



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Dos aproximaciones innovadoras a la sintaxis: el aprendizaje cooperativo y la semántica como punto de partida para el análisis.

Two innovative approaches to syntax: cooperative learning and semantics as a basis for the analysis.

Autora

Natalia López Cortés

Directora

Cristina del Moral Barrigüete

Facultad de Educación

2015-2016

Índice de contenidos

1. Introducción	5
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas.....	7
2.1. Formación genérica.....	7
2.1.1. Contexto de la actividad docente	7
2.1.2. Interacción y convivencia en el aula	8
2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	9
2.2. Formación específica	10
2.2.1. Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura.....	10
2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura	11
2.2.3. Contenidos disciplinares de Lengua Castellana	12
2.2.4. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	13
2.2.5. Evaluación, investigación e innovación en Lengua Castellana y Literatura.	14
2.3. Bloque de asignaturas optativas.....	15
2.3.1. Prevención y resolución de conflictos.....	15
2.1.2. Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante.....	15
2.4. Prácticum	17
2.4.1. Prácticum I	17
2.4.2. Prácticum II y Prácticum III.....	19
3. Justificación y explicación de la selección de dos proyectos.....	21
3.1. <i>Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí</i> : una unidad didáctica sobre proposiciones subordinadas adverbiales.....	21
3.1.1. Justificación y breve descripción	21
3.1.2. Vinculación con la documentación y la realidad del centro.....	22
3.1.3. Objetivos	23
3.1.4. Contenidos.....	24
3.1.5. Principios metodológicos	25
3.1.6. Competencias básicas.....	26
3.1.7. Atención a la diversidad.....	26
3.1.8. Temporalización y actividades.....	26
3.1.9. Materiales y recursos.....	31
3.1.10. Evaluación.....	31

3.2. Hacia un nuevo análisis sintáctico: un acercamiento visual a la naturaleza semántica del verbo y sus argumentos. Un ejemplo práctico: la oposición CD-CI en 1º de E.S.O.	32
3.2.1. Justificación y breve descripción	32
3.2.2. Un caso práctico: la oposición CD-CI en 1º de E.S.O.	33
3.2.3. Recursos	37
3.2.4. Algunos resultados de la puesta en práctica.....	37
3.3. Reflexión crítica sobre la relación existente entre los proyectos seleccionados..	39
4. Conclusiones y propuestas de futuro para la enseñanza de la lengua castellana y la literatura.....	40
5. Referencias documentales y bibliográficas	44

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster, Modalidad A, se presenta como una memoria de todas las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de este curso académico 2015-2016. En él, expongo una revisión crítica de todas las asignaturas cursadas. Quedan organizadas en dos grandes bloques, correspondientes a la formación genérica y a la formación específica en Lengua castellana y Literatura. El primer bloque está integrado por *Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula y Procesos de enseñanza-aprendizaje*: estas asignaturas nos han permitido recibir una formación completa en los fundamentos de la docencia y la pedagogía, tal y como quedará explicado en los apartados posteriores. El segundo bloque está formado por las asignaturas que nos han permitido profundizar en la didáctica de nuestra especialidad, la Lengua castellana y su Literatura. Estas asignaturas son: *Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura, Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura, Evaluación, innovación e investigación en Lengua Castellana y Literatura y Contenidos disciplinares de Lengua Castellana*.

Este primer apartado queda completado con optativas, *Prevención y resolución de conflictos y Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante*; y con la reflexión crítica sobre las estancias de prácticas en el colegio Sagrado Corazón de Jesús, períodos enriquecedores que no han hecho sino reforzar mi vocación docente.

Presento a continuación dos de los proyectos que he llevado a cabo: la unidad didáctica y el proyecto de innovación. Sobre ellos se ofrece también una reflexión crítica y una justificación teórica sobre la relación existente entre ambos, que viene dada a partir de dos ideas principales: la temática de la sintaxis como punto clave para promover una reflexión gramatical y metalingüística en el alumnado, y la necesidad de la aplicación de metodologías innovadoras para el tratamiento de todos estos asuntos gramaticales. De aquí deriva también el título seleccionado para el proyecto, ya que en este trabajo propongo dos maneras innovadoras de estudiar la sintaxis y lo gramatical: una que parte de la metodología cooperativa y que queda reflejada en mi unidad didáctica y otra que da cuenta de un nuevo acercamiento a la teoría sintáctica y a la comprensión de la naturaleza semántica del verbo, que recojo en el proyecto de innovación.

Aporto, además, una serie de conclusiones que sirven a modo de cierre, no solo del presente trabajo, sino de mi formación en el máster: a partir de ellas comenzará una trayectoria profesional dedicada al mundo de la enseñanza. Por último, recojo una serie de títulos bibliográficos que me han sido de gran utilidad a la hora de desarrollar todo este trabajo, así como las distintas tareas de las asignaturas.

Lo que me movió a cursar este Máster fue, sin duda alguna, la vocación. Habiendo compaginado los últimos cursos de mi carrera universitaria, Filología Hispánica, con el trabajo en el ámbito de la enseñanza no reglada en una academia, descubrí que quería dedicar mi vida profesional a la docencia. Los conocimientos teóricos adquiridos en los cuatro años de carrera, junto con la experiencia práctica ganada durante estos tres años en la academia, así como los modelos presentados por varios profesores de mi larga vida como estudiante, me movieron a matricularme en este Máster.

Considero que lo esencial a la hora de decidir ser profesor es, sin duda alguna, la motivación personal, que se refleja en muchísimos aspectos, tales como la pasión y el pleno dominio de la materia, el saber tratar a las personas, el espíritu autocrítico y unas ganas constantes de aprender. Sin embargo, esta motivación personal ha de ser guiada y reforzada por la práctica. Y para que esta práctica tenga sentido hemos de adquirir unas competencias básicas y unas nociones teóricas sobre la didáctica y la pedagogía. Este curso académico ha supuesto la adecuación de todas las nociones teóricas filológicas y de las nociones difusas y abstractas que yo tenía de la enseñanza al modelo práctico y real del sistema educativo.

Todo ello se ha logrado a través de las clases teóricas y prácticas del Máster, que me han aportado nuevos conocimientos o me han ayudado a encauzar mis propias ideas y con las dos estancias en el centro de prácticas. Sobre todo esto se reflexiona en las páginas posteriores.

2. REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

2.1. Formación genérica

2.1.1. Contexto de la actividad docente

Esta asignatura pretende dar cuenta de todos los factores externos a la educación -tales como la sociedad, la política, la economía, la situación cultural- que, sin embargo, influyen en ella. Este concepto puede dividirse en dos ideas principales, a través de las cuales se han organizado nuestras clases: lo contextual del propio centro en el que nos encontremos (las leyes, la documentación, los sistemas organizativos, los miembros) y lo contextual de la sociedad en la que necesariamente se inserta lo educativo.

Por un lado, hemos analizado en profundidad la vida legislativa y organizativa de los centros. Esta parte de la asignatura me ha permitido conocer todos los documentos esenciales con los que habré de trabajar en un futuro. Por ello, creo que me ha resultado de gran utilidad, pues así he podido valorar críticamente documentos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Documento de Organización de Centro (DOC), el Plan de Convivencia (PC), el Plan de Acción Tutorial (PAT) o el Reglamento de Régimen Interior (RRI), y comprender su utilidad y su aplicación en la práctica docente. Como futura profesional de la enseñanza, considero esencial el conocimiento de todos estos documentos. Así, este módulo me ha permitido comprender que ser profesor no es solo impartir una o varias asignaturas, sino que además hay que regirse a través de unos principios legislativos y moverse dentro de un marco común al centro y a la comunidad autónoma. Relacionado con todo ello, esta parte de la asignatura me ha hecho reflexionar sobre cómo hemos de reconciliar nuestra libertad en la práctica docente con el contexto en la que esta se imparte.

Para asimilar todos estos conceptos y estas ideas, hemos partido del material de Bernal Agudo (2014): este completo manual nos ha ayudado a organizar todas las clases y nos ha proporcionado unos cimientos teóricos básicos muy sólidos. Este libro también nos ha ayudado, junto con otra bibliografía como la de Pajuelo Morán (1999), a la realización del trabajo de investigación grupal: en nuestro caso, nos decantamos por un estado de la cuestión sobre los programas de diversificación como una medida de atención a la diversidad.

Por otro lado, hemos estudiado el contexto más amplio de la actividad docente, esto es, todo lo relacionado con la sociedad. Así, hemos comprendido que nos encontramos en una sociedad en la que prima la información y, sobre todo, cómo procesarla. Sin embargo, la manera en la que se nos transmite esta información ha cambiado, puesto que lo fugaz y lo instantáneo están a la orden del día, tal y como se refleja en las nuevas tecnologías. Por todo ello, como docentes cambia nuestro papel: ya no somos la fuente del conocimiento, puesto que las nuevas tecnologías se convierten en el mayor aliado de nuestro alumnado, y en consecuencia tenemos que aprender a guiar ese procesamiento de la información, su interpretación. Nos convertimos en una suerte de facilitadores del conocimiento, en un faro que ilumina la senda del autoaprendizaje de nuestros alumnos.

Además, en la parte de Sociología me he podido familiarizar con teóricos de la educación. Esto me ha resultado muy interesante, pues acerca toda nuestra labor a la cimentación científica: esta vía me ha hecho ver que es necesario una indagación crítica y teórica de lo educativo, hecho que jamás me había planteado. Todos estos enfoques

teóricos sobre la función social de la educación, como los propuestos por Merton o Bordieu, me han abierto los ojos con respecto a la idea de que la educación no es una realidad aislada, un compartimento estanco, sino que se impregna de lo social. A raíz de esto, me parece interesante citar el artículo de Juan Carlos Tedesco (2010), “Educación para la justicia social”, que trabajamos en una práctica en clase. En él se afirma que la educación es la clave para la superación definitiva de las desigualdades.

Así, nuestra labor futura va a verse ineludiblemente influida por un contexto próximo e inmediato como es el centro educativo pero también por un contexto amplio y de más difícil estudio que es la sociedad y, en definitiva, el mundo en el que vivimos.

2.1.2. Interacción y convivencia en el aula

Este segundo módulo, pese a que recoge tan solo una asignatura, encierra también dos vías principales de estudios, reconciliadas, tal y como ya sucedía en el apartado anterior, bajo un mismo título. Así, en esta asignatura se nos han transmitido conocimientos y conceptos relacionados con la Psicología, tanto a nivel evolutivo como a nivel social.

En primer lugar, podemos hablar de la vía de Psicología Evolutiva, en la cual hemos asimilado ideas relacionadas con la figura del adolescente. Hemos estudiado y delimitado el proceso de la adolescencia y hemos tratado de comprender sus fases, sus características y los cambios que necesariamente sufren los adolescentes, que no son otros que nuestros futuros alumnos. He disfrutado muchísimo esta parte de la asignatura, pues me ha acercado hacia la concepción teórica de la psicología del adolescente. Considero que esta formación es indispensable, pues habremos de tratar diariamente con adolescentes y, de hecho, me hubiera gustado poder estudiar en más profundidad la mentalidad adolescente y todas sus aristas, sobre todo en lo que a situaciones dentro del aula se refiere (por ejemplo, asuntos relacionados con las dinámicas grupales, las situaciones de liderazgo, el acoso, etc.). Si bien esto corresponde quizá a la parte de Psicología Social y de hecho trabajamos conceptos como los que acabo de mencionar, he de decir también que se hizo de forma muy teórica y que podría ser interesante plantear todas estas dinámicas desde un punto más práctico, enfocándolas directamente a las relaciones adolescentes.

En la parte Evolutiva hemos aprendido también las funciones extra que podemos tener como profesores: hemos de tutorizar y orientar a los alumnos. Una vez más, he tenido que reconstruir el concepto de profesor que tenía en mi cabeza. Antes decía, refiriéndome a la asignatura de *Contexto de la actividad docente* que ser profesor no consiste solo en dar clase sino que también se ha de tener en cuenta las funciones organizativas, legislativas y participativas, a nivel de centro y a nivel social; si nos centramos en la asignatura que ahora mismo nos ocupa, podemos repetir que ser profesor no es solo dar clase sino que también hemos de tutorizar a nuestros alumnos y ayudarles a dirigir su vida académica, ofreciéndoles todas las opciones posibles.

Como trabajo de la asignatura, realizamos una investigación sobre un tema de libre elección; en nuestro caso, seleccionamos los trastornos de la conducta alimentaria y cómo las redes sociales influyen en ellos. En este trabajo se consiguió una perfecta coordinación de la parte de Evolutiva y la parte de Social, porque realizamos una investigación teórica sobre el tema para pasar a una propuesta didáctica dirigida a un

grupo-clase para prevenir estos trastornos. Así, nos basamos en trabajos más generales, como el de Blanco (2014) o Castro (2005) pero también en guías y estudios enfocados plenamente a la actuación como docentes. Dentro de estas guías, entra las que se encuentran la de Blasco Ruíz (1999), Echeburúa (2012), he de destacar sin duda la realizada por el Ayuntamiento de Madrid, *A, B, C... Anorexia, bulimia y comedor compulsivo. Manual para docentes*, pues me parece sumamente práctica. Agradezco haber tenido acceso a todos estos materiales, que creo que pueden serme de gran utilidad en el futuro.

En definitiva, si reconciliamos ambas partes de la asignatura, puedo afirmar que me encuentro con más herramientas para enfrentarme a un aula, ya sea para favorecer un buen clima, para entender las relaciones que se dan entre los diferentes miembros de la clase, para respetar la personalidad de cada individuo, para detectar los problemas más comunes en el periodo adolescente o para tutorizar y orientar a mis futuros alumnos.

