



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en
libros de texto de Educación Primaria. Una
propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo
con metodologías inclusivas

Autora

Raquel Lozano Blasco

Directores

Jesús Vázquez Obrador

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2016

Índice

1. Consideraciones generales sobre la enseñanza de la gramática en Educación Primaria.....	4
1.1 Edad recomendada para iniciar estudio de la gramática	6
1.2 Metodología apropiada para trabajar los conceptos gramaticales desde la inclusión.....	9
<i>1.2.1 Trabajo cooperativo</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2 Metodologías por descubrimiento guiado e inductivas.....</i>	<i>14</i>
2. Los conceptos de sujeto y predicado	17
2.1 Referencias a su estudio en la legislación de Educación Primaria y en los libros de texto	17
<i>2.1.1 En la legislación de Educación Primaria.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2 Tratamiento de los contenidos en distintas editoriales</i>	<i>18</i>
3. Propuesta didáctica para la enseñanza – aprendizaje de sujeto y predicado	30
3.1 Metodología general.....	30
3.2 Desarrollo de las sesiones para la explicación de los conceptos de sujeto y predicado	33
<i>3.2.1 Primera sesión.....</i>	<i>35</i>
<i>3.2.2 Segunda sesión</i>	<i>41</i>
<i>3.2.3 Tercera sesión.....</i>	<i>48</i>
4. Intervención específica en la clase de 6º B del colegio “El Parque”	52
4.1 Análisis de las sesiones implementadas	53
4.2 Valoración de los alumnos.....	56
5. Conclusiones	62
6. Referencias bibliográficas	63
6.1 Libros de texto de Educación Primaria utilizados para la elaboración del trabajo	67
Anexo 1: Experiencias previas.....	69
Anexo 2: Cuestionarios y resultados	80

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Analysis of subject and predicate concepts in Primary Education textbooks. A Teaching and Learning proposal under an Inclusive Methodological focus

- Elaborado por Raquel Lozano Blasco.
- Dirigido por Jesús Vázquez Obrador y Marta Liesa Orús.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17997

Resumen

La enseñanza de la gramática es uno de los ámbitos menos estudiados dentro de la didáctica de la lengua.

Ya a comienzos del siglo XX autores como Brackenbury y Lenz exponen la necesidad de renovar la enseñanza de la gramática mediante metodologías basadas en la reflexión y participación activa del alumnado. No obstante, hoy en día la gramática continúa enseñándose en las aulas de Educación Primaria de manera deductiva y memorística.

El presente trabajo pretende exponer la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de la gramática en Educación Primaria. Asimismo, propone una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los componentes de la oración: sujeto y predicado.

Palabras clave

Gramática, sujeto, predicado, enseñanza-aprendizaje, inclusión.

1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza de la gramática es uno de los aspectos más controvertidos en relación con el currículo de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria. Diferentes escuelas y teorías lingüísticas han defendido en sus discursos la necesidad o no de su enseñanza en Educación Primaria.

Ya Gili Gaya en 1952 expuso cómo la “gramática como disciplina docente ha sufrido una profunda crisis en este siglo” (Gili Gaya, 1972 [pero 1952], p. 159).

De todos modos, ya Castro (1987 [pero 1922], p. 122-123) en la segunda década del siglo XX, advertía que las críticas a la enseñanza de la gramática eran fruto de la confusión originada por “la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática [...] La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la Fisiología o de la Acústica no enseñan a bailar, o que la Mecánica no enseña a montar en bicicleta”.

El paralelismo establecido entre enseñanza de la gramática y de lengua ha vuelto a ser expuesto por Peñalver Castillo más recientemente: “durante mucho tiempo se ha confundido la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática y debe quedar claro que no es lo mismo explicar lengua que gramática” (Peñalver Castillo, 1991, p. 145).

Las críticas a la enseñanza de la gramática no solo versan sobre la confusión expuesta anteriormente. Gili Gaya ya manifestaba a mediados del siglo XX que el carácter abstracto de la gramática constituía una gran dificultad para los maestros y que la “escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a muchos pedagogos a excluir la gramática de los programas escolares primarios” (Gili Gaya, 1972 [pero 1952], p. 160). Sin embargo, esta visión dista de ser novedosa ya que Brackenbury, a inicios del siglo XX, afirmaba que la falta de interés por la gramática era fruto del “reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña y por el enseñado en la lección de Gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis” (Brackenbury, 1982 [pero 1912], p. 162).

La gramática exige una profunda reflexión por parte de los alumnos, haciendo que tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Es decir, se muestra como un contenido idóneo para aprender a pensar desarrollando la competencia de aprender a aprender.

Asimismo, Fernández (1987, p. 74) defiende que “el objetivo de la didáctica de la lengua –y, asimismo, del trabajo gramatical– es favorecer en el alumnado el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse”, lo cual implica una activa participación del alumnado en las clases de gramática. No obstante, como expone Fernández Ramírez (1985, p. 52) “el aprendizaje de una lengua no implica necesariamente, si se mira de cerca, el conocimiento de la gramática”. Del mismo modo Gili Gaya expone cómo “el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma” (Gili Gaya, 1972 [pero 1952], p. 159). Por consiguiente, parece necesaria una enseñanza de la gramática, ya que con el mero aprendizaje de la lengua no basta. Esto es debido a que la gramática es fruto de una profunda reflexión sobre la lengua, y por tanto su enseñanza irá precedida por el conocimiento adecuado y correcto de la lengua misma.

Aunque se puede observar cierta conformidad en cuanto a la dificultad de su enseñanza-aprendizaje, la enseñanza tradicional de la gramática ha sido deductiva y memorística, es decir, no partía de un objetivo comunicativo.

La enseñanza de la gramática, como cualquier otro conocimiento, necesita de una buena didáctica. La renovación pedagógica en este ámbito, como indica Ignacio Bosque (1994, p. 11), se logra “cambiando la rutina por la reflexión y sustituyendo los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa”. Del mismo modo Fernández (1987, p. 74) defiende que “la reflexión teórica deberá partir siempre del uso, de las realizaciones lingüísticas concretas que se desprenden de una situación de comunicación”.

La nueva enseñanza de la gramática podría justificarse con los postulados constructivistas, que defienden que la mera memorización y exposición de definiciones debería ser sustituida por un proceso de reflexión compartida entre todos los alumnos (andamiaje) y guiada por el maestro. Así por ejemplo Bianchi (2014, p. 3-4) expone la

importancia de las interacciones entre docentes y alumnos en la enseñanza de la gramática:

Es importante atender a las interacciones entre docentes y alumnos, que deben orientarse a la resolución conjunta de problemas de distinta índole. De esta forma, mientras participa de estas situaciones, el estudiante interioriza gradualmente el modo de proceder con la gramática, y una vez interiorizado, ese conocimiento puede ser aplicado en nuevas situaciones.

A pesar de la importancia concedida en los libros de texto a la gramática, estos no favorecen su enseñanza mediante la reflexión ni la participación activa del alumnado. Tal y como expone Vázquez Obrador et alii (1997, p. 562):

Se observa cómo las lecciones están planteadas más bien de acuerdo con el método deductivo que con el inductivo, lo que conduce a la memorización más que a la reflexión y por ello resulta muy difícil practicar el descubrimiento, en diálogo vivo entre maestro y alumnos, que sería lo recomendado por la metodología activa [...] esa forma de proceder en los libros escolares puede traer como consecuencia que muchos docentes adopten, también en sus clases, esos mismos métodos.

En la actualidad la gramática está presente en la Educación Primaria pero, su enseñanza es incapaz de lograr un aprendizaje significativo y de motivar al alumnado. Por tanto el desarrollo y la comprensión de conceptos gramaticales resulta infructuoso en numerosas ocasiones.

1.1 Edad recomendada para iniciar estudio de la gramática

Como acertadamente ha indicado Álvarez Méndez (1996, p. 36):

La cuestión no es tanto gramática sí, gramática no, sino cuándo, en qué niveles y con qué intenciones, reconociendo los alcances de la misma gramática según las finalidades y funciones, y también las cualidades expresivas que se quieren primar o desarrollar en el sujeto que aprende.

La enseñanza de la gramática exige de una profunda reflexión. Los alumnos de Educación Primaria muestran grandes dificultades en el aprendizaje de conceptos

abstractos como son los propios de la gramática, tal y como advierte Alarcos Llorach (1996, p. 17):

No me cansaré de repetir que hasta cierta edad lo que hay que enseñar a los alumnos infantiles y adolescentes es lengua y no gramática [...] Adiestrar al niño en la lengua, cultivar y ampliar sus conocimientos y sus posibilidades expresivas, dejando la gramática, que requiere reflexión, para la época de la pubertad.

Esta misma postura fue defendida por Fernández Ramírez (1985, p. 54) cuando expuso que la enseñanza de la gramática debía posponerse “hasta el último año o, todo lo más, hasta los dos últimos años de escolaridad”.

La mente humana cambia y modula con el paso de los años. Los seres humanos nos beneficiamos siempre de un ambiente incentivador y motivador que ofrezca variedad de experiencias de manera que éste acaba repercutiendo en el desarrollo del cerebro y generando diversas necesidades en las personas. La psicología evolutiva defiende la existencia de “importantes cambios y transformaciones que se producen en la mente infantil, que permiten distinguir claramente entre las capacidades cognitivas de los niños y las niñas preescolares... de los que tienen entre 8 y 11 años.” (García Madruga, 2010) La escuela es uno de los agentes fundamentales que propician el desarrollo de la mente infantil, y que contrarresta las posibles dificultades existentes en el medio del hogar. Como defiende Castro (1987 [pero 1922], p. 132) “la primera condición para que el alumno hable bien es que esté rodeado de un medio donde se hable finamente. A medida que nos alejamos de los grandes centros de cultura, ese medio va estrechándose”.

Siguiendo los preceptos de la teoría piagetiana, alrededor de los 11-12 años los alumnos se inician en el estadio operatorio formal. Su capacidad intelectual “les permite operar mentalmente sobre la realidad, mostrando ya ciertas habilidades lógicas, aunque restringidas todavía a la presencia física de los objetos” (García Madruga, 2010).

Sin embargo, el alumno aún necesita desarrollar una serie de habilidades y destrezas que le permitan tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Alarcos Llorach (1996, p. 21) expone que:

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Convertir en conscientes estos mecanismos que intuitivamente conoce el hablante es asunto que requiere madurez de raciocinio y de reflexión que no alcanzan los alumnos hasta relativamente tarde, no antes de la pubertad y con diferencias notables de unos a otros individuos.

Álvarez Méndez (1987, p. 43) advierte que “las dificultades con las que el niño se va a encontrar superan sus facultades de comprensión y abstracción”. Pese a ello, el actual currículo de Aragón establece como contenido de 2º de primaria “oración: sujeto y predicado” conceptos que exigen una gran abstracción y que no deberían aparecer en este curso de Educación Primaria.

El niño o niña necesita tiempo para poner en desarrollo las habilidades necesarias para el estudio de contenidos gramaticales. Por tanto, la enseñanza de la gramática, como indica Alarcos Llorach (1996, p. 23), “no debe aplicarse antes de la madurez reflexiva de alumno, cuando sea capaz de hacer conscientes los mecanismos automáticos que le permiten hablar y escribir con relativa precisión”. O, en palabras de Castro (1987 [pero 1922], p. 125) “no es materia que deba enseñarse inmediatamente a un niño. Sólo cuando se haya desarrollado en éstos eficazmente el hábito de reflexionar, puede hacerse pensar sobre semejantes abstracciones”. Esta situación exige que el maestro enseñe a reflexionar a su alumno, proceso que dista de ser fácil y sencillo. Por tanto la intervención docente exige un cambio, como indica Álvarez Méndez (1996, p. 29-30).

Un cambio en la didáctica puede generar grandes cambios. Los cambios metodológicos impulsados por Calvani (1986 y 1988) en la didáctica de la historia permitieron que su enseñanza comenzara en la etapa de infantil en lugar de a los ocho años. Si en la escuela se partiera de metodologías que favoreciesen la reflexión y la generación de ideas en vez de la mera memorización, quizás los alumnos podrían estudiar antes conceptos gramaticales como el sujeto y el predicado. Sin embargo, si se siguen los preceptos propios de modelos deductivos, memorísticos y escasamente participativos nuestros alumnos parecen predeterminados a acceder al estudio de la gramática a partir de los últimos cursos de Educación Primaria. Álvarez Méndez (1996, p. 30) expone cómo “tenemos suficiente experiencia acumulada de que la enseñanza de la lengua, tal como se practica y como la conocemos, no sirve, o sirve para muy poco”.

1.2 Metodología apropiada para trabajar los conceptos gramaticales desde la inclusión

La enseñanza de la gramática, como cualquier otro contenido, no se puede desligar de los postulados de la escuela inclusiva:

En la escuela la diversidad se debe considerar como una cualidad [...] que es necesario capitalizar, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender (Pujòlas Maset, 2010, p. 30).

La enseñanza de la gramática es una de las menos estudiadas, sin embargo eso no debería implicar que su didáctica no partiera de modelos inclusivos. Las metodologías inductivas de descubrimiento guiado y de diálogo reflexivo implican la participación activa del alumnado y un cambio en el modelo del docente. El maestro pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a un guía u orientador. Aunque la unión de estas metodologías implica la alta participación activa del alumnado permanecerían incompletas si no tuviéramos en cuenta que el ser humano aprende y construye conocimiento en grupo. En este punto “el aprendizaje cooperativo en la escuela... [es] un recurso o estrategia para atender a la diversidad” (Pujòlas Maset, 2010, p. 30), desde una perspectiva real.

1.2.1 Trabajo cooperativo

La escuela es uno de los principales agentes socializadores y como tal tiene una responsabilidad con la situación social en la que se halla inmersa. De modo que ha de reflejar y responder a las necesidades de todos sus alumnos y alumnas, optando por modelos inclusivos y no segregadores.

Abad Calvo y Benito (2006, p. 31) exponen que la puesta en práctica de la inclusión implica introducir importantes cambios en la intervención docente referidos a la organización del aula, implementación de objetivos, y contenidos y metodología aplicada.

Además como expone Pujòlas Maset (2008, p. 25) “los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí enseñándose unos a otros”,

aspecto ampliamente demostrado por las teorías constructivistas de Vygostky (ápuđ Moll 2001).

En la escuela actual son fundamentales dos conceptos: la inclusión y el trabajo cooperativo. Conceptos estrechamente relacionados entre los que, como expone Pujòlas Maset (2012, p. 91) se establece una relación de interdependencia:

Por una parte, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes- tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente [...] Y, por otra parte, no puede haber propiamente cooperación-con el desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias que la cooperación supone – si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva.

Pese a la importancia del aprendizaje cooperativo Pérez López, López Alaid, Poveda Sierra, (2009) advierten de la progresiva pérdida de interés por parte de la comunidad científica. Tal y como defiende Pujòlas Maset (2008, p. 25) “debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas” y obviar aquellos fundamentados en la segregación. Por otra parte el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p. 97.860, para la mejora de la calidad educativa, muestra la necesidad de:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

Por consiguiente, el trabajo cooperativo se erige como “un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva” (Pujolàs Maset, 2012, p. 92).

Pujolàs Maset (2012, p. 92) define el trabajo cooperativo como:

Una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual.

El trabajo cooperativo es definido por Kagan (1994) como “una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje.” (Kagan, 1994, Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4)

Johnson, Johnson y Holubec (1994, p. 14) defendieron:

Aprender es algo que los alumnos hacen , y no algo que se les hace a ellos ... La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

La importancia del aprendizaje entre iguales ha sido evidenciada desde la psicología y la pedagogía destacando la teoría socio-cultural del aprendizaje de Vygotsky (ápud Moll 2001), en especial su concepto de andamiaje referenciado por Ainscow (1995, p. 29):

La mayoría de las personas aprenden mejor cuando participan en actividades con otras personas. A parte del estímulo intelectual que ello supone, está también la confianza que nos da el apoyo y la ayuda de los demás mientras trabajamos.

No obstante, no sólo es fundamental el aprendizaje entre iguales para generar conocimiento, el maestro también tiene una importante función. Es fundamental tener en cuenta el cambio en el papel del maestro desde la perspectiva del trabajo cooperativo. De esta forma el maestro pierde la función de mero transmisor de conocimientos y pasa a ser un guía u orientador que motiva a sus alumnos hacia el aprendizaje.

