

Hacia un modelo de eficiencia académica

Antonio Martínez González

José Maria Becerra Hiraldo

Universidad de Granada

1. La implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS en sus siglas inglesas) es un proceso que est  desarrollándose actualmente en la Universidad de Granada. Pero hay experiencias de la puesta en práctica de sistemas prácticamente iguales que cuentan con más de quince años de antigüedad. En efecto, la Universidad de Granada ven  publicando bajo el título de *Boletín Informativo*, unos opúsculos en los que daba noticias académicas diversas e informaba de las novedades legislativas que afectaban a la enseñanza universitaria y que debían ser tenidas en cuenta para el desarrollo de las clases. Eran obras anónimas redactadas por la propia institución o por equipos de docentes preocupados por la enseñanza superior y por el futuro de la universidad. La Universidad de Granada las editaba y, en la medida de lo posible, trataba de aplicar las ideas y propuestas expuestas cuando éstas no eran decretos de obligado cumplimiento. Uno de aquellos folletos, el número 38, ten  el sugerente subtítulo de Monográfico "Planes de Estudio" y, como los otros 37 anteriores, fue editado sin ningún tipo de registro (ISBN, depósito legal, año); únicamente aparecía del nombre de la Universidad de Granada, su escudo y el editor, Secretariado de Comunicación y Documentación. Gabinete de Edición Documental. El número 38 deb  de publicarse en el último trimestre de 1991 o en los primeros meses del 1992. Nos extendemos en la referencia porque no aparece ningún ejemplar en las bibliotecas de la Universidad de Granada, por lo que buscarlo y comprobar su existencia, será bastante difícil. Afortunadamente guardamos un ejemplar que casi podría calificarse de h pax.

Se hablaba en ese *Boletín* de los nuevos planes de estudio, de los nuevos títulos universitarios, de la creación de centros universitarios, etc., etc. Aspectos, algunos, hoy ya superados, pero otros, en cambio, en pleno vigor, en plena efervescencia, como es el de la relación entre créditos y horas de docencia y trabajo. En el segundo capítulo del *Boletín*, que lleva el título de «Margen de discrecionalidad reservado a los órganos de Gobierno para la elaboración, aprobación y modificación de enseñanzas oficiales con validez en todo el territorio nacional» (pp. 11-19) dice que corresponde a la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada establecer el margen de discrecionalidad de los distintos puntos o apartados del plan de estudio de las titulaciones.

En el apartado correspondiente a la carga lectiva, donde habla de créditos y de horas por semana, dice el citado *Boletín* que «las horas reales programadas entre teoría y prácticas no deberán superar puntualmente las 40 horas semanales», y añade a continuación: «La equivalencia de 10 horas lectivas como 1 crédito debe considerarse sólo como una referencia. La equivalencia estará determinada tanto por el número de horas lectivas, como por la naturaleza y forma de las enseñanzas impartidas, los diferentes tipos de actividades exigidos para cursar las materias y cualquier otro tipo de requisito» (p. 14). Resulta sumamente interesante que siete u ocho años antes

de que se firmase la *Declaración de Bolonia* (1999), que unos doce años antes de que se aprobase el Real Decreto 1125/2003, que establece el sistema europeo de créditos, y casi 16 años antes del Real Decreto 1393/2007, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se hablase en la Universidad de Granada de la enseñanza universitaria en términos tan actuales. Todo ello se debía al antiguo Real Decreto 1497/1987, que establecía directrices generales comunes de los planes de estudio universitarios, directrices que los decretos posteriores han ido puntualizando.

El análisis del *Boletín* granadino avanzaba más y, como aclaración, explicaba qué podía ser un crédito y daba tres posibilidades (p. 15):

- «Una unidad de carga lectiva teórica o práctica equivalente a diez horas impartidas por un profesor»; es decir, la prolongación del sistema tradicional de clase magistral y examen.
- «Una unidad de contenidos teóricos o prácticos que se imparten a través de un número variable de horas lectivas teóricas o prácticas, o bien trabajos tutelados. Esto puede suponer que un crédito para un estudiante supone la dedicación de menos de diez horas por parte del profesorado»; o sea, el sistema de créditos europeos ECTS.
- «Una unidad de esfuerzo –o evaluación de la actividad académica de un estudiante a través del trabajo personal tutelado directamente o no– puede requerir mayor duración temporal de diez horas (p.e.: prácticas de campo, prácticas clínicas, prácticas de empresas, etc.)»; consideración que no afecta, por ahora, a los estudios filológicos.

