

PROPUESTA DIDÁCTICA: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA (META)ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD¹

Patricia Fernández Martín²

patricia.fernandez01@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen: El objetivo del artículo es exponer detalladamente un método de enseñanza para cambiar el modo de enseñar (a enseñar) lengua española (o cualquier otra primera lengua) en la universidad. Para ello, partimos de la base de que dicho cambio ha de generarse en la raíz del sistema educativo, esto es, en la formación de profesorado. De ahí que exponamos detalladamente una experiencia didáctica llevada a cabo con futuros maestros en la asignatura “Didáctica de la lengua española” que, centrada en el estudio de casos, abarca diversas metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas. Los resultados, centrados tanto en la visión de la asignatura en su conjunto como en la actividad concreta que nos ocupa, dejan entrever una general aceptación de las metodologías usadas. No obstante, la principal conclusión recoge igualmente una serie de paradojas que afectan especialmente a quienes no se sienten a gusto aprendiendo con ellas.

Palabras Clave: Estudio de casos como método de enseñanza, método de casos, metodologías activas, enseñanza de la lengua española, didáctica de la lengua.

Abstract: The aim of this paper is to show in detail a teaching approach to change the way of teaching (to teach) Spanish (or any other first language) at university. To do this, the idea that this change must be created at the beginning of the educational system –that is, the teacher training– is taken as a basis. Hence, a teaching experience carried out with teachers-to-be in the subject “Spanish Language Teaching” is presented. This experience applies the cases study to learn (to teach) Spanish and includes several active methodologies, such as cooperative learning and the task-based approach. The results, focused both on the vision of the subject as a whole and on the specific activity that concerns us, suggest a general acceptance of the methodologies used. Nevertheless, the main conclusion also contains a series of paradoxes that affect especially those who do not feel comfortable learning with the above mentioned case studies.

¹ Este trabajo se inserta dentro del proyecto de innovación docente FPYE_002.20_INN, titulado “La enseñanza de lenguas en la formación del profesorado en entornos digitales de aprendizaje”, de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

² Agradezco a mis compañeras Concepción Bados, Marta Garrote y Azucena Penas las propuestas de mejora del presente trabajo. Cualquier error, naturalmente, es exclusiva responsabilidad mía.

Key Words: Case Method of Instruction, Teaching with Cases, Active Learning Methodologies, Teaching Spanish as a Foreign Language, Teaching Spanish as a First Language.

1 – Introducción

Más allá de formar ciudadanos capaces de desempeñar con éxito una profesión, la función de la enseñanza superior y, mucho más, de la formación de profesores es hacer a los alumnos pensar, darles herramientas teóricas y prácticas con el fin de que aprendan, en lo personal, a conocer sus propios límites y a perfilar sus intereses y, en lo profesional, a localizar recursos que les pueden ser útiles después de sus estudios universitarios, una vez hayan experimentado la inevitable “tensión dialéctica” entre teoría y práctica (Paricio 2019a: 76-77).

Esta tensión se da especialmente en la didáctica de la lengua, una de esas disciplinas que se encuentran siempre, por esencia, entre las humanidades de lo lingüístico y las ciencias sociales de lo didáctico, razón por la cual parece necesario romper la oposición entre teoría y práctica mediante la propuesta de “estrategias de transposición didáctica de la lingüística teórica a una lingüística escolar, para integrarlas a los currículos de didáctica del lenguaje” (Cisneros, Olave & Rojas 2015: 171).

Dentro de este contexto de hacer práctico lo teórico y de utilizar la teoría para entender la práctica es donde se inserta el presente trabajo, en el que se presenta una propuesta docente llevada a cabo en la asignatura “Didáctica de la lengua española” del tercer curso del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de una universidad pública española, siguiendo el estudio de casos, metodología activa que permite convertir en aplicados ciertos conceptos de la lingüística teórica (y su enseñanza).

La justificación del estudio de casos se encuentra en la necesidad de cambiar la manera de impartir la parte teórica de la asignatura que pasó de ser tratada con explicaciones magistrales y ciertas actividades de realización-encasa-y-corrección-en-clase (es decir, de manera muy tradicional) a ser tratada mediante proyectos (denominados “casos”) que tenían que investigar en grupos cooperativos (Fernández & García 2019a). De esta manera, todos colaboraban en la construcción del conocimiento mientras eran guiados por la facilitadora-profesora (Barnes, Christensen & Hansen 1994a: 53; Brockbank & McGill 2018: 166-173; Rosker 2006), que les iba indicando las oportunas referencias bibliográficas para que alcanzaran a responder con éxito las preguntas clave y a comprender los conceptos esenciales (Wassermann 1994). Se procuraba, así, no solo aumentar la motivación del alumnado sobre el aprendizaje, en general, y sobre la lengua española, en particular, al intentar acercarles un conocimiento que puede resultarles demasiado abstracto y desmotivador (Fernández & García 2019b), sino sobre todo se buscaba concienciar a los estudiantes de la importancia de la lengua como espina dorsal del sistema educativo, como objeto de estudio

y como medio esencial del diálogo reflexivo (Brockbank & McGill 2018: 76-77; Camps 2012; Cisneros *et al.* 2015; Fernández López & Martí Sánchez 2019).

Con este objetivo en mente, exponemos nuestra experiencia con el método de casos no tanto para demostrar de forma empírica su eficacia frente a otras metodologías docentes, que consideramos ya demostrada en otras áreas de conocimiento (Barnes *et al.* 1994a, 1994b; García-Saavedra & Rubí-González 2021; Powell Franco & García Álvarez 2006; Honan & Sternman Rule, 2007; Wassermann 1994), sino más bien para dar unas pautas, a modo de guía didáctica, para quienes pretendan aplicar el método de casos a la enseñanza de una lengua. Para ello, dividimos el presente trabajo en tres partes: la metodología docente seguida en el estudio de casos propuesto (§2), atendiendo al concepto del estudio de casos como método docente (§2.1), al diseño en sí de los casos (§2.2) y a la manera en que se imbrican con el resto de la asignatura (§2.3); los resultados obtenidos desde una perspectiva reflexiva que abarca tanto la asignatura en su conjunto (§3.1) como la actividad concreta que nos ocupa (§3.2), centrados especialmente en las calificaciones del proyecto final (§3.2.1), los comentarios en él contenidos (§3.2.2), los que se encuentran en las encuestas de evaluación docente (§3.2.3) y la autoevaluación efectuada durante el proceso (§3.2.4); y la discusión sobre las implicaciones que tiene la experiencia (§4). Todo ello se cierra con las debidas conclusiones (§5).

2 – Metodología docente

Para que se entienda adecuadamente el diseño de los casos en el contexto de la materia “Didáctica de la lengua” y lo que implica tal método de enseñanza como innovación docente, procedemos a dar primero unas pinceladas sobre el método de casos en sí (§2.1); y, a continuación, ofrecemos el diseño de los casos (§2.2), proyectado hacia el resto de la asignatura y, por tanto, en interrelación con las demás actividades realizadas (§2.3).

2.1 – El estudio de casos como método docente (I): antecedentes

El estudio de casos, que se remonta a finales del siglo XIX en algunas áreas de conocimiento como metodología docente, es una metodología activa que exige la resolución de un problema contextualizado dentro de una situación real (o, al menos, verosímil). Pretende sobre todo hacer reflexionar al estudiante sobre los contenidos de la materia a la vez que le permite desarrollar numerosas destrezas de investigación. Todo caso ha de ofrecer, entonces, un contexto en el que se muestre un hecho mínimamente sorprendente y cautivador, una serie de conceptos teóricos sobre los que trabajar el hecho en su contexto, una lista de preguntas de reflexión que permitan al estudiante reflexionar sobre el caso y un conjunto de tareas de seguimiento que permitan al profesor comprobar cómo va el proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula (Barnes *et al.* 1994a, 1994b; Wassermann 1994: 19-28; Zerrillo 2019).

Su utilidad para el alumnado se encuentra en que le acerca la teoría a la

práctica, ya que lo ayuda a reflexionar sobre la manera en que debe aplicar los conocimientos teóricos de la materia a la resolución de una situación real. En este sentido, cuanto más ajustado a la realidad se encuentre el caso, más motivador será, pues hace ver que el aprendizaje no solo es activo y constructivo, sino que también es útil por aplicado (Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives 2015; Paricio 2019a; Santiago Ylarri 2012). El estudiantado, pues, debe aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, comprender y, en definitiva, aprender a aprender de una forma (inter)activa y significativa, en lo que implica la incorporación de contenidos y competencias que contribuya a romper, en la medida de lo posible, dicha tensión dialéctica entre la teoría y la práctica (Barnes *et al.* 1994a: 47, 1994b; Rosker 2006).