La escuela inclusiva como muestra la UNESCO (2009, p. 14) ha supuesto un cambio de paradigma ya que implica “pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo”.

Por lo tanto no podemos desligar la inclusión de técnicas metodológicas como el trabajo cooperativo.

Los alumnos, tengan o no necesidades educativas especiales, se benefician del trabajo en grupos cooperativos. Como exponen Traver y García (2004, p. 419) el mero aprendizaje académico no es suficiente para responder a las necesidades de nuestra sociedad.

De esta forma “la educación en actitudes y valores, la solidaridad como actitud y el aprendizaje cooperativo se convierten en los ejes fundamentales” (López Molina, 1999, p. 420) sobre los que versar nuestra práctica docente. Las técnicas de trabajo cooperativo permiten llevar a cabo un aprendizaje significativo, trabajar de forma explícita habilidades sociales y afectivas, al mismo tiempo que damos respuesta a la diversidad de forma inclusiva. Además como expone López Molina (1999, p. 420) “su análisis y aplicación nos ofrecen un mejor conocimiento del fenómeno de la interacción escolar y sus repercusiones en la educación”. La metodología de trabajo cooperativo muestra como:

Los estudiantes que trabajan (aprenden) juntos, se implican más activamente en el proceso de aprendizaje (Cuseo, 1996) puesto que las técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. Además, el AC facilita la implicación de TODOS los estudiantes (Domingo, 2008, p. 232).

El concepto de competencia y el estilo atribucional que tienen los alumnos de sí mismos influye significativamente en el proceso de aprendizaje. Cuando trabajamos con alumnos con necesidades educativas especiales observamos como su sensación de competencia es baja, al igual que su motivación intrínseca. Esta situación genera que los alumnos desarrollen un estilo atribucional inadecuado, de manera que atribuyen sus éxitos a la suerte o a la ayuda del maestro antes que al esfuerzo realizado es decir, tienen un estilo atribucional externo e inestable lo que genera consecuencias negativas en el aprendizaje académico, social y afectivo. Pérez Sánchez y Poveda Sierra (2010, p. 66-67) exponen como la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo repercuten en el estilo atribucional de los alumnos:

La utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo origina en los alumnos un aumento de confianza en ellos mismos que les lleva a asumir en gran parte el control de

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

su proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como afirman Jernigan (2004), Marsh (1984) y Neumeister (2004).

El aprendizaje cooperativo permite al docente trabajar de forma más natural la autoestima, motivación, expectativas de éxito, etc., aspectos que como defiende Casado (1998, p. 103) no deberían quedar en un plano secundario. Se ha tener presente que “posibles sentimientos de baja autoestima en los alumnos conducentes a la escasa motivación y fracaso escolar a largo plazo”.

En conclusión y tal y como argumenta Gavilán y Alario (2010, p. 180) el trabajo cooperativo es una metodología rica y flexible que permite adaptarse a la realidad del aula, tratando la diversidad del aula desde modelos inclusivos. No obstante, se observan una serie de características en común en todas las técnicas de trabajo cooperativo:

1. Dividen el grupo-clase en subgrupos o equipos integrados por estudiantes representativos de la población inicial en cuanto al nivel académico, raza, sexo y actitudes ante la materia.
2. Establecen entre los miembros de un mismo equipo una interdependencia positiva mediante, al menos, una estructura interdependiente de tarea, de meta o de recompensa.
3. En todos ellos además se realza la importancia del proceso de aprendizaje y no sólo del producto final conseguido.

Algunas de las técnicas más conocidas son:

- Learning together (aprendemos juntos)
- Jigsaw (el rompecabezas)
- Group investigation (grupo de investigación)
- Co-op co-op, scripted cooperation
- Student team learning
- Cooperative integrated reading and composition (CIRC)
- Peer tutoring (tutoría entre iguales)

- Team assisted individualization (la técnica TAI)

- Teams- games tournaments (la técnica TGT)

La diversidad de agrupamientos que se pueden llevar a cabo en función de las necesidades del aula y del objetivo de la tarea es muy diversa, los expuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1994, p. 14-16) son:

1. Grupos formales: el periodo de duración varía entre una hora a varias semanas y permiten la activa participación de todos los alumnos.
2. Grupos informales: el periodo de duración varía entre unos minutos a una hora.
3. Grupos de base cooperativos: el periodo de duración es aproximadamente un curso escolar. Son grupos heterogéneos donde sus miembros se apoyan, ayudan y respaldan estableciendo relaciones responsables y duraderas que los motivan hacia la realización de la tarea.

Estos mismos agrupamientos son expuestos por Pujolàs Maset, (2003, p. 115) quien añade las múltiples combinaciones posibles y los beneficios que repercuten en el alumnado al pasar por diferentes agrupamientos con distintos compañeros y compañeras. Siguiendo los parámetros de Pujolàs Maset, (2008, p. 68) la heterogeneidad de los grupos será un factor positivo, enriquecedor y real.

1.2.2 Metodologías por descubrimiento guiado e inductivas

En todo proceso de aprendizaje significativo la metacognición tiene un papel fundamental. Casado Goti (1998, p. 100) expone que es la capacidad que:

Hace referencia a la reflexión que el sujeto de aprendizaje realiza sobre su manera de aprender, su estilo y las consecuencias que obtiene para posteriores aprendizajes. El resultado de esta reflexión, por tanto, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema, en lugar del acercamiento mediante ensayo-error hasta que llegue al éxito.

Si deseamos que nuestros alumnos tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje, siendo este significativo y no meramente repetitivo el papel del maestro debe ser distinto al de mero transmisor. “El papel del maestro es el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento

posterior, y analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas” (Casado Goti, 1998, p. 100). Por tanto el papel del maestro ha cambiado:

Su función es orientar, abrir caminos, mostrar posibilidades, pero sobre todo la base es la primacía y respeto a la naturaleza e intereses del alumno. Esta nueva actitud conlleva una sobrevaloración de la conducta del profesor en detrimento de la palabra y enseñanzas verbales. Lo que forma e instruye a los niños no es tanto lo que el maestro les dice, sino lo que el maestro es y hace (García García, 1990, p. 28).

Esta situación obliga al maestro de Educación Primaria a trabajar la gramática de forma diferente, lo cual implica una profunda reestructuración de la tradicional enseñanza de la misma. Como se expone posteriormente hemos observado cómo las definiciones de los libros de textos, incurren en errores y no facilitan al alumno la asimilación del sujeto y predicado. Hemos de comprender que la gramática exige de la inteligencia lógica-matemática, como ya señaló Brackenbury en 1912: “la Gramática es como las Matemáticas y diferente de casi todas las otras materias de instrucción escolar” (Brackenbury, 1982 [pero 1912], p. 163), este aspecto no debe atemorizar al maestro ya que la escuela actual trabaja mediante competencias, trabajo cooperativo y trabajo por proyectos, lo que favorece la enseñanza interdisciplinar. El aprendizaje significativo de la gramática exige una profunda reflexión. Por tanto la enseñanza de la gramática no puede partir de una definición abstracta como plantea desde modelos deductivos. La gramática se debe trabajar mediante modelos inductivos:

Por eso la doctrina gramatical hay que inducirla del texto que lean los alumnos, e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas. Las definiciones deben sustituirse por simples denominaciones en los primeros pasos de nuestra enseñanza, y sólo más tarde se obtendrán resultados de un compendio de Gramática bien graduado, que presente la doctrina en su conjunto (Gili Gaya, 1972 [pero 1952] p. 168).

Lázaro Carreter (1960, p. 51) defiende la misma posición:

Conviene, como es natural, que el estudio gramatical siga una vía inductiva. No se puede ni se debe partir de una definición, para ir a verificarla en el ejemplo, sino justamente al revés: tomando como base los ejemplos, debe llegarse a la noción o a la

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

norma [...] La inducción gramatical es especialmente útil en la enseñanza de las categorías y de las funciones.

Es evidente que nuestros alumnos no son capaces de llegar, por sí solos, a unas conclusiones, pues necesitan de la ayuda del maestro. Una de las formas por las cuales el maestro puede incentivar esa reflexión es usando el dialogo reflexivo, ya utilizado en la Edad Antigua por el filósofo Sócrates. De forma que a partir de unas preguntas estudiadas y meditadas por el enseñante, los alumnos lograban llegar a unas conclusiones, siendo conscientes en todo momento del proceso de creación de conocimientos.

Si partimos desde el enfoque constructivista, el cual defiende el aprendizaje entre iguales (andamiaje), y el aprendizaje significativo, entre otras premisas, comprenderemos como este enfoque:

Comparte, en buena medida, con la descripción platónica del procedimiento socrático [...] la participación activa del discípulo o aprendiz, la colaboración necesaria del maestro y del discípulo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la importancia de las ideas o experiencias previas del aprendiz, e incluso la utilidad del diálogo entre maestro y discípulo como instrumento de aprendizaje (Coll y Onrubia, 1999, p. 19).

A estos métodos se debe añadir el descubrimiento guiado, “una forma de aprender eminentemente activa” (Fernández, 1987, p. 68).

Una metodología inductiva que implica una profunda reflexión carecería de sentido si no se aplicasen una serie de principios básicos del descubrimiento guiado:

Es una forma de aprender eminentemente activa: el conocimiento que se interioriza a través de este proceso se inserta especialmente en nuestra vida como experiencia personal, por lo que la retención es mucho más eficaz y duradera; al mismo tiempo entre tanteos y éxitos se estimula el propio proceso de búsqueda fomentando en el alumno la resolución de problemas prácticos y teóricos, la creatividad y el mismo trabajo investigador (Fernández, 1983, p. 67).

En coherencia con este modelo no podemos presentar el nombre del concepto gramatical que estamos trabajando hasta el final de la actividad. Una vez que los alumnos han llegado a unas conclusiones y han descubierto, a través del diálogo y

guiados por el maestro, la naturaleza de ese concepto el profesor mediante retroalimentación les dará esa información. Tal y como expone Martín Sánchez (2010, p. 68) “los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación”.

2. LOS CONCEPTOS DE SUJETO Y PREDICADO

2.1 Referencias a su estudio en la legislación de Educación Primaria y en los libros de texto

2.1.1 En la legislación de Educación Primaria

La orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Los contenidos gramaticales se localizan en el bloque 4 “conocimiento de la lengua”, en el segundo anexo de la citada orden, donde se expone que:

En toda la etapa debe primar el uso funcional del lenguaje, para llegar en la adolescencia a la reflexión, pues ni ésta es lo primordial en la enseñanza de la lengua ni el alumno de estas edades dispone de los recursos y capacidad necesarios para empezar la reflexión teórica abstracta del funcionamiento de los elementos gramaticales (2014, p. 19442).

En principio la presente legislación concuerda con lo expuesto por los autores previamente expuestos en el apartado de *consideraciones generales sobre la enseñanza de la gramática en Educación Primaria*. Sin embargo, introduce el estudio del sujeto y predicado en segundo curso, prologando su estudio hasta el último curso.

Como previamente se ha expuesto no tiene cabida que estos contenidos se trabajen en cursos previos a quinto de Educación Primaria. Tal y como expone la propia orden en los primeros cursos debe primar el buen uso de la lengua. Asimismo, la orden expone que:

El Bloque 4, Conocimiento de la lengua, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar

los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua (2014, p. 19438).

Atendiendo a los autores previamente expuestos, este bloque debería quedar relegado a los últimos cursos de Educación Primaria, ya que sólo en esos años los alumnos tienen la capacidad de reflexionar sobre la lengua.

2.1.2 Tratamiento de los contenidos en distintas editoriales

El libro de texto es uno de los instrumentos de enseñanza más utilizado “y con un peso fundamental en las aulas” (Ferrer, 2015, p. 51). Asimismo, es considerado por muchos maestros como su principal herramienta de trabajo y, como indica ese mismo autor (2015, p. 52), “su función principal no ha cambiado: el libro de texto facilita el trabajo en el aula, pero también es la herramienta principal de formación permanente”.

No obstante, e independientemente del excesivo protagonismo otorgado a los libros, muchos de ellos incurren en errores. Es por ello por lo que Ferrer (2015, p. 51) se pregunta “¿son útiles los libros de textos que hay en el mercado para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las prescripciones del currículo de la materia?”. En cuantiosas ocasiones no responden a la diversidad del aula, ni a metodologías reflexivas como el descubrimiento guiado, e inducen a error al presentar definiciones incorrectas y/o incompletas.

Una falsa creencia que favorece el mantenimiento de esta práctica docente es la convicción de que “lo que tiene que marcar la programación del aula es el libro de texto elegido, y no el profesor” (Ferrer, 2015, p. 52), cuando es al contrario.

Podemos observar cómo libros de textos que actualmente están en las aulas de Educación Primaria contienen errores, como indica el estudio de Rodríguez López - Vázquez (1999, p. 19):

La mayor parte de las editoriales ofrecen libros de texto que incurren en errores de planteamiento didáctico, de selección de textos y de construcción metodológica, porque la mayor parte de los libros de texto no parten del problema central: las bases del proceso de adquisición de conocimientos por parte del niño y las estrategias didácticas que el libro

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

de texto debe poner para asegurar que este proceso de adquisición se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles.

El maestro tiene la potestad de no utilizar el libro de texto, de modificarlo y de combinarlo con otros materiales didácticos. De esta forma “nosotros pensamos que no es necesaria la supresión de los libros de texto, sino la modificación de los mismos y la utilización simultanea de otros materiales didácticos complementarios.” (López Molina, 1999, p. 11)

A continuación se exponen definiciones de sujeto y predicado recogidas en libros de texto de 5º y 6º de Educación Primaria presentes actualmente en las aulas:

1. Concepto de sujeto

Tabla 1. Definición de sujeto en SM

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE SUJETO
SM	5º	El sujeto indica quién realiza la acción o de quién se dice algo (p. 243)
	6º	El sujeto es la parte de la oración que indica quién realiza la acción del verbo o de quién se dice algo. Concuerta en número y persona con el verbo de la oración (p. 204)

Comentario crítico a la editorial:

Respecto a la definición que aparece en el libro de quinto:

En primer lugar, no todos los verbos expresan acciones y no se puede definir al verbo como la palabra que expresa acciones ya que el verbo es la palabra con la que se predica, es decir, se dice o se pregunta algo.

El sujeto no es quien realiza la acción, porque como muy bien dice Gómez Torrego (2011b, p. 51) en una oración en la que el verbo no indique acciones no habrá sujeto, por ejemplo “*Silvia es guapa*”, no habría sujeto, del mismo modo en “*el boxeador*

recibe la paliza” tampoco habría sujeto porque está recibiendo la acción y no la ejecutándola.

Además como es ampliamente conocido, en las oraciones pasivas es el complemento agente el que realiza en todo caso la acción expresada por el verbo, en estos caso se dice que hay un sujeto paciente.

Por tanto, en este caso, lo único que está parcialmente bien es “de quien se dice algo”, aunque falta de quien se pregunta algo, omitiendo parte del criterio semántico. Asimismo sería necesario hacer referencia al criterio sintáctico de la concordancia en número y persona entre el verbo y el núcleo del sujeto tal y como expresan Seco (1989, p. 87), Alarcos Llorach (1994, p. 266), Gómez Torrego (2011a, p. 50), RAE (2009, p. 2527-2528) y RAE (2010, 637-638).

Respecto a la definición que aparece en el libro de sexto:

Al repetir lo mismo que el libro de quinto cabría releer la crítica anterior. No obstante, añaden el criterio sintáctico de la concordancia en número y persona con el verbo de la oración. Además exponen que el sujeto realiza la acción del verbo, lo cual tal y como expone Seco, (1989, p. 155) es incorrecto.

Tabla 2. Definición de sujeto en Edelvives

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE SUJETO
EDELVIVES	5º	El sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción o de la que se dice algo en la oración. Puede estar al inicio, en el medio o al final de la oración. El núcleo (N) o palabra más importante del sujeto es un nombre o un pronombre (p. 56)
	6º	Es la persona, animal o cosa que realiza la acción o de la que se dice algo en la oración. Se trata de un grupo nominal (GN), es decir, de un grupo de una o más palabras que tiene como núcleo (N) o palabra

		más importante un nombre o un pronombre (p. 192)
--	--	--

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones ofrecidas por Edelvives son muy similares, tanto en quinto como en sexto, por tanto se realiza una misma crítica para ambas:

En primer lugar es necesario recordar que la gramática no trabaja ni con personas, ni animales ni cosas. Trabaja con palabras, por tanto la definición de sujeto debería ser: palabra o grupo de palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración. En esta definición omiten el criterio semántico de que el sujeto no sólo es la palabra o palabras de las que se dice algo, también es la palabra o palabras de las que se pregunta algo. Asimismo omiten el criterio sintáctico de que el sujeto concierta en número y persona con el verbo de la oración. Es decir omiten de la definición del sujeto la regla de la concordancia tal y como indican Seco (1989, p. 87), Alarcos Llorach (1994, p. 266), Gómez Torrego (2011a, p. 50) y RAE (2009, p. 2527-2528) y RAE (2010, 637-638).

