Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Factor Nexo: el juego de la sintaxis

Connectors: a game of syntax

Autor

Diego Sancho Pina

Director

Ezequiel Briz Villanueva

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año
2018 - 2019

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE……...…… p. 1

1.1. Competencias adquiridas en el Máster…….. p. 3

1.2. Bloque de formación genérica……..….. p. 4

1.2.1. Contexto de la actividad docente…… p. 4

1.2.2. Interacción y convivencia en el aula…….…….. p. 6

1.2.3. Procesos de enseñanza – aprendizaje…… p. 8

1.3. Bloque de formación específica…….. p. 8

1.3.1. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje……..... p. 8

1.3.2. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura…..…..... p. 10

1.3.3. Evaluación, Innovación e investigación educativa……...… p. 11

1.3.4. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje……..…… p. 12

1.3.5. Contenidos disciplinares de Lengua……...…. p. 14

1.3.6. Contenidos disciplinares de Literatura…….…… p. 15

1.4. Bloque de asignaturas optativas……...…… p. 16

1.4.1. Resolución de conflictos……..... p. 16

1.5. Prácticas…….. p. 16

1.5.1. Prácticum I……..... p. 16

1.5.2. Prácticum II y III……... p. 17

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS ELEGIDOS …….. p. 19

2.1. Unidad Didáctica: *Érase una vez…* …… p. 19

2.1.1. Justificación y breve descripción…….. p. 19

2.1.2. Relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje de la UD……...…. p. 20

2.1.3. Procedimientos de evaluación…….. p. 21

2.1.3.1. Criterios de evaluación……...…… p. 21

2.1.3.2. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación…….. p. 21

2.1.4. Principios metodológicos……..…… p. 21

2.1.5. Actividades y temporalización de las sesiones……. p. 22

2.1.6. Atención a la diversidad……... p. 29

2.1.7. Materiales y recursos didácticos…….. p. 30
2.1.8. Evaluación de la UD y de la actividad docente……..…….. p. 30
2.1.9. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la UD y propuesta de modificación……... p. 32
2.2. Proyecto de Innovación: *Factor Nexo*……..…. p. 35
2.2.1. Contextualización y justificación de la propuesta…… p. 35
2.2.2. Breve estado de la cuestión……... p. 37
2.2.3. Relación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje…… p. 37
2.2.4. Líneas metodológicas y recursos materiales…… p. 38
2.2.5. Fases – desarrollo del Proyecto de Innovación…… p. 38
2.2.6. Evaluación…… p. 40
2.2.7. Resultados y reflexión crítica sobre la puesta en práctica……..……. p. 40

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE …….……. p. 44

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO …….…….. p. 47

BIBLIOGRAFÍA……. p. 52

1. PRESENTACIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE

En el presente Trabajo de Fin de Máster se pretende realizar una recopilación de los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridas en las diferentes asignaturas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas que oferta la Universidad de Zaragoza.

La motivación que me ha llevado a cursar este Máster reside en que cuando acabé la carrera universitaria que cursé, el Grado en Filología Hispánica, sentía que tenía que continuar con mi formación y la enseñanza siempre ha sido una vía interesante para mí. Durante mi etapa como estudiante en el instituto sentí atracción por la Lengua y la Literatura gracias a la labor docente de algunos de mis profesores. Así fue como me decidí a estudiar la carrera de Filología, aunque siempre pensando en la enseñanza como una salida profesional. Creo en la educación como el motor de la sociedad y como la herramienta básica para el avance y el progreso de un país. Considero la educación como una forma de entender la vida. Sin educación, sin enseñanza y, sobre todo, sin aprendizaje no habría avance ideológico ni desarrollo cultural. Una sociedad sin educación queda relegada a la parálisis en una misma forma de pensamiento y de actuación. La educación permite saltar barreras, permite abrir nuestra mente y comprender posturas ajenas. Educación es empatía y altruismo. Educación es solidaridad. Educación es ayuda humanitaria. Educación es tolerancia y diversidad. Educación es ayudar a los más débiles y potenciar las capacidades de los avanzados. Educación es desarrollo e innovación. Educación es socializar y hacer amigos. Educación es crecer y ayudar a crecer. Educación es valores. Educación es principios, pero también futuros y metas. Educación es un proceso. Educación, en definitiva, es vida. Por estos, y por otros valores más que me estaré dejando y que son también Educación, es por lo que creo en ella como motor y cambio de una sociedad. Por estos valores y por los que enlazan con mi filosofía personal, me gustaría dedicarme profesionalmente a la educación y participar activamente en ella.

Desde mi perspectiva, creo que un buen profesor debe tener vocación. Vocación por su trabajo. Amor por lo que enseña. No es lo mismo estar escuchando durante horas a un profesor sentado en una silla dando un discurso, que asistir a clases donde el profesor es más dinámico, juega con la expresión corporal, con las tonalidades de la voz y, en

definitiva, intenta captar la atención de sus alumnos mostrando su mejor arma: la pasión por lo que enseña.

Otra pregunta que me planteé al principio del Máster era si un buen profesor es el que más conocimientos posee sobre un determinado tema. No vamos a negar que, obviamente, es importante tener cierto dominio sobre el tema o la asignatura que se está impartiendo, ya que si no, sería un caos. Pero bien es cierto que dominar los conocimientos sobre determinada materia no es sinónimo de ser un buen profesor. Lo que distingue a un buen docente es tener esa capacidad de transmitir dichos conocimientos a sus alumnos. Lo importante no es *cuánto* sabes sobre algo sino *cómo* se lo haces llegar a los estudiantes. Hablar sobre algo que uno domina sin importar que los que escuchan lo entiendan es muy sencillo. Lo verdaderamente difícil es calar en quien te está escuchando y conseguir que lo comprenda.

En el sistema educativo tradicional lo más importante eran los contenidos de la materia que se impartía, los conocimientos que los alumnos debían adquirir a lo largo del curso. En este contexto, era el profesor el centro del proceso de enseñanza–aprendizaje: el profesor explica en clases magistrales y los alumnos atienden y toman notas en silencio.

En los últimos años el panorama educativo ha cambiado notablemente. El papel del alumno gana en relevancia siendo el verdadero e indiscutible protagonista de la enseñanza, mientras que el profesor traslada su rol a un guía en el proceso de aprendizaje. Además, en la actualidad, se comienza a dar más importancia al *cómo* que al *qué*. Ya no es tan importante *qué* se enseña, aunque es evidente su importancia, sino *cómo* se hace, es decir, la metodología que se emplea. En suma, vivimos en la sociedad del conocimiento, donde este puede aparecer en todas partes (*Internet*, televisión, *Youtube*, revistas, libros, etc.) y el papel del profesor empieza a consistir en un canalizador de la información. El alumnado puede acceder desde cualquier punto a conocimiento y el profesor debe guiarlos en esa tarea de discernir información.

El buen profesor también deberá provocar el interés en su alumnado. Debe motivarlo respecto a lo que estamos enseñando. No es lo mismo aprobar que aprender y nuestra tarea como docentes será suscitar ese interés del alumnado para que sienta curiosidad por lo que estamos enseñando y quiera aprender porque le interesa, no por aprobar un simple examen.

Durante los últimos tiempos también han cambiado mucho las metodologías de aula. Si antes primaba siempre el trabajo individual del alumno, ahora se aboga por

actividades en grupos que fomenten el *ruido pedagógico* en clase: los alumnos comparten opiniones y reflexiones con sus compañeros. El profesor ya no es poseedor de la verdad absoluta y, por tanto, conviene que los estudiantes interactúen entre sí llegando a concusiones propias.

Sin embargo, tampoco tenemos que desterrar la educación más tradicional. Se pueden hacer clases magistrales y luego actividades en grupo. Y por qué no, también podemos seguir valorando reflexiones y trabajos individuales para evaluar el trabajo de cada alumno. Creo que la clave está en saber combinarlo y alternarlo. La mejor metodología, la "no excluyente".

1.1. Competencias adquiridas en el Máster

Las competencias que he adquirido a lo largo del Máster son, principalmente, tres:

- *Saber*: Al Máster entramos con conocimientos propios de Lengua y Literatura que hemos adquirido durante nuestro paso por el grado universitario. Ahora en el Máster de educación deberemos adquirir una serie de conocimientos en torno a leyes educativas, normativas, conocer y manejar el currículo oficial, documentos esenciales en el funcionamiento de los centros docentes como la PGA, RRI, etc. También, al finalizar el Máster seremos capaces de poseer conocimientos sobre pedagogía y didáctica que integren metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- *Saber ser/ Saber estar*: Debemos ser conscientes que en nuestra labor como docentes, aparte de impartir clases de nuestra materia, somos ejemplo de conducta y comportamiento. Más allá de los conocimientos propios de nuestra asignatura, vamos a ser el eje de una serie de valores en los que el alumno se puede sentir identificado. Es, pues, una de nuestras funciones la de educar en valores al alumnado, así como resolver conflictos y dudas y estar a su lado en el desarrollo evolutivo y emocional, propio de la etapa adolescente. Otro aspecto importante es la relación con otros miembros de la comunidad educativa: desde el equipo directivo, pasando por compañeros de departamento y el resto de profesores hasta llegar al trato con las familias de nuestro alumnado, incluyendo también al personal no docente del centro. Tenemos que saber ser y estar ante personal que va a ser parte destacada en nuestro día a día en nuestra labor docente y educativa.

- *Saber hacer*: Los saberes adquiridos en el Máster tenemos que ser capaces de ponerlos en práctica durante nuestras prácticas docentes: los *Prácticum* I, II y III tienen que servir para ver un poco la vida real de los profesores. *Saber hacer* implica también adaptarnos a los nuevos tiempos y saber innovar en cuanto a las necesidades y exigencias de nuestro alumnado.

1.2. Bloque de formación genérica

1.2.1. Contexto de la actividad docente

El objeto de estudio de la presente asignatura es el contexto educativo, tanto en su marco legal, documentación del centro, relación con otros miembros del instituto como en su ámbito social: relación con las familias, nuevas sociedades de la información y la comunicación, TIC, etc. Es esta una de las asignaturas que más carga lectiva tiene de todo el Máster y se divide en DOE (Documentación y organización escolar) y Sociología, así como en clases teóricas y prácticas.

En las clases teóricas de DOE hicimos un recorrido por las distintas leyes educativas que han regulado el panorama educativo hasta 2013, año en que se implantó la LOMCE e hicimos hincapié en ella como ley actual de educación. Siempre es importante tener una visión global de las distintas leyes educativas que ha tenido nuestro país y, sobre todo, es necesario conocer la actual para saber en qué marco legal se pueden mover nuestras clases. Repasamos también las distintas etapas educativas, centrándonos en la Secundaria y, personalmente, me resultó importante conocer los nuevos programas de la LOMCE respecto a atención a la diversidad [PAI (Programa de Aprendizaje Inclusivo) y PMAR (Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento)], así como conocer las ocasiones en las que un alumno puede promocionar o cuántas veces puede repetir un determinado curso. También aprendimos los espacios de participación en un instituto, aspecto muy interesante que luego pude corroborar en el *Prácticum*: es importante que todo profesor conozca los diferentes órganos del centro, el consejo escolar, el claustro de profesores, los departamentos así como los órganos unipersonales, donde destacamos la figura del director, que con la entrada de la LOMCE pasa a tener un mayor protagonismo. Fundamental para todo profesor de enseñanzas medias es conocer la documentación del instituto en el que imparta clases. Por eso, en esta asignatura conocimos los diferentes documentos oficiales que debe presentar un centro, desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que tiene que englobar a todos los demás, pasando por el Proyecto Curricular, el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT),

Programación General Anual (PGA), Programaciones Didácticas, etc. En las Programaciones Didácticas cada profesor tendrá en cuenta a su alumnado, por lo que en ellas deberán aparecer acciones concretas para cuando se den situaciones de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En relación con ello, fue para mí interesante aprender las diferentes medidas que existen para atender a este alumnado: medidas generales, específicas, con adaptaciones curriculares significativas o no significativas. Además, las clases teóricas se complementaron con las prácticas en donde tuvimos que indagar en profundidad sobre un documento oficial real de un centro de Aragón. En mi caso, profundicé en la PGA del IES Matarraña (Valderrobres) y pude llegar a comprender mejor qué es y la importancia de este documento en los institutos de educación secundaria.

En la parte de Sociología estudiamos la relación existente entre la educación y la sociedad. Dos conceptos básicos que adquirí son que «la educación está estructurada socialmente» y que «la educación no está dentro de la sociedad sino que parte de ella». Es decir, al final de la asignatura pude comprobar cómo educación y sociedad se relacionan entre sí. Vivimos en la sociedad de las redes y de la información, donde se puede acceder a esta desde muchas fuentes, y en concreto, desde Internet: el mayor portal de acceso al conocimiento del siglo XXI. Como docentes tenemos que ser conscientes de los tiempos que corren, y adaptar nuestras explicaciones y clases a las sociedades del momento. También en los tiempos actuales es necesario reflexionar sobre la naturaleza de las familias: las sociedades cambian y con ellas las estructuras familiares. Como docentes tenemos que ser conscientes de que ya no solo nos encontraremos con familias tipo, sino con familias monoparentales, reconstruidas, multiculturales, etc. Además, tenemos que tener en cuenta que la escuela, (según Parsons, 1999), es una microsociedad. El aula es un espacio esencial de socialización y como tal, en ella se produce la llamada socialización secundaria: relaciones entre iguales, grupos, jerarquías, etc. Como futuros profesores tendremos que ser capaces de entender nuestra aula como un espacio en el que los alumnos van a vivir una de las etapas de desarrollo más importantes, adquiriendo un rol en *su grupo* y en la sociedad a la que todos pertenecemos. Si se gestiona de manera positiva, se desarrolla la capacidad de relación con los demás, la autonomía, el trato social, etc. Sin embargo, si se gestiona de manera negativa, pueden aparecer problemas como el aislamiento, el *bullying*, la violencia de género o el racismo. A propósito del racismo, uno de los conceptos que

manejamos en clase y más me sorprendió fue el llamado *racismo posmoderno*: rechaza la idea de razas superiores pero desaprueba la idea de igualdad y procede a la exclusión.

En definitiva, he aprendido en esta asignatura que conocer el contexto que rodea al ámbito educativo es tan importante como conocer los contenidos de la materia o sobre metodología de aula. Cada vez que programemos unas actividades o sesiones tenemos que ser conscientes de la legislación vigente (tanto autonómica como nacional), tenemos que conocer los diferentes órganos que funcionan en un centro, así como los documentos oficiales. Por último, he aprendido que educación y sociedad están más relacionadas de lo que parece y debemos comprender la sociedad que nos rodea para preparar nuestras clases de acuerdo a ella.