Resulta, por tanto, un método excelente para enseñar de forma activa cualquier lengua en las facultades de Educación, frente a otras metodologías activas que pueden ser más eficaces en el desarrollo de otras competencias no comunicativas (Arias-Gundín *et al.* 2008: 438). En primer lugar, permite profundizar en contenidos teóricos de la asignatura que se pueden aplicar fácilmente a distintas realidades comunicativas, sobre cuyos entresijos lingüísticos no se habían preguntado antes. En segundo lugar, obliga al alumnado a trabajar las principales destrezas comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir), los verdaderos constituyentes de toda didáctica de la lengua, pues no de otro modo se puede resolver un caso. En tercer lugar, facilita la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que supone, a su vez, que le hace consciente de sus ventajas e inconvenientes a la hora de seleccionarlo como método de enseñanza para sus futuros estudiantes. En cuarto lugar, contribuye al desarrollo de otras competencias transversales como el trabajo cooperativo, la toma de decisiones, la autonomía en el aprendizaje y la resolución de problemas. En quinto lugar, se encuentran más motivados e involucrados en los contenidos de la materia, no solo porque crean conexiones reales con otros contenidos que quizá les interesen más, sino también porque entienden la utilidad práctica del área de conocimiento en cuestión. Finalmente, lo que quizá es más importante para la enseñanza de idiomas, el estudio de casos fomenta en el estudiantado la observación descriptiva de la lengua, pues provoca la curiosidad suficiente como para no darla nunca por completamente entendida (Barnes *et al.* 1994a: 48, 1994b: 305-307; Fernández & García 2019a; Paricio 2019b; Rosker 2006; Zerrillo 2019).

2.2 – El estudio de casos como método docente (II): diseño y secuencia didáctica

La experiencia docente que se desea compartir se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de una universidad pública española, con 64 estudiantes del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria y en la asignatura de “Didáctica de la lengua española”, que pertenece al tercer curso de la titulación y se imparte en el primer semestre en horario de mañana (los lunes en sesiones de hora y media y jueves en sesiones de dos horas)³.

³ El primer semestre va de principios de septiembre a finales de enero.

Dado el perfil de la juventud estudiantil actual (Rosker 2006), se decidió diseñar una batería de casos verosímiles, veraces, interesantes, incluso, en ocasiones, controvertidos, concretos y, en la medida de lo posible, fácilmente comprensibles (Estrada Cuzano y Alfaro Mendives 2015). En primer lugar, se generó una serie de tareas (en forma de actividades sobre un caso) que se caracterizaban por ser motivadoras, puesto que eran a) diferentes a lo que anteriormente habían hecho en otras asignaturas; b) útiles para desarrollar distintas destrezas y habilidades directamente relacionadas con los contenidos de la asignatura y c) un desafío personal que se podía superar con la ayuda de los miembros del grupo y de la profesora, que a la vez permitía la distribución de responsabilidades entre los distintos alumnos (Fernández & García 2019b; Paricio 2019b). La idea era que la secuencia didáctica, considerada metodológicamente, en realidad, una evolución del enfoque por tareas, cuya flexibilidad permite una fácil aplicación al ámbito de la enseñanza de las lenguas (Fernández Martín 2019a, 2019b), proporcionase al alumnado una experiencia unificada de teoría (conceptos y cuestiones) y práctica (propuestas didácticas), sobre la que debía trabajar, con el fin último de alcanzar un aprendizaje significativo que no se saliera de las reglas marcadas dentro de la institución pero que se asumieran como un reto, dada la complejidad de su configuración, la verosimilitud de su narrativa y la multiplicidad de soluciones posibles para los problemas (Rodrigo & Méndez 2018; Wassermann 1994: 68-92).

Así, se les exigía seleccionar qué temas querían aprender y, después, con qué nivel de profundidad desearían trabajar. Los casos que se les propusieron fueron tomados de la experiencia docente real y estructurados siempre en cuatro partes (véase anexo): a) descripción de la situación lingüística que provoca el malentendido o que muestra la fase del proceso de aprendizaje en que se encuentra el alumno; b) conceptos clave sin los cuales no se va a entender qué está ocurriendo; c) preguntas para ayudar a comprender qué está pasando desde una perspectiva (meta)lingüística; y d) ítems para la realización de una propuesta didáctica, aplicable al caso concreto (Fernández Martín 2019c).

Asumiendo el riesgo de sobrecargarlos de trabajo, se tuvo en cuenta la posibilidad de que el alumnado aprendiera mucho más cuando debía aplicar sus diversas maneras de razonamiento a más de una situación (Paricio 2019b). Por ello, cada grupo, formado libremente, debía seleccionar tres casos de los nueve que les mostraba la profesora (véase anexo) y explicarlos todos juntos en un proyecto final con la forma de un ensayo expositivo-argumentativo (Regueiro Rodríguez & Sáez Rivera 2013). Esos nueve casos estaban, a su vez, divididos en dos bloques, según tenían por objetivo la pura lengua española (fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) o las cuatro habilidades lingüísticas básicas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita). El único requisito en la selección de los casos era que tenían que escoger dos del bloque I y uno del bloque II, teniendo en cuenta que la materia puramente teórica del examen era la que atañía a fonética-fonología, morfología y sintaxis (Fernández Martín 2020). Desde el primer día de clase tenían en Moodle toda la información para que pudieran ojearla con tiempo, con el objetivo de que se organizaran y

comenzaran a ser dueños de sus propias decisiones (Barnes *et al.*, 1994: 51; Paricio 2019a). El último día de clase, mediante una dinámica de exposición oral informal similar a la que se hace en los congresos con los pósteres académicos, se pusieron en común algunos de los casos estudiados, en la que se consideraría una fase final del método, previa a la evaluación formal (Wassermann 1994). Concretamente, cada grupo eligió de forma totalmente libre uno de los tres casos que debía trabajar para convertirlo en un póster académico que también incluiría en el ensayo escrito. A este asunto no se dedicó ninguna sesión, más allá de algunas indicaciones generales, porque estos géneros académicos (póster y presentación oral) ya se habían trabajado con el mismo grupo durante el curso 2017-2018 en otra asignatura.

Con respecto a la organización de las clases, los lunes se dedicaban al estudio de casos, con la excepción de algunas sesiones (§2.3). Cada día la profesora escribía en la pizarra los dos o tres objetivos en los que tenían que centrarse para avanzar poco a poco y no perder el ritmo de trabajo (tabla 1), a modo de planificación del proceso de autorregulación de cada estudiante (Fernández & García 2019b). El eje de la docencia, entonces, era el trabajo en grupos a modo de taller, siempre tutorizados por la docente que, como guía-facilitadora, se paseaba entre ellos atendiendo dudas o haciéndoles más preguntas para fomentar un aprendizaje heurístico (Barnes *et al.* 1994b: 305; Brockbank & McGill 2018: 166-173; Paricio 2019a; Rosker 2006).

Fecha	Objetivos escritos en la pizarra
Lunes 16 de septiembre de 2019	1. Aclarar los casos en los que se va a trabajar. 2. Seleccionar la bibliografía que se va a utilizar. 3. Distribuir las tareas en el grupo.
Lunes 23	1. Definir conceptos del primer caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 30	1. Revisar lo escrito el lunes 23. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el primer caso seleccionado.
Lunes 7 de octubre	1. Definir conceptos del segundo caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 14 de octubre	1. Revisar lo escrito el lunes 7. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el segundo caso seleccionado.
Lunes 4 de noviembre	1. Definir conceptos del tercer caso. 2. Establecer un borrador de respuesta de las preguntas.
Lunes 11 de noviembre	1. Revisar lo escrito el lunes 4. 2. Plantear el diseño de una (breve) unidad didáctica para resolver el tercer caso seleccionado.
Lunes 25 de noviembre	Fiesta de la Facultad
Lunes 2 de diciembre	1. Revisar el trabajo. Ver cómo se relacionan los conceptos con las respuestas a las preguntas con la secuencia propuesta 2. Revisar la redacción; fusionar lo fusionable; separar lo separable

Lunes 9 de diciembre	Fiesta Inmaculada Concepción
Lunes 16 de diciembre	1. Revisar el trabajo. Ver cómo se relacionan los conceptos con las respuestas a las preguntas con la secuencia propuesta 2. Revisar la redacción; fusionar lo fusionable; separar lo separable
Jueves 19 de diciembre	Exposición final informal en otra aula, siguiendo el modelo de presentación de póster académico de los congresos
Jueves 9 de enero de 2020	Revisión de todo el trabajo para entregar el día del examen
Lunes 13 de enero	Examen final + entrega del estudio de casos

Tabla 1. Cronograma propuesto para el estudio de casos

A partir de este cronograma sintetizado cabe señalar que no todos los grupos seguían los objetivos de la pizarra, lo que les permitía igualmente asumir un ritmo distinto de aprendizaje (Carrera-Sabaté 2012). Como se les dijo el primer día, cada grupo debía elegir su forma de trabajo, por lo que podrían dedicarse primero a cerrar la teoría de todos los casos y luego a diseñar las distintas secuencias didácticas, bien tomando todos los casos como un conjunto, bien tomándolos por separado; o a la inversa, podían trabajar caso por caso teoría y práctica, relacionando coherentemente los conceptos y las cuestiones relevantes con las necesidades didácticas de los pequeños hablantes.