Curiosamente y sin proponérselo, la Universidad de Granada se adelantaba a las palabras con que la *Conferencia de Rectores de Universidades Españolas* (CRUE) explica en qué consiste los ECTS del R. D. 1125/2003: «En el sistema ECTS, se entiende por carga total de trabajo del estudiante el número total de horas de trabajo que dedica a las tareas que se le encomiendan para el logro de los objetivos de un programa. En las horas totales de trabajo que mide un crédito ECTS se incluyen no sólo las horas de aula, teóricas y prácticas, sino también las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, de trabajos individualmente o en grupo, de prácticas o proyectos, a la resolución de ejercicios, a la consulta de bibliografía, las exigidas para preparar y realizar las pruebas de evaluación, etc.»¹.

Pero, afortunadamente, este modo de entender la docencia no nos era desconocido, ya teníamos cierto conocimiento de él por nuestras colaboraciones docentes con universidades extranjeras. La participación activa del alumno en el propio aprendizaje a través de trabajos, exposiciones de trabajos, prácticas fuera de la clase, etc., y la consideración de esta actividad como parte importante de la evaluación de su rendimiento académico eran procedimientos que habíamos observado en nuestras estancias en universidades europeas y americanas.

La propuesta del Boletín fue la espoleta, el estímulo que faltaba para decidirnos por este sistema, entonces inédito en las aulas granadinas. Pensando que una organización de la docencia que tuviera más en cuenta el trabajo del alumno y diera participación al mismo en el proceso de aprendizaje de la materia daría mejores resultados, nos animamos a poner en práctica en nuestras asignaturas el nuevo sistema a partir del curso 1992-1993, sin saber que estábamos entrando en los ECTS y en Bolonia. Hoy, pasados ya algunos años de aquel lejano 1992, podemos decir que nos animó a dar aquel paso tanto el deseo de innovar en la docencia, que creíamos, y creemos, muy necesario, como la posibilidad de aplicar la parte final de la definición «un crédito [...] supone la dedicación de menos de diez horas por parte del profesorado». Y la verdad es que si en algún caso puede suponer menos de diez horas de dedicación a clase, por otro aumentan ostensiblemente las horas de dirección de trabajos, de corrección, de tutorías, etc., y eso, *gratis et amore*.

¹http://www.crue.org/export/sites/Crue/espacioeuropeo/documentos_FAQs/definicion_EEES/1_ ECTS.pdf

2. La aplicación de nuestra experiencia y la iniciativa que proponía el Boletín nos llevaron a hacer entonces, como continuamos haciendo ahora, un cronograma o sílabo, es decir, una programación diaria de la clase. En este cronograma se detalla tanto el tema, o parte del tema, que el profesor prevé explicar cada día, como la actividad que el alumno debe desarrollar. Pero mientras que la docencia del profesor sí se especifica con mayor exactitud, algunas actividades de los alumnos se disponen en períodos más largos (varios días, una semana, una quincena, etc.). En el cronograma se establece también la fecha límite de presentación de trabajos y, en algunos casos, la distribución en grupo para las tutorías. También queda perfectamente fijado el sistema de evaluación, en el que frente a la consideración del examen final como prueba única o fundamental para establecer la calificación de la asignatura, se tienen en cuenta todas las actividades desarrolladas por los alumnos.

Presentamos como muestra una parte del cronograma de la asignatura *Ling stica española del Siglo de Oro* (optativa de Filología Hispánica; 6 créditos). Junto al cronograma entregamos a los alumnos el programa de la asignatura que incluye los descriptores básicos de los contenidos teóricos y prácticos, los objetivos formativos que se persiguen, la bibliografía (básica y complementaria), indicaciones breves sobre la forma y el contenido de las clases prácticas, el horario, las tutorías, los ECTS, etc., y el sistema de evaluación de la asignatura, que aquí reproducimos a continuación del cronograma. En el caso concreto de esta asignatura, añadimos una extensa relación de obras ling sticas del Siglo de Oro para que los alumnos puedan elegir las que consideren convenientes para los comentarios y trabajos individuales.

