

MÁSTER EN PROFESORADO DE E.S.O., BACHILLERATO, F.P. Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS,
ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS.

Trabajo de Fin de Máster: Modalidad A

El Instinto del Lenguaje. La subordinación
adjetiva.

Alumna: Nerea Sánchez García

Directora: Dra. Ana Mateo

Curso 2014/2015

Índice.

1.Introducción	1
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas	2
2.1. Bloque de asignaturas genéricas	2
2.1.1 Módulo 1: Contexto de la actividad docente	2
2.1.2 Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula	5
2.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje	8
2.2. Bloque de asignaturas de formación específica	10
2.2.1. Módulo 4: Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura	10
2.2.2. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje	11
2.2.3. Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación enLC y Literatura	14
2.3. Bloque de asignaturas optativas	15
2.3.1. Atención a los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo	15
2.3.2. Habilidades comunicativas para profesores	16
2.3.3. Contenidos disciplinares de literatura	17
2.4. Practicum	18
2.4.1. Practicum I:	18
2.4.2. Practicum II:	21
2.4.3. Practicum III:	21
3. Justificación y explicación de la selección de dos proyectos	23
3.1. Justificación y explicación de la unidad didáctica	24
3.2. Justificación y explicación del proyecto de innovación	33
4. Relación entre los dos proyectos seleccionados	38
5.Conclusiones	39
6.Bibliografía	41

1. Introducción.

La elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, correspondiente al curso 2014-2015, responde, por un lado, a una reflexión global sobre lo que supone el ejercicio de la docencia y su práctica en el aula al mismo tiempo que, por otro lado, constituye una herramienta de autoevaluación del aprendizaje adquirido en este año, en el cual nos hemos formado de manera teórico-práctica como profesores de Secundaria y Bachillerato.

La estructura de este proyecto corresponde a la modalidad A, por lo que trataré de establecer y llevar a cabo una descripción resumen de las asignaturas cursadas (incluyendo las reflexiones oportunas acerca de cada una de ellas) y la relación de dos actividades realizadas en los períodos de prácticas con el propósito de destacar los aspectos más útiles en el método de enseñanza-aprendizaje.

El primer apartado se refiere a la reflexión sobre los bloques de asignaturas a través del siguiente orden: asignaturas genéricas del Máster, asignaturas de especialidad, asignaturas optativas y *Practicum I, II y III*.

Los apartados dos y tres versan sobre la elección de dos proyectos diseñados a lo largo del curso. Por ello se establecerá la relación existente entre ellos, la justificación de por qué se pensó realizarlos y los resultados obtenidos tras su desarrollo en los períodos de prácticas correspondientes, es decir, en el *Practicum II y III*. La conclusión a la que quiero llegar tras la explicación pormenorizada de cada uno de ellos consiste en averiguar cuál es, según mi experiencia, la forma más acertada de lograr un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, una serie de conclusiones servirán de cierre a este trabajo. En ellas, dibujaré las que para mí han sido las ideas clave durante mi aprendizaje de la función docente en el Máster y también aquellas pautas que me gustaría que todo futuro docente llevara como equipaje de mano si, al igual que yo misma, es un viajero motivado y entusiasmado por alcanzar como meta de un largo periplo vital la figura del buen docente.

2. Reflexión sobre las competencias adquiridas.

2.1. Bloque de asignaturas genéricas.

El Máster de Profesorado divide sus competencias en módulos. A cada uno de ellos corresponden, a su vez, distintas competencias.

En el primer cuatrimestre encontramos tres asignaturas de formación general, dos de formación específica, una optativa y el período de prácticas I. En el segundo cuatrimestre, tenemos dos asignaturas de formación específica, dos optativas y los períodos de prácticas II y III.

Debido a que la finalidad de este trabajo es presentar una memoria conjunta del Máster y no de las asignaturas contenidas en este, he optado por presentar las asignaturas relacionadas con el módulo en que las he cursado y no por cuatrimestres. Asimismo, comentaré las competencias que vertebran cada una de ellas, pero no todas, sino aquellas que estimo más importantes o interesantes.

La fase de formación general equivale a catorce créditos del Máster y abarca los tres siguientes subapartados.

2.1.1 Módulo 1: Contexto de la actividad docente.

La asignatura de *Contexto de la actividad docente*, de carácter obligatorio, plantea la adquisición de todos los aspectos que están relacionados con la institución legislativa en su marco legal e institucional. A esta primera parte de la asignatura le corresponde la competencia de “la profesión docente en el ámbito educativo: organización, proyectos y actividades”. De esta manera, el alumno puede comprender la trascendencia de la ley en la formación y organización de los centros educativos, así como que en todos los proyectos, actividades y propuestas que en ellos se llevan a cabo subyace, en última instancia, una férrea obediencia a lo que la normativa legal vigente establece para el ámbito educativo. Cabe mencionar también el papel reservado a otras instituciones de carácter social o familiar, que asimismo colaboran y tienen vigencia en las decisiones que se toman en los centros educativos.

Las subcompetencias de esta materia me han permitido conocer de primera mano la sucesión diacrónica de los textos legales implicados en la legislación de los centros educativos, justo en un momento de incertidumbre motivado por el cambio político-

social que estamos viviendo en la actualidad. De esta manera, como alumnos y futuros docentes, hemos tenido que ser conscientes de ello y conocer tanto la normativa de educación referente a la LOE, como los cambios que puede traer la implantación de la nueva LOMCE. Precisamente por casos como estos podemos comprender que los textos normativos se alteran o modifican de manera paralela a los cambios políticos afectando a todos los ámbitos de la educación, desde los núcleos de menor dimensión (por ejemplo, un centro público de ciudad) hasta llegar a órganos superiores de organización educativa, constituidos por las administraciones autonómicas y estatales. Es decir, extraemos como idea clave que la educación es un conjunto de subsistemas organizados en torno a un macrosistema que los vincula y dirige a todos ellos.

Otra tesis muy importante que extraigo de esta asignatura, a pesar de que la repetiré en casi todas las demás, es que cada alumno es único y, por tanto, necesita de una atención lo más individualizada posible. Desde la perspectiva de esta asignatura hemos estudiado que, a través del Proyecto Educativo de Centro, podemos analizar, valorar y participar en las actividades organizadas por cada centro educativo, poniendo nuestra atención en mejorar la calidad, la atención a la diversidad, la prevención y solución de conflictos motivados por déficit de aprendizaje o problemas de convivencia o, incluso, de promover una educación basada en valores éticos, morales y socio-afectivos.

Más allá de la vertiente legislativa en la que hemos podido formarnos, gracias a manuales como Bernal, Cano y Lorenzo (2014), la asignatura contiene una parte paralela dedicada al estudio de la sociología.

A la parte de sociología le corresponde la competencia de “El contexto social y familiar del proceso educativo”. Considero que el estudio conjunto de la legislación, esto es, lo que la normativa aprobada por las instituciones menciona al respecto de la educación en consonancia con una formación sociológica o de cómo interpretar dicha información a través de la referencia a las principales corrientes sociológicas que han liderado cada época desde finales del siglo XIX, nos permite ser críticos a la hora de valorar o juzgar las decisiones tomadas a nivel legal, es decir, determinar qué intereses subyacen a ciertas decisiones de ley. En esta línea, me han resultado de gran ayuda los manuales de Horkheimer y Habermas (1982), por cuanto son autores influyentes de la primera mitad del siglo XX y grandes críticos del capitalismo.

Tomadas en conjunto, la parte de sociología y legislación sirven al futuro docente para relacionar la actividad docente en interrelación con la realidad de los centros y el

mundo socio-político en que nos hallamos inmersos. De esta manera he aprendido como lección fundamental en las sesiones prácticas de esta asignatura que la educación es el motor que mueve el progreso de la sociedad, es decir, que es necesario que la educación llegue a todos y cada uno de los habitantes del planeta. De ahí también el papel activo de las familias en la educación de sus hijos.

En el trabajo grupal de esta asignatura consultamos el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) de tres institutos públicos diferentes, ya que el proyecto fue realizado por tres alumnas del Máster. Lo que se pretendió con dicho trabajo fue presentar qué estrategias de aprendizaje se están llevando en la actualidad en la enseñanza de español para alumnos inmigrantes con un nivel inferior al B1 del MCERL.

La justificación que nos condujo a la elección de este tema de trabajo fue debido, fundamentalmente, a nuestro personal interés por la enseñanza y divulgación de la lengua española (dado que todo el grupo de trabajo procedía del Grado en Filología Hispánica). Además, la diversidad poblacional de España es un hecho evidente que nos permitió dar por hecho que íbamos a encontrar alumnado de origen inmigrante en los tres centros de prácticas en el período de *Practicum I*, de ahí que pudiéramos conseguir una parte práctica, justificada previamente con los documentos legales, llamativamente variada en cuanto a las metodologías de las que cada centro se sirve para recibir y educar a este alumnado.

Los institutos tomados para el estudio fueron el IES Benjamín Jarnés (Fuentes de Ebro), el IES Ramón y Cajal (Zaragoza) y el IES Jerónimo Zurita (Zaragoza), donde realicé mis prácticas. Para elaborar el proyecto de la asignatura, abordamos, además del PAD de cada centro, la normativa vigente sobre la Atención a la Diversidad para el alumnado inmigrante sin conocimientos de español: LOE (2/2006, de 3 de mayo, publicada en el BOE nº 106, jueves 4 de mayo de 2006), la Ley Orgánica 4/2000 del 11 de enero sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000 del 22 de diciembre, la orden del 29 de julio de 2014 de BOE en el Capítulo III, artículo 25: *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo*, el Currículum aragonés (artículo III), etc. En cuanto a mi centro de prácticas, IES Jerónimo Zurita recogí la información referente a este tema de los documentos PAD, PAT, PEC, RRI y PAC.

La parte teórica reflejada en los textos legales (relativos a instituciones educativas y al propio centro escolar) se contrastó con la puesta en práctica real en cada uno de los institutos. En el mío, por ejemplo, no había programación del aula de español y las clases eran impartidas por una profesora de música (Licenciada también en Filología Hispánica). Se impartían dos horas de clase semanales y había siete alumnos que se reunían en la clase de informática (aprendían español mediante recursos web y fotocopias donde se asociaban imágenes con palabras), además de asistir a las clases del CAREI. A la hora de evaluar a estos alumnos se emplea un informe, aunque no se pudo ver o conocer mucha más información acerca de las características de dicho documento.

2.1.2 Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula.

Este módulo se desdobra en tres vías principales: *Psicología y desarrollo de la personalidad e Interacción y convivencia en el aula*, por un lado, y *Psicología social*, por otro lado. La competencia que le corresponde, como consta en la guía docente, es “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”.