En segundo lugar cabría decir que la mención a la posición del sujeto en la oración (libro de 5º) y del núcleo del sujeto (libro de 5º y 6º) no forman parte de la definición del sujeto, aunque sí del concepto de sujeto. Por tanto añaden características del concepto de sujeto, que no entran dentro de la definición, mientras olvidan los criterios semántico y sintáctico.

Tabla 3. Definición de sujeto en Edebé

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE SUJETO
EDEBÉ	5º	El sujeto es la persona, animal, lugar u objeto del que se dice algo (p. 212)
	6º	El sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo o de quien decimos algo (p. 158)

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones ofertadas por la editorial Edebé son muy semejantes, ya que la única diferencia radica en que en el libro de sexto añade “que realiza la acción del verbo”, lo cual empeora la definición.

Como en el caso anterior se ha de añadir que la gramática no trabaja ni con personas, ni animales, ni cosas. Trabaja con palabras. Es decir la definición correcta de sujeto es: palabra o grupo de palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración. A través de esta definición se observa cómo han omitido el criterio semántico de que el sujeto no sólo es la palabra o palabras de las que se dice algo, también es la palabra o palabras de las que se pregunta algo. Asimismo no hacen referencia al criterio sintáctico de la regla de la concordancia entre núcleo del sujeto y núcleo del predicado como indican Seco (1989, p. 87), Alarcos Llorach (1994, p. 266), Gómez Torrego (2011a, p. 50), RAE (2009, p. 2527-2528) y RAE (2010, 637-638).

Además, en la definición del libro de sexto, se expone: “que realiza la acción del verbo”, lo cual es incorrecto. Ya que, como exponen Seco (1989, p. 173) y Alarcos Llorach (1994, p. 137-138) el verbo no es una palabra que indique acción, sino que es la palabra que predica. De este modo exponen ejemplos en los que siguiendo esta definición las siguientes oraciones no tendrían sujeto:

Silvia es inteligente. No habría sujeto porque el verbo no indica ninguna acción.

El atleta recibe la medalla. No habría sujeto porque está recibiendo la acción no ejecutándola.

Asimismo, en las oraciones pasivas es el completo agente el que realiza en todo caso la acción expresada por el verbo, en estos caso se dice que el sujeto es paciente.

Tabla 4. Definición de sujeto en Anaya

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE SUJETO
ANAYA	5º	El sujeto, que es la palabra o el grupo de palabras de las que se dice algo. A veces, el sujeto no aparece en la oración, está omitido o se sobrentiende. El núcleo del sujeto es un nombre o pronombre (p. 38)
	6º	El sujeto de la oración es la palabra o conjunto de palabras que concuerdan con el verbo del predicado en número y persona (p. 154)

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones ofertadas por la editorial Anaya varían en quinto y en sexto.

Respecto a la definición expuesta en el libro de quinto cabría señalar:

Expone correctamente que el sujeto es la palabra o grupo de palabras y no hace mención a animales, personas, cosas, lugares, etc. También trata parcialmente el criterio semántico, ya que dice “de las que se dice algo” pero obvia y “de las que se pregunta algo”. Asimismo, omiten el criterio sintáctico de la regla de la concordancia entre núcleo del sujeto y núcleo del predicado tal como exponen Seco (1989, p. 87), (Alarcos Llorach, 1994, p. 266), Gómez Torrego (2011a, p. 50), RAE (2009, p. 2527-2528) y RAE (2010, 637-638). Por otra parte añaden en la definición características propias del concepto de sujeto y que no tendrían cabida en su definición, como el sujeto elíptico o el núcleo del sujeto.

Respecto a la definición expuesta en el libro de sexto cabría señalar:

Expone correctamente el criterio sintáctico de la regla de la concordancia, pero omite el criterio semántico de que el sujeto es la palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración. Por otra parte hace referencia a palabras y no a personas, animales, o cosas, lo cual es correcto ya que la gramática trabaja con palabras.

Tabla 5. Definición de sujeto en Santillana

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE SUJETO
SANTILLANA	5°	El sujeto es la persona, animal o cosa de los que se dice algo en la oración (p. 222)
	6°	El sujeto es la persona, animal o cosa de la que se dice algo en la oración (p. 126)

Comentario crítico a la editorial:

La definición de la editorial Santillana es la misma para quinto que para sexto.

En primer lugar, la gramática no trabaja ni con personas, ni animales ni cosas. Trabaja con palabras, por tanto la definición de sujeto debería ser: palabra o grupo de palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración. En la definición ofertada por Santillana omiten el criterio semántico de que el sujeto no sólo es la palabra o palabras de las que se dice algo, también es la palabra o palabras de las que se pregunta algo.

Asimismo, omiten el criterio sintáctico de que el sujeto concierta en número y persona con el verbo de la oración. Es decir omiten de la definición del sujeto la regla de la concordancia tal y como indican Seco (1989, p. 87), Alarcos Llorach (1994, p. 266), Gómez Torrego (2011a, p. 50), RAE (2009, p. 2527-2528) y RAE (2010, 637-638).

2. Concepto de predicado

Tabla 6. Definición de predicado en SM

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE PREDICADO
SM	5º	El predicado es lo que se dice del sujeto. El núcleo del predicado es un verbo en forma personal (p. 243)
	6º	El predicado es la parte de la oración donde se indica lo que se dice sobre el sujeto. El núcleo del predicado siempre es un verbo en forma personal (p. 206)

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones expuestas por la editorial SM en los libros de quinto y sexto hacen referencia a los mismos términos respecto a la definición de predicado.

La definición correcta de predicado es: la palabra o grupo de palabras que dicen o preguntan algo en una oración y entre las que tiene que estar el verbo o cuyo núcleo es el verbo.

En primer lugar, es necesario remarcar como han omitido parte del criterio semántico al no hacer referencia a “o que preguntan algo”.

En segundo lugar, hacen referencia al sujeto, como si la presencia del predicado indicase la del sujeto, cuando existen oraciones impersonales como “*llueve en Huesca*”, en las que no hay un sujeto.

En tercer lugar, han indicado que el núcleo del predicado es un verbo, aspecto positivo ya que en la definición se expone la existencia de un verbo. No obstante no hacen referencia a por qué es necesario el verbo. El verbo es la palabra más importante de la oración, porque sin ella no podemos predicar algo cf. (Seco, 1989, p. 90-100) y cf. (Alarcos Llorach, 1994, p. 256-257), cf. RAE (2009, p. 63-64) y cf. RAE (2010, p. 15).

Tabla 7. Definición de predicado en Edelvives

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE PREDICADO
EDELVIVES	5°	El predicado es lo que se dice del sujeto. El núcleo (N) o palabra más importante del predicado es un verbo, que concuerdan en persona y número con el núcleo sujeto (p. 56)
	6°	El predicado es lo que se dice del sujeto. Se trata de un grupo verbal (GV), es decir, de un grupo de una palabra o más palabras importantes una forma verbal personal. El núcleo del predicado concuerda en persona y número con el sujeto (p. 102)

Comentario crítico a la editorial:

La editorial Edelvives expone dos definiciones de predicado semejantes tanto en quinto como en sexto, muy similares a las expuestas por la editorial SM.

La definición correcta de predicado es: la palabra o grupo de palabras que dicen o preguntan algo en una oración y entre las que tiene que estar el verbo.

En primer lugar, es necesario señalar que han omitido parte del criterio semántico al no hacer referencia a “o que preguntan algo”.

En segundo lugar, se refieren al sujeto, como si la presencia del predicado indicase la del sujeto. Esta definición de predicado niega por tanto la existencia de oraciones impersonales en las que no hay un sujeto. Aunque el concepto de oración impersonal no es conocido por los alumnos, sí que lo es por el maestro, por ello debería atender a este tipo de definiciones ya que a largo plazo, cuando sus alumnos estudien las oraciones impersonales la definición de predicado será una incoherencia.

En tercer lugar, han indicado que el núcleo del predicado es un verbo, aspecto a destacar pero no hacen referencia a por qué es necesario el verbo. El verbo es la palabra más importante de la oración, porque sin ella no podemos predicar algo, es decir no

podemos decir ni preguntar cf. (Seco, 1989, p. 90-100) y cf. (Alarcos Llorach, 1994, p. 256-257), cf. RAE (2009, p. 63-64) y cf. RAE (2010, p. 15).

En cuarto lugar, la coletilla del libro de sexto “El núcleo del predicado concuerda en persona y número con el sujeto” tendría cabida en la definición de sujeto como criterio sintáctico, pero no en la de predicado.

Tabla 8. Definición de predicado en Edebé

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE PREDICADO
EDEBÉ	5º	El predicado es aquello que se dice del sujeto. El núcleo del sujeto y el núcleo del predicado siempre concuerdan; es decir, tienen el mismo número y persona (p. 212)
	6º	El predicado indica lo que se dice del sujeto. Las palabras más importante de cada componente son los núcleos que siempre concuerdan; es decir, tienen el mismo número y persona (p. 158)

Comentario crítico a la editorial:

La editorial Edebé expone dos definiciones de predicado semejantes, tanto en quinto como en sexto.

Teniendo en cuenta que la definición correcta de predicado es: la palabra o grupo de palabras que dicen o preguntan algo en una oración y entre las que tiene que estar el verbo.

En primer lugar, es necesario indicar que han omitido parte del criterio semántico al no hacer referencia a “o que preguntan algo”.

En segundo lugar, esta definición de predicado niega la existencia de oraciones impersonales en las que no hay un sujeto. El concepto de oración impersonal no es conocido por los alumnos pero sí por el maestro, quien es conocedor de que en

secundaria sus alumnos van a estudiar oraciones impersonales. Esta definición podría generar problemas a largo plazo ya que se originaría una incoherencia, cuando los alumnos estudiaran las oraciones impersonales.

En tercer lugar, han hecho referencia a la concordancia entre los núcleos del sujeto y del predicado, pero no han especificado que el núcleo del predicado es un verbo. El verbo es la palabra más importante de la oración, sin ella no podemos predicar nada, y por ello se debería hacer mención explícita al verbo como núcleo del predicado cf. (Seco, 1989, p. 99-100), cf. (Alarcos Llorach, 1994, p. 256-257), cf. RAE (2009, p. 63-64) y cf. RAE (2010, p. 15).

Tabla 9. Definición de predicado en Anaya

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE PREDICADO
ANAYA	5º	El predicado es la palabra o el grupo de palabras que expresan lo que se dice del sujeto. El núcleo del predicado es un verbo (p. 38)
	6º	El predicado es la palabra o grupo de palabras de la oración que indica lo que hace el sujeto o lo que se dice de él. Su núcleo es un verbo (p. 168)

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones expuestas por la editorial Anaya son muy semejantes en los libros de quinto y sexto, ya que ambas hacen referencia los mismos términos.

En primer lugar, es necesario señalar que ambos casos han omitido parte del criterio semántico al no hacer referencia a “o que preguntan algo”.

En segundo lugar, hacen referencia al sujeto, como si la presencia del predicado fuese unida a la del sujeto. Como en casos anteriores, si atendemos a esta definición las oraciones impersonales no tendrían predicado. Ofrecer esta definición como válida a los alumnos puede generar problemas cuando los alumnos lleguen a Educación Secundaria y estudien las oraciones impersonales.

En tercer lugar, han indicado que el núcleo del predicado es un verbo, aunque han omitido que es la palabra más importante porque sin ella no podríamos predicar algo cf. (Seco, 1989, p. 99-100), cf. (Alarcos Llorach, 1994, p. 256-257), cf. RAE (2009, p. 63-64) y cf. RAE (2010, p. 15).

Tabla 10. Definición de predicado en Santillana

EDITORIAL	CURSO	DEFINICIÓN DE PREDICADO
SANTILLANA	5	El predicado es lo que se dice del sujeto de una oración. En núcleo del predicado es el verbo (p. 222)
	6	El predicado es lo que se dice del sujeto. El núcleo del predicado es un verbo (p. 126)

Comentario crítico a la editorial:

Las definiciones expuestas por la editorial Santilla son las mismas en los libros de quinto y sexto.

En primer lugar, es necesario señalar que se ha omitido parte del criterio semántico al no hacer referencia a “o que preguntan algo”.

En segundo lugar, se refieren al sujeto, negando la posibilidad de que una oración impersonal tenga predicado.

En tercer lugar, indican la existencia de un verbo como núcleo del predicado, pero no han expuesto que es la palabra más importante, porque sin ella no podríamos predicar cf. (Seco, 1989, p. 99-100), cf. (Alarcos Llorach, 1994, p. 256-257), cf. RAE (2009, p. 63-64) y cf. RAE (2010, p. 15).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE SUJETO Y PREDICADO

3.1 Metodología general

La metodología que se va a aplicar en la intervención con los alumnos surge de la combinación entre la técnica de Learning Together (trabajo cooperativo) y el descubrimiento guiado mediante el diálogo reflexivo.

La técnica de aprendizaje cooperativo que se va a aplicar en el aula es “Learning Together” o “Circles or Learning” de Johnson David W. y Johnson Roger T. Es uno de los métodos más próximos a la cooperación pura y “sus autores ponen especial énfasis en el aprendizaje de ciertas habilidades sociales, sin las cuales no se puede asegurar en buen funcionamiento del método” (Gavilán y Alario, 2010, p. 181). Asimismo, hacen referencia a la importancia de una implementación gradual y progresiva ya que “para trabajar cooperativamente con éxito es necesario que tanto el profesorado como el alumnado se sientan seguros y confiados” (Gavilán y Alario, 2010, p. 181).

Esta técnica no tiene una estructura tan prefijada como otras, lo que la convierte en una técnica muy flexible. Siguiendo lo establecido en obra de Gavilán y Alario (2010) sobre la técnica de “Learning Together” es necesario tener en cuenta unos pasos previos para el correcto desarrollo de la técnica.

En primer lugar, deberemos seleccionar una lección, por ejemplo en nuestro caso: el sujeto y el predicado. La lección deberá estar bien estructurada y no ser excesivamente compleja, aunque se debe tener presente que “los mayores éxitos se logran en aquellas lecciones que requieren un mayor nivel de pensamiento y creatividad” (Johnson y Johnson, 1994, Gavilán y Alario, 2010, p. 181).

En segundo lugar, es necesario tomar una serie de decisiones sobre cuestiones como las referidas en la obra de Gavilán y Alario: tamaño del grupo, asignación de alumnos a cada grupo, organización del aula, distribución de materiales y presentación del trabajo y de los objetivos. Del mismo modo, hemos de generar un buen ambiente, ya que: “el clima personalizador, humanizador, tiene que presidir toda la tarea” (Fernández, 1987, p. 71).

Siguiendo los postulados expuestos por Johnson, Johnson y Holubec (1994), una disposición y distribución adecuada de los recursos materiales del aula favorecerá el aprendizaje. Como indica Pujolàs Maset (2003, p. 115) la distribución del aula va a ser diferente a la de “una estructura de aprendizaje individualista o competitivo”. Asimismo la disposición de los grupos ha de favorecer la comunicación entre los miembros del grupo y otros grupos:

Los miembros de un grupo de aprendizaje deben sentarse juntos y de forma tal que puedan mirarse a la cara. Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 49).

El diálogo reflexivo entre maestro – alumnos es igual de importante que el generado entre grupos y en el propio grupo.

Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una postura incómoda (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 49).

Sobre la creación de grupos, como defienden Gavilán y Alario (2010, p. 141-142) estos no han de ser muy numerosos debido a que es posible que “la responsabilidad individual se diluya en el grupo y, como consecuencia, que unos se aprovechen del trabajo de otros”. Siguiendo las indicaciones de ambos autores los grupos serán de cuatro alumnos. Sobre la naturaleza de los grupos, es necesario remarcar que han de ser heterogéneos, ya que cuanto más diversos sean más reales serán y mayor riqueza aportarán. La forma de hacer los agrupamientos atenderá a criterios sociales y académicos, buscando crear grupos heterogéneos (coeducación) en los que no haya conflictos personales. Aunque es muy positivo que los alumnos interaccionen con todos sus compañeros, la composición del grupo se debe mantener hasta haber alcanzado los objetivos de la tarea.