Sea como fuere, la opción seleccionada por cada grupo de estudiantes dependió de la manera en que iban conceptualizando el trabajo como un todo, dándole forma semana a semana, ampliando sus conocimientos y, a la vez, aprendiendo a resolver problemas y a tomar decisiones autónomamente.

2.3 – El papel del método de casos en el contexto de la asignatura

El estudio de casos propuesto se concibe como parte de una gran tarea como es la superación de la asignatura en sí. Entre las actividades realizadas durante el curso con el mismo grupo, diseñadas en busca de una diversidad que hiciera a los estudiantes aprender distintos conceptos y desarrollar diferentes habilidades (Fernández & García 2019b), que complementan, a nuestro juicio, el conocimiento adquirido mediante el estudio de casos, se encuentran a) una exposición oral formal en grupo; b) un cuestionario sobre metodologías docentes en la enseñanza de la lengua y c) un control de lecturas con el material de estudio delante, estas dos últimas de forma individual.

Así, una vez se presentaron los objetivos y contenidos generales de la asignatura en la primera sesión, para desarrollar sus habilidades transversales (Fernández & García 2019a) se les pidió que formaran solos los grupos de trabajo de las exposiciones orales. Dado que en la siguiente sesión no habían consensuado qué grupos iban a trabajar qué textos, sino que se habían limitado a apuntarse en la hoja de registro con los métodos, lecturas y fechas según les iba llegando, se tuvo que dedicar dicha clase a hacerlo apropiadamente con la profesora como guía.

En estas exposiciones, que tuvieron lugar entre el 26 de septiembre y el 14 de noviembre de 2019 en las clases de los jueves, debían tomar como contenido ciertas lecturas centradas en distintos aspectos de la didáctica de la lengua (v. *infra*) y, como forma, determinados métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers 2003), es decir, en cada exposición debían transmitir al resto de la clase los contenidos de la lectura que les hubiera sido asignada siguiendo el método de enseñanza de idiomas con el que la docente había emparejado aquella. El objetivo de esta actividad no era solo que los alumnos pusieran en práctica distintas maneras de enseñar lengua española, sino también que se enfrentaran a la esencia misma de la disciplina, asumiendo, por un lado, la necesidad de trasvasar los métodos docentes de lenguas extranjeras a la enseñanza de primeras lenguas y, por otro lado, la conversión de la teoría abstracta en práctica docente, lo que les exigía destrezas comunicativas como las que tendrán que desarrollar con sus futuros alumnos. El control de lecturas que tendrían que hacer tras las exposiciones garantizaba, al menos en la teoría, que toda la clase prestara atención a las distintas exposiciones (Fernández López & Martí Sánchez 2019; Fernández Martín 2017, 2019c; Moreno García 2010; Sánchez García 2011).

En efecto, para integrar el trabajo en grupo con el trabajo individual, igualmente evaluable, de esta actividad, se les pidió realizar las dos tareas mencionadas en sendas sesiones: el cuestionario sobre metodologías docentes en la enseñanza de la lengua y el control de lecturas con los textos delante. La dinámica para realizar el cuestionario se acercó mucho a la que se tiende a hacer en los procesos selectivos de educación (convocatoria por orden alfabético y hora), en un aula diferente a la acostumbrada y empleando directamente la herramienta correspondiente en Moodle. El control de lecturas abarcaba los capítulos 3, 4, 5, 6, 7, 8 del manual de Martín Vegas (2009), el capítulo 7.5 de Cassany, Luna & Sanz (2002), los trabajos de Morote Peñalver (2015), Albertus Morales & Vicente Ruiz (2015), Ortiz Canseco (2015), Asensio Pastor (2016), Estaire & Zanón (1990) y Briz Villanueva (2003) y el capítulo de Anula Rebollo (2002) dedicado a la adquisición del lenguaje.

Finalmente, la parte teórica, de la que serían evaluados en el examen final, se redujo a tres lecturas muy específicas sobre lengua española, cuyos contenidos se explicaron, a modo de clase invertida (Carrera-Sabaté 2012), en unas sesiones muy concretas: el jueves 26 de septiembre se dio la parte de fonética y fonología (Gómez Torrego 2002: §4.1), apoyándose en dos vídeos de la Universidade Federal de Pernambuco⁴; las dos sesiones de los lunes de las últimas semanas de octubre se dedicó a la morfología (Hualde, Olarrea, Escobar & Travis 2009: cap. 3) y los días 18 de noviembre y 11 de diciembre se explicó la esencia de la sintaxis (Fernández Martín 2019c: §3.2; Lozano Jaén, 2013; Pöckl, Rainer & Pöhl 2003: §9.2). Estas tres lecturas formaban parte del examen final de la asignatura que, por necesidades de la guía docente, valía la mitad de la calificación final. Tanto los contenidos exactos

⁴ Se trata de los vídeos de Universidade Federal de Pernambuco sobre fonética y fonología: <https://www.youtube.com/watch?v=JPsb3NhfZ6c> y sobre el archifonema: https://www.youtube.com/watch?v=misSO_M8d9o. La dinámica (un puzle de Aronson o *jigsaw*) consistió en hacer escuchar a cada alumno uno de los vídeos a la vez que respondían un cuestionario y, después, ponerlos por parejas mixtas para que compartieran la información y respondieran, en última instancia, el cuestionario del compañero, habiendo escuchado su resumen del vídeo pero sin haberlo visto.

que debían estudiar como el tipo de preguntas que se les iba a hacer (afirmaciones de verdadero o falso y definición de términos) fueron puestos a su disposición el primer día de clase.

3 – Resultados

A continuación, dividimos los resultados en dos grandes grupos: los que afectan a la asignatura en general provienen de las calificaciones finales y de las encuestas de evaluación docente (§3.1), mientras que los que se centran en el estudio de casos (§3.2) abarcan las calificaciones del proyecto final (§3.2.1), algunos comentarios extraídos de las mismas conclusiones del trabajo realizado (§3.2.2) y de las encuestas de evaluación docente (§3.2.3), así como de su propia autoevaluación (§3.2.4). Téngase en cuenta que en ocasiones es harto complejo distinguir un comentario general de un comentario exclusivo del estudio de casos, pues este ha constituido la mayor parte de la dedicación de la asignatura.

3.1 – Resultados sobre la asignatura en general

Como resultados del grado de aprendizaje obtenido y de la percepción que tienen los estudiantes de su relación con el esfuerzo realizado se ofrecen dos conjuntos de testimonios: las calificaciones finales de los alumnos de cada grupo y algunos datos extraídos de las encuestas de evaluación docente.

Con respecto a las primeras, nótese que, dentro del sistema de evaluación visto desde la globalidad de la asignatura, el estudio de casos (que incluía el póster académico) contaba un 25% de la nota final, frente al otro 25% compuesto por las demás prácticas (exposición oral + cuestionario + control de lecturas) y el 50% del examen. El informe que debían presentar al final se evaluó de acuerdo con la rúbrica expuesta en Fernández Martín (2018). Como resultado, las calificaciones se encontraron en su amplia mayoría entre el 7 y el 8,9; el 14% superó esta nota, mientras que el 4,6% no llegó a aquella⁵.