2.1.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta asignatura me ha acercado a la comprensión de los distintos procesos que tienen lugar en el aula, tanto desde la perspectiva del docente, que enseña, como desde la del alumno, que aprende. En este módulo se recogen, por tanto, varios métodos y teorías relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y es esencial para una formación completa del profesorado.

Hemos aprendido, por ejemplo, distintos métodos de evaluación y hemos analizado la importancia de la motivación de nuestros estudiantes, revisando bibliografía como Alonso Tapia (2005). De nuevo, he de destacar lo interesante que me parece la formación teórica que se nos proporciona en este Máster, dotándonos de una base desde donde investigar sobre lo educativo. En este caso, en esta asignatura hemos estudiado las distintas teorías de la educación, esto es, el conductismo, el constructivismo y cognitivismo. He aprendido que el conductismo busca el refuerzo positivo o negativo para predecir y modificar conductas; el constructivismo se basa en el aprendizaje significativo, basado en los conocimientos previos de los alumnos y que el cognitivismo aboga por un enfoque centrado en los procesos cognitivos de los alumnos. Acercarme, aunque sea superficialmente, a autores como Piaget o Pavlov me parece necesario para poder enfocar adecuadamente mi actividad profesional, reconciliando distintos métodos y teorías.

Algunos de los conceptos de esta asignatura se han solapado con la asignatura específica de Fundamentos de diseño instruccional y metodología del aprendizaje, sobre todo lo referido a instrumentos de evaluación y a metodologías innovadoras, como el aprendizaje cooperativo. Este método de trabajo ha sido una de las competencias en la que más hincapié se ha hecho a lo largo de todo el Máster y que he tenido oportunidad de ver en acción, puesto que en mi centro de prácticas se está implantando esta metodología: el trabajo cooperativo busca enfocar el trabajo en grupo hacia la consecución de un objetivo, pero ya no individual, sino grupal. Para un correcto funcionamiento de esto, el grupo clase se divide en grupos de 4 y cada persona tiene asignado un rol determinado, en el que van rotando. Por ejemplo, en el Sagrado Corazón de Jesús los roles son ‘moderador’, ‘portavoz’, ‘secretario’ y ‘coordinador’. La asimilación de los roles permite una cohesión total dentro del grupo, facilitando el

aprendizaje de todos sus miembros. Creo que esta metodología es muy interesante y que, bien implementada, puede ser un éxito. Así, esta parte de la asignatura me ha proporcionado una buena base para entender y, en un futuro, aplicar las metodologías innovadoras, así como herramientas para mostrarme crítica ante ellas.

Además, hemos trabajado en bastante profundidad las nuevas tecnologías y su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aplaudo que se incluyan contenidos de este tipo en un Máster del profesorado, pues no podemos ignorar que lo tecnológico ha entrado de pleno en la vida diaria y nuestros alumnos van a estar plenamente influidos por esto. Eso sí, si partimos de la idea de que las tecnologías ya son algo totalmente cotidiano y de que por ello pueden ayudar en el proceso educativo, ejerciendo tanto de factor motivador como de facilitador del conocimiento, hemos también de reflexionar críticamente sobre sus límites y sobre el uso injustificado y descontrolado que muchas veces se les da: por ejemplo, siendo alumna he visto cómo muchos profesores impartían sus clases basándose en presentaciones digitales sin mucho sentido ni fundamento. Considero que las nuevas tecnologías son unas herramientas claves, básicas en el momento en el que nos encontramos, pero no tienen que ser un fin en sí mismas, sino un medio para lograr una buena asimilación de los conocimientos. Lo mismo sucede, en ocasiones, con las metodologías innovadoras: no creo en la innovación por la innovación, sino que opino que la innovación tiene que estar siempre justificada, fundamentada y supeditada a un fin mayor. Creo que esta asignatura me ha dado unas pinceladas básicas pero firmes para ser capaz de desarrollar una conciencia crítica con respecto a todos estos asuntos.

2.2. Formación específica

Así como la formación general me ha proporcionado herramientas para entender qué es ser profesor y qué supone este trabajo, la formación específica me ha ayudado a enfocar todos estos conocimientos hacia mi especialidad, la Lengua Castellana y la Literatura. A continuación, procedo a dar cuenta de las competencias que he adquirido en las tres asignaturas dedicadas a la enseñanza de esta materia.

2.2.1. Diseño curricular en Lengua Castellana y Literatura

El objetivo principal que he logrado al cursar esta asignatura ha sido, sin duda, el conocimiento, el uso apropiado y el análisis del currículum aragonés de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como el de Bachillerato. He aprendido que el currículum aragonés es la base de mi actividad profesional.

Hemos centrado nuestro análisis sobre todo en el apartado dedicado a la asignatura de la Lengua Castellana y Literatura. Así, en esta asignatura hemos estudiado lo contextual legislativo pero acercándolo a nuestra especialidad. Hemos estudiado los distintos niveles de concreción del currículum y hemos visto cómo puede ser utilizado para la programación de actividades, poniéndose así esta asignatura en relación con la de *Fundamentos de diseño instruccional*.

Además, hemos planteado en clase varios debates sobre cómo enseñar determinados aspectos lingüísticos, como la expresión oral, la competencia gramatical o la escritura. A través de las distintas intervenciones, tanto del profesor como de mis compañeros, he podido observar cuántos factores se han de tener en cuenta a la hora de

enseñar lengua: el profesor de lengua y literatura tiene una labor doble, puesto que el objeto de estudio de su materia se corresponde, además, con el instrumento de pensamiento y de comunicación. Su asignatura es, por tanto, una meta-asignatura, ya que en ella se reflexiona sobre la lengua y las creaciones de la misma, pero desde el marco de la propia lengua, esto es, hablándola.

Por último, en esta asignatura hemos estudiado también las programaciones didácticas, realizando un análisis de una programación del centro. La idea general con la que me he quedado, tras este trabajo y tras la estancia en el centro de prácticas, es la de que con las programaciones se tienen que reconciliar dos cosas: el cumplir la ley y los objetivos marcados por ella y el encontrar utilidad en la programación para la actividad docente. Este trabajo de análisis de la programación ha sido, sin lugar a dudas, uno de mis favoritos del Máster, ya que me ha permitido adentrarme en un documento cercano, práctico y tangible como era la programación de mi centro de prácticas del curso en el que yo he trabajado e impartido mi unidad didáctica.

En definitiva, esta asignatura me ha proporcionado un acercamiento inicial muy completo y exhaustivo a lo que es ser profesor de Lengua Castellana y Literatura: la base de esto no es sino esa reconciliación tan compleja entre la lengua como objeto de análisis y medio de comunicación. A ello se suma la necesidad de despertar en los alumnos el interés hacia una materia, como es su propia lengua, sobre la que ya creen conocer todo. El profesor de Lengua y Literatura es una especie de puente que ha de tenderse sobre el uso inconsciente que los alumnos hacen de la lengua hacia la reflexión crítica y consciente de este uso, para descubrir matices lingüísticos o literarios.

2.2.2. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías del aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura

La asignatura que ahora nos ocupa está casi indisolublemente relacionada con la anterior. Muchos conceptos y materiales se han solapado aunque la coordinación entre los profesores de ambas materias ha sido excelente.

En esta asignatura hemos continuado el trabajo con el currículum aragonés pero desde un punto de partida mucho más práctico. Así, una vez que ya sabíamos qué era el currículum, qué eran los objetivos, los contenidos, etc., hemos aprendido a trabajar con ellos, realizando muchísimas actividades en clase. Por ejemplo, hemos realizado prácticas de concreción de objetivos y contenidos, de estudios comparativos de distintos cursos, de diseño de actividades para trabajar las distintas competencias básicas, de creación de rúbricas y de indicadores de evaluación...

Sin embargo, puedo afirmar, sin negar la utilidad de todas estas prácticas grupales en clase, que lo que más he disfrutado y a lo que más aplicación le he visto ha sido al trabajo (individual, en mi caso) que hemos tenido que realizar. Este ha consistido en el diseño de un proyecto, para lo cual hemos tenido que aplicar todos los conocimientos adquiridos sobre el currículum y las metodologías innovadoras que se nos habían presentado a lo largo del desarrollo de la asignatura. La elección de desarrollar un proyecto y no una programación entera me parece muy adecuada, puesto que supone menos sobrecarga de trabajo, dejando espacio a la reflexión y a la autocrítica.

Mi proyecto, titulado *Me gusta cuando callas*, tenía como finalidad la creación de un blog literario, donde se recogieran dos elementos: por un lado, la grabación de la recitación de un poema, seleccionado por el alumno, pero a partir de un autor asignado por el profesor; y, por otro lado, un breve texto del alumno, o bien de carácter más objetivo (breve semblanza de la vida y obra del autor), o bien de carácter más subjetivo (composición literaria propia, a raíz de las impresiones del poema recitado). El tener que reconciliar la idea tan clara de proyecto que quería conseguir con las sutileza del diseño, tales como la concreción de los objetivos del currículum o la secuenciación y temporalización de las distintas actividades, me ha servido para acercarme a la comprensión del diseño de actividades, dándome las bases para la realización de una unidad didáctica y de una programación completa.

Hemos asimilado propuestas de diferentes autores, que van desde la didáctica en general con trabajos de Monclús Estella (2011) y Perrenoud (2012), hasta la didáctica de la lengua y la literatura, como Cassany (1994), Pennac (1993), Rodari (2007) o Ruiz Bikandi (2011)

Aparte de todos los conceptos teóricos y las metodologías que hemos aprendido, así como el diseño (sin duda útil) del proyecto individual, esta asignatura me ha enseñado a saber ser crítica, no solo con el sistema en el que nos movemos sino con nuestra propia actividad y nuestros métodos docentes.

2.2.3. Contenidos disciplinares de Lengua Castellana

Elegí esta asignatura porque consideraba necesario tener una formación suplementaria que me permitiera delimitar mis conocimientos lingüísticos y enfocarlos hacia los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Por oposición, dejé de lado la opción de Literatura por creer que la formación literaria que recibí en la carrera está más cercana a lo que se espera de un profesor de Literatura en la actualidad. Sin embargo, creo que ambas asignaturas deberían ser obligatorias para que nuestra formación pedagógica fuera verdaderamente completa en cuanto a contenidos, tanto lingüísticos como literarios.

El programa de esta asignatura ha ido desde una parte más teórica, donde hemos revisado conceptos teóricos como la competencia lingüística, la diacronía y la sincronía o los dialectos, hasta una parte práctica y metodológica, donde hemos tratado de dar respuesta a preguntas como “¿cómo enfocar el análisis de la corrección idiomática?” o “¿cómo enfocar el análisis de la variación lingüística?”. Dentro de estos dos bloques, me gustaría recuperar el artículo de Hymes (1996) y el manual de Casalmiglia y Tusón (1999). El artículo que Hymes publicó originalmente en 1971 supuso un hito para la Lingüística, ya que en él aboga por la necesidad de tomar en cuenta los aspectos socioculturales y extralingüísticos a la hora de analizar la lengua, forjando el término de ‘competencia comunicativa’ y criticando la teoría chomskiana, tan en boga en aquellos días. Por otro lado, el manual de *Las cosas del decir* me ha permitido repasar conceptos de pragmática y de análisis del discurso, básicos para un lingüista pero que muchas veces se dejan de lado a la hora de dar clase a adolescentes. Me gustan las propuestas que se hacen en este libro, como por ejemplo el análisis de textos publicitarios. Me parece que el material proporcionado en esta asignatura es de gran utilidad, tanto a nivel de adaptación y metodología docente como desde un punto de vista más filológico.

De cualquier manera, con esta asignatura he logrado mis objetivos: gracias a una revisión y una ordenación de los contenidos disciplinares básicos, he conseguido determinar qué hemos de enseñar como profesores de lengua. Además, en clase hemos hecho diversas prácticas que nos han permitido ver una aplicación didáctica a conocimientos y conceptos que antes no parecían tener utilidad en ese aspecto. En definitiva, esta asignatura me parece esencial para adecuar mis conocimientos previos como lingüista al público que voy a tener como futura docente, esto es, al aula de Secundaria y Bachillerato.

2.2.4. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

Ya antes de cursar este módulo sabía que iba a ser el verdaderamente práctico, el que me permitiera diseñar y organizar y desarrollar, tal y como su nombre indica, toda una clase de Lengua castellana y Literatura. Esta asignatura es, sin lugar a dudas, la más completa, ya que nos ha hecho combinar nuestros conocimientos previos, adquiridos en la carrera, con todas las competencias adquiridas en el Máster: el marco legislativo en el que nos movemos, el manejo del currículo aragonés, los fundamentos de diseño, la delimitación de contenidos disciplinares....

La competencia esencial que habíamos de adquirir a través de este módulo no era otra que la destreza en el diseño de unidades didácticas, algo esencial no solo para la evaluación de la asignatura sino en nuestra actividad laboral. La organización de la asignatura se ha hecho siguiendo esta idea, convirtiendo casi todas las horas en horas de prácticas, donde ganáramos habilidad en el diseño de diferentes tipos de actividades, poniendo este diseño siempre en relación con diferentes contenidos, para evitar el estancamiento en solo uno de ellos.

El cursar esta asignatura me ha hecho comprobar, una vez más, lo compleja que es nuestra materia, pues bajo un mismo título se encuentran contenidos tan diversos y, al mismo tiempo, tan esenciales y básicos como la competencia lingüística, el fomento de la lectura, la valoración del patrimonio literario y la expresión oral. Por todo ello, he de decir que la organización del horario y la coordinación entre ambas profesoras me han parecido formidables, ya que esta variedad de enfoques y perspectivas no hacen sino reflejar la complejidad de la Lengua y la Literatura, antes mencionada.