1.2.2. *Interacción y convivencia en el aula*

En esta asignatura se reflexiona sobre la actitud correcta que un profesor debe mantener ante su alumnado y cómo contactar con él, se centra en los aspectos más emocionales de la docencia. La asignatura presenta dos partes: psicología evolutiva y psicología social. La psicología evolutiva nos indica que estamos tratando con estudiantes en pleno desarrollo y crecimiento, con adolescentes que están experimentando multitud y diversidad de cambios tanto físicos como psicológicos. Estos cambios no solo afectan al propio individuo sino también a todo su entorno, a su familia y amigos. De estos cambios que vivirá el estudiante no está exento el profesor ni la escuela; de hecho, muchos de ellos serán perceptibles y sucederán en un entorno escolar. El profesorado debe ser consciente de estos cambios que se producen ya que pueden tener repercusión, por ejemplo, en el comportamiento en clase o en el rendimiento académico. Ser profesor de secundaria es una tarea compleja ya que no tratamos con niños ni con adultos sino con adolescentes, y tenemos que tener siempre presente que no solo se trata de dar clase e impartir conocimientos de nuestra materia, sino que tenemos el papel de educadores por encima de todo. Ello supone el ser consciente de todo lo "extraacadémico" por lo que puede estar pasando un alumno. Solo así comprenderemos mejor a nuestro alumnado y podremos relativizar ciertos comportamientos o ciertas marcas académicas. Lo importante es acompañar a nuestros estudiantes en ese largo proceso de desarrollo por el que pasan en esa época. En relación con esto hay que resaltar la acción tutorial. Es un deber importante del profesor asistir en la tutorización y orientación de sus alumnos.

Aprendimos en la asignatura el crucial papel de la orientación (dpto. de orientación, tutores) en cuanto a la atención a la diversidad: es importante que nos demos cuenta de que cada alumno o alumna son totalmente diferentes. Tenemos que concebir la educación no como una cadena de montaje que produce productos en masa, sino que en la medida de lo posible debemos atender a la diversidad humana e individualizar la enseñanza y hacer que cada estudiante sienta que se convierte en el centro del aprendizaje. Hemos visto que hay medidas ordinarias y extraordinarias en la atención a la diversidad educativa, nos hemos familiarizado con los conceptos de PAI y PMAR, y hemos visto la importancia de la orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como indican Álvarez González (1988) y Rodríguez Espinar *et al*. (1993), sobre todo como una manera de asesorar a los alumnos en momentos de dificultad en el aprendizaje y de tener en cuenta diversas metodologías de enseñanza. Tenemos que tener presente que cada alumno tiene su manera de aprender. Por ello, la metodología de enseñanza debe adaptarse a la diversidad que presentan los alumnos en relación con el aprendizaje. Orientador y tutor deben estar siempre en fluido contacto.

En la parte de la asignatura dedicada a psicología social, con menos carga lectiva, alternamos clases teóricas con prácticas en las que nos centramos en comprender nuestra aula como grupo. En las prácticas trabajamos con distintas dinámicas para animar grupos, trabajar distintas personalidades y crear grupo. En la teoría, nos dimos cuenta de que si algo tiene cada clase, es que cada grupo es diferente. Ante todo ello un docente cabe preguntarse: ¿tiene nuestro grupo de aula verdaderamente el aspecto de un grupo, entendido como conjunto que tiene unos valores y metas compartidos?, ¿existe en nuestra clase esa identidad de grupo?, ¿y es bueno esto?, ¿es interesante para el desarrollo de las clases contar con un grupo homogéneo?

Desde mi punto de vista, es interesante que podamos trabajar con clases que verdaderamente se sientan como un grupo homogéneo. Creo que en las técnicas docentes actuales y venideras, donde el alumno pasa a ser el centro del aprendizaje, es bueno que se fomente el buen clima en el aula, donde ellos mismos se sientan a gusto y donde se puedan hacer dinámicas cooperativas donde se favorezca la comunicación y la cooperación o el trabajo en equipo. Por otra parte, ¿es positivo que haya reglas en clase?, ¿deben estar impuestas por el profesor o la comunidad docente o quizás serían más interesantes si emanasen de un acuerdo tácito entre alumnos y profesores? Este tipo de cuestiones son algunas de las que me planteé en relación con el contexto del aula.

1.2.3. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

En esta asignatura se ponen en relación los mecanismos que se ocupan del proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Se trata de dos caminos, dos vías, dos sentidos que están relacionados ya que uno depende del otro. El docente debe entender el aprendizaje de su alumnado en un sentido amplio, continuo y gradual. Así mismo, el proceso de enseñanza debe ser entendido como diverso, plural y, en la medida de lo posible, centrado en las necesidades de cada grupo-clase y, en último término, en el alumno. Uno de los conceptos que nos explicaron durante los primeros días es el efecto Pigmalión: si un profesor deposita la máxima confianza en sus alumnos, es posible que estos aumenten su rendimiento de manera considerable. Las palabras de un profesor deben ser siempre motivadoras hacia su alumnado ya que así podrá conseguir que muchos de ellos que ven adversidades en su materia puedan superarla con éxito.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es el llamado *currículum oculto*: como docentes tenemos que tener claro que no solo explicamos en clase lo que aparece en el currículum diseñado o aplicado en clase, sino que también hay determinados aprendizajes que se adquieren o aprenden de forma ajena a lo planificado a través de inferencias de diversa índole surgidas en el aula.

En las clases de teoría me pareció muy interesante la diferencia entre *el saber*, *el saber hacer* y *el saber ser*. Tradicionalmente, la enseñanza se ha centrado en los contenidos, en *el saber* aunque la situación está cambiando. Y esto, a mi juicio, es lo más interesante que pudimos aprender en la asignatura: aparte de los contenidos conceptuales, hay que tener en cuenta los saberes procedimentales y los contenidos actitudinales, los valores, en nuestra programación didáctica. No debemos olvidar que dichos contenidos y valores van a facilitar el aprendizaje de las distintas competencias (matemática, lingüística, digital, social y cívica, etc.) y de los objetivos didácticos. En el aspecto práctico es relevante destacar la realización de un informe sobre la desmotivación en el aula en el que teníamos que secuenciar una serie de actividades (con sus objetivos, metodología, etc.) que tuviera como objetivo final motivar al alumnado, en concreto, en la clase de lengua.

1.3. Bloque de formación específica

1.3.1 Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje

En esta asignatura hemos aprendido a esbozar unidades didácticas. Es una asignatura fundamental pues nos proporciona herramientas apropiadas para poder diseñar las

clases con coherencia. El profesor debe programar la actividad docente y discente que se va a desarrollar en su aula: competencias y valores, objetivos, contenidos, temporalización y secuenciación, metodología, etc. Si bien el diseño y organización de la materia son fundamentales, también lo es la capacidad del docente para adaptar su planificación al contexto del aula, a las necesidades que el grupo-clase presente en cada momento. En relación con esto pudimos visionar el documental *Paradigmas del sistema educativo*. En él pudimos observar que las aulas no funcionan como un proceso industrial en serie sino que cada aula es una realidad independiente y, más aún, cada alumno tiene su propia particularidad en el proceso de aprendizaje lo que requiere atender al principio de atención a la diversidad y al de individualización.

En esta línea, leímos sendos artículos de Monclús Estrella y Perrenoud que tratan sobre la educación y si es posible hablar de unas finalidades de la misma. Monclús en *Cómo caracterizar a la educación* entiende el sistema educativo como un sistema amplio de aprendizaje que se extiende a todas las etapas de la vida, no solo a las "propiamente" educativas. Siguiendo este hilo, escribe Perrenoud un artículo sobre ¿qué es educar para la vida? ¿Acaso no estamos viviendo también en el presente? Perrenoud defiende que hay que educar para la vida adulta, con la diversidad y complejidad que abarca, pero que también eduquemos para el presente, pues "la vida" no empieza tras la escuela. Defiende una idea de educación continua. Otro artículo interesante sobre el que reflexionamos fue el de *Pedagogías invisibles* de María Acaso. Además, lo pusimos en relación con el llamado currículum oculto, visto en "Procesos de enseñanza-aprendizaje". De manera que así relacionábamos las asignaturas del Máster. Por otra parte, vimos nuevas metodologías activas, que tienen en común tener siempre al alumno en el centro del aprendizaje. Entre ellas, la *Flipped Classroom*, el *aprendizaje basado en proyectos* o la que me impresionó más: el *art thinking*.

El resto de clases las dedicamos a tratar temas específicos en la enseñanza de la lengua y la literatura: la competencia oral tradicionalmente no ha sido trabajada en clase y estudiamos propuestas de actuación. Reivindicación del llamado *ruido pedagógico* como aspecto de la oralidad. En cuanto a la comprensión lectora y la escritura, leímos un artículo de Víctor Moreno que me pareció interesante: "Lectores competentes". En cuanto a la escritura, debemos insistir en escribir en clase como forma para mejorar los escritos de nuestro alumnado y menos redacciones para casa donde el profesor realmente no puede ayudar. En educación literaria, una medida que no conocía y que me acabó llamando la atención fueron las tertulias literarias dialógicas como modo de

motivar al alumnado en sus lecturas, al participar todos de un debate en común. Por otra parte, a muchos adolescentes no les gusta leer porque no comprenden. Es decir, si conseguimos mejorar la comprensión lectora de textos, puede que consigamos también que muchos de ellos se interesen por la lectura. Para acabar con la lectura, quiero citar la idea de Pennac (1992) de que existe también el derecho a no leer: debemos transmitir nuestro gusto por la lectura a los estudiantes y motivarlos, pero hay que tener en cuenta que son diversos y a no todo el mundo le tiene que gustar leer. En cuanto a la enseñanza de la gramática, me quedo con que cuanto mayores sean los recursos gramaticales que manejen nuestros alumnos, mejores serán las composiciones orales y escritas suyas.

Para acabar con el repaso de esta asignatura, he de decir que gran parte del tiempo lo invertimos en la elaboración de un proyecto didáctico en el que pusimos en práctica lo aprendido en la teoría. Además, seguimos la metodología de aprendizaje basado en proyectos, para poco a poco, llegar a nuestro "proyecto" y objetivo final, que en mi caso consistió en la elaboración de un *reality talent show* sobre literatura.

1.3.2. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

En esta asignatura, esencial en la formación de un futuro docente, nos familiarizamos con el currículum aragonés de Lengua Castellana y Literatura. Vimos por primera vez los aspectos básicos y fundamentales en un currículum. La asignatura nos introduce en el currículum de nuestra materia, fuente esencial para crear unidades didácticas y proyectos educativos. Durante las clases, seguíamos una metodología de trabajo colaborativo en la que, por grupos, nos repartíamos las tareas para después exponerlas al resto de la clase. Así íbamos avanzando en el estudio del currículum. Siguiendo la misma metodología de trabajo por grupos, dedicamos sesiones a consultar libros de Lengua y Literatura de distintas editoriales en Secundaria y Bachillerato para comentarlos y ver qué aspectos creíamos que se podían mejorar o cuáles estaban bien enfocados. Un aspecto en el que incidimos mucho es el del estudio de la oralidad en clase. A pesar de que es uno de los bloques de contenido en el currículo, en muchos de los manuales consultados se evidencia un claro déficit de actividades y propuestas educativas en favor del potenciamiento de la oralidad.

En la parte práctica de la asignatura tuvimos que analizar una programación didáctica real de un instituto de secundaria en Aragón. Yo elegí la programación de 1º Bachillerato del instituto donde hice las prácticas y acabé muy satisfecho con el trabajo realizado porque me sirvió para ver de primera mano lo que es una programación

didáctica de centro: analicé sus puntos fuertes respecto al currículum oficial y también pude señalar ciertos aspectos que podrían ser mejorables.

1.3.3. Evaluación, Innovación e investigación educativa

En esta asignatura aprendimos técnicas de innovación e investigación. Se trata de herramientas que tienen por fin la mejora de la práctica docente. La investigación tiene como finalidad detectar las carencias y necesidades en el ámbito educativo para posteriormente insertar la innovación en las aulas siempre con un propósito de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se trata de una investigación activa: siempre parte de problemas reales en el aula, vistos por el docente y que cree que en esa parcela determinada puede actuar.

El funcionamiento de las clases consistía en la entrega de un dosier por parte del profesor en el que aparecían una serie de ensayos o artículos científicos en los que se trataba detenidamente aspectos importantes de la innovación e investigación docente. Tras la lectura de los mismos, siguiendo una metodología de aprendizaje colaborativo, nos repartíamos en pequeños grupos para debatir sobre la lectura. Debíamos también pensar alguna actividad de innovación educativa que estuviera en consonancia con lo leído en el artículo y que creyéramos poder aplicar al aula de secundaria. Posteriormente un representante del grupo salía a la pizarra, exponía al resto de la clase la lectura y explicaba la propuesta de innovación que se les había ocurrido. A continuación se formaba un pequeño debate en clase donde se dialogaba sobre la idoneidad de esa determinada idea. El propósito del funcionamiento de las clases no era otro que el de proporcionarnos ideas, propuestas y proyectos para facilitarnos la tarea de acertar en nuestro trabajo de investigación e innovación, actividad práctica de la asignatura de capital importancia ya que luego sería llevada al aula en el *Prácticum* III además de aparecer en el TFM.

Uno de los artículos que más me llamó la atención fue uno sobre la elaboración del resumen en secundaria. Es conocido que a muchos estudiantes les cuesta sintetizar la información. A través de este artículo descubrimos una serie de pautas que, como docentes, nos pueden venir bien en la didáctica del resumen. Así mismo, la actividad de innovación que diseñamos ligada a esta idea consistía en resumir un texto en *tuits*. Aprendíamos a resumir un párrafo en un *tuit* (seleccionando las ideas clave) para posteriormente unir varios de esos *tuits* dando lugar a un resumen del texto en cuestión.

Otro artículo interesante tuvo que ver con la composición de textos escritos. También es conocido que muchos estudiantes encuentran dificultades para redactar y construir textos. Este artículo proponía ideas y técnicas innovadoras para trabajar esta cuestión. A continuación, y siempre siguiendo la metodología por grupos, consultamos diversos libros de secundaria y encontramos secciones dedicadas a la composición de textos ("Taller de escritura") donde se detallan pautas y consejos para una buena redacción de un determinado género textual.

Como conclusión, la investigación y la innovación docentes son tareas imprescindibles para el profesor ya que será fundamental renovar constantemente la metodología docente dependiendo de las situaciones que encontremos en el aula. Para ello será fundamental la observación diaria del trabajo de los alumnos para detectar las necesidades o carencias que presentan a la hora de conseguir sus objetivos. Debemos proponernos esta búsqueda constante de nuevas soluciones y nuevos métodos de trabajo como una exigencia a nosotros mismos como docentes. De esta forma conseguiremos un alumnado mucho más motivado capaz de asimilar y comprender los contenidos de forma mucho más sencilla.