Se trata de una asignatura que me ha resultado especialmente interesante para mi formación, no solo como docente, sino como persona, puesto que contiene una propuesta curricular que contribuye a la adquisición de una serie de competencias fundamentales para la formación psicosocial de un buen docente. Así, se tratan temas de gran interés como son la autoestima, con especial detención en la época adolescente; la personalidad y los trastornos de esta (dentro de los que se engloban, por ejemplo, los desórdenes alimenticios, cada vez más preocupantemente frecuentes entre los jóvenes); la violencia y prevención de esta en las aulas; el papel fundamental del profesor en clase, no solo como encargado de transmitir los conocimientos sobre su materia, sino de orientar al alumno en su trayectoria personal y profesional, etc. De este modo he podido entender la función docente como un proceso más complejo y enriquecedor al mismo tiempo, en el que no se trata única y fundamentalmente de que nuestros alumnos aprendan conocimientos científicos y aprueben nuestra materia, sino de que principalmente aprendan a convivir en armonía y respeto con su grupo de iguales y los miembros de la comunidad educativa (e incluso con sus familias, grupo de socialización primaria). Se nos ha formado, entonces, para mentalizarnos en la adquisición de un rol

de profesor-orientador, la cual requiere una constante actitud reflexiva y formativa de la actividad docente.

En dicha asignatura leí “El profesor Educador” de Morales Vallejo (2009) que me ha resultado personalmente de gran trascendencia para interiorizar lo que debe ser y tener un profesor que es también educador.

La lectura del libro me gustó porque opino que la actitud que el autor muestra como definitoria de ese docente ideal es la que todo buen profesor debe mostrar, quiero decir, la enseñanza es una profesión vocacional y si algún docente no siente que su actitud hacia el alumnado no tiene que ser como la que se predica aquí, nunca será un buen profesor y, probablemente, tampoco un buen educador.

Como justifico a través de mi experiencia personal, prevalecen en la memoria los recuerdos relacionados con aquellos profesores que fueron más especiales para mí precisamente porque destacaron sobre el resto y que me transmitieron valores que han condicionado no solo mi etapa escolar, sino mi aprendizaje en la vida. De hecho, considero a algunos de ellos como mis modelos de identificación como futura docente, ya que para mí, el profesor ideal es aquel que muestra un dominio científico de su materia, al mismo tiempo que es capaz de empatizar y relacionarse con los alumnos, pues no se trata de educar a máquinas, sino a personas, de ahí que el componente emocional no pueda separarse de una labor docente eficaz.

Además, el libro me ha hecho reflexionar sobre el hecho de que los adolescentes tienden a considerar a sus docentes, especialmente aquellos con los que siente mayor afinidad, como modelos de referencia (del mismo tipo que puede considerar a sus padres, por ejemplo). Ello se debe a que los alumnos pasan una proporción bastante considerable de su vida en el aula y, aunque todos hayamos oído en multitud de ocasiones “los niños tienen que venir educados de casa y no deben pretender ser educados en el colegio”, lo cierto es que todo docente responsable tendría que integrar la enseñanza de valores en su programación de aula, ya sea de manera directa o indirecta.

Desafortunadamente, no todos mis profesores han sido así. Muchos de ellos han pasado por mi vida sin dejar huella bien porque solamente se dedicaban a impartir su materia, muchas veces sin ser conscientes de la realidad que existía en el aula. También he sufrido a aquellos que se describen en el artículo como el lado opuesto del buen profesor. Por suerte, no han sido muchos, pero podemos encontrarnos con docentes

cuya actitud negativa, desinterés por la docencia e incluso por los alumnos, conlleven nuestro hastío por la materia, desmotivación y baja autoestima hacia nosotros mismos. Remitiendo a mi experiencia, supe que no quería ser igual que una profesora de Lengua y Literatura que tuve en 1º de Bachillerato, la cual tuvo un trato favorable hacia mí, ya que notó mi gusto y dominio de esta materia, también por mis compañeros, sobre los que no ejercía ningún tipo de autoridad, pero sus clases me aburrían de tal manera que raro era el día en que mi frustración por esta situación me provocaba malhumor y estrés, fruto del tiempo que estaba perdiendo en la que era mi asignatura preferida. Es por esto que decidí que, si algún día dedicaba mi vida a la docencia, me haría respetar por mis alumnos a través de la exhibición de mis conocimientos y mi interés e involucración en su aprendizaje.

A pesar de que estoy completamente de acuerdo con el autor de esta publicación acerca de su concepción del profesor-educador, considero firmemente que no todo buen educador puede llegar a ser un buen profesor, es decir, que un buen docente debe aunar, por partida doble, el dominio de su materia o disciplina y la conjunción de estos valores emocionales que estamos comentando. Como de todas las experiencias de la vida podemos obtener una lección, consideraré que este tipo de profesor me está mostrando cómo no debo proceder si algún día soy docente.

En definitiva, un buen profesor es aquel que considera su profesión como una carrera de obstáculos que hay que ir superando y de la que siempre se aprenden cosas nuevas. Debemos aceptar que todos cometemos errores, pero la clave está en saber extraer de ellos aquello que nos ayudará a mejorar. Creo que la combinación perfecta que constituye al buen profesor-educador está en la pasión con que el docente demuestra el dominio y gusto por la materia que enseña, junto con el establecimiento de una relación honesta y respetuosa con los estudiantes, lo cual le permitirá conocer las necesidades y apetencias del grupo, además de convertirse para ellos en un modelo de identificación fundamental en su desarrollo educativo y emocional.

Paralelamente a esta primera parte descrita, que podríamos englobar dentro de la Psicología evolutiva, otro profesor nos impartió una aproximación a los temas que la Psicología social considera importantes dentro del entorno escolar. En esta parte nos posicionamos en la concepción del aula como grupo heterogéneo, es decir, tratamos los diferentes roles que intervienen en la clase, las funciones de cada uno, las emociones que se nos pueden presentar cotidianamente, ya sea a nosotros mismos, como a nuestros

alumnos, inmersos en pleno proceso madurativo psicoafectivo, y también las consideraciones que debemos tener en cuenta como profesores para contribuir a que exista un clima de aula que favorezca el aprendizaje y la convivencia entre alumnos y profesores.

Desde esta perspectiva, considero que las prácticas realizadas con el profesor correspondiente a esta parte de la asignatura resultaron sumamente instructivas, ya que nos ayudó a conocernos a nosotros mismos y a nuestros compañeros, favoreciendo nuestra cohesión e interacción como clase. Deseo destacar especialmente las reflexiones que surgieron a través de la parte práctica de esta asignatura de *Interacción y convivencia en el aula*, porque a menudo el profesor nos insistía en hablar y compartir las propias emociones que nos habían ido surgiendo conforme ejecutábamos o pensábamos una determinada dinámica, lo que me permitió pasar del rol de alumna del Máster a profesora preocupada por saber cómo detectar las necesidades de un grupo de alumnos y, personalmente, como persona adulta capaz de vencer características que consideraba intrínsecas de mi personalidad, como la timidez, la vergüenza a hablar en público o el autoconvencimiento de que mis comentarios no resultarían interesantes para los demás, en alguien que confía más en sí misma, que no tiene problemas para expresarse delante de un conjunto de personas y que no duda de expresar sus pensamientos en voz alta.

2.1.3. Módulo 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta asignatura, la última del módulo de asignaturas obligatorias del primer cuatrimestre, trabaja la tercera de las competencias fundamentales del Máster, que según recoge la guía docente es “impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo”.

La aportación de la presente asignatura ha supuesto la adquisición de las teorías y modelos de enseñanza-aprendizaje más influyentes en la actualidad, así como de factores relevantes que influyen decisivamente en toda teoría que se emplee: la motivación, el uso de las TICs, la atención a la diversidad y la evaluación, métodos y tipos de valoración presentados con la intención de que sepamos combinarlos y usarlos

debidamente en función del modelo enseñanza-aprendizaje utilizado, de las características de nuestro alumnado y de aquello que se quiera evaluar en la clase.

Sin duda, son muchos los conceptos y teorías que rondan mi mente ahora mismo, pero por motivos de espacio, prefiero optar por recoger brevemente aquellos que destaco como más relevantes. En primer lugar, la lectura de los manuales de Alonso (2005) y Marrasé(2013) me han servido para saber cómo trasladar al aula temas sumamente importantes como son motivar a nuestros alumnos a través de una metodología activa y participativa, así como con ejercicios especialmente diseñados con este propósito, y también me han ayudado a reflexionar sobre la necesaria labor del profesor como continuo y constante renovador en el aula. Seamos profesores jóvenes o con amplia experiencia en el mundo educativo, tenemos la obligación de conectar con los temas o intereses de nuestros alumnos, puesto que ello es clave para lograr un aprendizaje significativo en el aula. Precisamente, tendremos que enfrentarnos a situaciones en las que nuestros propios alumnos nos digan que no le encuentran utilidad a nuestra asignatura o, peor todavía, que no les importa su rendición académica. Ante situaciones como esta, el profesor tiene ante sí la misión de encarrilar al estudiante desanimado y sacar de él o ella el talento, más o menos oculto, que todos tenemos. Muy probablemente, ello le ayude a cambiar el abatimiento y desencanto hacia la clase por la ilusión y motivación por aprender, lo cual es beneficioso tanto para el propio alumno como para el profesor. Para este último, creo que es lo más gratificante que la profesión puede ofrecernos a nivel personal y profesional.

En relación con todo esto, un concepto clave que aprendí en esta asignatura fue el de *efecto Pigmalión* o la influencia que una persona puede tener en el rendimiento de otra. Ello conlleva conocer y valorar las relaciones interpersonales en el ámbito familiar, social y educativo. He elegido este concepto porque a lo largo de la asignatura, y del máster en general, me costaba entender, sobre todo al principio, que un profesor tuviera la capacidad de motivar a aquel alumno o alumna que no estuviera dispuesto a dejarse educar. Con ello quiero decir que la figura del docente no debe únicamente centrarse en la transmisión del conocimiento (si fuera así, no seríamos necesarios, pues bastaría colocarnos ante una pantalla de ordenador), sino que desconocía que fuera posible que nuestra función en la clase pudiera ser determinante para conseguir dicho efecto en nuestros alumnos. Lo que he aprendido desde el punto de vista de esta asignatura y, sobre todo, en los períodos de prácticas, es que el profesor, como eje colocado en el

centro del aula, tiene la posibilidad de observar a todos y cada uno de los estudiantes y de detectar, a través de las herramientas que el máster nos proporciona, las necesidades y puntos fuertes de cada alumno individualmente. Así, si cada alumno recibe un trato acorde a lo que se quiere conseguir de él, lo normal es que responda positivamente a nuestro método de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si detectamos que uno de nuestros alumnos es especialmente introvertido en clase, podemos conseguir su participación si decidimos que realice una actividad en un grupo pequeño de trabajo y lo elegimos como portavoz del grupo donde estratégicamente lo hemos colocado.

Un tema clave de la asignatura es aquel centrado en el desarrollo de la competencia para analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el uso de las TICs estará orientado para saber planificar y resolver aquellas situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, o que presentan atenciones especiales mediante el diseño de actividades digitales.