Quiero destacar, para concluir, el aspecto que más me ha sorprendido y que más he valorado de cada enfoque (lengua y literatura): por un lado, desde la perspectiva más lingüística, apruebo el hecho de que se haga hincapié en el trabajo de la oralidad en el aula y espero poder poner pronto en práctica las propuestas de actividades que se nos han sugerido para trabajar este aspecto con los adolescentes; por otro lado, desde la perspectiva literaria, he agradecido enormemente el trabajo que hemos realizado de indagación en el corpus de la literatura infantil y juvenil, pues muchas veces, como filólogos, nos olvidamos de que hay vida más allá de los clásicos y que, de cara a trabajar con alumnos de Secundaria, es esencial estar actualizado en estos géneros. La literatura infantil y juvenil es un punto clave, que no hemos de ver como un enemigo de la literatura canónica, sino como un medio para llegar a ella, a través del fomento de la pasión por la literatura. A través de obras pensadas para un público adolescente, con historias cercanas a su realidad cotidiana, se desarrollará el gusto por la lectura, así como la autonomía lectora o el perfilamiento de preferencias temáticas o genéricas. Lo

clásico será mucho más fácil de abordar si hay un gusto personal por lo literario en su sentido más amplio, tal y como afirman varios autores (Cerrillo, Larrañaga, y Yubero, 2002; Montesinos, 2003, Bordons, y Díaz-Plaja, 2013).

En definitiva, este módulo es un pilar no solo del Máster del Profesorado, sino también de nuestra futura actividad profesional en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura en las aulas de Secundaria y Bachillerato.

2.2.5. Evaluación, investigación e innovación en Lengua Castellana y Literatura.

Si bien todas las asignaturas que han quedado reflejadas en el trabajo hasta ahora están estrechamente relacionadas con la actividad práctica docente y su contextualización teórica y legislativa, la asignatura de *Evaluación, investigación e innovación* me ha acercado a lo que hay más allá de la práctica, esto es, al camino de la investigación en pedagogía y didáctica. Esto podría ser una vía abierta para algunos de nosotros, una vía que no habría podido conocer sin cursar este módulo.

Así, esta asignatura se vuelca en el futuro, en lo que podríamos hacer una vez que ya seamos profesores: nos ha enseñado a buscar caminos innovadores que aplicaremos a nuestra práctica, a ser críticos con nuestras propias metodologías, a basar nuestras decisiones en cimentaciones científicas. A través de una extensa revisión de diferentes proyectos sobre muy diversos temas, hemos podido reflexionar críticamente sobre la innovación y la evaluación de las metodologías innovadoras que hoy en día están desarrollándose en las aulas.

Dentro de estos proyectos, los que más me han llamado la atención han sido dos de Moreno (2001 y 2005). La idea principal del primer artículo es la comparativa de dos metodologías a la hora de la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario: una más tradicional y otra más innovadora. Me ha resultado interesante el hecho de que el uso de una u otra metodología no sea significativa a la hora de analizar los resultados, pero que sí que varíe el componente actitudinal de los alumnos, ya que se juega con factores como la motivación. También suscribo la idea del autor de reconciliar ambas metodologías, alcanzando un punto medio, para un aprendizaje completo. Por otro lado, el segundo artículo propone acercar lo dramático a los alumnos de secundaria, partiendo de los aspectos lúdicos que esto encierra, y con el objetivo de transmitir contenidos humanísticos a través de estas técnicas.

La asignatura se ha basado en todas estas lecturas, que nos han servido como guía y modelo para desarrollar una investigación personal. En mi caso, he realizado un proyecto de innovación, recogido en este trabajo, basado en la utilización de lo visual para comprender la sintaxis desde lo semántico: esta era una idea que muchas veces me había rondado la cabeza y que yo misma había puesto en menor medida en práctica en mi actividad profesional dentro de la enseñanza no reglada; sin embargo, nunca hubiera pensado que, dentro de la rama de la educación y la didáctica, se pudiera llevar a cabo una investigación sobre un tema como este, que no es sino un enfoque innovador que pretende mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por todo ello, esta ha sido una de las asignaturas que más he disfrutado, porque me ha dejado vislumbrar la parte investigadora a la que puedo optar después de la

realización de este Máster y me ha permitido dar las primeras pinceladas a un proyecto que podría continuar en el futuro y, por supuesto, poner en práctica en un instituto.

2.3. Bloque de asignaturas optativas

2.3.1. Prevención y resolución de conflictos

Elegí esta asignatura optativa por considerar que la gestión de las relaciones en el aula es una obligación de cualquier profesor. Además, quería estudiar las diferentes maneras en que estas relaciones pueden convertirse en algo negativo y cómo poder prevenir esto o volverlo a encauzar hacia lo positivo. Esta asignatura me ha enseñado que los conflictos son algo natural y que hemos de saber vivir con ellos: como docentes, hemos de ser conscientes de que en un aula van a aparecer conflictos y que, en muchos casos, es nuestra responsabilidad mediar y ayudar a paliarlos.

La asignatura quedaba dividida en dos grandes bloques: por un lado, hemos trabajado la prevención y la resolución de conflictos desde el punto de vista legislativo. Hemos estudiado qué documentos de los centros recogen las distintas actuaciones en estos asuntos y se nos han presentado diferentes recursos para trabajar lo conflictual. Hemos estudiado, además, procesos como la mediación entre iguales, basándonos en puestas en práctica reales. Por otro lado, hemos estudiado los conflictos desde un punto de vista psicológico, analizando conceptos teóricos como los diferentes estadios existentes en el mapa del conflicto o los diferentes modos de gestionar las emociones.

Esta asignatura me ha proporcionado una perspectiva amplia sobre qué es un conflicto. En este sentido, el material que más útil me ha resultado es el modelo práctico de Farré (2004), pues me ha hecho reflexionar sobre el hecho de que el conflicto es inevitable muchas veces, pero que se puede tornar en algo positivo de lo que aprender. Tras cursarla, me siento capacitada para entender las relaciones que se dan en un aula y sé a qué documentos he de acudir para respaldar y justificar mis actuaciones. Además, creo tener herramientas suficientes para gestionar conflictos, así como para valorar su vertiente positiva.

2.1.2. Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante

La enseñanza del español como lengua extranjera ha sido siempre una de mis opciones laborales preferenciales, gracias a mi formación lingüística y filológica, y por ello elegí esta asignatura, esperando encontrar una revisión de lo ya conocido y, principalmente, una aplicación didáctica de los conceptos lingüísticos a la compleja situación educativa en la que nos encontramos, donde la llegada de alumnos inmigrantes, que se incorporan al sistema sin saber español, es una realidad innegable.

Por un lado, hemos realizado unas lecturas que nos han permitido acercarnos a diferentes aspectos relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera. En mi caso, he trabajado con dos artículos: uno de Pilar García (2008) en el que se reflexiona sobre la importancia de presencia de la afectividad en el aula de segunda lengua, ya no solo como elemento motivador para la asimilación de la lengua y desarrollo de las habilidades comunicativas, sino también como base para la transmisión de unos valores

socioculturales; y otro de Gómez del Estal (2008) en el que se hace una propuesta y una reflexión sobre la enseñanza de la gramática en estas aulas de L2, haciendo hincapié en el hecho de que lo práctico y lo útil han de ser el pilar de nuestra enseñanza, acercando así al alumnado a situaciones comunicativas verosímiles y que se puedan llegar a dar en su realidad y en su entorno. Ambos artículos, como se puede observar, están relacionados en la medida en que hablan de la importancia de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, en sus intereses, inquietudes y necesidad, idea aplicable, en mi opinión, a cualquier aula, ya sea de aprendizaje de una lengua extranjera o no.

Esta asignatura ha resultado ser mucho más general de lo que esperaba: se nos han presentado unos conceptos básicos sobre los que hemos de basar nuestra actuación docente en la enseñanza del español como lengua de aprendizaje para las personas extranjeras y también hemos revisado conceptos esenciales como los de diversidad, inclusión e integración. Sin embargo, he echado en falta una puesta en contacto con todo lo exclusivamente lingüístico. Creo que el hecho de que no nos hayamos acercado a un planteamiento totalmente lingüístico, por ejemplo, el trabajar el ser y estar, o el indicativo y subjuntivo, deriva de la realidad de nuestro Máster: esta asignatura se presenta como optativa y de formación genérica, en vez de ser una asignatura de especialidad para los que cursamos el módulo de Lengua castellana.

Por un lado, considero que toda aquella persona que vaya a ejercer profesionalmente la docencia ha de tener unos conocimientos básicos sobre la enseñanza de español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante, ya que, como decíamos antes, la diversidad lingüística de las aulas no se puede negar. Pero, aun así, creo que sería interesante reformular esta asignatura y encauzarla hacia una vertiente plenamente lingüística, porque estos alumnos necesitan unos conocimientos gramaticales que solo les podemos proporcionar profesionales de la lengua como los filólogos.

Así, como propuesta de futuro, abogaría por dividir esta asignatura: mantendría una opción genérica, donde se proporcionaran esas pinceladas básicas y, sin duda alguna, totalmente necesarias en nuestra sociedad; y, por otro lado, crearía una asignatura de especialidad que nos permitiera a los profesores de lengua estudiar una aplicación pedagógica de todos los conocimientos sobre la materia que ya tenemos, puesto que necesitamos ese enfoque didáctico para que nuestra actuación sea verdaderamente efectiva.

2.4. Prácticum

2.4.1. Prácticum I

El primer periodo de prácticas responde al nombre de “Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”. Así, en las semanas comprendidas entre el 23 de noviembre y el 4 de diciembre, vivimos un primer acercamiento a la realidad de un centro educativo. En mi caso, realicé las prácticas en el colegio del Sagrado Corazón de Jesús, bajo la supervisión de la profesora Felisa Ferraz. Mi lazo con la universidad se mantuvo a través del contacto con mi tutora Pilar Benítez, con la que realizamos diversos encuentros y tutorías.

El colegio del Sagrado Corazón de Jesús está situado en el barrio del Actur y se trata de un centro concertado en Secundaria y privado en Bachiller. Es un centro bastante grande, en el que el alumno puede vivir toda su vida educativa, desde los 3 años hasta los 18. En la actualidad, están optando por la implantación de métodos innovadores, como el programa bilingüe, el aprendizaje cooperativo y un programa de líderes. Este último incluye factores innovadores como la puesta en práctica de un sistema de tutorías individualizadas o la introducción del iPad y las nuevas tecnologías en el aula. Por todo ello, podemos afirmar que el colegio Sagrado Corazón de Jesús es un centro con una gran tradición histórica a sus espaldas, lo que se refleja en el trato a las familias, en el modo de enseñar, en la vida de centro...; pero un centro que, al mismo tiempo, ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos y sacar el mayor partido de ellos.

Este primer periodo pretendía acercarnos a la vida del centro educativo desde el punto de vista de la comprensión, de su funcionamiento, su organización y marco legislativo. Todo esto se pudo llevar a cabo gracias a la coordinación del director de Secundaria y Bachiller, Guillermo Dieste, y la orientadora, Mar Sancho, que organizaron diversas reuniones para presentarnos todo el esqueleto funcional del centro. Quiero destacar cuatro reuniones que para mí resultaron esenciales y que reflejan muy bien todo lo que aprendí en mi primera estancia en el colegio:

1. La imagen del centro: fue una de las primeras reuniones a las que asistimos, y en ella se nos presentó el ideario del centro, basado en las ideas de su fundadora, la madre Sofía Barat. Me resultó muy interesante, porque comprendí que el centro es un proyecto complejo pero coherente, en el sentido de que tienen una imagen, una metodología y unas ideas muy definidas y que tratan de aplicar sistemáticamente en todos los aspectos. Por ejemplo, trabajan con un lema cada año, que sirve de punto de partida para el cumplimiento de unos objetivos quincenales, relacionados con la educación en valores. Este curso es “cooperar para aprender, crecer para ser”. Este lema parece muy abstracto, pero lo que se propone desde dirección es la concreción de este lema en objetivos quincenales muy concretos que luego se trabajan desde tutoría, y sirven de hilo conductor para todo el curso. Así, durante mi estancia en noviembre, los objetivos concretos eran: “Escuchamos y aprendemos a ceder” y “Somos generosos con nuestro tiempo y cualidades”. En esta reunión se nos explicó también la organización del centro: a partir de un organigrama nos presentaron las funciones de cada miembro del equipo (los coordinadores, los jefes de departamento, la junta de patronato). La idea principal que extraje de esta charla es que los proyectos surgen en abstracto desde el equipo directivo, se

concretan a través de coordinación y el que de verdad pone en práctica todo es el tutor y el profesor en la realidad del aula.