1.3.4. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje

Esta asignatura ha supuesto el grueso de contenidos y de créditos del Máster. La asignatura se dividió en dos partes claramente diferenciadas, pues la impartieron dos profesoras: con una de ellas trabajamos más los aspectos relacionados con el currículo de lengua y con la otra los aspectos literarios en relación con el *curriculum* oficial. El funcionamiento de las clases era similar. Con ambas profesoras teníamos una parte teórica y una parte práctica, de más duración y también mucho más interesante para nuestro aprendizaje. Por eso mismo, y debido a la gran carga de trabajo que tuvimos en esta asignatura, voy a destacar alguna de las actividades que más me satisfizo en este conjunto de prácticas que desarrollamos a lo largo de todo el cuatrimestre y que, finalmente, incluimos en un portfolio final de actividades.

En el diseño de actividades de literatura, una de las prácticas que hicimos, y que más me llamó la atención, consistía en reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en ESO. Para ello, respondimos a unas cuestiones que nos planteaba la actividad, primero individualmente, luego por parejas y, finalmente, en grupos reducidos. Algunas de las preguntas que se nos planteaban eran *¿cómo me han enseñado literatura? ¿cómo he aprendido literatura? ¿qué literatura me han*

enseñado?, ¿cómo crees que debería enseñarse literatura? etc. Posteriormente en un ensayo recogimos nuestras reflexiones concluyendo que es importante incluir la interpretación del receptor en nuestras aulas, esto es, que el alumnado tenga un papel activo en el aprendizaje y el acercamiento de los clásicos, y los no tan clásicos, al gusto de nuestros alumnos mediante metodologías innovadoras y TIC.

Otra práctica que también llamó mi atención fue "el canon de aula". En ella, actuábamos como auténticos profesores diseñando el programa de lecturas para un determinado curso académico. Para tercer curso de la ESO seleccionamos tres lecturas por trimestre a elegir una, de manera que otorgábamos cierta libertad a nuestro alumnado para elegir según sus gustos literarios. En el primer trimestre proponíamos una lectura contemporánea, que estuviera en su círculo social, quizás acentuada por la existencia de referentes cinematográficos, como *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins. En el segundo, una lectura juvenil de autor aragonés, como *Donde surgen las sombras*, de David Lozano y en el tercer trimestre, proponíamos una lectura del canon literario-filológico correspondiente al currículum de 3º ESO. Eso sí, elegíamos un clásico adaptado, ya que primábamos el acercamiento literario más que el rigor de contenido. Me gustaría destacar lo interesante de esta actividad, ya que nos permitió ser profesores de literatura en el momento en el que el departamento elige las lecturas de un curso.

En la otra mitad de la asignatura, con la otra profesora trabajamos los aspectos de lengua: la oralidad, la escritura, el texto, la gramática, etc. El procedimiento era el mismo: pequeñas reflexiones en grupo para después la elaboración de un breve ensayo. Como profesores de lengua, tenemos que tener claro que en nuestras clases no solo podemos limitarnos a enseñar gramática como se ha hecho, digamos, tradicionalmente. Trabajar las competencias lingüísticas es también trabajar la oralidad, ítem muy importante, que tradicionalmente no ha gozado de mucha atención en los libros de texto y que, poco a poco, está creciendo el interés en su enseñanza-aprendizaje; la escritura, muy importante en el aprendizaje de nuestro alumnado, no solo como estudiantes de lengua, sino como en su desarrollo humano como personas civilizadas pertenecientes a una sociedad que el día de mañana les va a exigir buenos escritos en su día a día; para que aprendan a escribir bien es necesario que comprendan bien: trabajar la competencia lectora es un aspecto fundamental en el desarrollo tanto académico como personal de nuestros estudiantes; y por último, tampoco podemos olvidar la enseñanza de la gramática.

Una actividad no presencial pero que tuvo bastante peso en la asignatura fue la elaboración de una propuesta didáctica para un curso de la ESO. Consistía en que aprendieran a reconocer, a explicar a sus compañeros y a producir figuras retóricas. Para ello seleccionamos una pequeña selección de algunas, como pueden ser la hipérbole o la antítesis y mediante metodología cooperativa y colaborativa, así como primando el enfoque comunicativo y el ruido pedagógico de aula, pretendíamos conseguir una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así como trabajar varias competencias: competencia lingüística, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Por último, pretendíamos conseguir un aprendizaje más lúdico de las figuras retóricas, siempre bajo un prisma de dimensión social y afectiva.

Para concluir con el repaso de la asignatura, no nos podemos olvidar del proyecto más importante que llevamos a cabo durante la asignatura, de manera no presencial: la elaboración de una UD para un curso y grupo concreto, que comentaremos en epígrafes siguientes.

1.3.5. Contenidos disciplinares de Lengua

Estamos ante una asignatura cuyo objetivo principal es ayudar a canalizar los conocimientos que tenemos como filólogos para poder presentarlos de manera adecuada a nuestros estudiantes de secundaria y bachillerato. Aprendimos y experimentamos estrategias de aprendizaje para poder adaptar nuestros materiales de lengua a los distintos niveles educativos.

Durante las clases leímos artículos que nos invitaban a pensar en conceptos como la diversidad lingüística del estado español, conceptos como bilingüismo y diglosia salieron a la palestra; cómo es enseñar lengua hoy en día, en un mundo donde prima la multiculturalidad y el plurilingüismo. Abarcamos también otros aspectos de la gramática, como puede ser la aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). A continuación, hacíamos pequeños debates muy interesantes que nos enriquecían a todos y nos hacían ampliar nuestras miras. Por otra parte, tuvimos por lectura *La dignidad e igualdad de las lenguas*, de Juan Carlos Moreno Cabrera, un libro donde pudimos descubrir que todas las lenguas son igual de importantes, no hay lenguas "mejores" ni "peores".

Como hemos comentado, las clases las alternábamos entre la lectura de artículos y el repaso de ciertos conceptos de gramática normativa, que nos vinieron muy bien ya que

así reforzábamos conocimientos que ya sabíamos y lo más importante: como futuros profesores de Lengua tenemos que manejar a la perfección estos contenidos gramaticales (cuestiones morfosintácticas, léxicas, de estilo) para luego aplicarlas en clase y dotar a nuestros alumnos de la máxima formación y corrección posible. Repasamos también el comentario lingüístico ya que, como profesores de Lengua, deberemos insistir en la comprensión lectora de un texto. El análisis de un texto facilita la interpretación de su significado completo, de su sentido, su valor y su intención. En definitiva, en esta asignatura se trabaja la competencia fundamental del conocimiento reflexivo y crítico de los contenidos de lengua española como necesidad para que el alumno del Máster se integre adecuadamente en la profesión docente.

1.3.6. Contenidos disciplinares de Literatura

En esta asignatura reforzamos aspectos interesantes de la literatura que tendremos que impartir en nuestras clases de secundaria y bachillerato. El objetivo de la asignatura no es proporcionarnos conocimientos literarios ya que esto último ya lo hemos adquirido durante el grado en Filología Hispánica, sino que es mostrarnos las herramientas necesarias para poder adaptar nuestros conocimientos de literatura a una clase de secundaria. Entre otros aspectos, repasamos los recursos literarios (fonéticos, morfosintácticos y semánticos) de tal manera que los tuviéramos recientes para luego poder aplicarlos a comentarios de textos literarios. Esta fue una de las principales competencias que desarrollamos en esta asignatura: aprender a elaborar comentarios literarios con criterio y rigor. La verdad es que me parece un aspecto muy interesante y positivo porque, desde mi punto de vista, enseñar literatura no es hacer que nuestros estudiantes se aprendan largas listas de obras y autores, ni tan siquiera contextos históricos ni características de un determinado periodo literario que luego no van a saber aplicar. Enseñar literatura en educación secundaria debería consistir en: primero, saber motivar al alumnado hacia ese contenido y luego aplicarlo en comentarios de texto: es así donde uno puede ‘exprimir el jugo’ de un texto y poder llegar a comprender ‘hasta la última gota’ del mismo. Solo así el alumno podrá aplicar los contenidos de contexto histórico, de características de etapa a un texto concreto y verá real su aprendizaje en el aula. Por esa misma razón, elaboramos cada uno un comentario de texto y los expusimos en clase para poder aprender de forma interactiva y recíproca.

1.4. Bloque de asignaturas optativas

1.4.1. Resolución de conflictos

Como futuros profesores de secundaria tendremos que saber que las aulas, aparte de ser espacio de aprendizaje, son también espacios de convivencia, contexto donde pueden surgir los roces y conflictos entre compañeros. Por esta razón, debemos formarnos en este aspecto para prevenir los distintos conflictos que puedan surgir y para solucionar los que se hayan producido.

En esta asignatura, también dividida en dos partes, hemos adquirido las herramientas teóricas necesarias para abordar la prevención y resolución de conflictos. Por una parte, en "didáctica y organización escolar" enfocamos la prevención de conflictos tanto desde la perspectiva del profesor como la del alumno. La escucha activa, un buen feed-back o la capacidad de negociar nuestros intereses o posiciones pueden ser herramientas interesantes para un profesor. Por su parte, el alumno dispone de otras medidas impulsadas ya en muchos IES como son los alumnos ayudantes o la mediación escolar.

En la parte de "psicología social", y siguiendo el enfoque socioafectivo propuesto por Farré Salvá (2004) comprobamos que en el análisis y diagnóstico de un conflicto podemos distinguir entre posiciones, intereses y necesidades. Por otro lado, podemos hablar de tres niveles de conflictos: interpersonal o directo, estructural o cultural.

En las clases prácticas recuerdo ejercicios de *role-playing* que venían muy bien para ejemplificar casos de conflictos o violencia en el ámbito escolar, pero también recuerdo prácticas un poco descontextualizadas que simplemente tenían por objetivo ayudar a descifrar los entramados de un conflicto en cualquier circunstancia, no solo la académica. En este sentido, creo que la asignatura podría mejorar levemente al centrarse, tanto teórica como prácticamente, más en los conflictos de aula y de cómo resolverlos y no tanto en las partes, los niveles o la anatomía de un conflicto ya que de lo que se trata es de poner fin a conflictos acaecidos en las aulas y en todo su ámbito escolar.

1.5. Prácticas

1.5.1. Prácticum I

El periodo de prácticas se desarrolló en el IES Mar de Aragón, de Caspe. Elegí poder desarrollar mi ejercicio práctico allí ya que Caspe es el lugar en el que resido, así como el instituto es el centro donde estudié cuando era adolescente. Para mí, supuso una bonita carga emocional poder volver a mi instituto y aprender durante dos semanas.

En el *Prácticum* I se nos encarga la tarea de analizar los diferentes documentos oficiales que regulan el funcionamiento del centro. Estoy satisfecho tras el análisis y revisión de los documentos escolares. Sin embargo, sí que es cierto que había ciertos documentos (PAD o el POAT) que no estaban actualizados totalmente. Parece que se debía más a un problema de burocracia que de otro orden, ya que el centro funciona perfectamente en la práctica. En cualquier caso, valoro muy positivamente mi paso por el I.E.S. Mar de Aragón durante esas dos semanas de *Prácticum* I ya que me sirvieron para poder ver en la práctica el funcionamiento real de un instituto, así como de poder ver *in situ* los documentos oficiales por los que se rige el centro, y que previamente había estudiado en asignaturas del Máster. De esta manera cotejábamos teoría con práctica.

1.5.2. Prácticum II y III

La segunda etapa del *Prácticum* se presentaba, *a priori*, más interesante. En este periodo tendríamos que impartir clase como verdaderos docentes. Debíamos llevar a la práctica nuestra UD y el Proyecto de Innovación Docente, así como realizar el estudio comparativo entre dos grupos, a poder ser, del mismo curso. Elegí 4º ESO (A) para llevar a cabo mis proyectos. Desde el primer día, intenté aprenderme los nombres de mis alumnos ya que es un factor interesante en relación con lo afectivo-emocional del grupo. Durante mis clases, hubo un *continuum* temporal entre el *prácticum* II y III.

En este periodo de prácticas aprendí que no es lo mismo diseñar unas actividades de aula, que luego llevarlas a cabo. He aprendido lo complejo y las horas de trabajo (fuera del aula) que conlleva el prepararse unas clases, unas sesiones y ajustarlo todo a una temporalización clara y completa. Con el desarrollo de mi UD tuve numerosos problemas que me hicieron ver la complejidad de la elaboración de estos materiales. Problemas y contratiempos varios que iban desde el nivel de mi alumnado, que me llevó a alterar el orden de las sesiones de la UD, también a introducir sesiones complementarias que consistían en análisis sintáctico tradicional para reforzar sus conocimientos ya que se agobiaban, y en consecuencia, hacía que mis sesiones no se impartieran seguidamente; hasta contratiempos varios que venían en forma de puentes, charlas, actividades extraescolares como excursiones y, también, un factor muy relevante para tener en cuenta el diseño y programación de actividades como es la hora de la mañana a la que se imparte: no es lo mismo una clase más "teórica" a primeras horas que a últimas, donde se puede aprovechar para hacer alguna actividad más lúdica

como bien hice al aplicar mi Proyecto de Innovación (gamificación de la sintaxis en el aula) un viernes a última hora con mi alumnado de 4º.

Así pues, cuando tuve que modificar y reorientar las sesiones de mi UD sentí un gran agobio por lo difícil que es diseñar, preparar y secuenciar con exactitud una UD. Como digo, introduje sesiones de análisis sintáctico tradicional complementarias (que luego no las valoré como sesiones de la UD) porque veía que eran necesarias para mi alumnado y comprobaba que con ellas, ellos mismos se sentían seguros y reforzaban su aprendizaje. Mis alumnos estaban acostumbrados a realizar análisis sintáctico de oraciones y era lo que les funcionaba. ¿Qué iba a hacer yo? ¿Cambiarles su forma de trabajar aun viendo que no aprendían? Me dejé llevar por mi ética personal y no quise ser un agente externo que iba allí a cambiarles su forma de trabajar aun viendo yo que así no aprendían. Al final me quedo con que la mejor metodología es la "no excluyente", y con la capacidad del profesor para saber adaptarse a su grupo-clase y reordenar en consecuencia sus actividades. Al final, me hacía la siguiente pregunta: ¿qué es ser un buen profesor? ¿el que se adapta a la realidad de su alumnado y de las necesidades de su grupo-clase o, por el contrario, el que desarrolla su Unidad Didáctica firmemente?

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS ELEGIDOS

2.1. Unidad Didáctica: Érase una vez…

2.1.1. Justificación y breve descripción

La presente Unidad Didáctica trata sobre la enseñanza y aprendizaje de la oración compuesta en 4º ESO, es decir, un contenido gramatical de tipo sintáctico. Además, se pretende poner en relación los contenidos sobre sintaxis con los textos. De esta manera lo que se le quiere transmitir al alumnado es que las enseñanzas sobre contenidos gramaticales no están descontextualizadas sino que la sintaxis está presente en los textos, tanto escritos como orales. El alumnado tiene que ver que la sintaxis es necesaria para la comprensión de textos y para la elaboración de los mismos, aunque habitualmente no seamos conscientes de ello. Por otra parte, aprovechamos que vemos textos para contextualizar la sintaxis en el marco de las tipologías textuales: en esta Unidad Didáctica veremos los textos narrativos y los textos descriptivos (tan solo en una actividad de creación de adivinanzas).