Siguiendo la terminología de Johnson, Johnson y Holubec (1994, p. 14) los grupos que se formarán serán grupos formales. Otro aspecto relevante es el establecimiento de roles los cuales “indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos” (Johnson, Johnson y

Holubec, 1994, p. 53). La asignación de roles implica una serie de ventajas defendidas por Johnson, Johnson y Holubec (1994, p. 53).

Los roles que serán establecidos son el de *portavoz* y *relaciones públicas*. Ambos son utilizados frecuentemente en el aula. El *portavoz* será el encargado de exponer las conclusiones a las que llega el grupo de trabajo y el *relaciones públicas* se dirigirá al maestro, cuando haya dudas; asimismo, podrá ir a otros grupos a preguntar dudas. Los roles cambiarán en cada sesión.

El papel del maestro va a ser el de guía, que como expone Gavilán y Alario, (2010, p. 144) “consiste básicamente en supervisar y controlar el funcionamiento y trabajo de los grupos”. El maestro como guía es viable en los entornos cooperativos ya que los alumnos se apoyan entre sí, al tener la función de guía, intervendrá sólo en una serie de situaciones y niveles (2010, p. 144):

1. A toda la clase, cuando sea necesario aclarar algún concepto o pauta general de comportamiento.
2. A toda la clase, cuando se lancen preguntas para la reflexión.
3. A un grupo en concreto, cuando éste lo pida y ninguno de sus miembros sea capaz de avanzar la respuesta.
4. A un miembro del grupo, cuando la situación lo requiera.

El maestro es un guía que orienta a sus alumnos, por tanto, mientras ellos trabajan él observará su funcionamiento, sus dificultades, resolverá dudas, etc., y registrará mediante escalas de observación la actitud y comportamiento de los mismos.

Asimismo es necesario, como defiende Fernández (1987, p. 78), que el maestro posea “una información sólida sobre el funcionamiento de la lengua”.

En relación con la presentación del trabajo y de los objetivos, se iniciará con la presentación al grupo clase de la tarea a realizar. No obstante, no se dirá delante de los alumnos “el objetivo de la tarea es que aprendáis el sujeto y el predicado”.

Respecto a la evaluación, se tendrá en cuenta no sólo contenidos referidos a los conceptos de sujeto y predicado. También se valorarán aspectos relacionados con el comportamiento y la actitud (respeto, tolerancia, empatía, y participación) y el uso de conocimientos anteriormente trabajados.

3.2 Desarrollo de las sesiones para la explicación de los conceptos de sujeto y predicado

Las sesiones llevadas a cabo siguen la estructura presentada por Vázquez Obrador (1997/1998), estas a su vez se fundamentan en la obra de Brackenbury.

Como defiende Fernández (1987, p. 76) es necesario trabajar la gramática desde unidades comunicativas partiendo concretamente de la oración simple. En este apartado se ha optado por trabajar mediante oraciones simples ya que los alumnos desconocen el concepto de oración compuesta. Sin embargo algunos estudiosos defienden que no sería necesario comenzar por oraciones simples, como proponía Brackenbury a principios del S. XX.

En todas las sesiones será necesario preparar de antemano las oraciones. Del mismo modo, estarán escritas siempre en la pizarra además de en un folio y en el cuaderno del alumno. La pizarra será dividida en dos partes. La parte de la izquierda se destinará a la resolución de ejercicios y ejemplos (práctica), mientras que la parte de la derecha se destinará a la teoría. La pizarra puede ser la tradicional o la digital. La tradicional ofrece mayor espacio de escritura y no consume energía, mientras que la digital aporta mayor resolución y rapidez de escritura, ya que mediante un sencillo power point se puede exponer tanto los ejemplos y ejercicios prácticos como la teoría.

En relación con la selección de oraciones se debe tener presente que los alumnos tienden a generalizar su conocimiento memorizando un único patrón y aplicándolo. Por consiguiente se debe tener especial cuidado en el uso de las convenciones simples ya que pueden generar modelos o patrones rígidos en la mente de nuestros alumnos. A fin de romper con estos patrones hemos seleccionado una serie de oraciones simples siguiendo una serie de criterios como son:

-La colocación del sujeto, es decir, que el sujeto no esté siempre al comienzo de la oración.

- La estructura del sujeto: que no esté formado por una sola palabra sino por varias palabras.

- Que no solo haya oraciones activas sino que también haya pasivas, así como copulativas o atributivas e interrogativas e incluso alguna exclamativa.

Las oraciones seleccionadas han sido extraídas de la obra *El Hobbit* de Tolkien. “Leer a J. R. R. Tolkien (1892-1973) es embarcarse en una aventura cuyo final no se vislumbra fácilmente, ya que parece que se va alejando del lector a medida que éste progresa” (Sanz, 1994, p. 209). La fantasía es uno de los géneros más recurrentes en la Literatura Infantil y Juvenil, del mismo modo es uno de los más atractivos para los alumnos de Educación Primaria.

En la actualidad se da mayor relevancia a la literatura en la escuela, pero ésta con frecuencia no es infantil. En su mayoría son adaptaciones de obras para adultos, u obras escritas sin tener en cuenta las características básicas de la Literatura Infantil y Juvenil. Uno de los objetivos que se proponen los maestros es que los alumnos desarrollen el gusto por la lectura. No obstante, los alumnos difícilmente desarrollarán el amor por la lectura si las producciones que les ofrecemos no parten de sus intereses ni han sido creadas para ellos. El uso de oraciones extraídas de *El Hobbit*, nos permite introducir en el aula de manera indirecta el interés por la lectura, logrando una mayor relación entre los contenidos de Lengua y Literatura Castellana:

Es tenido como un libro para público infantil básicamente. Su mismo origen lo delata. Como tantas obras de la llamada literatura infantil nació al calor del cuento directo que alguien cuenta a un niño, y aquel se va alargando al amor de la improvisación (Sanz, 1994, p. 213).

Las sesiones planteadas están dispuestas para explicar por vez primera a alumnos de 6º de primaria el concepto de sujeto y predicado a partir de la metodología previamente expuesta.

3.2.1 Primera sesión

El objetivo de esta primera sesión es descubrir que en las oraciones simples hay dos partes fundamentales: la palabra o conjunto de palabras de las que se dice o pregunta algo, y, aquello que se dice o se pregunta (la mayoría de las veces de otra palabra o conjunto de palabras.) Es decir, identificar la existencia del sujeto y predicado, pero sin nombrar ahora estos términos.

El contenido que se va a impartir será por tanto el concepto de sujeto y el de predicado, aunque estos términos no se utilizarán hasta el final de la sesión.

Las competencias que se trabajan principalmente son: competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y competencias sociales y cívicas debido a la metodología aplicada.

Los recursos materiales que se van a utilizar a lo largo de la sesión son: fichas en las que aparecen las oraciones, folios para anotar conclusiones, material de escritura y pizarra digital.

La metodología que seguiremos será fruto de la combinación del trabajo cooperativo, el descubrimiento guiado y metodologías inductivas y reflexivas. Los grupos de trabajo cooperativo siguiendo los criterios previamente expuestos, al igual que la disposición del aula.

El desarrollo de la sesión durará aproximadamente 50 minutos y se llevará a cabo de la siguiente forma.

Los alumnos entrarán en clase y se sentarán junto a sus compañeros de grupo. En la pizarra estarán escritas las oraciones con las que se va a trabajar. Las oraciones y no oraciones han sido seleccionadas con los criterios expuestos anteriormente y son las siguientes:

La cueva era el palacio del rey.

El señor de las Águilas voló a las moradas de los hombres.

Yo no he pedido nada.

Las hayas eran sus árboles favoritos.

El rey elfo era muy poderoso en aquellas tierras.

En un agujero en el suelo vivía un hobbit.

Los dragones roban oro.

La espada fue forjada por los elfos.

Todos parecían más animados.

Ahora las cosas parecen más prometedoras.

En primer lugar, la sesión versará sobre el criterio lógico-semántico, al ser éste el más sencillo para los alumnos. Hemos de tener presente que omitiremos definiciones imprecisas e inadecuadas como las expuestas en los libros de texto. Y aportaremos una definición de sujeto y de predicado correcta y accesible para los alumnos que será: “el sujeto es la palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración” y “el predicado es la palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración”. En esta primera sesión se omite de forma voluntaria el criterio morfosintáctico de la concordancia y, por tanto, no se hará referencia a que el sujeto concuerda en número y persona con el núcleo del predicado, el verbo. Tampoco se hará referencia a que el verbo es la palabra más importante del predicado porque es la que permite predicar, decir o preguntar algo. Estos últimos aspectos se desarrollarán posteriormente en la segunda sesión.

La primera oración se expondrá en gran grupo al ser la primera vez que los alumnos trabajan de esta forma.

El diálogo se establecerá de la siguiente manera:

Nos dirigiremos a un alumno y le diremos: *-Lee la primera oración.*

-La cueva era el palacio del rey.

Entonces le preguntamos: *¿Estamos diciendo o preguntando algo?* Los alumnos responderán probablemente: *que se dice algo.*

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Nosotros le preguntaremos: *¿Y qué está diciendo o preguntando?*

Los alumnos repetirán toda la oración: *La cueva era el palacio del rey.*

Entonces añadiremos: *¡Muy bien! Pero, ¿qué es lo que se dice concretamente?*

En ese momento taparemos el sujeto con un folio y empezaremos a leer el predicado, haciendo mayor énfasis en el verbo porque es la palabra más importante del predicado. Decimos que era *el palacio*.

A continuación añadiremos: *¡Muy bien! Y ¿esto de qué palabra o palabras se dice?* Esperamos unos segundos a que los alumnos respondan, de lo contrario borraremos el predicado de la oración con la finalidad de que los alumnos pongan su atención en el sujeto: *la cueva*.

Repetimos el mismo proceso con la segunda oración, a fin de que los alumnos memoricen el proceso de reflexión: *Lee la segunda oración: El señor de las Águilas voló a las moradas de los hombres.* Les preguntamos: *¿estamos diciendo o preguntando algo en esta oración?* Probablemente los alumnos responder: *estamos diciendo algo*.

Entonces les preguntamos: *¿Qué estamos diciendo?* Es posible que algunos alumnos lean toda la oración: *el señor de las Águilas voló a las moradas de los hombres.* En este caso deberemos insistir en: *sí, ¿pero que estamos diciendo concretamente?* Al mismo tiempo taparemos el sujeto (el señor de las águilas) con una tira de papel y empezaremos a leer el predicado, haciendo énfasis en el verbo. Decimos que: *voló a las moradas de los hombres.* No obstante es posible que algunos alumnos se salten este paso y sean capaces de responder directamente: *voló a las moradas de hombres.*

A continuación pasamos a preguntarles: *¡Muy bien! Y ¿esto de qué palabra o palabras se dice?* Esperamos unos segundos a que los alumnos respondan, de lo contrario borraremos el predicado de la oración con la finalidad de que los alumnos pongan su atención en el sujeto: *el señor de las águilas*.

Este es un buen momento para reforzar el esfuerzo y el interés de los estudiantes lanzándoles un mensaje positivo como: *qué alumnos y alumnas más inteligentes hay en esta clase, o estáis trabajando muy bien, enhorabuena, etc.* Cada maestro en función de la casuística del aula debería dirigirles a sus alumnos mensajes positivos.

Una vez presentadas las dos primeras oraciones se les pide a los alumnos que por grupos reflexionen sobre el resto de oraciones. Para ayudarles dejaremos las preguntas que les hemos planteado previamente escritas en la pizarra, justo debajo de los ejemplos.

¿Se está diciendo o preguntando algo?

¿Qué se está diciendo o preguntando?

¿De qué palabra o palabras se dice o se pregunta algo?

Durante el proceso de reflexión la maestra llevará a cabo las funciones expuestas en el apartado de metodología general. Asimismo, el alumno que tenga el rol de *relaciones públicas*, es decir quién puede ir a preguntar a otros grupos sobre las reflexiones que están realizando, llevará a cabo su papel.

Mientras los alumnos reflexionan, la maestra en la parte de la pizarra destinada a la teoría se escribirán dos columnas:

A	B
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración.	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración.

Una vez que todos los grupos han acabado de reflexionar sobre las oraciones y no oraciones, se expondrán en gran grupo (para toda la clase) los resultados. Así, cada grupo mediante el *portavoz*, expondrá una oración de las expuestas previamente en la pizarra y responderá a las preguntas planteadas (escritas en la pizarra). Asimismo, se les preguntará a los demás grupos si están de acuerdo con lo expuesto y por qué. Los resultados serán anotados en la pizarra por la maestra, quien escribirá en cada columna las palabras de las oraciones que correspondan a cada parte.

El diálogo establecido será el siguiente: *Muy bien, ¿habéis reflexionado sobre todas las oraciones?* La mayoría de los alumnos habrán finalizado. Si a algún grupo le falta un par de oraciones no tendría mayor importancia comenzar a revisarlas en gran grupo. *Cada portavoz de cada grupo va a leer una oración y va a responder a las preguntas que hemos dejado escritas en la pizarra. El grupo 1, lee la tercera oración. El portavoz*

leerá: *yo no he pedido nada*. Entonces añadiremos, *¿estamos diciendo o preguntando algo en esta oración?* El alumno posiblemente responda que sí y lea toda la oración: *yo no he pedido nada. Bien, pero ahora ¿qué es lo que estamos diciendo concretamente?* El alumno responderá: *que no he pedido nada*. Entonces añadiremos: *Muy bien y entonces ¿de qué palabra o palabras estamos diciendo algo?* Probablemente el alumno dirá: *de mí / de yo*. Durante este proceso sería necesario ir tapando con una cartulina ambas partes de la oración para facilitar el razonamiento del alumno. Al seguir una metodología inductiva por trabajo cooperativo, si algún alumno no sabe la respuesta, se pediría a otro compañero que le ayudase: *¿Alguien puede explicarle a Menganito?* En las aulas inclusivas explicar y ayudar a otros compañeros en el desarrollo de la clase es un aspecto muy valorado por los alumnos, así que esta situación se viviría con naturalidad. En la pizarra se irá anotando los resultados, dando lugar a la siguiente tabla:

A	B
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
era el palacio del rey	la cueva
voló a las moradas de los hombres	el señor de las Águilas
no he pedido nada	yo
eran sus árboles favoritos	las hayas
era muy poderoso en aquellas tierras	el rey elfo
en un agujero en el suelo vivía	un hobbit
roban oro	los dragones
fue forjada por los elfos	la espada
parecían más animados	todos
las cosas	ahora parecen más prometedoras

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Mediante un diario de clase se evaluará el grado de adquisición de los aprendizajes. En él se anotaran las dificultades que hayan podido tener los alumnos.

Además al trabajar desde metodologías inclusivas se registrará mediante una escala estimativa observacional el comportamiento y la actitud de los alumnos siendo una serie de ítems.

Tabla 11. Escala estimativa

SESIÓN I	
Nombre del alumno..... Grupo.....	
1 = nunca; 2 = rara vez; 3 = habitualmente; 4 = frecuentemente; 5 = siempre	
1.Respeta a sus compañeros.	
2.Escucha a sus compañeros.	
3.Se muestra cooperador y empático con sus compañeros.	
4.Respeta los roles.	
Otros aspectos a considerar:	

3.2.2 Segunda sesión

El objetivo de esta sesión es descubrir la relación de concordancia entre sujeto y el verbo como palabra principal del predicado.

Las competencias que se trabajan principalmente son: competencia en comunicación lingüística. Asimismo se encuentran presentes la competencia para aprender a aprender, y las competencias sociales y cívicas debido a la metodología aplicada.

Los recursos materiales que se van a utilizar para llevar a cabo la sesión son: fichas con las oraciones que se van a trabajar, folios para anotar conclusiones, material de escritura y pizarra. La pizarra quedará dividida en dos partes, una parte destinada a anotar todas las conclusiones de teoría y otra para los ejercicios prácticos del aula.

La metodología, al igual que el tipo de agrupamiento y de organización del aula, serán los previamente expuestos.