Ling stica española del Siglo de Oro

Mes	Día	Contenidos teóricos	Lecturas y comentarios
Sep.	28	Presentación del curso. Tema 1. Historiografía de la Ling�stica española.	1er trabajo complementario: lectura y comentario de Hans-Martin Gauger, «La conciencia ling�stica en el Siglo de Oro» (cap. 27 de la Historia de la lengua española, de R. Cano, e Internet < http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/09/aih_09_1_006.pdf >).
	30	Tema 2. Introducción histórica y social.	Presentación, entrega del trabajo y de
Oct.	5	Tema 3. La conciencia ling�stica en la España del siglo XV.	
	7	Mañana y tarde: tutoría / seminario del 1er trabajo complementario: Los alumnos dedicarán la sesión de clase a consultas sobre este trabajo cuya entrega y presentación est� prevista para el 28 de octubre.	
	14 19 21	Tema 4. Antonio de Nebrija y el nacimiento de la ling�stica española. La Gramática castellana.	-Antonio de Nebrija, Gramática castellana, Salamanca, 1492. Lectura y comentario del “Prólogo”.
	26	Mañana y tarde: Tutoría / seminario sobre el comentario del “Prólogo” de la Gramática castellana de Nebrija	
	28	Sesiones de mañana y tarde: Presentación / entrega del 1er trabajo (10-15 minutos por presentación).	

Evaluación de la asignatura

Los alumnos realizarán una prueba escrita de carácter teórico-práctico sobre una o varias de las cuestión incluidas en el programa de la asignatura (su puntuación vale el 50% de la calificación final) y presentarán trabajos complementarios personales, dos individuales y uno en grupo (extensión entre 8 y 15 folios), cuyos contenidos se especifican en el sílabo, y un trabajo final

individual (entre 15 y 20 folios) de carácter teórico-práctico sobre una de las obras o temas incluidos en el programa (la puntuación de estos trabajos vale el 50% de la calificación final). Los alumnos suspensos en la convocatoria ordinaria de febrero tendrán en la convocatoria extraordinaria de septiembre el mismo sistema de evaluación de la asignatura».

Pero hay algo importante que debemos hacer notar. Las fechas indicadas para la realización de las actividades son taxativas y salvo causa de fuerza mayor, debidamente justificada, no se admite cambio alguno; las fechas de entrega de trabajos se entienden como fecha límite, pudiendo presentar el trabajo en cuestión antes de esa fecha sin ningún problema. El motivo que nos lleva a adoptar esta norma inflexible no es otro que la necesidad de que el trabajo del alumno sea realmente suyo y no copia del que ha hecho un compañero, que ya lo ha entregado y al que, corregido y puntuado, se le ha devuelto². Además, el aprendizaje y los conocimientos, dada la progresión del cronograma, se refieren a la totalidad del programa de trabajo y no se pueden admitir ausencias injustificadas e incorporaciones tardías. Este hecho, por cierto, suele darse en la Universidad de Granada, donde el alumno decide cambiar de estudios o de asignatura en noviembre, la autoridad académica le concede el cambio y se incorpora a clase a final de noviembre, con lo que no ha participado en más de la mitad de las actividades programadas ni ha realizado los trabajos correspondientes. Y esto no lo permite la calidad de la enseñanza ni los ECTS, porque el alumno no puede recuperar el tiempo perdido³.

Los resultados que obtuvimos con la puesta en marcha del nuevo sistema en los años finales del siglo XX fueron sorprendentes. Los alumnos mostraron mucho interés en la asignatura, participaron activamente en las tutorías y seminarios, realizaron sus trabajos, creemos que aprendieron mucho y, aspecto muy importante, las calificaciones mejoraron bastante con respecto a cursos anteriores siendo, opinamos, más justas y reales. Pero –todas las cosas buenas tienen sus peros– cuando empezamos este sistema éramos los únicos que habíamos programado la asignatura así; los demás compañeros seguían el método tradicional de examen final y, en algunos casos, presentación de un trabajo, también final, que incidía en mayor o menor porcentaje en la calificación de la asignatura. Los alumnos podían entonces dedicar tiempo a las actividades que les habíamos propuesto y, no lo olvidemos, las calificaciones reflejaban ese trabajo e interés. Los alumnos comentaron con sus compañeros el método y el número de alumnos creció; de los 12 ó 15 alumnos habituales hasta entonces, pasaron a matricularse más del doble. El trabajo era mayor, pero el curso marchaba bien.