La elección del contenido de la presente UD responde a mi gusto e interés por la sintaxis en la etapa de secundaria, así como a la intención de ajustarme debidamente al programa curricular que mi tutora había preparado para ese tercer trimestre. La justificación del título, *Érase una vez*, procede de que como en la UD vamos a tratar los textos narrativos, un buen enlace con ellos es utilizar una fórmula narrativa introductoria como lo es esta, empleada frecuentemente en narraciones breves como los cuentos. Además, la fórmula introductoria intenta captar la atención del alumnado con un título no convencional para intentar motivarlo.

2.1.2. Relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje de la UD

Objetivos		Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje
Objetivos generales:	Objetivos didácticos:	Bloque 2: Leer y escribir. Lectura, comprensión y valoración de textos narrativos	Crit. LE. 2.1 Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva de textos	CCL CAA	Est. LE. 2.1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos
Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria. **Obj.LE.2.** Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y	• Reconocer las características propias de un texto narrativo • Producir un texto narrativo a partir de un modelo • Categorizar las oraciones compuestas coordinadas, subordinadas sustantivas y adjetivas. • Componer oraciones coordinadas y subordinadas sustantivas • Crear oraciones subordinadas adjetivas • Relacionar la				Est. LE. 2.1.4. Construye el significado global de un texto demostrando su comprensión detallada del mismo
		Bloque 2: Leer y escribir. Escritura de textos narrativos, descriptivos	Crit. LE. 2.6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso	CCL - CAA	Est. LE. 2.6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada
					Est. LE. 2.6.3. Usa diferentes y variados organizadores textuales
		Bloque 3: conocimiento de la Lengua Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos	Crit. LE. 3.6. Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas	CCL – CMCT - CAA	Est. LE 3.6.2 Reconoce la palabra nuclear que organiza sintáctica y semánticamente un enunciado, así como los elementos que se agrupan en torno a ella
					Est. LE. 3.6.3 Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo y el sustantivo con oraciones de relativo y sustantivas respectivamente, transformando y ampliando adjetivos y sustantivos en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración
léxico-semántico. **Obj.LE.5.** Distinguir y analizar las distintas categorías gramaticales. **Obj.LE.6.** Reconocer la función de la palabra o grupos de palabras en la oración, señalando las relaciones sintácticas y semánticas establecidas entre ellas. **Obj.LE.7.** Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa,	sintaxis con la escritura • Reconocer subordinadas sustantivas en textos • Relacionar el estilo indirecto con las subordinadas sustantivas				Est. LE. 3.6.4. Utiliza de forma autónoma textos de la vida cotidiana para la observación, reflexión y explicación sintáctica.
la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura. **Obj.LE.10.** Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.					

2.1.3. Procedimientos de evaluación

2.1.3.1. Criterios de evaluación

Se explican en la tabla adjuntada en el epígrafe anterior.

2.1.3.2. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Los instrumentos de evaluación que se van a emplear en esta Unidad Didáctica son variados, graduados en su dificultad y siempre en relación con los criterios de evaluación propuestos:

- Escala de observación sobre el funcionamiento general de la clase a lo largo de las diferentes sesiones, 10%.
- Escala de observación sobre la actividad de lectura y comprensión de un texto narrativo analizando los elementos de la narración que operan en él, 15%.
- Escala de observación sobre la sesión de gamificación, 15%.
- Rúbrica sobre la composición de un relato (texto narrativo), 20%.
- Dosieres sobre análisis sintáctico de oraciones compuestas, 30%.
- Ejercicio de clase de la segunda sesión, 10%.

2.1.4. Principios metodológicos

En la presente Unidad Didáctica la mayoría de las actividades están pensadas para trabajar por grupos colaborativos. Como ya se indicará en el apartado de recursos organizativos, el aula se dividirá en grupos de 4 ó 5 alumnos con las mesas dispuestas dos contra dos (no en fila, sino opuestas) para que así se favorezca el intercambio comunicativo y el funcionamiento del grupo. Los grupos estarán formados por el profesor e intentando hacerlos lo más heterogéneos posible, grupos variados pero equilibrados para que así los alumnos «más aventajados», *a priori*, ayuden a los «menos aventajados» y se produzca un *feed-back* entre ellos.

Por otra parte, en algunas actividades, estos grupos colaborativos trabajarán también de manera cooperativa. Cada alumno de un grupo concreto deberá cumplir un rol para que al final el equipo obtenga un resultado. Por ejemplo, en la sesión 2 trabajarán de manera cooperativa cuando deban repartirse 10 oraciones y cada uno deba analizar 2. Otra actividad de trabajo cooperativo es la actividad en la que trabajarán los elementos de la narración (sesión 4).

Por último, también se proponen actividades individuales. Normalmente son las relacionadas con el análisis sintáctico de oraciones donde cada alumno deberá analizarlas para posteriormente entregarlas al profesor y ser evaluadas. Son actividades individuales en cuanto a que lo valorado es un resultado individual, pero la disposición del aula seguirá siendo grupal para que puedan resolverse dudas entre ellos y favorecer así el aprendizaje autónomo del estudiante.

El objetivo de la Unidad Didáctica es que haya varios tipos de metodología. No todo el alumnado es afín a trabajar de la misma manera y es por eso por lo que se proponen distintas formas de trabajo para así poder satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada estudiante en particular. Por tanto, la variedad en el empleo de metodologías es también una forma de atención a la diversidad.

En ciertas sesiones se empleará también la clase magistral como método para transmitir los conocimientos. Normalmente será para la explicación de la oración compuesta y sus tipos y serán breves explicaciones. Es quizás, en la sesión 1 introductoria a la sintaxis en la que más aparezca la clase magistral, pero se combinará con las intervenciones del alumnado.

2.1.5. Actividades y temporalización de las sesiones

Esta Unidad Didáctica está pensada, en principio, para ser impartida en 7 sesiones. En principio, también, se impartirán estas sesiones de manera consecutiva, siendo una progresión y de manera que cada sesión complemente a la anterior. Así pues, se procede en las líneas siguientes a la explicación de las actividades que se llevan a cabo en el aula con su respectiva temporalización.

Sesión 1:

Presentación mía como docente en prácticas, explicando mi presencia en el centro y detallando las semanas que voy a estar con ellos. Presentación de la UD, señalando que va a consistir en contenidos de sintaxis, así como de contenidos en relación con las tipologías textuales. A continuación, se informa al alumnado de que vamos a trabajar por grupos, mediante grupos colaborativos de 4 ó 5 personas. Recordamos que el número de alumnos es de 18, y por tanto, al hacer la división en grupos los dividimos en cuatro grupos: dos de 4 alumnos y dos de 5 alumnos. Elaborados de manera equilibrada por el profesor.

Tiempo establecido para la presentación: 5 – 10 minutos.

Seguidamente, pasamos a la primera actividad de la UD que va a consistir en una actividad de "calentamiento", de motivación sobre la sintaxis. Creemos que muchos de los estudiantes que sienten rechazo de la sintaxis es porque no saben muy bien para qué puede servir y simplemente hacen análisis sintácticos en clase porque es lo que manda el currículum. El objetivo de esta primera sesión es hacerles ver que la sintaxis tiene mayor utilidad de lo que ellos se piensan y que tengan en cuenta que para escribir bien (entre otras competencias de la comunicación lingüística) es necesario conocer el entramado sintáctico de nuestra lengua. En definitiva, es preparar una sesión de motivación en la que yo como docente con mis explicaciones y ellos como alumnos con sus cuestiones revelemos el verdadero sentido práctico de la sintaxis.

Durante esta sesión, que se presenta mediante un *power-point* a los alumnos, se requerirá la participación de los mismos. Tendrán que debatir en pequeños grupos las cuestiones que el docente les va a ir lanzando, para que ellos mismos reflexionen y no tenga el docente todo el tiempo la palabra, sino que más bien sea un coloquio entre el alumnado y el profesor.

Tiempo establecido para esta actividad: 20 minutos.

A continuación, y siguiendo en la línea de la 1ª sesión, se le entregará al alumnado una ficha por grupo para que reflexionen sobre los llamados «pares mínimos»: la Gramática orientada a las competencias (GrOC) considera los pares mínimos como una buena forma de hacer reflexionar al alumnado sobre los diferentes y posibles análisis sintácticos de una secuencia. Con ello lo que se pretende es despertar el interés del alumno por esta parte del contenido de la asignatura, que quizás le parece más aburrido porque «no sirve para nada». En los ejemplos que se proponen de pares mínimos, en muchos casos son ejemplos que ellos mismos no serán capaces de resolver sintácticamente ya que no conocen las estructuras sintácticas pertinentes. Simplemente, adaptando la actividad a nivel de 4º ESO, lo que se pretende es que, por grupos, reflexionen acerca de las diferentes posibilidades de significado que conllevan uno u otro análisis de una misma secuencia. En ocasiones, la presencia de una coma o de una tilde bien puesta pueden ser primordiales para entender un significado u otro de la oración pertinente. En cuanto a metodología, el profesor irá preguntando por grupos cómo creen que se pueden entender las siguientes oraciones y un portavoz del grupo tendrá que manifestar oralmente la decisión del grupo.

Tiempo establecido para esta actividad: 20 – 25 minutos. En función de cuánto cueste la presentación del profesor y de la UD.

Sesión 2:

En esta sesión se va a empezar ya propiamente con los contenidos de la UD. Se espera que con la sesión introductoria anterior los alumnos vengan a clase motivados. La primera parte de la clase consistirá en una explicación (con *Power Point*) de la oración compuesta: tipos, límites entre ellas, cómo distinguirlas y diferenciarlas y los nexos. Las oraciones yuxtapuestas se explicarán brevemente y en seguida se pasará a la explicación de las coordinadas. Sobre todo se incidirá en los tipos y en sus nexos para reconocerlas.

Es necesario señalar que durante el trimestre pasado, mientras se impartían en clase las Unidades Didácticas dedicadas al conocimiento literario, un día a la semana se dedicaba al análisis sintáctico, para que este se adquiriera de manera gradual y para ir refrescando los conocimientos de cara a este 3º trimestre, donde principalmente se va a trabajar el análisis sintáctico y otros conocimientos relacionados con el bloque de lengua. Así pues, durante el trimestre pasado han analizado oraciones simples, refrescando así los complementos del verbo (CD, CI, CC, predicativo, atributo, C. Régimen, C. Agente) y también han dedicado sesiones al análisis de oraciones yuxtapuestas y coordinadas, por lo que en mayor o menor medida, se supone que ya tienen cierto conocimiento sobre estos contenidos. Sin embargo, se pretende incluirlos en la presente UD ya que de manera oficial, estos contenidos, con sus respectivos objetivos, criterios de evaluación y estándares no están registrados en las Unidades Didácticas del trimestre anterior.

Así pues, en seguida se pasa a la explicación de las oraciones subordinadas, grueso de la UD. En concreto en esta sesión se van a explicar las subordinadas sustantivas: cómo reconocerlas, sustitución del elemento subordinado por un sustantivo, pronombre (eso) o SN para ver así sus equivalencias sintácticas. Presentación de los nexos que las introducen: conjunción «que», conjunción «si», infinitivo sin nexo o un interrogativo (qué, cuál, dónde, cómo, cuándo…). A continuación se les explicará que las subordinadas sustantivas tienen función en la oración (nuevo para ellos, que hasta ahora solo hacían análisis de coordinadas) y se efectuará en la pizarra el análisis sintáctico de

una oración compuesta con subordinada sustantiva para que tengan un modelo en el que apoyarse.

Tiempo establecido: 20 minutos

La segunda parte de la sesión va a consistir en reconocer las funciones de las subordinadas sustantivas (Sujeto, atributo, CD, término de un SP que a su vez puede funcionar como C. Régimen, CN, C. adj., Cadv.). Para ello, el profesor les entregará diez oraciones (cada una con un tipo de nexo distinto y función de la subordinada diferente), tendrán que dividírselas en el grupo para que cada uno haga dos oraciones (en los grupos de cinco. En los de cuatro, habrá alguien que deberá hacer más. Según cómo se organicen ellos). Las analizarán y harán por grupo un informe/resumen con todos los análisis posibles de subordinadas sustantivas según su función. Evaluable.

Tiempo establecido: 30 minutos. Durante esta actividad trabajarán de manera autónoma por grupos. Podrán contar con el apoyo puntual del profesor y con el p*ower point* de la explicación y con el libro de texto, donde aparece la teoría.

Sesión 3:

En esta tercera sesión se les va a pedir a los alumnos que sean capaces de reconocer subordinadas sustantivas en textos. Esta actividad me parece interesante ya que un objetivo es que ellos mismos vean que la sintaxis no está descontextualizada y que las subordinadas sustantivas no son ninguna invención abstracta, sino que se encuentran en textos cotidianos a los que podemos tener acceso en cualquier instante.

El profesor proyectará un pequeño texto para que los estudiantes puedan trabajar sobre él e intentar localizar las subordinadas sustantivas. Se les dejará unos minutos para que trabajen de manera autónoma (en grupos, pudiéndose ayudar los unos a los otros, aunque esta actividad también cuenta con cierto trabajo individual). Sobre la marcha, y según viendo las dificultades que muestre el alumnado para reconocerlas, el profesor deberá guiarlos y posteriormente se corregirá en el aula. La idea es también que aprendan a relacionar el estilo indirecto con las subordinadas sustantivas.

Tiempo establecido: 25 minutos

La segunda parte de la sesión consistirá en reforzar el análisis sintáctico y se propondrán oraciones subordinadas sustantivas para analizar y practicar en clase. *Tiempo establecido*: 25 minutos

Sesión 4:

En la cuarta sesión seguiremos con la dinámica de la sesión anterior y el profesor les facilitará a los alumnos un texto más largo, un relato. En definitiva, una narración para que en ella puedan localizar las subordinadas sustantivas, aplicando lo visto en la sesión anterior. Se les hará entrega de una fotocopia por grupo, y como siempre, haciendo uso de la metodología colaborativa, tendrán que ayudarse entre ellos para la realización del ejercicio.

Tiempo establecido: 10 minutos

La segunda parte de la clase consistirá en conocer los textos narrativos. Para ello, partiremos del texto que tenemos entre manos que ya nos ha servido para la primera parte de la sesión. Para trabajar los textos narrativos procederemos a una metodología diferente ya que no será el profesor quien explique la teoría pertinente a ellos sino que serán los alumnos quienes deban comprender la teoría por su propia cuenta. La teoría la tienen en la página 180 y 181 del libro y la forma de trabajo será la siguiente: como están divididos en cuatro grupos y hay cuatro elementos indispensables de un texto narrativo (narrador, personajes, espacio y tiempo, estructura de la narración) cada grupo se encargará de uno de ellos. Tendrá que consultar la teoría en el libro para luego identificar ese «elemento» en el texto con el que estamos trabajando. Posteriormente, cada grupo deberá elegir un portavoz para que explique al resto de compañeros de la clase qué elemento les ha tocado analizar y cómo lo han conseguido descubrir y analizar en el texto.

