me lleva a afirmar también que “no se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender” (Ortega y Gasset, 1976: 54), si se busca una enseñanza universitaria centrada en la persona.

Bibliografía

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Díaz-Barriga, F. y Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Misión de la Universidad y otros estudios afines*. Madrid: Revista de Occidente.
- Porlán, R. (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Averroes: Red telemática educativa de Andalucía.