2. El trabajo cooperativo: en el Sagrado Corazón existe una comisión mixta de innovación, cuyo trabajo principal es la implantación de la metodología cooperativa. Este año está en la primera fase de implantación y en mi segunda estancia tuve oportunidad de ver trabajar a los alumnos con este método. Me parece esencial que un centro sepa renovarse y sepa invertir en innovación, dando respuesta a una nueva realidad educativa: ya no se puede enseñar como se enseñaba antes. Los primeros resultados que tuvieron de esta experiencia es el aumento del rendimiento de los alumnos y, sobre todo, de su motivación. En el apartado del siguiente *Prácticum II y III* comentaré mis impresiones.
3. Proyecto líderes 3-18: Este proyecto, enfocado a conseguir una máxima calidad educativa, también se está implantando este curso. El lema es: “cada alumno, un proyecto” y está enfocado a que el alumno viva todo su desarrollo educativo en el colegio. El proyecto tiene tres líneas principales: mejorar la relación educativa a través de las tutorías individualizadas, implantar nuevas metodologías, como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos, y buscar nuevos recursos, como el aprendizaje por iPad. De estas propuestas, me parece especialmente importante el sistema de tutorías individualizada: cada alumno tiene asignado un tutor individual, con el que se entrevista tantas veces como sea necesario, buscando una orientación ya no tanto académica como personal. Tal y como me comentó mi tutora, a través de estas tutorías, los alumnos se están abriendo mucho más y está dando sus frutos: por ejemplo, durante mi estancia, se denunciaron casos de acoso que en una tutoría grupal no se habrían encontrado.
4. Programación del departamento de Lengua castellana y Literatura: También tuve una reunión con la jefa del departamento de Lengua, Literatura y Cultura Clásica, que presentó las programaciones del departamento. Esta sesión me resultó verdaderamente útil, pues me enseñó qué es una programación, para qué sirve, cómo se realiza y qué partes tiene. Me mostró programaciones de diferentes cursos y diferentes asignaturas. De esta reunión me quedé con la idea general de que con las programaciones se tienen que reconciliar dos cosas: el cumplir la ley y los objetivos marcados por ella y el encontrar utilidad en la programación para la actividad docente.

Todas estas reuniones resultaron de gran utilidad por varios motivos: me permitieron conocer el funcionamiento del centro en el que más adelante iba a poner en práctica mis capacidades docentes y, de manera más general, me ayudaron a comprender la estructura interna de un centro educativo, un marco que necesariamente va a influir en mi futuro profesional. Además, pude conocer a todo el equipo docente y directivo que me iba a acompañar en esta aventura.

2.4.2. *Prácticum II y Prácticum III*

El segundo y tercer período de prácticas tuvieron lugar desde el 14 de marzo hasta el 29 de abril, alargándose así durante un mes y medio. En esta estancia, mucho más amplia que la anterior, tuve la oportunidad de experimentar de verdad lo que es ser profesor: asistí a todas las clases de mi tutora, implanté mi unidad didáctica y evalué a los alumnos. El Prácticum II está más relacionado con una unidad didáctica y el III con el proyecto de innovación, recogidos ambos en apartados posteriores, pero, en mi caso, no se hizo diferencia entre ambos periodos, ni a nivel de centro ni al de la universidad. Por ello, he decidido fusionar todas mis experiencias en un único apartado. Quiero presentar a continuación una breve descripción de los grupos de los que me hice cargo, para pasar a exponer mis reflexiones finales.

Por un lado, asistí a las clases de dos grupos de 4º de la E.S.O. Con estos alumnos tuve mayor trato y en estos grupos centré mi intervención docente. La clase de 4º A estaba formada por 23 alumnos: 20 chicos y tan solo 3 chicas. Como se puede observar, el fuerte componente masculino hacía de este grupo un grupo ruidoso y agitado. Mi tutora me comentó que es un grupo con el que tuvieron problemas de disciplina y comportamiento en la primera parte del curso y además también se dieron casos de acoso escolar, encabezado por el grupo de alumnos líderes. Era un grupo muy amplio y con alumnos habladores y vivaces, pero, al mismo tiempo, bastante más tímido: fue más difícil encontrar voluntarios para las correcciones o conseguir que preguntaran dudas en voz alta. Sin embargo, era un grupo con gran potencial académico, puesto que todos los alumnos habían cogido la opción científica y tecnológica, por lo que demostraron gran capacidad de estudio: esto se reflejó también en el hecho de que el nivel de atención en las explicaciones parece haber sido mayor, y las notas del examen que les realicé fueron bastante elevadas, con varios casos de sobresaliente.

Por otro lado, el grupo de 4º C era mucho más reducido (19 alumnos: 7 chicos y 12 chicas) y muchísimo más heterogéneo en cuanto a capacidades, comportamientos, inquietudes y opciones académicas. En este grupo estaban mezcladas las opciones de ciencias y letras, y era tan reducido porque existe el programa de diversificación curricular, cuyos integrantes daban la asignatura de lengua en otra aula. El ambiente en clase era muy bueno, había una atmósfera generalizada de amistad, pero en cuanto a lo académico encontré diferencias muy marcadas, que se podrían resumir en la oposición chicos-chicas. El grupo de chicas, con tan solo una o dos excepciones, era muy potente académicamente: eran inquietas, y parecían ir un paso por delante (por ejemplo, varias habían empezado a relacionar las perífrasis verbales con las oraciones subordinadas formadas por un infinitivo, materia que todavía no habían dado en clase). Sin embargo, el grupo de chicos iba bastante más descolgado: tenían muchas más dudas de nivel más básico, no participaban tanto, eran más callados... De cualquier manera, el ambiente del aula era muy bueno, y los alumnos era en general mucho más participativos que en el grupo de 4º A.

Quiero dar cuenta también de los materiales que tuve a mi disposición, proporcionados por el centro y por mi tutora. Principalmente, conté con el libro de texto de los alumnos: *Lengua y literatura, 4º ESO: serie diálogo (proyecto Los Caminos del Saber)* de la editorial Santillana y su correspondiente libro del profesor; recursos que fueron utilizados para estudiar la forma de aprender de los alumnos y, sobre todo, para el diseño de unos materiales acordes con el material conocido por el alumnado.

Además, tuve acceso a un anexo con una recopilación de técnicas de aprendizaje cooperativo elaborado por el propio centro y a varias fotocopias para el desarrollo de las actividades.

Una vez expuesto el contexto inmediato al que me enfrenté en este mes y medio, me gustaría exponer una valoración crítica de mi estancia. Por un lado, en lo que se refiere a la adecuación del programa universitario al programa de centro, he de decir que cumplí con todas las tareas del Máster, aunque tuve que adaptarlas. Por ejemplo, la unidad didáctica tenía que estar diseñada para 8 sesiones y solo tuve a mi disposición 3, más una sesión de evaluación. El proyecto de innovación, tal y como queda recogido más adelante, no pude aplicarlo, pero sí que me sirvió como guía en todas mis intervenciones. Para la memoria, realicé además una actividad consistente en una tertulia literaria para elaborar un estudio comparativo, que en un inicio no tenía prevista.

Por otro lado, en cuanto a qué me aportó esta estancia, esta puesta en práctica de todo lo asimilado en los meses anteriores en el Máster, puedo afirmar que fue mucho. El período de prácticas fue sumamente enriquecedor: aprendí de verdad a dar clase, siguiendo el ejemplo de mi tutora, y también tuve la libertad suficiente para aplicar las innovaciones correspondientes y mis propias metodologías. Sobre todo me gustó estar viviendo en un centro real, no estudiando una teoría sobre la enseñanza lejos de las aulas: día a día me impregné de la realidad de los adolescentes y de la vida del colegio. Fue una experiencia a través de la cual me he podido formar personal, profesional y humanamente.

El Prácticum me aportó muchas más cosas: aprendí sobre todo cómo lidiar con un grupo grande, cómo establecer los silencios, cómo controlar a los alumnos, cómo llamar su atención y cómo imponer una autoridad y un respeto sin dejar de ser amable. Creo que todavía me falta mucho por aprender, sobre todo asuntos organizativos como las programaciones o la organización de las clases y la distribución del tiempo. También me apetece mucho estar con un grupo grande a lo largo de todo un curso, para poder aprender a evaluarlos en función de su desarrollo y su evolución.

Lo que más valoro de este periodo de prácticas es que sirvió para reforzar mi vocación docente. Creo que esto es válido a nivel profesional y personal: por un lado, me hizo ver que -una vez más- es esto a lo que quiero dedicarme y, por otro, que es esto lo que quiero ser. Esta confluencia de *hacer* y *ser* (dar clase y ser profesora) me parece esencial para enfocar mi vida profesional y personal.

3. JUSTIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS

3.1. *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*: una unidad didáctica sobre proposiciones subordinadas adverbiales.

3.1.1. *Justificación y breve descripción*

La unidad didáctica *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*¹ pretende presentar las proposiciones subordinadas adverbiales y acercar al alumnado a su análisis morfosintáctico de una manera completa y exhaustiva. Está dirigida a un grupo clase de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y está diseñada para el inicio de la 3ª evaluación, siguiendo las exigencias del programa del centro del Sagrado Corazón de Jesús (Zaragoza).

En 4º de ESO hay 4 horas semanales de la asignatura de Lengua castellana y literatura y, por ello, la unidad didáctica está programada para 8 sesiones, esto es, dos semanas completas, en las que se va a dar espacio para una presentación teórica del tema, para la conexión con los conocimientos previos del alumnado (el resto de proposiciones subordinadas), para el trabajo cooperativo, para la puesta en práctica del análisis morfosintáctico y para la ampliación del temario, en caso de que sea posible con el grupo clase, dando las primeras pinceladas sobre los predicados compuestos por formas no personales del verbo o las oraciones compuestas por más de dos verbos, materias nuevas en el contexto que nos ocupa. Además, se propone también una evaluación, ya que así nos lo permite el centro, donde medir la asimilación de los conocimientos por parte del alumnado así como la eficacia de las metodologías y las actividades propuestas en esta unidad didáctica.

En definitiva, con esta unidad didáctica pretendemos dar cuenta de todas las clases de proposiciones subordinadas adverbiales, partiendo de un planteamiento activo, con participación del alumnado, y pautado por sus conocimientos iniciales sobre el tema y se organiza gradualmente, para hacer posible la asimilación paulatina de todos los conceptos nuevos.

Por último, no hemos de dejar de explicar la justificación de la elección del tema. Aunque influida sin duda por la programación del propio centro, como se comentará en el apartado siguiente, me encuentro totalmente satisfecha con tener que trabajar con este tema, pues considero la sintaxis y la reflexión metalingüística que esta conlleva esenciales para el desarrollo pleno de las competencias del alumnado.

¹ El título de esta unidad didáctica es el famosísimo microrrelato de Augusto Monterroso. La estructura de esta oración, como se puede observar, es la de una subordinación adverbial. De ahí su selección como título de la unidad didáctica. Otro de los motivos por los que seleccioné este título es porque tenía en mente una posible ampliación de la unidad didáctica, consistente en poner en relación el análisis sintáctico con la creación literaria y con la introducción del subgénero del microrrelato. El manual con el que trabajábamos en clase, de hecho, proponía el análisis sintáctico de greguerías. Quiero dejar constancia de este proyecto de ampliación, que espero poder realizar en el futuro.

3.1.2. Vinculación con la documentación y la realidad del centro

3.1.2.1. Currículum aragonés

Para el diseño de esta unidad didáctica, hemos partido del contexto amplio de la Ley Orgánica de Educación del 2006, concretada en nuestra comunidad en la orden de 9 de mayo del 2007 del Gobierno de Aragón por la que se establece el currículo para la Educación Secundaria Obligatoria. Desde los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que el currículo marca, hemos diseñado las distintas actividades que quedan incluidas en esta unidad didáctica.

3.1.2.2. Programación

Además, tal y como hemos señalado anteriormente, nos hemos guiado por la programación del centro de 4º de ESO de la materia de Lengua Castellana y Literatura. En ella se establece que en la 1ª evaluación se trabajan las proposiciones subordinadas adjetivas, en la 2ª las proposiciones subordinadas sustantivas y en la 3ª las proposiciones subordinadas adverbiales.

El trabajo y la presentación de los conceptos siempre se hacen de forma gradual y acumulativa, esto es, recordando y conectando los conceptos de las clases anteriores. Esto se verá reflejado necesariamente en nuestra temporalización, ya que partimos de un repaso de las subordinadas ya conocidas (adjetivas y sustantivas) para establecer las diferencias entre estas y las adverbiales. Hemos de señalar que en la programación se recogen también posibilidades de ampliación de temario, de lo que daremos también cuenta en nuestra unidad.

Por último, la programación también marca medidas de atención a la diversidad, a las que presentaremos especial atención en uno de los grupos clase de trabajo, por haber en él un alumno inmigrante con dificultades en la competencia lingüística.

3.1.2.3. Centro y tutora

El contexto inmediato del centro de prácticas y la concepción educativa y metodológica de mi tutora influye ineludiblemente en el planteamiento, el diseño y la impartición de esta unidad didáctica. El centro del Sagrado Corazón de Jesús me sorprendió desde el primer momento por el buen nivel generalizado del alumnado, así como por el nivel de exigencia a la hora de evaluar. Los conceptos se trabajan en gran profundidad en clase, sacrificando a veces la programación y ralentizándola, en aras de una buena asimilación de lo teórico. Esto se traduce en varias horas dedicadas a la práctica conjunta de sintaxis y a la realización de muchísimos ejercicios de análisis morfosintáctico, para que los alumnos ganen soltura en la materia.

Por otro lado, el centro se encuentra inmerso en el proceso de establecimiento del trabajo cooperativo, lo que me permite seguir este programa y utilizar metodologías cooperativas para enfocar desde otro punto de vista más activo este planteamiento tan acumulativo y constante de asimilación de conocimientos. En mi estancia en el centro ya he podido comprobar que los alumnos ya trabajan en grupos de cuatro con roles establecidos y rotativos, lo que es de gran ayuda, puesto que ya conocen los principios básicos de la cooperación.

Todos estos factores, tanto la metodología propia del centro, representada por la forma de dar clase de mi tutora, como la metodología innovadora del trabajo cooperativo, se han tenido en cuenta a la hora de diseñar las actividades que integran la unidad didáctica *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*.

3.1.3 Objetivos

Para elaborar los objetivos de nuestra unidad didáctica, partimos de la Orden de 9 de mayo de 2007. En este apartado del presente trabajo, damos cuenta de los objetivos generales extraídos de este documento, para después pasar a concretarlos en unos objetivos específicos.