Tiempo establecido: 40 minutos.

Sesión 5:

En esta quinta sesión, el profesor comenzará por repartirles a los alumnos un dosier con oraciones subordinadas sustantivas y coordinadas para que las vayan completando en clase, trabajando ellos de manera autónoma y sintiéndose ellos mismos partícipes de su propio aprendizaje. Por supuesto, el profesor estará en el aula para ayudarles con cualquier duda que tengan y así ellos puedan ir resolviendo sus dudas respecto al análisis sintáctico. Con esta actividad estaremos la primera mitad de la clase, recordando a los alumnos que el resto del dossier quedará para hacer en casa, para posterior entrega y evaluación.

Tiempo establecido: 15 minutos

La segunda parte de la clase consistirá en la redacción, por grupos, de un relato personal, es decir y en definitiva, de un texto narrativo. Tendrán como modelo el texto que analizamos en la sesión anterior y una ficha que el profesor les proporcionará sobre recomendaciones básicas para escribir un relato personal. Es importante señalar que tendrán que componer un texto por grupo y que el profesor se los llevará para ser corregidos, y por tanto será material evaluable. En este texto narrativo que deben componer deberán ser capaces de introducir todos los elementos de la narración que han visto en la sesión anterior. Es decir, la composición narrativa tiene que tener un narrador, unos personajes, un marco espacio-temporal y por último una (aunque mínima) estructura narrativa. Además, será también indispensable que introduzcan en el texto subordinadas sustantivas. Se valorará que empleen el estilo indirecto como método para introducir también las sustantivas, como hemos visto ya en modelos anteriores. *Tiempo establecido*: 35 minutos.

Sesión 6:

En esta sesión volveremos un poco a la explicación tradicional ya que se van a explicar las subordinadas adjetivas. Pasamos a un nuevo contenido. Explicación de las clases de subordinadas adjetivas: de relativo, de participio y las sustantivadas (solo mencionarlas). Detallar la diferencia entre adjetivas explicativas y especificativas (explicarlo, reforzarlo y enlazarlo con los ejemplos de pares mínimos que vimos durante la primera sesión). Explicación de la función sintáctica del relativo. A continuación se propondrá un análisis resuelto en la pizarra de una oración subordinada adjetiva para que el alumnado cuente con ese modelo antes de pasar al análisis sintáctico.

Tiempo establecido: 15 minutos

Durante el resto de la clase, el profesor proyectará oraciones subordinadas adjetivas que el alumnado deberá realizar en clase, de manera autónoma, aunque siempre sentados mediante la disposición en grupos ya que así pueden hablar y ayudarse entre ellos, favoreciendo así un ruido pedagógico en el aula, lo que se considera positivo. Así mismo, el profesor estará allí para resolver sus dudas. Al finalizar la clase, el profesor se llevará las oraciones para corregir en casa, que contarán con un porcentaje de evaluación de la UD.

Tiempo establecido: 35 minutos

Sesión 7: ¡A jugar!

En esta última sesión de la UD vamos a acabar con dos juegos como actividades de refuerzo y que van a tener por objetivo el llamado análisis inverso: que los alumnos sean capaces de construir oraciones subordinadas y coordinadas. Es decir, con este tipo de tarea se quiere también contextualizar la sintaxis pasándoles a ellos la tarea de crear las oraciones. Al ser ellos los que las tienen que crear, se consigue así uno de los objetivos principales del lenguaje verbal: contar cosas. Cosas que vemos, que nos han pasado, que sentimos, etc. Es decir, los alumnos crearán oraciones que les sean familiares a ellos.

En la primera parte de la sesión haremos un ejercicio de análisis inverso que consistirá en una especie de sorteo: se prepararán una serie de papelitos y a modo de «fases» se irán introduciendo en una cajita que actuará de «mezclador» para posteriormente una mano inocente sacar uno de esos papelitos y ver qué tipo de oración hay que construir:

En la primera «fase» se introducirán dos papelitos en la caja: coordinadas o subordinadas sustantivas. Si salen coordinadas, en la segunda «fase» se introducirán los tipos de coordinadas, y en una tercera «fase» complementos del verbo que al menos debe tener una proposición. De tal manera que los alumnos deberán construir por ejemplo, una coordinada copulativa con al menos un CD en la oración.

En el caso de que en la primera fase haya salido una subordinada sustantiva, en la segunda fase se introducirá en la cajita el tipo de nexo, y en una tercera fase se decidirá la función de la sustantiva. Ejemplo: los alumnos deben crear una subordinada sustantiva, con la conjunción «que» como nexo, en función (la subordinada) de CD.

Deberán crear una oración por grupo, para después pasársela al grupo de al lado para que analice y compruebe que, efectivamente, se encuentran los requisitos pedidos para la oración pertinente. De tal forma que en esta actividad se trabaja tanto el análisis inverso con la creación de oraciones como el análisis de las mismas por los compañeros. Finalmente, el profesor copiará en la pizarra las cuatro oraciones de los cuatro grupos y comprobará que todas ellas cumplen con lo que se les pide. Si es así, ganará un punto el equipo que consiga crear la oración más completa. Ganará el juego el equipo que más puntos consiga.

Tiempo establecido: 25 minutos

Para trabajar las adjetivas, se va a trabajar la descripción. No tratamos explícitamente los textos descriptivos como se trata en la Unidad a los narrativos, pero sí que se va a trabajar con ciertas tipologías descriptivas como puede ser la adivinanza. Los alumnos, por grupos, deberán crear 3 o 4 breves adivinanzas (según el tiempo del que se disponga) en las que obligatoriamente tengan que emplear subordinadas adjetivas. Ejemplo: «Es una ciudad en la que…», «Es un lugar donde…», «es un personaje que…». Para acotar un poco más el juego, las adivinanzas serán sobre lugares conocidos o de cierta relevancia, como pueden ser ciudades o lugares de Caspe (para contextualizar un poco más el juego) o también podrán ser sobre personajes famosos y de cierta actualidad.

Los grupos, una vez que tengan escritas y pensadas las adivinanzas, elegirán a un portavoz del grupo para que las lea en voz alta y así los otros tres grupos tendrán que permanecer en escucha para ver si consiguen adivinar lo que se describe. El equipo que más adivinanzas adivine, buen ganador será. Actividad evaluable, donde sobre todo, el profesor valorará que en los breves textos creados (un par de líneas) incluyan subordinadas adjetivas sencillas.

Tiempo establecido: 25 minutos

2.1.6. Atención a la diversidad

La presente Unidad Didáctica está pensada para un grupo de alumnos de 4º ESO A del IES Mar de Aragón. En este caso, por tanto, no contamos entre nuestro alumnado con ningún ACNEAE, sin embargo sí que se plantean actividades de apoyo y repaso para aquel alumnado que presente dificultades de comprensión de algún aspecto específico con el objetivo de reforzar aquello en lo que necesite ayuda. Por otra parte, también se plantearán actividades de ampliación para aquel alumnado que se sienta capaz de poder ampliar sus conocimientos y se interese por la materia.

Además, durante el desarrollo de las sesiones se han planteado diferentes metodologías para así favorecer la diversidad de aprendizaje del alumnado. Tanto aprendizaje cooperativo como colaborativo, disponiendo a la clase en grupos más o menos heterogéneos para "equilibrarlos". Muchos alumnos se sienten más cómodos trabajando en grupos ya que así pueden verse respaldados por sus compañeros y aprender juntos. Por otra parte, también se plantean actividades individuales (como el

dossier) donde el alumnado que se sienta más cómodo trabajando individualmente pueda tener también su parte de protagonismo.

2.1.7. Materiales y recursos didácticos

1.- Materiales

-Libro de texto. Durante las sesiones se va a emplear el libro de texto de 4º ESO. Las explicaciones que hará el profesor se apoyarán en un *Power Point* pero el contenido estará extraído del libro de texto. Editorial, McGrawHill education, proyecto Digital.

- Ordenador del profesor. Uso de *Power Point* para las explicaciones teóricas. Proyector y pizarra digital. Pizarra de clase.

- Materiales extra proporcionados por el profesor. Fotocopias de oraciones para el dossier, textos para reconocer las subordinadas, texto narrativo y material extra sobre cómo escribir un relato.

- Para el juego sintáctico de la última sesión se precisan: cajita a modo de mezclador, papelitos varios para poder hacer «los sorteos» y desarrollar el juego.

2.- Organizativos:

- El aula se distribuirá de manera que el alumnado se pueda sentar por grupos. Se colocarán las mesas de cuatro en cuatro, para que así los grupos sean de cuatro o de cinco (añadiéndose una quinta silla para que se pueda sentar el quinto alumno). Por tanto, tendremos en el aula cuatro grupos formados por cuatro mesas cada uno. En ningún caso este agrupamiento de las mesas será lineal, sino que las mesas se colocarán dos contra dos favoreciendo así el intercambio comunicativo.

- En las actividades que conlleven un planteamiento individual, se seguirá manteniendo esta movilización del mobiliario en el aula.

- El tiempo necesario serán 7 sesiones completas.

2.1.8. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la actividad docente

Una vez finalizada la actividad de la Unidad Didáctica me preparé una sesión de evaluación tanto de la Unidad Didáctica como de mi actuación como docente en prácticas. Para ello, preparé sendas encuestas anónimas para que el alumnado pudiera tanto evaluarme a mí, como al transcurso de las clases.

En cuanto a la evaluación del profesor, todos los alumnos me han valorado positivamente en «preparación de la materia», «claridad en las explicaciones», «uso de *power point*», «comunicación oral y corporal» y «trato con los alumnos y disposición en el aula». Seguidamente les pregunté en la encuesta por puntos fuertes o positivos y puntos débiles o negativos del profesor.

En puntos fuertes, la mayoría contestaba que explicaba bien, me involucraba en las explicaciones, iba relajado y con ganas a clase, atendía rápidamente las dudas que surgían en el aula, la ilusión que le ponía o el trato con los alumnos entre otras.

Como puntos negativos, algunos de ellos señalaban que no tenía nada que mejorar, las clases habían estado muy bien y entretenidas, mientras que otros cuantos señalaban que me faltaba en ocasiones saber imponerme un poco más. Sobre todo para saber manejar a los alumnos un poco «problemáticos» y que en ocasiones no hubiera tanto ruido en la clase.

En cuanto a la evaluación de las clases y de la Unidad Didáctica, primero les pedí que me contestaran qué había sido el contenido más difícil de asimilar. La mayoría respondieron que las subordinadas adjetivas, ya que había sido lo último que habíamos visto y casi no nos dio mucho tiempo a analizar oraciones en clase.

La segunda cuestión que les planteé era en relación con la metodología de aula. ¿les gustaban los grupos o por el contrario preferían trabajar individualmente? Para mi sorpresa, ya que son alumnos que están acostumbrados a trabajar individualmente, muchos de ellos respondieron que les parecía «guay» o «muy bien» trabajar en grupos porque así se podían ayudar los unos a los otros, aunque también me reconocieron que muchas veces en los grupos hablaban de otros temas y no solo de los que tocaban en ese momento de clase. Sin embargo, también he de señalar que algunos de ellos se sentían indiferentes y otros tantos sí que es verdad que preferían trabajar individualmente ya que «en grupo se habla más y se curra menos», según uno de mis alumnos/as.

Las explicaciones teóricas (de las subordinadas) las expliqué apoyándome en *power point* y también les pregunté sobre si preferían seguir el libro o les gustaba que me apoyara en recursos digitales. La mayoría me respondió que en *power point*, aunque hubo dos o tres que respondían que lo entendían mejor si seguíamos el libro más fielmente.

Por último, en una pregunta más libre, muchos de los alumnos destacaron la sesión de gamificación como una actividad distinta y que se sale de lo habitual. En definitiva,

otra manera de aprender sintaxis. Apuntaron también que cada día era distinto al anterior y así no había ambiente de monotonía y aburrimiento sino todo lo contrario. Creo, sinceramente, que los alumnos venían motivados a clase. Valoraban la gamificación como una manera de reforzar los contenidos de otra manera aunque si bien es cierto que un/a alumno/a me indicó que fue un caos y que no lo prefería.

2.1.9. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la Unidad Didáctica y propuesta de modificación

Durante el desarrollo de la Unidad Didáctica he comprendido y he llegado a ver lo complicado que es muchas veces organizar y secuenciar unas clases para alumnado de secundaria. Se encuentran en una edad complicada y en plena adolescencia y ello muchas veces hace que sea complicado impartir una clase con toda la claridad que a uno le gustaría.

Por otra parte, soy consciente de que, es cierto, la Unidad Didáctica no es muy innovadora quizás, pero es que me tuve que ceñir a los contenidos que iban a impartir en el 3º trimestre. Prácticamente, lo que iban a estudiar este 3º trimestre era sintaxis y por tanto, mi Unidad Didáctica tenía que girar en torno a ella. Aun así, he intentado llevar a cabo distintas actividades para conseguir motivarlos con la sintaxis, como pueden ser los juegos realizados en el aula. También he intentado de alguna manera combinar los ejercicios tradicionales de sintaxis con los textos, ya que entiendo que sin ellos no podemos comprender la «utilidad real» de la sintaxis. Me hubiera gustado que las oraciones analizadas en clase se hubieran podido extraer de algún texto, para así poder contextualizar más la sintaxis y que ellos mismos vieran que perfectamente las oraciones analizadas podían salir de un texto trabajado en clase. Finalmente, no lo hice así porque tras el primer día de contenido sintáctico (2ª sesión) vi que no tenían un nivel muy avanzado de sintaxis. De hecho, es que conmigo empezaban a ver la oración compuesta (tan solo habían visto un poco de coordinación). Por tanto, creí conveniente aportar yo mis propias oraciones para que empezaran poco a poco y no se agobiaran, dejando esa posibilidad de analizar oraciones de textos completos vistos en clase para cursos posteriores (Bachillerato). Así pues, decidí que simplemente me prepararía una actividad en la que aprendieran a reconocer subordinadas en textos, y así vieran la relación manifiesta que hay entre textos (perfectamente cotidianos) y la estructura sintáctica de la lengua.

Siguiendo con esta línea de querer combinar sintaxis y textos, me propuse también abordar los textos narrativos en mi Unidad Didáctica. Que todo estuviera interrelacionado. Para ello seleccioné un texto que creía que me podría dar juego y lo llevé al aula (sesión 4). Primero lo que hicimos fue detectar las oraciones subordinadas sustantivas, tal como ya habíamos hecho anteriormente en la sesión 3, para luego pasar a ver los elementos de la narración.

