

Innovación y gramática: el metalenguaje contextualizado en el discurso de los medios de comunicación y las redes sociales

Innovation and grammar: metalanguage contextualized in the discourse of the media and social networks

ELENA CARMONA YANES

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

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Francesa

elecarya@us.es

Fecha de recepción: 31/10/2019

Fecha de aceptación: 14/11/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.054>

Pp.: 1241-1259



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

Resumen

Este artículo presenta el diseño y la aplicación de un CIMA para la asignatura “Análisis gramatical y discursivo de textos franceses” del segundo curso del Grado en Estudios Franceses. Su principal propósito es facilitar el aprendizaje del metalenguaje, contenido fundamental en una asignatura de teoría y descripción lingüísticas, a través de su uso en situaciones comunicativas reales en los medios de comunicación y las redes sociales. Estos vehiculan debates lingüísticos en los que participan todo tipo de ciudadanos que, como hablantes, vierten sus opiniones sobre los fenómenos lingüísticos más diversos. Se planteó al alumnado, en forma de reto, el objetivo didáctico fundamental de poder expresarse en estos contextos **públicos** como profesionales de la lengua.

Palabras clave: Análisis gramatical y discursivo de textos franceses, Grado en Estudios Franceses, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.

Abstract

This paper presents the design and application of a CIMA for the subject “Grammar and discursive analysis of French texts” of the second year of the Degree in French Studies. Its main purpose was to facilitate the learning of metalanguage, fundamental content in a subject of linguistic theory and description, through its use in real communicative situations in the media and social networks. These convey linguistic debates in which all kinds of citizens participate who, as speakers, express their opinions on the most diverse linguistic phenomena. Students were challenged to the fundamental didactic objective of being able to express themselves in these public contexts as language professionals.

Keywords: Grammar and discursive analysis of French texts, Degree in French Studies, university teaching, university teaching experimentation.



Introducción

La didáctica de la gramática es sin duda uno de los aspectos sometidos a más revisiones en las últimas décadas en el ámbito de la lingüística aplicada. La idoneidad de su trabajo explícito, y, en especial, el empleo del metalenguaje en clase, han sido puestos en cuestión tanto para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en la Educación primaria (Pons Rodríguez, 2018) como para la de las lenguas extranjeras a distintas edades. El debate no se plantea, naturalmente, en el contexto de una titulación del área de Filología Francesa, que debe aportar las competencias para la formación de especialistas en teoría y descripción lingüísticas, para los que el metalenguaje no solo es un contenido imprescindible, sino también fundamental. Durante los cursos en los que hemos entrado en contacto con el alumnado de las distintas asignaturas de análisis lingüístico del Grado en Estudios Franceses, hemos podido constatar que si bien, en líneas generales, conocen la terminología gramatical que han manejado durante su formación en *Lengua castellana y literatura*, a menudo la emplean de manera poco consciente, asignando automáticamente etiquetas y denominaciones al reconocer casos prototípicos de su funcionamiento. Por ello, presentan dificultades para definir correctamente los conceptos correspondientes a estos términos, para percibir sus relaciones con otros campos nocionales y para su uso fuera del contexto estrictamente académico.

La experiencia preliminar del curso 2018/2019, durante la realización del Curso General de Docencia Universitaria, nos permitió identificar y abordar la primera de las dificultades referidas, como expusimos en una “Propuesta de innovación docente para un análisis lingüístico activo, consciente y *desautomatizado*” (Carmona Yanes, 2019), cuyos principios metodológicos mantenemos en esta segunda aproximación. Damos un paso más, en esta ocasión,



con el diseño de la primera unidad didáctica completa de una asignatura distinta pero afín, “Análisis gramatical y discursivo de textos franceses” (2º curso del Grado en Estudios Franceses). Pretendemos ahora atender a la segunda de las necesidades detectadas, esto es, la dificultad para emplear espontánea y rigurosamente la terminología lingüística, extrapolándola a otras situaciones comunicativas públicas pero no académicas en las que no participen exclusivamente interlocutores especialistas en la materia.

