



Universidad
Zaragoza

1542



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
Especialidad de Lengua castellana y literatura.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“Autobiografía y ficción. Estudio de la identidad de los adolescentes a través del tema del miedo al padre y la Metamorfosis de Franz Kafka”

Curso 2011/2012

**Autora: Blanca Vicente Ramírez
Fecha: 8 de Junio de 2012**

Directora: Elvira Luengo Gascón

Índice

1. Introducción.....	5
Primera parte	
2. Proceso formativo y aprendizajes realizados en el Máster	6
2.1. Fase de formación general (14 créd.).....	6
2.1.1. Módulo 1. Contexto de la actividad docente (4 créd).....	6
El contexto social y familiar del proceso educativo. El Centro Educativo: organización, proyectos y actividades (4 créd.)	
2.1.2. Módulo 2. Interacción y convivencia en el aula (6 créd.).....	8
Psicología y desarrollo de la personalidad. Tutoría y orientación. Dinámica del grupo en el aula (6 créd.)	
2.1.3. Módulo 3. El proceso de aprendizaje.....	11
Procesos de enseñanza - aprendizaje (4 créd.)	
2.2. Fase de formación específica (22 créd.).....	13
2.2.1. Módulo 4. Diseño curricular en la especialidad (7 créd.).....	13
2.2.1.1. Diseño curricular de las asignaturas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego (3 créd.)	
2.2.1.2. Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O. y Bachillerato (4 créd.)	
2.2.2. Módulo 5. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad (12 créd.).....	18
2.2.2.1. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego (4 créd.)	
2.2.2.2. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura (8 créd.)	

2.2.3. Módulo 6. Evaluación, innovación e investigación en la especialidad (3 créditos).....	22
Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura (3 créd.)	
2.3. Asignaturas optativas (8 créd.).....	25
2.3.1. Optativas relacionadas con los módulos 2 y 3 (4 créd.).....	25
2.3.2. Optativas relacionadas con el módulo 5 (4 créd.).....	27
2.4. Prácticum (16 créd. Incluido el TFM con 6 créd.).....	29
2.4.1. Prácticum I: Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula (4 créd.)	
2.4.2. Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura (8 créd.).	
2.4.3. Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura (4 créd.)	
Segunda parte.	
3. Propuestas de futuro e innovación.....	39
4. Conclusiones.....	57
5. Bibliografía.....	60

1. Introducción.

A lo largo de la vida se van tomando decisiones que te hacen seguir un camino u otro o incluso te hacen reconsiderar el camino elegido. En mi caso, cuando terminé de estudiar Filología Clásica, decidí no cursar el antiguo CAP (Curso de Adaptación Profesorado) y me cerré la puerta de la docencia.

Pasados unos años y con mi particular *odisea* vivida (cambios de residencia, una experiencia laboral en un sector que nada tenía que ver con mis estudios y la vuelta al hogar) me replanteé la posibilidad de dedicarme a la docencia.

Me inscribí en este Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con la idea de seguir formándome para poder ser profesora. Aunque finalmente no me pude matricular en mi especialidad, por no llegar al mínimo de alumnos inscritos que se necesitan para crear la especialidad, considero que todo lo que he aprendido en la especialidad de Lengua castellana y Literatura lo puedo poner en práctica en las clases de Latín, Griego o Cultura Clásica.

Este año ha supuesto un reto personal: volver a la Universidad para estudiar, tras haber transcurrido unos años desde que me licencie y realizar mis primeras intervenciones didácticas, como profesora en prácticas, en un Instituto.

A lo largo de este curso académico he recibido una formación en aspectos que en las carreras de filología no se tratan: pedagogía, didáctica de la lengua y la literatura, interacción y convivencia en el aula, contexto de la actividad docente, procesos de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular e instruccional, diseño y organización de actividades, investigación e innovación docente, TIC, atención a la diversidad, etc.

El presente trabajo se divide en dos partes: una primera parte dedicada al proceso formativo y aprendizajes realizados en las distintas asignaturas y períodos de prácticas, y una segunda parte dedicada al Proyecto de investigación e innovación docente, llevado a cabo en la tercera fase de prácticas, y una reflexión final sobre el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo de todo el máster y sobre las competencias profesionales adquiridas. Al final se incluye una bibliografía de cada asignatura pero, dada la amplísima bibliografía recomendada y trabajada, se ha incluido la más destacada.

2. Proceso formativo y aprendizajes realizados en el Máster.

2.1. Fase de formación general

2.1.1 Modulo 1. Contexto de la actividad docente

El contexto social y familiar del proceso educativo. El Centro Educativo: organización, proyecto y actividades (4 créditos).

Esta asignatura, de carácter general, común para todas las especialidades, no requería unos conocimientos o requisitos previos, salvo partir de los conocimientos que todos los estudiantes tenemos tras la experiencia personal en los diferentes centros de educación secundaria.

Con el estudio de esta asignatura se pretendía que adquiriéramos los conocimientos necesarios para integrarnos en la profesión docente, conociendo los contextos en los que aquella se realiza, con especial referencia al centro educativo, al marco sociopolítico y administrativo y a la interrelación sociedad-familia-educación.

Constaba de dos partes, una referida al contexto social y familiar del proceso educativo y otra al centro educativo, que deben guardar una estrecha relación, para contribuir a la adquisición de las competencias correspondientes. Al tratarse de una asignatura obligatoria implicaba que su estudio era muy importante para todos los futuros docentes, cualquiera que fuera nuestra especialidad, y se apoyaba en la figura de un profesor-innovador-investigador con capacidad de reflexión sobre la práctica y un importante conocimiento de su entorno.

La parte referida al contexto social y familiar fue impartida por un profesor del Departamento de Psicología y Sociología, el profesor Jaime Minguijón Pablo y la parte referida a la didáctica y organización escolar fue impartida por un profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, el profesor Jacobo Cano Escoriaza.

Los contenidos estudiados en la parte de sociología fueron: “Sociedad y educación”, análisis de aspectos como las funciones sociales y las socializaciones múltiples; “Educación y economía”, a través de algunas de las teorías sobre la educación y la economía como la Teoría del Capital Humano, la Teoría de la Correspondencia y la Teorías del Credencialismo y por último, “Desigualdad y educación” partiendo de la noción de estructura social y desigualdad para finalmente analizar la reproducción cultural, desigualdades sociales y sistema escolar.

Las clases prácticas de esta parte de la asignatura nos han ofrecido los instrumentos necesarios para complementar las aportaciones teóricas, dándonos a conocer y enseñándonos a utilizar una serie de herramientas sociológicas que nos permitirán un mejor desempeño profesional en el ámbito de la educación.

En una primera sesión práctica se realizó una reflexión genérica sobre las relaciones entre sociedad y educación. En la segunda y tercera sesiones, previas al Practicum I, analizamos críticamente las herramientas que permiten conocer las dimensiones socioculturales y sociodemográficas que componen el contexto de la actividad docente. Con esa información, se elaboró una sencilla herramienta, una encuesta, que nos permitiera una recogida de datos en el centro educativo en el que estábamos realizando el Practicum. En la siguiente sesión a las prácticas, se comentaron los resultados obtenidos por todos los alumnos de la clase y se encontraron puntos mejorables y puntos que podían quedarse sin variación. Y en la última sesión se analizaron los resultados anteriores pero esta vez centrado en el estudio de las diferencias que el entorno provoca.

Los contenidos estudiados en la parte de didáctica y organización escolar han sido: los principios y evolución legislativa en el sistema educativo español, legislación actual en materia de educación (LOE y Currículo Aragonés), estructura organizativa de los centros escolares y relaciones en la comunidad educativa: familias y profesorado.

En las clases prácticas, que complementaban los conocimientos teóricos que íbamos adquiriendo, realizamos unas prácticas de iniciación para conocer los recursos del portal “Educaragón” y unas prácticas de profundización en la que nos aproximábamos a los documentos institucionales de los centros y se nos proponía un trabajo teórico-práctico, en grupos de tres a cinco personas, en el que teníamos que realizar un revisión crítica y analítica de un aspecto concreto, por ejemplo, del Proyecto Educativo de un Centro, o del Reglamento de Régimen Interior, o de los principios que rigen el centro educativo, o de mejora de las relaciones de la comunidad educativa, entre otros temas propuestos por el profesor.

En nuestro grupo tratamos el tema de la convivencia escolar y el acoso escolar, basándonos en el Plan de Convivencia de los centros en los que los miembros del grupo realizábamos las prácticas.

Tras superar la asignatura he adquirido la competencia específica fundamental número uno, que significa integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, así como integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. A su vez he desarrollado otras subcompetencias como comprender y cuestionar el modelo de profesor que demanda la sociedad actual; identificar, reconocer y aplicar la normativa del sistema educativo a los elementos básicos del modelo organizativo de los centros y su vinculación con el contexto político y administrativo; analizar, valorar y participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, acogida de alumnado inmigrante, así como promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana; y a buscar cauces que favorezcan la interacción y comunicación de la comunidad escolar.

También considero que he trabajado otras competencias transversales genéricas como la capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social; capacidad de comunicación y de empatía y capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.

2.1.2. Módulo 2. Interacción y convivencia en el aula.

Psicología y desarrollo de la personalidad. Tutoría y orientación. Dinámica del grupo en el aula (6 créditos.)

Esta asignatura forma parte también del aprendizaje genérico que cursamos los estudiantes de todas las especialidades y pretendía facilitarnos la reflexión y análisis crítico sobre los procesos de interacción y convivencia en el aula así como el aprendizaje de técnicas y herramientas de intervención psicosocial y tutorial.

La sociedad actual y especialmente el sistema educativo se caracterizan por su complejidad y diversidad. En este sentido, la interacción y la convivencia en el aula constituyen retos trascendentales para la comunidad escolar. Ciertos conflictos y

dificultades de relación en el aula como el acoso, la violencia, la apatía, la indisciplina, el estrés del profesor, etc., nos remiten a la necesidad de encarar el estudio y las aplicaciones prácticas sobre el clima escolar y el adecuado desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

La asignatura se nos presentó desde un enfoque eminentemente preventivo y promotor de un clima escolar enriquecedor y estimulante que facilite la adquisición de competencias y habilidades y la educación en valores. Asimismo, partía de un enfoque multidisciplinar en el que se integran los desarrollos científicos de la psicología evolutiva y de la personalidad y la psicología social de la educación.

La parte referida a la psicología evolutiva y de la personalidad la impartió el profesor y psicólogo David Gimeno Lanuza, perteneciente al Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Educación y la parte de psicología social de la educación la profesora Marta Gil Lacruz, perteneciente al Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

En el bloque de psicología evolutiva se trajeron temas como el desarrollo de la personalidad a lo largo del ciclo evolutivo, características de la época de la adolescencia, el proceso de construcción de la propia identidad, el amor, la mentira, la subjetividad, la motivación, la comunicación, manual del tutor, las competencias en el ámbito educativo, la pedagogía de Celestine Freinet y por último, el concepto y la autoestima.

En las clases prácticas recreábamos distintas situaciones a modo de “role play”, que el profesor nos proponía para que nosotros mismos reflexionáramos sobre la manera de observar o de orientar. Nos mostró algunas técnicas a utilizar en las tutorías para establecer una conversación con el alumno, tipo “rueda de la vida” y “rueda de las dificultades”, y finalmente, nos presentó casos de alumnos con determinados problemas para que elaboráramos planes de trabajo con ellos. Después de cada sesión debíamos elaborar una reflexión sobre el tema tratado en la práctica, que entregamos al profesor.

En el bloque de psicología social, en primer lugar se nos hizo una introducción a la psicología social: definición y objeto de la disciplina, evolución de las teorías, métodos y aplicaciones, teorías psicosociales e interdisciplinariedad de la psicología social. Un segundo tema que abordamos fue el proceso de interacción entre individuos y

grupos, características de los grupos y la actuación de grupo (tareas de grupo, tipos de tareas, barreras a la solución efectiva de los problemas, condiciones que influyen en la efectividad del grupo, el líder y la liberalización del flujo de ideas). El último tema fue la interacción en el aula: complejidad y dificultades de la comunicación en el aula, estrategias comunicativas, los roles en el grupo de aprendizaje y el liderazgo del docente.

En las clases prácticas dedicamos una sesión a responder un cuestionario con verdadero o falso sobre afirmaciones de psicología social con las que se pretendía fomentar un debate entre los alumnos, dado que estaban redactadas de forma ambigua. En las siguientes sesiones nos dedicamos al proyecto, grupal, de realizar una guía didáctica sobre el barrio de Casablanca, teniendo en cuenta nuestra especialidad o la predominante en el grupo. Tras la elaboración de las guías didácticas todos los grupos expusieron la suya al resto de la clase. Dado que en mi grupo éramos cada uno de una especialidad, decidimos realizarla orientándola a las clases de tutoría. La titulamos “El deporte en el Barrio de Casablanca” y la finalidad era potenciar la práctica del deporte como hábito saludable para nuestro cuerpo y mente.

Tras superar la asignatura he adquirido y trabajado la competencia fundamental específica número 2, que consiste en propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. A su vez me considero más competente para: identificar y comprender las características de los estudiantes, sus contextos sociales y los factores que influyen en la motivación para por aprender; comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje; desarrollar habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus proceso de aprendizaje; identificar, reconocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula; reflexionar sobre las actitudes que favorecen un clima positivo de diálogo, desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos; identificar, reconocer y aplicar las bases fundamentales de la tutoría y la orientación y desarrollar la capacidad de observación del alumno para que le permita, mediante la utilización de instrumentos y técnicas adecuadas, el análisis sistemático de los distintos grupos en diferentes situaciones y contextos.

2.1.3. Módulo 3. El proceso de aprendizaje.

Procesos de enseñanza - aprendizaje (4 créditos.)

Esta asignatura obligatoria, incluida en el aprendizaje genérico que cursamos los estudiantes de todas las especialidades, pretendía impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes. En esta asignatura trabajamos conceptos y teorías fundamentales sobre las que luego se iba a trabajar en los módulos 4, 5 y 6.

La impartieron tres profesores: José Luis Bernal Agudo, Javier Sarsa Garrido y Sandra Vázquez Toledo, todos pertenecientes al Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación.

En un primer bloque, con el profesor Bernal, conocimos los componentes curriculares de los procesos e enseñanza-aprendizaje: las intervenciones educativas, es decir, de los fines educativos a los objetivos didácticos; marco y niveles de concreción curricular; las competencias, objetivos, contenidos y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; la interdisciplinariedad como forma de contribuir a la adquisición de las competencias básicas; tareas y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; los recursos didácticos como mediadores del aprendizaje y la atención a la diversidad.

En las clases prácticas de este bloque reflexionamos a modo de seminario sobre los comportamientos del buen profesor y los comportamientos negativos, los distintos tipos de profesores y las ideas clave que determinan el perfil del profesor, y conocimos el esqueleto de una Unidad Didáctica para elaborar, de forma grupal, una unidad didáctica que se entregó al final del cuatrimestre para ser evaluada.

En un segundo bloque, con el profesor Sarsa, nos acercamos al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con temas como: los planes de incorporación de las TIC a la enseñanza, experiencias nacionales y autonómicas; características e impacto social y educativo de la cultura audiovisual y digital; materiales educativos multimedia; posibilidades educativas de los medios de comunicación de masas e Internet y los entornos virtuales de enseñanza, redes sociales y aprendizaje colaborativo.

En las clases prácticas fuimos a la sala de ordenadores de la Facultad de Educación para conocer la pizarra digital y diversos portales educativos que debemos conocer como futuros docentes para estar al día respecto a las TIC y tomar ejemplo de los distintos tipos de ejercicios que podemos realizar en el aula para motivar a los alumnos y hacer actividades variadas. Portales como “Agrega 2” (del Ministerio de Educación), “Ite” (educación.es), “Catedu.es”, “educatube”, JClic, “araclic” (rincón del WebQuest en Aragón), etc.