Sin embargo, la implantación posterior de los ECTS, ya entrado este siglo XXI, y el deseo de varios compañeros de empezar a aplicarlos vino a cambiar el marco inicial en el que desarrollábamos las asignaturas. Ahora nuestros alumnos tenían que preparar actividades para más asignaturas, había más presentaciones, más prácticas, más comentarios..., más trabajo, en suma. Esto nos ha obligado a reducir y espaciar las tutorías, especialmente las de la tarde, de manera que si antes iban todos a todas, ahora van una vez por semana y, más frecuentemente, una vez cada dos semanas. También hemos condensado y resumido algunos contenidos del programa, pero éste no puede reducirse más, lo impide el carácter de enseñanza universitaria que tiene.

²Los alumnos recopilan en un *portafolios* sus trabajos, prácticas, indicaciones, intervenciones, etc., para tener un repertorio de experiencias que puede aplicar cuando en la vida laboral encuentre las mismas o similares situaciones. Además, es el medio fundamental para ver el progreso del aprendizaje (y de la docencia del profesor) y, en caso necesario, para perfilar la evaluación del alumno. También es útil como material que puede hacer acompañar a su currículum a la hora de solicitar trabajo.

³El sistema antiguo de clase magistral y examen final sí consiente la existencia de alumnos libres, pero el nuevo modelo ECTS no. Cabría preguntarse cómo podría recuperar un alumno que se incorpora a unos estudios de grado o licenciatura 7 semanas después, las 280 horas de trabajo que no ha realizado, o si puede en cada una de las otras 8 semanas que le quedan para terminar esas asignaturas trabajar 75 horas semanales para recuperar el tiempo perdido; además de la imposibilidad de recuperar las clases a las que no asistió.

Si la puesta en práctica de un método similar en otras asignaturas obligó a los alumnos a trabajar más y para no cargarlos en exceso tuvimos que disminuir las actividades de nuestra asignatura, también empezó a extenderse cierta desazón entre algunos estudiantes que encontraban dificultad en poder ultimar en sus fechas los trabajos y actividades de todas las asignaturas. Comenzaron entonces a aflorar otros problemas: los alumnos con gran capacidad de trabajo realizaban los suyos con prontitud y calidad, incluso pedían más prácticas, mientras que otros alumnos menos predisuestos tardaban más, se retrasaban, empezaban a incumplir los plazos marcados y ralentizan el desarrollo del programa. Aparecieron dos grupos en la clase, los que solicitaban realizar trabajos extras porque veían en ello una forma de aumentar sus calificaciones y los que tenían serias dificultades para lograr terminar los suyos y, aun termin ndolos, no alcanzaban las calificaciones deseadas. Los resultados académicos, que seguían siendo buenos, empezaron a bajar un poco y, agobiados algunos por el trabajo, la calidad del proceso de enseñanza comenzó a resentirse.

De la asignatura de Fonética y fonología del español, tuvimos que reducir, primero, y eliminar, después, las prácticas de campo (observación de la pronunciación del español de Granada), actividad que necesitaba varios días para realizarla con acierto y varias tardes para elaborarla y explicarla a los compañeros.

Aún así, observamos que el rendimiento académico, todavía siendo bueno (entre el 68 y el 81 por ciento de los alumnos superaron el proceso de evaluación en las ocho últimas convocatorias), no alcanzaba el tanto por ciento deseado y se producían casos de abandono (no presentados) que van del 9 al 16 por ciento en las convocatorias ordinarias y llegaba al 70 por ciento en las extraordinarias.

3. Para analizar las causa de este desajuste y para tratar de mejorar la eficacia docente hemos llevado a cabo dos acciones; por un lado, en la asignatura de *Fonética y fonología del español* (6 créditos, troncal de Filología Hispánica), pasamos el día del examen final (finales de enero de 2009) una encuesta voluntaria que rellenaron 75 alumnos; por otro lado, durante el mes de junio de este año (2009) hemos realizado una experiencia de implantación del sistema ECTS en la práctica docente (teoría y práctica, pero fundamentalmente práctica), con la finalidad de ver qué problemas y dificultades se encuentran en la aplicación de los contenidos prácticos de un sílabo, es decir, del trabajo desarrollado por el alumno.