Las encuestas de evaluación docente, por su parte, son diseñadas por la institución y constan de una serie de ítems cerrados que se responden numéricamente y un espacio abierto en el que cada estudiante puede responder con elementos positivos o negativos. Tienen la ventaja de que son completamente anónimas y los resultados llegan al profesorado meses después de cerrar el semestre. Según nuestros datos, no hubo más de 16 ítems válidos, lo que constituye exactamente el 25% del total. Así, la puntuación más baja concuerda a la perfección con lo que se explica en los comentarios posteriores (§3.2.3).

Por lo que respecta a los comentarios sobre la distribución de prácticas y porcentajes de evaluación, cabe resaltar la aparente necesidad de dedicarles más tiempo a las clases teóricas: “[...] el tiempo que se dedica al temario como tal que entra en el examen es inexistente, cuando el examen cuenta la mitad de la nota”; “Considero que debería haber más clases de teoría de las que hubo para futuros cursos, puesto que hay conceptos que eran ambiguos y que apenas se dedicaron

⁵ El sistema de evaluación español adopta el 0 como la peor calificación y el 10 como la mejor (v. n. 7).

tiempo a ellos. Hubo más exposiciones y trabajo que explicaciones del temario”; “Tampoco hay tiempo suficiente en clase para explicar de forma detenida los conceptos y asimilarlos bien”.

Por el contrario, hay quien piensa que la teoría sobre la lengua española, directamente, sobra, lo que significa, implícitamente, que no ha llegado a ella a través de los casos y que, quizá por esto, la considera demasiado alejada de sus futuras necesidades profesionales: “Son temas lingüísticos muy específicos más propios de estudiantes de filología hispánica que de magisterio ya que no tienen mucho que ver con los contenidos de la Ed. Infantil o Ed. Primaria”.

Esta visión todavía demasiado centrada en los contenidos critica tanto las lecturas en sí (lo cual no deja de ser sorprendente, porque todas ellas ofrecen recursos didácticos para enseñar lengua en Educación Primaria) como la manera de trabajarlas en las exposiciones orales: “Demasiada carga de lecturas”; “personalmente me trabajé mucho las lecturas y me parece que haciendo un examen con apuntes, gente que no se las haya trabajado puede llegar a sacar notas muy similares a las personas que sí lo han hecho”.

Finalmente, nos quedamos con el siguiente comentario porque ofrece una crítica realmente constructiva:

Los aspectos más negativos de esta asignatura es sobre todo la forma de evaluar. Considero que está totalmente descompensada ya que se da un 50% del peso de la nota final a un examen muy fácil con muy poco contenido y el mismo porcentaje a un compendio de asignaturas⁶ que tienen muchísima más carga de tiempo, esfuerzo y trabajo como son el proyecto de casos (debería contar al menos un 30% de la nota final), el examen de lecturas, no el examen en sí que era muy fácil sino la cantidad de lecturas que había que prepararse (al menos un 20%), el examen de métodos de enseñanza del español y su presentación oral (otro 20%), reduciendo el examen a una justa calificación del 30% o incluso menos.

En síntesis, pues, el mayor error cometido por la profesora es, en realidad, prácticamente insoslayable, pues está atada a una guía docente que le marca el porcentaje de evaluación de cada práctica y de la que, en teoría, no puede (ni debe) escapar sin eliminar prácticas o reducir la carga de trabajo de alguna(s) de ellas.

3.2 – Resultados sobre el estudio de casos

Se exponen a continuación los resultados sobre el estudio de casos, centrados en las calificaciones obtenidas (§3.2.1), los comentarios expuestos en las conclusiones del mismo proyecto final (§3.2.2) y los que aparecen en las encuestas de evaluación docente oficiales (§3.2.3).

3.2.1 – Calificaciones del proyecto final

La evaluación del estudio de casos tuvo, como se ha indicado, dos partes: la exposición oral informal del póster académico a finales de cuatrimestre y la entrega

⁶ El estudiante quiere decir “lecturas”.

final del documento escrito que lo incluía. Ambos productos constituyeron, pues, la evaluación final, de carácter calificativo. La evaluación continua, de carácter formativo, supuso tener un control más o menos informal (redactando un diario de clases con lo que cada grupo iba preguntando) de todo el proceso.

Al aplicar la rúbrica de Fernández Martín (2018: 157-158), solo un grupo de los quince suspendió el proyecto; dos se quedaron en el aprobado, cuatro en el notable y el resto en el sobresaliente (Fernández Martín 2020)⁷. El que se consideró excelente ofrecía una estructura perfectamente ajustada a las expectativas docentes: introducción, fundamentación teórica, contextualización de los casos y secuencia didáctica, que incluía marco legal, curso, objetivos, contenidos, competencias, metodología y actividades, sin olvidarse de la atención a la diversidad. Aplicando la susodicha rúbrica, el suspenso en el otro proyecto se debió, a grandes rasgos, a una ineficaz coordinación entre los miembros del grupo (coherencia); falta de atención durante las clases, debida a problemas de comportamiento (plasmada en constantes errores de cohesión); ausencia de una atenta lectura de las instrucciones y de las referencias bibliográficas (adecuación); y, en general, una global incomprensión de los casos.

3.2.2 – Comentarios en el proyecto

Por lo que respecta a los comentarios que han escrito los distintos grupos de estudiantes en el apartado “conclusiones” del proyecto, cabe señalar que, aparte de algunos que sintetizan lo que (aparentemente) han aprendido sobre la lengua española de forma “pura” (“consideramos que existen aspectos de la lengua cuyo conocimiento es indispensable y a los que no se presta la suficiente atención en la enseñanza formal, como la pragmática”), interesan aquí los comentarios que evalúan la actividad realizada, vista en el conjunto que supone la perspectiva de haberla terminado con relativo éxito. Se han seleccionado los fragmentos que se consideran representativos del pensar del grupo, evidentemente, teniendo siempre en cuenta la debida cautela que supone la ausencia de anonimato y el posible miedo a represalias con las calificaciones. Entendemos por “representativos” aquellos en los que aparecen ideas similares, al menos, en dos ocasiones.

Así, comenzamos mostrando sus inquietudes y dificultades, de las que cabe resaltar el desconocimiento de la metodología *per se*, pero, a la vez, la necesidad del apoyo del grupo para superar ese desconocimiento (Fernández & García 2019a): “no conocíamos previamente este tipo análisis de casos particulares, ni tampoco algunas de las premisas que se nos pedían. En cambio, hemos conseguido resolverlo de manera cooperativa y trabajando adecuadamente en grupos, tanto en periodo lectivo como fuera del mismo”; “se considera relevante resaltar la falta de experiencia en lo que a trabajos de investigación de este tipo se refiere. [...] Por último, mencionar la falta de tiempo para poder profundizar todo lo que se hubiera querido en cada caso, sobre todo para ligarlos [conceptos] también en un mismo marco teórico”.

⁷ Una calificación suspensa se encuentra entre el 0 y el 4,9; aprobada, entre el 5 y el 6,9; es notable si está entre el 7 y el 8,9 y de sobresaliente si va del 9 al 10.

Otro aspecto positivo alude a la interdisciplinariedad del trabajo de casos, esencial para lograr un aprendizaje realmente global: “[...] consideramos que este trabajo además de práctico es interdisciplinar, permitiéndonos relacionar y usar también conceptos de otras asignaturas, tratando así los casos de forma global y para cuya resolución vamos a necesitar diferentes contenidos específicos”.

El siguiente extracto es claramente ilustrativo de la manera en que ellos mismos conceptualizan el aprendizaje cooperativo (Fernández & García 2019a), formado por la interacción cara a cara (“escuchar, tener en cuenta a los demás compañeros y compañeras”), la responsabilidad individual (“potencia la motivación”), las habilidades interpersonales y sociales (“respetar turnos de palabra”, “realizando actos comunicativos”) y la reflexión del grupo (“aprender unos de otros”):

[...] encontramos todos los beneficios que aporta trabajar mediante un aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, saber trabajar en equipo, escuchar, valorar y tener en cuenta a los demás compañeros y compañeras, respetar turnos de palabra, aprender unos de otros, etc. Por otro lado, creemos que trabajar desde este enfoque potencia la motivación ya que los alumnos y alumnas dotan de un significado a lo que están haciendo y constantemente están realizando actos comunicativos.