En el último bloque de la asignatura, impartido por la profesora Vázquez, vimos los modelos de enseñanza-aprendizaje (introducción a las teorías del aprendizaje: Conductivismo, Cognitivismo y Costructivismo), la motivación en los procesos de interacción y comunicación (factores que influyen en la motivación, estructura, tipos, factores involucrados y fuentes) y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (conceptos, tipos, sentido y límites de la evaluación).

En las clases prácticas, tras el visionado de dos videos en la que unos alumnos de 3º ESO, en un primer vídeo, y unos alumnos de 1º Bachillerato, en el segundo vídeo, del IES Ramón y Cajal opinaban acerca del motivo por el que estudian, futuro profesional, el profesor ideal, lo que más les gusta de las clases y lo que menos, qué mejoraría, qué harían si ellos fueran profesores, un mensaje a los futuros docentes, etc, teníamos que elaborar de forma grupal un proyecto de aprendizaje y servicio dirigido a uno de los cursos. Después de realizar nuestras propuestas iban a ser entregadas a los tutores de esos grupos para que las estudiaran y pudieran llegar a los alumnos.

Tras superar esta asignatura he aprendido a trabajar con la competencia específica número 3, que implica impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. A su vez me considero más competente para: Concebir la teoría y la práctica de la enseñanza como un proceso de reflexión continua, evaluar mis propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas pueden afectar a las prácticas de enseñanza, adquirir destrezas generales de análisis, planificación, ejecución y evaluación de la propia acción de enseñanza, analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de desarrollo y aprendizaje, desarrollar estrategias para aprender y enseñar a pensar y para el desarrollo del pensamiento creativo en el

aula, identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a alumnos con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

2.2. Fase de formación específica (22 créditos.)

2.2.1. Módulo 4. Diseño curricular en la especialidad (7 créditos.)

2.2.1.1. Diseño curricular de las asignaturas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego (3 créditos.)

Esta asignatura pretendía que los alumnos del máster comprendiéramos y asimiláramos los principios básicos del diseño curricular de las materias en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego y los utilizáramos como una herramienta fundamental a la hora de planificar la labor docente.

El diseño curricular de una materia supone una cuestión básica en la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La adquisición de esta competencia era prioritaria para abordar los diferentes niveles de concreción del currículo. La asignatura tenía como objetivo fundamental que conociéramos el Currículo y comprendiéramos la estructura de las etapas y niveles de ESO y Bachillerato.

Se han analizado los fundamentos epistemológicos del diseño curricular y las principales consecuencias de un enfoque didáctico por competencias. Como tarea final debíamos ser capaces de desarrollar diseños curriculares en función de modelos y teorías diversas y con adecuación al contexto educativo, por lo que teníamos que tener muy en cuenta lo desarrollado en la asignatura de “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego”.

Esta asignatura tiene una vinculación directa con la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura” que corresponden al último nivel de concreción curricular de la programación en el currículo, es decir, las unidades didácticas y sus actividades. Nosotros, como futuros docentes, debemos analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular de la asignatura. Es labor

fundamental del profesor planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluar dichos resultados para comprobar tanto el éxito de su diseño curricular como los aprendizajes logrados por los alumnos.

La asignatura fue impartida por el profesor Ezequiel Briz Villanueva, perteneciente al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación.

En la parte teórica, el profesor Briz exponía los diversos contenidos. En unas primeras sesiones introductorias se trataron aspectos como: marco legal de la enseñanza en España con especial atención al área de Lengua Castellana y Literatura; Currículo de Lengua Castellana y Literatura en la ESO y Bachillerato, LOE, Enseñanzas mínimas y Currículo de la Comunidad Autónoma; Concepto de currículo, objetivo general, fines, organización del área, principios generales, objetivos, principios pedagógicos, atención a la diversidad, evaluación, orientación y tutoría; Competencias básicas, contenidos, objetivos específicos del área; contenidos de cada curso, bloques de ESO; Criterios de evaluación de cada curso y orientaciones didácticas.

Y tras las sesiones introductorias, los contenidos de la asignatura se centraron en el Diseño curricular: concepto, enfoques, la progresiva concreción del currículo, diseño de unidades didácticas, cualidades del diseño curricular y contextualización; competencias básicas, objetivos educativos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos, evaluación (concepto, tipos, instrumentos, fases e informe).

Tras conocer y entender los diversos apartados que forman el diseño curricular lo llevamos a la práctica al realizar la tarea final de la asignatura: el diseño curricular de una programación anual.

En la parte práctica de la asignatura, en clase, se han hecho actividades breves de reflexión, aplicación y desarrollo de los diversos contenidos tratados, realizadas individualmente o en pequeño grupo y luego comentadas en clase en gran grupo.

Tras superar la asignatura he adquirido y trabajado la competencia específica número 4, que consiste en planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

A su vez me considero más competente para: Comprender las principales creencias y expectativas de profesores y alumnos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura; reconocer y aplicar los fundamentos teóricos de la materia específica; utilizar los diferentes enfoques y paradigmas metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua; trabajar desde el enfoque comunicativo; identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje; analizar y evaluar los principios y procedimientos del diseño curricular a partir de sus diferentes modelos y teorías y, en particular, del diseño por competencias; conocer la organización y distribución de los contenidos en las etapas educativas, los criterios y procedimientos de evaluación; analizar y valorar las principales consecuencias de un enfoque didáctico por competencias y los principios para la evaluación de las mismas, así como algunas propuestas que faciliten su adquisición y mejora continuada por parte del alumnado y desarrollar diseños curriculares para las materias y asignaturas de su especialidad desde la perspectiva de la formación en competencias.

2.2.1.2. Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O. y Bachillerato (4 créditos.)

A la hora de matricularnos en el máster, la elección entre Contenidos Disciplinares de Lengua Castellana o de Literatura se nos planteó como un refuerzo del aprendizaje realizado en la licenciatura en una de las dos vertientes, mediante un repaso en forma de claves de los conocimientos relativos al propio objeto de estudio, a las metodologías que lo abordan y a las herramientas teórico-prácticas aplicables, orientado en todo caso a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Dado que soy Licenciada en Filología Clásica, mi elección se basó en mi preferencia por la Literatura.

Esta asignatura se coordina estrechamente con la asignatura estudiada en el primer cuatrimestre de Diseño curricular de las materias de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego, junto a la cual constituye el módulo 4

del máster, ya que su objeto son los contenidos desarrollados en los diseños curriculares de las asignaturas propias de la especialidad en lo que afecta más directamente a la educación literaria.

Esta asignatura de índole teórico-práctica tenía como objetivo principal generar y desarrollar en nosotros criterios de análisis y evaluación del valor formativo de distintos contenidos (conceptos, metodologías, procedimientos, materiales) de Literatura española en la especialidad de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Como objetivo específico, debíamos aprender a seleccionar, priorizar y dar una orientación adecuada a los distintos contenidos de la especialidad en función de su valor formativo y cultural, del marco curricular de las enseñanzas y del contexto educativo.

La asignatura la ha impartido el profesor Luis Sánchez Lailla, perteneciente al Área de Literatura española (Departamento de Filología Española) de la Facultad de Educación.

Los contenidos teóricos se dividían en tres grandes bloques: un bloque dedicado a las bases epistemológicas de la ciencia literaria, un segundo bloque dedicado a las claves para el conocimiento y un último bloque, fuentes de conocimiento para el área.

Dentro del primer bloque, cuyo objetivo era que conociéramos las cuestiones y perspectivas de estudio más relevantes de la comunidad científica en el ámbito de la Literatura española, temas como: el concepto de literatura, crítica, teoría literaria, historia de la Literatura, Literatura comparada, el lugar de la Filología; panorama metodológico; criterios organizativos para el estudio de la literatura: períodos, géneros, autores y obras; cánones literarios, el canon literario español y las aportaciones españolas al canon universal; e Hispanismo e hispanismos.

Dentro del segundo bloque, cuyo objetivo era, por un lado, que valoráramos los contenidos de literatura en el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y por otro, que identificáramos y desarrolláramos los contenidos más relevantes para el conocimiento de la literatura en sus dimensiones sincrónica y diacrónica, temas como: la literariedad, la función poética, rasgos de la lengua poética y modalidades expresivas; criterios para la definición de los géneros literarios; lírica, narrativa y teatro, y las épocas de la literatura.

Y dentro del tercer bloque, cuyo objetivo era que manejáramos las fuentes y referencias fundamentales para la actualización científica en la materia de literatura y valoráramos su pertinencia para el aula, hemos podido tratar simplemente el comentario de textos y las herramientas auxiliares, y se nos entregó documentación sobre la literatura española en la red: las distintas secciones de la Biblioteca virtual “Miguel de Cervantes” y el Centro virtual Cervantes, Parnaseo (página sobre teatro clásico y contemporáneo) e Hispana (buscador).

Las clases se han desarrollado de una manera teórico-práctica, alternando las clases magistrales del profesor con las reflexiones acerca de los temas tratados en la sesión o de los distintos artículos o materiales que se nos han proporcionado para nuestra lectura y análisis. A su vez el profesor Sánchez nos ha ido encargando una serie de tareas prácticas que incidían en los aspectos tratados en clase como el análisis de una obra literaria por objetos de estudio, síntesis de la legislación en lo que respecta a la educación literaria, elaboración de un canon literario personal razonado o la explicación de las figuras retóricas a partir de los textos.

Al superar esta asignatura me siento más competente para: comprender los contenidos disciplinares específicos de Literatura española, comprender y cuestionar las líneas teóricas más destacadas en la interpretación de la disciplina, describir y analizar los contenidos relacionados con la educación literaria en el currículo educativo vigente para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular para la asignatura específica.

Las competencias adquiridas y desarrolladas en esta asignatura son fundamentales para que nosotros como futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tengamos una visión global y sintética de la materia de literatura en estos niveles de enseñanza, y sepamos orientar nuestra tarea a la formación de lectores competentes en estos niveles de enseñanza, de acuerdo con los diseños curriculares oficiales.

2.2.2. Módulo 5. Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad (12 créditos.)

2.2.2.1. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego (4 créditos.)

En la presentación de la asignatura se nos explicó que tenía un carácter básico de fundamentación sobre distintos tipos de metodologías, actividades y recursos apropiados para distintos contextos de aprendizaje. El objetivo fundamental era que adquiriéramos los criterios y capacidad de juicio necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas a distintos contextos, realizar buenos diseños de actividades dentro de esas metodologías y para organizar, gestionar, tutorizar y desarrollar adecuadamente esas actividades con nuestros futuros alumnos, todo ello en el contexto curricular correspondiente a nuestra especialidad.

Esta asignatura enlaza, por un lado, con la de "Diseño curricular" de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego, en la que conocimos los currículos oficiales correspondientes a la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y adquirimos unas nociones básicas sobre programación y diseño curricular de secuencias de aprendizaje. Por otro lado, enlaza con la asignatura de "Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura" que cursamos en el segundo cuatrimestre.

La asignatura fue impartida por el profesor Ezequiel Briz Villanueva, perteneciente al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación.

En la parte teórica de la asignatura, el profesor Briz nos habló, en primer lugar, de los fundamentos psicológicos y psicolingüísticos del currículo. Dentro de los fundamentos psicológicos estudiamos el concepto y características de la adolescencia, los cambios producidos en la adolescencia, deteniéndonos en el cambio social y el cambio psicológico, que lleva aparejado la búsqueda de la identidad o personalidad y el desarrollo cognitivo; y las implicaciones educativas que conllevan estas características de los adolescentes. En el apartado de fundamentos psicolingüísticos, nos centramos en el aprendizaje y lenguaje, estudiando para ello distintas teorías: el constructivismo piagetiano (aprendizaje individual y constructivo), Bruner y su aprendizaje por

descubrimiento, Ausubel y el aprendizaje significativo, el constructivismo social y el aprendizaje mediado de Vygotsky y el innatismo de Chomsky.

En un segundo tema nos acercamos a los fundamentos sociológicos y sociolingüísticos del currículo. Para ello tratamos aspectos como lenguaje y sociedad, la Sociología del lenguaje, Sociolingüística, Etnografía de la comunicación, el relativismo lingüístico de Saphir y Whorf, la Teoría de los Códigos de Bernstein, los patrones sociolingüísticos de Labov, la visión económico-social de los usos lingüísticos y la Reproducción de Bourdieu, una introducción a las bases pragmáticas, la competencia comunicativa de Hymes y por último las implicaciones didácticas.

El último tema se centró en los fundamentos didácticos, en concreto del texto y su didáctica. Profundizamos en el concepto de texto, discurso, intertexto, propiedades generales, diferencias entre texto oral y texto escrito, los distintos registros, estructura, clasificación de tipos textuales y los aspectos didácticos.

La parte práctica de la asignatura se iba intercalando con las clases teóricas y se hacían actividades breves de reflexión, aplicación y desarrollo de los diversos contenidos tratados, realizadas individualmente o en pequeño grupo y luego comentadas en clase en gran grupo. Como tarea final, práctica, elaboramos una Unidad Didáctica.

Tras superar la asignatura me siento más competente para analizar críticamente distintos modelos y teorías de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje y para diseñar y evaluar situaciones de aprendizaje apropiadas para casos prácticos concretos en el contexto de mi especialidad.

Los resultados de aprendizaje obtenidos en la asignatura son de gran importancia para conseguir el perfil profesional del docente de Lengua Castellana y su Literatura en la medida en que esta materia nos ha ayudado a adquirir los criterios y capacidad de juicio necesarios para elegir la metodología adecuada según el contexto y características del alumnado y a diseñar las actividades, siempre dentro de la metodología elegida y del Currículum de Aragón.

2.2.2.2. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura (8 créditos)

En esta asignatura, dentro de las materias fundamentales de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, hemos abordado los niveles más concretos del diseño curricular y hemos utilizado los principios generales aprendidos en la asignatura “Fundamentos del Diseño Instruccional”. A su vez, las competencias que íbamos aprendiendo durante las primeras semanas de clase las hemos podido proyectar en el Prácticum II, donde cada alumno, en su centro de prácticas, tenía que elaborar y aplicar en el aula actividades diseñadas para su intervención didáctica.

En la presentación de la asignatura se nos dijo que tenía por objeto el diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura, actividades, tanto individuales como en grupo, de reflexión y aplicación de contenidos, que serían comentadas en gran grupo en clase. Estas actividades implicaban el análisis, la contextualización y la valoración de los contenidos curriculares de la Lengua Castellana y su Literatura, de materiales y libros de texto de dicha disciplina, así como el análisis de las posibilidades que nos ofrecen las TIC (usos, incidencia, ventajas, inconvenientes...) en el ámbito lingüístico-comunicativo y literario.

La asignatura ha sido impartida por las profesoras M^a Teresa Esteban Royo, perteneciente al Departamento de Lingüística General e Hispánica (Área de Lengua) de la Facultad de Educación y la profesora Elvira Luengo Gascón, perteneciente al Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales (Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura) de la Facultad de Educación.

En la parte de la asignatura dedicada a la Literatura, la profesora Luengo nos ha expuesto contenidos como la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora, los procesos de la lectura, itinerarios de lectura adecuados para las diferentes situaciones formativas (secuenciación y programación de los contenidos de estas destrezas), la evolución de los paradigmas metodológicos para la educación literaria, pautas y elaboraciones teóricas acerca de la formación de lectores y la consolidación de hábitos de lectura, la literatura juvenil, la creación literaria en el contexto escolar, secuenciación y programación de los contenidos de la educación literaria y secuencias de aprendizaje.

Todos estos contenidos se han estudiado de un modo práctico, a través de la lectura y reflexión, a modo de seminario, de diversos artículos propuestos por la profesora Luengo y con la lectura y exposición, por parte de nosotros, de varios libros de ensayo con los que hemos trabajado el hábito de lectura y cómo potenciarlo en los jóvenes, la poesía para niños y el teatro infantil. Estos libros son: *Como una novela* de Daniel Pennac, *Lecciones de poesía para niños inquietos* de Luis García Montero y *Estudio de los textos teatrales para niños* de Isabel Tejerina. En las exposiciones de los libros también se pensaron actividades para proponer a los alumnos basadas en las ideas propuestas por los autores.

Asimismo leímos y trabajamos sobre un pequeño canon de literatura juvenil propuesto por la profesora Luengo. Cada grupo de tres o cuatro personas elegía uno de los libros de literatura juvenil y realizaba un análisis del libro y una Unidad Didáctica basado en el mismo. Se realizaron las exposiciones durante todo el mes posterior al Practicum. Tras las exposiciones de cada libro de ensayo o de los libros de literatura juvenil se formulaban preguntas o se hacían reflexiones que propiciaban el debate entre todos.

Los libros expuestos fueron: *El príncipe encantado, Juan el de la vaca, La hormiguita en Cuentos al amor de la lumbre* de A. Rodríguez Almodóvar; *La sirenita, Las zapatillas rojas, La reina de las nieves, en Cuentos* de H. C. Andersen; *Caperucita roja, La Ondina y La Ondina del estanque, en Cuentos de la infancia y del hogar* de los Hermanos Grimm; *Cuentos de Agua. Benjamín Jarnés* de Elvira Luengo Gascón; *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaite; *¡Te pillé, Caperucita!* De C. Cano; *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda e ilustrado por Isidro Ferrer; *Konrad, o el niño que salió de una lata de conservas* de Christine Nöstlinger; la antología de poesía *Efectos Secundarios* de varios autores y por último *Percy Jackson y el ladrón del rayo* de Rick Riordan.

En la parte dedicada a la Lengua, la profesora Esteban ha orientado los contenidos hacia el diseño y desarrollo de actividades adecuados para la enseñanza de la lengua en el curso correspondiente, haciendo hincapié en la adquisición de las destrezas comunicativa básicas “escuchar, hablar, conversar, leer y escribir”, así como en adquirir los conocimientos lingüísticos mínimos según el Currículo, con el apoyo de las competencias digitales mínimas. En las clases, que han tenido un carácter teórico-

práctico todas ellas, reflexionamos sobre el perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura; analizamos materiales curriculares y libros de texto propuestos para la enseñanza y aprendizaje de la materia; las ventajas y desventajas de las posibilidades que nos ofrecen las TIC; examinamos páginas Web en las que se proponen actividades para un aprendizaje interactivo tanto individual como colectivo; consideramos las posibilidades de autoevaluación propuestas en distintas páginas y creamos actividades nuevas encaminadas a enriquecer el vocabulario, aumentar la comprensión lectora y, en definitiva, a alcanzar una competencias comunicativa oral y escrita a base de un aprendizaje más eficaz con programas digitales como Hot Potatoes; realizamos un estudio crítico sobre una unidad didáctica dedicada a la oración de unos de los manuales de 4º ESO y por último comentamos aspectos acerca de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Al superar esta asignatura me siento más competente para: Desarrollar actividades para el aprendizaje de la Lengua Castellana y su Literatura y elaborar estrategias y recursos necesarios para contextualizar el trabajo de sus alumnos potenciales; aplicar y especificar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana y su Literatura lo aprendido en la asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”; analizar y valorar el uso que los hablantes hacen de la lengua: es decir, discriminar los usos canónicos de los desviados; distinguir los giros dialectales y los de la lengua general o común, y el registro coloquial en contraste con el formal; adquirir una educación literaria y formar lectores competentes; conocer y valorar las obras relevantes y las corrientes estéticas de la Literatura Universal y de la destinada a los jóvenes; desarrollar las técnicas de expresión oral y escrita propias de los diferentes géneros discursivos, incluyendo las destrezas estilísticas y retóricas que favorezcan la adquisición de habilidades de creación literaria.

2.2.3. Módulo 6. Evaluación, innovación e investigación en la especialidad (3 cred.)

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura (3 créditos.)

Este módulo dentro del máster tiene como objetivo que nosotros, los futuros profesores, adquiramos la competencia para la mejora continua de nuestra práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a nuestra especialidad.

Para ello era necesario que en esta asignatura se nos presentaran los conceptos, criterios e instrumentos necesarios para analizar y participar, en la teoría y en la praxis, en procesos de innovación docente e investigación educativa en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura con la finalidad de la mejora continua de la actividad docente.

Se nos recordó que el artículo 91 de la LOE, sobre las “Funciones del profesorado”, indica, (entre otras): La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Los profesores, además, realizarán las funciones expresadas bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

La asignatura ha sido impartida por la profesora Elvira Luengo Gascón, perteneciente al Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales (Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura) de la Facultad de Educación.

Como esta asignatura constituía una aproximación a la investigación realizada en el ámbito de los proyectos de evaluación e innovación en la didáctica de la lengua y la literatura castellana, la profesora Luengo, en las primeras semanas de la asignatura nos explicó las bases teóricas, es decir, conceptos básicos sobre investigación e innovación como procesos de mejora; sentido de la innovación y la investigación en la profesión docente; el papel del docente y del equipo docente en los procesos de innovación; los métodos y técnicas básicas de investigación e innovación: cualitativas, cuantitativas, investigación –acción, las principales teorías y contribuciones al ámbito de la investigación etnográfica del aprendizaje de las lenguas y de la educación literaria. Todo esto apoyado en la lectura de artículos, esquemas de diseño de proyectos e incluso con ejemplos de proyectos de investigación.

A su vez durante esas semanas teníamos que ir elaborando nuestras propuestas de proyecto de innovación y de investigación educativa, tarea final de la asignatura que debíamos realizar de forma tutorizada, y que pondríamos en práctica durante nuestro periodo de Practicum III. La parte referida al desarrollo, contextualización y experimentación del proyecto en la fase del Practicum III en el centro educativo que tuvo lugar en marzo y abril se especificará en el apartado 2.4.3 del presente trabajo. Y la parte que respecta a la explicación y redacción final del mismo se detallará en el punto 3 del trabajo.

Tras el período de Practicum, todos los grupos expusimos nuestros proyectos de innovación, y tras la exposición se producía un debate en clase.

Los títulos de los doce Proyectos de innovación y el centro donde se llevaron a cabo fueron:

1. IES Avempace. *Una realidad distorsionada: La influencia de la sociedad en los adolescentes a través del estudio de obras literarias.*
2. E.O.I. nº1. *Club de lectura de la EOI nº1 de Zaragoza: educación literaria e identidad en contextos multiculturales.*
3. IES Félix de Azara. *La mujer en la antigüedad.*
4. IES Goya. *El exilio: (Re) construcción de una identidad. Relación especular entre la identidad juvenil y la del exiliado.*
5. IES Ítaca. *La sociopoética de la identidad romántica del adolescente.*
6. IES Miguel Servet. *Devorando el Haiku*
7. IES Pedro de Luna. *La sociopoética de la identidad como método de educación literaria a través de los cuentos populares.*
8. IES Pilar Lorengar. *La mujer literaria y la mujer real: la identidad sexual en la adolescencia.*
9. IES El Portillo. *La identidad en la adolescencia a través de la literatura universal: Fabulísitca en Las mil y una noches.*

10. IES Ramón y Cajal. *Autobiografía y ficción. Estudio de la identidad de los adolescentes a través del tema del miedo al padre en los textos de Franz Kafka.*

11. Colegio Sta. Ana. *La sociopoética de la identidad de los adolescentes a través de los refugios imaginarios en los personajes de Ana Mª Matute.*

12. IES Sierra de San Quílez (Binéfar). *¡Nadie me entiende! Identidad, comunicación y dificultades en la adolescencia y su tratamiento a través de la educación literaria.*

En esta asignatura he trabajado y adquirido la competencia específica número 5, que significa: Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. A su vez me siento más competente para identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular; analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad; identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la materia y área curricular y plantear alternativas y soluciones, y reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

2.3. Asignaturas optativas (8 créditos.)

2.3.1. Optativas relacionadas con los módulos 2 y 3 (4 créditos.)

Atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

La asignatura elegida como optativa del primer cuatrimestre y vinculada al módulo 2 fue Atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo porque, cuando me matriculé, me pareció muy importante aprender recursos para ayudar a esos alumnos que necesitan un apoyo extra.

En la presentación de la asignatura se nos explicó que trataba de responder a las necesidades profesionales vinculadas a las exigencias y necesidades del profesor de

Educación Secundaria en el contexto actual. Los procesos organizativos y didácticos en un contexto educativo cada vez más heterogéneo con alumnos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo orientarían el desarrollo de la asignatura. Por lo que la asignatura iba a desarrollar los aspectos organizativos y didácticos implicados en la atención a la diversidad desde una perspectiva que combinara la innovación con las propuestas legislativas.

El análisis de experiencias y situaciones de la realidad en interacción con el conocimiento más sistematizado nos iba a permitir, a los alumnos que cursábamos esta asignatura, comprender la concreción de los distintos significados de atención a la diversidad.

Por último, se nos explicó que el sentido de esta asignatura se justificaba en un contexto educativo caracterizado por las contradicciones que surgen de la interacción de una cultura pedagógica homogeneizadora con las necesidades de la heterogeneidad de la población. Es necesaria por tanto, una respuesta educativa a las necesidades de profesores y alumnos.

La profesora que impartió la asignatura fue Begoña Vigo Arrazola, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación.

En la parte teórica, los temas que la profesora Vigo nos dio a conocer fueron: la conceptualización y reconceptualización de las necesidades de apoyo educativo; la Educación Inclusiva en el contexto de la vigente legislación; las bases legales que orientan la escolarización y la acción con los alumnos que tienen necesidades educativas; las implicaciones organizativas y didácticas de la Educación Inclusiva, y programas y recursos didácticos.

En la parte práctica de la asignatura, que estaba estrechamente relacionada con los conceptos que íbamos conociendo, se desarrollaron actividades individuales y grupales, con exposiciones en clase y reflexiones individuales tras cada actividad, que comentábamos con la profesora para así poder orientarnos hacia una profundización mayor en las implicaciones pensadas o hacia la reconsideración de aspectos que habíamos pasado por alto. La primera práctica trató de la legislación vigente y sus implicaciones en la práctica del profesor según nuestra área de procedencia; la segunda sobre las implicaciones organizativas y didácticas de la atención educativa a los

alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en la práctica del profesor; la tercera sobre las implicaciones del funcionamiento organizativo para la atención a la diversidad en un centro en la práctica del profesor y la última el diseño de actividades y su justificación para un grupo heterogéneo entre los que se encuentran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (diseño de planificación).

Al superar la asignatura, me considero más competente para desarrollar una práctica profesional que combine las exigencias de un currículo prescrito con la heterogeneidad de la población escolar, basada en la reflexión, la interacción con el conocimiento y el diálogo. A su vez, soy consciente de las implicaciones de la prevención de las dificultades en la enseñanza de mi materia y de la importancia de estar atenta a las actitudes, comportamientos y necesidades de todos los alumnos, se encuentren diagnosticados o no.

Los resultados de aprendizaje obtenidos en la asignatura son una pieza clave en nuestra formación pedagógica y en el inicio de nuestro desarrollo profesional como futuros docentes.

2.3.2. Optativas relacionadas con el módulo 5 (4 créditos.)

Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje. (4 créditos)

La asignatura elegida en el segundo cuatrimestre como asignatura optativa fue Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje porque considero que, dado que vivimos en la era de las nuevas tecnologías, es necesario introducirlas en la enseñanza en la medida de lo posible y porque puede ser un recurso motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la etapa de Secundaria y Bachillerato.

En la presentación de la asignatura se nos dijo que estaba orientada a mejorar nuestras competencias didáctico-tecnológicas, como futuros profesores, de forma que pudiéramos aplicarlas durante nuestra actividad docente en las aulas, cada vez más equipadas tecnológicamente.

La sociedad de la información en la que nos encontramos exige un conocimiento de las TIC elevado, tanto personal como profesional, más crítico, si cabe, para un

profesor que va estar en contacto permanente con adolescentes y jóvenes que, en general, han crecido en un ambiente “tecnológico”.

La importancia del conocimiento de las TIC para el docente es fundamental en la enseñanza actual. Además de las tecnologías convencionales, las aulas tienden a estar equipadas con pizarras digitales, los alumnos a utilizar ordenadores portátiles permanentemente y los profesores a integrar en el currículo de sus asignaturas actividades y contenidos para los que son necesarios el ordenador, la red Internet u otras TIC. Las administraciones públicas comparten esta visión. Los más aventurados opinan que el ordenador sustituirá al cuaderno tradicional y a los libros de texto en las aulas. Junto a esto, el profesor debe comprender los lenguajes audiovisuales, hacerlos entender a sus alumnos, y desarrollar en ellos las actitudes y valores adecuados para que las TIC se utilicen de forma cívica y responsable, fomentando su aprovechamiento como acercamiento al aprendizaje y combatiendo las consecuencias indeseables derivadas de su mal uso.

La profesora que ha impartido la asignatura es Concepción Bueno García, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Educación.

Tras esta interesante presentación de la asignatura, comenzamos las clases teórico-prácticas: en un primer momento se nos exponían los distintos conceptos (en gran grupo) y luego nos dividíamos en dos grupos para realizar las prácticas en la sala de ordenadores, que estaban relacionadas con los conceptos aprendidos en la teoría. Conceptos como características e impacto de las TIC; definición y características de la sociedad de la información; las TIC en la educación; la Web 2.0; los medios audiovisuales en las aulas: presentaciones; organización de contenidos: mapas conceptuales (CMapTools, Mindomo); almacenamiento y publicación de archivos (Dropbox, Scribid, etc); imagen, sonido y video (direcciones útiles de páginas Web); Ofimática en línea (Google Docs); actividades WebQuest, Hot Potatoes; Características del Blog y creación; Foros; Creación de una página Web educativa y creación y aportación a una Wiki.

En definitiva, para nuestro desarrollo profesional se han expuesto en la asignatura un abanico de posibilidades didácticas y de integración en el currículo con

apoyo tecnológico (dispositivos, software, técnicas...), así como las teorías, actitudes y valores para desarrollar su utilización convenientemente.

Los contenidos teóricos han favorecido la discusión en clase de distintos conceptos y aspectos relacionados con las TIC, mientras que los contenidos prácticos, utilizando ordenadores, han contribuido a que cada uno alcancemos un mayor dominio técnico.

Al superar la asignatura he adquirido las competencias para utilizar las herramientas tecnológicas necesarias para la enseñanza e integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. He aprendido a utilizar recursos a un nivel medio, a través de actividades, como por ejemplo: Buscar, producir, almacenar o compartir información; producir materiales didácticos; publicar materiales didácticos; crear herramientas de evaluación y diseñar actividades didácticas.

2.4. Prácticum (16 créd. Incluido el TFM con 6 créditos.)

2.4.1. Prácticum I: Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula (4 créditos.)

El Practicum I constituía la primera fase de estancia en el centro educativo, para que iniciáramos el contacto con la realidad escolar en su conjunto. Este Practicum se desarrolló más o menos en la mitad del primer cuatrimestre, del 21 de noviembre al 2 de diciembre, tras empezar a conocer una serie de fundamentos teóricos que pudimos comprobar de forma práctica en las dos semanas que duró el primer período de prácticas.

De los centros ofertados para la materia de Lengua Castellana y Literatura (el día de la elección de centros no había en el listado ningún centro para realizar las prácticas de Latín) elegí el IES Ramón y Cajal, sito en la calle Pignatelli, enfrente de la Plaza de Toros y la DGA. Es un instituto pequeño, de unos 350 alumnos y 51 profesores, lo que hace que la atención personal sea cercana y se conozcan todos.

Este ha sido mi centro de prácticas durante los tres períodos de Practicum y mi tutor del centro el profesor José M^a Ariño, perteneciente al Departamento de Lengua

castellana y literatura del centro. En este primer período de prácticas mi tutora en la Universidad fue la profesora Sandra Vázquez Toledo, que a su vez nos estaba impartiendo un bloque de la asignatura Procesos de Enseñanza-aprendizaje.

Hasta el momento tenía un conocimiento de lo que era ser estudiante en un colegio durante las distintas etapas hasta llegar a la Facultad, por lo que esta experiencia me ha proporcionado, por un lado, un punto de vista diferente al conocer el funcionamiento interno de un centro, y por otro lado conocer la enseñanza pública, puesto que desde mi escolarización hasta los 18 años estudié en el mismo colegio, los Jesuitas.

A través de la observación, las entrevistas, la búsqueda de información, la lectura de los documentos y el contraste de ideas y opiniones entre los alumnos del máster que nos encontrábamos en el centro (de la especialidad de Historia y Arte y de la especialidad de Biología, además de las tres alumnas de la especialidad de Lengua castellana y Literatura) fuimos adquiriendo un nuevo conocimiento del funcionamiento real de los centros.

La tarea final de la asignatura Practicum I era elaborar una memoria que recogiera esta experiencia, prestando atención a una serie de aspectos. En primer lugar teníamos que elaborar un diario con las actividades más importantes realizadas, a nuestro juicio, durante la estancia en el centro.

Por ejemplo destacaría, de los días que entramos en las clases, de oyentes, con nuestro tutor y con alguna otra profesora, el recibimiento tan cariñoso que nos hicieron los alumnos de 1º ESO (que además nos hicieron todo tipo de preguntas); el tiempo que el director del centro pasó con todos los alumnos en prácticas explicándonos el funcionamiento del centro, entregándonos los distintos documentos oficiales que teníamos que conocer y analizar, contestando a todas nuestra preguntas; la dedicación de nuestro tutor José M^a que nos enseñó todo el centro, contestaba a nuestra preguntas, nos presentó a los demás profesores, se preocupaba porque pudiéramos realizar las diferentes tareas y pidió permiso para que los demás miembros del Departamento nos dejaran asistir a las reuniones semanales de Departamento; y por último, el día que el coordinador del PCPI-TVA nos explicó la peculiaridad de este programa en el centro, a la vez que recorriámos las distintas aulas taller donde se imparte: duración de 2 años y el alumnado que se matricula tiene una minusvalía psíquica. Conocimos a los alumnos

que están en el aula de cocina y en el taller de marquetería. Todos nos quedamos impresionados por la labor encomiable de los profesores de este PCPI y la alegría de los alumnos que se sienten integrados, acogidos y útiles.

En segundo lugar teníamos que conocer los documentos del centro y realizar nuestro mapa de documentos. Entre los documentos de consulta externa: Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y el Proyecto Económico de Centro (PE). El Plan de Convivencia se encuentra en proceso de elaboración. Y entre los documentos de consulta interna: la Programación General Anual (PGA), la Memoria Anual y el Documento Organizativo del centro (DOC). Dentro de la PGA se encuentran otros documentos importantes como son: El Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Orientación y Acción Tutorial y el Programa Anual de Actividades complementarias y Extraescolares.

De estos documentos, teníamos que elegir uno para realizar un estudio en profundidad, y dado que el Plan de Convivencia estaba en proceso de elaboración me centré en el análisis del Reglamento de Régimen Interno.

El cuarto punto lo constituía el análisis y valoración de los cauces de participación y relación existentes en el centro. Lo pudimos obtener a través de las entrevistas a las diferentes personas responsables de varios departamentos, actividades u órganos del centro: al Director del centro, al coordinador del programa de PCPI, a la Jefa del Departamento de Lengua y Literatura y responsable, a su vez, de la Biblioteca, a los responsables del PIEE (Proyecto de Integración Espacios Extraescolares) y a una de las profesoras de pedagogía terapéutica que pertenecen al departamento de orientación.

El quinto punto, antes de la reflexión de este período de prácticas que era el último apartado de la memoria, un análisis y valoración de las buenas prácticas relacionadas con la educación. En este apartado se recogieron aspectos como el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan Lector como fomento de la lectura, las visitas y actividades escolares y extraescolares y aspectos relacionados con normas de convivencia que facilitan el día a día en el centro.

Tras la realización del Practicum I he adquirido la competencia específica fundamental que permite integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

A su vez las siguientes subcompetencias: Analizar y valorar la situación de la profesión docente y orientadora, su interrelación con la realidad social y las relaciones entre la institución escolar, la familia y la comunidad en una visión integrada de la acción educativa; comprender y cuestionar el modelo de profesor que demanda la sociedad actual en relación con las diferentes etapas y especialidades educativas y comprender la necesidad de un compromiso ético basado en la capacidad de crítica; identificar, reconocer y aplicar la normativa del sistema educativo, los elementos básicos del modelo organizativo de los centros, así como los modelos de calidad; conocer los sistemas de concreción curriculares aplicables en los centros y aulas de educación secundaria; analizar y valorar la importancia de la participación en la definición de los diferentes proyectos y programas institucionales y/o didácticos así como la presencia de criterios de mejora, de atención a la diversidad, de prevención de problemas de aprendizaje y convivencia en la estructura de los centros y de fomento de una sociedad multicultural, inclusiva y tolerante, en la estructura y proyectos de los centros; identificar, reconocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula; conocer estrategias de resolución de conflictos y su aplicabilidad en el centro y /o aula y desarrollar habilidades psicosociales que ayuden a cada persona y a los grupos en sus procesos de aprendizaje y desarrollar la capacidad de observación del alumno.

2.4.2. Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura (8 créditos.).

El Prácticum II constituía la segunda fase de estancia en el centro educativo, donde esta vez teníamos que participar plenamente y de forma activa en el entorno educativo y así poner en práctica los conocimientos, procedimientos y actitudes

aprendidos en las asignaturas generales del primer cuatrimestre y en todas las asignaturas de la especialidad de ambos cuatrimestres.

El objetivo fundamental era que adquiriéramos las competencias necesarias para el desempeño de las tareas propias del Profesor de Enseñanza Secundaria. Ello implicaba saber desenvolverse e interactuar de manera adecuada en los centros y participar plenamente en las tareas propias de los mismos y planificar y desarrollar la actividad docente de la materia específica en el área de Lengua castellana y literatura.

Este practicum se desarrolló también a mitad del cuatrimestre, en este caso del segundo, del 12 de marzo al 30 de marzo, para tener la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia. En esta ocasión la tutora de la Universidad era la profesora Elvira Luengo Gascón, que a su vez nos estaba impartiendo la parte dedicada a Literatura de la asignatura Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Lengua castellana y Literatura, asignatura muy vinculada a este Practicum II.

Como las tareas que debíamos desarrollar en este Practicum II eran impartir una Unidad didáctica y realizar un estudio comparativo entre dos cursos, al comienzo del segundo cuatrimestre me puse en contacto con mi tutor del centro de prácticas para terminar de concretar mis intervenciones didácticas de cara a una mejor planificación de las mismas.

Durante este practicum, dado mi condición especial de Licenciada en Filología Clásica con tutor-profesor de Lengua Castellana y Literatura, he realizado mis intervenciones didácticas en la materia de Literatura Universal en 2º de Bachillerato y en 1º ESO con temas que no están propiamente en su programación didáctica anual, aunque, no obstante, estén presentes como tema en el libro de texto de Literatura Universal o para los alumnos de 1º ESO sirvan como enriquecimiento personal y conocimiento de aspectos que en un futuro pueden aprender si estudian el bachillerato de Humanidades y cursan latín y griego o eligen como optativa Cultura Clásica en 3º ESO.

Para mis intervenciones en Literatura Universal pensé que sería interesante, dado que su temario del curso comienza a partir de la Ilustración francesa y llegan hasta el siglo XX, hablarles de algunos autores o temas, tanto de la literatura griega como latina, que han influido en la literatura posterior.

Como los alumnos habían estudiado un par de semanas antes el teatro europeo mi primera intervención versó sobre el teatro romano y las figuras de Plauto y Terencio. Además los alumnos me comentaron tras dar la clase que esa semana precisamente iban con el profesor de Latín y de Griego, al Teatro Principal a ver *Los Gemelos* de Plauto y *Edipo Rey* de Sófocles con motivo del Festival Juvenil de Teatro Grecolatino que tiene lugar todos los años en Zaragoza.

Y mi segunda intervención trató de Homero y *La Odisea*, enlazando al final con *Ulises* de James Joyce, tal y como me sugirió mi tutor del centro, José M^a Ariño, para que les sirviera de introducción, puesto que tras mi intervención iban a comenzar el tema de la novela modernista y tratarían la figura de James Joyce y su novela *Ulises*.

Para la intervención en la clase de Lengua Castellana y Literatura de 1º ESO pensé en hablarles de Homero y la *Odisea*, porque al tratarse de un relato de aventuras y viajes podría gustarles y parecerles interesante a unos alumnos de 12 años. Además, con José M^a Ariño habían leído en el segundo trimestre la novela *El salvaje* de Antonio García Llorca, donde el autor para contar la historia de este niño que vive entre los lobos y demás animales, intercala pasajes y personajes de la *Odisea* como Odiseo, Polifemo, los gigantes y “nadie”.

De esta forma pretendía acercarles un autor y relato clásicos de forma amena y entretenida, para fomentar su gusto por la lectura y conocimiento de las obras clásicas y además que entendieran de dónde venían esos personajes que nombraba el autor de un libro actual. Quería dejarles patente que la literatura se alimenta de los distintos autores que han existido a lo largo de su historia, empezando los griegos antiguos.

El estudio comparativo lo realicé con estos dos grupos: el grupo de 2º de Bachillerato que cursa la optativa de Literatura Universal (seis alumnos) y la clase de 1º ESO B (veintidós alumnos). Además de impartir clases en ambas clases les pude observar cuando realizamos el Proyecto de Innovación en 2º Bachillerato, en las colaboraciones en talleres con los alumnos de 1º ESO y por la observación durante las clases que mis otras compañeras de prácticas impartían.

Los alumnos de 2º Bachillerato son un grupo muy tranquilo y educado, intervienen cuando se les pregunta directamente por una cuestión, pero apenas lo hacen de forma voluntaria. A estas alturas del curso muestran ciertos nervios ante la prueba de

selectividad, considerando esos exámenes como una dura prueba a superar y con la presión de obtener la nota necesaria para entrar en la carrera que deseen estudiar.

Se encuentra una gran diferencia con los alumnos de 1º ESO en su comportamiento y atención en clase, aunque conforme se hacen más mayores pierden espontaneidad y son menos participativos por lo general. Se encuentran ya en la adolescencia tardía (17 a 19 años), han adquirido un importante grado de madurez respecto a la pubertad pero todavía no han alcanzado la madurez total propia del adulto.

La clase de 1º ESO B, son veintidós alumnos de los cuales tres, en las clases de Lengua castellana y Literatura se marchan a clases de apoyo. Se trata de un grupo heterogéneo en todos los aspectos, donde se aprecian los distintos niveles de aprendizaje y los distintos niveles de crecimiento físico y psicológico.

En mi opinión, se trata de un grupo donde no hay clima de trabajo, suelen mostrarse muy alborotados en clase, generalmente son 3 ó 4 alumnos los que llevan la voz cantante e interrumpen la clase provocando más comentarios o risas de los demás compañeros. Durante las explicaciones del profesor o mientras se deja tiempo para copiar teoría o realizar ejercicios, se hablan unos a otros en voz alta, de una punta a otra de la clase como si se encontraran en el recreo o en su casa. Cuando se les indica que se callen o se les indica que su comportamiento no es el adecuado siempre contestan, muchas veces con un tono o con un tipo de contestación poco educado y respetuoso hacia la figura del profesor. Los alumnos se encuentran inmersos en la pubertad, antesala de la adolescencia, que va desde los 10 años hasta los 13-15 años, con todo lo que ello supone.

Al superar el Practicum II me siento más competente para: Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y materias de su competencia.

También he adquirido y he trabajado competencias como: Identificar, reconocer y aplicar las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura; adecuar el diseño curricular al contexto educativo; analizar y evaluar qué contenidos son más adecuados y relevantes de acuerdo con los objetivos, competencias, actividades y principios metodológicos establecidos en el diseño curricular de la asignatura, y el estado de la cuestión propio de la disciplina

científica; valorar el impacto del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo a las metodologías activas y colaborativas y evaluar los criterios de utilización más adecuados en función de las materias, los objetivos de aprendizaje y los diferentes contextos; evaluar la calidad de diferentes tipos y casos de actividades de aprendizaje en función de diferentes criterios; diseñar programaciones didácticas y actividades de aprendizaje, con criterios de calidad, variedad metodológica, teniendo en cuenta los niveles previos de aprendizaje y las características de las materias; analizar las claves de un buen entorno de aprendizaje para la adquisición de competencias; analizar los criterios y procedimientos para organizar y gestionar las actividades atendiendo a la implicación de los estudiantes, tutorización de actividades, potenciación del trabajo colaborativo, calidad expositiva y la evaluación formativa; y preparar entornos de aprendizaje adecuados en las materias específicas y organizar y gestionar las actividades diseñadas siguiendo los criterios de calidad establecidos.

2.4.3. Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura (4 créditos.).

El Practicum III era la tercera fase de la estancia en el centro de prácticas, a continuación del Practicum II y tras el período vacacional de Semana Santa, es decir, desde el 10 de abril hasta el 27 de abril.

En esta fase, además de seguir adquiriendo las competencias necesarias para el desempeño de las tareas propias del Profesor de Enseñanza Secundaria y continuar desenvolviéndonos e interactuando de manera adecuada en los centros, participando plenamente en las tareas propias de los mismos (reuniones departamentales, preparación de las clases, asistencia a las mismas, actividades de la Semana cultural, etc.) debíamos aplicar las ideas y proyectos diseñados en la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa. Finalizado el período de prácticas, al volver a las clases en la Universidad, debíamos también analizar el proceso y los resultados obtenidos y extraer las conclusiones finales.

Durante estas semanas las tres alumnas de la especialidad de Lengua castellana y Literatura desarrollamos de forma conjunta el proyecto de investigación e innovación educativa, cuya base y estructura se había ido elaborando durante las semanas de clases en la Universidad, anteriores al segundo período de prácticas, en la asignatura Evaluación, investigación e innovación docente.

El proyecto trataba del estudio de la obra de Franz Kafka a partir de la línea de investigación propuesta: “Sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en los textos literarios y en el lenguaje de los adolescentes”. Pretendíamos realizar un estudio sobre *La Metamorfosis*, *Carta al padre* y *Diarios* y analizar los aspectos autobiográficos que se desprenden de esas obras.

Las tareas que llevamos a cabo en el centro educativo fueron: una encuesta inicial, la intervención didáctica y una encuesta posterior a la sesión informativa, donde también les pedimos a los alumnos la elaboración de un texto.

En las clases donde realizamos el proyecto fueron: 1º de Bachillerato Ciencias y en la clase de Literatura Universal de 2º de Bachillerato de Humanidades.

Se dio la circunstancia de que en la clase de 1º de Bachillerato de ciencias estaban 10 de los 16 alumnos que han optado este curso por estudiar el bachillerato de ciencias porque el resto estaban de viaje de estudios cuando realizamos las tareas del proyecto. En la clase de 2º de Bachillerato estuvieron presentes los 6 alumnos que cursan Literatura Universal.

Desde el comienzo de la presentación del proyecto e intervenciones se pudo comprobar que el grupo de ciencias era menos participativo y prestaba menos atención que el grupo de humanidades, pero finalmente nos sorprendieron porque fueron más los alumnos de ciencias que escribieron el texto solicitado que los de letras.

Como en la segunda parte del presente trabajo se tratará con detalle el Proyecto de Innovación, sólo añadiré en este apartado que, respecto a las intervenciones didácticas, cada una de las tres personas que realizábamos el proyecto de innovación en el centro teníamos asignado un aspecto del estudio de Kafka a tratar con los alumnos: en el caso de María Martínez, el género diarístico y los *Diarios* de Kafka; Nuria Ordoñez trataba el género epistolar y *Carta al padre* y en mi caso, realizaba la primera intervención hablando de la figura de Kafka y de la *Metamorfosis*.

Al terminar el Practicum he adquirido la competencia para: Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. Y a su vez, me considero más competente para: Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia y área curricular; analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad; identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la materia y área curricular y plantear alternativas y soluciones; reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Aquí termina la primera parte del trabajo en la que a modo de síntesis he ido recapitulando los conceptos aprendidos y trabajados, las actividades y trabajos más relevantes desarrollados y las competencias adquiridas. Todos ellos necesarios y de gran importancia para mi futuro como docente.

Segunda parte.

3. Propuestas de futuro e innovación.

El proyecto de investigación e innovación docente elaborado para la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en lengua castellana y literatura” durante el *Practicum III* se tituló *Autobiografía y ficción. Estudio de la identidad de los adolescentes a través del tema del miedo al padre en los textos de Franz Kafka* y se inscribió en la línea de investigación “Sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en los textos literarios y en el lenguaje de los adolescentes”, cuya dirección corrió a cargo de la profesora Elvira Luengo Gascón. Se realizó en el Instituto de Educación Secundaria “Ramón y Cajal”, bajo la tutela de profesor José María Ariño Colás. Contamos a su vez con la participación voluntaria de dos grupos de alumnos: el grupo de 1º de Bachillerato de la vía de Ciencias Naturales y el grupo de la materia optativa “Literatura Universal”, que corresponde al 2º curso de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales de Bachillerato.

En este proyecto participamos, de manera activa, las tres alumnas que realizábamos las prácticas en el IES Ramón y Cajal: María Martínez, Nuria Ordoñez y yo, pero cada una de nosotras se centró en un aspecto concreto del estado del arte y de las intervenciones didácticas del proyecto.

Se ha tratado por tanto de un trabajo colaborativo, en el que juntas hemos tomado las decisiones (como por ejemplo, la elección del tema o la metodología a seguir), hemos resuelto los problemas que han surgido, nos hemos intercambiado información y materiales y nos hemos apoyado mutuamente para cumplir el objetivo de llevar a cabo con éxito el proyecto.

El proyecto de investigación educativa en didáctica de la lengua y la literatura se inserta en la línea de investigación “Sociopoética de la identidad: análisis del discurso autoficcional en el discurso literario y en el lenguaje de los jóvenes”. En el marco de esta línea de investigación se eligió el tema del miedo al padre en los textos de Franz Kafka. Para ello se utilizaron dos tipos de textos, uno puramente ficcional, *La Metamorfosis*, y dos de carácter autobiográfico, *Diarios* y *Carta al padre*. Se trata de obras en las que aparece de forma explícita la temática elegida, ya sea a través del

discurso en primera persona del autor o en el nivel denotativo de la novela corta, canalizada a través de los personajes Gregor Samsa y el Señor Samsa. Los textos elegidos reflejan cierta problemática de la identidad del propio autor, relacionada con las características de la adolescencia, sobre todo aquellas que tienen que ver con la relación que se establece con las figuras de autoridad paterna. De lo que se trata, por tanto, es que los alumnos encontraran puntos en común con Kafka y con el personaje de Gregor Samsa y, a través de esta identificación, que reflexionaran sobre su propia identidad y se sintieran motivados por la lectura de los textos de Franz Kafka.

Para elaborar los objetivos del proyecto de investigación se partió de dos ideas principales. La primera tiene que ver con la problemática de la identidad de los adolescentes, en esta etapa en fase de definición y construcción. La segunda se relaciona con una serie de carencias claras en lo que concierne a su competencia literaria. Partiendo, pues, de estos dos supuestos, el objetivo del proyecto era doble. En primer lugar, se pretendía que los alumnos se identificaran con los textos de Franz Kafka elegidos y, de este modo, provocar una reflexión sobre su propia identidad al confrontarla con la imagen del adolescente que aparece en el discurso literario del autor, incidiendo en la temática del miedo al padre. En segundo lugar, se pretendía desarrollar su competencia literaria de diferentes maneras que conformaran los objetivos específicos del presente proyecto. Se trata de acercar a los alumnos a un autor imprescindible en el canon de la literatura universal pero, sobre todo, hacerlo de modo que desarrollara el gusto estético y el interés por la lectura. Para ello se eligió como centro de interés *La metamorfosis*, de manera que la selección de los fragmentos de los *Diarios* y de *Carta al padre* estuviesen subordinados a la comprensión de la obra de ficción. De esta manera podrían observar la importancia de lo autobiográfico en la discurso ficcional y, a la vez, conocer algunas de las características principales de dos géneros, el diario y la correspondencia, que generalmente ocupan un lugar secundario y marginal, si no inexistente, en los currículos de lengua castellana y literatura.

Finalmente, y sin perder la vista de los objetivos enunciados, la hipótesis inicial de la que partimos era que los textos provocarían una reflexión por parte de los alumnos sobre su identidad y sobre la relación con la figura paterna. Dicha reflexión quedaría reflejada en los instrumentos de observación utilizados, cuyos datos revelarían que existía una relación problemática de diversa índole entre los adolescentes y las figuras de autoridad paterna de su entorno familiar.

El apartado de estado del arte se dividió en: vida y obra de Franz Kafka, *La metamorfosis*, el discurso autobiográfico, *Los Diarios* y por último *La carta al padre*. En mi caso, me encargué de profundizar sobre la vida y obra del autor y sobre su obra ficcional *La metamorfosis*.

En la vida de Franz Kafka se echan de menos los constantes cambios que caracterizan las biografías de tantos otros escritores del siglo XX. No cambió a menudo de domicilio, no hizo grandes viajes, ni tuvo eso que se acostumbra a llamar experiencias formativas, ni encuentros decisivos con otros escritores.

Franz Kafka nace en la ciudad de Praga, capital del reino de Bohemia, el 3 de Julio de 1883, en el seno de una familia de clase media-alta. Su madre, Julie Lowy, proviene de una instruida y acomodada familia judío-alemana de Praga. Su padre, Hermann Kafka provenía de una aldea del sur de Bohemia, era un judío-checho, que a los catorce años viaja a Praga para prosperar y que había conseguido amasar una gran fortuna al poner una tienda con otro socio en la capital checa. Con su carácter toscos y autoritario marcaría definitivamente la personalidad y el desarrollo emocional de su hijo.

Franz tuvo tres hermanas menores, Elli, Valli y Ottla. Otros dos hermanos mayores habían muerto en sus primeros años de vida. Así pues eran una familia de judíos, pero con el inconveniente de que hablaban la lengua alemana.

El joven Kafka se destaca como un buen estudiante de rasgos enfermizos que domina tanto la lengua checa como la alemana -lengua en la que escribió sus obras- .

En 1901, una vez terminados sus estudios de enseñanza media en colegios alemanes y ante la insistencia de su padre, Franz comienza los estudios de Derecho y Germanística en la Universidad Alemana de Praga. Es precisamente en la Universidad donde entabla amistad con el que sería verdadero artífice de la divulgación de su vida y obra: Max Brod. El círculo de amistades se completará con gente como Oskar Pollaz y Oskar Baum.

En 1906 termina sus estudios de leyes, consiguiendo un año después un trabajo en una empresa de nombre Assicurazioni Generalli, dedicada a los seguros. Kafka no está contento con este empleo y consigue, poco después, un trabajo en un organismo público: el Instituto de Seguros de Accidentes de Trabajo del Reino de Bohemia. Este

nuevo empleo, no cubrió sus expectativas, puesto que se ve obligado a realizar numerosos viajes por los diversos territorios del Imperio que le distraen y quitan tiempo para dedicarse a su gran pasión: la escritura. Dedicaba todas las noches a la escritura. Todo este tipo de actividades extra profesionales no son bien vistas por su padre, una persona carente de cualquier sensibilidad artística.

En 1913, conoce en Berlín a una muchacha de nombre Felice Bauer, con la que entablará una relación sentimental (ante todo mantuvo contacto epistolar) con claro destino matrimonial. Sin embargo la relación queda rota un año más tarde. La relación continúa poco tiempo después, pero nunca llegará a materializarse en un matrimonio (en dos ocasiones están prometidos y se rompe el compromiso, en 1914 y 1917). Uno de los motivos por los que se deshicieron sus compromisos matrimoniales (y demás relaciones) es por su anhelo de escribir sin distracciones. Por ese motivo Kafka no hizo nuevas amistades a partir de 1912.

Es en esta época cuando publica *El fogonero* (primer capítulo de *América*) además de varios relatos. Su nombre comienza a ser conocido y respetado en los círculos literarios. Emprende así su época más prolífica en cuanto a escritos se refiere. En 1915 publica *La metamorfosis*, en 1916 *La condena* y en 1919 *En la colonia penitenciaria* y sigue trabajando en sus trabajos más conocidos. En 1917, se le diagnostica tuberculosis y como consecuencia de su terrible enfermedad, se desplaza a Zürau, a casa de su hermana Ottla -con la que mantiene una excelente relación- con el fin de iniciar un período de reposo.

En 1918 conoce a otra mujer llamada Julie Wohryzek, compañera de convalecencia, con la que iniciará una vida en común. También se comprometió con Julie, sin embargo no se casó, en parte por la desaprobación de su padre. Poco después se enamora de su traductora del alemán al checo, Milena Jesenska. Abandona a Julie por Milena y mantiene una relación hasta 1922.

La vida amorosa de Kafka no puede ser completa debido a su enfermedad. La tuberculosis limita gravemente su trayectoria vital y decide establecerse en Berlin en busca de la cura definitiva. A su lado se encuentra Dora Dymant, berlinesa y sionista, a la que Kafka llevaba más de quince años, que le acompañará hasta el final de sus días. La esperada curación no llega y Franz Kafka fallece el 3 de junio de 1924 en el sanatorio de Kierling (Austria).

Cuando murió Franz Kafka, en junio de 1924, dejó inédita la mayor parte de sus escritos literarios y autobiográficos, así como la totalidad de su correspondencia: a lo largo de su vida, que no alcanzó los cuarenta y un años, publicó tan solo una pequeña parte del conjunto de su producción. En realidad, son siete los libros publicados por Franz Kafka entre 1912 y 1924, en distintas casas editoras de lengua alemana, pero hay que añadirle una notable cantidad de narraciones sueltas publicadas en distintos diarios y revistas: *La contemplación* (1913), *Fogonero* (primer episodio de *América*), *La Metamorfosis* (1915), *La condena* (1916), *En la colonia penitenciaria* (1919), *Médico rural* (1919) y *Artista del Hambre* (1922).

Kafka empezó a escribir hacia 1897-1898, es decir, cuando tenía aproximadamente quince años.

Hay dos pasajes breves, llamados “testamentos” de Kafka, fechados entre 1919 y 1922, destinados a Max Brod que parecen abonar la consabida tendencia de Kafka a destruir o hacer que se destruyera todo lo que hubiera escrito y no hubiese sido revisado de manera adecuada por él mismo, o que no mereciera un juicio de valor lo bastante positivo por parte del autor. Debemos recordar que la tuberculosis se le diagnostica en 1917, por lo que estos llamados “testamentos”, escritos con posterioridad a esa fecha, responden con toda seguridad al propósito de establecer un criterio sólido para publicación de su obra. El primero de los textos dice así:

“Querido Max:

Mi última petición. Todo lo que se encuentre de mis escritos cuando yo muera (dentro de cajas de libros, en los armarios roperos, en mi mesa de trabajo, en casa o en la oficina, o en cualquier otro lugar del que tengas noticia o que se te ocurra), es decir, diarios, manuscritos, cartas – más y de los demás-, todo lo dibujado, etc., incluso todo lo escrito o dibujado que tú poseas, u otros a quienes deberás pedírselo en mi nombre, debe ser quemado de forma inmediata, sin ser leído. Aquellos que posean cartas que no deseen entregarte deben por lo menos obligarse a quemarlas ellos mismos.”

Del otro texto, destacamos el siguiente pasaje:

“Querido Max:

... De todo lo que he escrito solo valen los libros: *Condena*, *Fogonero*, *Metamorfosis*, *Colonia penitenciaria*, *Médico rural* y la narración *Artista del hambre* [referencia a todos los libros publicados en vida por Kafka, a excepción del primero del que habla a continuación]. (El par de ediciones de *Contemplación* puede quedar; no quiero que nadie tenga que tomarse la molestia de hacerlos trizas, pero en ningún caso

deben ser editados de nuevo). Cuando digo que esos cinco libros y la narración valen, no quiero decir con ello que desee que sean editados de nuevo y transmitidos a la posteridad, al contrario: que desaparezcan por completo es lo que responde a mi deseo. A nadie le prohíbo, puesto que ahí están, que los consiga si le apetece.

Por el contrario, el resto de lo que he escrito, sin excepción (en periódicos, en forma de manifiesto o de cartas), en la medida en que sea asequible o que pueda conseguirse mediante petición a los destinatarios, todo esto, sin excepción en el mejor de los casos son que llegue a ser leído (incluso a ti te prohíbo que los mires, o cuando menos preferiría que no lo hicieras, pero en cualquier caso nadie más que tú debe mirarlos), todo esto debe ser quemado sin excepción y te pido que lo hagas a la mayor brevedad.”

Como Max Brod era el destinatario de estos dos documentos, a él debe hacerse responsable de una muy grata desobediencia (para la posteridad histórico-literaria): a la muerte de Kafka, Max no solo no destruyó ni hizo destruir todos los papeles de Kafka en poder suyo, de los familiares o de los amigos del escritor, sino que se propuso asumir la ardua tarea de llevar todos los textos póstumos de su amigo a la imprenta, y lo hizo sin demora.

Sobre este aspecto hay que recordar, que no fueron pocos los críticos o conocidos de Kafka que, sabedores de la voluntad del autor, se scandalizaron al enterarse de las intenciones de Brod, a quien acusaron de haber traicionado el deseo repetidamente expresado por Kafka. Brod sostiene, en su defensa, que en la correspondencia entre Kafka y él, ante este ruego de destruir su obra, él le había dicho que en caso de pedirle eso en serio, no accedería a su ruego.

Respecto a su obra ficcional *La metamorfosis*, comenzaré hablando acerca de la edición consultada, luego trataré la obra y su análisis, el tema de los animales en la obra de Kafka y por último, los aspectos autobiográficos.

La edición consultada, *Obras completas* de Franz Kafka, edición dirigida por Jordi Llovet, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores (1999) es la edición española (en cuatro volúmenes) , íntegra, de los escritos literarios, apuntes, esbozos, diarios y cartas de Franz Kafka, traducidos según la única edición crítica existente de la obra original del autor de Praga, la llamada *Kritische Ausgabe. Schriften Tagebücher, Briefe (Edición crítica. Escritos, diarios, cartas)*, editada por Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcolm Pasley y Jost Schillemeit, con el asesoramiento de Nahum Glatzer, Reiner Gruenter, Paul Raabe y Marthe Robert, publicada en Frankfurt por la editorial S. Fisher a partir de 1982.

Por lo que se refiere al cuerpo literario de la obra de Kafka, en el mercado editorial en lengua española se había nutrido mayoritariamente, hasta el momento, de las traducciones realizadas en Argentina en los años cuarenta y cincuenta, a cargo, en su práctica totalidad, de los traductores D.J. Vogelmann (*América* 1943; *El castillo* 1949), Alberto Luis Bixio (*El proceso*, 1959), J.R. Wilcock (*La condena. Cuentos y relatos*, 1952; *Diarios, 1910-1923*, 1953), Alfredo Pippig y Alejandro Ruiz Guiñazú (*La muralla china. Cuentos y relatos*, 1953), y Carlos Félix Haeberle (*Carta a mi padre y otros escritos*, 1955). Todas estas traducciones, a las que hay que sumar *Informe para una academia*, *Cartas a Milena* y unas primeras *Obras Completas* en diversos volúmenes sueltos, fueron editadas por Emecé, Buenos Aires, entre 1943 y 1959. Por su parte, la editorial Losada, también en Buenos Aires, publicó en 1939 una traducción de *El proceso*, obra de Vicente Mendivil, que también tuvo una amplia divulgación.

A los traductores citados hay que añadir el de una versión de *La Metamorfosis* editada originalmente en 1925, en la *Revista de Occidente*, números XXIV y XXV, y más tarde, a partir de 1943, en la editorial Losada; esta es la edición de *La Metamorfosis* más divulgada en los países de habla española, atribuida durante muchos años a Jorge Luis Borges, al parecer impropriamente.

Al no existir, en el momento en que se hicieron la mayor parte de estas traducciones, la posibilidad de consultar los manuscritos originales, y al no disponer tampoco los traductores, hasta hace pocos años, de la edición crítica citada, todas ellas han venido siguiendo el texto alemán de los volúmenes sueltos en edición a cargo de Max Brod, publicados en su mayoría poco después de la muerte de Kafka.

Max Brod conservó hasta su muerte en Tel Aviv, en 1968, la mayor parte de los manuscritos de Kafka – los que guardaba, ya en vida del escritor, en su propia casa, y los que recogió luego, en las semanas que siguieron a la muerte de amigo, de las casas de los allegados de Kafka –, reservándose así un control absoluto de sobre la difusión de la obra póstuma de Kafka; de modo que no hubo, hasta bien entrados los años setenta, posibilidad alguna de trabajar con los manuscritos kafkianos para rectificar, en los casos en que fuera necesario, los errores que pudieran contener las ediciones preparadas por Max Brod según sus particulares criterios editoriales, enormemente discutibles desde el punto de vista filológico y de crítica genética.

Es interesante comentar que, en la edición de *Obras completas* de Franz Kafka, esta narración es llamada *La Transformación* y no, como ha solidado hacerse, *La Metamorfosis*. Y dan una de serie de razones para ello: En su lengua original, esta narración, llevó siempre el título *Die Verwandlung*. En un diccionario de las lenguas española y alemana tan solvente como Slaby Grossmann se encuentran, bajo la voz *Verwandlung*, las siguientes equivalencias: a) sin precisión de ningún léxico especializado: “cambio”, “transformación”, “conversión”, “reducción”, “mutación”; b) con explícita precisión de algunos dominios léxicos sectoriales: “transmutación” (en los metales), “consagración” (de la Hostia), “transfiguración” (del cuerpo de Cristo), “comutación” (de una pena, en el lenguaje jurídico) y, por fin, “metamorfosis”, en el lenguaje de la mitología clásica.

Es decir, la primera traducción de *Verwandlung* que le viene a la cabeza a cualquier traductor del alemán a las lenguas neolatinas es “transformación”. Dicho de otro modo: optar por la palabra *metamorfosis* significa optar por un sustantivo que, ya solo por su proximidad a la lengua griega, pero también por el hecho de que esta lengua designa a las grandes y fantásticas mutaciones de las literaturas griega y latina (desde Homero y la red mitológica de la Grecia arcaica hasta Ovidio o Apuleyo), aproxima el sentido de la narración de Kafka a un registro narrativo muy concreto, con una permanente tradición en Occidente y siempre con un valor de “suceso extraordinario” o “fantástica transmutación”. Por lo demás, añaden en su argumentación, un diccionario únicamente de la lengua alemana registra con toda claridad la existencia y el uso común de la palabra *Metamorphose*, exacto equivalente de nuestra metamorfosis, atribuyéndole, en este caso, un significado sobrenatural.

Franz Kafka escribió la *Metamorfosis* o *Transformación* entre el 17 de Noviembre y el 7 de diciembre de 1912. En una carta a su prometida Felice le dice que tiene que escribir un cuento que le ha venido a la mente en la cama, en plena aflicción, y que le asedia desde lo más hondo de si mismo. Es su primera alusión a la génesis de un cuento que acabará convirtiéndose en novela corta. Aunque terminó la redacción en diciembre de 1912 no se publicaría hasta el otoño de 1915 en la revista mensual *Die Weisse Blätter*.

Un antecedente de esta novela lo podemos encontrar en un texto, publicado después de su muerte, titulado *Preparativos de una boda en el campo*, escrito en 1906 ó

1907, como proyecto de una novela que no llega a escribir. Consiste en un legajo de veinticinco hojas sueltas, de las que faltan cuatro, en la que se nos presenta a un joven, Eduard Raban, que esa tarde tiene que viajar al campo porque se va a casar con su prometida. No le agrada la idea de ir, piensa que pasaría si no fuera o si enviara a su cuerpo vestido, se le va haciendo tarde, pero en el último momento llega a coger el tren (aunque sigue pensando qué ocurriría si se duerme y pasa su estación) y finalmente llega al pueblo.

La indecisión entre la realidad y lo improbable, se decanta en favor de la primera en esta segunda novela corta. Con un cierto alejamiento de las abstracciones, el relato presenta a un individuo que, ante su inminente boda, que siente como una obligación, expresa sus malas sensaciones acerca de una vida social a la que no va a ser capaz de adaptarse y que terminará por ser una carga para él. Este texto tiene que ver también con el miedo del autor al matrimonio que en tres ocasiones, estando comprometido canceló el compromiso. Destacamos el siguiente pasaje:

Y además, ¿no podría hacer lo que hacía siempre de niño en situaciones peligrosas? Ni siquiera tengo necesidad de ir yo mismo al campo, no hace falta.

Enviaré tan solo a mi cuerpo vestido. Sí, enviaré a mi cuerpo vestido. Si se dirige vacilante hacia la puerta de mi habitación, esa vacilación no será síntoma de miedo, sino de su futilidad. Tampoco será debido a la emoción si da un traspié en las escaleras, o si viaja al campo sollozando y cena allí entre lágrimas. Pues yo, entretanto, estaré acostado en mi cama, cubierto con una manta amarillo castaño, expuesto al aire que sopla por la ventana entreabierta.

Y mientras estoy acostado en la cama tengo la forma de un gran escarabajo, de un ciervo volante o de un abejorro, creo.

Se detuvo en un escaparate en el que, tras un cristal húmedo, colgaban de unas varillas varios sombreros de hombre pequeños, y se quedó mirándolos con los labios fruncidos. Bueno, mi sombrero aún servirá para estas vacaciones, pensó, y siguió caminando, y si nadie puede aguantarme debido a él, pues tanto mejor.

La forma de un gran escarabajo, sí. Y luego me las ingenia para simular un sueño invernal y apretaba mis patitas contra mi vientre abombado. Y susurro unas cuantas palabras que son instrucciones para mi cuerpo triste, que está de pie junto a mí, inclinado. Termino pronto, él hace una reverencia, se aleja velozmente y hará todo lo mejor posible, mientras yo descanso.

A pesar de que el propio Kafka atribuyó a un sueño la génesis de la *Metamorfosis*, no puede negarse el vínculo entre este pasaje y la descripción del insecto

en que se transforma Gregor Samsa. La historia de Gregor Samsa es, en sentido tanto literal como figurado, lo mismo que sueña Raban (el protagonista): satisfacer las demandas e imposiciones del mundo enviándole el “cuerpo vestido”, pero quedándose uno en la cama, en la forma de “un gran escarabajo”

Pocos comienzos de novela imprimen en el lector una sensación de desasosiego y extrañeza tan impactante como la que se produce al leer estas primeras líneas de la novela. El lector, como el mismo Gregor, se hace una pregunta: ¿qué ha sucedido? ¿Qué significa esta historia?

La obra puede ser dividida en tres partes, según la evolución psicológica del personaje principal, Gregorio Samsa.

Hay un hecho muy importante que es necesario tener en cuenta: no es posible analizar a Samsa sin Kafka. Gregor Samsa es la vía de escape que tenía Kafka para mostrarnos todos sus miedos y sus inquietudes, las frustraciones del autor, y éstas únicamente tenían salida frente a la pluma. El personaje, envuelto en su caparazón de insecto, ve como todo su entorno se le vuelve hostil, como la hipocresía y el aislamiento van siendo las dos únicas cosas que va recibiendo en su ambiente, sobre todo en el ambiente familiar. Pero la metamorfosis no es solo la suya, la metamorfosis es la que sucede a su alrededor, su propia familia se muta en seres crueles e insensibles. El padre, la madre y la hermana son insectos.

El señor Samsa nos es presentado como un hombre autoritario que tiene a toda la familia a sus órdenes. Da muestras de su ira y brutalidad en dos pasajes: al comienzo de la historia, cuando la familia y el gerente (que sale huyendo) ven a Gregor transformado en insecto, el padre enfurecido le empuja para meterlo en su habitación y le hiere una pata, y en el pasaje en el que le encorre por el salón lanzándole manzanas, una de las cuales se le queda incrustada a Gregor. La señora Samsa es presentada como una mujer débil y enfermiza. Parece que durante toda la obra se esfuerza por querer a Gregor. Podríamos decir que es una mujer sumisa a su marido. Y por último, Grete, la hermana, nunca logra ver todo lo que éste ha hecho por ella. Después de la transformación, al principio es la única que se preocupa de llevarle la comida a su hermano y también de limpiarle la habitación, hasta que al final no hace más que repudiarle. La máscara se le cae cuando, en el salón, afirma que hay que deshacerse de él. La realidad es que ella nunca hace ningún intento por comprenderle.

La metamorfosis de Gregor no es, como parece a primera vista, la causa de su desgracia. Es, por el contrario, el efecto simbólico de su propia vida cotidiana. Gregor Samsa no fue nunca maltratado, ultrajado, humillado, pero él se vio reducido a un mero medio para el sostenimiento económico de la familia y necesitó, para cumplir esa función, someterse a un modo de vida mecánico, poco creativo. Su vida no era más que una sucesión inerte de actividades rutinarias, por lo tanto carecía de completo sentido. Esa falta de sentido auténticamente personal queda expresado literariamente en la falta de posibilidades que implica la reducción a insecto, la muerte total de la libertad, siendo la carcasa del insecto una especie de cárcel ambulante.

Gregor no conoce la amistad, ni el amor, ni la esperanza. El escarabajo Gregor no es capaz de hacerse entender ante nadie; Gregor "hombre" tampoco. La vida de Gregor antes de la metamorfosis es mezquina, pobre, sin humanidad, no tiene comunicación con nadie. No tiene nadie a quien comprender, ni nadie que le comprendiera. Por tanto, la propia metamorfosis no provoca su fin. En el proceso de transformación emerge, al fin, la conciencia de la propia inhumanidad. Es el cambio psíquico producido en Gregor después de la transformación el que proporcionará la luz que le hará comprender y ver las cosas como son.

Es interesante reflexionar sobre Kafka y los animales. Miguel Salmerón en el libro *La Metamorfosis y otros relatos de animales* nos dice que la utilización de animales es un recurso muy habitual y muy significativo en Kafka. Relatos como *El topo gigante*, *Un cruzamiento*, *El buitre*, *Una pequeña fábula*, *Investigaciones de un perro* o *La madriguera*. Mediante estos relatos manifiesta su desesperanza respecto a un destino personal y el pesimismo frente a lo humano entendido genéricamente. Kafka comprende que la condición está inmersa en un círculo vicioso: el síntoma de la técnica y la burocratización, que es la pérdida de identidad (el embrutecimiento del hombre), produce, como reacción y en un movimiento pendular, el abandono a lo instintivo, a lo irracional, a lo visceralmente comunitario (la humanización del animal).

Sin embargo, al recurrir a animales, el autor consigue distanciarse suficientemente de lo narrado como para mostrar el dolor, el aislamiento y la desorientación sin resultar patético y dando admirablemente a lo narrado un singular tono de objetividad. Si las fábulas del realismo y la ilustración tomaban a los animales

como figuras alegóricas para transmitirnos una enseñanza útil y moral, en Kafka no se encuentran moralejas.

Los escritos que tratan sobre animales pueden ser divididos en tres grupos: a) los que presentan una “animalización” del hombre, b) los que muestran una “humanización” del animal y c) aquellos en los que siguen subsistiendo diferencias entre hombre y animal.

Dentro del primer grupo estaría *La Metamorfosis*. De tanto vivir en unas condiciones infrahumanas, Gregor Samsa acaba convirtiéndose en un escarabajo. El envilecimiento al que el mundo contemporáneo somete al hombre puede hacer que una mañana uno se despierte transformado en un bicho. Un ser que sigue teniendo pensamientos y afectos de hombre, pero que ha perdido el habla para expresarlos y el cuerpo para realizarlos.

Nadie ha expresado mejor lo incomprensible que nos resulta el mundo desde hace un tiempo. La sociedad humana, simbolizada por la empresa y especialmente por la figura del gerente rechaza a Gregor Samsa. Sólo su familia está obligada afectivamente a no excluirlo, pero tampoco pueden integrarlo del todo. Y esa contradicción es la base del desenlace del relato. Lo han de alimentar pero les repugna: ¿se han de quitar los muebles de su habitación para que pulule como un escarabajo o se han de dejar para que no olvide su pasado humano?; ¿se le ha de tratar con ternura fraternal, como su hermana al principio, o como un molesto escollo? La pregunta por el trato a Gregor es la pregunta por el sentido de la familia.

Y por último, los aspectos autobiográficos en la novela:

En una de las cartas que escribe a su prometida Felice, mientras escribía la *Metamorfosis*, tras un viaje que estorbaría la marcha de su trabajo dice “trabajo de un modo tan lamentable que no merezco en absoluto dormir; de hecho debería ser condenado a pasarme el resto de la noche mirando a través de la ventana”. Observamos como lectores que mirar a través de la ventana es una de las primeras ocupaciones de Gregor Samsa después de la transformación.

El nombre del protagonista: Samsa, suena como un criptograma de su propio apellido. Cinco letras en un caso como en otro. La letra s de la palabra Samsa ocupa la misma posición que la k de Kafka. La a...El propio Kafka cuando Gustav Janouch le

decía esto le interrumpió diciéndole: “No es un criptograma. Samsa no es del todo Kafka. La *Metamorfosis* no es ninguna confesión, aunque, en cierto modo, sea una indiscreción”.

Cuando el protagonista, viajante de comercio, dice “esta plaga de los viajes”. Como hemos dicho anteriormente, Kafka trabajaba en el Instituto de Seguros de Accidentes de Trabajo y se vio obligado a realizar numerosos viajes por los diversos territorios del imperio, desde el norte de la actual República Checa, hasta el norte de Italia, en los territorios pertenecientes a Austria-Hungría hasta final de la Primera Guerra Mundial.

Cuando dice “la gente tiene que dormir a sus horas”. Es posible que, al redactar este pasaje, Kafka fuera consciente de su tendencia enfermiza al insomnio, que se le manifestó precisamente en la época en la que redactaba esta novela.

La distribución de las habitaciones en la casa de los Samsa es análoga a la de muchas viviendas construidas en Praga durante el siglo XX; incluso cabe suponer que sea idéntica a la del domicilio de los Kafka en Niklasstrasse 36, donde Franz vivía con sus padres y hermanas cuando redactó la *Metamorfosis*. En cualquier caso la habitación de Gregor es “un lugar de paso” con puertas que dan a más de una puerta contigua, e incluso a un pasillo; como el propio Kafka comentaba, lamentándose, acerca de su habitación en el domicilio familiar citado: “El mío es un cuarto de paso, o más exactamente una vía de unión entre la sala de estar y el dormitorio de mis padres”.

Y finalmente, la figura paterna autoritaria.

Respecto a la metodología utilizada en el proyecto, nosotras decidimos realizar una investigación en la estuvieran relacionadas la metodología cuantitativa y la cualitativa. Sin embargo, introducir el método científico en la didáctica de la lengua y literatura es algo que nos resultaba algo realmente desconocido. A través de este método debíamos alcanzar, supuestamente, un conocimiento objetivo de la realidad, aunque en el tema que estamos tratando (la identidad) obtener un conocimiento objetivo es un poco inalcanzable y utópico.

La metodología cuantitativa se centra en la observación de los hechos empíricos mediante el distanciamiento del observador, la medición matemática y cuantitativa.

Nosotras empleamos este tipo de metodología al pasar las encuestas para observar sus conocimientos e impresiones sobre el tema antes y después de nuestra intervención didáctica.

La metodología cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

En este proyecto nosotras decidimos utilizar la metodología cualitativa para mantener pequeños coloquios con los alumnos sobre los temas que se trataban en los distintos fragmentos que les haríamos leer. A través de esos fragmentos tratábamos de conseguir que los chicos pensaran y reflexionaran, sin embargo, una vez realizado el proyecto, podemos afirmar que la participación de los alumnos durante nuestras sesiones fue prácticamente nula.

A su vez, en la segunda encuesta les propusimos un ejercicio de creación literaria. Les dimos a elegir entre dos opciones: Escribir una carta en primera persona a su padre o a su madre, o si lo preferían a ambos o escribir un relato en tercera persona en el que el personaje principal tenga o haya tenido una relación conflictiva con su padre, con su madre o con ambos.

Respecto a la implementación del proyecto, a finales del mes de marzo se llevó a cabo la intervención, en los grupos de 1º de Bachillerato de la vía de Ciencias Naturales y el reducido grupo de alumnos que cursaba la optativa Literatura Universal, todos alumnos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales.

Como tan sólo disponíamos de dos sesiones -poco tiempo para hacer que los alumnos interiorizaran los contenidos- decidimos dedicar la primera a la obra de ficción que tratábamos y la segunda sesión a la explicación de las dos obras más autobiográficas.

En la primera sesión realizaron el pre-test, donde les formulábamos una serie de preguntas generales sobre el género diarístico y epistolar (decidimos no incluir las preguntas que trataban aspectos de las tres obras del autor, dejando estas preguntas para la fase de post-test).

Una vez que los alumnos respondieron a las encuestas comenzamos la fase de intervención didáctica. De esta intervención didáctica me encargué yo. Para comenzar les hablé de los aspectos más importantes de la vida y obra de Franz Kafka y a continuación de *La Metamorfosis* (antecedentes, cuando la escribió, resumen de la misma y análisis) para que, de ese modo, les fuera más sencillo observar los ecos de la biografía del autor en esta novela corta.

La segunda sesión se dedicó a la explicación de las obras más autobiográficas de Kafka- *Diarios* y *Carta al padre*- . María Martínez se encargó de explicarles cuestiones del discurso autobiográfico, el género diarístico, el diario de escritor y finalmente *Diarios*. Y Nuria Ordoñez se encargó de hablar a los alumnos del género epistolar y de *La carta al padre*.

A modo de conclusión, se insistió en la importancia de lo autobiográfico en la obra de Kafka, incidiendo en aquellos aspectos o pasajes vitales que podían identificarse en la obra de ficción *La metamorfosis*.

Durante ambas clases se les proporcionó a los alumnos una serie de fragmentos de los textos que fueron seleccionados atendiendo a un criterio fundamental: que reflejaran la relación de Franz Kafka con su padre o las presiones del entorno familiar respecto al matrimonio o al trabajo.

Se intentó en todo momento que la clase no adquiriese un cariz magistral y que cada concepto estuviera apoyado en un fragmento textual o en un ejemplo que resultara cercano a los alumnos. También se trató de conectar los conceptos nuevos con saberes previos para que, de esa manera, relacionaran mejor los contenidos.

Por ejemplo, en mi caso se leyeron los dos pasajes de los llamados “Testamentos” de Kafka, el pasaje de *Preparativos de una boda en el campo* como antecedente de la novela, el comienzo de *La metamorfosis* y el pasaje de la novela en el que el padre se enfada y le empieza a tirar manzanas a Gregor escarabajo.

Tras las intervenciones se procedió a la fase post-test, de manera que pudieramos obtener datos observables sobre las clases impartidas. Este post-test fue realizado por los alumnos en sus domicilios, con la finalidad de que pudieran trabajar mejor, sobre todo, el ejercicio narrativo. Sin embargo, fuimos plenamente conscientes de que el hecho de realizar las encuestas fuera del aula puede acarrear el falseamiento de los

datos, sea porque se han apoyado en datos externos a nuestras clases o porque han recibido algún tipo de ayuda para completarlas.

Tras el análisis y valoración de los resultados obtenidos con las encuestas y con los textos de los alumnos, formulamos una serie de conclusiones, aunque debemos señalar que la muestra era muy pequeña (doce encuestas y seis textos):

Los alumnos han asimilado la idea de que Gregor Samsa, tras la transformación, al no ser como su familia o como el resto de la sociedad, es considerado como “un bicho raro” y a su vez la mayoría de ellos se han sentido alguna vez como “un bicho raro” por no tener los mismos gustos que los demás, por comportarse diferente o por no ser como los demás. Por lo tanto, se han sentido identificados con el personaje.

En el contexto de la posmodernidad, los espacios de lo íntimo y lo privado han sido abolidos por la hegemonía de los *mass media* en la sociedad. En nuestra opinión, la práctica del diario y de las cartas ha sido sustituida por la utilización de las redes sociales, que se convierten en el espacio en el cual el adolescente vuelca sus preocupaciones, muchas veces sin ser consciente de que se está exponiendo peligrosamente al ámbito público y sin tener en cuenta las consecuencias de ello.

Respecto a los textos producidos en los alumnos identificamos, al menos, dos posturas: el ansia de libertad y el respeto ante la figura paterna. El ansia de libertad aparece a través de imágenes poéticas, deseos de independencia económica, pero también a través de hechos que demuestran un rechazo de la autoridad de los padres como, por ejemplo, poner la música tan alta como se pueda.

Se observan distintos finales en los textos según sean chicos o chicas. En el caso de los chicos el final es violento y trágico y en el caso de las chicas no es violento e incluso tiene un final positivo como la llegada al entendimiento con los padres.

En cuanto al impacto, hubo poca participación e interés durante las intervenciones, mostrando los alumnos en general una actitud pasiva, si bien luego en las encuestas sus contestaciones fueron coherentes con lo explicado en clase. Observamos diferencias entre ambos grupos y una posible inadecuación de los textos elegidos para desarrollar la propuesta temática.

Como reflexión personal, tras la realización de este Proyecto, he de decir que me he acercado al mundo de la investigación e innovación en la docencia, tema que desconocía por completo. Apoyándome en los comentarios y explicaciones de la profesora Luengo y en la lectura, de forma pausada y reflexiva, del artículo recomendado de Antonio Mendoza Fillola, titulado “Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación” me he acercado a aspectos como el método científico, la investigación en torno a la actividad del aula, el profesor como investigador, la investigación en una didáctica específica como la Lengua y Literatura, diseño de un proyecto de investigación, tipos de metodologías, etc.

Considero que se han cumplido los objetivos que se pretendían con la realización de los distintos proyectos de innovación e investigación en los centros educativos: una iniciación a la investigación, por parte de los alumnos que cursamos este máster en profesorado y la convicción de que este tipo de investigaciones e innovaciones son posibles en las aulas, y que todos nosotros como futuros docentes debemos intentar llevarlas a cabo.

Al realizar nuestro proyecto en las aulas me he dado cuenta de que los alumnos no están acostumbrados a unas clases en las tengan que participar de forma activa, es decir, están acostumbrados a que las clases tengan una parte teórica y luego una parte en la que realizan ejercicios y los corrigen pero cuando nosotras pretendimos que a partir de unas nociones sobre el autor a tratar y la lectura de fragmentos de textos surgieran debates o pequeños coloquios la participación fue nula.

Por eso, una propuesta de innovación que introduciría en las clases de Lengua castellana y Literatura sería dedicar una sesión de las cuatro semanales que tienen los alumnos en la educación secundaria y una sesión de las sesiones semanales del Bachillerato (en 1º tienen tres y en 2º tienen cuatro) a potenciar en el caso de la lengua la oralidad: la correcta comunicación y expresividad de los alumnos utilizando un registro más culto o más coloquial dependiendo de la situación creada en clase, con lo que se fomentaría el aprendizaje de nuevo léxico, expresiones a utilizar en situaciones como una entrevista de trabajo o gestiones ante la administración, logrando el correcto desenvolvimiento de los alumnos en situaciones que en un futuro les serán cotidianas debido a su paso a la vida adulta. Tampoco olvidaría la expresión escrita, con ejercicios

de redacción de cartas o de correos electrónicos (de presentación de CV, de reclamación, gestión administrativa, etc.), artículos de opinión, noticias, escritos formales, Currículum Vitae, etc. todo orientado de nuevo para su correcto desenvolvimiento en la sociedad.

Respecto a la literatura, en esa sesión semanal de actividades innovadoras que potencien su participación y su aprendizaje significativo, les propondría lecturas expresivas de poemas y fragmentos de obras, escucha de fragmentos leídos por los propios autores que se encuentran en páginas Web de carácter literario y docente, visionado de obras de teatro o visita al propio teatro, coloquios sobre los libros de lectura del trimestre, presentación de libros para fomentar su curiosidad e interés por la lectura, etc. Pero siempre a partir de unos textos donde los alumnos pudieran ver los rasgos de la lengua literaria. También se realizarían ejercicios de creación literaria a partir de temas en los que los alumnos puedan verse identificados o les sirva de vía para expresar sus sentimientos al respecto.

Y utilizando en la medida de lo posible tanto en lengua como en literatura el uso de las nuevas tecnologías.

4. Conclusiones

Una vez terminado el curso y como apartado final de este trabajo, es momento de reflexionar sobre los aprendizajes que he desarrollado a lo largo de todo el máster y sobre las competencias profesionales adquiridas.

El concepto que tenía del máster como una formación que me orientara hacia la docencia ha sido el adecuado porque he recibido una formación más avanzada que la obtenida en mi titulación de filología, es decir, una formación pedagógica y didáctica específica, necesaria para el ejercicio de la profesión docente.

En este proceso de aprendizaje he adquirido nuevos y diversos conocimientos relacionados con:

-La psicología educativa, que me ha permitido conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos y desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada. Si como futura docente pretendo un desarrollo integral de los alumnos tendré que servirles de modelo y con inteligencia emocional plantear y resolver situaciones de forma constructiva.

-La organización del Centro Educativo y el contexto social y familiar del proceso educativo. He conocido la evolución legislativa en educación hasta el momento actual, la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza, haciendo hincapié en los documentos oficiales del centro y en el Currículo Aragonés. He desarrollado habilidades para informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos. No obstante, no hay que olvidar que la profesión docente implica relacionarse con otros sectores de la comunidad educativa (otros docentes, familias, instituciones, etc.) en los que las habilidades sociales juegan un papel trascendente.

-Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que implican que conciba la teoría y la práctica de la enseñanza como un proceso de reflexión continua, adquiera estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí

mismo y con otros, y desarrolle habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

-El currículo específico de Lengua Castellana y Literatura (objetivos, contenidos, competencias) y la metodología y didáctica de la Lengua y Literatura. En este apartado englobaría todos los conocimientos adquiridos en las asignaturas específicas: los contenidos curriculares, conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, distintos tipos de metodologías y recursos, diseño curricular e instruccional, diseño y organización de actividades, evaluación, contenidos disciplinares, etc.

-Iniciación a la innovación docente e investigación educativa. Además de la elaboración de un proyecto de innovación he asimilado la idea del profesor-investigador y de la importancia de la mejora de la práctica docente a través de la innovación e investigación de los propios profesores en el aula.

-La atención a la diversidad. He conocido la importancia que tiene en la educación actual asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Para ello, los centros toman medidas ordinarias y extraordinarias.

-Las Tecnologías de la Información y Comunicación para el aprendizaje. He adquirido conocimientos muy útiles sobre la pizarra digital, Webs docentes, distintos ejercicios y actividades que se pueden realizar con programas informáticos, creación de blogs, Webs o Wiki con carácter educativo, etc. La utilización de las nuevas tecnologías motiva al alumnado.

-Y por último, tras los aprendizajes anteriores, las prácticas realizadas en los centros educativos. Donde hemos podido aplicar los conocimientos, habilidades y competencias trabajadas en las distintas asignaturas y aprender a crear respuestas a las nuevas situaciones que se iban creando en el día a día con los alumnos. El hecho de haberse intercalado los períodos de prácticas, en los dos cuatrimestres, con las clases de

formación me ha parecido muy acertado por parte de los coordinadores del máster porque nos ha dado la oportunidad de relacionar la teoría con la realidad de los centros docentes y reflexionar tras la experiencia.

Con todos estos aprendizajes, desarrollados y asimilados, considero que he adquirido las competencias específicas fundamentales para desempeñar la profesión de docente, que son:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de mi competencia.

5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Como apunte final, me gustaría añadir que, aunque he adquirido una serie de conocimientos y competencias, que antes de cursar el máster no tenía, soy consciente de que la labor de un buen profesor implica la continua formación y actualización, tanto en mi materia como en aspectos de didáctica y pedagogía, y la búsqueda de la mejora de la práctica docente en las aulas a través de la investigación e innovación.

5. Bibliografía¹

Contexto de la actividad docente.

BERNAL AGUDO, J. L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*, Zaragoza, Mira editores, 2006

BONAL, X., *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidos, 1998.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et al., *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, La Caixa, 2010

FERNANDEZ ENGUITA, M, (editor) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y de apoyo*, Barcelona, Ariel, 1999

GUERRERO SERON, A., *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Editorial Síntesis, 1996, pp. 103-117.

LAHIRE, B., “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a restricciones múltiples” *Revista de Antropología Social*, 16, 2007, pp. 21-38.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE)

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA)

PAC SALAS, D., “Qué sociología de la educación para maestros”, Anuario de Pedagogía, nº 3, 2001, pp. 209-224.

PAC SALAS, D.; MINGUIJÓN PABLO, J., *Materiales de sociología de la educación para maestros*, Capítulo 3-Economía y educación y Capítulo 4-Clase social y educación, 2011.

¹ De la gran cantidad de bibliografía recomendada y vista en clase en cada asignatura, a lo largo del Máster, se ha seleccionado la más destacada.

Interacción y convivencia en el aula.

COLLIER, G. (y otros), *Escenarios y tendencias de la psicología social*, Madrid, Tecnos, 1996.

CUESTA, U., *Psicología social de la comunicación*, Madrid, Cátedra, 2000.

GARCÍA BACETE, F. J. (y otros), *Familias y centros escolares trabajando juntos. Guía de recursos*, Valencia, Nau Llibres, 2007

HUICI, C (y otros), *Psicología social*, Madrid, UNED, 2002

IZCOVICH, M. *Tiempo de transformación (12-15 años)*. Madrid, Editorial Síntesis, 2005

MARCELLI, D., *Psicopatología del adolescente*, Barcelona, Elservier-Masson, 2005
(2^a ed.), Primera parte: Modelos teóricos de comprensión de la adolescencia.

PALLARÉS, M, *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid, ICCE, 2009

TIZIO, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo*, Barcelona, Gedisa, 2003

Procesos de enseñanza-aprendizaje.

ALÀS, A. [et al.], *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 2002

ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Ed. de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996

ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la escuela, motivar en la familia*, Madrid, Morata, 2005

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2002

ANGULO, J. F.; BLANCO, N, *Teoría y desarrollo del currículum*. (2^a ed.) Archidona: Aljibe, 2000

ARMAS, M., *Estrategias e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para afrontar la complejidad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, 2007

ARNÁIZ, P; RIART, J. [comp.], *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona, EUB, 1999

BRUBACHER, J. W. [et al], *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona, Gedisa, 2000

CARMEN, L. de [et al.], *La planificación didáctica*. Barcelona, Graó, 2004

DARLING-HAMMOND, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001

ESCUDERO, J. M. [edit.], *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.*, Madrid, Síntesis, 1999

FINKEL, DON, *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia, 2000

GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.), *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008

GARCÍA PASCUAL, E., *Didáctica y currículum. Claves en los procesos de enseñanza*. Mira Editores. Zaragoza, 2004

MEIRIEU, Ph., *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Barcelona, Grao, 2006

MORALES VALLEJO, P., *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2^a edición. Guatemala. Universidad Rafael Landívar, 2010

Diseño curricular de las asignaturas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego.

ALLEN, D. (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo de profesional de los docentes*, Barcelona, Paidós, 2000.

BRIZ, E., “El enfoque comunicativo”, en A. Mendoza (coord.), 2003, pp. 89-123

-----, “Habilidades y competencias lingüísticas”, en A. Mendoza (coord.), pp. 175-216.

-----, “La evaluación de las habilidades lingüísticas”, en A. Mendoza (coord.), 2003, pp. 425-465.

BRUNER, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1984

CANALE, M., "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera (coord.), 1995, pp. 63-81.

CASSANY, D. y otros, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 1994.

GINÉ, N y A. PARCERISA, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Barcelona, Graó, 2000.

MEDINA, A. y F. SALVADOR, *Didáctica general*, Madrid, Prentice Hall, 2002.

MENDOZA, A., *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Pearson Education, Prentice Hall, 2003.

NOVAK, J. D. y D. B. GOWIN, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Dpto. de Educación, cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

ORDEN de 1 de julio de 2008, del Dpto. de Educación, cultura y deporte, por el que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza a su aplicación en los centros de docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, publicado en el BOE de 5 de enero de 2007.

REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al Bachillerato, publicado en el BOE de 6 de noviembre de 2007.

ROSALES, C., *Criterios para una evaluación formativa*, (3^a ed.), Madrid, Narcea, 1988

ZANON, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999

Contenidos disciplinares para la materia de Lengua Castellana y Literatura

ALVAR, C. (y otros), *Breve historia de la literatura española*, Madrid, Alianza, 1997.

BAL, M., *Teoría de la narrativa*, Madrid, Cátedra, 1985.

BLOOM, H., *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Anagrama, 1995.

BLOOM, H., *Cómo leer y por qué*, Barcelona, Anagrama, 2000

BOBES NAVES, M. del C., *Semiotología de la obra dramática*, Madrid, Taurus, 1987.

Boletín de la Fundación Federico García Lorca, nº 33-34, 2003. Número monográfico: *Mapa del Hispanismo*, coord. Aurora Egido [Juan Antonio Frago García, “Hispanismo, Hispanista”, pp. 41-49; Alberto Blecua, “Hispanismo”, pp. 73-78; José Mª Pozuelo Yvancos, “El hispanismo y el canon”, pp. 215-222; Eliseo Serrano Martín, “Hispanismo e historia”, pp. 229-235].

DÍAZ-PLAJA, G. (ed.), *Historia general de las Literaturas Hispánicas*, Barcelona, Vergara, 1949-1968, 6 vols.

DIEZ BORQUE, J. Mª, *Comentario de textos literarios. Método y práctica*, Madrid, Editorial Playor, 1996.

-----, *Historia de la literatura española*, Madrid, Taurus, 1980, 4 vols.

DIEZ BORQUE, J Mª (Coord.), *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus, 1985.

GUILLÉN, C. “Mundos en formación: los comienzos de las literaturas nacionales”, *Múltiples moradas. Ensayo de literatura comparada*, Barcelona, Tusquets, 1998, pp. 299-235.

LAUSBERG, H., *Elementos de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*, Madrid, Gredos, 1967, 3 vols.

MAINER, J.C. “Sobre el canon de literatura española del siglo XX”, *El canon literario*, comp. Enric Sullá, Madrid, Arco Libros, 1998, pp. 271-299.

OLLER, D., “Teoría de la poesía”, en *Curso de Teoría de la literatura*, coord. Darío Villanueva , Madrid, Taurus, 1994, pp. 191-240.

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. y M. RODRIGUEZ CÁCERES, *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel, 1997.

QUILIS, A., *Métrica española*, Barcelona, Ariel, 1986.

SPANG, K., *Géneros literarios*, Madrid, Síntesis, 1993

VALERA MERINO, E. (y otros), *Manual de la métrica española*, Madrid, Castalia Universidad, 2005.

VILLANUEVA D. (Coord.), *Curso de Teoría de la literatura*, Madrid, Taurus, 1994

Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego.

ALCOBA, S. (Coord.), *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, 2000

ALVAREZ, T., *Didáctica del texto en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis, 2005

BERNSTEIN, B., *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1988

BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON, *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1977

BRONCKART, J. P., *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder, 1985

BRUNER, J., *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1986

CASSANY, D. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1989

CHOMSKY, N. *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel. 1979

FUNES, J., *Educar en la adolescencia. 9 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2010

GÓMEZ PICAPEO, J. “La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas de enseñanza”. *Textos*, 3, 1995, pp. 109-117

HYMES, D. H., "Acerca de la competencia comunicativa". En M. Llobera (coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995, pp. 27-46

LABOV, W., *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983

MENDOZA, A., *Tú, lector*, Barcelona, Octaedro, 1998

-----, "El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora", en A. Mendoza (dir.) y L. J. Tigero (coord.), 2002, pp. 101-137

PIAGET, J., *La formación de símbolo en el niño*, México F. Cultura Económica, 1975

SAPIR, E., *El lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981

SAUSSURE, F., *Curso de Lingüística General*, Barcelona, Plantea-Agostini, 1985

VILA, I. "Psicolingüística y enseñanza de la lengua". En L. González Nieto y al. *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura (Lengua)*. 7. Zaragoza, ICE. Universidad de Zaragoza, pp. 71-98

VYGOTSKY, L. S., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1977

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

AA. VV., *Efectos secundarios*, Madrid, Anaya, 2005

ANDERSEN, H. C., *Las zapatillas rojas, La reina de las nieves, en Cuentos*, Madrid, Anaya, 1996

BACHELARD, Gaston, *El agua y los sueños*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

BARELLA, J. (coord.) ANTHROPOS, revista de documentación científica de la cultura. 154/155 Literatura fantástica. Barella, J. "La literatura fantástica en España", Pérez, V."Lo fantástico como categoría estética", Mena, J. "Fantasías", Litvak, J. "El cuento espiritista en el siglo XIX", Dónoan. "Las invenciones de la literatura fantástica

abren nuevas dimensiones críticas y alternativas a la verificación histórica del presente", Editorial Anthropolos, Barcelona, 1994

BELLO, A y GÓMEZ, A. (y otros), *4 Lengua y Literatura*, Madrid, Anaya, 2008, unidades 3-4-5.

BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1976.

BORTOLUSSI, M., *Análisis teórico del cuento infantil*, Alhambra, Madrid, 1985.

CANO, C., *¡Te pillé, Caperucita!*, Madrid, Bruño, 1994.

CARILLO MORENO, M., *Realidad y Ficción en la obra de Carmen Martín Gaite*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 2008.

CERVERA, J., *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Editorial Nacional, 1982

CHEVALIER J., *Diccionario de los símbolos*, Barcelona, Herder, 1986.

CIRLOT, J. E., *Diccionario de símbolos*, Barcelona, Ediciones Siruela, 1969.

COLOMER, T., *Eterna Caperucita*. CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil), 1996.

COLOMER, T., Introducción a la literatura infantil y juvenil, Barcelona, Síntesis, 1999.

CONTE, R., «Introducción» a Jarnés, 1994, pp.9-97.

DAHL, R., *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid, Altea, 1995

D'ARRAS, J., *Melusina o la Noble Historia de Lusignan*, Madrid, Siruela, 1982.

GARCÍA MONTERO, L., *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Comares, 2000.

GIRAUDOUX, J., *Ondina*, París, Grasset, 1939.

GRIMM, J. Y W., *Caperucita Roja, en Cuentos de la infancia y del hogar*, Madrid, Anaya, 1992.

JARNÉS, Benjamín, *Libro de Esther*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.

- , *El invitado de papel*, ed. de José Carlos Mainer, Zaragoza, Guara, 1979.
- , *Viviana y Merlín*, ed. Rafael Conte, Madrid, Cátedra, 1994
- , *El profesor inútil*, ed. de Domingo Ródenas, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- KAST, Verena, *La ondina del estanque. Un cuento de hadas erótico*, Barcelona, Paidós, 2001.
- LUENGO, E., *Cuentos de agua. Benjamín Jarnés*. Introducción, edición y glosario. Ilustraciones de Ana G. Lartitegui, Zaragoza, Prensas Universitarias, 2007.
- LUENGO, E., “La frontera entre (dos) mundos: Ondina” en *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores: actas del V seminario internacional de “Lectura y Patrimonio”*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2007, pp. 481-487.
- LUENGO, E., *Los libros de oro de Carmen Martín Gaite: de “Le petit chaperon rouge” de Perrault a “Caperucita en Manhattan”*.
- MARTÍN GAITÉ, C, *Caperucita en Manhattan*. Barcelona, Siruela, 2005
- MATUTE, A. M^a, *Los niños tontos*. Valencia, Media Vaca, 1996
- MAYER, HANS, *Historia Maldita de la literatura*, Madrid, Taurus, 1977
- MENDOZA, A., *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid, MEC, 2002
- NERUDA, P. Y FERRER, I., *Libro de las preguntas*, Valencia, Media Vaca, 2006.
- NÖSTLINGER, CH., *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, Madrid, Alfaguara, 1980.
- PENNAC, D., *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993.
- PERRAULT, CH., *Caperucita roja*, en Bettelheim, B. *Los cuentos de Perrault*, Barcelona, Crítica, 1980.
- PISANTY, V., *Cómo se lee un cuento popular*, Instrumentos Paidos, Barcelona, 1995.
- PROPP, V., *Morfología del cuento*, Madrid, Akal, 1985.

- RIORDAN, R., *Percy Jackson y el ladrón del rayo*, Barcelona, Salamandra, 2009.
- RODARI, G., *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud, 2004.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A., *El príncipe encantado*, *Juan el de la vaca*, *La hormiguita en Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya, 1995.
- SANCHEZ, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós, 1995.
- TEJERINA, I., *Estudio de los textos teatrales para niños*, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1993.
- TODOROV, T., *Introducción a la literatura fantástica*. Premia, México, 1980.
- UTRERA TORREMOCHA, M. T., *Teoría del poema en prosa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999.
- WASSERZIEHR, Gabriela, *Los cuentos de hadas para adultos. Una lectura simbólica de los cuentos de hadas recopilados por J. y W. Grimm*, Madrid, Ediciones Endimión, 1996.
- Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura.**
- BISQUERRA, R., *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC, 1989.
- BUENDÍA EISMAN, L., *Análisis de la investigación educativa*. Ed. Servicio P.U.G. Granada, 1993
- COLOMER, T., “Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción”, en *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, coord. Anna Camps y Marta Milian, Barcelona, Graó, 2008.
- ELLIOT, J., *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata S.L.
- FERRERAS TASCÓN, J. I., *La novela en el siglo XX: (desde 1939)*, Madrid, Taurus, 1988.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A., *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros, 1997

- LEJEUNE, P., *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid, Megazul, 1994.
- MCMILLAN, J. H - SCHUMACHER, S., *Investigación educativa*. Madrid, Pearson Educación, 2005.
- MENDOZA, A. "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua en *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, ICE, Zaragoza, 2004
- MENDOZA, A.: "Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 12. ICE. Zaragoza, 2002.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. "Cómo soy y cómo he llegado hasta aquí". Entre la didáctica y la pedagogía, en *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en Secundaria* de Ángel I. Pérez Gómez (coord.), Barcelona, Graó, 2010.
- Atención educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.**
- AA.VV, "Educar sin excluir". *Cuadernos de Pedagogía*. Enero.2004
- AA.VV., "Escuela Inclusiva". *Temáticos Escuela* núm. 13. Febrero. 2005
- AINSCOW, M., *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea. 1995
- DOLZ M^a D. Y MOLTÓ P. "Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO". *Aula* nº 12.
- GONZÁLEZ M^a A., "La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad". *Aula de Innovación Educativa*, 10, 1993, pp. 47-51.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós. 1999
- MARCHESI, A., *Controversias en la educación Española*. Madrid, Alianza Editorial. 2000
- OVEJERO, A., *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU, 1990
- PARRILLA, A., *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina), Ed. Cincel. 1992
- PUJOLÀS, P., *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga), Aljibe, 2001

UNESCO, *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, 1995

Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje.

CABERO ALMENARA, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGrawHill, 2006

CASTAÑO, C. (y otros), *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis, 2008

MARTÍNEZ PÉREZ, I. S. Y SUÑÉ SUÑÉ, F. X., *La escuela 2.0 en tus manos. Panorama, instrumentos y propuestas*. Madrid: Anaya Multimedia, 2011

PALOMO LÓPEZ, R. (y otros), *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: MAD, 2009

Proyecto de innovación e investigación:

AMAT, N., *Todos somos Kafka*, Madrid, Anaya, 1993.

ALONSO DEL REAL, Guillermo (y otros), *Literatura Universal. Bachillerato*, Madrid, Akal, 1998.

ARÉVALO MARTÍN, Beatriz (y otros), *Literatura Universal. Bachillerato*, Barcelona, Casals, 2010.

BASTONS I VIVANCO, C., “Polisemantismo y polimorfismo de la carta en su uso literario” en

[bib.cervantesvirtual.com/servlet/FichaTituloSerieDeObra?id=499&portal=0], consultado el 03/05/2012.

BELTRÁN, L., “Las estéticas de los géneros epistolares” en

[bib.cervantesvirtual.com/servlet/FichaTituloSerieDeObra?id=499&portal=0], consultado el 04/05/2012.

BLANCHOT, Maurice, “El diario íntimo y el relato”, *Revista de Occidente*, 182-183, 1996, pp.47-54.

BROD, M., *Kafka*, Madrid, Alianza, 1974.

CASTILLA DEL PINO, Carlos, “Teoría de la intimidad”, *Revista de Occidente*, 182-183, 1996, pp. 15-31.

ESTÉBANEZ, D., *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza, 2000.

DIDIER, Béatrice, “El diario ¿forma abierta?”, *Revista de Occidente*, 182-183, 1996, pp. 39-45.

GIRARD, Alain, “El diario como género literario”, *Revista de Occidente*, 182-183, 1996, pp. 31-37.

KAFKA, Franz, *Obras completas*, Jordi Llovet (dir.), Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores, 1998.

-----, *La Metamorfosis y otros relatos de animales*, Miguel Salmerón (ed.), Madrid, Espasa Calpe, 2009.

-----, *Carta al Padre*, Barcelona, Bruguera, 1984.

PARADIS, Kenneth, “Kafka”, *Encyclopedia of life writing: autobiographical and biographical forms*, Margaretta Jolly (coord.), Londres, Fitzroy Dearborn, 2001, pp. 515-516.

RONALD, G., *Kafka: a collection of critical essays*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1962.

RUDOLF PICARD, Hans, “El diario como género entre lo íntimo y lo público”, *1616: Anuario de la sociedad española de literatura general y comparada*, 4, 1981, pp. 115-122.

VV.AA, *Literatura epistolar*, Barcelona, Océano, 1998.

WALSER, M., *Descripción de una forma: ensayo sobre Franz Kafka*, Buenos Aires, Sur, 1969.

HIERRO, Manuel, “La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo”, *Mediatika*, 7, 1999, pp. 103-127.

LUNA BORGE, José, “Divagaciones en torno al diario íntimo”, *Clarín: nueva revista de literatura*, V, 25, 2000, pp. 11-14.