En definitiva, este módulo asienta las bases para el conocimiento de las estrategias que pueden resultarnos útiles a la hora de poner en marcha una clase. A través de conceptos como motivación, aprendizaje significativo, metodología constructivista, clima de aula, atención a la diversidad o las diversas metodologías de aprendizaje, aprendimos las características esenciales para desarrollar un modelo de aprendizaje afín a cada una de las necesidades de nuestros estudiantes.

2.2. Bloque de asignaturas de formación específica.

Las asignaturas insertas en este módulo contienen competencias especialmente pensadas para la impartición de nuestra especialidad: Lengua castellana y Literatura.

2.2.1. Módulo 4: Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura.

Este módulo plantea como competencia principal “Planificar y diseñar las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”.

En la asignatura de *Diseño curricular* fue la primera en la que nos pusimos en contacto directo con documentos legales como el Currículum aragonés, ya que fue el texto clave para el desarrollo de la asignatura. De él nos servimos diariamente, ya fuera

para leerlo y comentar críticamente su contenido, como para elaborar, a partir de él, actividades de orientación práctica propuestas por el profesor de la asignatura. Sin duda, esta asignatura responde a los cimientos del edificio que conforma la actividad educativa, puesto que de ella emanan lo que consideramos más entretenido: la elaboración de actividades y unidades didácticas. Sin embargo, como bien sabemos, sin un conocimiento de cada una de las partes que integran este documento es imposible crear correctamente todo tipo de propuesta, por lo que es necesario no aventurarse de manera ilógica y dejarnos guiar paso a paso. Una enseñanza que extraigo como crucial de esta asignatura es la importancia que requiere el saber teórico como paso previo a la práctica y, sobre todo, como manera de enfrentarse correctamente a ella. En este sentido, entiendo la práctica docente como una suma de dos partes igualmente importantes y que, al menos para mí, van estrechamente unidas: el conocimiento teórico y el saber práctico, puesto que toda práctica queda vacía y aislada si no encuentra un fuerte sustento teórico en el que ensamblarse.

Es por este motivo que el trabajo que realizamos en esta asignatura fue el análisis de una programación general anual de Lengua y Literatura de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con ello, las sesiones teóricas dedicadas al estudio del Currículo aragonés dieron su fruto en la comparación justificada de su correcta o incorrecta elaboración conforme a la normativa general. Además, una de las labores del Jefe de Departamento de cualquier instituto es llevar a cabo esta programación, por lo que debemos estar preparados para ello.

2.2.2. Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.

Este módulo se divide en dos asignaturas: *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura* y *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura*.

La asignatura de *Fundamentos* [...] se imparte en el primer cuatrimestre en correlación con la de *Diseño curricular*. En ella, se quiere conseguir que el alumno sea capaz de concretar y producir sus propios proyectos curriculares, de manera coherente y reflejando el aspecto normativo teórico que ofrece el marco legal recibido en la asignatura de *Diseño curricular*. Así, se hizo hincapié en conceptos como los de los

objetivos que se quieren lograr a la hora de programar o qué vamos a evaluar y cómo. Como propuesta de trabajo individual se nos pidió que elaboráramos, de acuerdo a las instrucciones de la profesora, un esbozo de unidad didáctica en el que detalláramos los objetivos extraídos del Currículo aragonés en relación con unos elaborados por nosotros, los criterios de evaluación que íbamos a emplear, con los indicadores de evaluación correspondientes, y una propuesta de actividad teniendo en cuenta la temporalización. Así, planteé en el trabajo de la asignatura la realización de una antología digital que sirviera como muestra de la parte de literatura explicada en 1ºBachillerato.

Por lo que se refiere a la asignatura de *Diseño, organización...* se plantea claramente como una ampliación de la asignatura anterior, ya que pasamos de diseñar objetivos para pequeñas actividades a elaborar plenamente unidades didácticas, actividades para varias sesiones teniendo en cuenta los materiales, características del alumnado, objetivos específicos que quiera trabajar el profesor, etc. Además, se trata de una asignatura clave para los períodos de prácticas II y III, donde tenemos que poner en práctica en el aula una unidad didáctica que después hemos de impartir. Esta asignatura, impartida por dos profesoras diferentes, se ramificaba a su vez en dos grupos: por un lado, una vertiente más teórica en la que comparábamos en grupo distintas programaciones o documentos de centros diferentes (de Aragón y otras comunidades autónomas) con el objetivo de destacar sus puntos débiles y reseñar aquellos que brillaran por su ausencia. Por otro lado, la vertiente práctica consistía en trabajar también en grupo sobre contenidos de nuestra especialidad, Lengua y Literatura, para elaborar materiales propios, esbozos de unidades con características determinadas e incluso el manejo de los recursos web para crearlas de manera interactiva y más atractiva o cercana al alumnado del siglo XXI, que ya ha nacido rodeado de las nuevas tecnologías.

El trabajo de la asignatura consistió, además de en la presentación de un gran número de prácticas individuales y grupales en forma de reseñas, documentos de crítica o análisis comparativos, en la presentación de una unidad didáctica desarrollada plenamente, que es la que presentaré como uno de los dos proyectos llevados a cabo en el Máster.

Por último, me gustaría subrayar el enfoque constructivista empleado por las docentes de la asignatura, de manera que el trabajo grupal entre los alumnos de la clase

era constante, tanto dentro como fuera del aula. Esta disposición favoreció la técnica de trabajo en grupo, a la que muchos de nosotros no estamos acostumbrados (especialmente, los que procedemos de una carrera de letras), por lo que he podido reflexionar también sobre las ventajas e inconvenientes que veo en relación a ello. Me refiero, más concretamente, al debate muchas veces tratado y que compara la clase magistral frente a una metodología constructivista, en la que el alumno adquiere por sí mismo el conocimiento.

En relación con este tema me gustaría nombrar brevemente las notas que he extraído tras la lectura del artículo de A. Cross (1996) a favor de la clase magistral: el objetivo de la clase magistral es enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores y, al mismo tiempo, interesar y estimular a los estudiantes en la materia para conseguir mejores resultados didácticos. Por ello, el profesor debe orientar hacia la comprensión y motivación hacia el esfuerzo del contenido. Si bien los participantes tienen un carácter asimétrico dentro del ámbito social donde se encuentran (los profesores gestionan casi todo el diálogo), la clase magistral aglutina la síntesis de contenidos complejos que, de otra manera, serían difíciles de entender, máxime si tenemos en cuenta la falta de tiempo que suele darse dentro del aula. Además, el hecho de que el profesor lleve la voz cantante en el diálogo, no debe interpretarse con la recepción pasiva del alumnado, más bien, todo lo contrario, no encuentro inconveniente alguno en que el estudiante argumente debidamente su opinión justificada al respecto. No hay duda, además, de que toda práctica se sustenta de una buena base teórica o que el hecho de que empleemos la mejor metodología didáctica del mundo no servirá de nada si no estamos primero formados científicamente en los contenidos que queremos transmitir.

En conclusión, puedo decir por mi experiencia que no considero que su uso sea malo, si bien tampoco puede abusarse de la clase magistral. En general, el ser humano es resistente al cambio y, por lo que he podido observar, los alumnos prefieren dejarse guiar por el profesor, permanecer al margen de la clase y mostrar sus conocimientos en un examen escrito. En cambio, los profesores buscamos a menudo innovar en nuestras metodologías para contribuir en el aprendizaje del alumno, pero el problema reside en cómo hacer que ellos entiendan y, sobre todo, acepten las alternancias metodológicas y valoren los beneficios de cada una de ellas. Mi propuesta es no abandonar la impartición de clases magistrales, ya que creo que se puede sacar gran potencial de ellas y ningún otro método ofrece los mismos resultados que esta, pero, por otro lado, necesitamos

alternar métodos que sirvan para paliar los inconvenientes que presenta la clase magistral.

2.2.3. Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura.

La competencia que se persigue alcanzar es la de “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”. A este módulo corresponde la asignatura de *Innovación y evaluación docente*, donde se reflexiona acerca de la necesidad urgente en las aulas del sistema educativo de crear e implantar contenidos y ejercicios motivadores que conecten con los intereses y requerimientos del alumnado.

La competencia mencionada, en la que se fundamenta esta asignatura, es relevante para el ejercicio de la docencia por cuanto requiere que el docente desarrolle su labor de observador constante en busca de métodos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que ellos mismos se convierten en gestores de su propio aprendizaje.

Como alumnos del Máster tenemos la tarea de pensar y materializar un proyecto de innovación propio en el período de prácticas III, en relación con las necesidades que observemos en el centro de prácticas.

En esta asignatura he aprendido distintas metodologías de investigación, por ejemplo, las que se encuentran en conocidos manuales como el de García et al. (2010), así como la lectura de multitud de proyectos de innovación relacionadas con la asignatura de Lengua y Literatura que fomentan el intercambio comunicativo en clase acerca de diferentes líneas de investigación, enfoques teóricos y marcos de representación que constituyen los cimientos teóricos para que, más adelante, sepa enfrentarme a la elaboración de mi propio proyecto. El proyecto de innovación constituye la segunda actividad de aprendizaje de la memoria, el cual nace con la pretensión de establecerse como un referente didáctico realista, creativo e innovador en la enseñanza de la Lengua castellana y, más concretamente, de la reflexión sobre la propia capacidad lingüística que caracteriza al ser humano biológicamente y que lo separa decisivamente del resto de especies animales. Con ello, se pretenden, entre otros aspectos, motivar al alumno en relación con la reflexión sobre su propia lengua, la utilidad de la asignatura de Lengua castellana y Literatura o la confirmación de que el

análisis gramatical empleado en las enseñanzas medias no es suficientemente válido para paliar los problemas gramaticales a los que nos enfrentamos conforme asciende el nivel de los cursos escolares de las enseñanzas medias, por no mencionar la enorme disonancia existente entre el tipo de gramática que se enseña en el instituto frente a los avances logrados en las últimas décadas en los principales círculos lingüísticos de investigación. Todo ello se tratará pormenorizadamente en apartados posteriores.

2.3. Bloque de asignaturas optativas.

2.3.1. Atención a los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo.

Esta optativa se engloba dentro del módulo 2. En la guía docente se dice que el objetivo principal es “asumir la diversidad como una cualidad dentro de las aulas y ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para poder enfrentarse a la heterogeneidad”.

Lo que valoro como más positivo de esta optativa es que me ha permitido tomar conciencia de un aspecto que antes apenas conocía o no valoraba lo suficiente: la atención a la diversidad, la cual no solamente afecta a estudiantes con problemas físicos, sino a aquellos que presentan problemas de aprendizaje o que incluso poseen un nivel de inteligencia superior a la media.

Si precisamente estamos abogando, como futuros docentes, por una educación integradora que, al mismo tiempo, trate individualmente las necesidades educativas de cada alumno, es fundamental conocer lo que antes no se contemplaba desde el punto de vista legal de la educación y los importantes cambios que se han llevado a cabo. Así, esta asignatura nos ha presentado la diversidad del alumnado no como algo negativo, sino como todo lo contrario: como fruto de una sociedad enriquecida en la que todos tenemos cabida.