En algunas ocasiones han expresado lo útil de los casos para enseñar lengua en Educación Primaria, lo que confirma la verosimilitud de la situación creada en el caso con cuya realidad los estudiantes se pueden sentir identificados (Paricio 2019a). En otras, lo que se percibe es una profunda motivación plasmada en el deseo de seguir aprendiendo (Brockbank & McGill 2018: 61-63; Fernández & García 2019b; Paricio 2019b), como si al final todo el proceso se les hubiera quedado corto y hubieran necesitado más tiempo, por ganas e interés, para ampliar lo que aquí solo han podido dejar esbozado por la necesaria obligación de seleccionar “solo” tres de los nueve casos existentes: “este proyecto ha dado pie al comienzo de una investigación que podría seguir diversas vías futuras”; “el presente trabajo, los conceptos, la resolución de los casos y las actividades contenidas en él son de gran importancia y utilidad para nuestra formación”.

En síntesis, lo que se desprende de estas conclusiones es la inevitable interrelación entre la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, la especialidad de la profesora y lo exigido en la guía docente de la asignatura.

3.2.3 – Encuestas de evaluación docente

Como se ha indicado, en las encuestas de evaluación docente no hubo más de 16 ítems válidos. Por este motivo, a continuación se presta más atención a los comentarios expuestos por los estudiantes que a los valores numéricos, puesto que en aquellos se espera más sinceridad que en el apartado “conclusiones” del proyecto. Asimismo, optamos por centrarnos en los puntos débiles del método de casos, pues es en estos y no en sus fortalezas donde entendemos que debemos mejorar. Al igual que anteriormente (§3.2.2), se han seleccionado aquellos fragmentos que se consideran representativos, entendiendo como tal aquellos en

que aparecen ideas similares, al menos, en dos ocasiones.

Lo más relevante de las encuestas, pues, se encuentra en la sensación de algunos estudiantes de no haber aprendido didáctica, como si “sufrir” un estudio de casos como el propuesto no les diera un método lo suficientemente sólido para enseñar lengua en Educación Primaria (o en cualquier otra etapa educativa): “Esta asignatura, denominada didáctica de la lengua española, ha carecido de un mínimo de contenido relacionado con la didáctica”; “Apenas hemos aprendido. Su manera de dar clase y sobre todo sus exámenes no nos hacían reflexionar o razonar, simplemente memorizar”.

En esta misma línea, hay quienes creen que la asignatura en conjunto tiene una carga de trabajo excesiva, pero, a la vez, consideran que el estudio de casos se muestra insuficiente para aprender didáctica de la lengua, tal vez, por una supuesta falta de realismo: “Considero que según como está planteada la asignatura lleva consigo una carga excesiva de trabajo”; “en cuanto a los casos, me parece que hay varios contenidos que no son aplicables al día a día”. Vemos, pues, que para algunos alumnos los casos parecen no contribuir en absoluto a aumentar el interés por la asignatura, pese a versar sobre material real y significativo (Fernández & García 2019a, 2019b; Paricio 2019a, 2019b).

Asimismo, hay quien no gusta de tener que prepararse los contenidos por su cuenta, en lo que se considera una competencia transversal fundamental como es el aprendizaje autónomo o una competencia básica considerada esencial en la LOMCE, como es el aprender a aprender (Fernández & García 2019a, 2019b; Paricio 2019a, 2019b). Frente a esta visión tan negativa de la experiencia, aparecen también algunos comentarios positivos, que defienden que “Somos protagonistas de nuestro aprendizaje”, es decir, han desarrollado un aprendizaje profundo (Brockbank & McGill 2018: 51-52) que, pese al esfuerzo realizado, merece la pena, pues tiene sentido (Barnes *et al.* 1994a: 54; Paricio 2019a): “La carga en un principio parece ser excesiva, pero finalmente termina siendo asequible. La teoría de la asignatura, aunque al principio resulta extraña o compleja, termina entendiéndose y nos permite sacar buena nota”.

Afortunadamente, una alumna se percató de que la intención del estudio de casos tiene una parte práctica que no puede desligarse de la misma esencia del quehacer académico, esto es, ayudarles a entender la estructura profunda de un Trabajo Fin de Grado, para lo cual hay que superar los problemas del trabajo en grupo: “El trabajo autónomo de los casos favorece mucho el aprendizaje, es muy valioso [...]. Está enfocado a un TFG y los grupos deberían de ser de máximo 3 porque esto permite poder profundizar completamente en un caso de manera individual y luego ponerlo en común”.

Así, pues, la gran disparidad de opiniones entre lo expuesto en las encuestas oficiales y lo explicado en las conclusiones de los casos no es más que una prueba fehaciente de la distinta manera en que cada estudiante vive la asignatura, en función de su relación con los miembros del grupo, la sensación que posea de la relación entre el esfuerzo realizado y el aprendizaje logrado y la relevancia que entiende que tienen los contenidos vistos.

3.2.4 – Cuestionario de autoevaluación

La autoevaluación, por su parte, tuvo lugar mediante la herramienta “Encuesta” de Moodle, que les obligaba a seleccionar la opción que más se ajustaba a su realidad, entre una lista de varias afirmaciones (Fernández Martín 2020). Se pasó exactamente la misma lista de opciones en dos de las tres ocasiones en que se les pidió que respondieran: entre el 28 de octubre y el 4 de noviembre respondieron 60 estudiantes; un mes después aproximadamente, respondieron 59 alumnos. El tercer cuestionario de autoevaluación centraba la pregunta en la experiencia del estudio de casos como un todo; fue respondida entre el 8 y el 10 de enero por 47 personas.

De los resultados que arrojan los cuestionarios de autoevaluación realizados en dos ocasiones, cabe señalar que, del primero (tabla 2), la inmensa mayoría de los alumnos (18/60) decía llevar hechos los conceptos de los tres casos y encontrarse respondiendo a las preguntas del segundo, mientras una minoría de cuatro estudiantes confesaba sentirse algo abrumada por la dificultad de la tarea, porque les parecía muy difícil desde el principio.

Opciones de la consulta	Número de respuestas
Justo vamos a empezar el tercer caso.	0
Acabamos de terminar el primer caso y comenzamos en breve el segundo.	6
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del primero).	9
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del segundo).	18
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del tercero).	7
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del primero).	7
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del segundo)	9
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del tercero)	0
Hemos terminado los tres casos y solo nos falta revisarlos concienzudamente	0
Hemos terminado los tres casos, incluida la revisión	0
Nos hemos rendido y no hemos hecho ningún caso	0
No hemos hecho ningún caso porque nos parece muy difícil desde el principio	4

Tabla 2. Primera autoevaluación (28/10/2019-04/11/2019)

Cuando responden al segundo cuestionario de autoevaluación (tabla 3), la mayoría dice encontrarse bien con los conceptos de los tres casos hechos y trabajando todavía en la teoría del tercero (13/59), bien con la parte teórica de los tres casos al completo y creando la aplicación didáctica de uno de ellos (11/59), más comúnmente el segundo (13/59).

Consulta	Número de respuestas
Justo vamos a empezar el tercer caso.	3
Acabamos de terminar el primer caso y comenzamos en breve el segundo.	2
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del primero).	3
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del segundo).	2
Llevamos hechos los conceptos de los tres casos y estamos con las preguntas (del tercero).	13
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del primero).	11
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del segundo)	13
Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica (del tercero)	12
Hemos terminado los tres casos y solo nos falta revisarlos concienzudamente	0
Hemos terminado los tres casos, incluida la revisión	0
Nos hemos rendido y no hemos hecho ningún caso	0
No hemos hecho ningún caso porque nos parece muy difícil desde el principio	0

Tabla 3. Segunda autoevaluación (28/11/2019-02/12/2019)

Finalmente, de la tercera autoevaluación cabe resaltar lo escéptico de la tercera afirmación más frecuente (“He aprendido lo esperable en función del esfuerzo dedicado”) y lo pesimista que supone una afirmación como “He aprendido poco para lo mucho que me he esforzado”, respondida casi por la mitad de las personas que han respondido la que quizá es la más satisfactoria de todas, desde una perspectiva docente: “He aprendido mucho, aunque he tenido que esforzarme también mucho” (tabla 4).