3.1.3.1. Generales

Al ser nuestra unidad didáctica un análisis profundo y exhaustivo de la subordinación adverbial, solo podemos destacar un objetivo general del currículum que se relacione directamente con todos los objetivos específicos perseguidos en este trabajo. Este objetivo es el 8, que citamos a continuación:

- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Creemos que de este objetivo se desprende la idea de que los conocimientos gramaticales sobre la lengua, donde quedan incluidos las nociones morfosintácticas y, por extensión, el proceso de subordinación adverbial, son básicos para el correcto uso de la lengua, ayudando a lograr su máximo objetivo: la comunicación, ya sea oral o escrita.

Siguiendo esta idea, podríamos decir que los objetivos generales del currículum referidos al uso de la lengua dan por hecho un conocimiento metalingüístico que parta del hablante, lo cual no se puede lograr sin una reflexión sobre la morfosintaxis y sus procedimientos. Así, objetivos como el 1, 2, 3 y 4 podrían incluirse en nuestra unidad didáctica.

3.1.3.2. Específicos

1. Diferenciar las clases de proposiciones subordinadas adverbiales.
2. Diferenciar las clases de proposiciones adverbiales propias.
3. Identificar las clases de proposiciones adverbiales impropias.
4. Analizar correctamente todas las clases de proposiciones adverbiales.
5. Distinguir los nexos de las proposiciones adjetivas y de las proposiciones sustantivas de los nexos de las proposiciones adverbiales.
6. Distinguir las proposiciones adverbiales del resto de proposiciones subordinadas.
7. Distinguir los predicados con verbos personales de los predicados con verbos no personales.
8. Analizar correctamente las proposiciones adverbiales constituidas por formas no personales.

Los seis primeros objetivos son objetivos mínimos, mientras que los dos últimos son objetivos máximos, que podrían ampliarse en otra unidad didáctica, poniéndose en relación con el uso de las formas no personales del verbo en otro tipo de proposiciones subordinadas.

3.1.4. Contenidos

3.1.4.1. Generales

Los contenidos generales quedan extraídos del currículum aragonés, donde se dividen en cuatro bloques principales: 1. Escuchar, hablar y conversar; 2. Leer y escribir; 3. Educación literaria y 4. Conocimiento de la lengua. Los contenidos de nuestra unidad didáctica, plenamente relacionada con lo gramatical, se desprenden de este último bloque. A continuación, reproducimos los contenidos generales de los que parte el presente trabajo.

- Reconocimiento del verbo como organizador de enunciados. Observación de los comportamientos sintácticos del verbo según sus acepciones (clasificación de oraciones); identificación del sujeto y sus complementos, de los diferentes complementos verbales y su estructura, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase, oración y proposición; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, predicativo, agente y atributo; subordinación sustantiva, adjetiva, adverbial y de implicación lógica.
- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente mediante la transformación de oraciones independientes, coordinadas o yuxtapuestas en subordinadas adverbiales o en oraciones subordinadas mediante las que se expresan diferentes relaciones lógicas: causales, consecutivas, condicionales y concesivas.
- Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa. Reconocimiento y uso de los mecanismos de formación de palabras, especialmente de la composición y la derivación; observación de los cambios de significado a través de prefijación y sufijación y utilización de estos mecanismos en el cambio de categoría gramatical de las palabras, en la formación de familias léxicas y en el aumento del caudal léxico.

3.1.4.2. Específicos

3.1.4.2.1. Conceptuales

1. Clases de proposiciones subordinadas adverbiales (propias e impropias)
2. Características de las proposiciones adverbiales propias.
3. Clases de proposiciones adverbiales propias.
4. Las proposiciones subordinadas adverbiales impropias.
5. Propositiones adverbiales condicionales.
6. Propositiones adverbiales concesivas.
7. Propositiones adverbiales causales.
8. Propositiones adverbiales finales.
9. Propositiones adverbiales comparativas.
10. Propositiones adverbiales consecutivas.
11. Las formas no personales en las proposiciones adverbiales.

3.1.4.2.2. Procedimentales

1. Identificación de proposiciones subordinadas adverbiales.
2. Identificación y clasificación de proposiciones adverbiales propias.
3. Distinción de proposiciones adverbiales propias e impropias.
4. Identificación y clasificación de proposiciones adverbiales impropias.
5. Análisis sintáctico de todo tipo de proposiciones adverbiales.
6. Distinción de proposiciones adverbiales de otro tipo de proposiciones.
7. Formación de proposiciones adverbiales de distinta clase.

3.1.4.2.3. Actitudinales

En una unidad didáctica plenamente gramatical, como la que nos ocupa, es difícil determinar unos contenidos actitudinales, más allá de despertar el interés del alumnado sobre el análisis sintáctico y la reflexión lingüística que éste conlleva.

3.1.5. Principios metodológicos

La unidad didáctica *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí* se basa en una reconciliación del trabajo individual y autónomo con el trabajo grupal y cooperativo², buscando aprovechar al máximo las ventajas de ambos métodos. Así, por un lado, en algunas sesiones se favorecerá el trabajo individual en el análisis sintáctico, mientras que en otras se trabajará a través de grupos cooperativos, formados por cuatro integrantes con roles preestablecidos.

Además, también partiremos del concepto de aprendizaje significativo, porque dedicaremos las primeras sesiones a deducir el comportamiento de las proposiciones subordinadas adverbiales a partir de los conocimientos previos del alumnado sobre el resto de proposiciones subordinadas.

También queremos proponer actividades de ampliación, tal y como adelantamos en el primer apartado. Esta ampliación podría darse a través de dos vías: las

² Para la asimilación de la metodología cooperativa, se ha partido de la revisión bibliográfica de obras de autores como Barnett (2003), Fabra (1992a y 1992b) y Johnson (2000). Además, al estar implantándose la metodología en el centro de prácticas, tuve la oportunidad de asistir a jornadas de formación a cargo del coordinador del departamento de innovación, Alberto Fontana.

subordinadas, tanto adverbiales como sustantivas, con predicados compuestos por formas no personales y el análisis de oraciones con más de dos verbos.

3.1.6. Competencias básicas

En esta unidad didáctica se trabaja la competencia comunicativa, lo que se refleja en el estudio de lo gramatical a través del estudio de la sintaxis. Sin duda, esta competencia es la principal; sin embargo, también trabajamos otras competencias, no tanto a través del contenido sino a través de la metodología cooperativa, como son la competencia social y ciudadana, al establecerse unos lazos sociales innegables entre los integrantes de los grupos, o la competencia para aprender a aprender, al conectar con los conocimientos previos del alumnado y al proporcionarles claves para acercarse al análisis de otros predicados más complejos. Así, la autonomía e iniciativa personal también queda reflejada ya que, tras esas pinceladas básicas, los alumnos podrían indagar en el análisis más extenso de otro tipo de oraciones, combinando todos sus conocimientos.

3.1.7. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad se va a respetar a través de las siguientes vías:

- La atención personalizada al alumnado, mientras desarrollan el trabajo de manera autónoma.
- La propuesta de actividades de ampliación.
- La propuesta de actividades de refuerzo.

Todo esto cobrará especial importancia en uno de los grupos clase de trabajo, al haber en él un chico de procedencia india, con dificultades en los aspectos gramaticales, que recibe clases de apoyo. El objetivo del equipo educativo para con este alumno es que consiga pasar a Bachillerato con la asimilación total de la oración simple y todos los complementos verbales. Con este alumno en concreto, reforzaremos la concepción de complemento circunstancial, así como la categoría morfológica de adverbio, para que pueda establecer la relación de todo esto con el proceso de subordinación adverbial.

3.1.8. Temporalización y actividades

La unidad didáctica *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí* se inserta en la 3ª evaluación, durante las dos primeras semanas tras la vuelta de las vacaciones de Semana Santa. Contextualmente, nos encontramos en la última parte del temario de sintaxis, por lo que los alumnos ya han recibido y ya se han evaluado de toda la teoría relacionada con las otras clases de proposiciones subordinadas. Como ya comentamos en la introducción, es una unidad diseñada para 8 sesiones. A continuación, presentamos un cuadro en el que queda recogida la temporalización de la unidad didáctica, poniéndola en relación con los objetivos y contenidos tratados, así como las actividades que se van a realizar. Estas quedan explicadas en otra tabla.

	TEMA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	Características y clases de las proposiciones adverbiales propias	1, 2	i.1, i.2, i.3, ii.1, ii.2	A, B,
SESIÓN 2	Consolidación de las proposiciones adverbiales propias	2	i.1, i.2, i.3, ii.1, ii.2, ii.3	C, D
SESIÓN 3	Diferenciación de los nexos <i>como</i> , <i>cuando</i> y <i>donde</i> en los tres tipos de subordinadas	5,6	i. 1, i.2, i.3, ii.6	E, F
SESIÓN 4	Características y clases de las proposiciones adverbiales impropias	3	i.4, i.5, i.5, i.7, i.8, i.9, i.10, ii.4	G, H
SESIÓN 5	Análisis en profundidad de las proposiciones subordinadas adverbiales consecutivas intensivas	3	i.10, ii. 4.	I, J, K
SESIÓN 6	Introducción de los predicados compuestos por formas no personales del verbo.	7, 8	i.11	L, M, N
SESIÓN 7	Consolidación.	Todos	Todos	Ñ
SESIÓN 8	Evaluación.	-	-	

Cuadro 1. Temporalización de la unidad didáctica

	Actividades	Tiempo	Descripción	Metodología
Sesión 1	A	20 mins.	Activamos los conocimientos previos sobre proposiciones subordinadas en grupo. Recordamos su análisis, realizando un análisis morfosintáctico en parejas.	Trabajo en parejas
	B	30 mins.	Se pide a los alumnos que, en las mismas parejas, escriban una oración que tenga un complemento circunstancial, o bien de lugar, o bien de modo, o bien de tiempo. Después, se explica que este CC puede ampliarse al añadirse un verbo (<i>Entonces estaba agotada > Cuando llegué a casa, estaba agotada</i>). Los alumnos realizan esta extensión con su ejemplo y se pasa a hacer el análisis morfosintáctico completo de la proposición.	Trabajo en parejas
Sesión 2	C	35 mins.	En los grupos cooperativos, se entregan 6 oraciones compuestas por una adverbial propia. Se realiza el análisis conjuntamente. Una vez que todos los miembros del grupo han acordado la respuesta, se les entrega una plantilla de corrección para que observen sus errores y puedan corregirlos.	Trabajo cooperativo. [TELI (Trabajo en equipo - Logro individual)] ³
	D	15 mins.	Dentro de los mismos grupos cooperativos, a cada alumno se le entrega individualmente una hoja con 3 oraciones compuestas por proposiciones adverbiales propias. Se resuelve la prueba individualmente y se entrega al profesor para su corrección. Esta prueba individual puede servirnos como docentes para ver si los conocimientos sobre las adverbiales propias están bien asentados.	Trabajo individual (a partir del trabajo cooperativo)
Sesión 3	E	30 mins. (las paradas de 3 mins. se dan tras 7 mins. de	En la explicación teórica sobre la distinción entre proposiciones adjetivas, sustantivas y adverbiales, el profesor realiza paradas de tres minutos, en las que los grupos tratan de resumir oralmente los contenidos teóricos y redactan dos preguntas sobre lo explicado.	Trabajo cooperativo [Paradas de 3 minutos] a partir de explicaciones teóricas del docente

³ En las actividades basadas en el trabajo cooperativo, se indica entre corchetes el nombre de la técnica, extraído de una recopilación de técnicas cooperativas elaborado por el centro de prácticas, el Sagrado Corazón de Jesús.

		teoría)		
	F	20 mins. (15 de trabajo grupal y 5 de puesta en común)	El grupo realiza una acta en donde se dé cuenta de la teoría asimilada y se presente en análisis de 3 oraciones (una de cada tipo, pero que comparten el mismonexo). El acta es redactada por el alumno que tenga el rol de secretario .	Trabajo cooperativo [Inventariar lo aprendido en clase]
Sesión 4	G	35 mins.	A cada alumno se le entrega un folio con una proposición adverbial impropia de cada tipo. El profesor va realizando la explicación teórica y los alumnos van realizando en análisis de manera individual sobre la oración que corresponda.	Trabajo individual, siguiendo la explicación teórica.
	H	15 mins.	Cada alumno tiene en su folio una oración de cada tipo, pero los nexos no son los mismos en todos los folios. Se realiza entonces una puesta en común de los nexos. Así, en la pizarra quedan recogidos los distintos nexos para cada tipo de proposición, a partir del material de cada alumno.	Gran grupo (puesta en común)
Sesión 5	I	20 mins.	El profesor analiza en la pizarra una proposición adverbial consecutiva del tipo <i>Estaba muy cansada, así que me quedé en casa</i> y una consecutiva intensiva del tipo <i>El cantante era tan rico que se compró una isla privada</i> . Lo hace en silencio, sin presentar ningún tipo de explicación. Después, en parejas, se les proporciona una oración de cada tipo, que tienen que tratar de analizar siguiendo el modelo del profesor. Así, van deduciendo la explicación teórica.	Trabajo cooperativo en parejas [Demostración silenciosa]
	J	15 mins.	El profesor da la explicación teórica sobre las proposiciones adverbiales consecutivas intensivas y los alumnos aprovechan para preguntar las dudas que hayan surgido en el trabajo en parejas.	Gran grupo (explicación teórica y puesta en común)
	K	15 mins.	Cada alumno diseña una pareja de oraciones (consecutivas-consecutivas intensivas) y se la intercambia con su pareja. Se realiza el análisis morfosintáctico .	Trabajo en parejas
Sesión 6	L	15 mins.	En grupos cooperativos, se amplía el acta presentada en la explicación F, presentando una oración inventada de cada tipo (sustantiva, adjetiva y de	Trabajo cooperativo [Inventariar lo aprendido en

			cada clase de adverbiales). Así, repasamos todo lo que sabemos sobre la subordinación.	clase]
	M	15 mins.	Explicación teórica sobre las proposiciones subordinadas (de cualquier tipo) en las que aparecen formas no personales de los verbos (infinitivos, gerundios, participios).	Gran grupo (explicación teórica)
	N	20 mins.	A cada grupo se le asignan 6 oraciones en las que aparezcan formas no personales del verbo. Tienen que analizarlas en su cuaderno, consensuando el análisis entre todos, porque el profesor elige después un cuaderno de un miembro del equipo al azar y la evaluación será grupal.	Trabajo cooperativo [Uno para todos]
Sesión 7	Ñ	50 mins.	Esta sesión está dirigida a la consolidación de todos los conocimientos y a la preparación para el examen individual. En los grupos cooperativos se entrega un folio con 12 oraciones, de todo tipo (sustantivas, adjetivas, adverbiales propias, impropias y con formas no personales). Se ha de trabajar grupalmente, igual que se hizo en la actividad C. Cuando hayan acabado, se les proporciona una hoja de respuestas y se les dice que el examen del día siguiente será similar a lo que han hecho en grupo pero que se valorará de manera individual.	Trabajo cooperativo. [TELI (Trabajo en equipo - Logro individual)]

Cuadro 2. Especificación de las actividades por sesión.