El desarrollo de la sesión se llevará a cabo de la siguiente forma y durará aproximadamente 50 minutos:

Los alumnos entrarán en el aula y se dispondrán a sentarse en sus respectivos grupos, encima de sus mesas encontrarán una ficha con las oraciones y con papel para anotar sus reflexiones y conclusiones. Asimismo, las oraciones estarán ya escritas en la pizarra digital. Las oraciones de esta sesión son:

¿No eres el mago errante?

¿Me deseas un buen día?

Los hobbits son gente menuda.

Bilbo Bolsón estaba de pie en la puerta del agujero.

No quiero ninguna aventura.

¡Venid mañana!

Los enanos echaban hechizos poderosos.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Los vientos ululaban en medio de la noche.

Los elfos habían traído faroles brillantes a la orilla.

Los enanos refunfuñaban.

En esta sesión, como previamente se expuso en la primera, se presentará el criterio léxico del verbo como palabra principal del predicado y el criterio morfosintáctico de la concordancia.

En primer lugar expondremos el criterio léxico en el que se hace referencia a la existencia de un verbo conjugado en número, persona, tiempo y modo en las oraciones previamente expuestas. El diálogo que se establecerá con los alumnos es el siguiente: *El portavoz del primer grupo, lee la primera oración. El alumno leerá: Muy bien en esta oración: ¿No eres el mago errante?*

A continuación se le preguntará: *¿se estaba diciendo o preguntando algo de alguien o algo?* Probablemente los alumnos responderán: *se está preguntando algo: si eres el mago errante.*

En este momento les reforzaremos con mensaje positivo y seguiremos exponiendo el resto de ejemplos.

Una vez finalizado se les pregunta: *Entonces, ¿para decir o preguntar algo de alguien necesitamos un tipo de palabra concreta? ¿No? ¿Alguien sabe qué tipo de palabra es?* Dejamos unos segundos para que reflexionen y les lanzamos la retroalimentación: *un verbo. En toda oración necesitamos un verbo para predicar algo, para decir o preguntar algo.* A continuación subrayarán todas las formas verbales de las oraciones anteriores.

¿No <u>eres</u> el mago errante?
¿ <u>Me deseas</u> un buen día?
Los hobbits <u>son</u> gente menuda.

Bilbo Bolsón <u>estaba</u> de pie en la puerta del agujero
No <u>quiero</u> ninguna aventura.
¡ <u>Venid</u> mañana!
Los enanos <u>echaban</u> hechizos poderosos.
Los vientos <u>ululaban</u> en medio de la noche.
Los elfos <u>habían traído</u> faroles brillantes a la orilla.
Los enanos <u>refunfuñaban</u> .

Y anotamos en la parte destinada de la pizarra a la teoría, debajo de “palabra o palabras que dice o pregunta algo en una oración”, “entre esas palabras hay un verbo conjugado.”

A	B
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
Entre esas palabras hay un verbo conjugado	

A continuación se expondrá en clase el criterio morfosintáctico de la concordancia. “El fenómeno de la concordancia como característico de las dos partes a las que llamaremos sujeto y predicado se recoge en todas en todas las gramáticas” (Vázquez Obrador, et alii 1997-1998, p. 1105)

Es necesario que los alumnos reflexionen sobre la estrecha relación establecida entre ellas, la concordancia en número y persona. Las oraciones con las que se trabajará la regla de la concordancia son las siguientes:

Los hobbits son gente menuda.

La oscuridad penetró en la habitación por el ventanuco.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Algunas ciénagas eran lugares verdes de aspecto agradable.

Las letras lunares son letras rúnicas.

El gobernador de la ciudad se movió nervioso en la gran silla.

Afuera saltaron los trasgos.

El trono del Gran Trasgo fue creado con los huesos de sus enemigos.

El mago y el hobbit empujaron la cancela pesada.

Los lobos tienen miedo del fuego.

Bilbo había escapado de los trasgos.

Estas oraciones debemos reescribirlas con errores en la concordancia y presentarlas a los alumnos en la pizarra:

Los hobbits soy gente menuda.

La oscuridad penetraron en la habitación por el ventanuco.

Algunas ciénagas era lugares verdes de aspecto agradable.

Las letras lunares es letras rúnicas.

El gobernador de la ciudad se movieron nervioso en la gran silla.

Afuera saltó los trasgos.

El trono del Gran Trasgo fueron creados con los huesos de sus enemigos.

El mago y el hobbit empujó la cancela pesada.

Los lobos tiene miedo del fuego.

Bilbo habíamos escapado de los trasgos.

Se pide a los alumnos que lean estas oraciones: *El portavoz del grupo 1, lee la primera oración: Los hobbits soy gente menuda.* Es posible que los alumnos al leer la

oración cambien el verbo de persona para realizar de manera correcta la concordancia, por ello deberemos insistir en que lean lo que está escrito.

En seguida los alumnos expresarán que esas oraciones son incorrectas. Puede que en este momento se genere cierto alboroto, por ello será preciso tranquilizar a los alumnos y decirles: *Bueno, sí, las oraciones están mal, ¿cómo consideráis que deberían ser?* Le preguntamos a un alumno: *En esta primera oración, los hobbits soy gente menuda, ¿qué anomalías encuentras?* El alumno responderá que no se puede decir *soy* porque estamos hablando de los hobbits. Entonces le preguntamos: *¿cuál sería la enunciación correcta?* El alumno con relativa facilidad nos dirá que el verbo debería ser *son*.

Seguimos preguntando a los alumnos cuáles son las anomalías y cuál debería ser la enunciación correcta. Los alumnos nos dirán que en la segunda el verbo debería ser *penetró*, en la tercera *eran*, en la cuarta *son*, etc.

A continuación se establece el siguiente diálogo: *Muy bien. Lo habéis hecho estupendamente todos, enhorabuena. Antes hemos dicho que el verbo es una palabra necesaria para poder decir o preguntar algo. Además observamos que el verbo tiene que estar en el mismo número y persona que la palabra de la que se dice o se pregunta algo en la oración.*

Es decir, si decimos algo del señor Bolsón y Gollum el verbo tendrá que ir en plural. No podemos decir el señor Bolsón y Gollum corrió por las cavernas. Si decimos algo de Gandalf el verbo tendrá que ir en singular. Y si decimos algo de vosotros además de ir en plural tendrá que concordar en la persona. Es decir no podemos decir, vosotros es los mejores alumnos, sino vosotros sois los mejores alumnos.

Dejamos un tiempo para que los alumnos interioricen los ejemplos expuestos y damos la posibilidad de que alguno levante la mano exponiendo una hipótesis. *Hemos observado que en todas las oraciones que hemos analizado entre la palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo y la palabra que dice algo – el verbo- existe una estrecha relación. Esta relación implica que ambas tienen que concordar en número y persona, si no concuerdan la oración no es correcta. A esta relación la llamamos concordancia.*

Una vez expuesto esto lo anotamos en la parte destinada a la teoría en la pizarra: palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo. La tabla queda de la siguiente forma:

A	B
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
Entre esas palabras hay un verbo conjugado	Palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo

En este punto ya se pueden presentar los términos de sujeto y predicado. Antes de presentarlos les preguntamos a los alumnos: *¿sabéis cómo se llaman estas palabras? De la misma forma que necesitamos una palabra para designar al objeto en el cual guardamos bolígrafos, gomas, tajadores, pinturas, etc., y que siempre nos llevamos al colegio. También es necesario buscar una palabra para designar a estas dos columnas: a la palabra o palabras de las que se dice o pregunta algo y concuerda o concuerdan en número y persona con el verbo se le llama sujeto. Y a la palabra o palabras que dicen o preguntan algo y entre las que está el verbo, se le llama predicado.*

En la pizarra, en la parte destinada a la teoría escribimos debajo de cada columna escribiremos los términos de sujeto y predicado en letras mayúsculas.

PREDICADO	SUJETO
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración
Entre esas palabras hay un verbo conjugado	Palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo

Para evaluar esta sesión los alumnos realizarán una tarea de comprobación de manera individual en la que tendrán que encontrar el sujeto y el predicado de oraciones aplicando la regla de la concordancia. Se preparan de antemano una serie de oraciones escritas en tiras de papel y se guardarán en una caja. Cada alumno al azar escoge una

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

oración. Una vez que sabe cuál es el sujeto y el predicado las separará y las pegará en la pizarra, en la columna del sujeto o en la del predicado.

Asimismo, el grado de participación se evaluará mediante una escala estimativa con unos ítems determinados:

Tabla 12. Escala estimativa

SESIÓN II	
Nombre del alumno..... Grupo..... 1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = habitualmente, 4 = frecuentemente, 5 = siempre	
1.Participa y reflexiona.	
2.Coopera con sus compañeros.	
3.Respeto las aportaciones de otros grupos.	
Otros aspectos a considerar:	

3.2.3 Tercera sesión

El objetivo de esta sesión es que los alumnos aprendan que el sujeto puede aparecer o no en la oración.

El contenido que se trabajará es el sujeto omitido.

Las competencias que se trabajan principalmente son: competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y competencias sociales y cívicas debido a la metodología aplicada.

Se dispondrá de una ficha en la que aparecerán las oraciones. También será preciso disponer de una tabla de observación. Además se hará uso de la pizarra para anotar las conclusiones a las que llegan los alumnos y de material de escritura.

En cuanto a la metodología, grupo y distribución del aula, se seguirán los postulados defendidos previamente y aplicados en sesiones anteriores.

El desarrollo de la sesión se llevará a cabo de la siguiente forma y durará aproximadamente 50 minutos:

Los alumnos entrarán en el aula y se dispondrán a sentarse en sus respectivos grupos, encima de sus mesas encontrarán una ficha con las oraciones y con papel para anotar sus reflexiones. Del mismo modo, las oraciones estarán ya escritas en la pizarra digital. Durante esta sesión se va a trabajar el sujeto omitido por ello todas las oraciones de esta sesión tendrán el sujeto omitido.

¿Me deseas un buen día?

No he pedido nada.

Venid mañana.

Hemos encontrado una cueva seca.

Había escapado de los trastos.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Parecían más animados.

Estaba derrotado.

Era muy poderoso en aquellas tierras.

Dame tiempo.

Había reconstruido la ciudad del Lago.

Se les presenta a los alumnos el folio con las oraciones. Se establece con ellos el siguiente diálogo: *Este conjunto de palabras son oraciones*. Los alumnos probablemente responderán que sí lo son. Entonces añadiremos: *sí son oraciones deberíamos encontrar un sujeto y un predicado ¿no? Vamos a buscar el sujeto y el predicado de todas las oraciones*.

A continuación le pedimos un alumnos: *Fulanito, en la primera oración ¿cuál es el predicado?* El alumno responderá: *¿me deseas un buen día?*

En ese momento le reforzaremos positivamente mediante un elogio y le preguntaremos porque lo sabe: *Muy bien, ¿y por qué es el predicado?*

El alumno responderá: *palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración y porque entre ellas hay un verbo*.

Volveremos a reforzar al alumno y le preguntaremos por el sujeto de la oración: *Eso es, y ¿cuál es el sujeto? ¿Qué era el sujeto?*

El alumno, que ya habrá aprendido la definición de sujeto, dirá: *palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración y que concuerdan en número y persona con el verbo*.

Entonces añadiremos: *Muy bien, y en esta oración ¿de qué palabra o palabras estamos preguntando algo y que concuerde con en número y persona con el verbo?*

El alumno responderá: *tú*.

En ese momento expondremos: *Sí eso es pero, esa palabra no está escrita ¿no? ¿Por qué? ¿Por qué la hemos pronunciado si no está escrita? Si decimos corremos,*

entendemos que somos nosotros o nosotras, si decimos vuelan, entendemos que son ellos o ellas. ¿Alguien sabe por qué? Dejamos unos segundos para que los alumnos puedan responder.

Finalmente añadimos: *Cuando el compañero nos ha recordado las definiciones de predicado y sujeto, ha dicho que en el predicado siempre hay un verbo y que el sujeto concuerda en número y persona con el verbo. Es decir si conocemos el verbo del predicado podremos saber cuál es el sujeto de la oración.*

A continuación les pedimos a los alumnos que busquen el sujeto y el predicado de las oraciones escritas en el folio y en la pizarra. Una vez hayan finalizado se expondrán los resultados en grupo. En todo momento se les preguntará por qué es el predicado y por qué es el sujeto. Asimismo hay que tener en cuenta que quizás algún alumno pueda estar en desacuerdo o no saber identificar el predicado o el sujeto. En este caso otro compañero le ayudará siempre bajo la guía y ayuda del maestro. Todos los resultados serán anotados en la pizarra:

PREDICADO	SUJETO
Palabra o palabras que dicen o preguntan algo en una oración Entre esas palabras hay un verbo conjugado	Palabra o palabras de las que se dice o se pregunta algo en una oración Palabra o palabras que concuerdan en número y persona con el verbo
¿Me deseas un buen día?	Tú
No he pedido nada	Yo
Venid mañana	Vosotros / vosotras
Hemos encontrado una cueva seca.	Nosotros / nosotras
Había escapado de los tragos	Él / ella

Parecían más animados.	Ellos
Estaba derrotado.	Él
Era muy poderoso en aquellas tierras.	Él
Dame tiempo.	Tú
Había reconstruido la ciudad del Lago.	Él / ella

Una vez que los alumnos han comprobado que todas las oraciones tienen sujeto, aunque éste no aparezca de manera expresa, iremos a la parte de teoría destinada en la pizarra y escribiremos: a veces el sujeto de la oración puede estar omitido. Entonces les preguntaremos: *¿sabéis cómo se llama a este tipo de sujeto?* Esperamos unos segundos, por si algún alumno conociera la respuesta, y añadimos: *a estos sujetos se les denomina sujetos omitidos o elípticos.*

Como tarea de comprobación se realizará un ejercicio en el que cada alumno escribirá una oración gramatical en una tira de papel y buscará mediante la regla de la concordancia el sujeto de la oración. El enunciado será el siguiente: “Vamos a escribir oraciones en las tiras de papel. Buscaremos el sujeto y el predicado de cada oración. Recortaremos el sujeto y el predicado y los colocaremos en las columnas de la pizarra.”

En esta sesión mediante una escala estimativa se evaluará el grado de aplicación de conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.

Tabla 13. Escala estimativa

SESIÓN III	
Nombre del alumno..... Grupo.....	
1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = habitualmente, 4 = frecuentemente, 5 = siempre	
1. Reflexiona acerca de las cuestiones gramaticales.	
2. Utiliza datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus reflexiones.	
3. Utiliza datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus argumentaciones y respuestas.	
Ostros aspectos a considerar:	

4. INTERVENCIÓN ESPECÍFICA EN LA CLASE DE 6º B DEL COLEGIO “EL PARQUE”

Estas sesiones se han llevado a cabo a la práctica en el colegio público “El Parque”, durante el mes de abril de 2016 con los alumnos y alumnas de sexto de Educación Primaria, contando con la aprobación de su maestra-tutora.

La realización de las mismas pudo ser llevada a cabo gracias a la concesión de una Beca de Colaboración concedida por la Universidad de Zaragoza y que se ha llevado a cabo durante este curso en el Departamento de Lingüística General e Hispánica en la que se propuso el desarrollo de clases de gramática y su puesta en práctica con alumnos de sexto curso de Educación Primaria en el colegio El Parque.

A continuación se exponen los resultados obtenidos mediante la observación y la cumplimentación de:

- Un informe de autoevaluación.
- Un cuestionario para los alumnos.
- Un cuestionario para la maestra-tutora.

Estos informes y cuestionarios han sido fundamentales para la posterior reflexión que todo maestro debe realizar de su práctica docente. Con ellos he pretendido obtener datos que me permitiesen averiguar si la puesta en práctica de estas sesiones ha sido eficaz para el aprendizaje de los alumnos de los conceptos de *sujeto* y *predicado*. Los cuestionarios y sus resultados se encuentran expuestos y detallados en el anexo 2.

4.1 Análisis de las sesiones implementadas

A continuación se exponen los datos obtenidos mediante la observación y la resolución de tareas de aula de las sesiones previamente expuestas.

Los resultados de la **primera sesión** fueron muy satisfactorios, ya que la totalidad del alumnado realizó las tareas del aula, reflexionaron y llegaron rápidamente a las conclusiones demandadas.

En cuanto al comportamiento y actitud en clase fueron valoradas mediante una escala estimativa (tabla 11), los resultados fueron muy positivos.