Consulta	Número de respuestas
He aprendido mucho, aunque he tenido que esforzarme también mucho.	28
He aprendido mucho sin apenas esforzarme; ha sido realmente fácil.	0
He aprendido poco para lo mucho que me he esforzado.	13
He aprendido mucho para lo poco que me he esforzado.	0
He aprendido lo esperable en función del esfuerzo dedicado.	6
No he aprendido nada y el esfuerzo no ha merecido la pena.	0

Tabla 4. Autoevaluación final sobre el estudio de casos (8/01/2020-10/01/2020)

4 – Discusión

Hay numerosas cuestiones sobre las que quisiéramos reflexionar en esta sección, sin perder nunca de vista que todas ellas se gestan en una interrelación entre la percepción personal a partir de la propia experiencia docente universitaria y la limitación de los dos factores que empleamos para evaluar nuestra propuesta docente: las calificaciones del estudio de casos y de la asignatura, en general, marcan cierta objetividad, en el sentido de que afectan a todos los estudiantes, mientras que la opinión “formal” con la que realmente contamos en las encuestas no llega al 30% del número de matrículas. No obstante, la experiencia deja entreabiertas algunas cuestiones, a veces paradójicas, que afectan sobre todo a quienes más a disgusto se han encontrado durante el desarrollo del estudio de casos, tal vez, en general, debido a las inherentes desventajas de esta metodología activa frente a otras (Arias-Gundín *et al.* 2008; Powell Franco & García Álvarez 2006; Santiago Ylarri 2012).

En primer lugar, algunos tienen la sensación de haberse esforzado mucho, pero a la vez de no haber aprendido nada a pesar de haber redactado en grupo (supuestamente) un trabajo académico de, en general, bastante rigor formal (Paricio 2019b). Esto supone que o bien ya tenían el conocimiento adquirido y por eso no han aprendido más; o bien han aprendido cuestiones distintas a las que esperaban aprender (bastante más probable), lo que produce un claro contraste entre las expectativas estudiantiles y la realidad del aula universitaria, pero raramente la ausencia de aprendizaje (Fernández Martín 2020).

Para resolver esta paradoja, consideramos fundamental entender qué expectativas tienen los alumnos que cursan una asignatura como esta (Barnes *et al.* 1994a; Zerrillo 2019: 14-19), para lo cual conviene buscar, por un lado, cómo hacerles conscientes de lo que han aprendido (autoevaluación) y, por otro lado, cómo medir el grado de aprendizaje de cada uno (evaluación). Con respecto a lo primero, recuérdese que en el cuestionario de autoevaluación nadie selecciona la opción “No he aprendido nada y el esfuerzo no ha merecido la pena”, aunque luego algún estudiante lo expresa así en las encuestas. Con respecto a la evaluación, las calificaciones obtenidas muestran que prácticamente la totalidad del alumnado ha

superado con éxito todas las pruebas de evaluación. En cualquier caso, siempre puede haber “un grupo importante que no es capaz de prever ni los objetivos ni los criterios de evaluación” (Fernández & García 2019b: 137). Cabe preguntarse, a este respecto, si la percepción de este grupo se relaciona con el error que supone olvidar que una amplia variedad de actividades contribuye a que cada estudiante desarrolle diferentes destrezas para superar la asignatura, pues a cada cual se le dan mejor unas tareas que otras. No contemplar esta opción supone seguir manteniendo una visión de la materia exclusivamente basada en contenidos (en vez de en competencias), que es, precisamente, lo que muchos de ellos critican (Powell Franco & García Álvarez 2006).

En segundo lugar, el esfuerzo que dedican al aprendizaje, en los casos en que parece que es excesivo, no resulta ser tan ingente como parte del alumnado cree (y como pretende hacer creer al profesorado). En otras palabras, tienden a asumir que cualquier esfuerzo va a ser recompensado automáticamente, por muy pequeño que sea, incluso aunque con él no se lleguen a alcanzar los mínimos requeridos (Barnes *et al.*, 1994a: 36; Zerrillo 2019: 8). Lo paradójico, entonces, es que critican constantemente que se le dé tanta importancia al resultado del aprendizaje, pero ellos mismos actúan ignorando por completo el proceso, hasta el punto de dar automáticamente por hecho que si aquel es óptimo este va a serlo también (y con carácter inmediato).

En tercer lugar, quieren aprender de forma práctica, pero no quieren practicar para aprender: si esperan que la profesora explique la asignatura desde una perspectiva teórica a modo de clase magistral están, entonces, admitiendo que este tipo de método sigue siendo necesario (García-Saavedra y Rubí-González 2021; Zerrillo 2019: 7-9), a la vez que implícitamente rechazan cualquier tipo de metodología activa y niegan la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (Fernández & García 2019b; Santiago Ylari 2012).

En efecto, el ideal de las actividades propuestas era que se hicieran seminarios al modo centroeuropeo (Brockbank & McGill 2018: 150-165), de manera que cada grupo fuera responsable de una lectura que expondría siguiendo el método correspondiente, pero, a la vez, el resto de la clase sería responsable (individual y grupalmente) de traerla leída a clase (Fernández & García 2019b). No se trataba de que el grupo *explicase* nada, sino de que entre todos construyeran conocimiento significativo de forma conjunta (Carrera-Sabaté 2012; Paricio 2019b), comprobando cómo sus compañeros llevaban a la práctica los métodos asignados y, si acaso, preguntando algunas cuestiones teóricas sobre las lecturas, interactuando con lo escuchado en lo que se consideraría una perfecta integración de las cuatro destrezas. La realidad, para algunos estudiantes (según las encuestas de evaluación docente), se encontró bastante lejos de este ideal concebido por la docente.

En cuarto lugar, necesitan que se les expliquen ciertos conceptos (Santiago Ylari 2012) porque no quieren investigarlos por sí mismos, pero no están por la labor de escuchar a la docente (Zerrillo 2019: 85-89). Parte del fracaso de las clases magistrales de años anteriores se debe a los constantes problemas de comportamiento en el aula (frecuentes salidas y entradas, constantes consultas

al móvil, molestos e interminables rumores, ingestión de bocadillos e incluso de pizzas recién hechas), a las prisas estudiantiles por terminar antes de la hora oficial y, sobre todo, a la falta de respeto entre compañeros. El esfuerzo que se les pide desde las metodologías activas, por tanto, no es tan colosal como quieren hacer creer, pues comienza con principios básicos de comportamiento en clase (estarse callado, no comer, no estar pendiente del móvil...) que no les exigen una incalculable cantidad de energía (Powell Franco & García Álvarez 2006: 236; Zerrillo 2019: 19-28).

En quinto y último lugar, sienten que se están repitiendo actividades o contenidos, pero, simultáneamente, insisten en que quedan cuestiones sin explicar, bien porque se dan por conocidas, bien porque se les pide que las preparen por su cuenta. No son conscientes de que repetirles lo mismo una y otra vez (o que ellos se lo repitan a sí mismos) puede ser también provechoso para su aprendizaje (Brockbank & McGill 2018: 34-37; Paricio 2019b). Tampoco parecen conocer la ventaja que supone que el hecho de dejar, en un tercer curso de carrera, que se preparen cierta parte de la asignatura con la ayuda del docente permite a cada estudiante generar su propio conocimiento, así como decidir en qué profundizar en función de gustos, intereses y circunstancias personales.

5 – Conclusiones

Asumiendo que la mayoría del alumnado estuvo satisfecha con el estudio de casos propuesto para enseñar (a enseñar) lengua española, cabe concluir que el método funciona, aunque, naturalmente, admite algunas críticas.

Se hace necesario, primero, reflexionar sobre las fases en que se debe dividir la secuencia didáctica al completo, pues quizá sería más eficaz establecer una relación más profunda entre la teoría del examen y la práctica de los casos. En esta misma línea, quizá convendría equilibrar el valor ponderado de las distintas actividades en la evaluación final, para reducir la probabilidad de que sientan que el trabajo cuenta menos de lo que ha costado su realización. Igualmente, cabría también mejorar la esencia de la rúbrica empleada para la evaluación del estudio de casos e insistir en la necesidad de determinadas clases magistrales para aclarar dudas comunes. Asimismo, parece obligatorio incorporar un cronograma con una buena tutorización que los obligue a dedicar horas a poner en común sus trabajos para presentarlos al docente de forma oral y en pequeños grupos antes de mostrarle un posible borrador por escrito a mediados del semestre.

Por otra parte, toda decisión conlleva una responsabilidad achacable al profesorado, pero, una vez se han puesto las reglas del juego sobre la mesa, el alumnado es igualmente responsable de sus propios actos, especialmente cuando estos acarrear consecuencias desagradables como las que se desprenden de auténticos problemas de comportamiento que hasta hace poco eran solo frecuentes en las enseñanzas medias. Cabe preguntarse si las clases cundirían más en el caso de que no se perdiera tanto tiempo en estas cuestiones (que deberían estar superadas) y todos ellos se comportaran en el aula según lo esperable de

ciudadanos adultos del siglo XXI.