3.1.9. Materiales y recursos

3.1.9.1. Personales

Para el desarrollo de esta unidad didáctica, hemos contado con dos grupos clase de 4º de E.S.O. (A y C), uno de ellos integrado por 23 alumnos y otro por 19. Además, ha estado presente en todas las sesiones mi tutora, Felisa Ferraz.

3.1.9.2. Materiales

Para el diseño y puesta en práctica de esta unidad didáctica hemos utilizado los siguientes materiales:

- Libro de texto de los alumnos: *Lengua y literatura, 4º ESO: serie diálogo (proyecto Los Caminos del Saber)* de la editorial Santillana; y su correspondiente libro del profesor. Hemos utilizado estos recursos, ante todo, para la extracción de ejemplos.
- Anexo con una recopilación de técnicas de aprendizaje cooperativo elaborado por el propio centro y proporcionado por la tutora.
- Fotocopias para el desarrollo de las actividades.

3.1.9.3. Organizativos

La organización del grupo se ha llevado a cabo de diversas maneras, tal y como queda recogido en el cuadro de las actividades: los alumnos han trabajado de manera cooperativa principalmente, pero también individualmente y en parejas.

En cuanto al espacio, se ha de destacar la distribución de las mesas del aula, que se ha ido cambiando según el tipo de actividad. El tiempo, como ya hemos mencionado, se ha programado teniendo en cuenta 8 sesiones (dos semanas) de 50 minutos cada una.

3.1.10. Evaluación

3.1.10.1. Del alumnado

La evaluación de los alumnos se ha realizado a través de diferentes vías, que quedan recogidas a continuación junto con el porcentaje de la nota correspondiente:

- 10%: observación directa del alumno. Se mide su participación en clase, la realización de las tareas, la actitud positiva... Se realiza a través de un sistema de puntos positivos y negativos, ya implantado en el centro.
- 30%: tareas de las actividades realizadas que se entregan al finalizar las sesiones. Recordemos que algunas son grupales (lo que supondrá la misma nota para todos los miembros del grupo) y otras individuales.
- 60%: examen final, en el que el alumno tendrá que analizar morfosintácticamente diferentes tipos de oraciones, aplicando todo lo aprendido durante las sesiones anteriores.

Además, siguiendo los criterios de evaluación de mi tutora, esta nota final de la unidad didáctica se tendrá en cuenta en un 30% para la nota final de la evaluación. En ese 30% se incluirán el resto de notas de sintaxis de los alumnos.

3.1.10.2. De la unidad didáctica

Para evaluar mi propia actividad como docente así como el éxito de la metodología y la asimilación de los contenidos presentados, se ha utilizado la técnica cooperativa de la galería de aprendizaje (Silberman, 1998). En los grupos cooperativos se ha elaborado en un folio una lista con afirmaciones sobre las diferentes sesiones. Estos comentarios se organizan bajo tres encabezamientos diferentes: contenidos, metodología y profesora. Presento a continuación ejemplos tipo de cada sección: (1) Contenidos (*Sabemos analizar perfectamente las proposiciones subordinadas adverbiales comparativas*), (2) Metodología (*Hemos mejorado en la redacción de nuestras actas*) y (3) Profesora (*Las explicaciones han sido claras*). Una vez elaborado este documento, se han distribuido las aportaciones de cada grupo por distintas paredes de la clase. Individualmente, los alumnos se pasean por el aula, leyendo los documentos y añadiendo un tic o una cruz según estén de acuerdo o no con las afirmaciones del resto de compañeros. A través de esta galería de aprendizaje, he podido realizar una autoevaluación de mis métodos y de mi unidad didáctica. Además, podemos añadir la observación directa de los alumnos en clase, así como el *feedback* que se ha ido recibiendo de los grupos de trabajo durante las diferentes sesiones.

3.2. Hacia un nuevo análisis sintáctico: un acercamiento visual a la naturaleza semántica del verbo y sus argumentos. Un ejemplo práctico: la oposición CD-CI en 1º de E.S.O.

3.2.1. Justificación y breve descripción

El proyecto de innovación presente surge de la reflexión crítica y constante a partir de mi actividad profesional como profesora en el ámbito de la enseñanza no reglada, donde he tenido la oportunidad de estudiar los problemas que los alumnos tienen en el análisis sintáctico. Mi idea de una nueva manera de enseñar sintaxis viene respaldada, entonces, por esta experiencia profesional y también por la observación sistemática que he realizado en los distintos periodos de prácticas del Máster.

Al tratar con alumnos de muy distintos niveles, desde Primaria hasta Bachiller, he podido observar cómo el enfoque tradicional de lo sintáctico, basado en la mayoría de las ocasiones en una suerte de trucos que se sistematizan, no da el resultado esperado, esto es, una asimilación total de las funciones sintácticas y de su lógica interna. Así, este proyecto pretende plantear una nueva forma de enseñar la sintaxis⁴, buscando conseguir unos resultados más consistentes y eficaces y alejándose de la aplicación de estos “trucos” o esas reglas sin explicación que antes mencionaba.

¿Qué acercamiento a lo sintáctico estamos proponiendo en este proyecto? Frente al enfoque basado en una aplicación de reglas y trucos sin explicación alguna, planteamos un análisis sintáctico que parta desde la carga semántica del verbo y de sus argumentos. Así, queremos hacer comprender a los alumnos que para reconocer un CD

⁴ Recomendamos la revisión de trabajos como los de Cantero (2008), Cabezas (2008), Grijelmo (2006) Lozano Jaén (2012) y Raga Reinoso (2014), Todos ellos plantean nuevos acercamientos hacia el análisis sintáctico que han servido de inspiración para el presente proyecto. Para un acercamiento al estado de la cuestión sobre la enseñanza de la sintaxis, recomendamos la lectura de Castellá Lidón (1994).

o un CI no necesitan aplicar unos trucos o saberse una teoría determinada, sino que lo importante es partir desde el verbo y la carga semántica que éste encierra. El verbo nos da la clave de la estructura sintáctica necesaria. Además, como el objetivo es que el proyecto pueda aplicarse en cursos inferiores, incluso antes de empezar a trabajar el análisis sintáctico en sí, vamos a acercarnos a esta concepción del verbo y de sus argumentos desde un punto de vista visual, para que los alumnos puedan empezar a percibir las sutilezas semánticas y estructurales de las oraciones. Este acercamiento visual se dará a través de lo fotográfico.

El proyecto surge, por tanto, desde una concepción generativista de lo sintáctico (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009), al abogar por una estructura abstracta inherente al verbo y al basarnos en los conceptos de argumentos externos e internos.

Este proyecto no pretende ser sino un borrador inicial, una pequeña pauta, desde donde desarrollar una metodología posterior más completa, que pueda ser aplicada en todos los niveles educativos. De hecho, el Máster que nos ocupa está enfocado a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, pero lo ideal sería que lo aquí propuesto se empezara a trabajar desde la Educación Primaria, para una correcta asimilación de la concepción del verbo.

Así, como base para el desarrollo de esta metodología, vamos a partir de un caso práctico, recogido en el siguiente apartado. A través de este ejemplo concreto, pretendemos dar cuenta de nuestra concepción de lo sintáctico y de la nueva metodología que planteamos. Para ello, vamos a presentar todo esto en oposición a la manera tradicional de enseñar la gramática, para resaltar el distanciamiento teórico entre ambos planteamientos.

Hacemos hincapié, una vez más, en nuestro deseo de que este ejemplo sea recogido por cualquier profesional de la enseñanza, para su adaptación a cualquier curso y a cualquier asunto sintáctico y lingüístico.

3.2.2. Un caso práctico: la oposición CD-CI en 1º de E.S.O.

En 1º de E.S.O. ya se empieza a acercar a los alumnos a los conceptos de CD y CI. Para plantear nuestra metodología, vamos a dividir este apartado en dos subapartados. En el primero recogeremos un sumario del planteamiento tradicional y en el segundo, nuestra propuesta práctica.

3.2.2.1. Enfoque tradicional

El concepto de CD suele basarse en la idea de que es un complemento que el verbo necesita para completar su significado, es decir, sin el CD la oración no tiene ningún sentido. Así, en la oración *María come una manzana*, el sintagma ‘una manzana’ es necesario para completar el significado del verbo ‘come’. Por otro lado, el CI se presenta como la persona que recibe o sufre la acción del verbo.

¿Qué problemas plantea esto? Por un lado, un hablante de español puede argumentar que la oración *María come* tiene todo el sentido del mundo, siendo el CD algo no obligatorio. Otro de los problemas es que la idea de CD suele aunarse a objetos, y por tanto en una oración como *Pablo besa a Juana*, no se interpreta el sintagma

preposicional ‘a Juana’ como un CD, sino como un CI, ya que Juana recibe la acción de besar, o la sufre.

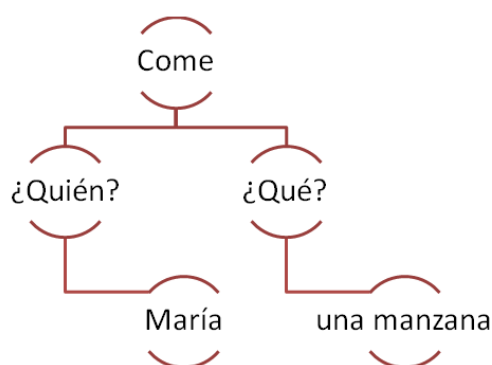
A todo esto se suma la presentación de trucos, como los de la pronominalización de los complementos para comprobar qué son. La afirmación de que el CD se sustituye por la/lo/las/los y que el CI, por le/les deja de tener sentido en un panorama donde el leísmo está a la orden del día.

Todo esto hace necesario un nuevo acercamiento a estos complementos, básicos en nuestra estructura sintáctica, pero partiendo siempre del verbo, como protagonista indiscutible de la acción. Esto es lo que planteamos en el siguiente apartado.

3.2.2.2. Un nuevo enfoque

a. ¿En qué nos basamos?

Nuestro acercamiento al CD y CI se basa en la concepción semántica del verbo. Queremos transmitir al alumnado que en una oración como la antes planteada, *María come una manzana*, lo esencial es el verbo comer, que necesita dos argumentos verbales obligatorios (lo que en sintaxis generativista son los argumentos internos). Así, esto se puede estudiar desde un enfoque semántico, como recogemos en el siguiente esquema:



b. ¿Qué queremos conseguir?

Con este proyecto queremos conseguir que los alumnos entiendan que el verbo y su carga semántica, traducida en los argumentos obligatorios y no obligatorios que requiere, hace necesaria una estructura sintáctica, traducida a su vez en funciones sintácticas como el CD y el CI.

c. ¿Cómo vamos a hacerlo?

Planteamos un acercamiento plenamente visual, a través de fotografía o dibujos, para la asimilación y sistematización de esta técnica, lo que les permitirá realizar un análisis sintáctico más complejo en los cursos más elevados.

La idea es que a través de fotografías, los alumnos deduzcan lo semántico de los verbos, de lo que se extrae la estructura sintáctica. Inicialmente trabajaremos bajo la premisa de “vamos a fotografiar verbos”, como se recogerá en las fases de la secuencia didáctica.



3.2.2.3. Una secuencia didáctica.

Sesión 1: El objetivo de esta sesión es que los alumnos se familiaricen con el método de trabajo, más que con el análisis sintáctico en sí. Además, se introducen ya los conceptos teóricos de CD y CI. El docente trae a clase varias fotografías o imágenes. Estas fotografías son del tipo de la que hemos presentado en el apartado anterior: es decir, recogen una acción verbal que pueda expresarse mediante una oración con un verbo transitivo, o bien que exija un solo complemento (a partir de ahora SV+1) o bien que exija dos (a partir de ahora SV+2). A cada alumno se le asignan dos fotografías, una que recoja una acción del tipo *El portero*⁵ *para la pelota* (SV+1) y otra de la que se pueda construir una frase como *La niña regala un ramo de rosas a su madre* (SV+2). A partir de las fotografías asignadas, los alumnos tienen que redactar una oración. Cuando tengan las oraciones redactadas, se reflexiona en gran grupo sobre las diferencias existentes entre las dos oraciones: así, se llega a la conclusión de que hay verbos que exigen un solo argumento verbal (CD) mientras que hay otros que exigen dos (CD-CI). La clave es que los alumnos se den cuenta de dos cosas esenciales: (i) el verbo marca toda la estructura sintáctica oracional y (ii) el CD y el CI tienen un carácter obligatorio⁶. Se introducen los rudimentos del análisis sintáctico a través de una explicación teórica, partiendo de algunos de los ejemplos escritos por los alumnos.