La encuesta, voluntaria y secreta, que los 75 alumnos que la rellenaron entregaron aparte del examen, fue la siguiente (la presentamos con los resultados obtenidos incorporados): fonética y fonología del español. Grupo A. Encuesta que realiza el profesor para obtener datos que permitan mejorar el sistema docente de la asignatura.

Valore de 1 (muy mal) a 10 (muy bien) las siguientes cuestiones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La información sobre la asignatura proporcionada por el profesor				1	2	2	8	18	24	20
El programa y el sílabo proporcionados por el profesor			1	1			4	15	27	27
La distribución del trabajo (sílabo) propuesta por el profesor			1		2	1	8	20	23	20
La bibliografía recomendada por el profesor				1	3	1	6	12	26	25
La bibliografía existente en la biblioteca			4		11	12	11	15	10	10

La carga de trabajo asignada al alumno					6	9	12	24	16	4
Los tres trabajos individuales propuestos			1	1	3	5	18	20	17	9
El resumen de tres folios propuesto	1	1	1		8	16	11	17	11	9
El peso de los trabajos (50%) en la calificación final de la asignatura			4	1	5	2	3	12	21	26
La fijación de fechas para la entrega de los trabajos					2	3	5	15	22	28

Valore de 1 (muy poco conveniente) a 10 (muy conveniente) las siguientes cuestiones.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La obligación o conveniencia de hacer trabajos individuales	2		1		2	3	8	20	30	9
La valoración de los trabajos (50%)			4	1	6	3	6	12	17	26
La información que se da sobre los trabajos individuales		1		6	5	4	14	20	12	13
La valoración del examen final (50%)	1		2	5	2	4	4	14	16	25
La distribución del examen final en parte teórica y parte práctica					2	3	5	12	24	29
La valoración (50%) de cada parte del examen final		1			3	4	6	8	24	28
Las clases prácticas que el profesor ha impartido		1	1			3	4	7	29	30
La importancia de la práctica sobre la teoría en la asignatura					3		1	9	23	38

NOTA: si la suma de una fila arroja menos de 75 respuestas, la diferencia se debe a alumnos que no valoraron a esa cuestión. En cada cuestión se marca en verde la calificación que ha obtenido mayor ocurrencia y en amarillo, la siguiente.

La encuesta pedía, además, que hicieran las observaciones que creyeran convenientes y que pudieran contribuir a mejorar la docencia y la estructura de la clase. Éstas fueron las siguientes (entre paréntesis, el número de alumnos que las hicieron):

Consideran necesario:

- Facilitar más información sobre la forma de realizar los trabajos individuales (2).
- Acompañar más notas explicativas en la corrección de los trabajos (2).
- Llevar a cabo trabajos de campo, para formación académica y profesional (1).
- Establecer trabajos prácticos para hacer en casa (2).
- Eliminar más de la mitad de las prácticas (1).
- Realizar trabajos en grupo (1).
- Realizar menos trabajos (1)
- Dar más valor al examen final que a los trabajos (1).
- En el examen final, dar más valor a la parte práctica (2). Uno propuso 60 % práctica y 40 % teoría.
- Dar más posibilidad de participación al alumno en clase (1). Quien escribió esto añadió que eran las clases más participativas y dinámicas de la Licenciatura, pero consideraba que había que dar más participación al alumno todavía.

- Ponderar en la calificación la asistencia a clase (1).
- Hacer prácticas con el alfabeto fonético internacional (1).
- Completar el temario con más temas de fonología española (1).
- Hubo, además, algunas loas y alabanzas.

La encuesta se dividió en dos partes para hacerla más llevadera y ver claramente las columnas de puntuación. En la primera parte, vemos que los resultados de la encuesta reflejan una conformidad de los alumnos con el sistema elegido (información sobre la asignatura, sílabo, distribución del trabajo, bibliografía recomendada), que obtuvo más de 9 puntos sobre 10; la clasificación aumentó cuando evaluaron el peso que se da a los trabajos en la calificación final y la fijación de fechas para la entrega de los mismos, y disminuyó (en torno a 8 puntos) cuando valoraron la bibliografía existente en la biblioteca, la carga de trabajo del alumno y la realización de tres trabajos y un resumen.