Finalmente, siempre habrá quienes creen que con las metodologías activas ni el profesorado ni el alumnado trabajan lo suficiente, lo que a su vez conllevará una falsa sensación de no estar aprendiendo nada. Dado que el éxito en la sociedad actual no siempre se mide por el esfuerzo realizado sino por la meta alcanzada, el triste trasfondo de esta falsa sensación es que, al final, resulta ajustarse perfectamente a lo que el mundo espera de los universitarios.

REFERENCIAS

- Albertus Morales, A.; Vicente Ruiz, P. A. 2015. La programación de unidades didácticas. In: Guerrero Ruiz, P.; Caro Valverde, M^a T. (Eds). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 237-260.
- Álvarez Angulo, T. 2013. *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Anula Rebollo, A. 2002. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros.
- Arias-Gundín, O.; Fidalgo, R.; García, J.-N. 2008. El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*. 26(2): 431-444. Disponible en <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Asensio Pastor, M. I. 2016. Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *SEDLL. Lenguaje y textos*. 44: 95-105.
- Barnes, L. B. Christensen, C. R. y Hansen, A. J. (1994a). Teaching with Cases at the Harvard Business School. In: Barnes, L. B.; Christensen, C. R.; Hansen, A. J. (Eds.). *Teaching and the Case Method*.. Harvard: Harvard Business School Press, 34-68.
- Barnes, L. B. Christensen, C. R. y Hansen, A. J. (1994b). Student Learning Beyond the Classroom: Implications for a Discussion Methods Teacher. In: Barnes, L. B.; Christensen, C. R.; Hansen, A. J. (Eds.). *Teaching and the Case Method*. Harvard: Harvard Business School Press, 304-311.
- Briz Villanueva, E. 2003. La evaluación de las habilidades lingüísticas. In: Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 426-465.
- Brockbank, A.; McGill, I. 2018. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Camps, A. 2012. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59: 23-41. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Carrera-Sabaté, J. 2012. «El sons del català»: una propuesta para la docencia de la fonética catalana. In: Trenchs Parera, M.; Cruz Piñol, M. (Coords). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades*. Barcelona:

- Octaedro/ICE-UB, 73-90.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 2002. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cisneros Estupiñán, M.; Olave Arias, G.; Rojas García, I. 2015. Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 26: 159-174. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3684, Consultado el 05/05/2021.
- Estaíre, S.; Zanón, J. 1990. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7/8: 55-90. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Estrada Cuzcano, A; Alfaro Mendives, K. L. 2016. El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*. 29(65): 195-211.
- Fernández López, M^a C.; Martí Sánchez, M. (Eds.) 2019. *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Fernández Martín, P. 2020. El estudio de casos como método para enseñar lengua: un ejemplo para Magisterio. In: Gázquez Linares, J. J.; Molero Jurado, M^a del M.; Martos Martínez, Á.; Barragán Martín, A. B.; Simón Márquez, M^a del M.; Sisto, M.; del Pino Salvador, R. M^a; Tortosa Martínez, B. M^a (Coords.). *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Madrid: Dykinson, 329-340.
- Fernández Martín, P. 2019a. Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*. 19: 75-103. Disponible en <https://hdl.handle.net/2454/36093>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2019b. Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae. Revista de Didácticas Específicas*. 6: 97-125. Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21966>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2019c. *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Martín, P. 2018. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thèlème. Revista Complutense De Estudios Franceses*. 33(2), 139-158. Disponible en <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández Martín, P. 2017. Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. In: Peña Acuña, B.z; Aguilar López, A. M^a (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes*. Tomo I. Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, 112-148. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/678680>, consultado el 05/05/2021.
- Fernández, A.; García, E. 2019a. Aprendizaje cooperativo para el desarrollo

- cognitivo y social del estudiante. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 89-108.
- Fernández, A.; García, E. 2019b. Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 131-154.
- Gómez Torrego, L. 2002. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- García-Saavedra, M.; Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 25(1): 1-12. Disponible en <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>, consultado el 05/05/2021.
- Guevara, Y.; López Hernández, A.; García Vargas, G.; Delgado S., U.; Hermosillo García, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles educativos*. XXX(121): 41-62. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a3.pdf>, consultado el 05/05/2021.
- Honan, J.; Sternman Rule, C. 2007. *La Enseñanza y el Aprendizaje mediante el Método de Casos. El uso de casos en la educación universitaria*. Madrid: CEU.
- Hualde, J. I.; Olarrea, A.; Escobar, A. M.; Travis, C. E. 2009. *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozano Jaén, G. 2012. *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
- Martín Vegas, R. M. 2009. *Manual de didáctica de lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Moreno García, C. 2010. Promover en los centros de formación inicial del profesorado una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras /segundas lenguas. In: Colectivo Yedra (Coord.). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: UGT, 49-52.
- Morote Peñalver, E. 2015. Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. In: Guerrero Ruiz, P.; Caro Valverde, M^a T. (Eds.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 29-46.
- Ortiz Canseco, M. (2015). La enseñanza de la ortografía. In: Martínez Carro, E.; Simón Parra, M.; García Sánchez, M.; Fernández Merino, M.; Ruiz Canseco, M. (Eds.). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Logroño: UNIR.
- Paricio, J. 2019a. La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea. Madrid: Narcea, 57-88.
- Paricio, J. 2019b. Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. In: Paricio, J.; Fernández, A.; Fernández, I. (Eds.). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea, 109-128.
- Pöckl, W.; Rainer, F.; y Pöll, B. 2003. *Introducción a la lingüística románica*. Madrid:

Gredos.

- Powell Franco, A. L.; García Álvarez, C. (2006). Enseñando psicología con técnicas didácticas avanzadas: el método de casos y el de aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11(2): 227-238 Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211202>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Regueiro Rodríguez, M^a L. y Sáez Rivera, D. 2013. *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Richards, J. y Rodgers, T. S. 2003. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigo Segura, F. y Méndez Cabrera, J. 2018. Aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en els graus de Mestre/a d'Educación Infantil i Primaria. *Didacticae*. 6: 144-158. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/Didacticae/article/view/363162>, consultado el 05/05/2021.
- Rosker, E. J. 2006. El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. *Revista Universidad y Empresa*. 5(11): 109-122. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=1508729>, consultado el 10/05/2021.
- Sánchez García, M. 2011. El desarrollo del currículo de Lengua Castellana y Literatura a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Una vinculación que debe conocer el profesorado. *El Guiniguada*, 20: 177-196. Disponible en <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/417>, consultado el 05/05/2021.
- Santiago Yarri, J. 2012. La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. 20: 219-243. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4257313.pdf>, consultado el 10 de mayo de 2021.
- Wassermann, S. 1994. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zerrillo, P. 2019. *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach using the Case Method*. London: World Scientific.

ANEXO. Los nueve casos propuestos

Con el objetivo de dar ideas a los interesados en aplicar el estudio de casos a la enseñanza de la (didáctica de la) lengua en la educación superior, se muestran las situaciones, los conceptos clave propuestos y algunas de las preguntas sobre las que cada grupo debía generar su propio discurso (§2). Sobre el caso de la comprensión lectora, se puede acceder a una versión resumida en <https://experienciasdocentes.lauam.es/buenapractica/ensenando-lengua-espanola-mediante-el-estudio-de-casos-un-ejemplo-para-la-facultad-de-formacion-de-profesorado-y-educacion>. Recuérdese que todos ellos son reales, bien encontrados en los medios de comunicación, bien experimentados por la docente a lo largo de su vida.