Sesión 2: En esta sesión los alumnos tienen que traer sus propias fotografías o dibujos, a través de los cuales redactarán frases, que ya analizarán, aunque sea de manera sencilla o esquemática. Esta sesión no es sino una sistematización de lo aprendido en la anterior. Sin embargo, aquí habría que hacer hincapié de nuevo en el

⁵ Nótese que, a través de este método, se podrían trabajar conceptos más allá de lo sintáctico, por ejemplo, asuntos semánticos como los papeles temáticos.

⁶ En las sesiones posteriores se introduce también el concepto de CC, marcado por su no-obligatoriedad. Por eso, es recomendable que las fotografías de esta primera sesión sean fotografías sin contexto, como la que hemos presentado en el apartado anterior.

hecho de que nos aparezca una oración SV+1 o SV+2 depende siempre del verbo que seleccionemos. Podemos finalizar la clase hablando de esto, pues los alumnos ya tendrán interiorizados los conceptos de CD-CI. Así, acabamos la sesión mostrando la siguiente fotografía:



A partir de ella, podemos formar dos oraciones: *Adriana besa a su abuela* (SV+1), con un CD, o *Adriana da un beso a su abuela* (SV+2), con un CD y un CI. Lo interesante es que se reflexione sobre el hecho de que el sintagma preposicional ‘a su abuela’ no tiene una función fija sino que varía en dependencia del verbo al que complementa.

Sesión 3: El profesor trae de nuevo fotografías o dibujos, pero esta vez las fotografías ya están enmarcadas dentro de un contexto. Por ejemplo, una fotografía podría ser de nuestra propia aula y escribiríamos la oración siguiente: *Los alumnos aprenden sintaxis en clase*. En esta oración aparece ya un elemento contextual, ‘en clase’, que no es sino un CCL. Se hace una explicación teórica de estos complementos, oponiéndolos siempre a los CD-CI en cuanto a carácter obligatorio se refiere. Tiene que quedar claro que los CC pueden añadirse a cualquier fase, pero que no son necesarios para el verbo. Creemos que esto, a través del método visual, se comprende muy bien. Así, a través de diferentes fotografías ya con elementos contextuales que nos remiten a los CC, los alumnos continúan formándose y practicando el análisis sintáctico, partiendo siempre de lo visual, marcado por el verbo.

Sesiones 4 y 5: las dos últimas sesiones de esta secuencia didáctica estarían enfocadas a la sistematización de todo lo aprendido en las sesiones anteriores. Se pueden introducir cambios en el método de trabajo (que trabajen en grupos, en parejas; que traigan ellos las fotografías; que hagan la oración a partir de lo visual o viceversa...) pero el objetivo último es que acaben analizando las oraciones sin el apoyo visual físico.

3.2.3. Recursos

3.2.3.1. Personales

Para el desarrollo del proyecto y del ejemplo concreto de la oposición CD-CI, necesitamos grupos de 1º de la E.S.O, que están comenzando a estudiar la sintaxis más básica. Sin embargo, como ya hemos comentado antes, el objetivo del proyecto es que sea utilizado en todos los niveles, e incluso podría empezar a trabajarse desde cursos inferiores, al empezar a trabajar el concepto morfológico y gramatical de verbo.

3.2.3.2. Materiales

Necesitamos fotocopias o bien proyector para poder enseñar las fotografías. Más allá de eso, sería interesante contar con una cámara fotográfica para que los alumnos pudieran realizar fotografías en el aula, o con material de dibujo para aquellos que optaran por dibujar.

3.2.3.3. Organizativos

Como se puede ver a través de la secuencia didáctica propuesta, nos encontramos ante un proyecto sencillo, que no requiere mucha planificación en cuanto a organización se refiere. Puede implantarse perfectamente en las clases de lengua dedicadas a lo sintáctico o a lo gramatical, sin tener que buscar por ello tiempos o espacios extra.

3.2.4. Algunos resultados de la puesta en práctica

Mi periodo de prácticas ha tenido lugar en el colegio Sagrado Corazón de Jesús, bajo la supervisión de la profesora Felisa Ferraz. Durante mi estancia en el centro, me he adaptado plenamente a su horario y, así, he tenido oportunidad de asistir a clases de 2º de Bachillerato y de impartir en 4º de la E.S.O., al ser estos los dos cursos de los cuales mi tutoría se hace cargo. Sin embargo, no he podido tener acceso a los primeros ciclos de Secundaria, que son a los que se dirige este proyecto. Aun así, es cierto que siempre que explico la sintaxis, sea al nivel que sea, nunca remito a los trucos tradicionales sino que baso mi análisis en este acercamiento al verbo: como he dado la parte de la asignatura de sintaxis de 4º, puedo decir que este proyecto se ha puesto en práctica simbólicamente, quizá no el caso concreto sino los principios teóricos.

De cualquier manera, tenía ganas de poner en práctica esta experiencia, así que decidí hacer un pequeño experimento con mis alumnos de la academia en la que trabajo. Llevo tres años trabajando en una academia, “Hábitos de Estudio”, en Valdespartera, donde me hago cargo de todo lo relacionado con el inglés y con la lengua. Durante abril, los niños de 6º de Primaria han empezado a estudiar en el colegio el CD y el CI, además de los CC. Por ello, como la ocasión era propicia, y además era necesario que ellos prepararan conmigo un examen sobre el tema, decidí poner en práctica el proyecto con ellos, aunque de nuevo nos encontramos con una puesta en práctica totalmente simbólica, ya que solo conté con una sesión.

El proyecto se ha aplicado, pues, a un grupo de 6 alumnos de 6º de Primaria. Recojo los materiales utilizados en dos Anexos⁷: el primero es el correspondiente al trabajo común que hicimos, basándonos en las fotografías; el segundo recoge los ‘exámenes’, más bien ‘pruebas’, que los alumnos realizaron el último rato de la clase.

De esta pequeña aplicación práctica -sobre la cual insisto que es un mero acercamiento inicial, que necesita profundización teórica, perfeccionamiento de los materiales y, sobre todo, más de una sesión apresurada de preparación de un examen de un centro externo- he aprendido varias cosas, que detallo a continuación.

Es cierto que el apoyo visual ayuda a los alumnos a comprender la naturaleza semántica del verbo y de sus argumentos, puesto que la mayoría ha sabido reconocer que los verbos de la primera columna (SV+1) necesitan tan solo un complemento, mientras que los de la segunda (SV+2) exigen dos complementos. Esto les ha hecho comprender bien el concepto de CD y CI y en la mayoría de los casos lo han reconocido sin problemas. Aun así, sí que han surgido dificultades derivadas también de lo visual; me he encontrado con que varios alumnos han elaborado oraciones que no esperaba y que, por supuesto, modifican toda la sintaxis de la oración mediante la selección de otro verbo. Ejemplos como *La señora grita mientras le roban*; *El pájaro da de comer a su bebé*; *Una niña habla a otra*; *La niña suma*; *Los pájaros comen*; *Las niñas se hablan*;... demuestran, sin duda, la creatividad de los hablantes y la complejidad de nuestra lengua; además de las taras de nuestro proyecto.

El mayor éxito de esta aplicación del proyecto, creo que ha venido dado por el hecho de que los niños han comprendido qué trucos que estaban aplicando no funcionaban. Una vez que les expliqué el ejercicio 5, que hice en la pizarra, una niña levantó la mano y me dijo: “Es que a mí me habían dicho que para reconocer el CD hay que preguntar ‘¿qué?’ al verbo y para reconocer el CI, ‘¿a quién?’”. Partiendo del ejemplo de *La niña da un beso a su abuela/La niña besa a su abuela*, todos comprendieron por qué ese truco no funcionaba.

Así, aunque con esta puesta en práctica no haya conseguido que asimilen un método nuevo -tarea imposible en una sesión de una hora-, creo que sí he logrado implantar en ellos la semilla de la duda y de la precaución frente a los métodos tradicionales de la sintaxis. Creo que el hecho de que niños de 6º de Primaria empiecen a ser críticos con respecto a estos asuntos ya es un primer paso importante y, ante todo, necesario para el establecimiento de la nueva metodología sintáctica por la que abogamos en este proyecto.

⁷ Anexos que no se recogen aquí, ajustándonos a la normativa de la guía docente para Trabajos Fin de Máster de la Universidad de Zaragoza.

3.3. Reflexión crítica sobre la relación existente entre los proyectos seleccionados

En este apartado, voy a realizar una reflexión sobre los vínculos existentes entre mi unidad didáctica y mi proyecto de innovación, con el objetivo de justificar la selección de ambos para este TFM y también para proponer la confluencia de ambos en un proyecto mayor.

En primer lugar, he seleccionado estos dos proyectos por el motivo más obvio: la temática. Ambos hablan de sintaxis, si bien la unidad didáctica lo hace desde un punto de vista más práctico y concreto, con un contexto determinado, mientras que el proyecto está menos definitivo y restringido, pues plantea una propuesta metodológica mayor y adaptable.

Pero creo que los proyectos están relacionados más allá de su tema, ya que ambos presentan una propuesta innovadora para la explicación de la sintaxis y la asimilación de las herramientas para lograr un correcto análisis sintáctico. La unidad didáctica, como ya se ha podido observar, acerca las subordinadas adverbiales al alumnado a través de la metodología cooperativa. El proyecto de innovación plantea al docente unas bases metodológicas nuevas, que buscan la eliminación de la concepción del análisis sintáctico como una sucesión de trucos, reemplazándolo por un análisis del funcionamiento del verbo a partir de su estructura argumental, conocida por el alumno al ser hablante de esa lengua, en este caso el español.

Así, por un lado en ambos proyectos se recoge la temática de la sintaxis como punto clave para promover una reflexión gramatical y metalingüística en el alumnado, y, por otro lado, la necesidad de la aplicación de metodologías innovadoras para el tratamiento de todos estos asuntos gramaticales. En definitiva, se propone un acercamiento innovador a lo sintáctico, bien partiendo de la metodología cooperativa o bien desde la propuesta propia de acercamiento a la teoría sintáctica y a la comprensión de la naturaleza semántica del verbo.

Por último, considero que es importante buscar innovación en la presentación de lo gramatical: a lo largo del Máster se nos han presentado varios proyectos, la mayoría de ellos relacionados o bien con literatura o bien con comentario textual. No hemos de dejar de lado un tema como la sintaxis, que tanto peso tiene en las programaciones actuales y que, además, es una herramienta esencial a través de la cual realizamos una reflexión metalingüística y crítica sobre el funcionamiento de nuestra propia lengua.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA

Para cerrar este Trabajo de Fin de Máster, he decidido realizar una semblanza de los profesores de lengua y literatura, atendiendo a los conceptos que se han trabajado en clase y con la intención de plasmar todas las dificultades a las que nos enfrentamos como docentes. Pretendo también presentar las vías de mejora que quedan abiertas para el futuro, con la esperanza de poder cumplirlas en los próximos años. En algún caso, hablaré de mi propia experiencia como profesora, ya que, como he comentado con anterioridad, llevo tres años trabajando en la enseñanza no reglada, dando clases a todas las edades y de diversas materias. Aportaré también algún comentario sobre mi centro de prácticas, en donde tuve la experiencia de volver al instituto, pero desde una perspectiva muy diferente.

El profesor de lengua y literatura tiene una labor doble, puesto que el objeto de estudio de su materia se corresponde, además, con el instrumento de pensamiento y de comunicación. Su asignatura es, por tanto, una meta-asignatura, ya que en ella se reflexiona sobre la lengua y las creaciones de la misma, pero desde el marco de la propia lengua, esto es, hablándola, usándola para las explicaciones en la pizarra, para los exámenes, para los comentarios de textos literarios, para transmitir la biografía de un autor. Así, nuestra labor queda enmarcada en una suerte de paradoja: nuestros alumnos han de aprender a estudiar y reflexionar sobre la lengua, una cosa que ya dan por sabida. Esto sin duda dificulta la motivación hacia la materia y nos tendrá que servir como base para el diseño de toda nuestra actividad docente.

Creo que esto muchas veces afecta negativamente a la enseñanza de la gramática, puesto que se parte de la concepción de que la lengua es estática, y casi un objeto extraño que nuestros alumnos han de mirar desde lejos, sin acercarse, como algo enrarecido que no conocieran. Por eso, cuando yo trabajo con mis alumnos todo lo relacionado con el análisis morfosintáctico, que es además una de mis partes predilectas de la asignatura, tal y como demuestra el hecho de que es la base del trabajo que nos ocupa, hago mucho hincapié en la idea de que ellos ya saben todo, porque estamos trabajando el castellano, su lengua. Por ejemplo, cuando localizamos un verbo, como *dedicar*, les digo que piensen en el verbo, pero no desde las concepciones de clasificación morfológica, o de esos análisis tan horribles que les hacían hacer de pequeños, el tiempo verbal, el modo, la voz, sino que reflexionen sobre el verbo como hablantes del español que son, como personas que están utilizando dedicar en su día a día, sin ningún atisbo de duda sobre sus complementos, sobre su estructura sintáctica. ¿Qué necesita ese verbo? ¿Qué le hace falta? ¿Un argumento? ¿Dos, tres? No es teoría ajena, es tu lengua, lo sabes inconscientemente, piensa, haz otra oración con ese verbo y observa las cosas que tiene en común con la analizada. Enseñar sintaxis es una manera muy bonita de comprender que todos somos expertos en nuestra lengua, quizá no en la teoría, pero sí en la práctica. Esto es, al fin y al cabo, lo que he intentado reflejar en el proyecto de innovación que aquí se recoge.