En la segunda parte, salvo la obligación o conveniencia de hacer trabajos individuales, que fue puntuada con algo menos de 9 puntos, y la información que da el profesor sobre los trabajos individuales, que rondaba los 8 puntos, las demás cuestiones fueron mayoritariamente valoradas con 10 puntos.

Pero puede apreciarse que las cuestiones relativas al sistema de trabajos, que algunos alaban y ponderan (y piden que haya más) y a la obligación de hacerlos, presentan algunas calificaciones bajas (1 ó 2 puntos); también ocurre esto con la valoración del examen final y con la distribución de notas en él (y con algún otro aspecto). Pero, en líneas generales, la apreciación de los alumnos sobre la asignatura es bastante buena, a pesar de que el número de suspensos oscila entre el 19 y el 32 por ciento y el número de los no presentados se mueve entre el 9 y el 16 por ciento.

Sin embargo, vemos que los trabajos individuales acaparan la atención de los alumnos, para pedir más, para exigir menos, para modificar su valoración... Encontrar la solución de este punto es difícil. Pues bien, para tratar de encontrar una posible solución a este hecho y para ver si podíamos modificar el programa de manera que la parte práctica pudiera estar más en manos de los alumnos y pudieran hacerse ejercicios en casa, y buscar la forma de corregir semanalmente 90 ejercicios prácticos sin morir en el intento y, al mismo tiempo, graduarlos para aquellos que tengan mayor dificultad en la realización y necesiten más tiempo para terminarlos, etc., etc., llevamos a cabo el segundo experimento.

4. La experiencia de implantación del sistema ECTS en la práctica docente (teoría y práctica, pero fundamentalmente práctica) la hemos llevado a cabo en junio en un aula de la Facultad de Letras durante 19 sesiones experimentales de aproximadamente 75 minutos cada una. Hemos contado con la colaboración de un pequeño grupo de alumnos, no de nuestras clases habituales ni de las materias que enseñamos durante el curso. De 25 alumnos, españoles y extranjeros, invitados a participar, todos de Filología Hispánica, sólo asistieron regularmente 12 extranjeros; los alumnos españoles no asistieron a las sesiones, aunque inicialmente dijeron que sí irían, posiblemente por la coincidencia de los exámenes o por falta de motivación, aunque eran alumnos que dijeron estar interesados en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sí asistieron alumnos extranjeros, europeos y norteamericanos procedentes de programas Erasmus y otros convenios, atraídos por el ofrecimiento de unas clases prácticas de gramática española centradas en los aspectos más complejos de la misma; hecho que incumbía de forma especial a varios de los asistentes, futuros profesores de lengua española en sus países e interesados en perfeccionar su español, en encontrar una explicación a sus dudas y en aprender métodos de enseñanza que les permitieran comunicar esos aspectos de la gramática a sus futuros alumnos y hacerse con unas prácticas gramaticales útiles. La experiencia contó, pues, con la participación motivada de los alumnos, hecho que forma parte de la estimulación interna del alumnado, punto importantísimo en todo proceso de

aprendizaje y circunstancia que no afectó a los alumnos españoles invitados, o no supieron o no quisieron apreciarla.

El aspecto que más dificultad entrañó para el correcto desarrollo de estas sesiones experimentales fue el establecer un sílabo con una gradación del trabajo que permitiera determinar a la vista del nivel alcanzado la evaluación correcta. El problema radicaba en que mientras había alumnos que realizaban la actividad encomendada con rapidez y eficacia, otras necesitaban un tiempo añadido para poder completarla, partiendo, en ambos casos, de niveles de conocimientos previos similares. Es decir, la dificultad surgió a la hora de graduar un sílabo práctico para que aquellos alumnos que tuvieran mayor capacidad pudieran alcanzar ciertos niveles de satisfacción, mientras que otros alumnos, con menos capacidad, alcanzaran el nivel mínimo exigido dedicando un tiempo prudencial a las citadas actividades. Éste es un tema de difícil solución, causa de muchos fracasos y para el que no hemos encontrado una solución adecuada.