Tabla 14. Comportamiento y actitud durante la primera sesión

	Respeto a sus compañeros	Escucha a sus compañeros	Se muestra cooperador y empático con sus compañeros	Respeto los roles
Siempre	91,66%	87,5%	87,5%	100%
Frecuentemente	4,16%	8,33%	12,5%	0%
Habitualmente	0%	4,16%	0%	0%
Rara vez	0%	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%	0%

En el apartado de otros aspectos a considerar destacaron comentarios positivos, como “excelente respuesta a la participación”, “se esfuerza en reflexionar”, “comportamiento

y actitud excelente”. Algunos alumnos no obtuvieron la máxima puntuación y ello fue debido a que estaban hablando con sus compañeros acerca de otros temas, o a no ser respetuoso con sus compañeros, estos últimos fueron únicamente dos alumnos.

Los resultados de la **segunda sesión** fueron igualmente satisfactorios.

Los alumnos reflexionaron sobre todas las cuestiones gramaticales. No obstante, algunos seguían preguntando al verbo para encontrar el sujeto, aspecto que no se volvió a repetir en la sesión posterior.

En la tarea de la concordancia fue necesario que algunos alumnos escribieran la oración gramatical en el cuaderno para comprobar cómo debían modificar el sujeto para que la oración adquiriese sentido.

En la resolución del primer ejercicio fue necesario orientar mucho a los alumnos. Varios alumnos (9 de 24) se confundieron en una o varias ocasiones. Las confusiones surgieron en las oraciones pasivas, ya que no sabían identificar el verbo. Es necesario resaltar que los alumnos desconocían la voz pasiva. Una vez comprendida la voz pasiva, los alumnos fueron capaces de encontrar mediante la regla de la concordancia el sujeto de las oraciones. Otra alumna manifestó dificultades con el complemento agente, creyendo que era el sujeto, sin embargo cuando aplicó la regla de la concordancia lo reconoció claramente.

En rasgos generales y tal y como muestra la tabla que aparece a continuación los alumnos tuvieron un buen comportamiento y una actitud correcta y adecuada. El comportamiento y la actitud fueron evaluados mediante una escala estimativa (tabla 12).

Tabla 15. Comportamiento y actitud durante la segunda sesión

	Participa y debate	Coopera con sus compañeros	Respeto las aportaciones de otros grupos
Siempre	91,66%	75%	83,33%
Frecuentemente	8,33%	12,5%	12,5%

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Habitualmente	0%	12,5%	4,16%
Rara vez	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%

En el apartado de otros aspectos a considerar destacaron comentarios positivos, al igual que en la sesión anterior.

Los resultados de **la tercera sesión** fueron muy satisfactorios.

Sin embargo, es necesario resaltar una serie de aspectos. Los alumnos se ayudaron los unos a los otros y descubrieron el sujeto omitido sin dificultades, aunque dos alumnos equipararon el sujeto omitido a la ausencia de sujeto. El resto de los alumnos les ayudaron y lograron comprender la diferencia entre que el sujeto no estuviera presente y la ausencia del mismo.

La tarea de comprobación fue resuelta correctamente por todos los alumnos, aunque una alumna escribió una oración compuesta en la que había una subordinada.

Al finalizar de la sesión se obtuvieron excelentes resultados.

En cuanto a la actitud mostrada en clase, en rasgos generales y tal y como muestra la tabla que aparece a continuación, fue muy positiva. La actitud fue evaluada mediante una escala estimativa (tabla 13).

Tabla 16. Actitud durante la tercera sesión

	Reflexiona acerca de las cuestiones gramaticales	Utiliza datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus reflexiones	Utiliza datos y definiciones trabajadas en sesiones anteriores en sus argumentaciones y respuestas
Siempre	79,16%	62,5%	66,66%

Frecuentemente	16,66%	37,5%	33,33%
Habitualmente	0%	0%	0%
Rara vez	0%	0%	0%
Nunca	0%	0%	0%

Al no haber evaluado el comportamiento en esta sesión en el apartado de otros aspectos a considerar reflejé el buen comportamiento de todos los alumnos. Únicamente tres alumnos se mostraron poco interesados y fue necesario comentar este aspecto de forma privada.

4.2 Valoración de los alumnos

La visión del alumnado es fundamental a la hora de valorar la intervención docente. La totalidad de los alumnos cumplieron el cuestionario (ver anexo 2), a través del cual plasmaron su visión de las sesiones. Sus resultados son expuestos a continuación.

La **primera pregunta** que se les realizó fue: “¿Te han gustado estas clases de gramática? ¿Qué es lo que más te ha gustado? Y ¿lo que menos te ha gustado?”

La primera de las cuestiones, que trataba sobre el grado de satisfacción, fue respondida por el 100% del alumnado, indicando el 75% de ellos que les había gustado, un 16,66% que les había gustado mucho y un 4,16% que les había gustado bastante.

La segunda cuestión, que trataba de averiguar qué era lo que más les había gustado, fue respondida por el 100% de los alumnos. La siguiente tabla muestra las preferencias de los alumnos con sus respectivos porcentajes:

Tabla 17. Aspectos destacados por los alumnos

a) Trabajar en grupo.	33,33%
b) Los ejemplos empleados en las sesiones.	8,33%

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

c) El desarrollo de las sesiones (metodología) * Los alumnos hacen referencia a aspectos como: dialogar, feedback, reforzamiento positivo, aprendizaje significativo.	62,5%
d) Uso de TICs.	8,33%
e) Resolver con éxito las tareas.	4,16%

Se observa cómo la mayoría de los alumnos reflejaron la importancia de una metodología inclusiva en la que se les permitiese trabajar en grupo, debatir, reflexionar y recibir una continua retroalimentación, además del reforzamiento positivo.

A la tercera cuestión, que pretendía averiguar cuáles eran los aspectos menos valorados por los alumnos, respondieron un 75% de la clase. En la siguiente tabla se muestran los resultados.

Tabla 18. Aspectos menos valorados por los alumnos

e) Nada	37,5%
f) Atender	8,33%
g) Copiar las oraciones	12,5%
h) No elegir el grupo	4,16%
i) Actividades	4,16%
j) No realizar bien los ejercicios	4,16%
k) No especifica	4,16%

En esta tabla podemos observar cómo no existe una opinión mayoritaria sobre el aspecto menos valorado.

La **segunda pregunta** planteada fue: ¿te has sentido a gusto, tranquilo, relajado trabajando gramática? ¿En algún momento no te has sentido tranquilo? ¿Por qué?

A la primera cuestión respondieron el 91,66% afirmando que en rasgos generales se habían sentido bien. Sólo un 8,33% no contestó de manera clara o precisa a esta pregunta: no obstante, indicaron que se habían sentido incómodos al haber compañeros que gritaban o por no haber realizado correctamente alguna actividad. Respecto al grupo mayoritario, un 72,72% indicaron que se sintieron cómodos en todo momento, frente a un 27,27% que indicaron sentirse incómodos en algún momento. En la siguiente tabla se muestran los aspectos por los cuales los alumnos no se han sentido cómodos. Asimismo un 4,54% de los alumnos no expuso ningún motivo por el que se sintieran incómodos.

Tabla 19. Aspectos por los cuales los alumnos se sintieron incómodos

a) No comprender bien un ejercicio o hacerlo mal.	60%
b) No tener el rol deseado.	20%
g) Girar la cabeza para ver la pizarra.	20%

La **tercera pregunta** planteaba a los alumnos si habían aprendido gramática y si se habían aburrido en algún momento. Respecto a la primera pregunta, los alumnos contestaron con “sí”, “sí mucho”, “no mucho” o no contestaron. Un 75% de la clase contestó que “sí” habían aprendido, y un 8,33% contestó “sí mucho” frente a un 4,16% que respondió “no mucho” y un 8,33% que no respondió. Respecto a la segunda pregunta un 58,33% de los alumnos expresaron no haberse aburrido, frente a un 33,33% de la clase que indicó haberse aburrido “pocas veces” y un 8,33% que indicó haberse aburrido durante las sesiones.

La **cuarta pregunta** planteaba a los alumnos si les había gustado trabajar en grupo cooperativo y por qué. La totalidad de los alumnos respondieron a afirmativamente, pero un 4,16% de la clase respondió que no le había gustado el grupo con el que trabajaba, aun así prefería trabajar en grupo que de forma individual. Otro, un 4,16%, no expuso por qué le gustaba trabajar en grupo. La mayoría de la clase, un 83,33% hizo

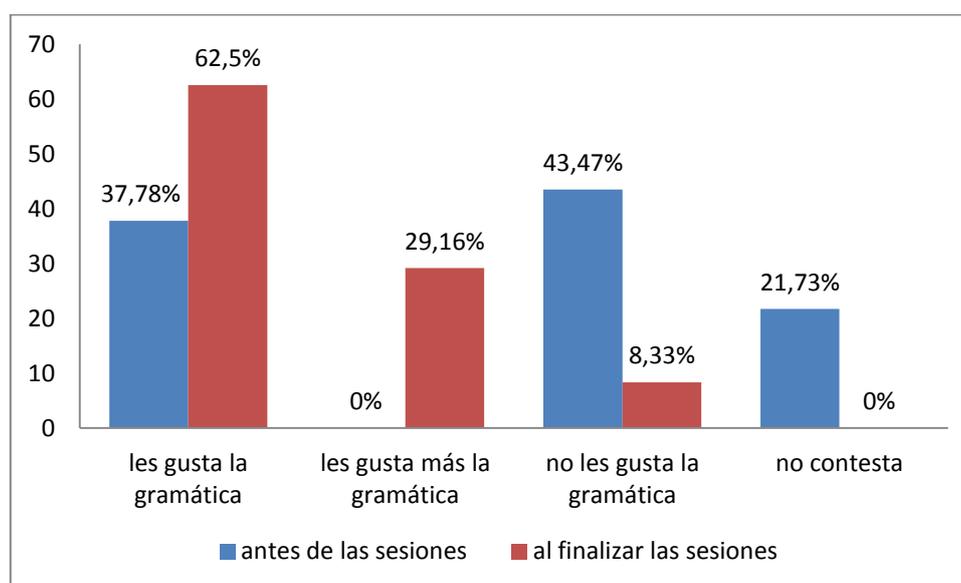
referencia a criterios sociales como “relacionarme”, “hablo con mis compañeros”, “me divierto”, “nos ayudamos”. Del mismo modo, un 62,5% de la clase hizo referencia a criterios académicos como “aprendemos mejor”, “somos más eficaces”, “damos mejores respuestas”, “aprendo de los demás”, “colaboramos y nos ayudamos”, etc.

Es decir los alumnos no sólo son conscientes de que trabajan con mejor predisposición y de que se sienten más seguros y tranquilos, sino que son conscientes de que obtienen mejores resultados al poder colaborar, ayudarse, exponer y comprobar diferentes puntos de vista.

La **quinta pregunta** les preguntaba por su interés respecto a la gramática. ¿Ahora te gusta más la gramática? ¿Te parece interesante? ¿Te gustaría aprender más cosas de gramática?

Un 62,5% de los alumnos respondió afirmativamente a la primera cuestión, y un 29,16% respondió que les gustaba algo más, frente a un 8,33% que respondió negativamente. Si comparamos estos resultados con sus conocimientos previos (ver anexo 1) encontramos una notable diferencia. En la prueba de conocimientos previos un 34,78% contestó que “no le parecían aburridas” las clases de gramática, frente a un 43,47% que afirmó que se aburriría en esas clases y un 21,73% no respondió. En el siguiente gráfico se muestra la evolución.

Gráfico 1. Desarrollo del interés por la gramática



Respecto a si les parecía interesante, un 70,83% de los alumnos respondieron afirmativamente; asimismo un 8,33% respondieron que les parecía algo más interesante, frente a un 12,5% que respondieron negativamente.

En cuanto a si desearían aprender más sobre gramática, un 83,33% de la clase mostró interés, frente a un 16,66% que mostró no tener interés por aprender gramática, y un 4,16% que respondió “no tener mucho interés” por aprender más gramática.

Asimismo, un 16,66% manifestó que le gustaba y le interesaba más la gramática aplicando esta metodología que la expuesta en los libros de texto.

La **sexta pregunta** ¿Quieres comentar otros aspectos sobre las clases? Sobre el comportamiento de la maestra, la forma de organizar la clase, los ejercicios de clase, etc.

Las respuestas de los alumnos versaron sobre tres aspectos: actividades, aspectos de las clases o no indicaron nada en especial. En la siguiente tabla se muestran los resultados:

Tabla 20. Aspectos destacados por los alumnos.

Aspectos de la clase	Papel del maestro	Actitud, feedback, refuerzo positivo	50%
		Más firmeza	4,16%
	Desarrollo de la clase: divertida y significativa		33,33%
Actividades	Más divertidas		8,33%
	Más difíciles		4,16%
Nada			12,5%

Al ámbito más valorado por los alumnos fue la puesta en práctica de las sesiones. Un 50% de los alumnos hicieron referencia al papel del maestro (actitud, clima adecuado,

refuerzo positivo, feedback continuo, etc.) y un 33,33% hicieron referencia al desarrollo dinámico de las sesiones. Es decir, los alumnos valoran la puesta en práctica de sesiones fundamentadas en la inclusión. Un aspecto que me ha llamado la atención es que los alumnos explicitaran lo importante que es para ellos que los maestros nos interese por ellos, los comprendamos y escuchemos. Asimismo, remarcaron la importancia de ser personas abiertas y cercanas. Por ejemplo “nos daba ánimos”, “se ha portado muy bien con todos los niños”, “te pones en el lugar de los niños y te preocupas muchos por los niños/as”. Los alumnos referencian la importancia del ámbito afectivo en el desarrollo de las clases.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la gramática continúa siendo uno de los aspectos más controvertidos del currículo de Lengua Castellana y Literatura.

La consideración de la gramática como un arte y no como una ciencia, que es lo que realmente es, en el ámbito de la escuela ha generado una metodología incorrecta. Tal y como expuso Lenz a principios del siglo XX:

La gramática no es, ni ha sido jamás, un arte en el sentido propio de la palabra; la gramática es una ciencia. Hablar una lengua es una costumbre que se adquiere paulatina e inconscientemente, hablar bien eso sí que es arte. ¿Desde cuándo se aprende un arte estudiando una ciencia? (1912, p. 255)

Del mismo modo Lenz (1912, p. 255) expuso como las mejoras en el lenguaje de los chilenos no se debían a clases “de análisis gramatical”, sino al uso de la lengua literaria en las aulas.

La aplicación de metodologías obsoletas, junto a una legislación incoherente, ni favorece el aprendizaje significativo de la gramática, ni el buen uso de lenguaje. Por tanto, como expuso Castro ya en el año 1922 (1987 [pero 1922], p. 120) en una nota a pie de página: “Parece increíble, pero es así. Es inútil ir a preguntar al Ministerio cómo se enseña en los establecimientos oficiales, ni quién enseña bien o mal. Si hiciesen ministro al último escribiente del Ministerio, no lo notaría el país”.