A lo largo de las sesiones se nos presentaron los aspectos organizativos relativos a la atención a la diversidad y, paralelamente, trabajamos en la parte práctica cómo elaborar informes o actividades encaminadas a atender a la diversidad. Además, los contactos de la profesora de la asignatura permitieron que conociéramos en primera persona casos concretos de los que hablábamos en la parte teórica.

2.3.2. Habilidades comunicativas para profesores.

Esta optativa trata de abarcar las herramientas orales del profesor a la hora de impartir su clase. Por ello, un tema fundamental que tratamos en la asignatura fue ¿qué características reúne un buen profesor?

Tras un debate desarrollado durante las primeras sesiones, llegamos a la conclusión de que la concepción del docente se ha ido transformando con el suceder de los tiempos y, en la actualidad, triunfa la figura del tutor-orientador, el cual asume una función orientadora en cuanto guía el aprendizaje del estudiante, planteándole retos y exigencias que le conduzcan a lograr niveles superiores de independencia en su formación como persona en un proceso de interacción social.

En esta concepción entiendo que la función tutorial del profesor se comprende a partir de la dialéctica entre la directividad y no directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto ser tutor significa guiar el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores. El tutor es directivo porque es la persona experta que tiene conocimientos, pero su directividad ha de ser flexiva, de manera que dé espacio al protagonismo y a la participación de los estudiantes. Sólo así es posible potenciar el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje.

En clase aprendí los distintos modelos de enseñanza-aprendizaje, los cuales no me detengo a comparar aquí, porque ya se ha hecho en la reflexión sobre otras asignaturas. Pero la finalidad que ello tenía, desde la perspectiva de esta asignatura, era prepararme para los períodos de prácticas II y III. De hecho, realicé una exposición previa en esta optativa (antes de ir a las prácticas) para que yo misma valorara las técnicas retóricas y de oralidad que usaba y detectáramos puntos fuertes y débiles. En mi grupo, expuse “La semiótica aplicada al discurso de la clase” de Cerdán (1998).

Por último, tuve que grabarme en las prácticas en el centro educativo durante una sesión de clase para analizar posteriormente el vídeo para esta asignatura, de acuerdo con la metodología que había ido viendo a lo largo del cuatrimestre.

2.3.3. Contenidos disciplinares de literatura

Esta asignatura, de carácter optativo, pertenece al módulo 4. La asignatura tiene como finalidad la adquisición de los criterios de selección y orientación adecuados de

los contenidos de Educación Literaria, haciendo hincapié en el valor cultural y formativo de la literatura para la Educación Secundaria.

La impartición de dicha asignatura, llevada a cabo por un Profesor Titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, no planteaba como objetivo primario la enseñanza de la historia literaria, movimientos o autores (ello ya se había visto en el Grado de Filología Hispánica), sino que optó por prepararnos como futuros docentes para el ejercicio de cómo impartir una clase de literatura, es decir, nos enseñó cómo integrar nuestro saber científico en el aula. Por este motivo, las clases eran muy prácticas y amenas, con un alto grado de participación del alumnado, y donde se daba mucho peso a los debates sobre temas interesantísimos que, por motivos de tiempo, no habíamos apenas tratado en el Grado. Por ejemplo: ¿qué literatura pensáis que debe enseñarse en Secundaria y Bachillerato y cuál no? ¿Existe la llamada “literatura del canon”? y, si es así, ¿qué tres libros elegirías y por qué? ¿Qué debe haber en una clase de literatura y qué no? La respuesta a estas preguntas forma parte del portafolios que teníamos que elaborar para la asignatura y también nos servía de base para los debates que realizábamos en clase.

La parte que me resultó más útil e interesante fue el simulacro de oposición. El profesor propuso dos temarios de oposiciones relativos a temas de literatura, dio un tiempo para completarlos y dos horas, como en una oposición real, para escribirlo. Después, se defendieron oralmente ante un tribunal designado por el profesor, que constaba de exalumnos que habían aprobado las oposiciones. A pesar de que esto me parece el aspecto más enriquecedor de la asignatura, casi ninguno de nosotros pudimos participar, ya que la falta de tiempo en la asignatura hizo que el profesor dejara abierta la posibilidad de participar o no en dicho simulacro.

Por otro lado, una actividad que sí realizamos todos obligatoriamente y fue muy gratificante consistió en la impartición de diez o quince minutos de una de las sesiones que llevamos a cabo en las prácticas II y III. El objetivo era que tanto el profesor como el resto de alumnos valoraran respetuosamente los aspectos positivos y negativos de cada una de nuestras clases.

En conclusión, las dos asignaturas del módulo 4 me han ayudado para conocer y saber preparar recursos didácticos para la clase de Lengua castellana y Literatura.

2.4. Practicum.

En el Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Convivencia pertenecientes al curso actual 2014-2015 encontramos que el IES Jerónimo Zurita cuenta con las siguientes cifras: 718 alumnos, 69 profesores, un encargado de servicios a la comunidad con media jornada y 11 personas pertenecientes al personal no docente.

Situado en la zona Delicias, el centro recibe un alumnado que calificamos principalmente como heterogéneo, debido a que se trata del barrio más poblado de la ciudad y atrae, además, a jóvenes inmigrantes. La diversidad, por tanto, es característica intrínseca de este Instituto en el que gran parte de los alumnos acuden con el propósito de formar parte del programa bilingüe francés o, desde tiempos más recientes, también al de inglés.

2.4.1. Practicum I: Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula.

El primer período de prácticas se desarrolló en el mes de noviembre. Estas prácticas han supuesto el primer contacto con la realidad del aula, de manera que pudimos comprobar cómo lo visto teóricamente en el primer período de clase se cumple en la realidad. Así, me familiaricé con los documentos institucionales del IES Jerónimo Zurita y analicé en profundidad uno de sus documentos: el Plan de Atención a la Diversidad. Además, ello supuso el acercamiento personal al funcionamiento de un centro público, ya que durante toda mi vida he asistido a un colegio concertado (O.D. Sto. Domingo de Silos, situado en el barrio de Las Fuentes).

En mi primera estancia en el centro, como observadora, pude extraer como conclusiones que la diversidad del alumnado es un rasgo esencial del centro y positivo, además, ya que todos ellos están integrados perfectamente en el centro y participan activamente en clase y en las actividades escolares y extraescolares allí organizadas. Frente a la gran presencia de alumnado inmigrante, no se ha visto ningún episodio de discriminación. En cuanto a la metodología, asistí a clases de muy diferente tipo (bilingüe / no bilingüe), todas ellas de tipo humanístico (Lengua y Literatura española,

Literatura Universal, Francés e Historia) donde los profesores constituyen un buen ejemplo de experiencia docente, fluidez y excelente oratoria y un especial gusto por su trabajo, lo que me permitió contagiarme todavía más del espíritu docente y del deseo de convertirme en un referente modelo de mis futuros alumnos. Mi papel como observadora me permitió fijarme pormenorizadamente en el perfil del profesor que gusta a los alumnos y pude anotar algunas características de su metodología con la intención incluso de ponerlas en práctica. Por ejemplo, asistí a una clase de repaso de Literatura española de la Edad Media (3ºESO), donde los alumnos prepararon una especie de concurso (evaluado con 0,5 de la calificación) en el que salían por grupos y el resto de la clase, incluida la profesora, evaluaban sus conocimientos. De esta manera, se les obligaba a estudiar con antelación y la calificación que podían obtener les servía como motivación.

En cuanto a las clases bilingües o de lengua extranjera me resultó gratificante comprobar el hecho de que los alumnos participaban activamente usando la lengua de manera habitual y los profesores fomentaban, incluso con técnicas teatrales, la intervención en el aula, es decir, además de preocuparse por transmitirles los conocimientos del idioma, el equipo docente también era consciente y trataba de mejorar su desenvolvimiento en la expresión oral, algo que eché en falta en mi etapa escolar.

El buen mantenimiento de las instalaciones comunes es algo también destacable, al igual que el control de los alumnos en los intermedios entre clase y clase, los horarios de entrada y salida del centro, así como la creación de las guardias de recreo y la biblioteca. Mención destacada en este asunto merecen las obras de arte dispuestas por la sala de profesores o la riqueza del fondo bibliográfico de la biblioteca y el Departamento de Lengua y Literatura, por ejemplo.

El trabajo de los profesores es algo que merece una valoración positiva y digna de reconocimiento. Debido a la situación económica que atraviesa España, el número de la plantilla de funcionarios públicos se ha visto enormemente reducida. La vida del profesor no está relegada a seis horas de clase, sino también a prepararlas previamente, corregir exámenes y trabajos, etc. por lo que la eliminación de puestos de trabajo conlleva un peor trato de las necesidades del alumnado, el cual sigue creciendo y es inabarcable con respecto al número de docentes del centro. Aun con todo, es loable comprobar cómo gran parte de los docentes que he tenido la oportunidad de conocer

aman su profesión, pese a que no todos los alumnos se comportan correctamente, ni todos los jóvenes están dispuestos a dejarse enseñar y educar.

Por último, pude comprobar cómo el centro ofrece una amplia oferta de intercambios con países europeos, permitiendo la inmersión lingüística, especialmente a los alumnos del Programa Bilingüe (modalidad inglés o francés). Un comentario especial merecen las actividades organizadas por el PIEE, que contribuyen a la buena convivencia y relaciones entre los jóvenes, además de una ayuda para la conciliación de la vida laboral y familiar de los padres de los alumnos y una estrecha relación de ambos con el centro.

Las dos semanas de estancia en el centro me han supuesto, personalmente, el paso definitivo al escenario docente, si bien en las clases del Máster, como alumnos, ya empezábamos a plantearnos las ideas desde la perspectiva docente. Como tuve la oportunidad de observar a través de la diversidad característica del IES Jerónimo Zurita, la orientación de los estudiantes es muy variada, ya que no todos eran buenos estudiantes, ni todos se esforzaban por aprobar el curso. Precisamente por esto, los docentes deberíamos tener en cuenta que quizá nuestra materia no les interese para sus planes de futuro.

Es necesario entonces que esta etapa sea, en primer lugar, un aprendizaje para la vida que les permita desarrollarse personalmente y en grupo. La adolescencia es el momento idóneo para tal proceso, ya que en ella se va formando la personalidad adulta de cada alumno. Por este motivo, nuestra tarea es fundamental. Es hora de lograr, a través de técnicas de enseñanza-aprendizaje innovadoras y que motiven el interés por saber y el espíritu crítico de los jóvenes, transmitirles la importancia de la educación para crear una sociedad mejor donde predominen valores como la justicia, la libertad, la tolerancia, la igualdad o el esfuerzo, valores que pueden trabajarse perfectamente en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, donde la capacidad de oratoria y buena expresión es fundamental para que los alumnos sean conscientes también de la utilidad de la lengua y, por supuesto, de nuestra cultura.