Nuestra propuesta consiste fundamentalmente en la introducción de un enfoque comunicativo en la didáctica de la terminología, combinado con algunos principios del aprendizaje por retos dentro de un planteamiento constructivista (Safery y Duffy, 1996). Partimos de la base de que el uso del metalenguaje no deja de ser una actividad comunicativa que no está tan desconectada de la realidad social como a veces se quiere mostrar. Y no solo porque también los manuales y los artículos sobre lingüística son realidad social, sino porque son muchos los otros ámbitos en los que se emplea con frecuencia el metalenguaje. Entre ellos destacan los medios de comunicación y las redes sociales, en los que los debates sobre cuestiones lingüísticas están presentes casi a diario, con grados de especialización y de precisión muy diversos. El lingüista maneja una jerga que no solo emplean, de hecho, los profesionales de la lengua. Pero puede contribuir al enriquecimiento conceptual y al rigor del debate sobre la lengua transfiriendo su conocimiento de especialista en los foros de intercambio público, por ejemplo delimitando los análisis lingüísticos de enfoque descriptivo y los de naturaleza marcadamente ideológica o aportando información sobre hechos lingüísticos que permita fundamentar las argumentaciones. Este es el reto divulgador que decidimos lanzar a nuestro alumnado.



Diseño previo del CIMA

Nuestro Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) se diseñó para la docencia de la asignatura “Análisis gramatical y discursivo de textos franceses” (AGDTF), del segundo curso del Grado en Estudios Franceses de la Facultad de Filología. Se trata de una asignatura de formación básica del título y la primera de teoría y descripción lingüística del francés del plan de estudios, que, en primer curso, incluye las asignaturas de “Lengua Española” y “Lingüística”, impartidas en español. El programa oficial de AGDTF prevé el tratamiento de cuatro bloques temáticos (*Tabla 1*), que desarrollaremos en el contexto de una programación anual organizada de manera hipertextual, a partir de unos contenidos vertebrales, desarrollados en el bloque 1, que estarán siempre presentes, sean cuales sean los contenidos particulares que se estén trabajando. Estos contenidos particulares, a su vez, van de lo general a lo específico y se irán desarrollando a modo de ramas (*Figura 1*).

Tabla 1. Bloques temáticos del programa de la asignatura¹

1. Introduction: unités et relations linguistiques. (*Introducción : unidades y relaciones lingüísticas*)
2. Niveau morphosyntaxique. (*Nivel morfosintáctico*)
3. Niveau lexicosémantique. (*Nivel lexicosemántico*)
4. Niveau pragmatique-discursif. (*Nivel pragmático-discursivo*)

¹ El programa establece, además, los siguientes objetivos didácticos generales: “Se pretende que el alumno comience a familiarizarse con los fundamentos teóricos y metodológicos del análisis lingüístico de textos tanto en su vertiente gramatical como discursiva. Deberá ser capaz de analizar realizaciones orales y escritas de la lengua francesa, aplicando los conocimientos teóricos de base. Al mismo tiempo, *se pretende que adquiera las estrategias básicas para el desarrollo de su propia competencia lingüística*” (énfasis añadido).

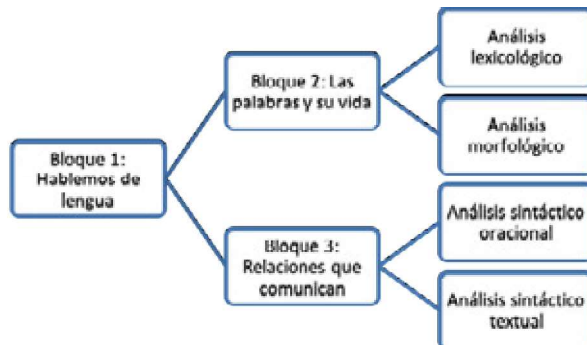


Figura 1. Programación global de la asignatura en el proyecto docente

A partir de todas estas consideraciones, hemos seleccionado la lista de contenidos (procedimientos, conceptos, datos y actitudes) que se recoge en la *Tabla 2*, y que presentamos también en forma de mapa en la *Figura 2*.