Es necesaria una renovación de la enseñanza de la gramática tanto en lo referente al ámbito legislativo como a nivel de aula. La introducción de elementos metodológicos como la participación activa del alumnado, el descubrimiento guiado, el trabajo cooperativo, permiten no sólo trabajar de manera significativa e inclusiva la gramática sino aumentar el interés de los alumnos por la misma.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Calvo, Marifé, y Benito, María Luz (Coord.) (2006). *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Egido.
- Ainscow, Mel (1995). *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alarcos Llorach, Emilio (1996). ¿Cómo y cuándo enseñar gramática? En Mantecón Ramírez, Benjamín y Zaragoza Canales, Francisca (eds.) *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones, 17-24.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1987). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal Universitaria.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1996). Enseñar gramática, aprender gramática. En Mantecón Ramírez, Benjamín y Zaragoza Canales, Francisca (eds.) *La gramática y su didáctica. Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones, 25-52.
- Bianchi, M^a de los Ángeles (2014). ¿Para qué sirve la gramática? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 1-10.
- Bosque Muñoz, Ignacio (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/libros.
- Brackenbury, Laura (1982 [pero 1912]). La enseñanza de la gramática, *Cauce*, 5, 161-218. Es reimpresión de *La enseñanza de la gramática* Madrid: Ediciones La lectura sin fecha pero ¿1912?
- Calvani, Antonio (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

- Calvani, Antonio (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Casado Goti, Martín (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-108.
- Castro, Américo (1987 [pero 1922]). La enseñanza del español en España. En Álvarez Méndez Juan M. (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal Universitaria, 118-146. Publicado inicialmente en Madrid, librería General 1922, 9-73.
- Coll, Cesar y Onrubia, Javier (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 20, 19-38.
- Domingo, Joan. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Fernández, Sonsoles (1987). *Didáctica de la gramática: teorías lingüísticas sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- Fernández Ramírez, Salvador (1985). Enseñanza de la gramática y de la literatura, en *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Madrid: Arco, 49-77.
- Ferrer, Monsterrat (2015). La función del libro de texto en la clase de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 51-59.
- García García, Emilio (1990). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3, 25-46.
- García Madruga, Juan Antonio et. alii (2010). *Psicología del desarrollo I, Volumen I*. Editorial UNED: Madrid. Libro electrónico sin paginar.
- Gavilán Bouzas, Paloma, Alario Sánchez, Ramón (2010). *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

- Gili Gaya, Samuel (1972 [pero 1952]). La enseñanza de la gramática en *Estudios de lenguaje infantil* Barcelona: Vox, 159-170 [reimpresión de La enseñanza de la gramática, *Revista de Educación*, I, mayo-junio, 119- 132.
- Gobierno de Aragón (2014). *ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, BOA, 119, 20-06-2014, 19.288-20.246.
- Gómez Torrego, Leonardo (2011a). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
- Gómez Torrego, Leonardo (2011b). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 10ª ed.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ecuador: Paidós.
- Lázaro Carreter, Fernando (1960). La gramática en la enseñanza primaria, *Vida Escolar*, 15-16, 50-52.
- Lenz, Rodolfo (1912). *¿Para qué estudiamos gramática?* Santiago de Chile.
- López Molina, Juan (1999). El libro de texto en el área de lenguaje y sus indecencias en el hábito lector. Alternativas al mismo. *Lenguaje y textos*, 14, 11-17.
- Martín Sánchez, Miguel Ángel (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, 59-76.
- MEC: *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa*, Madrid: Boletín Oficial del Estado 295, 10-12-2013, 97.858-97.921.
- Moll , Luis C. (2001). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Pérez Sánchez, Antonio Miguel, López Alacid, Mari Paz, y Poveda Sierra, Patricia (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de documentación*, 12, 209-220.

Pérez Sánchez, Antonio Miguel, y Poveda Serra, Patricia (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69.

Peñalver Castillo, Manuel (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*. Granada: Comares.

Pujolàs Maset, Pere. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.

Pujolàs, Maset, Pere (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. España: Grao

Pujolàs Maset, Pere (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Pujolàs Maset, Pere (2012). *Aulas inclusivas y Aprendizaje cooperativo. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación Universidad de Vic*, 30, 89-112.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa libros, 2 vols.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa libros.

Rodríguez López-Vázquez, Alfredo (1999). Errores didácticos en el diseño de los libros de texto: lengua y literatura en primaria. *Lenguaje y textos*, 14, 19-28.

Sanz González, Félix (1994). Mr Bilbo' eleventy-first birthday party: Un comienzo de cuento infantil en *The Lord os the Rings*, de J.R.R. Tolkien. *Didáctica*, 6, 209-228.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje Cooperativo: guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Universidad Politécnica de Madrid.

Seco, Manuel (1989). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 2ª ed.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.

Vázquez Obrador, Jesús, Justes Carilla, Rosa, Tabernero Sala, Rosa. (1997). Notas acerca del tratamiento de la gramática en libros de texto de educación primaria. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. (Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 559-563.

Vázquez Obrador, Jesús, Justes Carilla, Rosa, Tabernero Sala, Rosa. (1997-1998). Hacia una didáctica de los constituyentes inmediatos de la oración simple. *Cauce*, 20-21, 1093-1110.

6.1 Libros de texto de Educación Primaria utilizados para la elaboración del trabajo

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 5 de primaria. Aprender es crecer*. Madrid: Anaya.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 6 de primaria. Aprender es crecer*. Madrid: Anaya.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 5 de primaria. Proyecto global interactivo*. Barcelona: Edebé.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 6 de primaria. Proyecto global interactivo*. Barcelona: Edebé.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 5 de primaria. Proyecto saber hacer*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 6 de primaria. Proyecto saber hacer*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 5 de primaria*. Savia. Madrid: SM.

Análisis del concepto de sujeto y de predicado en los libros de texto de Educación Primaria. Una propuesta para su enseñanza-aprendizaje de acuerdo con metodologías inclusivas

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 6 de primaria*. Savia. Madrid: SM.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 5 de primaria*. SUPERPIXÉPOLIS. Zaragoza: Edelvives.

VV.AA. (2014). *Lengua Castellana 6 de primaria*. SUPERPIXÉPOLIS. Zaragoza: Edelvives.

ANEXO 1: EXPERIENCIAS PREVIAS

Las experiencias previas son fundamentales para el aprendizaje significativo, ya que creamos redes de conocimiento que se van aplicando a medida que vivenciamos nuevas experiencias.

A los alumnos de sexto se les pasará un cuestionario en el que se les preguntará no sólo por conceptos gramaticales que pueden haber estudiado en cursos anteriores sino también por su opinión sobre la gramática. Sin embargo, este no será un cuestionario al uso, ya que estará enmascarado dentro de un relato de misterio. Se seguirá el ejemplo de *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, en la que aplicando el surrealismo y la experimentación con la técnica narrativa logró modificar el orden cronológico de lectura, favoreciendo que el lector pudiese elegir qué leer de forma no lineal. El cuento *La historia de un crimen* tiene la forma de un diario, de manera que los alumnos pasarán de unos días a otros según la decisión que tomen. La elección de una respuesta como su opinión sobre las clases de gramática y sobre la definición correcta de la oración, el sujeto y el predicado les llevarán por historias diferentes. La forma de saber qué historia ha sido seleccionada será indicada por el propio alumnado, quien subrayará las fechas del diario que ha leído.

El diálogo que se establecerá con los alumnos será el siguiente: *Buenos días. Hoy os he traído un relato de misterio. Pero, no es un cuento cualquiera, ¿alguien ha leído algún libro de elige tu propia aventura? Damos tiempo por si algún alumno ha leído algún libro y para que explique a sus compañeros de qué trata. En caso contrario pasaremos a explicar el funcionamiento del relato: Este cuento tiene algo de especial. Nosotros podemos elegir cómo se va creando la historia. Hay una serie de preguntas que os hacen a lo largo de los capítulos. Para saber qué camino habéis elegido es tan sencillo como subrayar la fecha del día que estáis leyendo. Así podremos saber todos los caminos que habéis creado. Tenéis total libertad para responder a las preguntas.*

A partir de este material se registrarán los siguientes datos:

- Opinión sobre las clases de gramática.
- Definición de oración.

- Definición de sujeto.

Utilizando este recurso podemos evaluar los conocimientos previos de los alumnos desde un plano indirecto, que permitirá al alumno no sentirse incómodo ni inquieto por no conocer la respuesta, ya que en ningún momento la historia se cierra o da muestras de ello. En su creación se ha intentado ser fiel a los principios de la literatura infantil y juvenil, utilizando recursos de novelas de terror infantil, intertextualidad, no-sense, humor, y favoreciendo en todo momento el disfrute de los alumnos. Esto implica que el relato construido no sigue principios moralizantes ni didácticos, sólo pretende esconder una prueba de evaluación que permita evaluar al alumno sin que se sienta presionado. El relato de misterio *La historia de un crimen*, aparece a continuación.

La historia de un crimen

Hola, soy el valiente John. No tengo miedo a nada. Estudio en uno de los más terribles colegios de Inglaterra, Westminster School y he logrado sobrevivir en él 6 años, todo un logro. Pocos alumnos aguantan tanto tiempo entre estas paredes llenas de fantasmas, asesinos, y demás personajes extraños.

Día 4 de abril de 1888.

Dicen que Londres es una ciudad peligrosa, a mí no me lo parece, pero también es verdad que apenas salgo del internado. Hoy he oído a la señora Miller cuchichear sobre un nuevo asesinato. Dicen que era otra mujer joven, intentaré recabar más información.

El valiente John.

Día 5 de abril de 1888.

Estoy muy asustado, ¡mucho! El temible asesino ha entrado en la escuela y ha acabado con la vida del gato del señor Watson. A primera hora de la mañana nos han llamado a todos, nos han hecho poner en fila y nos han prohibido entrar en nuestras habitaciones. Decían que era por nuestra seguridad, pero estoy convencido de que estaban buscando el arma del crimen. Aunque nos han despertado muy temprano hoy no hemos tenido clase, algunos chicos mayores dicen que están interrogando a los sospechosos del asesinato del gato del señor Watson. Pero, ¿por qué matar al gato? Es lo mejor del señor Watson. El gato tenía todo lo que no tenía él, sentido del humor, paciencia, y agilidad. Confieso que el señor Watson no es uno de mis profesores preferidos, pero yo no he matado a su gato. ¡Jamás se me ocurriría!

El valiente John.

Día 6 de abril de 1888.

Hoy hemos tenido durante toda la mañana y la tarde clase. A primera hora hemos tenido clase de lengua con el señor Griffin y después, matemáticas con el señor Watson quien no ha podido ser más insoportable. Ha echado nada más y nada menos que a 10 niños al pasillo. ¡Ha batido todos sus records! Pero esta mañana en el cambio de clase ha ocurrido algo muy muy raro. El señor Griffin y el señor Watson estaban discutiendo, el señor Griffin lo señalaba con el dedo y ha dado una patada al suelo. El señor Watson se ha llevado las manos a la cabeza y se ha ido. No sé que habrá pasado, seguiré investigando.

El valiente John.

Día 9 de abril de 1888.

Como de costumbre hemos tenido a primera hora clase de lengua. Hoy casi me duermo, gracias a mi amigo Erick no he caído como una marmota encima del libro de lengua inglesa. ¡Menudo aburrimiento! A quien le entren ganas de dormir en las clases de gramática le aconsejo que pase a leer lo que ocurrió el día 12 de abril.

El valiente John.

Día 10 de abril de 1888.

Hoy parecía que iba a ser normal, pero la señora Miller, la experta cocinera, ha quemado el pastel de zanahoria. ¡Cómo se puede quemar el pastel de zanahoria! Las leyes de Inglaterra deberían prohibirlo. ¡Es un crimen! Cuando sea juez pienso prohibir que las cocineras quemen los pasteles en los colegios. Mejor dicho, si los queman tendrán que darnos pastel todos los días de la semana. Esa sí sería una buena ley.

El valiente John.

Día 11 de abril de 1888.

Llevo una semana de perros. ¡Y yo que me quejaba de las vacaciones en Escocia con mi tía Potter! Esta tarde hemos tenido clase de gimnasia, ha sido horrible, pero totalmente horrible. El señor Quin me ha hecho saltar, y para no variar ¡me he caído al barro! No me ha dejado cambiar, y he tenido que correr lleno de barro como un cerdo. Y para acabar de hundirme me ha obligado a hacer flexiones en una barra, ¡obviamente no he podido y me he caído! ¡Qué vergüenza! Algo tengo algo claro y es que si hay alguien capaz de matar a un lindo gatito, es él.

El valiente John.

Día 12 de abril de 1888.

Hoy hemos tenido a primera hora clase de lengua. Como de costumbre me he sentido como una sardina en medio de una tempestad, totalmente perdido. Creo que mis compañeros se han sentido por un igual, todos salvo Ernest.

Ernest adora leer, colecciona libros, y es quien nos ayuda cuando se acercan los temibles exámenes. Gracias a él conseguimos el tan precioso “bien” con el señor Watson. Sin embargo hoy ha llegado a clase un nuevo chico, Frank. No tengo claro, a cuál de los dos le gusta más lengua ni quién tenía razón en su discusión.

Hoy tocaba hablar de oraciones, y Ernest y Frank se han puesto a discutir. El profesor Griffin no se lo podía creer. Y al fin y al cabo ¿quién se iba a poner a discutir sobre oraciones?

Os cuento lo que ocurrió. Estamos en la lección 24, *la oración*. Ernest, el gran lector y escritor de la clase defendió que la oración era: enunciado con sentido completo y que tiene un verbo. Y Frank defendió que la oración era la palabra o grupos de palabras que nos dice o se pregunta algo.

Como os he dicho no sé quién llevaba razón. Pero sí que os puedo contar qué les ocurrió. Si apuestas por Ernest ve al día 14 de abril y si apuestas por Frank ve al 18 de abril.

El valiente John.

Día 14 de abril de 1888.

El profesor Griffin ha invitado a tomar el té a Ernest a su despacho, algo muy extraño, sin lugar a dudas. Ernest estaba muy nervioso ya que no sabía qué iba a ocurrir, suponemos que le iba a castigar por la discusión del otro día con Frank. Cuando Ernest llegó al despacho, el profesor Griffin tenía el té y las galletas de mantequilla preparadas. Ernest nos contó que todo fue bien, hasta que Griffin le contó que había tenido un gato cuando fue pequeño. Entonces le contó cómo éste se escapó un día de casa y nunca volvió. Desde entonces al señor Griffin no le gusta vivir con gatos. Entonces Ernest se dio cuenta de lo que significaba. Se puso nervioso, empezó a sudar, sin querer se tiró la taza de té encima. Entonces aprovechó para escapar del despacho.

El valiente John.

Día 18 de abril de 1888.

Hoy nos han dado una buena noticia que ha durado muy poco.

Esta mañana en clase de lengua el profesor Griffin nos ha contado que mañana no tendríamos clase de lengua ya que se iba a una conferencia. Sin embargo, la alegría ha durado muy poco ya que le ha encargado a Frank que diese la clase. Éste se ha quedado blanco como un huevo. Al menos tendremos un buen profesor por un día.

El valiente John.

Día 19 de abril de 1888.

Al acabar la clase de lengua, el señor Griffin ha hecho llamar a Frank para que fuera a su despacho. Frank lo ha seguido bajo nuestras inquietas miradas. Nos ha contado que justo cuando se habían sentado apareció el señor Watson, muy alterado y de mal humor. El señor Griffin se levantó y salió al pasillo a hablar con él. Frank no quería enterarse de la conversación pero gritaban tanto que era imposible no escuchar.

Watson: -Pero, ¿estás loco? ¡Eres mi amigo!

Griffin:- Sí lo soy pero, ¿qué quieres que haga?

Watson:- ¡No te atreverás! ¡No puedes hacerlo!

Griffin: -Tengo que hacer lo que considere necesario, ¿no me entiendes?

Watson: - ¿Tan poco vale nuestra amistad?

Frank dijo que ambos profesores dejaron de gritar y empezaron a hablar más bajo, así que ya no pudo seguir escuchando la conversación. Como se aburría, se puso a observar el despacho del señor Griffin, tenía un montón de papeles desorganizados, un calendario con dibujos de gatos y un libro de fisionomía de felinos. Encima de la chimenea había una balanza con dos sobres, a Ernest le pareció muy extraño, y ¿a quién no le parecería raro? Observó detenidamente ambos sobres y los abrió. El contenido de los sobres era muy raro, decía:

Sobre uno. Si consideras que el sujeto es la parte de la oración que indica quién realiza la acción del verbo o de quién se dice algo. Concuerta en número y persona con el verbo de la oración. Ve el día 21 de abril a las 00:30 horas al hueco de la escalera principal y sabrás toda la verdad.

Sobre dos. Si consideras que el sujeto es la palabra o palabras de la que se dice o pregunta algo y que este concuerda en número y persona con el núcleo del predicado. Ve el día 21 de abril a las 00:30 horas a la fuente del recreo y sabrás toda la verdad.

Frank memorizó muy bien lo que decía en cada sobre y se fue del despacho.

El valiente John.

Día 20 de abril de 1888.

Frank aún no sabe cuál es el sobre correcto. Ernest tampoco lo sabe, y no le podemos preguntar nada a ningún profesor. De hecho sólo lo sabemos los alumnos. Mientras Frank piensa a qué cita acudir, nosotros hemos abierto una porra. Todos los alumnos pueden participar, sólo hay que rellenar un papel y firmar. Se sortea una cesta de caramelos y galletas.

Yo..... Creo que el sobre es el verdadero.

¡Mucha suerte!

Día 21 de abril de 1888.