Esta actividad la presenté de manera diferente ya que eran ellos los que tendrían que mirar la teoría del libro para reconocer los elementos narrativos en el texto. Al llevar a cabo la actividad me di cuenta que quizás el error había sido por mi parte, ya que en mi afán de querer usar un mismo texto para que reconocieran las subordinadas sustantivas y también los elementos de la narración les entregué un relato personal (ficticio, por supuesto) que quizás se quedó un poco corto para que ellos pudieran explorar más la teoría: diferentes tipos de narradores, ver más personajes (ya que en este texto principalmente habla solo uno), ver otras estructuras de la narración… etc. En definitiva, tendríamos que haber trabajado más textos para asentar mejor esta teoría.

El propio alumnado era el que se tenía que preparar esta teoría y luego ir al texto a reconocer los «elementos de la narración». La realidad es que muchos o la mayoría de estos alumnos no están ni habituados a trabajar en grupos ni a que ellos mismos tengan que prepararse la teoría y luego exponerla, aunque mínimamente, en clase. Por lo que muchos iban directamente al texto sin antes ni siquiera haberse leído la teoría y me preguntaban dudas directamente. No sé si no acabó de quedar muy claro o fueron ellos mismos los que no se supieron organizar. El ruido se apoderó de la clase y la verdad es que fue una actividad de la que luego no acabé muy contento. Las «mini» exposiciones que tenían que hacer en clase explicando el elemento narrativo que les había tocado y cómo lo habían descubierto, así como explicar sus principales características tampoco resultó muy fructífero. Son estudiantes que, como digo, no estaban habituados a este tipo de prácticas.

En cuanto al análisis de oraciones, para la sesión 2 en la que empezamos con las subordinadas sustantivas, me planteé ponerles 10 oraciones que eran diferentes bien por varios motivos: bien por la función que desempeña la subordinada, bien por el nexo que las introducía. Así, ellos mismos debían dividirse estas 10 oraciones para los integrantes del grupo, analizarlas y luego en un informe-resumen entregármelas analizadas explicando nexos y funciones. Fue un caos. Los chicos se agobiaron bastante, sobre

todo cuando escucharon: «me las llevaré al final de clase para corregir y serán evaluadas». Por lo que esta actividad fue un fracaso total y hasta yo mismo me llevé una decepción y recuerdo que me agobié bastante ese día. Decidí no llevármelas para corregir sino que las corregiríamos en clase. Así que durante la sesión 3 en la que estaba planificado seguir analizando oraciones para practicar, corregimos estas oraciones en la pizarra, de manera que a todo el mundo les quedaran claras.

Por esto mismo, durante la sesión 6 en la que estaba programado análisis de oraciones subordinadas adjetivas para posteriormente llevármelas a casa y añadirlas al dossier como material de evaluación, decidí no hacerlo ya que esta era la primera sesión en la que empezábamos con las adjetivas y hubiera supuesto una auténtica debacle el habérmelas llevado a casa para corregir.

Por último en cuanto a actividades llevadas a cabo en el aula, creo que la producción de un texto resultó fructífera. Les gustó el ponerse a redactar un texto ellos mismos sobre alguna experiencia personal (real o ficticia). Como punto negativo, no dio tiempo a acabarlo en clase y decidí entonces que lo terminaran en casa.

Sin duda, lo que más éxito causó en las actividades planteadas para esta Unidad Didáctica fue la sesión de gamificación. A los alumnos les gustó ya que para ellos era totalmente novedoso. Además, tuve la suerte de que coincidiera esta sesión con un viernes a última hora, por lo que era el momento perfecto para llevar a cabo esta actividad siendo que el alumnado estaba cansado de toda la mañana y seguro que no les apetecería hacer clase más tradicional.

Como aspecto negativo, hubo mucho ruido durante la clase y los alumnos se revolucionaron bastante. No sé si solo por el juego o también por la condición de ser última hora. En cuanto al juego de componer oraciones, una de las instrucciones era que debían pasar la oración hecha por ellos al grupo de al lado para que así cada grupo analizase una oración que no fuese suya. Tras la primera ronda decidí suprimir esta regla ya que intentaban hacer oraciones muy complicadas, superiores al nivel de 4º ESO y que por tanto, eran imposibles de analizar para el grupo contiguo. Se «picaban» entre ellos a ver qué grupo hacía la oración más difícil y fastidiaba al siguiente grupo para que no la pudiera analizar. Así pues, decidí que cada grupo analizaría su oración, aun habiéndola compuesto ellos mismos.

El juego de crear adivinanzas e introducir oraciones adjetivas en ellas, finalmente no me dio tiempo en esta sesión, y además se quedó bastante pobre la actividad de crear

oraciones, haciendo solo un par de rondas en esta sesión, por lo que decidí seguir con el juego de crear oraciones durante la sesión siguiente. En ella, el desarrollo del juego fue mejor y como los vi tan concentrados, activos y metidos en él, decidí continuar toda la sesión con este juego y finalmente no llegamos a hacer el de las adivinanzas, ya por tiempo general de mi estancia en el *prácticum*.

En cuanto a temporalización de las sesiones me gustaría señalar que no pude realizar las 7/8 sesiones de manera continua porque me di cuenta de que mi alumnado no estaba preparado para según qué actividades y muchas veces se agobiaban en clase. Hubo días que los tuvimos que dedicar enteros a analizar oraciones en la pizarra y corregirlas, al más puro estilo tradicional, pero es que si no, veía que los estudiantes no retenían nada. Estaban acostumbrados a analizar oraciones y a corregirlas en la pizarra y ahora llegaba yo, irrumpía en su clase con mis propuestas, y al principio creo que eso les resultó un poco molesto. Además, ellos sabían que una vez que yo me fuera, seguirían con sintaxis y el examen final de la 3ª evaluación consistía, precisamente, en análisis sintáctico. Estas clases en las que hicimos y corregimos oraciones en la pizarra decidí no incluirlas dentro de mi Unidad Didáctica.

Además, la mayoría del alumnado no está muy acostumbrado a trabajar en clase, bien por pereza o bien porque no se genera en el aula un ambiente de estudio que ayude. Al principio, muchos de ellos se mostraban pasivos y cuando les dabas la oportunidad de trabajar a ellos y que no estuvieran escuchando explicaciones, se distraían y comenzaban a hablar.

En definitiva, ha sido buena la experiencia de aplicar mi Unidad Didáctica aunque en ocasiones yo mismo también me llegaba a agobiar: secuenciación de las sesiones, nivel de los alumnos, falta de trabajo en el aula, etc. Durante estas prácticas he llegado a valorar el trabajo de un profesor tras las clases y todo el tiempo que debe invertir para conseguir organizar una buena clase, aun con todo, sin saber si saldrá bien: por una parte está lo que planificas, y por otra lo que verdaderamente puedes llevar al aula y la recepción real de los alumnos a esa actividad en concreto.

2.2. Proyecto de Innovación: *Factor Nexo*

2.2.1. Contextualización y justificación de la propuesta

En este trabajo se pretende explicar el Proyecto de Innovación desarrollado durante el *Prácticum* II y III en el centro IES Mar de Aragón, en Caspe. *Factor Nexo* es el

nombre que recibe. ¿Por qué? Se trata de un proyecto que tiene como objetivo repasar y afianzar los contenidos relativos a la sintaxis vistos durante la Unidad Didáctica desarrollada también durante las prácticas.

Existen multitud de ejercicios y actividades cuya finalidad sea repasar contenidos sintácticos de cara a un hipotético examen. La mayoría de ellos suelen ser de corte tradicional y se basan normalmente en ejercicios de repetición sin ningún tipo de motivación hasta que finalmente el alumno adquiere los conocimientos.

La novedad de este Proyecto de Innovación consiste en reforzar los contenidos sintácticos sirviéndose del juego en el aula: gamificación. Como docentes, hay que ser conscientes de que aunque nuestra asignatura nos parezca la más atractiva del mundo, posiblemente no lo sea para los alumnos. Ven muchos escollos y dificultades en ella y muchas veces sienten falta de motivación. El profesor debe ayudar a superar estas inquietudes. En el ámbito propio de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura somos conscientes de que la sintaxis, en muchas ocasiones, no suele ser de los contenidos más atractivos para el alumnado. A los que se les da bien, perfecto. Ya han cogido la base, tienen el ritmo de analizar sintácticamente y superan oración tras oración. El problema viene con los estudiantes que la aborrecen. Si la aborrecen es porque no la entienden. Si no la entienden es porque no tienen ese punto de motivación que quizás es necesario para adquirir conocimientos. ¿Qué podemos hacer ante tal perspectiva? Motivarlos. ¿Cómo? Innovando.

Es pues esto mismo lo que hemos pretendido con *Factor Nexo*: proponer una actividad motivadora que llame la atención a todo el alumnado y motivarlos hacia el aprendizaje de la sintaxis. *Factor Nexo* es una sesión de gamificación consistente en un concurso-torneo sintáctico. Como estudiante, siempre he querido hacer uno y esta se me presentaba como una oportunidad idónea. Entendemos que al diseñar un concurso sintáctico vamos a desarrollar componentes estimulantes para el análisis de oraciones. Para empezar, muchas veces los alumnos nos bombardean con preguntas como «¿para qué sirve la sintaxis?» o «¿tiene utilidad analizar sintácticamente oraciones?» y en ocasiones el docente no sabe cómo contestar. A mí me hicieron esta pregunta durante las primeras sesiones de mis prácticas y tras resolverlas dándoles mis motivos, el día de la sesión de gamificación con *Factor Nexo* les indiqué (medio en broma, medio en serio) que la sintaxis también les podría servir para ganar concursos, y en consecuencia, para obtener premios, como este era el caso. Esto fue sorprendente para ellos y, la verdad, conseguí 'engancharlos' ya desde el principio de la clase.

Factor Nexo es, pues, un concurso-torneo sintáctico con todas las características que pueda tener una prueba de estas características: premios, rondas, eliminaciones, etc. Creo que el título del concurso también es sugerente para el alumnado ya que tiene muchas similitudes con uno de los programas actuales de la parrilla televisiva: *Factor X* Así pues, me serví del nombre de este programa de televisión para darle nombre al mío.

2.2.2. Breve estado de la cuestión

En este breve estado de la cuestión, casi noticia, me propongo indicar un artículo de la Universidad de La Rioja, un TFM sobre la gamificación en el aula y la sintaxis. En ese TFM se propone la realización de un juego de mesa, con tablero, fichas y cartas, al estilo de otros juegos de mesa actuales como pueden ser el *Trivial Pursuit* o el *Scrabble*.

En *Sintagma* (el nombre del juego) se propone la enseñanza y el aprendizaje de la oración simple mediante el juego en clase. Personalmente, me sirvió para llegar a hacerme una idea de cómo puede aplicarse la gamificación en el aula y ver cómo puede responder el alumnado ante este tipo de actividades a partir de sus reflexiones.

2.2.3. Relación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th><th>Contenidos</th><th>Criterios de evaluación</th><th>Competencias clave</th><th>Estándares de aprendizaje</th></tr>
<tr><td>Objetivos generales:</td><td>Objetivos didácticos</td><td rowspan="3">Bloque 3. Conocimiento de la lengua: Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.</td><td rowspan="3">Crit.LE.3.6. Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas</td><td rowspan="3">CCL – CMCT- CAA</td><td>Est. LE 3.6.2 Reconoce la palabra nuclear que organiza sintáctica y semánticamente un enunciado, así como los elementos que se agrupan en torno a ella</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Obj.LE.6. Reconocer la función de la palabra o grupos de palabras en la oración, señalando las relaciones sintácticas y semánticas establecidas entre ellas.</td><td rowspan="2">-Reconocer y asimilar las oraciones coordinadas, subordinadas sustantivas y las adjetivas en un ambiente lúdico (Obj. LE.6)

- Respetar las reglas del juego y el compañerismo durante la actividad.</td><td>Est. LE. 3.6.3 Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo y el sustantivo con oraciones de relativo y sustantivas respectivamente, transformando y ampliando adjetivos y sustantivos en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración</td></tr>
</table>

2.2.4. Líneas metodológicas y recursos materiales

La forma de trabajar predominante en el Proyecto de Innovación es una metodología por grupos colaborativos. El alumnado se dividirá en grupos de 4 ó 5 personas facilitados por el profesor. El objetivo es que los grupos estén equilibrados y se favorezca un ambiente de ayuda y de colaboración por parte de los alumnos, de tal manera que los alumnos con mayor nivel ayuden a los demás. En cuanto al espacio de aula, las mesas se dispondrán en conjuntos de cuatro grupos, uno en cada esquina de la clase. Cada grupo estará formado por cuatro mesas en disposición dos contra dos (no cuatro mesas en línea). Además, se colocarán otras cuatro mesas formando otro grupo en el centro de la clase: ahí es donde se juntará un miembro de cada uno de los cuatro equipos para competir entre ellos y ganar un punto para el equipo correspondiente.

La metodología es grupal porque el torneo-concurso se disputa en grupos y los alumnos deberán colaborar entre ellos para establecer estrategias para cada fase y para ayudarse entre ellos para la resolución de los análisis sintácticos propuestos. No obstante, también hay parte de trabajo individual ya que, al fin de al cabo se trata de analizar sintácticamente oraciones, y es un miembro del equipo el «representante» en la mesa central al que se le valorará su análisis. El resto del equipo no dejará de analizar las oraciones siendo este un ejercicio individual, aunque como he comentado podrán y deberán ayudarse entre ellos. Los recursos materiales que se requieren para la puesta en práctica de este proyecto son folios, bolígrafos, ordenador y proyector donde se proyectarán las oraciones a analizar, y la adecuada disposición de las mesas en grupos en el aula.

2.2.5. Fases – desarrollo del Proyecto de Innovación

Factor Nexo es un torneo-concurso de análisis sintáctico cuyo principal objetivo es reforzar los contenidos vistos y explicados durante la Unidad Didáctica que se llevó a cabo durante el *Prácticum II y III*. Por motivos de mi estancia durante las prácticas, la puesta en escena de mi Proyecto de Innovación tan solo contará con una sesión completa. A continuación se procede a explicar las reglas del juego:

1.- El torneo constará de cinco rondas:

- Oración simple (1ª ronda)
- Oración coordinada (1/8 de final)
- Oración subordinada adjetiva (1/4 de final)

- Oración subordinada sustantiva (semifinales)
- Oración subordinada sustantiva PLUS (final)

2.- El torneo se juega por equipos, sin embargo, cada ronda la llevará a cabo un miembro de cada equipo. Es decir, en cada ronda, el equipo deberá decidir quién de ellos sale a jugar esa ronda. En principio, de más fácil a más difícil. El jugador que salga en una ronda, no podrá volver a salir hasta que todos ellos ya hayan salido. Es decir, no se pueden repetir rondas.