Caso	Situación	Conceptos clave	Cuestiones relevantes (extracto)
Fonética y fonología del español	Una niña de seis años firma de la siguiente manera: <i>Patricia Fernanded</i>	<i>Fonema – alófono – fonética – fonología – oposición fonológica – neutralización – archifonema – ortoepía – ortografía</i>	¿A qué competencia(s) lingüística(s) afecta el hecho en sí mismo de firmar? ¿Qué conocimientos tiene esta alumna? ¿Cuáles le faltan? ¿Puede usarse la distinción entre lenguaje oral (natural, adquirido) y lenguaje escrito (artificial, aprendido) para explicar lo que ocurre? ¿Y la diferencia entre ortografía/ ortoepía (escritura) y fonología/fonética (oralidad)? ¿El sistema ortográfico del español es fonológico o fonético?
Morfología del español	Diego, de 9 años, al recordar que el femenino de <i>caballo</i> es <i>yegua</i> , protesta: –Mi hermano pequeño dice <i>caballa</i> , profe. –Bueno, <i>caballa</i> es otra cosa. La caballa es un pez. Tu hermano lo aprenderá cuando sea mayor. –Pues no lo entiendo. De <i>gato</i> es <i>gata</i> y de <i>perro</i> , <i>perra</i> . ¿Por qué <i>caballa</i> no vale para <i>caballo</i> ?	<i>flexión nominal – paradigma – sustantivos epicenos – heterónimos – norma lingüística – gramática infantil</i>	¿Se puede utilizar la diferencia entre morfología léxica y morfología flexiva del español para explicar lo que ocurre en este caso? ¿Y la diferencia entre género gramatical y género social? ¿Qué tienen que ver en todo ello los mecanismos de creación de palabras nuevas como la composición o la derivación? ¿Por qué <i>caballa</i> es posible pero no correcta? ¿Qué significa “ser correcto”?

<p>Sintaxis del español</p>	<p>En 3º de Primaria la profesora les dice a sus alumnos el día anterior a la consabida fiesta de carnaval: –Mañana, venid todos disfrazados de casa. Y, al día siguiente, aparecen algunos niños disfrazados con un traje que representa una casa.</p>	<p><i>Enunciado – oración – argumento – adjunto – valencia – conmutación – concordancia – permutación – coaparición – elisión – contexto comunicativo</i></p>	<p>¿Cuál es la diferencia entre adecuación (a la situación de enunciación) y corrección (puramente lingüística)? ¿Se puede explicar el malentendido desde una perspectiva estrictamente sintáctica, como la que tiene lugar entre distintos homófonos como <i>las casas</i> (<i>las casas son azules</i> vs. <i>tú las casas ahora mismo</i>)? ¿Cómo se emplea el concepto de <i>contexto</i> para explicar que la mayoría de los alumnos entendieron el mensaje adecuadamente?</p>
<p>Semántica del español</p>	<p>En clase de matemáticas, el profesor pide a Manuela que le diga tres frutas. La respuesta de Manuela, de seis años recién cumplidos, es: “Tres melocotones”.</p>	<p><i>Prototipo semántico – relaciones de sentido – proposición – sentido – referencia</i></p>	<p>¿Cuál es el concepto de <i>fruta</i> que parece rondar por su cabeza? ¿Qué rasgos podrían estar caracterizándolo? ¿Se puede relacionar este conjunto de rasgos con los de <i>melocotones</i> a partir de determinadas relaciones de sentido? Si es así, ¿cuáles serían las relaciones de sentido entre <i>fruta</i> y <i>melocotones</i> que, seguramente, se encuentren en la mente de la pequeña Manuela?</p>
<p>Pragmática del español</p>	<p><i>Ring, ring</i> (suena el teléfono de casa). DAVID (niño de siete años): Hola. MARÍA: ¡Hola! Soy María. ¿Está Carlota? DAVID: Sí. MARÍA (espera pacientemente hasta que se da cuenta de que algo no va bien): Dile que se ponga, ¡corre! DAVID: Vale. ¡Mamaáááááááá!</p>	<p><i>Situación de enunciación – ostensión – inferencia – implicatura – contexto comunicativo – comunicación (humana)</i></p>	<p>¿Cuáles son las intenciones de María? ¿Cómo las interpreta David? ¿Por qué es así? ¿Cómo se relaciona el concepto de comunicación humana con lo que le sucede a David? ¿Qué relación hay entre lo que le ocurre a este niño y lo que hace el personaje del cortometraje <i>Mirindas asesinas</i> interpretado por Álex Angulo? ¿Actúan realmente de forma similar? ¿A qué se debe el comportamiento de cada uno?</p>

<p>Expresión oral</p>	<p>Rafael, un niño de 9 años acostumbrado a leer comics de adultos como <i>Mortadelo y Filemón</i> y <i>Zipi y Zape</i>, al coger (¿por error?) el jersey de su tío y llevarse a la nariz, dice, de forma totalmente naturalizada para él (aunque llamativa para los adultos que hay en ese momento a su alrededor): –Esto huele a demonios fritos.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – registro – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Por qué la expresión empleada por el niño llama la atención de los adultos que lo rodean? ¿Hay alguna relación entre la edad y la frase que utiliza? ¿Y entre el género discursivo [cómic] del que proviene la expresión y la situación real en la que se encuentran? ¿Se puede establecer una relación entre lo que el niño realmente dice y lo que se espera que diga? (Quizá sea útil seguir los parámetros de <i>speaking</i> de Hymes, definidos por Álvarez Angulo [2013: §2.2]).</p>
<p>Expresión escrita</p>	<p>Marcela, una niña mexicana de seis años de edad recientemente llegada a España, escribe el siguiente texto narrativo, a partir de un dibujo que proyecta la profesora en la pizarra: <i>Había una ves tres fantasmas que vivían en una cueva al día siguiente era jalogüin y salieron asustar a los niños.</i> Caso extraído de Guevara <i>et al.</i> (2008).</p>	<p><i>Acto de habla – escritura – ostensión – inferencia – registro – sociolecto – dialecto – contexto comunicativo – género discursivo/tipo de texto – ortografía – morfología</i></p>	<p>¿Qué significa escribir? ¿Marcela escribe o codifica letras? ¿Hay ostensión e inferencia también en los textos escritos o son características típicas solamente de los textos orales? ¿Hay alguna diferencia entre escribir adecuadamente y escribir correctamente? ¿Cuál es la diferencia entre las faltas y los errores? ¿Y entre la ortografía natural y la ortografía arbitraria? ¿Escribir es un proceso individual? ¿Se escriben igual todos los tipos de texto y/o géneros discursivos, es decir, exigen todos ellos las mismas estrategias de escritura?</p>
<p>Comprensión auditiva</p>	<p>Profesora: Venga, ahora guardad matemáticas... y sacad lengua. Y Pablito, de 8 años y tal vez intencionadamente, guarda el libro de matemáticas mientras saca la lengua.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – polisemia – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Qué es escuchar? ¿Qué estrategia de comprensión ha utilizado Pablito para continuar la conversación? ¿Qué intenciones puede tener? ¿Dónde se encuentra la posible gracia de su respuesta? ¿Hay que enseñar a escuchar en la escuela? ¿Cuáles son las necesidades auditivas de los pequeños alumnos? ¿Hay algún modelo teórico de comprensión oral que pueda explicar el proceso cognitivo que implica y el error que ha cometido el niño? ¿Cuáles son las microhabilidades más frecuentes que componen la destreza de escuchar?</p>

<p>Comprensión lectora</p>	<p>Una niña de 8 años recibe la siguiente orden de su padre, porque acaban de llegar invitados a casa: -Carmen, haz el favor. Apaga el ordenador y ven a saludar a los tíos. Carmen, obedientemente, apaga el ordenador hasta que se presenta la siguiente pregunta del sistema operativo: <i>¿Desea usted realmente apagar Windows?</i> En ese momento, la niña responde al ordenador: -No, yo no quiero apagar Windows. Es papá el que quiere. Y pulsa “cancelar”.</p>	<p><i>Acto de habla – oralidad – ostensión – inferencia – implicaturas – polisemia – adecuación – contexto comunicativo – género discursivo</i></p>	<p>¿Cómo ha interpretado Carmen el mensaje? ¿Cómo se esperaría que lo interpretara? ¿Por qué? ¿Por qué la respuesta de Carmen llama la atención de los adultos que la rodean? ¿Hay alguna relación entre la edad de la niña y la interpretación que hace del cartel, es decir, su “deducción” lectora? ¿Y entre el género discursivo (cartel) en el que se encuentra el mensaje y la situación real en la que se encuentran (entrada a una farmacia)? ¿Qué significa leer? ¿Es lo mismo leer que descifrar letras? ¿Y lo mismo que oralizar? ¿Hay ostensión e inferencia también en los textos escritos o son características típicas solamente de los textos orales? ¿Leer es un proceso individual? ¿Se leen igual todos los tipos de texto [géneros discursivos], es decir, exigen todos ellos las mismas estrategias de lectura? ¿Hay algún modelo teórico de comprensión lectora que pueda explicar el proceso cognitivo que implica? ¿Cuáles son las microhabilidades más frecuentes que componen la destreza de leer? ¿Entender este modelo puede ayudar a saber qué le ha ocurrido a Carmen?</p>
----------------------------	--	---	--