Para lograr todos estos propósitos, he comprendido que debemos ser no sólo profesores, sino también educadores. Debemos convertirnos en un referente para nuestros alumnos, exprimirlos al máximo para que sean conscientes de lo que son capaces de hacer. De este modo, lograremos un efecto Pigmalión positivo en nuestros alumnos, tanto en el terreno personal como académico. Para ello resulta fundamental el

trabajo conjunto de los Departamentos Didácticos, el Departamento de Orientación, el Equipo directivo junto con los alumnos y los padres de estos.

En definitiva, concibo las prácticas escolares como el aspecto más positivo del Máster, debido a que es en este momento cuando realmente te sientes realizada como docente y donde compruebas verdaderamente que lo que te enseñan en las asignaturas del Máster se aplica y resulta de utilidad en la realidad educativa.

2.4.2. Practicum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura.

La realización del período de prácticas II está en consonancia con las materias relativas al módulo 4, de ahí que en estas prácticas lleváramos a cabo, formando parte activa ya dentro del aula, una unidad didáctica elaborada a través de los mecanismos que aprendimos en las asignaturas del módulo correspondiente.

La principal conclusión que extraigo de mi estancia en el centro es la satisfacción por el trabajo que en él realicé y las lecciones que tuve la oportunidad de aprender, tanto de profesores como de los alumnos a los que tuve el gusto de conocer.

En este período de prácticas permanecí más tiempo de oyente en las clases que impartía mi tutora, en 1ºESO y 1ºBACH, que tomando parte activa en la clase, ya que tuve que elaborar mi unidad didáctica sobre la subordinación adjetiva e introducirla en el momento adecuado a los alumnos, es decir, después de Semana Santa. Por tanto, mis clases se desarrollaron entre el final de este *Practicum* y el comienzo del tercer período.

No obstante, opté por impartir mis clases de este modo para tener tiempo suficiente de conocer al grupo, que ellos también se acostumbraran a verme en las clases y así poder ser consciente del nivel gramatical general de la clase a la hora de diseñar y preparar los ejercicios que les impartí.

2.4.3. Practicum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.

El tercer y último período de prácticas está relacionado con el módulo 6 de aprendizaje. A pesar de que no hay separación temporal entre el *Practicum* II y III, ya que se realizan de manera ininterrumpida, la finalidad de este período en concreto tiene

que ver con la investigación e innovación docente en el ámbito educativo. El objetivo es que el estudiante, como futuro docente, detecte a través de la observación del alumnado las necesidades o carencias que estos presentan y, en función de esto, elabore un proyecto de innovación personal, creativo e innovador con que trate de dar respuesta a ello.

Como resultado de estos tres períodos de prácticas creo fervientemente que el ámbito de la educación es un universo móvil, que cambia continuamente y que afecta tanto a alumnos como a profesores. De hecho, en los pocos años que me separan de mi vivencia como alumna hasta el momento actual, más cercano al papel docente, he sido testigo de numerosos cambios que han modificado sustancialmente el sistema educativo español. Ello, sin duda, afecta al sector de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, máxime si tenemos en cuenta que la asignatura de Lengua y Literatura está presente en todos los cursos escolares.

Desde mi papel como docente, apelo a la necesidad de comprender el centro escolar como una suma de factores que componen su integridad, esto es, como el compendio de factores sociales, históricos, económicos, políticos y culturales que deben tenerse en cuenta para el correcto ejercicio de la labor del profesor y para proporcionar los mejores modelos de aprendizaje que estén en nuestra mano a nuestros alumnos.

El papel del profesor en la sociedad actual es diverso y sobrevalorado en muchas ocasiones. Es decir, sabemos que un buen docente no sólo se limita a la impartición de su asignatura, antes bien, es un profesor-educador que actúa como tutor, consejero, psicólogo, orientador y enseñante de los alumnos en una edad crítica en la que es innegable que están configurando la personalidad que determinará su comportamiento adulto y su personalidad. Sin embargo, el docente no goza de un puesto en la sociedad actual que le garantice la seguridad y aprobación que merece, tanto por parte de las autoridades administrativas de educación competentes así como de los padres de los alumnos, que muchas veces infravaloran y descalifican nuestra labor por mero desconocimiento de lo que esta significa en realidad para sus hijos.

Deseo entonces recalcar la idea de que la educación y el centro escolar no vive aislado, sino en comunión con la sociedad en que está inserto y, por ello mismo, convive en continuos cambios y remodelaciones, que también afectan a los docentes, personas que cada vez intentamos formarnos más con el objetivo de realizar nuestra

tarea de educadores de la mejor manera que está en nuestra mano y con una vocación que nos caracteriza intrínsecamente.

Valores que he aprendido a lo largo de mi estancia como docente en prácticas son los de la autocrítica, pues del error solo se aprende si sabemos reconocerlo y después reflexionamos sobre cómo podemos superarlo; el reconocimiento de lo que es en realidad la labor del profesor, que no lo es solamente durante las horas lectivas en el centro, sino que sigue siéndolo en su casa, cuando prepara las lecciones o corrige exámenes e incluso cuando ocurre algún conflicto y es incapaz de olvidarlo, una vez termina el día laboral.

Podría seguir aportando muchas más ideas y reflexiones acerca de lo que en este período he aprendido, pero creo que lo principal ya está dicho y que, como conclusión, concibo la figura del profesor como una formación continua e ininterrumpida en el tiempo, que más que por su sueldo se preocupa por la formación y bienestar personal y madurativo de sus alumnos y que usa su capacidad crítica para seguir formándose día a día, aprender de sus iguales y recoger las enseñanzas que le aportan los propios alumnos.

En la cultura oriental, es sabido que todos los ciudadanos deben realizar una reverencia ante el emperador, excepto los profesores, ya que los emperadores reconocen que sin ellos no sería posible que hubiera emperadores. Quizá ello constituya una esperanza, por pequeña que sea, para aquellos que aspiramos a que algún día la sociedad reconozca el papel que representa nuestra labor.

3. Justificación y explicación de la selección de dos proyectos.

La realización de continuos trabajos individuales y grupales han sido constantes a lo largo de todo el Máster, especialmente, la elaboración de portafolios en los que se debía reflejar el aprendizaje adquirido en cada una de las asignaturas que componen los diferentes módulos de aprendizaje. En ellos, era requisito fundamental la reflexión crítica sobre el análisis y la percepción de la función docente desde múltiples perspectivas, con el fin de mejorar nuestra práctica docente y como comprobación de la adquisición de los contenidos teóricos de las asignaturas.

La escritura de estos trabajos los asumo como un *continuum* en progresión ascendente, ya que los proyectos realizados en el primer cuatrimestre asentaron las bases que después nos han servido en los módulos de formación específica para diseñar

y desarrollar actividades y unidades didácticas, basándonos para ello en el contexto educativo-normativo, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los tipos de evaluación o la atención a la diversidad del alumnado.

Partiendo de la idea de la interdisciplinareidad y del aprovechamiento del aprendizaje recibido a lo largo del Máster, voy a justificar y exponer dos proyectos que fueron pensados y presentados en las asignaturas de formación específica: *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura* y *Evaluación e innovación docente, e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura*.

Los proyectos, más concretamente, son los siguientes: en primer lugar, la unidad didáctica “La subordinación adjetiva” y, en segundo lugar, el proyecto de innovación “El Instinto del Lenguaje”. El hecho de que se hayan seleccionado estos dos trabajos y no otros se debe, fundamentalmente, a que fueron pensados y puestos en práctica durante los períodos de prácticas II y III, por lo que constituyen ejemplos fundamentados en la teoría y que después se pusieron en práctica. Además, existe una relación en la concepción y materialización de cada uno de ellos, puesto que ambos están relacionados con la gramática y su enseñanza en el aula. Asimismo, la unidad didáctica se realizó con alumnos de 1ºBachillerato, mientras que el proyecto de innovación se puso en práctica con alumnos de 1ºESO, de ahí que la comparación entre los dos tipos de alumnado también resulte interesante.

3.1. Justificación y explicación de la unidad didáctica: La subordinación adjetiva.

La unidad didáctica “La subordinación adjetiva” está pensada para llevarse a cabo en el tercer trimestre de 1ºBachillerato. Con ella se pretende presentar a los alumnos un primer acercamiento al conocimiento, análisis e interpretación de este tipo de proposiciones a través de un enfoque teórico-práctico. Esta unidad se encuentra en el tema 6 del libro de texto Apóstrofe S.XXI (Ed. Casals).

La elección de esta temática para la unidad didáctica no ha sido casual, sino fruto de la Programación General Anual del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza. Y, sobre todo, parte de mi especial gusto por la gramática y la libre decisión que mi tutora del centro me permitió realizar acerca de la unidad a impartir.

De esta manera, he podido aplicar en el desarrollo de esta unidad los conocimientos gramaticales contenidos en el programa de 1º Bachillerato, pero siendo libre de conectarlos con mi propia concepción de qué es la gramática y como esta debe enseñarse, que no es otra que la conexión entre qué es el lenguaje y para qué sirve, es decir, la importancia de transmitir la concepción naturalista y biológica del lenguaje de la gramática formal, debido a que son muchos los problemas que conciernen a la gramática tradicional, de corte estructuralista, que sigue transmitiéndose en el entorno escolar. Mi propósito ha consistido en que mis alumnos dominen el análisis de la subordinación adjetiva y además conozcan las principales líneas de investigación por las que atraviesa el estudio de la sintaxis. De este modo, concebirán el análisis sintáctico como un mecanismo útil para la vida y que no está alejado de las otras ciencias naturales.

En relación con el Currículum aragonés se han extraído los objetivos generales que están vinculados con el desarrollo de la presente unidad en los que se insiste, además de en la adquisición de conocimientos gramaticales, en la importancia otorgada a la lengua oral y escrita como mecanismo de reflexión sobre la comunicación, el aprendizaje de nuevos conocimientos y el análisis de la realidad, por lo que se tomará como base la teoría gramatical que los estudiantes tienen que aprender para debatir y hacerles meditar y expresar oralmente la utilidad del lenguaje, como mecanismo característico de la especie humana. Paralelamente, el bloque de contenidos que se desarrollará corresponde al número tres, esto es, el conocimiento de la lengua.

La gramática generativa retoma y reformula los postulados de la tradición racionalista del pensamiento occidental. El centro del programa de investigación chomskiano queda recogido en la metáfora que equipara el lenguaje con un “órgano mental”, lo cual significa dos cosas: que las lenguas son estados (relativamente estables) de la mente de los individuos y las capacidades mentales son sistemas biológicos. De hecho, las dos características que designan la concepción del lenguaje como un órgano mental son “internismo” y “naturalismo”. Así, desde una perspectiva internista, el lenguaje sería una facultad de la especie y una propiedad de la mente de los individuos y no algo externo a la mente o al código genético (Eguren y Fernández Soriano, 2004:14).

En este sentido, se pretende contraponer a los estudiantes las nuevas ideas que lideran las corrientes lingüísticas con el método de aprendizaje estructuralista (que data de la primera mitad del siglo XX), con la idea no de que lo rechacen, sino para que

piensen en si todavía podemos seguir estudiando los mecanismos gramaticales de acuerdo únicamente a estos preceptos.