3.- El jugador que salga a jugar la ronda deberá competir con otros tres representantes. La prueba consiste, obviamente, en analizar sintácticamente una oración propuesta. Hay que analizarla bien, y además, ser más rápido que tu rival. Tampoco hay que correr porque si no, podemos equivocarnos. El primero que crea acabar, levanta la mano y grita: **¡Alto!**. Todo el mundo deberá pararse entonces y dejar de analizar. El jurado (el profesor) comprobará si esa oración es correcta. Si es así, *punto* para ese equipo. Si la oración contiene algún error, ese jugador (en representación de su equipo) quedará eliminado de esa ronda y los otros tres representantes seguirán jugando y analizando hasta que uno crea tenerla completamente bien analizada. Entonces, gritará: ¡Alto! Y se volverá a repetir el proceso. Así, hasta que se determine qué equipo gana la ronda y obtiene ese *punto*. Si los cuatro representantes no la tuvieran correctamente bien, se otorgaría el punto al jugador que menos fallos tuviese. El equipo que más puntos obtenga al finalizar la clase, será el equipo ganador.

Cada ronda vale *1 punto*. En el caso de que al finalizar el juego se diese un empate a puntos entre equipos, el equipo que haya ganado la ronda superior, será el vencedor.

4.- ¿Qué hace el resto del equipo mientras nuestro representante juega? El resto deberemos analizar también la oración en un papel porque nuestro representante, en caso de que tenga dudas, podrá pedir ayuda al equipo. Para ello, deberá gritar: *¡Comodín!*. En este caso, un jugador del equipo (cada vez uno distinto. No siempre se podrá levantar el mismo) irá a la mesa central para ayudar a su jugador. La ayuda se intentará dar con el mayor sigilo posible, bien mirando el jugador el papel de su ayudante, o bien la ayuda se le puede decir al oído. En cualquier caso, no deben enterarse ni beneficiarse los contrincantes.

Al principio de cada ronda, se le dirá al jurado quién va a ser el "comodín" o "ayudante" que saldrá en ayuda de su jugador. Obviamente, y para eso nos hemos puesto en grupos, los jugadores del equipo deben colaborar entre ellos para conseguir analizar bien la oración (aunque en esa ronda no te toque a ti salir, simplemente para ayudar al equipo. Tanto al jugador "comodín" como al jugador principal).

El "comodín" solo se podrá pedir una vez por ronda.

2.2.6. Evaluación

La evaluación de esta actividad será llevada a cabo a través de una escala de observación del profesor sobre el alumnado.

	SÍ	**A VECES**	**NO**
Participa como miembro representante en la ronda correspondiente			
Participa como equipo ayudando a sus compañeros			
Participa como comodín			
Analiza sintácticamente las oraciones propuestas			

2.2.7. Resultados y reflexión crítica sobre la puesta en práctica

Factor Nexo es el Proyecto de Innovación que implementé en las aulas del IES Mar de Aragón. Tuve la suerte de poder desarrollarlo en dos clases distintas: en 4ºA y 4ºB. Estos dos grupos eran en los que pude participar durante mi *Prácticum* II y III. Así pues, pensé en mi proyecto de innovación como una actividad de gamificación sobre los contenidos sintácticos vistos en la UD: coordinación, subordinación sustantiva y subordinación adjetiva. Además de que mi Proyecto de Innovación se encuentra en relación con la Unidad Didáctica, también lo hace con la programación didáctica del centro respecto a 4º ESO, por lo que está justificado administrativamente. Otro motivo para justificar mi Proyecto de Innovación fue que siempre he tenido la idea de querer hacer un torneo de sintaxis en clase. Desde que era estudiante en el propio IES Mar de Aragón recuerdo que les señalaba a los profesores que podría ser interesante montar un concurso sintáctico. Así que, años después y ahora ya como docente (aunque en prácticas) me propuse realizarlo y llevarlo a la práctica con muy buen resultado.

En el diseño de actividades para el aula los docentes tenemos que tener presente la hora de la mañana en la que se va a desarrollar dicha actividad, entre otros factores, para que esta sea exitosa. No es lo mismo plantear una actividad para primera hora que para última, igual que no es lo mismo un lunes que un viernes. Así que en la preparación

previa de mi Proyecto de Innovación tuve este factor bastante presente de manera que decidí implantar *Factor Nexo* un viernes a última hora en 4ºA y en mi última sesión (y, por tanto, sesión de despedida) en 4ºB. Las razones para 4ºA son que me parecía más interesante hacer una sesión de gamificación un viernes a última hora que clase de teoría, donde no hubiera atendido nadie. Estaba en lo correcto ya que finalmente el concurso resultó exitoso participando todo el mundo, incluso los alumnos que durante las clases teóricas estaban menos atentos y les aburría la sintaxis. Para 4ºB, la razón de que lo hiciese en la sesión de mi despedida del centro fue que, en primer lugar, ya no me quedaban más sesiones por hacer, y en segundo lugar, me encajaba bastante bien ese día y creo que como actividad de despedida también es interesante y funcionó perfectamente.

Puede ser que una de las razones por las que todo el alumnado se sintió motivado hacia la sesión de gamificación fue, porque como digo, resultaba ser algo innovador para ellos y, por supuesto también, porque había premio. Como todo buen concurso que se precie, el mío también tenía que tener un premio. Así que compré bolsas de chuches para el equipo ganador. En seguida se sintieron motivados por el juego y acabé muy contento porque todos se involucraron al máximo.

La verdad es que me lo pasé muy bien tanto en el desarrollo de la sesión como en los días previos preparando el concurso: organizar los grupos para que estuvieran equilibrados, establecer las reglas del juego y las oraciones que tendrían que analizar, distribución de las mesas en el aula, etc. Como he señalado, siempre he llevado en mente el querer hacer un torneo sintáctico y además creo que como Proyecto de Innovación supone una manera distendida y amena de aprender y reforzar contenidos sintácticos. Además, se destaca del Proyecto el factor competición, que va intrínseco con el hecho de ser un torneo y que les hacía motivarse e implicarse entre ellos para que todo saliera bien, conseguir los máximos puntos posibles y el premio.

Como aspectos positivos del Proyecto de Innovación puedo señalar el alto grado de participación del grupo clase. Como digo, todos estaban muy motivados e incluso los alumnos que durante la Unidad Didáctica participaban menos o directamente ni participaban, ahora se involucraron de manera activa en el juego. Dejé unos minutos iniciales para que cada equipo se organizara como quisiese en cuanto a quién salía a cada ronda. Así dotaba de autonomía al alumno y ellos mismos se sentían el centro de aprendizaje.

La actividad no dejaba de ser una sesión de repaso o de refuerzo sobre contenidos sintácticos pero al plantearse de manera diferente y nada habitual para los alumnos (formato concurso-torneo) fue el detonante que provocaba que todos ellos se sintieran con muchas ganas de participar y de hacerlo lo mejor posible, además de que jugaban por equipos, se ayudaban entre ellos y en ocasiones surgía el toque propio de «competición» de estos torneos.

Otro factor que propiciaba el hecho de que ninguno de los estudiantes se descolgara de la sesión era el ofrecerles un premio material. Creo que si les hubiera ofrecido una nota numérica como premio al concurso no hubiera sido tan efectivo como las bolsas de chucherías que había comprado.

Otro aspecto interesante del concurso es que favorecía la autonomía del estudiante. Eran ellos mismos quienes se tenían que organizar para las rondas, se ayudaban entre ellos para resolver sintácticamente las oraciones, se «picaban» entre grupos, favoreciendo la competitividad de la actividad (siempre controlándola y sin llegar a convertirse en nada malo) y mostraban interés por el análisis sintáctico, que en definitiva era lo que pretendía.

Sin embargo, no todo fueron aspectos positivos, sino que también es posible deducir conclusiones negativas. Una de ellas es que se originaba mucho ruido en clase. Si se puede, es recomendable impartir esta sesión con un par de profesores (en este caso yo y mi tutora) para controlar un poco más el ambiente y que no se genere excesivo ruido. También en ocasiones podemos decir que se «picaban» demasiado entre ellos y a ninguno le gustaba perder. O en ocasiones hacían trampas, y tras eliminar a un equipo de una ronda (se supone que ya no pueden seguir analizando después de que yo les comprobara la oración) el jugador principal seguía analizando la oración, cuando, como digo, no podría. A veces, se acercaba todo el equipo a la mesa central, cuando repetí en numerosas ocasiones que tan solo podía venir a ayudar el jugador comodín.

Además, en el caso de 4ºB no les acabó de gustar la distribución en grupos que había preparado (no sé por qué. Creo que habían tenido ciertos problemas entre ellos el día anterior al salir de clase) y me pidieron la posibilidad de cambiar los grupos. Al principio señalé que no, ya que los había intentado hacer equilibrados y si cambiaba un grupo, por «efecto dominó», tendría que modificar todos los demás. Al final, en un ejercicio de madurez de los alumnos, me pidieron que solo modificara el grupo en el que había problemas y me prometieron no querer alterar los demás. Así que así se hizo y tras este bache inicial la sesión transcurrió perfectamente.

En definitiva, me quiero quedar con lo positivo de la actividad: fue interesante porque presenté una manera distinta de enseñar sintaxis. Aunque bien es cierto que para llevar a cabo esta sesión previamente hay que explicar y tienen que tener claros los contenidos. Es decir, como actividad de refuerzo y como finalización del periodo general de prácticas (como hice con 4ºB) o para los días en los que los estudiantes estén más cansados (como los viernes a última hora en 4ºA) puede ser muy interesante.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA ELABORACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En este apartado vamos a poner en relación los dos grandes proyectos expuestos anteriormente. En primer lugar, tenemos que señalar que ambos proyectos están enmarcados en una serie de necesidades del IES donde hice las prácticas. Quiero decir que se ajustan completamente tanto al currículum oficial de Aragón para la *Lengua Castellana y Literatura* en ESO, así como a la temporalización de actividades y temario que tenía previsto impartir mi tutora durante ese tercer trimestre en el que yo estuve de prácticas. Ambos proyectos fueron diseñados para 4º ESO y los pude ejecutar en sus dos grupos. Así como la Unidad Didáctica no la pude desarrollar íntegramente en 4ºB, el Proyecto de Innovación, al ser tan solo una sesión, me fue más fácil ejecutarlo en los dos grupos.

Sí que existen similitudes entre ambos proyectos, lo que es lógico ya que siguen las mismas directrices esenciales del Máster. Por ejemplo, la metodología: en los dos proyectos se trabaja mediante aprendizaje colaborativo. Sin embargo, también existe espacio para ciertas dosis de aprendizaje individual, en primer lugar, porque los contenidos sintácticos siempre tienen ese componente más de realización autónoma, y en segundo lugar, porque tampoco quería desplazar totalmente el método de funcionamiento de mi alumnado habitualmente acostumbrado a trabajar en esa disposición. Además se incluye cierto grado de competitividad en el PI (al ser un concurso) pero se espera que sea traducido en un ápice de motivación por parte del alumnado hacia la actividad.

Se pueden establecer más relaciones de similitud entre los dos proyectos en bloques de contenidos, competencias clave, criterios de evaluación y en estándares de aprendizaje. Sin embargo, antes de profundizar en ellos habría que señalar una clara diferencia entre ambos proyectos: La UD es más abarcadora tanto en espacio temporal como en contenidos. Refiriéndome a lo primero, son 7 sesiones respecto a 1 del PI. Por lo tanto, en la UD se trabajan más contenidos y además se hace con más tiempo, y por tanto, hay una mayor adquisición de contenidos (conocimiento y procedimentales) y competencias por parte del alumnado. En cuanto a los contenidos, la UD combina la lectura y escritura de textos narrativos con contenidos sintácticos (especialmente las subordinadas sustantivas para situarlas y comprenderlas en un uso real y cotidiano de los textos) mientras que el PI se centra exclusivamente en los contenidos sintácticos.

Esto se debe, principalmente, a que el PI nació más bien con la idea de servir de refuerzo y evaluación de los contenidos sintácticos aprendidos durante la UD.

Destacan las similitudes que podemos encontrar en ambos proyectos, como brevemente hemos mencionado anteriormente, entre contenidos, competencias clave, criterios de evaluación y estándares. Básicamente, coinciden en el bloque III conocimiento de la lengua: en lo que atañe a conocimientos sintácticos. Difieren en el bloque II: leer y escribir (comprensión y escritura de textos narrativos). En lo que tienen en común, es pues lo referente a los contenidos sintácticos. Y no solo a contenidos, sino también a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que tienen que ver con ello, como podemos observar en las tablas de relación. UD y PI también se asemejan en competencias clave: ambos proyectos trabajan la *competencia en comunicación lingüística*, como es indudable siendo que estamos trabajando en la materia Lengua castellana y literatura, relacionada preferentemente con esta competencia. Además, trabajan la *competencia matemática* puesto que la sintaxis es de lo más metódico y científico que tiene la disciplina de la lengua. Por último, también es trabajada la *competencia de aprender a aprender:* la lengua, aparte de ser un instrumento de comunicación es también una herramienta de pensamiento y de ordenación de nuestro mundo. Por ello, el trabajar con ella supone la activación de una serie de mecanismos cognitivos que nos ayudan a desarrollarnos como personas. La metodología de aprendizaje en grupos y colaborativa que tienen ambos proyectos nos aseguran que también se trabajan tanto la *competencia social y cívica* como la *competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. El ponerse de acuerdo entre ellos para según qué actividades de la UD, así como el espíritu de iniciativa y de motivación para saber cómo organizar tu grupo en el PI son valores procedimentales que favorecen los dos proyectos presentados.

Otros aspectos de similitud son, por ejemplo, que ambos proyectos no se evalúan mediante exámenes. Incorporo un dossier evaluable de análisis de oraciones para la UD, pero no solo es este el instrumento de evaluación: incluyo más como escalas de observación y rúbricas. Se reparten bastante los criterios de calificación. En el PI tampoco hay examen, y al tratarse de un juego y de una sesión muy dinámica se valora mediante una escala de observación.

Por otra parte, en cuanto a atención a la diversidad, se alternan metodologías de trabajo (individual y grupal) para favorecer el aprendizaje de cada alumno, y por parte

del PI, al tratarse de un juego hay varios “niveles”, graduándolos en su dificultad para que todo el alumnado pueda sentirse partícipe de acuerdo a su aprendizaje.

En cuanto a las diferencias significantes entre la UD y el PI una de las más claras, como hemos comentado, es el número de sesiones. Por naturaleza del trabajo, el PI tenía que ocupar menos sesiones que la UD. Además, el PI se basa en su totalidad en la técnica de la gamificación. Si bien la UD tiene algunas actividades enfocadas a ello, es el PI el que se fundamenta con esta técnica pedagógica. La gamificación es una herramienta clave para despertar la motivación en el alumnado. Supone aprender jugando. En el caso de mi PI, más que aprender, me sirvió el proyecto como una sesión de gamificación con la sintaxis para reforzar los contenidos vistos durante la UD. Servía, pues, como refuerzo. Además atendía a diversos niveles y pruebas de dificultad y tenía ese valor de competición (controlada) propio de los concursos y que fomentaba la participación de todo el alumnado.