Frank no nos ha dicho a qué cita acudiría, estamos todos despiertos esperándolo. Algunos están muy preocupados y si se encuentra con el asesino ¿qué va a hacer?

Son las 00:35, Frank debe de estar hablando con quien redactó el sobre. No sabemos cuál habrá elegido. Hemos abierto las ventanas por si grita poder ir a buscarlo.

Son las 00:45, escuchamos pasos. Apagamos la luz por seguridad. Esperamos que sea Frank.

Bien, Frank ha llegado pálido, dice que no sabe qué hacer, está muy asustado. No nos quiere decir a qué cita acudió. Nos ha contado dos historias diferentes.

Primero nos dijo que fue a las escaleras a las 00:30. De las sombras apareció un hombre con una capa negra, no pudo verle la cara. Le dijo que él había matado al gato, y que no volvería a la escuela. También le advirtió que si se atrevía a contar algo o iba inventando por la escuela se encargaría de acabar con él.

Luego nos contó que en realidad fue a la cita de la fuente. A las 00:30, allí se encontró con el señor Griffin quién lo saludó y le dijo: - Me alegro de que hayas venido. Yo no maté al gato del señor Watson, pero sé lo que ocurrió. La directora lo sabe todo.

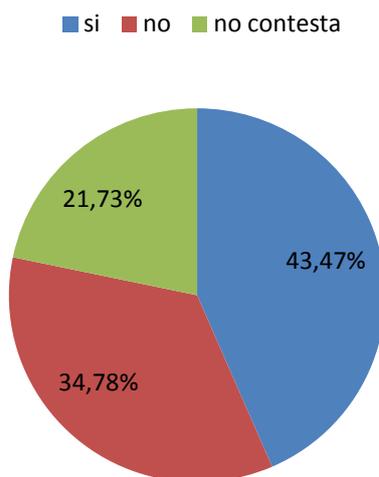
Sin embargo yo no puedo permanecer más tiempo en este colegio, así que a las 6:15 me iré de la escuela. Ya no volveré a ser vuestro profesor. No os preocupéis más por el gato, ya está todo solucionado, pero no volváis a hablar del tema.

Frank estaba muy blanco, hablaba muy bajito como si tuviera miedo. Nosotros no supimos qué versión creer. De todas formas quién sabe quizás nunca descubramos lo que verdaderamente ocurrió aquella noche.

El valiente John.

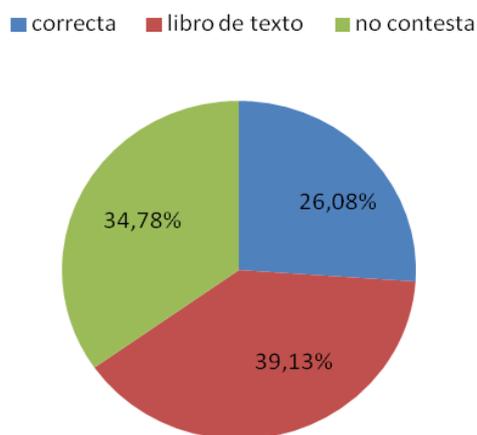
La muestra con la que se realizó el cuestionario fue de 23 alumnos y alumnas, habiendo faltado únicamente una alumna a la sesión. Los resultados de pasar este cuestionario a los alumnos de sexto curso fueron los expuestos en los siguientes gráficos:

Gráfico 1: ¿Te parecen aburridas las clases de gramática?



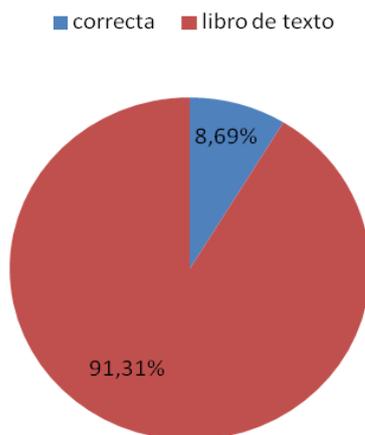
El primer ítem evaluaba la opinión de los alumnos respecto a la clase de gramática. La pregunta que se les lanzaba era si se aburrían o no en clase de gramática. Un 34,78% de los alumnos respondieron que no le parecían aburridas las clases de gramática, mientras que un 43,47% de ellos afirmó que se aburrirían en esas clases. Asimismo, un 21,73% no respondieron a la pregunta.

Gráfico 2: Definición escogida de oración



Respecto al segundo ítem, pretendía evaluar la definición de oración. Se propuso la correcta y adecuada y la expuesta en el libro de texto. Un 26,08% los alumnos eligieron la oración correcta, frente a un 39,13% que escogieron la expuesta en el libro de texto, mientras que un 34,78%. De los alumnos no respondió.

Gráfico 3: Definición escogida de sujeto



Respecto al tercer ítem, pretendía evaluar la definición de sujeto. Se propusieron dos definiciones, una de ellas adecuada y correcta y la otra la expuesta en el libro de texto de los alumnos. Solo un 8,69% de los alumnos eligieron la definición correcta. El resto de los alumnos, un 91,31% escogió la definición del libro de texto, que era la previamente estudiada.

ANEXO 2: CUESTIONARIOS Y RESULTADOS

1. Cuestionario de autoevaluación

La reflexión personal que todo maestro hace de su trabajo implica un profundo y minucioso análisis, así como una actitud crítica y una postura hacia la mejora y el enriquecimiento. El cuestionario de autoevaluación que se ha realizado se basa y fundamenta en “cuestionario de autoevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje” de Abad Calvo y Benito (2006). El cuestionario consta de tres partes, al igual que el expuesto por los anteriores autores. Algunos de los ítems son los mismos que los expuestos por ambos autores, pero otros difieren.

- Actuaciones que se pueden llevar a cabo en la programación de una secuencia de aprendizaje.
- Al inicio de una secuencia de aprendizaje.
- Durante una secuencia de aprendizaje.

El cuestionario consiste en una escala estimativa. A cada conducta se le ha asociado una frecuencia: 1 = Nada, casi nunca; 2 = Algunas veces, de vez en cuando; 3 = Bastantes veces; 4 = Con mucha frecuencia. A continuación se exponen los resultados obtenidos en las tres partes:

Tabla 1. Actuaciones que se pueden llevar a cabo en la programación de una secuencia de aprendizaje

Ítems	Calificación
a) Determino los objetivos de las sesiones.	Con mucha frecuencia
b) Determino las actividades de aprendizaje que se realizarán en el aula.	Con mucha frecuencia
c) Programo actividades de aprendizaje en diferentes niveles de manera que todos los alumnos las puedan realizar.	Con mucha frecuencia

d) Preveo actividades de evaluación para las sesiones teniendo en cuenta que las respuestas pueden ser abiertas (atención a la diversidad).	Con mucha frecuencia
e) Preveo las dificultades que puedan tener los alumnos y la retroalimentación.	Bastantes veces

El ítem “e” lo he calificado con “bastantes veces” ya que los alumnos tuvieron dificultades con las oraciones en voz pasiva. Desconocía que los alumnos no la hubiesen estudiado, aspecto que habría podido identificar fácilmente, si hubiese revisado el libro de texto donde aparece la voz pasiva en posteriores temas.

Tabla 2. Al inicio de una secuencia de aprendizaje

Items	Calificación
a) Ayudo a los alumnos a activar las ideas y conocimientos previos.	Con mucha frecuencia
b) Ayudo a relacionar lo trabajado en anteriores sesiones con las posteriores.	Con mucha frecuencia
c) Preparo los materiales y recursos de los cuales se van a precisar.	Con mucha frecuencia
d) Espero a que los alumnos estén listos para comenzar la sesión.	Con mucha frecuencia
e) Capto la atención de los alumnos para comenzar la sesión de forma adecuada.	Bastantes veces

El ítem “e” lo he calificado con “bastantes veces” debido a que durante la primera sesión tuve dificultades para captar la atención de los alumnos en determinados momentos. La maestra me dio una recomendación: captar su atención mediante una palabra o palabras pactadas previamente con ellos. Asimismo, me ofreció la que usa ella frecuentemente “silencio uno, silencio dos, silencio tres”. En las posteriores sesiones la utilicé y los alumnos respondieron muy bien. No volví a tener problemas para captar la atención de los alumnos.

Tabla 3. Durante una secuencia de aprendizaje

Items	Calificación
a) Organizo la clase por equipos de trabajo cooperativo de forma que los alumnos se puedan ayudar y apoyar y además tengan que cooperar para aprender.	Con mucha frecuencia
b) Ofrezco y fomento la autonomía en los alumnos.	Con mucha frecuencia
c) Ofrezco y fomento la participación activa.	Con mucha frecuencia
d) Ofrezco una continua retroalimentación a lo largo de toda la sesión.	Con mucha frecuencia
e) Aplico técnicas como el reforzamiento positivo mediante elogios personales y públicos a fin de reforzar todas las conductas adecuadas (comportamiento, participación, aplicación de conocimientos expuestos en otras sesiones, etc.)	Con mucha frecuencia

Los resultados de la autoevaluación fueron muy positivos, sobre todo el último apartado “Durante las secuencias de aprendizaje”. Me encuentro muy satisfecha con las calificaciones de este apartado ya que es el que más refleja la atención a la diversidad desde modelos inclusivos. Además, la puesta en práctica de estas actuaciones hizo que alumnos que no participaban frecuentemente lo hicieran. Del mismo modo todos los alumnos, independientemente de su nivel de base, pudieron realizar las tareas, lo cual muestra como alumnos con diferentes capacidades y habilidades pueden trabajar juntos.

Aunque una autoevaluación nos aporta datos muy ricos e interesantes de nuestra puesta en práctica, otros datos como la visión del alumnado o de la maestra del grupo nos pueden ayudar a plantearnos nuevos interrogantes.

Ejemplar en blanco del cuestionario de autoevaluación

1. Actuaciones que se pueden llevar a cabo en la programación de una secuencia de aprendizaje.	
1 = Nada, casi nunca; 2 = Algunas veces, de vez en cuando; 3 = Bastantes veces; 4 = Con mucha frecuencia	
a) Determino los objetivos de las sesiones.	
b) Determino las actividades de aprendizaje que se realizarán en el aula.	
c) Programo actividades de aprendizaje en diferentes niveles de manera que todos los alumnos las puedan realizar.	
d) Preveo actividades de evaluación para las sesiones teniendo en cuenta que las respuestas pueden ser abiertas (atención a la diversidad).	
e) Preveo las dificultades que puedan tener los alumnos y la retroalimentación.	
Otros aspectos a considerar:	

2. Al inicio de una secuencia de aprendizaje.	
1 = Nada, casi nunca; 2 = Algunas veces, de vez en cuando; 3 = Bastantes veces; 4 = Con mucha frecuencia	
a) Ayudo a los alumnos a activar las ideas y conocimientos previos.	
b) Ayudo a relacionar lo trabajado en anteriores sesiones con las posteriores.	
c) Preparo los materiales y recursos de los cuales se van a precisar.	
d) Espero a que los alumnos estén listos para comenzar la sesión.	
e) Capto la atención de los alumnos para comenzar la sesión de forma adecuada.	
Otros aspectos a considerar:	

3. Durante la secuencia de aprendizaje. 1 = Nada, casi nunca; 2 = Algunas veces, de vez en cuando; 3 = Bastantes veces; 4 = Con mucha frecuencia	
a) Organizo la clase por equipos de trabajo cooperativo de forma que los alumnos se puedan ayudar y apoyar y además tengan que cooperar para aprender.	
b) Ofrezco y fomento la autonomía en los alumnos.	
c) Ofrezco y fomento la participación activa.	
d) Ofrezco una continua retroalimentación a lo largo de toda la sesión.	
e) Aplico técnicas como el reforzamiento positivo mediante elogios personales y públicos a fin de reforzar todas las conductas adecuadas (comportamiento, participación, aplicación de conocimientos expuestos en otras sesiones, etc.)	
Otros aspectos a considerar:	

2. Cuestionario para la maestra del grupo

La visión de la tutora del grupo es indispensable cuando se implementa en su grupo de referencia determinadas metodologías o tareas.

La visión de la maestra – tutora que diariamente trabaja con el grupo es muy importante ya que nos permite saber si la intervención planteada es realista, qué dificultades encuentra en ella, qué incoherencias puede haber, qué es necesario trabajar de antemano con los alumnos para la puesta en práctica, etc.

La maestra de la clase tuvo a bien rellenar el cuestionario expuesto en los anexos. En la siguiente tabla se exponen sus respuestas:

Tabla 4. Respuestas de la tutora del grupo

Preguntas	Respuestas
1. ¿Considera relevante tratar contenidos gramaticales en el tercer ciclo de Educación Primaria? ¿Por qué?	Sí, porque ayuda a estructurar el pensamiento
2. ¿Considera que esta metodología es válida para trabajar con los alumnos conceptos gramaticales como la oración, el sujeto y el predicado?	Sí
3. ¿Crees que esta metodología permite realizar un aprendizaje significativo en los alumnos?	Sí
4. ¿Considera que esta metodología trabaja la diversidad desde la inclusión? ¿Por qué?	Sí, porque requiere pensamiento individual pero también colaboración en pequeño grupo.
5. ¿Considera que el profesor podría implementar esta metodología en el aula con relativa facilidad? ¿Por qué?	Sí, por el beneficio que supone en el proceso de pensamiento.
6. ¿Observa incoherencias en esta metodología?	No
7. ¿Cree que esta metodología podría resultarle interesante a sus alumnos?	Sí
8. ¿Desea comentar o añadir algún o algunos aspectos más sobre la intervención que se ha llevado a cabo?	Presentar los contenidos (los ejemplos, las conclusiones) en el orden espacial que corresponde a la

	escritura.
--	------------

Ejemplar en blanco del cuestionario para la maestra del grupo

¡TU OPINIÓN ES MUY IMPORTANTE!

Querida maestra, gracias de antemano por permitir poner en práctica esta metodología en tu clase. Tu opinión es muy importante para mí ya que me permite crecer como docente y ser más consciente de mis necesidades. Agradecería mucho que respondieses con total sinceridad a este cuestionario.

1.¿Considera relevante tratar contenidos gramaticales en el tercer ciclo de Educación Primaria? ¿Por qué?

2.¿Considera que esta metodología es válida para trabajar con los alumnos conceptos gramaticales como la oración, el sujeto y el predicado?

3.¿Crees que esta metodología permite realizar un aprendizaje significativo en los alumnos?

4.¿Considera que esta metodología trabaja la diversidad desde la inclusión? ¿Por qué?

5.¿Considera que el profesor podría implementar esta metodología en el aula con relativa facilidad? ¿Por qué?

6. ¿Observa incoherencias en esta metodología?

7.¿Cree que esta metodología podría resultarle interesante a sus alumnos?

8.¿Desea comentar o añadir algún o algunos aspectos más sobre la intervención que se ha llevado a cabo?

3. Cuestionario para los alumnos

La visión de los alumnos de la clase es un proceso sensible. Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre el método seguido es fundamental dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La totalidad de los alumnos han de poder sentirse tranquilos ante esta evaluación. El anonimato acompañado de un tono y una expresión adecuada por parte del maestro facilitará la situación. Las cuestiones que se les plantean han de ser accesibles y comprensibles para todos los alumnos, por tanto se evitará el uso de tecnicismos.

Los resultados de estos cuestionarios se exponen en el punto 4.2 Valoración de los alumnos, p. 59.

Ejemplar en blanco del cuestionario para los alumnos del grupo

¡TU OPINIÓN NOS IMPORTA!

Los maestros queremos que los alumnos os divirtáis en clase, estéis tranquilos y felices y que aprendáis mucho.

Vuestras opiniones son muy importantes para que pueda mejorar como maestra. Te pido que rellenes este cuestionario con sinceridad.

1.¿Te han gustado estas clases de gramática? ¿Qué es lo que más te ha gustado? Y ¿lo que menos?

2.¿Te has sentido a gusto, tranquilo, relajado trabajando gramática? ¿En algún momento no te has sentido tranquilo? ¿Por qué?

3.¿Has aprendido en estas clases bastantes cosas de gramática? ¿En algún momento te has aburrido?

4.¿Te ha gustado trabajar en grupo? ¿Por qué?

5.¿Ahora te gusta más la gramática? ¿Te parece interesante? ¿Te gustaría aprender más cosas de gramática?

6.¿Quieres comentar otros aspectos sobre las clases? Sobre el comportamiento de la maestra, la forma de organizar la clase, los ejercicios de clase, etc.