Tabla 2. Lista de contenidos de la Unidad *Hablemos de lengua*

Procedimientos	Conceptos	Datos
<p>(P0) Expresarse públicamente (en francés) sobre cuestiones lingüísticas</p> <p>(P1) Comprender distintos tipos de textos que tratan cuestiones lingüísticas (en francés)</p> <p>(P2) Revisar críticamente un texto (en francés) que versa sobre conceptos lingüísticos</p> <p>(P3) Comprender e interpretar un texto académico (en francés)</p> <p>(P4) Manejar las fuentes de información más frecuentes en el trabajo de la lingüística</p> <p>(P5) Observar en un texto características formales y semánticas relevantes para el análisis lingüístico</p> <p>(P6) Redactar definiciones de términos lingüísticos polisémicos (en francés)</p> <p>(P7) Producir textos que tratan sobre cuestiones lingüísticas desde el punto de vista de la disciplina académica (en francés)</p>	<p>(C1) Distinguir las dimensiones semántica, sintáctica y morfológica en la descripción y caracterización de los hechos lingüísticos.</p> <p>(C2) Poner los conceptos lingüísticos en relación con una perspectiva o corriente de estudio.</p> <p>(C3) Comprender el comportamiento polisémico de los términos en el contexto de una ciencia humana.</p> <p>(C4) Identificar los usos metalingüísticos o autonómicos de los términos.</p>	<p>(D1) Conocer las principales corrientes de la lingüística del siglo XX y los nombres de los lingüistas más relevantes</p> <p>(D2) Conocer los términos lingüísticos más habituales en lingüística descriptiva.</p> <p>(D3) Conocer los términos lingüísticos más habituales en el análisis gramatical y en el análisis discursivo francófonos.</p> <p>(D4) Conocer las convenciones gráficas en el uso del metalenguaje.</p>
	Actitudes	
	<p>(A1) Adoptar una perspectiva crítica ante el contenido de textos y comunicaciones públicos.</p> <p>(A2) Distinguir información y opinión al tratar cuestiones sociales y políticas relacionadas con el ámbito profesional de la lingüística: enfoque académico descriptivo vs. enfoque ciudadano comprometido.</p> <p>(A3) Emplear con rigor y transparencia los instrumentos y las fuentes relacionados con la praxis profesional.</p>	

Para expresar las relaciones que existen entre los contenidos, hemos optado por una representación gráfica tridimensional en forma de círculos concéntricos. El núcleo central, que se encuentra a un nivel más profundo, está constituido por los datos y los conceptos específicos del

análisis gramatical, a los que puede accederse mediante procedimientos (p4, p5, p6) propios de la disciplina. La figura pretende evocar la de un cilindro, que, una vez desplegado a modo de catalejo, permite mirar los mismos hechos sociales desde otra perspectiva, la del profesional de la lingüística. En los niveles más externos, los procedimientos de comprensión e interpretación (p1 a través de p2 y p3) deberán conducir al dominio de los procedimientos de producción (p7 y en última instancia p0 o “hablar de lengua”).