Por tanto, y sirviendo de conclusión, mi PI suponía una continuación de los contenidos vistos en la UD. Se profundiza en ellos y se emplea una metodología colaborativa y la gamificación para motivar al estudiante. Se trata de dos proyectos similares, que siguen la misma dirección y uno es continuación del otro. Si bien es cierto que, siendo la UD pensada para un curso escolar en concreto, el PI es más fácilmente adaptable a otros niveles educativos: la idea y espíritu del concurso se mantiene y tan solo habría que adaptar las oraciones o los contenidos gramaticales al *curriculum* del curso que correspondiese.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este apartado de conclusión se pretende hacer un balance sobre las competencias adquiridas en este Máster, exigido y necesario para ejercer como profesores. Hemos aprendido metodología, estrategias y recursos didácticos esenciales para la docencia en general en el aula de secundaria con especial atención al área de lengua castellana y literatura. Como señala Rosa Ana Martín Vegas (2008), en su artículo "Demandas de formación del profesor de secundaria", los estudiantes que entramos en este Máster lo hacemos con los conocimientos disciplinares que hemos adquirido en nuestras respectivas carreras, unos saberes valiosos y centrados sobre los contenidos y procedimientos científicos propios del área pero, sin ninguna duda, el Máster de Profesorado es un complemento esencial ya que nos otorga las herramientas necesarias para desempeñar la función docente.

En definitiva, los conocimientos del Grado debemos completarlos en el Máster con las necesarias bases psicopedagógicas, sociológicas y didácticas. Un aspecto esencial ha sido conocer al discente, al joven que aprende, y así aproximarnos al mundo de la adolescencia: si algo hemos podido observar en el Máster y especialmente en las prácticas en los centros educativos, es que no es lo mismo enseñar a niños o adultos que a adolescentes. El periodo de la pubertad es, tanto a nivel físico como psicológico, uno de los procesos más complejos por los que pasa el ser humano. Incido en la vertiente psicológica porque se trata de una etapa que suele afectar a la estabilidad emocional del alumno y, en consecuencia, puede tener repercusión sobre su rendimiento académico. Por otra parte, las familias (vértice importante del triángulo educativo: profesores, alumnos, familia) tienen, y deben tener, mucho peso en la educación de sus hijos. Además, el docente deberá adaptarse a los nuevos tiempos que corren y entender el concepto de familia de una manera amplia, normalizando y dando visibilidad a familias monoparentales, homosexuales, reconstruidas, multiculturales o familias LAT (Living Apart Together). El profesor también debe adaptarse a su grupo-clase, a la sociedad y a la época que le ha tocado vivir y, sobre todo, a las demandas de los adolescentes como conjunto social, demandas que varían con el tiempo y exigen una gran flexibilidad y capacidad de adaptación.

En el Máster, aparte de haber adquirido una serie de competencias hemos reflexionado sobre la educación, la enseñanza y la profesión docente. Creo que el buen docente debe formarse continuadamente a lo largo de su carrera. Salimos con las ideas claras del Máster, pero tenemos que seguir en contacto permanente con cursos de

formación y de actualización del profesorado. El Máster nos otorga el título de profesores, en la teoría, pero será en la práctica educativa donde cada profesor construya su concepción de la enseñanza, viviendo experiencias en las aulas y centros educativos y creciendo como profesional día a día, siempre con el objetivo principal de la mejora docente. Además, el profesor de nuestros días, sin infravalorar métodos tradicionales como la lección magistral, tiene que adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza, así como recursos innovadores. Con ello quiero señalar que para mí, en mi reflexión durante el Máster y durante las prácticas y la aplicación de mis proyectos (UD y PI) creo que, sin duda, la mejor metodología de enseñanza que existe es la "no excluyente" que consiste en la flexibilidad y apertura metodológica, es decir, tomar en consideración aquellas estrategias y recursos que nos permitan adaptarnos a cada grupo-clase de la mejor manera posible.

Otro de los retos a los que se debe enfrentar un docente es a los cambios de legislación constante tan habitual en los últimos años. En una asignatura estudiamos la historia de la legislación educativa española y pienso que, deberíamos llegar a algún consenso nacional sobre la educación fijando medidas clave y cierta estabilidad en la legislación educativa que, además, debería tener más presente la asesoría que pueden proporcionar el profesorado con experiencia.

El profesor no se forma solo mediante un título sino que es una profesión que se va adquiriendo poco a poco, dedicándole trabajo y mimo, y sobre todo, me parece fundamental la capacidad del docente para formarse a lo largo de toda la vida profesional y para adaptarse a los nuevos tiempos y entendiendo la innovación educativa como una vía para el progreso y el avance tanto en su carrera como en, lo que es más importante, el aprendizaje de su alumnado.

Sobre la formación recibida en este Máster, voy a sintetizar algunas reflexiones que he llegado a obtener a través de todas las asignaturas cursadas. El propio TFM ya tiene un epígrafe para estos aprendizajes pero aquí voy a destacar lo fundamental. Del bloque de formación genérica, me pareció muy importante "contextos de la actividad docente" ya que aprendimos cómo es el funcionamiento de un centro a nivel administrativo y legislativo. La parte de sociología también fue interesante porque, aparte de que a nivel personal me gusta implicarme en las relaciones sociales, tenemos que tener siempre presente que estamos tratando con personas, y de las relaciones entre ellas y sus familias. En "Interacción y convivencia en el aula" aprendimos la complejidad que supone educar a adolescentes, con todo lo que ello significa. Por último, no me puedo

olvidar de las asignaturas específicas de didáctica de lengua y la literatura que nos han enseñado metodologías, técnicas y herramientas para la enseñanza de nuestra materia. No me quiero olvidar de la asignatura de "Diseño", en la que hemos desarrollado los dos proyectos educativos de más peso durante el Máster.

Por otro lado, hay que destacar el conjunto del *Prácticum* como un periodo esencial en el aprendizaje de este Máster. Sobre todo porque el estudiante afronta la realidad del día a día en el aula de secundaria y puede, tanto poner en práctica lo aprendido en las clases teóricas del Máster, como darse cuenta de lo que en la práctica real puede funcionar o no.

Por último, y para resumir esta parte, si me tengo que quedar con dos enseñanzas clave que he recibido en este tiempo son: la importancia de la acción tutorial, en su conjunto. Tanto si somos tutores de un grupo o como si solo somos docentes, pero todos tenemos la obligación de cumplir la acción tutorial sobre nuestro alumnado. Debemos recordar que somos docentes de nuestra materia, pero por encima de todo somos educadores de una etapa crítica en la formación de las personas. ¿Existe algo más apasionante que dedicarse a la formación de personas? Y, por otro lado, me quedo con que como profesores somos conductores y guías en el aprendizaje de nuestros alumnos. "La verdad" ya no reside en el docente, sino que debemos guiar en el aprendizaje al alumnado.

Me gustaría también dedicar unas líneas a sugerir ciertas propuestas de mejora de la enseñanza en el ámbito de la lengua y la literatura. En el área de lengua, tradicionalmente lo que se viene trabajando en un alto porcentaje del tiempo de clase es la gramática. Como futuros docentes tendremos que hacer frente a las nuevas realidades que marca la enseñanza de la lengua en secundaria. Una clase de lenguas no debe quedar reducida a la enseñanza de la gramática: si nos fijamos en la enseñanza de otros idiomas, tal como el inglés o el francés, vemos que, reservando su sitio para la gramática, se centran en la competencia comunicativa. Esto es, que el alumnado sea capaz de desenvolverse lo suficientemente bien y de forma competente (de acuerdo al nivel) en la lengua meta. Buscan que sus alumnos sean competentes en comunicación oral y escrita, así como en comprensión lectora y producción textual. Sin embargo, la clase de lengua española en los institutos se reduce a la gramática. Si no queremos que nuestra materia resulte aburrida ni que la enseñanza de otras lenguas resulte a efectos prácticos más "útil" para nuestros alumnos que la nuestra, debemos adaptarnos a la nueva realidad de la enseñanza de lenguas.

Es importante que enfoquemos nuestras clases de lengua hacia estos contenidos "más funcionales". Además, los adolescentes, en general, tienen problemas de comunicación y expresión oral o escrita. También a muchos les cuesta comprender lo que leen y tienen problemas para cohesionar un texto y dotar de coherencia total a muchas composiciones escritas que redactan. Así pues, creo que el presente y el futuro de la didáctica de la lengua en secundaria pasa por potenciar estas competencias y desarrollar este "uso comunicativo de la lengua" en nuestro alumnado. Al fin y al cabo, estamos formando a jóvenes que en el futuro tendrán un trabajo en la sociedad y deberán ser competentes en redactar bien, manejarse con soltura en intervenciones orales y comprender bien lo que lean. No formamos filólogos, sino personas. ¿Medidas concretas? Se pueden manejar varias: debates y juegos de *role-playing* para trabajar la comunicación oral, elaboración de discursos de distintos tipos de la realidad social, literarios o no literarios, lecturas que motiven al alumnado para mejorar su comprensión, etc.

Ello no implica suprimir la reflexión lingüística. Por mi formación académica y por mi gusto personal, me considero un apasionado de la gramática. No por ello entiendo que le vaya a gustar a todo el mundo, por eso hay que proponerla de manera que llame la atención y sea ameno aprenderla. Hoy en día ya se manejan metodologías que fomentan este aprendizaje reflexivo sobre nuestra gramática como son GrOC (Gramática orientada a las competencias), juegos de pares mínimos, análisis inverso, juegos de producción sintáctica, etc. De hecho, es lo que hemos querido intentar tanto con nuestro Proyecto de Innovación como con la Unidad Didáctica. La gamificación es un recurso muy recurrente en la didáctica de la gramática y la sintaxis. Supone una manera amena de retener contenidos sin la necesidad de memorizar y recordar numerosas etiquetas absurdas. Por otro lado, una de las innovaciones que plantea mi UD en relación con la didáctica de la gramática es el vínculo que establece con los marcos textuales. La idea pretendida consistía en orientar la enseñanza de la gramática o la sintaxis hacia un enfoque comunicativo. En este caso, se busca vincular las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas (no llegaron a ejecutarse) con los textos narrativos y descriptivos (estos últimos no pudieron ser ejecutados en la práctica). Se aspira a que el estudiante pueda encontrar una práctica real de la sintaxis en tanto que ve que es fundamental para tanto la construcción de textos como para su desciframiento y posterior entendimiento de los mismos.

Por otra parte, y en lo que se refiere a la didáctica de la literatura me centraría en dos objetivos clave: uno, el despertar el gusto por la lectura de nuestros jóvenes. Para ello

considero fundamental que ellos mismos descubran el placer de la lectura, y eso solo se consigue mediante obras literarias que a ellos les llamen la atención. Aquí es donde entra la literatura juvenil: novelas no muy extensas, de fácil lectura, amenas, tramas con una intriga que "engancharían" a cualquiera, ambientes actuales, aparición de la tecnología y las TIC, etc. La literatura juvenil como una herramienta fundamental para despertar ese gusto por la lectura en nuestro adolescente alumnado. Consiguiendo que les guste este tipo de lecturas, habremos despertado en ellos "el gusanillo" de la lectura y será más fácil que, a partir de ahí, lean y busquen lecturas por su cuenta.

Por otro lado, y siguiendo los contenidos del currículo aragonés, también es necesario leer fragmentos u obras representativas de los periodos literarios que estamos estudiando. Considero aquí imprescindible el papel de los clásicos adaptados, especialmente en la ESO: creo que no podemos hacer que los alumnos lean necesariamente las obras completas porque lo que buscamos es acercarles y contextualizarles en la etapa literaria que corresponda. En cursos superiores (1º o 2º Bachillerato) sí que podemos leer obras completas.

En suma y por finalizar, todas las aptitudes, conocimientos y procedimientos que he intentado reflejar en estas páginas de TFM las he adquirido en mi paso por las aulas de este Máster y también por las del instituto en el que he realizado las prácticas. Espero el día en el que pueda ser capaz de aplicar todo lo que he aprendido en un aula real de secundaria y de enfrentarme a todos los retos que supone trabajar como profesor de lengua castellana y literatura.

BIBLIOGRAFÍA:

Abascal, M.D., Beneito, J.M. & Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.

Acaso, M. (2013). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.

Amani Colectivo (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Burguet, M. (1999). *Educador como gestor de conflictos.* Bilbao: Desclée de Brouwer.S.A.

Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, *111*, 6-10.

Cantero, F.J., Mendoza, A. & Romea, C. (Eds.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* (Barcelona, 27-29 de Noviembre de 1996). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cervera, A. (1994). *Lengua para todos en secundaria.* Madrid: Narcea.

Ciordia, J.I., & Martínez Berbel, J. A. (dir.), (2013). *Aprendizaje y enseñanza de la sintaxis en español mediante un juego didáctico de mesa: SINTAGMA* (Trabajo de Fin de Máster). Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de La Rioja, Logroño. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000469.pdf

Farré, S. (2004). *Gestión de Conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2001). Learning together and alone: an Overview. *Asia Pacific Journal of Education*, *22* (1), 95-105.

Lázaro, A. & Asensi. J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

Marrasé, J.M. (2013). *La alegría de educar.* Barcelona: Plataforma editorial.

Martí, E. & Onrubia, J. (coords.) (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE/Horsori.

Martín Vegas, R.A. (2008). Demandas de formación del futuro profesor de secundaria. *Foro de educación*, *10*, 459-464.

Martín Vegas, R.A. (2014). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Madrid: Síntesis S. A.

Mendoza, A., López, A. & Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria.* Madrid: Akal.

Monclús, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Morales Vallejo, P. (2009). El profesor educador. *Ser profesor: Una mirada al alumno.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 153-167.

Moreno Cabrera, J.C. (2015). *La dignidad e igualdad de las lenguas.* (2ª ed.) Madrid: Alianza.

Núñez, M.P. & Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada: Universidad de Granada.

Núñez, P. (ed.) & Alonso, I. (comp.) (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro.

Núñez, P. & Santamarina, M. (2015). Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En Núñez, P. (ed.) & Alonso, I. (comp.), *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*, pp. 9-28. Barcelona: Octaedro.

Pantoja, J.C., Espí Jimeno, L., González Gallego, B. *et. al.*, (2016). *Lengua Castellana y Literatura. 4º ESO.* Madrid, España: McGrawHill.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, *21*, 297 - 318.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros valores?* Barcelona: Graó.

Pintado, F., Rodríguez Marín, Mª D., Rodríguez Marín, R. & Soler, Mª. (2003). *Lengua y Literatura. Canal 4*. España: Vicens Vives.

Prado, J. (2004*). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: La Muralla.

Redorta, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos.* Barcelona: Paidós.

Richardson, K. (2001). *Modelos de desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Ensayo.

Robinson, K. (2011). *Paradigma del sistema educativo*. Recuperado, el 29 de diciembre de 2017, de: https://www.youtube.com/watch?v=fAjhT18B8_0

Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B. & Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU

Santiago, R. & Rodríguez, F. (2015). *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.

Vilà, M. & Vila, I. (1994). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En Siguán, M. (coord.), *Las lenguas en la escuela,* pp. 221-228. Barcelona: ICE/Horsori.