Al igual que los estudios de psicología y pedagogía avanzan con el suceder de los tiempos y ya nadie se encuentra anclado en el modelo conductista de Skinner, por ejemplo, me resulta llamativo que los estudios de gramática todavía se encuentren encerrados en este estado permanente de una tradición que ha sido considerablemente criticada y superada por otros modelos (no únicamente por el que modelo generativo que aquí se presenta). Por tanto, como persona aficionada a la gramática, siento la responsabilidad de presentar este tema ante unos estudiantes que intelectualmente pueden ser capaces de entender la complejidad y avances que se han producido en los estudios gramaticales, como mecanismo que me servirá para mostrarles que el análisis sintáctico no es, en absoluto, un nivel de abstracción de una lengua diferente a la que utilizan en la vida cotidiana, así como que el propio análisis no es una tarea ardua y mecánica, sino un proceso mental que nos define como especie.

En lo que a la metodología respecta, resulta inviable obtener por medio de la aplicación a un corpus de simples mecanismos de descubrimiento inductivos nociones lingüísticas como las de categoría gramatical o función sintáctica, y mucho menos aún dar cuenta de las ambigüedades estructurales y de las relaciones sistemáticas entre los tipos de oraciones, por no hablar de cómo descubrir con tales métodos unidades gramaticales abstractas, materialmente no realizadas en los textos, como las representaciones fonológicas subyacentes, los morfos cero o las categorías sintácticas sin realización fonética (Eguren y Fernández Soriano, 2004:20).

Las TIC tienen gran importancia en el aula, debido a que la unidad se ha planteado de un modo más didáctico a través de una presentación de *powerpoint*, con el objetivo de que los alumnos realicen el seguimiento de las explicaciones de una manera más amena, sin tener que copiar absolutamente todo, y con la creencia de que el uso de colores, diferentes tipos de subrayado, imágenes, es decir, la potenciación de lo visual favorece la motivación e interés por el aprendizaje. Además, se les entregará a los alumnos varias fotocopias resumen de los contenidos vistos en la presente unidad (teóricos, para que tengan resúmenes de lo visto y prácticos, principalmente ejercicios y oraciones para analizar), además de una bibliografía pertinente para que aumenten sus conocimientos si tienen interés por el tema.

3.1.1. Objetivos.

3.1.1.1. Objetivos propuestos por el Currículo de Aragón.

En el desarrollo de la presente Unidad Didáctica se pretende, por un lado, el logro de algunos de los objetivos propuestos para el curso de 1º Bachillerato que pertenecen al Currículo aragonés y, por otro lado, también se busca la adquisición de una serie de objetivos mínimos, elaborados precisamente para superar esta unidad.

1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural, especialmente en el ámbito académico y el de los medios de comunicación.

2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.

3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.

4. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las fuentes bibliográficas adecuadas y las tecnologías de la información y comunicación.

5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos adecuados para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.

3.1.1.2. Objetivos didácticos.

- Reforzar los conocimientos previos sobre la materia a impartir.
- Reflexionar sobre la capacidad humana del lenguaje.
- Utilizar la lengua para la expresión de ideas y pensamientos propios.
- Reconocer la estructura y la función de la oración subordinada adjetiva.
- Distinguir la proposición subordinada adjetiva de las subordinadas sustantivas.
- Conocer los principales nexos y las categorías gramaticales que introducen las subordinadas adjetivas.
- Analizar distintos tipos de oraciones que representen este esquema de análisis.
- Tomar conciencia de que estas oraciones sirven como mecanismo de cohesión tanto en la lengua oral como escrita.

- Aprovechar el conocimiento lingüístico adquirido en la producción y análisis de textos propios y del ámbito social y cultural.

3.1.2. Contenidos.

3.1.2.1. Contenidos propuestos por el Currículo aragonés.

Los contenidos aparecen organizados para cada curso en el Currículo aragonés. Esta unidad se sitúa en la mitad del tercer trimestre del curso.

3. Conocimiento de la lengua.

Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración para reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación.

3.1.2.2. Contenidos específicos.

- El adjetivo, sintagma adjetival y las proposiciones subordinadas adjetivas.
- La oración subordinada adjetiva: estructura y función.
- Tipos de subordinación adjetiva: especificativas y explicativas.
- El papel fundamental del antecedente y sus tipos.
- El pronombre relativo *que* y sus funciones dentro de la oración subordinada.

3.1.3. Materiales y recursos.

3.1.3.1. Materiales.

El desarrollo de esta unidad sigue los planteamientos del libro de texto *Apóstrofe S.XXI* (ed. Casals) de la asignatura en cuanto a los contenidos que en él aparecen, pero la clase se vertebra alrededor de presentaciones realizadas en *powerpoint*, para lo que es necesario el ordenador y el proyector del aula. También se proporcionará a los estudiantes una serie de fotocopias con esquemas del contenido teórico, textos para realizar actividades y otros ejercicios de análisis relacionados con la unidad didáctica y pensados para realizarse en clase (si no es posible por cualquier motivo terminarlos, se pueden acabar como deberes, es decir, como actividades de refuerzo).

3.1.3.2. Distribución de aula.

La distribución de los pupitres en el aula consta de tres partes: una zona a la izquierda, otra central y la última, a la derecha. A su vez, cada parte agrupa a los estudiantes de dos en dos. Esta división favorece que los alumnos trabajen tanto individualmente como en pequeños grupos de trabajo (aproximadamente de cuatro personas por grupo). Dada la importancia que se le quiere dar al discurso oral en estas clases, se procurará que todos los alumnos intervengan en las actividades llevadas a cabo en el aula. En caso de que la profesora repare en que la intervención de los alumnos no se produce de manera equitativa, se crearán otras tácticas de participación, como puede ser elegir a un portavoz de cada grupo responsable de exponer la actividad delante de la clase.

3.1.4. Metodología y temporalización.

El propósito de esta unidad didáctica no solo se basa en que los alumnos adquieran una buena base gramatical, es decir, no se pretende contemplar únicamente los contenidos dibujados más arriba.

En esta unidad se desea retomar los conocimientos adquiridos en la unidad previa a la que nos ocupa, así como de lo aprendido en los trimestres anteriores. Por un lado, se repasarán los contenidos anteriores desde una perspectiva teórico-práctica, esto es, se desea vincular la información nueva con la ya conocida, de manera que se inserte al alumno en un tipo de aprendizaje significativo y empírico, con lo cual la labor del profesor será la de recomponer los conocimientos tras la aportación de los alumnos. Así, los alumnos se ayudarán entre sí para afianzar sus conocimientos.

El carácter práctico de esta unidad hizo que decidiera impartir la mayor parte de los contenidos en el aula, donde trabajé junto a los alumnos, pues además ello resulta más cómodo para ellos. En los casos en los que fue necesario reforzar algún aspecto de la unidad didáctica, los alumnos recibieron deberes específicos como tarea individual.

La temporalización de esta unidad la calibré en cinco sesiones (cuatro desarrolladas en el aula y una sesión final de evaluación a través de un examen escrito) porque corresponden al tiempo que la tutora que me dirigió las prácticas en el IES Jerónimo Zurita estimó para cumplir con la programación anual del curso.

Sesión 1:

Duración: 50 minutos.

La primera sesión la organicé en torno a dos propósitos principales:

- Mostrarles que el análisis sintáctico tiene utilidad en la vida cotidiana.
- Repasar el sintagma adjetival como paso previo a la subordinación adjetiva.

Actividad 1: 20-25 min.

–Introducción a la unidad didáctica a través de una breve reflexión sobre la capacidad humana para adquirir el lenguaje. Uso de *powerpoint* y vídeos breves.

Actividad 2: 25 min.

–Repaso de la subordinación sustantiva en conexión con una revisión del adjetivo y el sintagma adjetival. Así puse en relación la información conocida por los alumnos con la nueva: la subordinación adjetiva.

Sesión 2:

Duración: 50 minutos.

Actividad 1: 15 minutos.

–Corrección de las oraciones de la fotocopia “El sintagma adjetival”. Me interesaba que se fijaran en las funciones de los sintagmas adjetivales de las distintas oraciones para que después entiendan su equivalencia con las subordinadas adjetivas.

Actividad 2: 10 minutos.

–Propuse que los alumnos distinguieran entre subordinación sustantiva y subordinación adjetiva a través de los nexos que tienen en común (*que*: conjunción completiva; *que*: pronombre relativo. Quise que los alumnos se fijaran en que las categorías gramaticales de los nexos que introducen cada tipo de subordinada son diferentes.

Actividad 3: 15-20 minutos.

Elaboré una presentación de *powerpoint* en la que les expliqué con la terminología adecuada la distinción entre subordinación sustantiva (información conocida) y subordinación adjetiva (información nueva). Básicamente, establecí la distinción entre

unas y otras en la función que cada una de ellas realiza con respecto al verbo principal de la oración. También se compararon estructuras de la oración simple (complementos del nombre) con subordinadas adjetivas y la distinción semántica entre adjetivas especificativas y explicativas, así como su semejanza con la aposición en la oración simple.

Actividad 4: deberes.

Como actividad de refuerzo les mandé un ejercicio para casa en el que tenían que poner en práctica la teoría que les había explicado previamente. De esta manera, propicié que se preguntaran todas las dudas que hubieran surgido y que se animaran también a aportar sus propios ejemplos.

Sesión 3: 14 de abril.

Actividad 1: 5 minutos.

Corrección de la tarea de la sesión anterior.

Actividad 2: 15- minutos.

Aproveché esta sesión para abordar el interior de las subordinadas adjetivas y ver cómo pueden ser introducidas para que los alumnos aprendieran a analizarlas sintácticamente. Esto se llevó a cabo con una presentación *powerpoint* en la que les hablé de los elementos principales que introducen estas oraciones.

Actividad 3: 5 minutos.

Les di a los alumnos un texto que servía para que se dieran cuenta de la presencia necesaria del antecedente, de la relación que se vertebra entre este y la subordinada, y para que entendieran el análisis sintáctico como un proceso vinculado con la realidad.

Actividad 4: 25 minutos.

Presenté a los alumnos una selección de oraciones elegidas especialmente para enseñarles que las subordinadas adjetivas, como complementos del nombre, pueden aparecer incrustadas tanto dentro como fuera del predicado de la oración principal.

Actividad 5: deberes

Los estudiantes comenzaron a analizar sintácticamente diez oraciones que contenían proposiciones subordinadas adjetivas con el pronombre relativo visto, en su forma simple y compuesta (acompañado de preposiciones o del artículo: *en el que/cual; la que/cual*, etc.) donde además, podían encontrar las tipologías oracionales (pronombres personales, tipos de *se*, impersonales, funciones sintácticas de la oración simple).

Sesión 4:

Actividad 1: 40 minutos.

Llevé a cabo la corrección de la tarea autónoma correspondiente a las oraciones que no dio tiempo a analizar en la sesión anterior.

Actividad 2: 10 minutos.