Otro de los problemas que tiene nuestra asignatura, en mi opinión, es el desprestigio al que se enfrenta, día a día, a través de los medios de comunicación, de las concepciones sociales, incluso de nosotros mismos. De hecho, si partimos de lo que acabo de exponer en los párrafos anteriores, es muy fácil darle la vuelta a estos argumentos y decir: *Vale, sí, sé hablar español, ¿para qué necesito estudiarlo?* Por todo ello, la asignatura de lengua y literatura, al igual que otras que se engloban bajo la

ambigua etiqueta de ‘las de letras’, quedan relegadas a un segundo plano, quizá no desde el punto de vista administrativo-organizativo (ya sabemos que lengua es de las importantes para pasar de curso) sí desde el punto de vista educativo. Pocas personas, dentro y fuera de los centros, ven la importancia de estas asignaturas, que se oponen a las de ciencias, y muchas veces los estudiantes de letras son considerados los malos, los que no pueden hacer otra cosa, los que no valen para ser médicos. Si no conseguimos cambiar estas concepciones sociales tan arraigadas, ¿cómo vamos a encontrar alumnos deseosos de estudiar la lengua y la literatura?

Y ahí está el milagro, sin embargo, o el misterio: los hay. De hecho, todos nosotros somos viva prueba de ello. Y como futuros docentes tenemos que dar un paso al frente, cuando nos enfrentemos a una clase de secundaria, y dejar claro que la lengua no es una asignatura más, sencilla, fácil de aprobar, que no sirve para nada, sino que es la base de todo, puesto que reflexionas sobre los límites, la configuración, las plasmaciones de tu propio instrumento de comprensión del mundo y de relación con él. Y creo muy sinceramente que esto se puede conseguir, pero siempre que se transmita la asignatura con pasión y con seguridad.

El sistema está organizado, muchas veces, para favorecer a los alumnos que eligen la opción de ciencias, aunque sin duda la situación económica actual afecta. Pero también influye, y cada vez estoy más convencida de ello, la concepción de la asignatura de lengua como una asignatura de ‘letras’. Y no es así. De hecho, yo, que era una entusiasta de la literatura, una gran defensora de las letras, en mi adolescencia, en donde me veía enclaustrada en un frío mundo de ciencias, me sorprendí al llegar a la universidad y descubrir toda la rama de la Lingüística, como ciencia. Yo, que era una apasionada de la literatura, “me cambié de bando” y me enamoré de la Lingüística. Mi Trabajo de Fin de Grado fue experimental: diseñé un experimento para estudiar el procesamiento diferencial de las diferentes clases de ambigüedades léxicas, para reflexionar sobre el almacenamiento, también diferencial de las mismas, en nuestro lexicón mental, en nuestro cerebro. Actualmente, continúo con la investigación, compaginándola con el Máster y con mi trabajo. Con todo esto quiero decir que la lengua también es ciencia, y que no hemos de olvidarnos de transmitir esto a nuestro alumnado, de enseñarles que la división del mundo en ciencias y letras es una división simplista, que entre todos podemos cambiar.

Y creo que aquí puedo introducir otro de los problemas, que también hemos trabajado en clase: la mecanización de la asignatura, que alcanza su punto culmen en el último curso de Bachillerato. Si enseñas a los alumnos a valorar la lengua y la literatura, a apreciarla, todo este armazón se desmontará al llegar a 2º de Bachillerato, donde los estudiantes se convierten en números para poder acceder a una carrera, que queda reducida también a un número, el de la nota de corte, o peor aún, el del sueldo medio de sus graduados. Durante mi estancia en el centro de prácticas, el Sagrado Corazón de Jesús, me sorprendió mucho observar la diferencia entre los alumnos de 4º de la ESO y los de 2º de Bachiller. Como anécdotas, puedo contar que uno de los días que estuve en una clase de 4º, en la que analizaron el soneto de Dafne y Apolo de Garcilaso de la Vega, se hizo el análisis partiendo de los comentarios de los propios alumnos, siempre con la guía de la profesora. Resultó una actividad muy interesante, a la que están bastante acostumbrados en este centro, como más adelante comentaré. Otro día fui a una clase de 2º de Bachillerato: les tocaba corregir un examen, en el que tenían una pregunta de lectura sobre Lorca y su *Romancero gitano*: para desesperación de mi tutora, los alumnos fueron incapaces de pensar en exponer una valoración personal o íntima; lo

único que les preocupaba era qué tenían que poner exactamente para poder aprobar el examen y sacar buena nota.

Aquí entra en juego el papel de la literatura, 50% de nuestra asignatura. Sin embargo, esta mitad podría dividirse (y rara vez se hace de manera satisfactoria para el alumno) en estudio de la literatura y lectura de la literatura⁸. Sin embargo, muchas veces la literatura se reduce al estudio de la historia de la literatura y, aunque se pretenda leer obras canónicas, se hace la lectura de tal manera que no se considera lectura sino estudio. Me parece esencial el motivar la lectura en el alumno, y sin duda es uno de nuestros mayores retos como profesores. Siempre me he planteado cómo poder lograr esto, y he reflexionado sobre las buenas prácticas que he vivido yo como alumna. Por ejemplo, recuerdo una profesora que nos dejaba hacer las famosas fichas de lectura de los libros que quisiéramos. Recuerdo un profesor que nos hacía recomendaciones individuales de libros según nuestros gustos e intereses personales.

En el centro de prácticas pude comprobar una manera interesante y, a la vez sencilla y asequible de fomentar la lectura. Las lecturas canónicas o clásicas jamás se trabajan en casa: tan solo en clase. Se leen fragmentos, se comentan (como ya he mostrado antes con el análisis del soneto de Garcilaso) y se hace una lectura guiada siempre por el profesor. No es por ello menos profunda: en un examen de 4º de la ESO observé que tenían una pregunta basada en la aplicación de la teoría del tema a textos literarios de la época (en aquel caso, una novela pastoril y una novela picaresca). Me sorprendió lo bien asentados que tenían los alumnos los conceptos y creo que es gracias a esa lectura acompañada por el profesor, que siempre se pone en relación con la teoría. De hecho, me resulta bastante incomprensible que el texto y la teoría no se estudien como un todo, pero ya sabemos que esto no se hace en casi ningún caso. Los textos literarios quedan convertidos en deberes para casa o en un examen de lectura meramente comprobatorio⁹.

Así, si trabajamos los clásicos en clase, queda el fomento de la literatura por placer. Obviando la pregunta de si es posible de verdad trabajar eso, como profesores tenemos que tener fe en que sí, y que podemos acercar a los alumnos al amor por la lectura. Para ello, considero esencial alejarnos de la concepción de lectura como obligación o imposición. Sin embargo, como profesores de lengua hemos de guiar a nuestros alumnos, y ofrecerles lecturas que se adapten a su realidad. En el Sagrado Corazón lo hacen de la siguiente manera: el profesor propone una serie de libros de literatura infantil y juvenil actuales y hace una breve presentación de ellos en el aula. Los alumnos pueden seleccionar cualquiera de ellos, pero también proponer libros que ellos conozcan o escoger libros que se salgan de lo comentado por el profesor. Una vez al trimestre se realiza una pequeña tertulia, donde los alumnos exponen sus lecturas, si es que las ha habido. De hecho, no hay obligación de haber realizado ninguna lectura. Mi tutora me comentó que en una ocasión un chaval no quiso leer ningún libro, y cuando le tocó el turno de palabra dijo: «No he leído nada, pero después de escucharos a todos me han entrado ganas». Como vemos, esto podría ser una medida interesante y

⁸ Por supuesto, también se podría incluir la producción literaria. Sin embargo, considero que esto es más complicado de trabajar en un aula de Secundaria, puesto que muchas veces la imposición no ayuda a la creación. Así que prefiero dejarlo de lado y trabajarlo con aquellos alumnos que muestren interés personal, sin vincularlo a la materia.

⁹ De hecho, es triste pero cierto que en la carrera haya experimentado esto: clases magistrales de historia de la literatura, libros para casa, sin ningún tipo de guía o instrucción, y un examen para comprobar que has leído la obra.

sencilla. Otra opción interesante, aunque quizá más difícil, sería el hacer tutorías literarias, en el que el profesor hablara individualmente con cada alumno, para analizar sus gustos y preferencias y poder ayudarle a encontrar esa primera lectura que hace que te enamores de la literatura. Ya sabemos todos que esa no va a ser la versión adaptada y con dibujos del Quijote.

He presentado aquí mi opinión sobre los que considero los problemas y retos esenciales de nuestra materia: su carácter de meta-materia, la falta de aplicación de los conocimientos intrínsecos del alumno como hablante, el desprestigio de las letras, la transmisión de la asignatura de lengua como algo estanco, sin ningún tipo de aplicación científica, la mecanización de asignatura, relacionada sobre todo con las exigencias de las notas para el acceso a la universidad y al mercado laboral, la reducción de la literatura al mero estudio histórico, sin analizar los textos, y la ausencia de mecanismos eficaces para el fomento de la lectura.

Espero en un futuro poder dar respuesta práctica a todos estos problemas o, si no, poder experimentarlos desde la realidad del aula y del ejercicio de la actividad docente, para entenderlos en profundidad y acercarme hacia su superación total.

A punto de terminar este Máster, puedo decir que me siento mucho más preparada para afrontar el reto que supone ser profesor hoy en día y, en consecuencia, para afrontar estos problemas de los que he hablado. Durante los últimos meses he visto cómo los conocimientos adquiridos, sobre todo los relativos a metodologías innovadoras, como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos, me han permitido verme a mí misma como una profesional de la enseñanza y no como una alumna más. Puedo afirmar, entonces, que este Máster me ha ayudado a llevar a cabo una transición desde lo teórico-filológico hasta la aplicación real y profesional de estos conocimientos lingüísticos y literarios.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS

A, B, C... *Anorexia, bulimia y comedor compulsivo. Manual para docentes.* Madrid, España: inutcam. Consultado en <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM009842.pdf>

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos.* En Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos*, pp. 209-242. Madrid: MEC.

Barnett, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Bernal Agudo, J. (2014), *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales.* Zaragoza: Mira.

Blanco, M.A. (2014), *Trastornos de la conducta alimentaria y obesidad: un enfoque integral.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Blasco Ruiz, O. (1999), *Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria: bulimia y anorexia: guía práctica.* Zaragoza: Departamento de Educación.

Bordons, G., y Díaz-Plaja, A. (coords.) (2013). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos.* Barcelona: Graó.

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J., (2009). *Fundamentos de sintaxis formal.* Madrid: Akal.

Briz, E. (2003): “El enfoque comunicativo” en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria.* Madrid: Prentice Hall, pp. 79-123.

Cabezas, M. E. (2008). *Enseñanza dinámica de la sintaxis II: Bachillerato.* Madrid: Castalia Didáctica.

Cantero, M. T. (2008). *Enseñanza dinámica de la sintaxis I.* Madrid: Castalia Didáctica.

Castella Lidón, J. M. (1994) “¿Qué gramática enseñar para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp. 15-24.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Castro, J. (2005), “Social and Body Self-esteem in Adolescents with Eating Disorders”, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* (1) pp. 63-71.

Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica.

- ____ (coord.) (2013). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Casamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Unidades didácticas: Educación Secundaria Obligatoria*. Zaragoza
- Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Guía para educadores. Madrid: Pirámide.
- Fabra, M. L. (1992a). “El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas”. *Aula de Innovación Educativa* (9) pp. 5-12.
- ____ (1992b) *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.
- García, P. (2008). “Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas” en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, U. Deusto, pp. 35-42.
- Grijelmo, Á. (2006) *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
- Gómez del Estal, M. (2008). “La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante” en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao, U. Deusto, pp. 83-94.
- Hymes, D. H. (1996), “A cerca de la competencia comunicativa”. *Forma y función* (9) pp 13-37
- Johnson, D. W. y Johnson, R. J. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006.
- López Muñoz, L. (2004). “La motivación en el aula”. *Pulso*, (27), pp. 95-107.
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro, pp. 77 - 97.
- Lozano Jaén, G. (2012) *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
- Marrasé, J. M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, D.L., 1ªed.
- ____ (2004b), “Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua”. En VV. AA, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: pp. 11-68.

Monclús Estella, A. (2004). *La educación, entre la complejidad y la organización*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

Montesinos Ruiz, J. (2003). “Un subgénero literario imprescindible en el sistema educativo. Necesidad y definición de la literatura juvenil”. *CILJ*, (161), pp. 28-36.

Moreno, J. (2001). “Una investigación educativa sobre enseñanza y aprendizaje de vocabulario en la educación secundaria obligatoria”. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* (27), pp. 99-104.

_____ (2005). “Las técnicas dramáticas en la educación humanística”. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* (38), pp. 105-119.

Orden del 9 de mayo de 2007. Boletín Oficial de Aragón, 1 de junio de 2007.

Pajuelo Morán, C. (1999), “Educar en la diversidad”, *Revista interuniversitaria en formación del profesorado* (36), pp. 23-31.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

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

Raga Reinoso, B. (2014). “Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas”. *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*.

Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona, Graó.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.

Tedesco, J. (2010). “Educación para la justicia social”, *El País*. Consultado en <http://elpais.com/diario/2010/11/19/sociedad/1290121205_850215.html>