Los doce alumnos participantes en el experimento mostraron sus preferencias por las prácticas orales y por la exposición de trabajos. La práctica oral, todo hay que decirlo, permitía al sagaz salir del problema involucrando a otros. Por ejemplo: en una presentación en la que debían hablar durante unos cinco minutos y usar el condicional para expresar posibilidad o probabilidad, vista o no desde el pasado, y realizar estrategias de comunicación en las que el otro hablante se pudiera involucrar («No sé lo que haría yo en una circunstancia así», «Me volvería loco pensando cómo salir de ese atolladero»; «A mí me gustaría que alguien me dijera cómo podría yo solucionar este problema», «Ahora desearía yo ver aquí a mi hermano, que tanto presume de arreglar todas las cosas»), una alumna, Sara, con menos recursos idiomáticos que los compañeros que ese día iban a hacer la presentación, salió del paso involucrando directamente a otra: «Esta mañana el [grifo del] lavabo goteaba y yo no *sabría solucionarlo. Jessi, tú que harías» (sobra decir que a Jessica le gustaba intervenir en clase y que había que rogarle que dejara hablar algunos minutos a sus compañeros); la presentación discurría ya a dos voces y la sagaz Sara se limitaba a preguntar de vez en cuando «¿Tú confiarías en su trabajo? ¿Cuánto me costaría?», con lo que astutamente cumplía con su trabajo hablando la mitad, o menos, que otros compañeros.

Manifestaron alguna que otra vez su rechazo a los trabajos de lectura y comentario, aunque generalmente se les proponía un texto periodístico de no más de 50 renglones. Lo rechazaban por el mayor esfuerzo requerido para llevar a cabo una lectura atenta, por la necesidad de manejar el diccionario para comprender aquellos términos desconocidos, por tener que desentrañar alguna construcción sintáctica complicada (y por la que solíamos preguntar) y porque además había que hacer un comentario personal (generalmente, unos 10-15 renglones). También aquí había quien pedía más comentarios porque encontraba éste un excelente método para enriquecer su vocabulario y adentrarse en la gramática del español estándar. En lo que sí mostraron todos asentimiento unánime fue en recibir las clases de explicación gramatical del profesor; a ellas no faltó nadie nunca (a las otras, a las prácticas y comentarios faltaron dos alumnas en dos ocasiones). Cierto es que los temas de gramática eran para estos alumnos queridos y deseados, y, al decir de ellos, los explicábamos bastante bien y con ejemplos muy claros.

Pero si el sílabo de las clases del profesor podía establecerse graduando la dificultad y avanzando progresivamente, los ejercicios prácticos no pudieron graduarse con la misma facilidad. Surgían temas que no se habían tratado y de los que había que dar somera explicación. Se machacaba el uso de una forma verbal e inmediatamente surgía en un texto el problema del uso encontrado en la lengua viva y casi había que volver a empezar («Estoy con unos amigos», «Está con fiebre en la cama», pero «En seguida soy con ustedes»; «Cállese, por favor», «Tómese el café, se le va a enfriar », pero «se sienten, coño», Tejero díxit); y la lengua es la que hay en la calle y no se puede manipular.

5. Conclusiones

El interés personal llevó a los alumnos a elegir ir a clase, prestar atención y hacer, aunque a veces a regañadientes, los ejercicios. La eficiencia académica se consiguió gracias al trabajo conjunto de alumnos y profesor, el interés del alumnado había eliminado prácticamente las ausencias y todos estaban motivados con su trabajo y con los resultados que podían obtener. Pero la gradación de las actividades prácticas es algo que, al menos en este caso concreto, no conseguimos llevar a buen puerto. En nuestros cursos habituales creemos que andamos más cerca de conseguirla, pero no estamos convencidos de haberla logrado. Y creemos que decirlo en un foro como éste es bueno. No todo nos sale a la perfección, aunque las calificaciones otorgadas por los alumnos son muy buenas, algunos queremos mejorar más aún, al menos a algunos nos ocurre eso. Por eso traemos esta duda, esta puerta abierta para ver si entre todos podemos entornarla, porque pensamos que cerrarla será muy difícil.