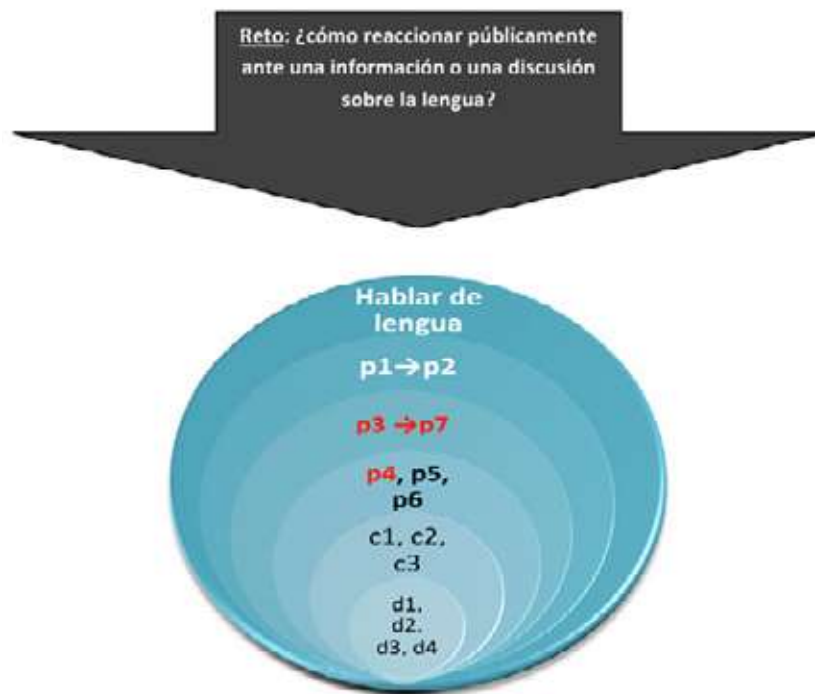


Figura 2. Mapa de problemas y contenidos
[Blanco: extralingüístico o extraacadémico. Rojo: reflexión lingüística general. Negro: análisis gramatical y discursivo básico en particular]

En cuanto a nuestro modelo metodológico, mantene-mos el empleo durante el CIMA que aplicamos el curso 2018/2019, que se basa en la interacción entre las hipótesis de los alumnos y diferentes actividades de contraste a



partir de preguntas de investigación o retos profesionales que generen la formulación de esas hipótesis. La exploración de las ideas previas puede dar lugar, a su vez, a nuevas preguntas de investigación que desencadenen de nuevo el circuito de aprendizaje:



Figura 3. Modelo metodológico posible

Este planteamiento nos resultó satisfactorio el curso pasado, en el que pudimos aplicarlo mediante un instrumento fundamental: las hojas de trabajo para realizar por escrito, recurso que Finkel (2008) propone en el contexto de su planteamiento para *dar clase con la boca cerrada*. En las distintas asignaturas que hemos impartido desde entonces hemos ido perfeccionando el diseño de este tipo de hojas de trabajo preparadas para desarrollar durante una sesión de 80 minutos. Hemos mejorado en el cálculo de la temporalización de las actividades y de los objetivos que es posible alcanzar en el transcurso de una sesión. Pese a la similitud de los contenidos, las características de la nueva asignatura y del nuevo grupo presentaban previsiblemente diferencias de enorme importancia, por lo que estudiamos minuciosamente cómo proceder para mantener un modelo que, al poner al estudiante en el centro, basa su éxito en la actuación conjunta del docente y de

los alumnos y que puede situarnos más a menudo en el terreno de los imprevistos. En primer lugar, este año nos ocupamos de una asignatura de formación básica y no de una optativa, por lo que no existía la posibilidad de renunciar a una determinada cantidad de contenidos que hay que controlar en las pruebas de evaluación final. En segundo lugar, estábamos ante un grupo más numeroso con el que no sería logísticamente posible desarrollar muchas de las actividades realizadas el curso pasado. Para que todas estas circunstancias no interfiriesen negativamente en la metodología aplicada en el aula, desarrollamos varios recursos:

- 1) Habilitamos una carpeta de lecturas de consulta obligatoria en el espacio de Enseñanza Virtual. A cada bloque de contenidos va asociada una serie de documentos que los estudiantes deben trabajar de manera paralela y coordinada con las clases presenciales.
- 2) Gran parte de las actividades de clase se realizan, como hemos indicado, por escrito, para que el alumnado al completo pueda adoptar un rol activo durante la sesión. Para las actividades de contraste, el docente cuenta así con el referente de las entregas provisionales de las hojas de trabajo, que le permiten seguir los progresos y organizar de manera más eficaz posibles puestas en común orales.
- 3) Para evitar la posible monotonía de las hojas de trabajo, en algunas sesiones se recurre a herramientas tecnológicas para la interacción con grandes grupos, como *Kahoot* o *Poll everywhere* y a otras dinámicas que permitan modificar la posición de escribiente sentado ante el papel.
- 4) Pusimos en funcionamiento un perfil de Twitter (@BavardagesLing), en el que se difunden informaciones e ideas de interés derivadas de las discusiones generadas en clase, y que permite al alumnado publicar reacciones, comentarios y



otras sugerencias de lectura que no hayan aflorado durante la sesión presencial.

La secuencia de actividades inicialmente diseñada se extendía por once sesiones de 80 minutos. Combinando los formatos descritos arriba, insertaba los contenidos del primer bloque en una serie de debates públicos sobre la desinformación y las noticias falsas, el tipo de autoridad concedido a las instituciones emisoras de norma lingüística en las sociedades actuales, la actitud frente a los préstamos de lenguas extranjeras y las relaciones entre el género como característica morfológica de las lenguas y su percepción social. Como muestra la tabla 3, se asignó un tema a cada sesión y se diseñaron entre dos y tres grandes actividades para cada una de ellas.

Tabla 3. Secuencia de actividades en el diseño previo

	Sesión 1: 24 septiembre Cuestionario inicial	Sesión 2: 25 septiembre A la caza de <i>fake news</i> : el análisis de textos
Sesión 3: 30 septiembre La versión oficial: fuentes, recursos. Los rostros de la lingüística.	Sesión 4: 1 octubre “El lenguaje es un desmadre de la hostia. Pero no me pongan eso en el parcial” (Saussure). El lenguaje de los lingüistas.	Sesión 5: 2 octubre La lingüística, una ciencia humana... como todas las demás. Los términos: historia y polisemia.
Sesión 6: 7 octubre Géneros y género. “La mujer es un animal de cabellos largos e inteligencia corta.”	Sesión 7: 8 octubre ¿Se puede decir <i>Madame la Ministre</i> ? La feminización de los sustantivos	Sesión 8: 9 octubre ¿Es la lengua machista? Norma(s) y uso(s)
Sesión 9: 14 octubre Ochenta palabras. Relaciones que comunican.	Sesión 10: 15 octubre Los niveles del análisis. Balance.	Sesión 11: 16 octubre Cuestionario final

Aplicación del CIMA

La aplicación de nuestro CIMA se llevó a cabo entre el 24 de septiembre y el 21 de octubre. La primera modificación respecto al plan inicial fue la adición de una duodécima sesión al ciclo, a la que se desplazó la realización del cuestionario final. Al comienzo de la docencia, nos encontramos ante un grupo de 78 estudiantes matriculados, de los que asisten regularmente a clase unos 45. Se trata de unas cifras cercanas a nuestras previsiones, por lo que la mayoría de las actividades diseñadas resultaron adecuadas en este sentido. Sin embargo, diversas circunstancias nos llevaron a introducir cambios respecto al planteamiento de partida. Los objetivos de las sesiones 3, 4 y 5 requirieron más labor de andamiaje de la inicialmente prevista, por lo que decidimos sintetizar algunas de las actividades diseñadas para las sesiones 7-8 y posponer otras para la segunda unidad, con la que también se relacionan. Por otro lado, la buena acogida que recibieron las actividades que implicaban trabajar en equipo con agrupamientos y reagrupamientos diversos (a veces por sorteo), nos llevó a retomar este recurso en varias sesiones y a desplazar la actividad de balance planificada para la sesión 10 hasta la 11, y por consiguiente el cuestionario final hasta una duodécima sesión. La programación cuatrimestral nos permitía este incremento, debido a la concepción hipertextual de la distribución de los contenidos entre los tres bloques, y pensamos que sería una buena idea realizar el cuestionario final un lunes, tras unos días de reflexión respecto al trabajo anterior.

Consideramos que la temporalización del diseño previo fue realista en cuanto al desarrollo global de las actividades, pero durante la aplicación nos surgieron algunos problemas para la gestión del tiempo en las actividades de contraste. Llevamos a cabo una profunda reflexión sobre la dificultad de emplear metodologías inductivas en asignaturas obligatorias cuando los grupos son numerosos y



heterogéneos y llegamos a experimentar una cierta frustración al constatar que algunos alumnos a los que hemos ido conociendo podrían alcanzar los objetivos con más tiempo de aplicación de nuestro planteamiento metodológico, pero probablemente no en el que proporciona un **único** cuatrimestre. Es cierto que percibimos efectos negativos cuando, en las labores de andamiaje, tomamos la batuta de manera más directiva y se prolongan en una sesión las partes expositivas más de lo previsto y deseado. Esto nos sitúa ante ese dilema, que aún no damos por resuelto, sobre cómo es más oportuno proceder cuando el trabajo colectivo no avanza al ritmo necesario para completar el programa. Con todo, vamos identificando estrategias que nos permiten intentar un ajuste pedagógico (en el sentido de García, Porlán y Navarro, 2017: 68-69) escalonado que ayude a la mayoría del grupo a avanzar en el aprendizaje incluso en los casos en los que no se consiga superar los objetivos mínimos necesarios para el aprobado administrativo.

Uno de los aspectos de la aplicación de este CIMA que valoramos más positivamente es, precisamente, que la metodología empleada implica que continuamente nos comunicamos con los estudiantes y obtenemos de ellos tanto muestras del trabajo que van haciendo y de sus progresos respecto a los objetivos como de su estado de ánimo y sus necesidades particulares. Abundan a este respecto las reacciones positivas cuando, durante el trabajo individual o en grupo, el profesor va recorriendo la sala y respondiendo a preguntas concretas, aunque a veces sea complicado dar la atención personalizada que van solicitando. Recogemos también algunas quejas por las actividades en las que el alumno se sitúa en el centro y por tanto tiene que trabajar y mostrarse activo durante toda la sesión, pero creemos que estamos gestionando satisfactoriamente estas reacciones. Como dato curioso, se repite una anécdota similar a la acontecida el curso anterior durante una de las sesiones en las que la profesora no ocupa



“su” puesto junto a la pizarra: entran en el aula diversas personas relacionadas con el coro de la Universidad y, sin percatarse de que se está celebrando una clase, comienzan incluso a transportar un piano hacia el exterior.

El balance de la aceptación de otros recursos introducidos es desigual. En lo que respecta a los debates y los posicionamientos por escrito sobre las polémicas lingüísticas que proponemos, gran parte del grupo muestra resistencia al empleo de Twitter como soporte para el intercambio, ya que muchos no lo usan, y otros lo hacen con fines personales principalmente, lo que nos ha aportado información valiosa sobre su concepción de la comunicación pública y algunas necesidades formativas actitudinales al respecto. Sin embargo, la mayoría se muestra dispuesta y motivada a participar en estos debates mediante otros soportes más académicos y que se mantienen en la privacidad entre la profesora y el estudiante. Para no obligarlos a unirse a la red social pero sí motivarlos a que expongan sus opiniones más públicamente, hemos decidido combinar la actividad en el perfil de Twitter con la habilitación de foros en la plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, para explorar las hipótesis previas de los estudiantes en relación con los contenidos mostrados en el mapa, se elaboró un cuestionario inicial compuesto de tres fichas, que se les fueron repartiendo sucesivamente una vez que se observaba que cada uno iba terminando la anterior, con el fin de comprobar si existían diferentes ritmos de trabajo en el grupo, lo que, en efecto, resultó ser así. Mediante las cuestiones propuestas, se exploraban principalmente los contenidos P5, P6, P7, C1, C3, D3 y D4 del mapa. Para el cuestionario final de seguimiento de la evolución de los estudiantes al concluir el bloque 1 del programa, creamos una cuarta ficha que, con preguntas diferentes evaluaba los mismos contenidos que el cuestionario inicial. A partir de las respuestas



y de su clasificación en distintos modelos, hemos elaborado cinco escaleras, de las que, por motivos de espacio, reproduciremos únicamente dos.

La primera de las escaleras (Tabla 4) muestra la evolución de los resultados en cuanto a los contenidos implicados en la producción de definiciones de términos. La situación inicial que constatábamos era que una amplia mayoría del grupo (79%) presentaba dificultades para clasificar los conceptos que debían definir en una categoría nocional general abstracta, o al menos para explicitar lingüísticamente esta categoría. Tras la aplicación del CIMA, vemos que el 58% del grupo ya ha superado este obstáculo. Queda aún un porcentaje significativo por hacerlo, pero los progresos que se van observando son positivos, y se mantiene una línea de trabajo en la que evitamos dictar o facilitar definiciones que puedan aprender de memoria e introducir en las actividades términos cuya definición precisa no es fácil de consultar en las fuentes de las que disponen, por lo que se ven en la necesidad de redactarla por ellos mismos.

Tabla 4. Escalera de aprendizaje (1)

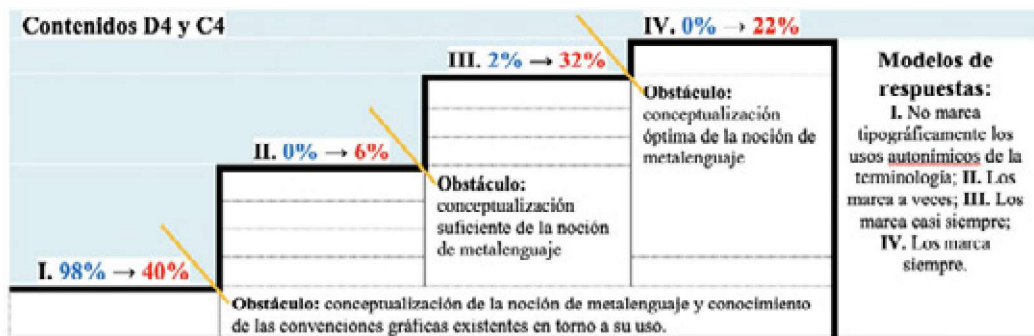


Tabla 5. Escalera de aprendizaje (2)

Contenidos P6, C3, D3		IV. 0% → 12%
		Modelos de respuestas: I. Definición incoherente o incomprensible, con errores de lengua numerosos; II. Definición aproximada, con hiperónimo no preciso; III. Definición con hiperónimo adecuado que no reúne alguna de las características de IV; IV. Definición correcta lingüísticamente, con hiperónimo adecuado, rasgos distintivos suficientes y reflejo de la polisemia.
	III. 21% → 46%	Obstáculo: gestión de la polisemia terminológica
	II. 62% → 34%	Obstáculo: clasificar un concepto en una categoría nocional general abstracta y aislamiento respecto a otros miembros de la misma clase
I. 17% → 8%		Obstáculo: competencia para la conceptualización de un término y la estructuración del discurso (no necesariamente en francés)

La segunda escalera (Tabla 5) recoge la evolución en cuanto al uso de las convenciones gráficas (necesidad de marcado tipográfico con cursiva o comillas) ligadas al empleo metalingüístico de los términos, lo que implica no solo el conocimiento de estas convenciones, sino la capacidad de identificar esa función metalingüística. Al inicio, la práctica totalidad del grupo parecía ignorar los contenidos D4 y C4, mientras que al final solo el 40% no muestra haberlos asimilado. Pese a que el progreso es significativo, entendemos que la cifra de alumnos que se encuentra aún en el primer escalón es demasiado alta. Aunque lo más probable es que confluyan diversos factores para que se dé esta circunstancia, esta nos lleva a una reflexión autocrítica: deberíamos haber considerado la dimensión procedimental de este objetivo y no solo su dimensión conceptual y haberlo trabajado, por tanto, de forma diferente, cosa que tendremos la oportunidad de hacer durante el resto del cuatrimestre.

El curso pasado tomamos conciencia de que el tiempo de trabajo requerido para observar mejoras respecto a los contenidos procedimentales es más prolongado. Sin perder de vista las precauciones señaladas ni las numerosas tareas pendientes, nuestro balance global de la evolución del aprendizaje es, pues, positivo.

Evaluación del CIMA puesto en práctica.

Tras el desarrollo de este segundo CIMA, he conseguido realizar gran parte de los propósitos que comenzaba a plantearme el año pasado, y constato que han quedado totalmente incorporados a mis hábitos docentes muchos de los principios y recursos aprendidos durante el CGDU, que ya afloran, a menudo, de manera natural o espontánea en mi práctica docente. Trabajo con especial empeño para lograr un entorno de aprendizaje crítico natural, lo que no siempre resulta sencillo, ya que una parte del alumnado manifiesta rechazo, al menos inicial, hacia la libertad y la responsabilidad que suponen las tareas que tratan de resolver problemas de una manera desautomatizada y orientada pero no dirigida. Los diversos recursos propuestos por Bain (2007), sin embargo, continúan siendo de gran utilidad para este conjunto de objetivos.

Al mismo tiempo, he percibido una mayor fluidez y seguridad durante la elaboración del diseño previo, y una reducción considerable del estrés en el transcurso de las sesiones gracias a la confianza en ese diseño, lo que me ha permitido mejorar en las posibilidades de autoevaluación. Soy consciente de que quedan muchos aspectos por pulir en la parte “escénica” de mi docencia. Sigo encontrando dificultosa la gestión de actividades de contraste orales con grupos numerosos, pero tengo previsto perfeccionar este aspecto con las ideas aportadas por mis compañeros de la REFID.

Mi valoración global de la propuesta que he desarrollado para este CIMA es positiva. Se trataba de la concepción de una unidad didáctica introductoria alrededor de un objetivo comunicativo planteado como reto, y, una vez más, establecer los contenidos procedimentales como punto de partida para llegar al resto de contenidos ha resultado adecuado para las necesidades que presentaba el grupo. En las labores de coordinación que realizamos



ELENA CARMONA YANES

periódicamente los profesores del título, coincidimos en identificar, en un número significativo de estudiantes de las distintas asignaturas que impartimos, dificultades para el procesamiento de las formas complejas de la comunicación escrita, acompañadas de una desmotivación por abordar este tipo de dificultades. Así, en este contexto, además de trabajar los objetivos específicos de AGDTF, se ha pretendido contribuir a la atención de esta problemática fomentando la colaboración entre compañeros y las actividades cooperativas que permitan que el entusiasmo que algunos ya poseen se transmita a muchos otros, para llegar a volcar, finalmente, sus resultados en ámbitos extraacadémicos. Este diseño será el primer paso para la elaboración de un CIMA completo que esperamos poder implementar durante el próximo curso.



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.
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos en la enseñanza. En Porlán (Ed.) *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pons Rodríguez, L. (2018). En clase de lengua. *El País*, 9 de octubre de 2008. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/10/04/opinion/1538669568_413238.html.
- Savery, J. y Duffy, T. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. En Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.