Análisis sintáctico de una batería de oraciones subordinadas adjetivas donde aparecen todos los contenidos aportados durante el desarrollo de la unidad.

Actividad 3:

Tarea autónoma. Análisis sintáctico de cinco oraciones.

Sesión 5:

Duración: 50 minutos.

La última sesión, previa al examen, consistió en la corrección en la pizarra de las cinco oraciones que tenían como tarea autónoma el día anterior y en solventar las últimas dudas previas al examen.

3.1.5. Atención a la diversidad.

No tuve que realizar ningún tipo de adaptación curricular especial, pero sí que fue necesario tener en cuenta en el grupo de 1º Bachillerato donde llevé a cabo mi unidad didáctica que prácticamente la edad de la mitad de la clase era superior a la esperada. Por ello, diseñé mi unidad didáctica con el objetivo de lograr los contenidos mínimos del Currículum aragonés, dejando de lado los aspectos más complejos de la subordinación.

3.1.6. Evaluación.

3.1.6.1. Criterios de evaluación del Currículum aragonés.

7. Utilizar de forma progresivamente sistemática los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada.

Indicadores:

- Identificar la estructura de la subordinación adjetiva en enunciados concretos.
- Conocer la propiedad recursiva del lenguaje humano en las distintas situaciones comunicativas.

8. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.

Indicadores:

- Reconocer la estructura de las proposiciones subordinadas adjetivas incrustadas a un verbo principal.
- Clasificar las proposiciones subordinadas adjetivas en relación a su tipología semántica.
- Reflexionar sobre la función que determina la proposición subordinada adjetiva como complemento de un nombre o antecedente.
- Comprender la relación anafórica establecida entre el antecedente y el pronombre relativo, como mecanismo de cohesión interna del discurso.
- Distinguir la forma y función del pronombre relativo ‘que’ en enunciados determinados.
- Ser capaz de identificar y analizar proposiciones subordinadas adjetivas, diferenciándolas de proposiciones subordinadas sustantivas.

3.1.6.2. Instrumentos de evaluación.

- Examen de gramática, 40% de la nota.
- One minute paper*: a través de preguntas del tipo: “¿Qué sesión te ha gustado más?” “¿Te han servido de ayuda las presentaciones de powerpoint o las fotocopias para la comprensión de la unidad?”

3.2. Justificación y explicación del proyecto de innovación: “El instinto del lenguaje”.

3.2.1. Justificación de la propuesta.

La idea que gira en torno a este proyecto de innovación es la de convertir a los alumnos de 1ºESO en pequeños lingüistas durante tres horas lectivas, que tuvieron lugar el 18, 20 y 21 de abril.

De esta manera estuve dándole vueltas a mi cabeza durante mucho tiempo pensando en cómo podría transmitir teorías lingüísticas tan complejas como la de la adquisición innata del lenguaje del modelo generativo de Chomsky a unos alumnos tan pequeños.

Mi idea es transmitirles que la clase de lengua no sólo se basa en aprenderse de memoria los verbos, preposiciones, sustantivos, etc. que muchos de ellos aborrecen, sino que es una asignatura en la que podemos reflexionar sobre muchos aspectos de la vida acerca de los que la mayoría de personas nunca se interrogado, porque a menudo cometemos el error de no maravillarnos y considerar como obvios procesos naturales de todo ser humano que, sin embargo, ocultan bajo su aparente simplicidad un mundo todavía muy desconocido e inquietante.

Debo confesar que la elección de este tema se relaciona con mi gusto personal sobre la lingüística y la gramática generativa en particular, por lo que me sedujo desde el principio en que se me ocurrió la idea de llevar este tema a las aulas de Secundaria, donde nunca antes, que yo sepa, se enseñan temas así. Lo que puse en práctica con los alumnos de 1ºESO fue tan sólo una breve introducción, pero captar su interés y lo que ellos puedan ir encontrando a lo largo de su vida era el propósito principal.

3.2.2. Programación del proceso didáctico. Alumnos a los que va dirigido el proyecto.

La clase que me asignaron para la realización del proyecto fue la de 1º.ESO-B, compuesta por 28 alumnos de varias nacionalidades, comprenda al mismo nivel que un lingüista la complejidad del lenguaje, sino transmitirles un espíritu crítico, que deben usar para juzgar y no conformarse con todo lo que les enseñan o les dicen, sino que sepan que siempre se puede ir más allá, que no se acuesten cada día sin haber aprendido algo nuevo en la vida.

3.2.3. Hipótesis de partida.

Es muy frecuente que, como futuros docentes de Lengua castellana y Literatura, nos preguntemos cómo motivar a nuestros alumnos para que valoren la importancia de nuestra asignatura para sus vidas, es decir, para que fundamentalmente logren convertirse en seres adultos, que saben comunicarse oralmente y por escrito demostrando una inteligencia y madurez acorde a los contenidos que se imparten en esta materia.

Sin embargo, me he preguntado muchas veces si esta razón es la única que existe realmente cuando un alumno desinteresado achaca que la materia no sirve para nada. Más bien, considero que podemos dar muchas respuestas a la pregunta de por qué se debe enseñar lengua castellana (en el caso de este proyecto), pues precisamente las respuestas dependen de cómo se quiera enseñar lengua y a quién se quiera enseñar.

Como se afirma en el libro de Mendoza Fillola (1996) “a pesar de la existencia de la ingente bibliografía sobre las teorías del aprendizaje, de hecho se sabe muy poco sobre el qué y el cómo los niños aprenden el uso del lenguaje en el aula”. A esto puedo añadir, que ni siquiera se han tenido en cuenta los avances en el discurrir de las teorías lingüísticas, lo que me parece contradictorio. Me explico: si bien queremos que nuestros alumnos entiendan la asignatura vinculada a la vida cotidiana, no es justificable que precisamente la didáctica de la lengua discurra por separado del estudio teórico que de ella se hace. Es fundamentalmente por ello por lo que seguimos anclados, en el mundo educativo, en esquemas y concepciones de más de un siglo de antigüedad, mientras que apenas unos pocos docentes, interesados especialmente por la gramática, conocen lo que se ha hecho desde los años 50 del siglo pasado.

De esta manera, al igual que defendemos una idea de la educación como una esfera móvil, que continuamente se tiene que transformar y adecuar a los cambios sociales, políticos, educativos o culturales, ¿por qué no sucede lo mismo con los contenidos gramaticales, por ejemplo?

Para enseñar se debe conocer primero de qué se va a hablar, es decir, estar al día sobre lo que es vanguardia en nuestra materia. Después, el docente decidirá cómo integrar o no la nueva información y el modo de hacerlo, puesto que es necesario tener en cuenta la edad y el contexto de los educandos, el momento de enseñanza, el lugar, el espacio, los objetivos y/o intenciones, etc.

Mi hipótesis de partida en este proyecto de innovación es entonces proporcionar a los estudiantes de 1º.ESO una visión global del lenguaje y del aprendizaje de la gramática desde una perspectiva que no se tiene en cuenta, al menos de momento, en las enseñanzas medias.

En realidad, quiero que ellos mismos reflexionen sobre el lenguaje, entendido como capacidad biológica e innata en el ser humano, que lo identifica y distingue del resto de especies o, lo que es lo mismo, explicar en el que para mí es el método más completo e interesante del que disponemos en la actualidad de la ciencia, adaptándolo a las características del aula.

Para este propósito, el docente puede basarse en artículos de divulgación científica (de carácter científico-divulgativo o más especializados) como los que recojo a continuación y en el apartado de bibliografía final:

3.2.4. Temporalización de las sesiones.

El proyecto de innovación se desarrolló durante tres horas lectivas: una primera en la que intervine yo y dos horas más en las que los alumnos desarrollaron con mi ayuda una pregunta o idea que ellos mismos pensaron a partir de mi intervención. A continuación, explicaré brevemente lo que se hizo en cada una de las sesiones:

Sesión 1: durante 40 minutos, expliqué una presentación muy sencilla en *powerpoints* sobre el modelo innatista del lenguaje, adaptado a su nivel. Les puse un vídeo donde se observa cómo un bebé adquiere su lengua desde que nace hasta los seis años de vida, les puse muchos dibujos e imágenes apoyando mis ideas y les subrayé e insistí en términos fundamentales como *innato* frente a *adquirido*, *lenguaje* frente a *lengua*, *lenguaje* frente a *habla*, el cerebro y sus partes, etc. Al mismo tiempo, dije a los alumnos que sacaran un folio y apuntaran aquellas ideas que más les gustaran o sobre las que quisieran obtener más información y les expliqué, antes que nada, la tarea que tendrían que realizar tras mi breve intervención: un trabajo por grupos en el que tendrían que plantear o intentar responder a una pregunta que se les ocurriera en relación con mi exposición.

La exposición no se desarrolló al modo de una clase magistral, sino que pregunté y dejé que los alumnos me pararan siempre que se les ocurriera algo y estuvimos muy a gusto, porque el interés que captó el tema les encantó a todos.

Sesión 2: coloqué a los alumnos por grupos, con ayuda de mi tutora Elisabeth, y les dije que eligieran un tema o pregunta. Así, pude comprobar que algunos alumnos no utilizaron mucho su imaginación y optaron por desarrollar, por ejemplo, el tema de ¿qué es la adquisición del lenguaje? Pero, cinco de los ocho grupos presentaron propuestas muy atrayentes, algunas de las cuales no había explicado en mi exposición, lo que hizo entender que había subestimado la inteligencia de estos alumnos y que, adecuándonos a su edad madurativa, es posible hablar con ellos de cualquier aspecto. Como no podíamos perder mucho tiempo de clase en la realización de este proyecto y tampoco queríamos que los alumnos se encontraran perdidos en un Universo desconocido para ellos, decidí que lo importante es que tuvieran la autonomía de elegir un tema, pero después, fui yo quien les elaboró un esquema sencillo, que completé con los alumnos de cada grupo, ayudándoles a que planificaran y organizaran la información que posteriormente plasmarían en su cartulina.

Sesión 3: esta sesión se realizó la semana siguiente a la sesión anterior. Los ocho grupos trajeron su proyecto terminado y ellos mismos recibieron el turno de palabra para explicar, grupo por grupo, el tema que habían trabajado al resto de sus compañeros. En general, se trataba de trabajitos sencillitos, pero pude comprobar que habían entendido y trabajado con ilusión el tema que ellos mismos habían elegido. Sobre todo, habían incorporado los pocos conceptos técnicos que les había explicado y los manejaban con soltura. Además, me pidieron más información sobre temas como, por ejemplo, los casos de niños salvajes o sobre los beneficios que supone aprender una segunda lengua, ya que se trata de un grupo bilingüe español-francés.

3.2.5. Recursos necesarios.

3.2.5.1. Recursos personales: fue necesaria la participación activa de la profesora de 1º.ESO para distribuir a los alumnos en grupos y ayudarme a controlar que los alumnos no se exaltaran demasiado al hablar en voz alta entre ellos y permanecieran en sus grupos de trabajo.

3.2.5.2. Recursos materiales: el ordenador del aula para la presentación de powerpoint, cartulinas, fotocopias y folios.

3.2.6. Agrupación de los alumnos y temas de trabajo.

Se pretendía que los alumnos aprendieran de forma autónoma y en cooperación después con otros compañeros la conexión que hay entre estos tres elementos: lenguaje, mente y cerebro, que forman la disciplina emergente llamada Biolingüística.

La metodología que se persigue es activa, participativa, colaborativa y cooperativa. Por ello, es fundamental atraer la atención de los alumnos desde el principio, para motivar su participación y seguimiento, el cuestionamiento de lo que ya saben y lo que no conocían o habían pensado anteriormente y tener en cuenta los intereses personales de los alumnos a lo largo de todo el proyecto, es decir, dejarles margen de libertad teniendo en cuenta su afinidad con respecto al tema.

Por tanto, este proyecto se aparta de las tradicionales clases teóricas sobre gramática y busca adquirir el conocimiento a través de la práctica, la conexión con otras materias del currículo (la biología o ciencias naturales, por ejemplo), para que el alumno no esté pensando en asignaturas, sino en ciencia propiamente dicha.

Los ocho temas elegidos por los alumnos fueron los siguientes:

- Etapas de adquisición del lenguaje.
- Etapas de adquisición del lenguaje.
- Etapas de adquisición del lenguaje.
- ¿Por qué los loros no tienen una capacidad de lenguaje similar a la nuestra?
- ¿Qué ocurre con aquellos niños que se crían al margen de la sociedad? Los niños salvajes.
- ¿Por qué cambian las lenguas si muchas proceden del latín?
- ¿Cómo es nuestro cerebro? El hemisferio izquierdo y las lesiones del lenguaje: la afasia de Broca.
- ¿Qué ocurre en el cerebro de los hablantes bilingües?

Mi intención con este proyecto no es que los alumnos hagan grandes trabajos de índole científica, sino ponerles en la piel de los lingüistas actuales y de los temas que ahora interesan en investigación. Así, este ejemplo sólo trata de motivarlos haciéndoles ver la complejidad que tiene un proceso tan sencillo para ellos como el de hablar y pensar desde que se levantan hasta que se acuestan.

En otros grupos, la sorpresa ha sido mayor, ya que han surgido de los propios grupos preguntas que no planteé en mi exposición y que entroncan con muchos ámbitos, por

ejemplo, el por qué especies animales que articulan palabras, como nosotros, no son capaces de adquirirlo de la misma manera que nosotros, qué ocurre en el cerebro de los bilingües o si es posible que los niños que tienen problemas de aprendizaje o que sus circunstancias de vida son diferentes a las de la media desarrollan su capacidad innata de lenguaje al igual que la media.

Como he indicado, el propósito de este trabajo no consiste en darle importancia a la información, sino al proceso que requiere hacer el trabajo. Como podrá comprobarse una vez estén finalizados los trabajos, los alumnos son capaces de manejar y entender términos científicos como “Gramática Universal”, “Instinto del lenguaje”, “Lenguaje y lengua”, “Cerebro y dónde se localiza el lenguaje”, “Afasia”, “Bilingüismo y sus tipos”, “Etapas de adquisición del lenguaje”, “diferencia entre aprendizaje y adquisición”, “niño salvaje”, etc.

3.2.7. Evaluación.

–Cada trabajo en grupo supusouna calificación dentro del 30% del total de la asignatura.

En la calificación se evaluó lo siguiente:

- Capacidad para trabajar en grupo.
- Creatividad y originalidad en la propuesta.
- Presentación del proyecto y defensa oral en el debate.

4. Relación existente entre los dos proyectos seleccionados.

Los dos proyectos que he elegido parapresentar en este Trabajo Fin de Máster tienen en común su vinculación con la parte de gramática de la asignatura de Lengua y Literatura. En realidad, me hubiera gustado desarrollar ambos en el curso de 1ºBachillerato donde impartí el primero de ellos, la unidad didáctica, pero por motivos de tiempo la tutora del IES Jerónimo Zurita me propuso llevar a cabo el proyecto de innovación con los alumnos de 1ºESO.

El hecho de que finalmente tuviera que poner en práctica mi proyecto de innovación en 1º deESO motivó que cambiara sustancialmente el modo en que lo trabajé en el aula, ya que la idea que subyace a este proyecto fue la misma que desde un principio había pensado (transmitir a los alumnos la importancia que supone para el ser humano

adquirir un instinto propio de nuestra especie), pero mediante mecanismos mucho más sencillos y liberados de prácticamente toda terminología científica.

Por otro lado, en la unidad didáctica de 1ºBachillerato, seguí las teorías y conceptos que les presenté en la sesión 1 entregándoles textos en los que se hablaba específicamente de las hipótesis biolingüísticas sobre la adquisición del lenguaje, la indistinción entre sintaxis y arquitectura (o lo que es lo mismo entre la archiconocida antítesis letras *versus* ciencias) para trabajar, al mismo tiempo, la subordinación adjetiva.

Los resultados obtenidos en cada uno de los cursos, como se ha podido ver, fueron diferentes, pero con ambos proyectos mi intención ha sido que los alumnos aprecien la gramática y se interroguen por su existencia, cambios, irregularidades, etc., o que no dejen nunca de lado su capacidad de análisis y reflexión crítica en todos los aspectos de la vida.

5. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en Secundaria.

Como se recoge en el presente trabajo, he hecho balance de los aspectos referidos al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato que me han resultado más enriquecedores para mi formación y futuro docente. Ello se ha decidido disponer organizativamente en los módulos correspondientes al plan de estudios del Máster elaborado por la Universidad de Zaragoza.

En general, considero que este Máster me ha servido como preparación al ejercicio de la docencia, por cuanto proporciona una preparación teórica en pedagogía y didáctica que el antiguo CAP no abarcaba correctamente. Del mismo modo, las prácticas escolares suponen una oportunidad única de desenvolvemos en la práctica real de la vida docente, además de una experiencia personal y profesional muy gratificante en todos los aspectos.

No obstante, si me sitúo en la perspectiva de mi especialidad, Filología Hispánica, pienso que todavía queda un gran trabajo por hacer, especialmente, en lo que concierne a la didáctica y enseñanza de la lengua española. Como presento en la sesión 1 de mi unidad didáctica y, especialmente, en mi proyecto de innovación, es necesaria la actualización científica permanente en el marco de la materia de Lengua castellana y Literatura mediante la renovación, experimentación y aplicación de posibilidades que alternen o, mejor dicho, mejoren las carencias del sistema educativo en cuanto a nuestra materia.

Precisamente, en el ámbito de la lengua es donde quizá se detecten mayores desfases en cuanto a la disposición del currículo aragonés y lo que los nuevos parámetros en estudios lingüísticos están descubriendo sobre el funcionamiento del lenguaje, la ciencia lingüística y la enseñanza de las lenguas.

Debería considerarse urgente una formación del profesorado en constante renovación, puesto que son notorios los problemas que residen en los libros de texto que, a pesar de centrarse en el presente en la divulgación de los métodos comunicativos (al igual que el currículum), siguen siendo en su base manuales de corte estructuralista cuyos conceptos inmóviles convierten la enseñanza de gramática en un dogma fijo, e indiscutible.

Por el contrario, me parece oportuno reflexionar sobre por qué no se toman en serio los enfoques que ofrece la lingüística como ciencia que puede más fácilmente conducirnos a una explicación científica y más cercana a la vida real acerca de la comprensión de la naturaleza del lenguaje y su dimensión humana, o sea, las lenguas naturales. Como he tratado de demostrar con mi proyecto de innovación, sólo si se presenta esta visión a los alumnos (ya se ha visto que es posible hacerlo desde edades tempranas) podrá el docente suscitar la motivación y reflexión hacia su propia lengua, que es lo que justamente forma parte de las quejas de la mayor parte de profesionales de la actualidad. Lo que quiero decir es que está claro que el análisis estructural ofrece una disposición sencilla para el análisis desde el punto de vista didáctico; no es que quiera que las clases de gramática se sustituyan por las estructuras arbóreas y la abstracción propia de las teorías generativistas (dejemos eso para los lingüistas teóricos) pero, en cambio, ¿por qué no hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre nuestra disposición biológica a desarrollar una capacidad de modo innato y diferente al resto de especies? ¿Por qué no les enseñamos a analizar sintácticamente a través del razonamiento lógico-deductivo, en vez de hacerles memorizar una serie de reglas inútiles, pues siempre habrá una excepción?

Quizá parte de la culpa de que la mayor parte de nuestros alumnos odien nuestra asignatura reside en el hecho de que seguimos repitiendo una y otra vez los errores que deberían estar condenados a desaparecer, sobre todo si defendemos una concepción de la educación regida por el cambio y el progreso en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, me gustaría llamar la atención sobre un punto con el que no puedo estar más de acuerdo y es la de que nuestra labor, más allá de transmitir los conocimientos sobre nuestra materia con las mejores herramientas, métodos y amor por nuestro trabajo, es la de formar personas adultas, responsables y con objetivos en la vida. Por esto, concibo el ejercicio de mi profesión como la oportunidad de formar personas cultivadas en los valores democráticos e intelectuales que deseen, como yo misma, colaborar en la construcción de un mundo mejor. Pese a estar a punto de finalizar este Máster, ello sólo ha supuesto el principio de una carrera de fondo que nunca estará completa porque la docencia es, al igual que afirma el refrán, “un no acostarse sin haber aprendido algo nuevo cada día”.

6. Bibliografía.

- ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en familia*. Madrid: Ed. Morata.
- BERNAL, J.L. (Coord.), CANO, J. y LORENZO, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza: Mira Ed.
- BOSQUE, I., GUTIÉRREZ-REXACH J. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- CERDÁN MARTÍNEZ, L. (1998). “La semiótica aplicada al discurso de la clase”. En: *Conceptos clave en didáctica de lengua y literatura*, pp.239-253.
- CHOMSKY, N. (1997). *The minimalist programm*. Cambridge: MIT Press.
- CROSS, A. (1996). “La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica”. En: *Signos*, nº.17, pp.22-29.
- DEN DIKKEN, M. (2013). *The handbook of Generative Syntax*. Cambridge: Cambridge ed.
- EGUREN, L., FERNÁNDEZ SORIANO, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA et al. (2010). “La investigación cualitativa en el desarrollo de la competencia escritora de los escolares con necesidad educativas especiales”. *Textos*, nº 54.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HAUSER, M. D., CHOMSKY, N. y FITCH, W. T. (2002). “The Faculty of Language: What is it, who has it, and how it evolved?” *Science*, 298, 1569-1579.
- MARRASÉ, J.M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Ed.
- MENDÍVIL GIRÓ, J. L. (2009). *Origen, evolución y diversidad de las lenguas. Una aproximación biolingüística*. Frankfurt: Peter Lang.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996). *La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo, Didáctica de la lengua para la enseñanza en primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.
- MORALES, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. (pp. 99-158).
- PINKER, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza