TESIS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

2025 312

Lucía Hernández Heras

La lectura de los clásicos en Aragón: creencias, representaciones y saberes del profesorado de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Director/es
Tabernero Sala, Rosa María
Muela Bermejo, Diana

http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis

ISSN 2254-7606

Prensas de la Universidad Universidad Zaragoza

Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS EN ARAGÓN: CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES DEL PROFESORADO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Autor

Lucía Hernández Heras

Director/es

Tabernero Sala, Rosa María
Muela Bermejo, Diana

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2023

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

La lectura de los clásicos en Aragón: creencias, representaciones y saberes del profesorado de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Autor

Lucía Hernández Heras

Director/es

Rosa Tabernero Sala
Diana Muela Bermejo

Facultad de Educación

2023

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

AGRADECIMIENTOS

Como todas las grandes historias, esta tesis doctoral gira en torno a un gran amor: los clásicos. Aunque la literatura tiende a nutrirse de relatos truculentos, con familias enfrentadas, hadas madrinas que deben socorrer a la princesa o sueños imposibles, la narrativa que soporta esta investigación surge de un vínculo duradero entre las mejores obras de la literatura y quien firma estas líneas. Por ello, a quien debo empezar agradeciendo su apoyo es a todos esos personajes inigualables que me han acompañado durante todos estos años y a través de los cuales he entendido la literatura y, por qué no, la vida.

Como los clásicos, mis directoras de investigación también han sido para mí una referencia a lo largo de este trayecto, en el sentido modélico que comporta el concepto de clásico. Por ello, necesito mencionar a la profesora Rosa Tabernero, a quien debo el haberme ayudado a entender los clásicos desde otra perspectiva, más apegada a la realidad y más rigurosa. A ella tengo que agradecerle, igualmente, su paciencia, su inteligencia, sus orientaciones siempre honestas y llenas de clarividencia y su transigencia y generosidad: aunque ha sabido poner límites a una mente tan caótica como la mía, me ha ayudado a adaptarme al paradigma de las Ciencias Sociales sin perder mi voz personal. Sin su apoyo, posiblemente, mi trayectoria en esta área habría sido muy breve. A lo largo de estos tres años y medio que he disfrutado de su dirección, me he adentrado en el mundo investigador a través de las múltiples conversaciones que hemos mantenido y que me han hecho crecer como profesional. En este proceso, también ha sido fundamental la labor de la profesora Diana Muela, la primera persona que depositó su confianza en mí en el mundo académico. Trabajar al lado de ella tanto en la docencia como en la investigación ha sido como adentrarse en alguna de mis novelas favoritas: ha sido, efectivamente, como leer una de esas historias que nunca deseamos que terminen. Capaz de sacar siempre la mejor versión de mí misma, me ha sabido guiar para tomar las decisiones más acertadas, haciendo

gala de una brillantez y un sentido común con los que yo no me había topado anteriormente.

Debo aprovechar este espacio para recordar a mi clásico favorito: mi madre. Aunque siempre ha pensado que yo soñaba con convertirme en alguna heroína literaria, realmente, desde que era pequeña, a la única persona a la que he querido parecerme es a ella. Por su espíritu de equipo, su alegría, su capacidad para encontrar siempre la frase más genial, su perseverancia y su talento, que nunca ha sabido valorar. Ella y mi padre fueron quienes me inculcaron mi amor por el saber y, sobre todo mi padre, por el *frikismo.* También debo hacer alusión a María, con quien he hecho los planes más chulos que una hermana pequeña pudiera desear, y a sus dos preciosas hijas: *Julita* y *Minilú*, que cuando he tenido malos momentos a causa del trabajo, siempre han sabido responder con un "tía, tú lo que necesitas es jugar". No obstante, quizá las respuestas más acertadas me las ha brindado mi marido, *palantista* consagrado y una de esas obras que me leería un millón de veces. Mucho mejor que cualquier galán de la literatura, JP, como yo lo llamo, ha sido el acompañante perfecto. También debo acordarme de mis amigos, a quien, sobre todo debo pedirles perdón por todos los audios que he dejado sin escuchar y que ahora yacen en algún sitio de la intranet.

No querría terminar este apartado sin agradecer a todos los docentes que han contribuido en este estudio su predisposición y su generosidad. De esta historia, qué duda cabe, ellos son los verdaderos protagonistas.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS 8

ÍNDICE DE TABLAS 11

INTRODUCCIÓN 16

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO 20

1. LOS CLÁSICOS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA: HACIA UN MARCO TEÓRICO 21

1.1. "Canon" y "Clásico" desde una perspectiva diacrónica 21

1.1.1. El concepto de clásico: delimitación y características 21

1.1.2. El canon en la concepción literaria occidental 25

1.1.3. Origen y evolución del concepto de canon en la tradición hispánica desde una mirada histórica, sociológica, educativa y literaria 28

1.1.3.1. Lo canónico antes del canon: origen de su sentido modélico en la Antigüedad, Edad Media y Edad Moderna. 28

1.1.3.2. De lo universal a lo nacional: el nacimiento del concepto moderno de canon en la Edad Contemporánea: 36

1.1.3.3. El canon bajo sospecha: esencialistas, deconstructivistas y las teorías sistémicas 42

1.1.3.4. El repertorio y los agentes que intervienen en su formación y cambio 47

1.1.3.4. El canon al servicio de una identidad no nacional: colectivos y propuestas 53

1.1.3.5. Canon o contra-canon: el repertorio en la red 61

1.1.4. Criterios de adscripción al canon 65

1.1.5. Autor clásico y/o canonizado: similitudes y diferencias entre ambos conceptos 67

1.2. Los clásicos literarios en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: concepto, límites e inserción en el marco de la educación literaria 71

1.3. La lectura de los clásicos en el aula de Secundaria y Bachillerato: una revisión sistemática de estudios empíricos 84

1.3.1. Metodología y método 85

1.3.1.1. Procedimiento de búsqueda: criterios de inclusión y de exclusión 85

1.3.1.2. Análisis de los datos y recursos empleados 92

1.3.2. Resultados 93

1.3.2.1. Cuestiones más presentes dependiendo de la tradición cultural 95

1.3.2.3. Corpus propuesto 97

1.3.2.4. Enfoques más empleados: actividades y resultados 100

1.3.2.5. Dificultades a las que se enfrentan los alumnos 109

1.3.2.6. Características metodológicas de los estudios incluidos en la revisión 111

2. El pensamiento del profesor 114

2.1. Origen y evolución 114

2.1.1. Variedad terminológica 118

2.1.2. Modelos propuestos 121
2.1.3. Características 125
2.2. Orígenes y tensiones del CRS: la compleja relación entre creencias y prácticas 126
2.2.1. Orígenes 126
A) Autocreencias 127
B) Heterocreencias 137
2.2.1. Tensiones 141
2. 3. Categorías de la investigación en creencias, representaciones y saberes 143
2.4. Instrumentos de tipo cuantitativo diseñados para medir las creencias y las prácticas del profesorado 150
2.5. Creencias y prácticas de los docentes con respecto a la literatura, los clásicos y su didáctica: metodologías e instrumentos de investigación 158

II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL PROBLEMA. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS 172

1. Planteamiento del problema 173

2. Objetivos generales de investigación 177

3. Contexto 178

4. Metodología 179
4.1. Aspectos éticos de la investigación 185

III. CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS. UN ESTUDIO DE CASO CON PROFESORES EXPERTOS 187

1. Preguntas de investigación, objetivos y presupuestos de partida 188

2. Método 191
2.1. Diseño: estudio de caso 191
2.1. Participantes 192
2.2. Técnicas de recogida de datos 193
2.2.3. Relatos de vida 193
2.2.4. La entrevista semi-estructurada 194
2.2.5. El grupo de discusión 197
2.3. Análisis de los datos 200
2.3.1. Marco categorial 200
2.3.2. Perspectiva biográfica 201
2.3.3. Análisis del discurso 201

3. Resultados 202
3.1. Marco categorial 202
3.1.1. Resultados de las entrevistas 202
3.1.1.1. Codificación de las entrevistas 202
3.1.1.2. Análisis de conglomerados 207

3.1.1.3. Análisis categorial de la entrevista....208
3.1.2. Resultados del grupo de discusión....249
3.1.2.1. Codificación del grupo de discusión....249
3.1.2.2. Análisis categorial....250
3.2. Perspectiva biográfica....260
3.3. Análisis del discurso....265
3.3.1. Análisis del discurso de la entrevista....265
3.3.2. Análisis del discurso del grupo de discusión....274

4. Síntesis....278

IV. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS Y PRÁCTICAS AUTOINFORMADAS DEL PROFESORADO SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS (CREPROCLA)....281

1. Formulación de hipótesis y objetivos....282

2. Método....284

2.1. Instrumento: construcción de ambos inventarios....284
2.1.1. Origen de los indicadores....285
2.1.1.1. Escala sobre las creencias del docente acerca de la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato....285
2.1.1.2. Escala sobre las prácticas y la planificación autoinformadas del docente....291
2.1.1.3. Otros indicadores....296
2.1.2. Características de los indicadores: construcción morfológico-semántica, redundancia y deseabilidad social....296
2.1.3. Escala de medición....298
2.1.4. Operativización de las variables....299
2.1.4. Medio de aplicación e instrucciones escritas....302
2.2. Procedimiento....303
2.2.1. Validez de contenido: prueba con jueces expertos....303
Para validar el contenido y la confiabilidad de CREPROCLA (Escobar-Pérez & Cuervo- Martínez, 2008) y, por tanto, medir el grado en que los ítems diseñados son representativos de los constructos de interés (Beck & Gable, 2001), se emprendió una prueba con jueces expertos....303
2.2.1.1. Participantes....303
2.2.1.3. Análisis de los datos....305
2.2.2. Validez de constructo y fiabilidad: análisis factoriales y consistencia interna....306
2.2.2.1. Muestra....308
2.2.2.1. Materiales y procedimiento de recogida de datos....308
2.2.2.2. Análisis de los datos....309

3. Resultados....311

2.1. Resultados de la validación de la escala 1: creencias sobre el docente acerca de la enseñanza de los clásicos....311

2.1.1. Validez de contenido....311
2.1.2. Validez de constructo....315
2.1.2.1. Análisis factorial exploratorio....315
2.1.2.2. Análisis factorial confirmatorio....323
2.1.2.2. Análisis de fiabilidad....324
2.2. Resultados de la validación de la escala 2: prácticas y planificación autoinformadas por el profesorado de Secundaria y Bachillerato en la enseñanza de los clásicos....325
2.2.1. Validez de contenido....325
2.2.2. Validez de constructo....327
2.2.2.1. Análisis factorial exploratorio....327
2.2.2.1. Análisis factorial confirmatorio....334
2.2.2.2. Fiabilidad....336

3. Síntesis....336

V. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS Y PRÁCTICAS AUTOINFORMADAS DEL PROFESORADO SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS (CREPROCLA)....339

1. Formulación de hipótesis y objetivos....340

2. Método....342

2.1. Muestra....343
2.2. Procedimiento estadístico....351

3. Resultados....354

3.1. Resultados de la escala de creencias docentes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato....354
3.1.1. Análisis descriptivos....354
3.1.2. Análisis inferenciales....364
3.1.2.1. Influencia de las variables sociodemográficas del docente....364
3.1. Resultados de la escala de prácticas y planificación autoinformadas del profesorado durante la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato....376
3.1.1. Análisis descriptivos....376
3.2. Relación entre las creencias y las prácticas del profesorado en la enseñanza de los clásicos....396
3.2.1. Análisis de las correlaciones bivariadas....396
3.2.1. Modelos de regresión lineal múltiple....398
3.2. Correlaciones entre los indicadores 61, 95 y 96 y los factores de las escalas de creencias y de prácticas....400

4. Síntesis....401

VI. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CRS DEL PROFESORA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN ARAGÓN SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS: UN ESTUDIO DE CASO....405

1. Preguntas de investigación, objetivos y presupuestos de partida..... 406

2. Método 409

2.1. Diseño: el estudio de caso 409

2.2. Participantes.....410

2.3. Técnicas de recogida de datos 413

2.4. Análisis de los datos 414

3. Resultados..... 415

3.1. Codificación de las entrevistas.....415

Macrocategoría: relación personal con los clásicos 415

Macrocategoría: saberes 416

Macrocategoría: creencias de autoeficacia 416

Macrocategoría: creencias sobre el factor sociocultural 417

Macrocategoría: creencias sobre la normativa 418

Macrocategoría: creencias sobre el equipo docente 419

Macrocategoría prácticas y estrategias.....420

3.2. Análisis hermenéutico-interpretativo de las entrevistas.....421

Creencias sobre su relación personal con los clásicos 421

Saberes 425

Creencias de autoeficacia 435

Creencias sobre el factor sociocultural.....452

Creencias sobre la normativa.....475

Creencias sobre prácticas y estrategias didácticas 498

3. Síntesis..... 523

VII. TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 531

1. Definir la cognición del docente en lo relativo a la lectura y transposición de los clásicos, identificando los elementos que integran el constructo 532

2. Desarrollar un instrumento cuantitativo válido y fiable para el estudio de la lectura de los clásicos en los niveles de Secundaria y Bachillerato.....539

3. Comprender cómo interactúa el docente con los otros factores que integran el paisaje educativo 544

4. Estudiar la relación que se establece entre el análisis realizado por la bibliografía académica en torno a los conceptos de canon y clásico y la percepción docente de estas nociones 554

5. Comparar las percepciones acerca de la lectura y la conceptualización de obras clásicas que los docentes poseen sobre sí mismos y sobre su alumnado. 558

6. Identificar las prácticas que, según los docentes, funcionan mejor en lo relativo a la lectura y transposición de los clásicos en Secundaria y Bachillerato 563

VIII. CONCLUSIONES 568

LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN 586

SUMMARY OF THE RESEARCH 589

research findings **592**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **612**

ANEXOS ***661***

2. Transcripción de entrevistas **662**

Entrevista Beatriz 662

Entrevista Teresa 667

Entrevista Rodrigo 672

Entrevista Marta 682

Entrevista Laura 690

Entrevista Ignacio 695

2. Transcripción del grupo de discusión **701**

3. Relatos de vida **706**

Relato de vida de Teresa 706

Relato de vida de Ignacio 707

Relato de vida de Beatriz 708

Relato de vida de Laura 709

Relato de vida de Rodrigo 710

Relato de vida de Marta 711

4. VERSIÓN INICIAL CREPROLA **714**

5. VERSIÓN VALIDADA DE CREPROCLA **719**

6. Entrevistas estudio 4 ..... **722**

Profesor1 722

Profesor 2 724

Profesor 3 726

Profesor 4 727

Profesor 5 730

Profesor 6 732

Profesor 7 734

Profesor 8 737

Profesor 9 740

Profesor 10 744

Profesor 11 749

Profesor 12 751

Profesor 13 753

Profesor 14 754

Profesor 15 757

Profesor 16 759

Profesor 17 761

Profesor 18 763
Profesor 19 764
Profesor 20 768
Profesor 21 769
Profesor 22 771
Profesor 23 772
Profesor 24 775
Profesor 25 778
Profesor 26 780
Profesor 27 781
Profesor 28 784
Profesor 30 788

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Presencia de los temas: feminismo, gay, canon, autoras, lesbiana, queer, Hispanoamérica, LGTBI y ginocrítica en los textos publicados en español desde 1750 hasta 2019 56

Figura 2. La importancia del canon Occidental en la formación de lectores. 64

Figura 3. Mapa conceptual de los cuatro tipos de dificultades que se derivan de la lectura de los clásicos: de las más sencillas de resolver a las más complicadas. En claro, las que se encuentran en el lector. En oscuro, las que impone el texto per se. 76

Figura 4. Diagrama de flujo PRISMA. 88

Figura 5. Mapa de red bibliométrica en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos incluidos en la revisión sistemática. 93

Figura 6. Mapa de red bibliométrico en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos realizados en un país anglosajón 95

Figura 7. Mapa de red bibliométrico en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos realizados en un país hispanoamericano 96

Figura 8. Autores propuestos en los estudios 98

Figura 9. Enfoques y actividades presentes en las propuestas. 100

Figura 10. Presencia de dificultades contingentes, modales y tácticas. 109

Figura 11. Técnicas y métodos de recogida de datos según su frecuencia de uso. 111

Figura 12. Representación gráfica del BAK como continuum. 121

Figura 13. Representación gráfica de la generación de marcos de interpretación mediante la sucesión de ciclos experienciales. 123

Figura 14. Representación gráfica del sistema CRS. 124

Figura 15. Cronograma del estudio 1 (estudio de caso con profesores expertos) 182

Figura 16. Cronograma del estudio 2 (diseño y validación de CREPROCLA). 183

Figura 17. Cronograma del estudio 3 (análisis de CREPROCLA). 184

Figura 18. Cronograma del estudio 4 185

Figura 19. Análisis de conglomerados. 207

Figura 20. Análisis de conglomerados. 207

Figura 21. Mapa jerárquico del sistema categorial. 208

Figura 22. Mapa jerárquico de la macrocategoría “bagaje personal” del docente 208

Figura 23. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de “estado anímico 215

Figura 24. Mapa jerárquico de la macrocategoría “prácticas y estrategias docentes 217

Figura 25. Mapa jerárquico de la macrocategoría “contexto” 228

Figura 26. Mapa jerárquico de la macrocategoría “alumnado” 236

Figura 27. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de “dificultades”. 241

Figura 28. Mapa jerárquico de la macrocategoría “objeto de estudio” 243
Figura 29. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de “significado” 244
Figura 30. Mapa jerárquico del sistema categorial del grupo de discusión 250
Figura 31. Porcentaje de cobertura del sistema de categorías del grupo de discusión..... 251
Figura 32. Mapa jerárquico de la macrocategoría “contexto” 251
Figura 33. Mapa jerárquico de la macrocategoría “objeto de estudio” 255
Figura 34. Mapa jerárquico de la macrocategoría “alumnado” 257
Figura 35. Mapa jerárquico de la macrocategoría “prácticas y estrategias docentes” 257
Figura 36. Distribución según titularidad del centro (muestra)..... 347
Figura 37. Distribución según la provincia donde se halla el centro (muestra) 347
Figura 38. Distribución según titularidad (Aragón)..... 348
Figura 39. Distribución según provincia (Aragón)..... 348
Figura 40. Distribución según porcentaje aproximado de inmigración del centro 349
Figura 41. Distribución según la renta bruta media per cápita. 350
Figura 42. Diagrama de caja con la renta bruta media 350
Figura 43. Tamaños del efecto y valores de referencia de cada estadístico 353
Figura 44. Medias de las dimensiones de la escala de creencias 354
Figura 45. Comparación de medias entre el factor Relación personal con los clásicos y los años de experiencia del docente..... 368
Figura 46. Distribución de los factores de la escala de prácticas y planificación autoinformadas 377
Figura 47. Comparación de medias entre el factor Influencia curricular y el curso en el que acumula más experiencia el docente. 388
Figura 48. Mapa jerárquico de la categoría perfil lector 421
Figura 49. Saturación de las categorías perfil profesional y perfil vocacional según edad. Los valores de celda responden a porcentajes de filas. 424
Figura 50. Mapa jerárquico de la subcategoría Criterios de adscripción al canon y al concepto de clásico 429
Figura 51. Mapa jerárquico de la categoría de nivel de autoeficacia 435
Figura 52. Cruce de codificación entre los ítems nivel alto y nivel bajo de autoeficacia y los indicadores pertenecientes a las categorías de experiencias activas, aprendizaje vicario, persuasión, procesos afectivos, procesos cognitivos 436
Figura 53. Mapa jerárquico de la subcategoría rol del clásico en la cultura actual 452
Figura 54. Mapa jerárquico de la subcategoría posturas ante la transmisión de obras clásicas en el ámbito educativo..... 459
Figura 55. Número de referencias en la categoría de características sociodemográficas del centro en función del nivel de inmigración y de renta bruta media per cápita del barrio... 464

Figura 56. Mapa jerárquico de características del centro 466
Figura 57. Mapa jerárquico de la categoría LOMLOE 475
Figura 58. Cruce de codificaicón entre la categoría EvAy y el curso 491
Figura 59. Mapa jerárquico de la categoría departamento 495
Figura 60. Mapa jerárquico de la categoría posicionamiento general ante la lectura de clásicos en ESO y bachillerato 498
Figura 61. Mapa jerárquico de enfoques 503

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos de la herramienta SPIDER. 85
Tabla 2. Ecuaciones de búsqueda según base de datos y número de artículos localizados ... 86
Tabla 3. Estudios incluidos en la revisión sistemática. 90
Tabla 4. Categorías y subcategorías identificadas en distintas investigaciones. 144
Tabla 5. Cuestionarios utilizados para medir creencias y prácticas docentes. 151
Tabla 6. Características de los informantes 193
Tabla 7. Código de transcripción 197
Tabla 8. Símbolos relativos al turno de palabra 198
Tabla 9. Etapas e hitos en los relatos de Marta, Ignacio y Beatriz 260
Tabla 10. Etapas e hitos en los relatos de Rodrigo, Teresa y Laura 261
Tabla 11. Relación entre objetivos generales y específicos con respecto a la escala de creencias 283
Tabla 12. Relación entre objetivos generales y específicos con respecto a la escala de prácticas y planificación docente 283
Tabla 13. Indicadores de la dimensión "experiencia personal del docente" 286
Tabla 14. Indicadores de la dimensión "autoeficacia" 287
Tabla 15. Indicadores de la dimensión "Objeto de estudio" 288
Tabla 16. Indicadores de la dimensión: creencias positivas sobre el currículo 289
Tabla 17. Indicadores de la dimensión "alumnado y recepción" 291
Tabla 18. Indicadores de la sección "planificación" 293
Tabla 19. Indicadores pertenecientes a la dimensión "prácticas" 295
Tabla 20. Perfil de los jueces expertos 304
Tabla 21. Resultados cuantitativos de la prueba de jueces expertos. 312
Tabla 22. Indicadores originales y reformulados 313
Tabla 23. Indicadores de la escala 1 eliminados 315
Tabla 24. Matriz de patrón con los indicadores de la escala 1 316
Tabla 25. Índices de bondad de ajuste del AFC 323
Tabla 26. Diagrama de sendero de cuatro factores. 324
Tabla 27. Resultados del análisis de fiabilidad 325
Tabla 28. Resultados cuantitativos de la prueba de jueces expertos. 326
Tabla 29. Ítems originales y reformulados de la escala 2. 326
Tabla 30. Indicadores eliminados de la escala 2 327
Tabla 31. Matriz de patrón de la escala 2 dividida en una estructura bifactorial 329

Tabla 32. Estructura tetrafactorial de la escala 2 331
Tabla 33. Índices de bondad de ajuste del AFC 335
Tabla 34. Diagrama de sendero de la escala de prácticas autoinformadas. 335
Tabla 35. Análisis de fiabilidad de los 5 factores 336
Tabla 36. Distribución de la muestra según años de experiencia docente 344
Tabla 37. Distribución de la muestra según titulación 345
Tabla 38. Análisis descriptivos del factor Relación personal con los clásicos 356
Tabla 39. Análisis descriptivo de los indicadores del factor creencias negativas sobre el currículo 359
Tabla 40. Análisis descriptivo del factor Creencias sobre el alumnado y la recepción de las obras de autores clásicos 361
Tabla 41. Análisis descriptivo del factor de Autoeficacia 363
Tabla 42. Estadísticos descriptivos del procedimiento Prueba T según sexo 364
Tabla 43. Prueba de Levene y prueba de t con la variable sexo 365
Tabla 44. Relación entre edad y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 365
Tabla 45. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable experiencia docente 366
Tabla 46. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni 367
Tabla 47. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable curso 368
Tabla 48. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable grado 369
Tabla 49. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable máster 370
Tabla 50. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable posgrado 371
Tabla 51. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral ... 372
Tabla 52. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni 373
Tabla 53. Estadísticos descriptivos del procedimiento Prueba T según colaboración con la Facultad de Educación 373
Tabla 54. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable Titularidad del centro 374
Tabla 55. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA y Brown Forsythe con la variable provincia donde se halla el centro 375
Tabla 56. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 375
Tabla 57. Relación entre porcentaje de inmigración y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 376
Tabla 58. Distribución de los factores de la escala de prácticas y planificación autoinformadas 378
Tabla 59. Análisis descriptivo de los indicadores del factor Enfoque tradicional 379

Tabla 60. Análisis descriptivo del factor Influencia del equipo docente 380
Tabla 61. Análisis descriptivo del factor Influencia curricular 381
Tabla 62. Análisis descriptivo del factor No influencia del factor sociocultural 381
Tabla 63. Medias de los factores de prácticas en función del sexo de la muestra 382
Tabla 64. Prueba de Levene y prueba de t con la variable sexo 383
Tabla 65. Relación entre edad y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 384
Tabla 66. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor experiencia docente 384
Tabla 67. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni 385
Tabla 68. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor curso 386
Tabla 69. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni 387
Tabla 70. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor grado 388
Tabla 71. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable máster 389
Tabla 72. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable posgrado 390
Tabla 73. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral ... 391
Tabla 74. Estadísticos descriptivos de la prueba T de Student según colaboración con la Facultad de Educación 392
Tabla 75. Prueba de Levene y prueba de t con la variable colaboración con la Facultad de Educación 393
Tabla 76. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral ... 393
Tabla 77. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral ... 394
Tabla 78. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni 395
Tabla 79. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 395
Tabla 80. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson 395
Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre los factores de ambas escalas. 396
Tabla 82. Variables predictoras de la enseñanza de los clásicos a través de un enfoque centrado en la recepción 398
Tabla 83. Variables predictoras de la enseñanza de los clásicos a través de un enfoque tradicional. 399
Tabla 84. Variables predictoras de autoeficacia. 399
Tabla 85. Correlaciones bivariadas entre los indicadores 61, 95 y 96 t los factores de ambas escalas. 400
Tabla 86. Características sociodemográficas de los informantes y de su centro 411
Tabla 87. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría relación personal con los clásicos 415

Tabla 88. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría saberes..... 416

Tabla 89. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría autoeficacia 417

Tabla 90. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría creencias sobre el factor sociocultural 418

Tabla 91. Categorías, subcategorías y categorías de la macrocategoría creencias sobre la normativa 419

Tabla 92. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría creencias sobre el equipo docente 419

Tabla 93. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategorías creencias sobre prácticas 420

Tabla 94. Índice de Ajusto Comparativo de otros estudios previos sobre creencias docentes 543

INTRODUCCIÓN

Según estudios recientes, los jóvenes cada día destinan menos tiempo a leer. Aunque este descenso en el hábito lector se registra en multitud de países, los adolescentes españoles obtuvieron 12 puntos menos que la media de alumnos de la Unión Europea en las pruebas de comprensión lectora (Ministerio de Educación y Ciencia, 2018). Desde el siglo XIX, la lectura ha estado vinculada a los autores clásicos a través del currículo. En la actualidad, además, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, de Educación ha fijado como objetivo transversal a todas las materias la adopción de prácticas que contribuyan entre el alumnado a preservar el ecosistema cultural y patrimonial. Es por este motivo por el que los autores clásicos, que ocupan un lugar propio en el patrimonio nacional al considerarse modelos excelencia en lengua castellana, son un camino idóneo para dicho fin.

Para estudiar el rol de los clásicos en la educación actual, se presenta una investigación doctoral sobre las creencias, representaciones y saberes del profesorado que imparte la asignatura de Lengua y Literatura en Aragón acerca de la lectura de la literatura clásica en Secundaria y Bachillerato, uno de los asuntos más debatidos por la bibliografía académica en la Didáctica de la Literatura en virtud de los bajos índices de lectura clásica que presentan los adolescentes. Se pretende, por tanto, conocer mejor las características de la enseñanza de los títulos canónicos en la actualidad a través del paradigma del pensamiento del profesor, con vistas a comprender los significados con los que los profesionales, que toman decisiones constantemente en el contexto del aula, viven esta experiencia. Al intentar esclarecer la didáctica de los clásicos escuchando la voz de los protagonistas, se pretende generar un conocimiento válido, situado y co-construido que contribuya a mejorar la enseñanza de un contenido central de la Didáctica de la lengua y la literatura.

Para ello, se ha tomado como referencia el modelo CRS (creencias, representaciones y saberes), que, avalado por la sólida trayectoria del GRUPO PLURAL, ha sido aplicado en el contexto nacional, márgenes entre los que también se inserta dicho trabajo, por lo que los informantes comparten el mismo sistema cultural. Si bien el modelo de creencias, representaciones y saberes protagoniza sobre todo estudios pertenecientes al campo de la enseñanza lingüística, su adscripción a un área más general, la de la Didáctica de la Lengua y

la Literatura, ofrece puntos de apoyo y conexión para su empleo en un análisis de la transposición de los autores clásicos.

En este sentido, corresponde puntualizar que esta es la primera investigación que analiza la cognición docente sobre la enseñanza de los clásicos. Para llevarlo a cabo, se ha utilizado una metodología mixta, basada en una triangulación secuencial, puesto que los resultados de cada estudio han servido para orientar el siguiente. De esta forma, la presente investigación está compuesta por un estudio de caso con 6 profesores expertos que constituyó la base para el siguiente estudio: el diseño y la validación de CREPROCLA, un cuestionario integrado por dos escalas que mide las creencias y las prácticas del docente en lo relativo a la didáctica de los clásicos. Finalmente, se realizó un estudio de caso con 30 profesores de Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato.

La estructura del estudio es la siguiente: el primer capítulo, que constituye el marco teórico de la investigación, está compuesto por dos núcleos: los clásicos en la educación literaria y el paradigma del pensamiento del profesor. En el primero, se definen el concepto de clásico y el de canon, así como la evolución de este último en la tradición hispánica desde una mirada histórica, sociológica, educativa y literaria. Por ello, se abordan los antecedentes del modelo moderno de canon, su nacimiento en la Edad Contemporánea, cómo ha sido cuestionado en virtud del debate entre las posturas esencialistas y las deconstructivistas, la propuesta de las teorías sistémicas y la influencia del repertorio en la red. A continuación, se abordan los clásicos literarios en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato desde el paradigma de la educación literaria para conocer cómo se insertan actualmente en el contexto educativo y cuáles son las principales aportaciones al respecto de los teóricos de la didáctica de la literatura. Finalmente, se incluye una revisión sistemática, que reúne 31 estudios sobre la recepción de los clásicos realizados en un contexto anglosajón e hispánico, puesto que el cuestionario CREPROCLA, que ha sido diseñado y validado en esta investigación en castellano, también ha sido traducido, adaptado culturalmente y validado por la doctoranda en inglés durante su estancia de investigación en la Universidad de Oxford. Mediante esta revisión sistemática, se pretenden descubrir cómo son las propuestas empíricas que han sido testadas en ambos entornos.

Por su parte, en el apartado del paradigma del pensamiento del profesor, se aborda el origen y la evolución del constructo, incidiendo en su variedad terminológica, los modelos propuestos para estudiarlo y sus características. También, en los factores que condicionan el

sistema de creencias del profesor, haciendo referencia a los elementos internos, denominados en esta investigación como autocreencias, y a los externos, denominados como heterocreencias. Además, se ahonda en uno de los conceptos más importantes en este paradigma: el de las tensiones, que se dan cuando el docente supedita su voluntad a fuerzas exógenas. Aunque existen revisiones sistemáticas sobre los instrumentos y los marcos categoriales que se han elaborado para el estudio de la cognición docente, se glosan las principales características de los cuestionarios y de las categorías para poder abordar con mayor rigor teórico el diseño de los estudios empíricos de esta investigación. Con dicho fin, también se abordan las creencias y prácticas de los docentes con respecto a la literatura, los clásicos y su didáctica, teniendo en cuenta las metodologías e instrumentos de investigación utilizados.

A continuación, el segundo capítulo presenta el proceso de investigación, lo que incluye el planteamiento del problema y de los objetivos generales de la investigación doctoral. En este sentido, conviene subrayar que, aunque cada estudio dispone de sus propios objetivos, se han establecido unos propósitos generales que guían la investigación en su conjunto. En este capítulo, asimismo, se profundiza en el contexto donde se han llevado a cabo los análisis: Aragón. También se ahonda en la metodología mixta y secuencial que los organiza y en el proceso ético que ha respetado la doctoranda.

En el siguiente capítulo se abordan las creencias, representaciones y saberes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato según 6 profesores expertos. Constituido como un estudio de caso, ha sido analizado a través de tres técnicas de recogida de datos: relatos de vida, entrevista semi-estructurada y grupo de discusión. En cuanto al análisis, las entrevistas y el grupo de discusión fueron estudiadas a través de un análisis categorial y del discurso. El relato de vida, por su parte, se integra en una perspectiva biográfica.

En el siguiente apartado, se explica el proceso de diseño y validación del cuestionario CREPROCLA, que está formado por dos escalas: una centrada en las creencias del mediador y otra, en sus prácticas. En cuanto al diseño, se reporta el origen de los indicadores de ambas escalas, sus características morfológico-semánticas, la escala de medición utilizada, la operativización de las variables y el medio de aplicación e instrucciones escritas. Con respecto al análisis, se explica el proceso de validez de contenidos a través de una prueba con 12 jueces expertos y el procedimiento de validez de constructo a través de análisis factoriales. También se aplicaron pruebas de fiabilidad.

En cuanto al análisis del cuestionario, se documentan las características sociodemográficas de los 342 profesores que respondieron a CREPROCLA. Los resultados se presentan divididos según las dos escalas. Sobre ambas, se aplicaron análisis descriptivos, y pruebas de comparación de medias. Finalmente, se realizaron análisis correlaciones y modelos de regresión múltiple entre los factores de ambas escalas.

Por último, se realiza un estudio de caso con 30 profesores para ampliar los resultados del análisis cuantitativo a través de los resultados extraídos mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis se llevó a cabo a través de un proceso de codificación y un proceso hermenéutico-interpretativo. El proceso de elaboración del marco categorial se basó en los factores que integran CREPROCLA, si bien se pretendió respetar la especificidad de los métodos cualitativos.

Finalmente, se incluye un capítulo dedicado a la discusión de los resultados, que se organiza de acuerdo con los objetivos de la investigación doctoral. En este apartado, se triangulan los resultados arrojados por los cuatro estudios y se contrastan con lo expuesto en el marco teórico. Por último, en el capítulo de conclusiones se reúnen las ideas principales de cada capítulo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. LOS CLÁSICOS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA: HACIA UN MARCO TEÓRICO

1.1. "Canon" y "Clásico" desde una perspectiva diacrónica

A lo largo del tiempo, "clásico" y "canon" han sido relacionados como conceptos contiguos, cuyos significados resultan difíciles de delimitar, de modo que ambas categorías han estado sujetas a múltiples interpretaciones. No obstante, si bien estas aproximaciones llegan desde distintas perspectivas, muchas de ellas enfrentadas, a continuación se presenta el marco teórico que trata de fijar las dos nociones que estructuran el patrimonio literario. En este sentido, se considera que es determinante definir ambos conceptos para poder realizar una investigación empírica rigurosa y fundamentada en el conocimiento sólido sobre su objeto de estudio.

1.1.1. El concepto de clásico: delimitación y características

El concepto de clásico ha sido objeto de gran atención en la bibliografía especializada, puesto que este tipo de autores es una parte fundamental en la Historia de la Literatura. De hecho, los clásicos han sido en múltiples ocasiones los que han provocado su avance o han fomentado el reconocimiento de etapas anteriores. Por eso, quienes han tratado de caracterizarlos se han centrado en explicar su grandeza en términos temáticos o estilísticos y los han presentado como manifestaciones artísticas capaces de plasmar los sucesos culturales y sociales, buscando los rasgos que los han elevado como obras inolvidables. No obstante, junto con estas definiciones más filológicas, se han elaborado otras que no atienden tanto a su escritura cuanto a los efectos que esta puede generar en los lectores desde un punto de vista personal. Así se entiende que su descripción haya suscitado el interés tanto de académicos como de escritores, que los han admirado como textos que han dejado una huella en sus vidas y en sus propias producciones. En consecuencia, las definiciones en torno al concepto son cualitativas, en muchos casos personales, y provienen, fundamentalmente, del ámbito de los estudios culturales y literarios.

En cuanto a su origen, el término *classici*, que se registra por primera vez en la obra de Cicéron, es el antecedente del concepto de clásico tal y como se entiende en la actualidad. Utilizado para designar a los *enkrithentes,* es decir, a los escritores de primera clase, –"primae

classis" en el código lenguaje político y familiar– (Pfeiffer, 1981), da cuenta del valor modélico y genuino con el que nació. Más adelante, en el siglo II d.C, Aulo Gelio recuperó su uso bajo el marbete de "*classicus*", que sería retomado a finales del XV por los humanistas (Escobar, 2010). Con este término se contravenía la condición del autor autónomo y solvente a la del aficionado y "*proletarius*" (Curtius, 1976). Así se le atribuye un sentido modélico, que será el que determine el concepto sobre todo desde el pensamiento pedagógico del clasicismo alemán (Gadamer, 1988).

De este modo, se evidencia que, desde sus inicios, lo clásico funciona como una categoría para denominar aquellas manifestaciones que ocupan la cima en una estructura jerárquica de obras, debido al carácter paradigmático de sus rasgos formales y temáticos. De hecho, este tipo de producciones destaca por su excelencia, fundamentada en su capacidad para representar un determinado género literario y llevarlo a su máxima expresión. Cualquier clásico fue "en un momento el cumplimiento perfecto de la norma correspondiente a este género, un ideal que se hizo visible en la retrospección de la crítica literaria" (Gadamer, 1988, p. 358). El autor excelente se postula, así, como "el concepto de una fase estilística, de un punto culminante que articula la historia del género en lo de antes y lo de después" (Gadamer, 1988, p. 358).

En esta línea, la obra clásica encarna la mejor versión de una lengua determinada, como apunta T.S. Eliot en su discurso pronunciado en la Virgil Society de Londres en 1943: "El gran poeta clásico [...] no solamente agota una forma, sino la lengua toda de su época; y la lengua de su época, en la forma en que él la emplea, será la lengua llevada a su perfección" (Eliot, 1959, p. 63). Para ilustrar esta idea, Carreira (2020) y García (2011) recurren al genio de Garcilaso, a quien reconocen la labor de llevar a la prosa castellana a su máximo estado de madurez en la segunda mitad del siglo XVI. Por todo ello, autores como Sullá (1998) enmarcan a los clásicos en la noción retórica de *imitatio,* ya que sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración siempre autorizados.

De su sentido preceptivo y modélico, se deriva otra de sus particularidades: su carácter atemporal (Gadamer, 1988, p. 358). Los autores son clásicos en la medida en que tienen continuadores, son maestros de discípulos y, por tanto, proyectan un diálogo intertextual que asegura su pervivencia (Pozuelo & Aradra, 2000). Por ello, el estatus de clásico solo se puede ostentar con el tiempo, tras la necesaria perspectiva histórica (Eliot, 1954). En ocasiones, la pervivencia de la obra trasciende su ubicación histórica, hasta el punto de que "millones de

personas en todo el mundo reconocen y asumen la existencia de *Alicia, Robinson, Celestina, Peter Pan* o *el Lazarillo* sin saber asociarlos a su época o a su autor", apunta Cerrillo (2007, p. 46). Clásico es, por tanto, lo que sobrevive (Coetzee, 2005, p. 28), como "una realidad histórica que se ha destacado a diferencia de los tiempos cambiantes y sus efímeros gustos" (Gadamer, 1988, p. 357) y es admirada por distintas generaciones (Gual, 1998, p. 36).

Según el poeta contemporáneo Herbert, lo opuesto de clásico es lo bárbaro: no es la posesión de alguna cualidad esencial la que, desde su perspectiva, permite a lo clásico superar el ataque de los bárbaros, sino, más bien, lo clásico es aquello que sale indemne de la peor barbarie, aquello que resiste porque hay generaciones que son incapaces de ignorarlo (Coetzee, 2005). Con todo, también es posible el rótulo de "clásicos contemporáneos" para hacer referencia a aquellos textos cumbre de la literatura y cercanos a nuestro tiempo, pero que son aceptados mayoritariamente en muchas zonas por más de una generación (Cerrillo, 2007). En este sentido, resisten porque se sobreponen ante cualquier lectura o crítica, ya que "nunca terminan de decir lo que tienen que decir" (Calvino, 1997, p. 11). Así, se caracterizan por generar un interés continuado entre la bibliografía académica y la crítica (Harris, 1998).

De hecho, lo clásico se interpreta a sí mismo y reproduce algo nuevo a cada momento como si se hubiera compuesto *ad hoc* para ese entorno, porque media con el presente "como sustrato operante" (Gadamer, 1988, p. 350). Asciende a un nivel superior como obra abierta, ya que su potencial se multiplica con cada lectura. Así, su atemporalidad "obedece a que dicen cosas distintas a hombres diferentes, y no la misma a un hombre único" (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000, p. 75). En virtud de su polivalencia, siempre despierta un nuevo pensamiento (Compagnon, 2015). Y, puesto que desborda los límites de cualquier interpretación reduccionista, mantiene abierto el horizonte de expectativas de cualquier lector (Ayuso Collantes, 2020, 2019). Por ello, Azorín, anticipando las corrientes hermenéuticas del siglo XX, legitima la lectura personal y desautoriza la verdad del clásico como único modelo de interpretación. Defensor del disfrute y de la autonomía de la literatura, reivindica la impresión de la sensibilidad, de lo intuitivo, sobre cualquier otra apreciación filológica (Mainer, 2000):

> No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad. No ha escrito Cervantes el Quijote, ni Garcilaso las Églogas, ni Quevedo Los Sueños. El Quijote, las Églogas, los Sueños los han ido escribiendo los diversos hombres que, a lo largo del tiempo, han ido viendo reflejada en esas obras su sensibilidad. Cuanto más se presta al cambio, tanto más vital es la obra clásica (Azorín, 1947, p. 534).

No obstante, aun siendo intemporal, no se puede desligar del tiempo que lo vio nacer. De ahí que para su comprensión sea imprescindible esa retrospectiva, si bien en ese *continuum* de interpretación "habrá siempre algo más que la reconstrucción histórica del mundo pasado al que perteneció la obra" (Gadamer, 1988, p. 359). Por esta ineludible huella histórica, la obra maestra transmite la herencia del pensamiento, es decir, el conocimiento cultural básico para tratar temas actuales con perspectiva histórica y orientarse en los logros estéticos, cambios sociales y políticos y debates filosóficos de la actualidad.

Dado que comprende entre sus líneas parte del mundo, representa las máximas expresiones culturales de una sociedad, sus obras y sus autores, ejerciendo, de esta forma, como un brillante medio de cohesión social e identitaria (Sotomayor, 2013). Por ejemplo, dentro de esta nómina de escritores capaces de vertebrar la memoria colectiva del país, Galdós es uno de los autores cuya capacidad para plasmar el carácter de lo español ha sido reconocido con mayor unanimidad (Oleza, 2007). Ejes del repertorio cultural de una comunidad, los clásicos se divulgan entre los ciudadanos sobre todo a través de fragmentos, en forma de citas o episodios que sirven para ejemplificar y apoyar una idea determinada. En efecto, operan con mayor frecuencia en el nivel de las imágenes e interpretaciones (Even-Zohar, 1999).

En este aspecto, a pesar de reflejar una identidad, los grandes textos trascienden lo individual en aras de una cuestión mucho mayor, ya que el arte clásico no se ocupa "de este hombre, sino del hombre; del hombre esencial que encarna la humanidad más profunda" (Lida, 1944, p. 35). Así, autores como Borges o Shakespeare han ido más allá de lo lingüístico y de las experiencias subjetivas hasta convertirse en referentes literarios de gran calado universal. Como sintetiza Shaw, "todo libro que vale la pena ser leído ha sido escrito por el Espíritu" (en Gil, 2012, p. 94). Estos escritores brindan la opción de ser leídos y reconocidos como propios por habitantes de diversas comunidades porque transmiten una concepción del ser humano y del mundo (Lida, 1944). De acuerdo con Bloom (2002), quien denuncia la politización de la literatura, las grandes obras no lo son por su vocación para incentivar un cambio social o por su valor como expedientes históricos o lingüísticos; lo son por su talento para expandir la libertad de los hombres, a quienes prestan un servicio de máxima calidad (Salinas, 1961). Lo son, añade, porque permiten despertar el *daimon* de los lectores, su yo divino que le anima a trascender sus limitaciones particulares.

A pesar de esta universalidad, los clásicos también surten efectos en lo particular, ya que apelan a la subjetividad de sus lectores. Estas obras fomentan la conversación con el receptor,

quien inicia de esta forma un ejercicio de autoexploración, que le sirve para entender quién es y "a dónde hemos llegado" (Bloom, 2000; Calvino, 1997). Además, según Calvino (1997), esa definición se produce tanto por semejanza como por oposición: por lo que nos parecemos y por lo que nos diferenciamos. La obra clásica, que comprende distintas visiones de la realidad, "nos lee a nosotros más de lo que nosotros lo leemos" (Steiner, 1997, p. 32). En consecuencia, los clásicos son "aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético" (Merino, 2004, p. 32). Sus obras han seducido a un sinfín de generaciones por el humor, el ingenio, la empatía que desprenden, lo que convierte su lección en un acto de disfrute (Navarro, 1999, Calvino, 1997, Bloom, 2000).

En las líneas anteriores, se han procesado las definiciones de clásico según distintos autores como Calvino, Azorín o Gadamer para delimitar el constructo como aquella obra modelo que forma parte del patrimonio cultural de un pueblo, pero también de la humanidad, por su infinitud tanto cronológica como interpretativa y su talento para abrir un diálogo con el *yo* del lector. Además, a esta descripción se podrían sumar otras características, como la abundancia de producción, la amplitud de sus intereses y la unidad de su obra, que consiguen que el lector se sienta más sabio o, si acaso, menos ignorante (Eliot, 1954). Sentadas las bases del concepto de clásico, se va a precisar las de canon, lo que implicará la explicación de términos como "autor canónico".

1.1.2. El canon en la concepción literaria occidental

Definir el sentido de canon; determinar cómo se construye o las reglas que dictan si una obra debe ingresar en él o ser ignorada; explicar por qué el canon es un instrumento capaz de dignificar ciertos textos o reflexionar sobre qué instituciones intervienen en su formación y lo perpetúan son algunas de las cuestiones a las que los académicos han tratado de dar respuesta. Ciertamente, el canon es un concepto fundamental en la cultura de Occidente, que ha instituido sus propios cánones en el arte, la educación, las ciencias, la sociología o la cultura con múltiples propósitos. En consecuencia, "canon" y "canónico" son términos habituales en las conversaciones más ordinarias, en las que se pretende destacar ciertos perfiles por encima de otros. No obstante, pese a su divulgación incluso en ámbitos cotidianos, resulta conveniente delimitar sus significados según la literatura académica, que, con dicho fin, ha

centrado el debate en sus características principales, sus motivaciones y, sobre todo, sus consecuencias en la práctica literaria y social.

En este sentido, el canon literario posee dos sentidos: el que refiere a lista de obras y autores imitables y, en segundo lugar, el que remite a un modelo literario que puede ser aplicado como regla, ley o principio hermenéutico (Romero Tobar, 2006). No obstante, la mayoría de los académicos suele fundir ambas acepciones. Es el caso, por ejemplo, de Mainer: el canon "es una idea de autoridad que organiza férreamente sus alrededores" (1998, p. 271). Con ese sentido lo define también Sotomayor:

> El catálogo o lista de obras valiosas, dotadas de autoridad, excelencia literaria y valor modélico; el conjunto de obras literarias que sirven como modelo estético en una determinada cultura. Este valor modélico es el que las hace dignas de ser conocidas, estudiadas y conservadas a lo largo del tiempo (2015, p. 16).

Sobre esta significación inciden igualmente Montaner, quien lo determina como "una nómina de autores tradicionalmente aceptados" (2011, p. 49), y Sullá, en cuya obra *El canon literario* ofrece una de las descripciones más extendidas: el canon "es una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas" (1998, p. 11). Desde esta visión, el canon sirve al propósito de ordenar y prescribir, estableciendo una jerarquía articulada en torno a consensos acordados en los circuitos académicos, más que en el ámbito de la recepción (Cordón-García, 2022). Esa es su principal función: la de dar un orden de prioridad a las necesidades ante la limitación de recursos (Montaner, 2011). En este sentido, recuerda Cordón-García (2022), las listas son los inicios de la cultura, puesto que contribuyen a hacer más accesible el infinito.

Por tanto, la selección no resolverá únicamente la relación de escritores escogidos, sino, además, el nivel de atención que se les debe prestar, en virtud de que resulta imposible dedicar a todos el mismo espacio o tiempo. En consecuencia, el proceso no es una mera criba, sino, más bien, una jerarquización determinada por una nómina heredada y establecida con base en unos criterios socioculturales ligados a la institucionalización social de la literatura (Montaner, 2011). En este transcurso, solo las obras que muestran la necesaria calidad estética o de otro tipo deben ser conservadas, al tiempo que el resto cae en el olvido (Sullá, 1998), puesto que el concepto de selección lleva implícito el de exclusión (Aradra & Esteve, 2017). El canon, entonces, se instituye como un *corpus* textual, como una tradición discursiva y, también, como un sistema de valores y concepciones (Aradra & Esteve, 2017). La comunidad

lo define y legitima, creando y reforzando o cambiando su propio patrimonio (Mignolo, 1998).

En cuanto a sus propiedades, resulta realmente interesante la propuesta de Cordón García (2022), ya que caracteriza desde un punto de vista actualizado el rol de los autores canonizados, la relación que establecen con el entorno, la naturaleza de los movimientos canónicos y las consecuencias que se derivan de formar parte del repertorio. De esta forma, el canon se singulariza por:

- Autonomía del autor o la obra: lo canónico legitima una obra o a un autor, que son consagrados como entidades autónomas.

- Transicionalidad: los autores dentro del canon ocupan habitualmente espacios genéricos difícilmente franqueables: el novelista es identificado como tal, pero no como poeta, ni el poeta es admirado en su faceta novelística.

- Internalismo o esencialismo: independientemente del mercado o de los gustos del público lector, existe una tendencia al mantenimiento del *corpus* seleccionado, dado que el circuito canónico se retroalimenta gracias al sistema de programas educativos que refuerzan la presencia de ciertos nombres como marcas reconocibles e ineludibles en cualquier elaboración canónica.

- Entropía: en tensión con la característica anterior, la irrupción de emergentes corrientes epistemológicas y movimientos culturales, así como las consecuencias sociales ocasionadas por estos fenómenos provocan la incorporación de nuevos nombres, obras y géneros.

- Sobrerrepresentación: ser canónico se convierte en una marca de excelencia, que prácticamente otorga una mayor reputación al autor que la calidad de su propia obra.

- Recuperación: es canónico aquello que ha sido recuperado por alguna voz o institución.

Delimitadas la definición y las características del canon, a continuación se va a realizar un repaso diacrónico que demuestra cómo cada sociedad ha sentido la necesidad de componer sus propios cánones. No se trata de realizar un estudio exhaustivo de los repertorios de cada

tiempo –lo que excede los límites de esta investigación–, sino que se pretende mostrar el origen y la consolidación de la noción moderna de canon y cómo se ha reformulado en la actualidad. El fin último es entender desde la teoría los resultados del estudio del canon, mediante la comprensión de las relaciones que ha establecido este instrumento con la historiografía, el contexto histórico, la educación y la concepción de la literatura mantenida en cada periodo.

1.1.3. Origen y evolución del concepto de canon en la tradición hispánica desde una mirada histórica, sociológica, educativa y literaria

Este repaso del progreso del concepto de canon se va a abordar cronológicamente, incidiendo sobre todo en la concepción del canon que dominó en la Antigüedad, la Edad Media, la Edad Moderna y la Etapa Contemporánea. Algunos periodos han sido más determinantes que otros en el afianzamiento de lo canónico, por lo que se desarrollarán con mayor profundidad. Asimismo, también se va a incidir en la perspectiva sobre el canon en el siglo XXI. En este sentido, aunque existe un grueso considerable de información sobre los repertorios de épocas anteriores, elaborados ante todo desde la historiografía y la teoría literarias, y sobre la visión sobre el canon durante las décadas de los 80 y los 90, la cuestión acerca de lo canónico en la red tiene espacio en este estudio doctoral, puesto que se considera que su dinámica absolutamente subversiva no tiene precedentes en la historia anterior.

1.1.3.1. Lo canónico antes del canon: origen de su sentido modélico en la Antigüedad, Edad Media y Edad Moderna.

El concepto de canon se remonta a la época helenística, si bien su uso se documenta en su forma primigenia mediante formas del verbo "elegir" (ἐγκρίνειν) y similares (Escobar, 2010). Ya en autores como Eurípides o Aristóteles se rastrea el término κανών, que etimológicamente remitía a una vara o caña recta de madera, una regla, que los carpinteros utilizaban para medir. A partir de esta connotación de modelo y referencia, se formaliza su significado como ley o regla ética, que dominará la idea de lo canónico desde entonces. Sin embargo, el término *canon* no designará oficialmente una lista de autores selectos hasta 1768, cuando sea acuñado por el filósofo Ruhnken (Pfeiffer, 1968).

No obstante, ya los filólogos del Museo de Alejandría, y en especial Aristófanes de Bizancio, recurrieron a esta terminología para aludir a un catálogo de obras distinguidas por su excelente empleo de la lengua dentro de los géneros literarios clásicos y, en consecuencia, consagradas como dignas de imitación. Su inventario abarcaba nueve poetas líricos –Píndaro, Baquílides, Safo, Anacreonte, Estesícoro, Simónides, Ibico, Alceo y Alcmán–, tres autores de tragedias –Esquilo, Sófocles y Eurípides–, tres comediógrafos, dos poetas épicos, diez oradores, etc. (Gual, 1996). Este repertorio fue la base sobre la que se cimentó la didáctica de la literatura y la idea de la literatura como mímesis (Gual, 1996). Es más: ya desde sus inicios, el concepto de canon surgió vinculado a la pedagogía, como puso de manifiesto Platón en su obra *La República.* En este libro, el filósofo plantea qué debe enseñarse a los jóvenes y valora la opción de seleccionar ciertos discursos (*logoi*) considerados como verdaderos y, por tanto, diferenciados de los falsos (Pozuelo Yvancos, 1996). Así, los autores incluidos formaban parte de un listado más o menos extenso de referentes dentro cada género o estilo, que sería reconocido como de especial utilidad para la formación educativa (Escobar, 2010).

Los romanos realizaron, asimismo, sus propias listas de autores, recogidas bajo distintos títulos como *ordo* o *numerus,* en el caso de Quintiliano (Escobar, 2010). No obstante, Escobar (2010) señala que, en un primer momento, la principal finalidad de estas compilaciones era abordar cuestiones de autenticidad, fijando catálogos de autores selectos, pero desprovistos de oficialidad. Pretendían identificar aquellos escritores que garantizaban un correcto uso lingüístico y estilístico, más que ordenarlos en una determinada clasificación literaria. Se preponderaba, de esta forma, el afán de conservación y de clasificación bibliográfica por encima de la crítica y análisis literarios.

Con todo, aunque fueron elaboradas tardíamente, también se pueden encontrar selecciones que manifiestan cierto interés por incluir "a los mejores", como las de Dionisio de Halicarnaso. En sus tratados de teoría literaria discutía, de forma innovadora para su tiempo, el valor retórico de los autores y su función modélica (Escobar, 2010). Los listados que continuaron la línea trazada por Dionisio de Halicarnaso emergieron con una clara intención didáctica, lo que desencadenó dos consecuencias: en primer lugar, la selección de unos autores marcados como obligatorios en el ámbito escolar, en cuya nómina Virgilio aglutinó el mayor protagonismo, y, en segundo, la emisión de comentarios sobre los seleccionados (Munk Olsen, 2009). Este fenómeno se explica desde la visión del arte que presidía la Antigüedad, basada en el conocimiento de una tradición cuyo valor modélico respondía, sobre todo, a un ideal de corrección lingüística fundamentado en la adecuación al metro, al decoro etc.,

(Curtius, 1976). En virtud de esta concepción artística, la retórica y la oratoria se convirtieron en las disciplinas más respetadas en la educación hasta el siglo XIX, lo que convirtió la literatura en una materia instrumentalizada para ejemplificar lecciones retóricas (Chartier & Hébrad, 1994).

Debido al pobre nivel cultural de la península durante la Edad Media, el legado grecolatino apenas fue explorado:

> Un hecho separa a España de otros países como Italia, Francia, Suiza o Alemania: la solución de continuidad con la tradición clásica que trajo consigo la invasión árabe a comienzos del siglo VIII, cuando se inicia la época benedictina y se está a las vísperas del renacimiento carolingio. Durante siglos se vive en una 'sociedad de frontera', de far west, como muy gráficamente ha denominado José Luis Moralejo a nuestra Edad Media [...]. En España no hay una parádosis propia del legado literario latino [...] (Gil en Escobar, 2010).

Con todo, a pesar de que los medievales carecían de una noción historicista de la antigüedad (Mainer, 2000), es cierto que se elaboraron varias selecciones, prescriptivas desde un punto de vista educativo, aunque variaron significativamente entre sí (Gual, 1996). Curtius (1974) apunta que, a mediados del siglo XII, había repertorios que recogían los *auctores* que debían ser leídos en escuelas catedralicias. Esta selección y otras como la de Eberardo el Alemán sobresalían por su heterogeneidad y desorden, por lo que sólo teniendo en cuenta estos condicionantes históricos se pueden legitimar estos catálogos como cánones literarios. Y, en tal caso, siempre advirtiendo su valor provisional (Gual, 1996).

Algunos académicos subrayan varias cuestiones que marcaron la visión de lo canónico a lo largo de la época medieval. Por un lado, el debate que generó la introducción de autores paganos en los repertorios canónicos (Kermode, 1998). Por otro, que los textos medievales que los integran estaban escritos en una sola lengua: el latín, puesto que el valor literario del texto se asociaba directamente a la lengua y la cultura en la que se producía (Gual, 1996). Si bien en la Baja Edad Media se localizan algunos antecedentes como el "canon cerrado" de *auctores* de tradición alfonsí, la primera formulación del canon medieval se debe al Marqués de Santillana. En su obra *Prohemio e carta* al Condestable de Portugal (1445) compone la primera recopilación de autores y obras de la literatura castellana. Entre las formas poéticas más longevas y representativas, incluye, por ejemplo, el *Libro de Alexandre* o el *Libro del Arçipreste de Hita* (Pérez Priego, 1996).

Con la expansión del Humanismo, los clásicos griegos y latinos fueron redescubiertos gracias a la labor de escritores como Dante, que los recuperó en su *Divina comedia,* o de pensadores como Erasmo de Róterdam, quien en *Ciceronianus* compendió a los que eran, en su opinión, los grandes poetas: Virgilio, Horacio, Ovidio, Lucano y Marcial (Casas Rigall, 2010). Estas selecciones se realizaron según el ideal humanista, que fundamentaba la canonicidad en valores universales poseídos por los textos (Pozuelo Yvancos, 2006). En la búsqueda de esas ideas trascendentales, se remontaron hacia el mundo antiguo, que fue aclamado como modélico. Lo que aporta, además, este tiempo es una apreciación historicista de lo que le separaba del mundo clásico: precisamente esa edad oscura que humanistas y renacentistas tildaron como "media" (Mainer, 2000). Estos pensadores reunieron los autores más universales movidos por otros dos principios del humanismo: por un lado, la convicción de que el nuevo conocimiento debía revertir en una transformación profunda de la sociedad, trascendiendo la mera erudición. Por otro, la consideración novedosa del lenguaje como atributo del hombre formado y civilizado. No obstante, el ideario humanista continuaba lejos de la definición moderna de canon. En este sentido, lo canónico resultaba ajeno a un movimiento para el que "no era tan importante una selección de autores concreta como la mera posibilidad de realizarla, en el seno de una sociedad vigorosa, crítica" (Escobar, 2010, p. 60).

Entre los movimientos canonizadores del Humanismo español, conviene destacar por su trascendencia al gramático Antonio de Nebrija, quien se sirvió de una nómina de autores castellanos para ejemplificar fenómenos sintácticos y el análisis de las figuras retóricas (Pérez Priego, 1996). Se comprueba, por tanto, que entonces persistía la tendencia, ya manifiesta en los gramáticos clásicos, de poner a los grandes literatos al servicio del estudio del idioma. Años después, Juan de Valdés compuso un canon de autores válido para el Renacimiento en su *Diálogo de la lengua,* donde elabora su propio repertorio sobre lo que conoce impreso en Italia (Pérez Priego, 1996). Sus esfuerzos por crear un corpus canónico de autores medievales son indicativos de la visión sobre el canon que prevaleció entre los siglos XVI y XVIII; cuando lo canónico se encontró enmarcado "en la propia concepción del sujeto como creador y en las nuevas formas" de leer, rescatar o divulgar el legado literario (Esteve & Aradra, 2017, p. 458). A ello contribuyó en gran medida la invención de la imprenta, que facilitó la accesibilidad a los textos.

Como ponen de manifiesto estos documentos, durante estos siglos comenzó a concretarse una concepción nacional y territorial de la cultura. Este hecho implicó una vuelta

interesada sobre el pasado nacional para la reivindicación de valores "solamente por el hecho de ser propios y construir un peldaño más en la escala de la gloria presente" (Mainer, 2000, p. 73). Esta conciencia patriótica del humanismo que promovieron en su beneficio las monarquías autoritarias fue el caldo de cultivo para la creación de los primeros cánones vernáculos en Italia, Francia y España durante los siglos XVI y XVII (Curtius, 1954). Además, favoreció la aparición de la primera historia de la literatura, el *Prodomus Historieae Literariaed,* de Peter Lambeek (Romero Tobar, 2016).

Resultado de ese patriotismo embrionario del XVI, los hombres de letras del XVII exaltaron la producción literaria nacional, por su convencimiento de que la lengua castellana había adquirido entonces la madurez y perfección necesarias (Rico, 2005). Se dio entonces el ambiente propicio para el inicio del concepto de "literatura española", que se sustentó en un ideal lingüístico unitario y en la centralización de una tradición estética (Mainer, 2000). En este proceso fue determinante la teoría poética del siglo XVII, que, a su vez, contribuyó a la fijación del canon de la poesía lírica. Vinculada a la exaltación y el apego de la lengua y la literatura patrias, basó sus criterios de canonización en el reconocimiento de los méritos de la literatura nacional y la glorificación de sus autores más destacados. Así se pretendía crear una imagen de la ideología colectiva y una identidad castellana (Rico, 2005).

La superioridad atribuida al patrimonio español surtió efecto directo sobre la fijación del canon. Equiparar el castellano al hebreo, griego o latín hizo posible la concepción de la historia de la literatura nacional como un *continuum* en el que se inscribieron con el mismo rango los autores de la Hispania romana y los escritores españoles. A causa del elogio de la lengua castellana, se dignificó la poesía medieval, reconocida por la preceptiva del XVII como el principio de una lengua y sensibilidad que era patrimonio común. Lope de Vega lideró este movimiento de recuperación, que estaba estrechamente vinculado con la revitalización que experimentó la poesía popular durante el XVII. La teoría poética del XVII también desempeñó un papel protagonista en la jerarquización de los géneros mediante la consagración del género poético, y la consiguiente canonización de los autores que lo cultivaron. Además, en esta época se empezó a cuestionar "con naturalidad el principio de universalidad de los preceptos poéticos y la inmutabilidad de los modelos de inmitación" (Rico, 2005, p. 163).

La reflexión en torno al concepto de imitación era, en realidad, un debate que se había extendido por toda Europa. Estas ideas culminaron en la Querella entre Antiguos y Modernos, que, aunque contó con episodios señalados en Inglaterra o Alemania, vivió su

momento de esplendor en la Academia Francesa bajo el reinado de Luis XIV. El primer cuestionamiento del efecto normativo de la cultura clásica y de su canon moderno fue, de hecho, un "gran paso de gigante en la crónica de la conciencia historicista de la cultura europea y, por ende, en la historia de la historia de la literatura" (Mainer, 2000, p. 75). Bajo el lema "enanos a hombres de gigantes", los modernos reivindicaron que a partir del conocimiento ya reunido el hombre moderno podía ir más lejos que sus predecesores.

Sin embargo, estas ideas no calarían en la teoría literaria española hasta las dos últimas décadas del XVIII, convirtiendo la Ilustración en un largo proceso de búsqueda de una poética común, que se consumó con la elaboración de un canon y una historia literaria patria de amplio consenso (Checa, 2002). No obstante, no fue sencillo llegar hasta ese punto: de hecho, los ilustrados se toparon con la ausencia de una auténtica poética barroca (Checa, 2002, p. 97), lo que propició la irrupción de un ánimo reconstructor durante la primera mitad del siglo como reacción antibarroca (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De ello dan testimonio numerosos textos de aquellos años, como las Oraciones o discursos de juventud de Mayans (1725, 1727, 1733) o la Poética de Luzán (1737), donde sus autores rescataron los modelos de corrección lingüística del Renacimiento. La solución pasaba, según estos críticos, por ofrecer un compendio de alternativas equilibradas en detrimento de los excesos barrocos, que funcionaran como buenos modelos para la juventud (Aradra, 2009). De hecho, esta exploración del pasado era sintomática del pensamiento ilustrado, por su fe en el conocimiento de la historia como fuente de comprensión y perfeccionamiento del presente (Pozuelo & Aradra, 2009).

Movidos por su antibarroquismo y la escasez de manuales (Aradra, 2009), algunos académicos se sintieron en la necesidad de mirar hacia el exterior y elaboraron el canon a imagen y semejanza del clasicismo francés (Checa, 2002). Se sumaron de esta forma al cosmopolitismo de la época, en busca de una poética española acorde con el gusto europeo dominante: los pensadores españoles compartían la opinión de que la literatura francesa era la legítima heredera de ese clasicismo que había alcanzado su máxima expresión en la antigüedad grecolatina, el Renacimiento y en la Francia del XVII y XVIII (Checa, 2002). Se extendió, entonces, un convencimiento generalizado de las ventajas de la imitación, puesto que se consideraba que el olvido de ciertos autores y modelos había sido una de las principales causas de decadencia (Pozuelo & Aradra, 2000).

Como reacción a este afrancesamiento cada vez más dominante en los tratados españoles de la época, floreció el pensamiento casticista, que abanderaba la defensa del Barroco español al presentarlo como lo más excelente de la literatura moderna y renegaba del clasicismo francés por su filiación extranjera. Por ende, hasta las últimas décadas del Dieciocho, el canon español estuvo enfrentado entre los canonizadores del siglo XVI y los que defendían la canonización del XVII (Checa, 2014). En el trasfondo de estos debates teóricos, se hallaba uno mayor: la oposición entre relativismo y universalismo. Así, para los clasicistas las reglas generales del gusto, fundadas en la razón natural, eran universales y constantes mientras que los relativistas defendían que el gusto era dependiente de las diversas épocas y lugares (Checa, 2000).

Paralelamente, en la Francia ilustrada continuaba el enfrentamiento entre antiguos y modernos. El canon se concibió como un elemento de educación del pueblo: se consideraba deseable fijar las palabras y maneras de expresarse de los escritores canonizados, lo que se concretó en un listado de los buenos autores de la época de Luis XIV y del siglo XVIII, recogido en la *Encyclopédie*. En esta selección, se combinaron dos modelos: el de la estilística clásica y la noción ilustrada de genio (Harris, 1998). El concepto de imitación adquirió, así, un nuevo sentido, que cuestiona los saberes y legados de la tradición: "Es una imitación guiada siempre por la razón, que distingue entre la copia y la imitación inteligente" (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000, p. 145).

En España, el creciente afrancesamiento de formas, temas y actitudes, así como los desmanes de la crítica francesa hacia la literatura española alentó a los intelectuales españoles a dignificar la tradición hispánica. La actitud revisionista del pasado en aras de un nuevo canon nacional y la importancia del juicio y la razón en esta época desencadenaron una intensa actividad analítica (Aradra, 2009). Esta labor daría lugar al nacimiento de la crítica literaria, "en cuanto enjuiciamiento de autores y obras y lectura selectiva de rasgos y procedimientos acertados o no" (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000, p. 163). Gracias a estos esfuerzos conjuntos, se perfiló un canon integrador, donde cabía lo barroco y lo medieval. Como pruebas, *Memorias para la historia de la poesía y poetas españoles* (1775), del Padre Sarmiento, y *Colección de poesías castellanas anteriores al siglo XV* (1779-1790), de Tomás Antonio Sánchez, quien estableció el primer canon de la literatura medieval castellana, tomando como referencia valores como la sencillez, naturalidad y primitivismo. A los Marqués de Santillana, *El Cid,* Berceo, el *Libro de Alexandre* y el Arcipreste de Hita que seleccionó Sánchez, otros estudiosos

añadirían a Alfonso X, Juan de Mena, Jorge Manrique, *El Conde Lucanor* y *La Celestina* (Checa, 2002).

Corresponde subrayar la sistematización que dominó algunas obras recopilatorias, que unían la reedición de textos muy conocidos con la edición de materiales inéditos o de difícil localización hasta el momento. A diferencia de las preceptivas literarias precedentes, estos documentos aportaban modelos de excelencia sin incluir reglas. Destacadas fueron *La colección de poetas castellanos* de Estala y, sobre todo, la *colección de Poesías selectas castellanas,* de Manuel José Quintana. La tarea recopilatoria del último pretendía aportar un cuadro completo de los autores en una estructura ordenada y aumentar el reconocimiento hacia la literatura española por parte de los jóvenes (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000).

En su propósito de restaurar los hábitos estéticos del país y conservar lo más valioso del patrimonio próximo, los hombres del XVIII evidenciaron "una conciencia histórica del pasado literario español" (Mainer, 2000, p. 157). A partir de las ideas de los filósofos alemanes Lessing, Herder, Goethe y Kant, Schiller (Romero Tobar, 2016), que se correspondían con los aires de cambio que se establan reclamando en Francia, los ilustrados españoles de fin de siglo se hicieron eco del "sentido histórico", que ya se difundía por Europa:

> La mera cronología de los hechos se transforma en evolución y dialéctica interna; el avance de los días no es una ciega mecánica, sino la afirmación de un sentido, de una meta, que solamente la visión histórica puede describir en su interna armonía. Y las obras del hombre –sus monumentos, sus letras– obran un nuevo significado a esa luz de la historia: además de su valor entitativo como realización artística, adquieren otro nuevo como testimonios del tiempo que los vio surgir" (Mainer, 2000, p. 76).

La idea de la cultura como patrimonio de un país se puede encontrar ya en Voltaire, plenamente consciente de que existe una cultura nacional (Mainer, 2000). De hecho, los ilustrados culminaron la reivindicación de la memoria colectiva que comenzó un siglo antes (Rico, 2005). A lo largo del XVIII, se fraguó en un estado incipiente el concepto de nación, que, en Europa, detonaría en su acepción moderna tras la revuelta de 1789 (Romero Tobar, 2016). Si bien no existía una conciencia nacional como tal, los ilustrados ya tenían ideas relacionadas con el respeto de las libertades y los derechos de los individuos a través de una moderna organización de la sociedad (Núñez, 2014).

Las consecuencias de este avance en el canon fueron múltiples: por un lado, cambió el concepto de lo literario, que se institucionalizó (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). Por otro,

como la literatura se convirtió en la expresión del estado moral de una nación, se hizo indispensable la labor de la crítica y, por tanto, del canon (Mainer, 2000). A la luz de esta nueva visión de lo histórico, los ilustrados creyeron en la ordenación diacrónica de los textos literarios, por lo que la Ilustración contribuyó a la génesis de la historiografía (Romero Tobar, 2016). En estas condiciones, los reformistas españoles descubrieron que la identidad española no debía despreciar sus raíces barrocas, que aceptaron sin renunciar a los preceptos clasicistas, presentes todavía durante buena parte del XIX (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2009).

1.1.3.2. De lo universal a lo nacional: el nacimiento del concepto moderno de canon en la Edad Contemporánea:

Con el cambio de siglo se dieron las condiciones históricas necesarias para que la conciencia patriótica se radicalizara hacia su vertiente más nacionalista (Mainer, 2000). La reclamación de lo propio que impulsaron las revoluciones francesas de inicios del XIX y las posteriores campañas antinapoleónicas que emprendieron los países europeos convirtió lo literario en el instrumento más poderoso para construir el relato de un sentimiento patriótico (Mainer, 2015). En consecuencia, los autores canonizados se erigieron como los máximos altavoces de estas ideas. De este modo, a pesar de que en 1827 Goethe proclamara su voluntad de una *Weltliteratur* o literatura universal (Pozuelo Yvancos, 2996), los países europeos acudieron a su historia nacional en busca de una lengua, unos temas, unas actitudes y unos héroes que pudieran expresar ese patrimonio colectivo (Romero Tobar, 1996). Los documentos de la época alabaron las obras de los autores clásicos del país por encima, incluso, de los poetas de la antigüedad, elevándolos a genios nacionales (Harris, 1998). Todo ello con la finalidad de formar ciudadanos capaces de identificarse con la idea de nación (Núñez, 2014). Como resultado, la identificación del texto con el espíritu nacional fue la llave para acceder al canon literario (Gil de Zárate, 1944, p. 10).

En virtud de la influencia de las ideas de Schegel y Hegel y de los intereses chovinistas de los países europeos, la historiografía fue determinante para reescribir el pasado mediante un modelo histórico-narrativo (Pozuelo Yvancos, 2006). A lo largo de este transcurso, la idea romántica del espíritu del pueblo determinó la historiografía literaria: se arraigó de esta forma la creencia idealista de que existen características definitorias del alma de un país, resumida en la expresión del *Volksgeist*. Después, se aceptó el concepto orgánico de la historia, "según el cual cada etapa del acaecer humano tiene importancia dentro del desarrollo general de la Historia" (Romero Tobar 1996, p. 161). El predominio del pensamiento histórico llevó a los

románticos a revisar el pasado para poder sentir lo primitivo. La Edad media se erigirá, por ello, en el escenario privilegiado, que recrearán infinidad de dramas, novelas y poemas. Asimismo, la concepción de la poesía como producto de las condiciones de raza, clima, religión o política de cada pueblo y época despertó un interés generalizado hacia la estética popular.

El Romanticismo, además, transmitió una visión orgánica del autor y de la época (Romero Tobar, 1999), que hacía constar un viraje en la concepción artística y literaria, desprovistas del sentido enciclopédico de la Ilustración (Aradra, 2009). Tras el relevo del episteme clásico por el de la modernidad (Foucault, 1968), el valor del arte ya no se medía por su función dentro del entramado social, sino por su efecto en el lector individual (Harris, 1998). A través de este procedimiento, la literatura dio un paso esencial: su emancipación como territorio privilegiado de la imaginación creadora y el sentimiento (Mainer, 2015; Romero Tobar, 1994). Si el canon del XVIII era de los que piensan, por la fortísima unión ilustrada entre utilidad y literatura, el canon del XIX tuvo otros dueños: los que inventan.

Esta selección canónica se articuló a través de las historias de la literatura, que fijaron oficialmente los textos que debían ser objeto de atención y recuperaron el repertorio y los métodos retóricos de épocas anteriores (Núñez, 2014; Romero Tobar, 1999). Las historias se caracterizaron por su acusada narratividad, pues suponían una reinterpretación de lo pasado para articular un relato nacional. Sus consecuencias fueron notorias: no solo dispusieron los límites externos de la literatura española –cronológicos, geográficos y lingüísticos–; además, definieron los límites internos: "La conceptualización estética o ideológica de lo español mediante la cual es posible distinguir la literatura nacional de la no nacional". En dos palabras: "La españolidad" (Pérez-Isasi, 2013). Las historias nacionales de la literatura se hicieron parte fundamental de la socialización de los futuros ciudadanos a través de su injerencia en el currículum (Mainer, 2015), convirtiendo esta reconstrucción historicista en la formulación de una moral estética y en la afirmación de la identidad de lo español a través de los autores que engrosaban el canon clásico.

A través de este culturalismo nacionalista, los aprendizajes tradicionales de la retórica fueron sustituidos por la repetición de múltiples tópicos y listas de autores, bajo el modelo historicista (Núñez, 2014). La enseñanza de la literatura se organizó entonces alrededor de la lectura enciclopédica de "lecciones de cosas" (Colomer, 1996, sin paginar), recogidas en unos manuales en los que términos como "principios", "elementos" e "historia" aparecían en la

mayoría de páginas (Núñez, 1994). De esta forma, la didáctica literaria "pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario" (Colomer, 1996, sin paginar).

En España, no obstante, la fijación del canon nacional fue resultado de un largo procedimiento en el que los teóricos extranjeros lideraron las primeras fases. De hecho, fueron los pensadores alemanes los que acotaron los límites de la literatura española. Su motivo: como reacción anti-francesa (Romero Tobar, 1996) y sobre todo, porque era la que mejor encarnaba el exotismo, tan alabado por los románticos (Isasi, 2013). En este sentido, los autores alemanes ayudaron a revalorizar, además del romancero anónimo y la épica medieval, la literatura del Siglo de Oro, en que *Don Quijote*, el teatro del XVII y Calderón de la Barca constituyeron su núcleo (Romero Tobar, 2016). Como paradigma, *Geschichte der Spanisches Poesie und Beredsamkeit,* elaborada por Bouterwerk en 1804. Su entendimiento de lo romántico como moderno en detrimento de lo clásico, su oposición a la tragedia clásica francesa y su sesgo nacionalista funcionaron como criterios en la selección de su repertorio canónico (Romero Tobar, 1996, p. 165).

Su idea de que la literatura francesa había contaminado en el siglo XVII la calidad e independencia de la producción española fue retomada por el conde Simonde de Sismondi en su *Historie de la Littérature Espagnole* (Candeira, 2019). Como la de Boutewerk, llegó a España tras un proceso de traslación al castellano en el que los traductores modificaron algunas cuestiones, aportando un discurso propio, nacional y riguroso. Las dos obras fueron pioneras por sus selecciones al subordinar el valor literario a los nuevos parámetros de utilidad cívico-patriótica implantados por el estado nacional (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000).

Esas tentativas de canon español que llegaban del extranjero tuvieron respuesta en España con la publicación de varias historias de la literatura, que fueron compuestas o bien para matizar o censurar las apreciaciones foráneas o bien para completar o suplir las lagunas de algunos traductores (Isasi, 2013). Por ello, "se puede decir que la formación discursiva literaria y el canon nacional se constituyen de forma simultánea, aunque sean dos objetos de conocimiento epistemológicamente diferentes" (Pouzuelo Yvancos & Aradra, 2000, p. 158). Las obras de Montiano, Lampillas, los Mohedano nacieron con este impulso, si bien quizá las más relevantes fueron la de Gil de Zárate, el primer libro de texto de historia de la literatura, y la de Amador de los Ríos.

En contraste con los planteamientos estéticos de los tratadistas románticos europeos, los historiógrafos españoles, sobre todo de la primera mitad de siglo, continuaron respetando el razonamiento abstracto y universalista (Romero Tobar, 1996). Tal y como había sucedido en el XVIII, el auge editorial de este siglo en lo relativo a la historiografía literaria puso de relieve la existencia de un canon mixto, en el que convivieron el romanticismo español, la tradición neoaristotélica y el ideal ilustrado de literatura útil y patriótico, que, en realidad, nunca dejó de estar presente (Mainer, 2000). Fueron estos los claros síntomas del Romanticismo español o a la española, resultados de las pugnas entre tradición y modernidad de los románticos españoles, influidos por una visión mítica del pasado (Romero Tobar, 1994).

Paralelamente a la publicación de las historias de la literatura española, proliferó la edición de antologías literarias, que colaboraron en la institucionalización del canon al conceder a algunos autores un lugar de privilegio dentro del panorama sociocultural de la época (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). Se desempeñaron como herramientas vitales en la institucionalización de la cultura nacional, por cuanto estas tienen de manifiesto del principio de autoridad (López, 1996; Mujica, 1997). Principalmente, debido a su papel protagonista en los planes de estudio (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De hecho, el Estado las adoptó como libros de texto, de modo que el avance institucional no se quedara por detrás del literario (Aradra, 2009).

La publicación de estas ediciones se realizó en el marco de una nueva realidad editorial, mediante la cual se fijó el canon de los poetas románticos (Romero Tobar, 1999), demostrando la fuerza que en este siglo comenzó a tener el mercado. Aparecieron durante este periodo, por tanto, los modernos Aparatos de canonización Literaria, formados por la prensa, las editoriales, las sociedades culturales, el sistema crítico, los jurados y los premios (Achugar, 2019). De este modo, la creación de un mercado internacional y nacional de arte, así como las revistas literarias y culturales, como *El artista* y el *Seminario Pintoresco Español,* sirvieron como medio para formar los gustos artísticos de los lectores y definir los repertorios de autores.

Pese a sus diferencias, estas colecciones y las que se publicarían en la segunda mitad del siglo XIX coincidieron en retirar el modelo historiográfico clasicista, lo que conllevó la elevación del género literario como único patrón canónico (Romero Tobar, 1996). Este cambio determinó profundamente el canon, sobre todo, de la segunda mitad del XIX. En este

sentido, si en la primera mitad se cultivaron varios subgéneros en prosa, como el cuadro de costumbres o el ensayo, en las décadas posteriores la novela, y los autores que escribieron bajo este patrón, atrajeron casi todas las atenciones (Romero Tobar, 1994). La centralidad de este género en la jerarquía decimonónica resultó de su potencial para representar artísticamente la complejidad del entorno. Todo ello desde una premisa: la consigna de que lo real en su totalidad y por sí solo merece un estatus artístico como una realidad literaria autónoma (Oleza, 1995). El afán de esta época por fundamentar el realismo moderno en la tradición hispánica de la picaresca y, sobre todo, de Cervantes, no solo conllevaría su definitiva canonización, sino también la de aquellos autores capaces de seguir su estela.

La canonización de la novela en España se consumó durante los mismos años en los que "se terminaba de conformar el modelo definitivo de las historias literarias" (Romero Tobar, 1996b). Al respecto, para Menéndez Pelayo la novela acoge y reelabora un conjunto de géneros menores (Schwartz, 1996). A través de su obra escrita, su actividad docente y sus iniciativas editoriales, llevó la historiografía del XIX al XX, erigiéndose como el creador de la moderna Historia literaria española (Romero Tobar, 1996). No obstante, Romero Tobar (2016) también señala que no se debe olvidar que, a su vez, difundió una manipulada y reaccionaria lectura nacionalista, heredada por muchos profesores y discípulos. Uno de los más destacados, Menéndez Pidal, que se centró en lo medieval para hallar los orígenes de la nacionalidad, afirmó que es el realismo lo que define la Literatura española, entendido como una tradición que se inauguró en el Siglo de Oro y que todavía continúa (Romero Tobar, 2006). Pidal se desvinculó del positivismo filológico y, asimismo, fue coetáneo de quienes, como Unamuno o Azorín, sintieron la nacionalidad española como un problema experiencial y artístico. Su "admiración por el realismo espontáneo y tocado de espiritualismo español parece muy cercana a la idea de literatura nacional que sostuvo otro gran divulgador y estudioso, el escritor José Martínez Ruiz" (Mainer, 2000, p. 183), quien estableció el canon de clásicos españoles (Casado, 1996).

Combinando tradición y modernidad, Azorín fue un exponente más de ese canon mixto que singulariza el repertorio español al apostar por el uso de la literatura nacional como ingrediente activo en la definición histórica del país. Destaca Mainer (2000) que mediante su publicación en un ejemplar del *ABC* (2013) de un artículo titulado "La generación de 1898", no solo estrenó la incorporación de clásicos vivos a una nueva concepción del canon, sino que, ante todo, determinó la periodización y el molde canónicos que habrían de presidir la mayoría del siglo XX: la clasificación generacional. Así, los escritores emplearon la etiqueta

de "generación" para trazar sus propios límites, distanciándose de los historiógrafos de entonces (Núñez, 2014). A consecuencia de ese ambiente de inquietud en torno a España y lo español y como reflejo de una política cada vez más polarizada por liberales y conservadores, la historiografía de inicios de siglo se encontró marcada por una más que evidente ideologización.

En este contexto, resulta imperativo citar dos obras que surgieron en clara dependencia de la explosión del mercado de los estudiantes de lengua española: *Historia de la Literatura Española* (con seis ediciones desde 1922 hasta 1949), de Juan Hurtado y Ángel González Palencia y, sobre todo, la *Historia de la Literatura Española* (con nueve ediciones desde 1937 hasta 1981), de Ángel Valbuena Prat. Esta última fijó las categorías historiográficas que se harían plenamente operativas para la historiografía posterior (López, 1996). Fundamental en configuración del canon literario hispánico, se le debe la relación que establece entre las obras literarias y sus entornos históricos, artísticos y culturales; la originalidad de sus observaciones sobre los autores del Siglo de Oro y el haber prestado gran atención a los escritores contemporáneos (Núñez, 2014). Así, al sacrificar el dato y condicionarlo al acontecimiento desde su perspectiva narrativa, fue indispensable en la plasmación de una jerarquía, de un canon selectivo (Pozuelo Yvancos, 2006).

El sesgo ideológico del canon se consolidó con la dictadura de Francisco Franco, que más que variar en sus formulaciones didáctico-técnicas y literarias con respecto a la educación republicana, modificó sustancialmente el valor y la selección de las obras recopiladas (Núñez, 2014). Otorgando al canon un lugar central en su política educativa, se convirtió en un instrumento de adoctrinamiento (Salido López, 2019). Es la premisa desde la que arrancan los múltiples estudios que han explorado la selección impuesta por los libros de texto estudiados en esta época (Candeira, 2019; Diego, 1999; Martens y Soto, 2012; Salido López, 2019; Viñao, 2014), en los que se prueba cómo el canon franquista censuró aquellos libros contrarios al catolicismo e impuso el pensamiento contenido en la producción del católico Menéndez Pelayo (Núñez, 2014). La coronación del Cid como modelo heroico de la nación española y, en concreto, como representante de su Caudillo o el encumbramiento de los autores que cultivaron la mística y la ascética son algunos ejemplos de esta elaboración canónica del relato nacional.

A partir de 1968, no obstante, se introdujeron nuevas corrientes críticas y se prestó atención a la literatura hispanoamericana, catalana, vasca y gallega, con el manual de Alborg

(1966) como prueba, que introdujo la especialización erudita. A pesar de que, una vez caído el gobierno franquista, se rechazó la tendencia ideologizada de su canon, varios críticos han reclamado la valoración y dignificación, desde el punto de vista estético, de algunos escritores que el Régimen canonizó, sobre todo, por sus ideas. Estos intelectuales dicen abogar por la disociación de calidad literaria y creencias políticas (Barrero, 1999).

Junto con esta persistente ideologización, la historiografía literaria española se hizo eco de las nuevas ideas sobre lo histórico que habían empezado a difundirse a inicios de siglo con la celebración del primer Congreso Internacional de Historia Literaria, que puso sobre la palestra los ataques que algunos teóricos comenzaban a dirigir contra el modelo historicista. Enseguida, corrientes como el Formalismo en Rusia, primero, y el Estructuralismo en Francia, después, reclamaron nuevos modos que libraran a la literatura de la carga historicista. Por consiguiente, el objeto de estudio ya no era lo contextual, sino la obra en sí misma. Su objetivo: la búsqueda de la literariedad, entendida como "lo que hace de una obra dada una obra literaria" según Jakobson (1963, p. 34) en 1921.

Estos progresos que se cosecharon en la filología, así como la aplicación de la "estilística" al análisis de textos hispanos en Historias literarias por parte de filólogos como Leo Spitzer, Amado Alonso o Dámaso Alonso, provocaron la adscripción de la enseñanza de la literatura al modelo formalista y estructuralista, puesto que el paradigma historicista aplicado a la didáctica había mostrado claros síntomas de agotamiento. El comentario de textos se convirtió en la principal vía metodológica al considerarse el único análisis científico válido para el ejercicio de habilidades interpretativas (Lomas, 2002). El análisis textual que se aplicó en las aulas fue el propuesto por Correa y Lázaro Carreter en su obra *Cómo se comenta un texto literario*, si bien otros prestigiosos profesores españoles como Carballo, Seco, Lacau y Rossetty contribuyeron al perfeccionamiento de esta técnica, a la que seguirán posteriormente nuevos enfoques por parte de Castagnino, Sobejano, Díez Borque, Villanueva o Bobes Naves (Estébanez, 2015).

1.1.3.3. El canon bajo sospecha: esencialistas, deconstructivistas y las teorías sistémicas

Sin embargo, a finales del siglo XX las nuevas corrientes hermenéuticas volvieron a modificar el concepto de lo histórico y, por tanto, el estatus de la historiografía. A partir de los 70, sobre todo, se fraguaron una serie de movimientos culturales y políticos, como las teorías de la deconstrucción, la *Nouvelle Critique*, la crítica feminista y los *Cultural Studies*,

que pusieron en solfa la epistemología tradicional, la crítica y sus modelos: el autor y el texto (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). A consecuencia de su vínculo con la tradición y con el pensamiento moderno, la historia de la literatura fue tachada de conservadora y decimonónica (Barthes, 1999). Y, como consecuencia, se cuestionó el corpus literario que se había compendiado a su medida, en una entrega más de la Querella de Antiguos contra Modernos. La problematización de la teoría trasladó el centro de atención a los agentes que deciden las obras, los modos de selección y las lecturas de esas mismas obras (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De ahí surgió la pregunta: ¿Quién determina lo que se incluye en el canon y, sobre todo, lo que se excluye? (Casado, 1996). Este proceso de reflexión irrumpió con fuerza en las universidades de Estados Unidos, como reflejo de los cambios que estaba experimentando la sociedad americana, cada vez más plural y multicultural.

Atacado por su supuesta relación con el poder, el canon se dividió entre sus detractores y sus defensores: los primeros, liderados por el *New Criticism,* denostaron la selección por considerarla un dispositivo al servicio de la cultura occidental. En contraste, los segundos abogaron por una visión estética de la literatura (Sullá, 1998), como recoge la obra más emblemática de este pensamiento: *The Western Canon. The Books and The Schook of the ages* (1994). Su autor, el crítico norteamericano Harold Bloom, reúne a los 26 clásicos que, desde su punto de vista, merecen integrar el repertorio de Occidente. En ella, se rebela contra las nuevas teorías, a las que acusa de haber socavado los cimientos de la cultura occidental y la visión romántica de la formación de la identidad a través de la lengua y la literatura.

Frente a los que denomina como "la Escuela del Resentimiento", "que desea derrocar el canon con el fin de promover sus supuestos (e inexistentes) programas de cambio social") y a "los defensores del ala derecha del canon, que desean preservarlo en virtud de sus supuestos (e inexistentes) valores morales" (Bloom, 1994, p. 12), Bloom apuesta por liberar a la literatura de cualquier significación política y politizada; extraerle, al margen de su socialización, su única esencia: lo literario, porque "la estética es, desde mi punto de vista, un asunto individual más que social" (Bloom, 1994, p. 45). Como él, otros esencialistas de la talla de Kermode (1985, 1990) o Harris (1998) continuaron la línea trazada por Arnold (1880), Palgrave (1861), Eliot (1919) y Leavis (1936) y el "Cambridge English", en su creencia de que existen unos criterios inmutables, capaces de trascender lo particular. En su defensa por una lectura desideologizada, Harris (1998) asume que condenar una obra por heteropatriarcal o elitista es, en realidad, rechazar el entorno en que se creó, lo que desvirtúa su sentido al haberla descontextualizado.

A raíz de la publicación del *Canon occidental,* se debatieron otros temas dependientes del concepto de canon, como la noción de clásico, el papel de la literatura en las sociedades desarrolladas o la formación de la competencia literaria. El universalismo estético de Bloom fue desaprobado por instrumentalizar el canon en defensa del "scholar tradicional" para conservar los privilegios de la crítica norteamericana: "Bloom escribe a la defensiva, no porque le toquen su canon, sino porque tratan de arrebatarle su silla" (Casado, 1996, p. 39). De su selección de autores se criticó su evidente inclinación por los escritores masculinos, blancos y por omitir, como ejemplo, a españoles, lo que ofendió a varios colectivos: el feminismo, el marxismo, el multiculturalismo, la semiótica, la deconstrucción y el nuevo historicismo.

Para neutralizar lo idealista de este planteamiento y, también, legitimar la teoría, nacieron las teorías sistémicas en el marco del pensamiento relacional, que planteó el análisis de la cultura como un sistema global (Even-Zohar, 1999). Se abasteció de las formulaciones sobre la literatura fronteriza de Tynianov, sobre la semiótica de la cultura de Bogatyrev y Mukarovsly, por un lado, y de Lotman, por otro; sobre la mirada sociológica hacia la literatura de Bourdieu y Dubois; la teoría empírica de Smidt, la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, los conceptos formalistas de Sklovski, Tinianov o Echenbaum y los conceptos de norma estética y valor estético de la Escuela de Praga. Aunque la mayoría construyó sus planteamientos alrededor del concepto literatura, más que de canon, el académico español Pozuelo Yvancos se encargó de adaptar sus conclusiones al debate sobre lo canónico. En este sentido, sus trabajos, algunos elaborados en colaboración con Adrada (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000), merecen ser reconocidos, puesto que han adaptado al canon hispánico un método de análisis que surgió en el contexto internacional y que pretende dar respuesta a dos posiciones tan alejadas como las que se acaba de comentar.

De hecho, puesto que su proyecto no entró en la polémica sobre si debe existir un canon o no, las teorías sistémicas desafiaron tanto los postulados esencialistas como los deconstructivistas. Los primeros, por ignorar la dimensión ética y política de la literatura, y los segundos, por su reduccionismo, su irracionalismo y la ausencia de una estructura teórico-metodológica que explique sus elucubraciones (Iglesias Santos, 1999). Su discurso arranca desde una concepción de la literatura ligada a la diacronía y la narratividad; de ahí que apuesten por utilizar el término de "hecho literario" para referirse a la literatura como una actividad histórica y resultado de una evolución (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). Desde su punto de vista, el canon se postula como norma estética, cuya concepción depende de factores externos (Pozuelo, 2006).

En consecuencia, lo verdaderamente universal, según este marco, no son los criterios estéticos; lo son las tensiones y movimientos que se dan entre los distintos elementos del sistema (Casado, 1996). Por ello, más que los repertorios canónicos tradicionales, las teorías sistémicas pusieron en jaque su metodología y sus mecanismos: sus movimientos de selección, manipulación y supresión (Benton, 2000; Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). En este sentido, su vocación es meramente descriptiva, no prescriptiva, puesto que sus seguidores cuestionan el uso de la literatura como un instrumento para imponer valores y censurar cualquier voz, independientemente de su origen y condición. En última instancia, su propósito es identificar si una obra ha sido canonizada o no y medir sus consecuencias en la sociedad que la ha entronizado (Torre-Espinosa, 2021).

Ante el esencialismo y la canonización estática de los universalistas estéticos, las teorías sistémicas respondieron mediante un proyecto funcionalista al entender el funcionamiento de la literatura, en cuanto parte del macrosistema cultural, como un conjunto jerarquizado de sistemas "morfodinámicos" que combaten entre sí (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). Inmersos en un procedimiento de canonización dinámica, la función específica de cada uno de los elementos que componen este complejo interconectado se halla directamente condicionado por su relación con los restantes (Iglesias Santas, 1999). Ninguno funciona aisladamente "y el tipo de relaciones que se detectan discurre a lo largo de todos los posibles ejes del sistema" (Even-Zohar, 1999, p. 30).

El sistema está integrado fundamentalmente por un centro, en el que se ubican las obras canonizadas, y una periferia, donde habitan las que luchan por serlo. De esta forma, cuando un texto llega al centro, se legitima: se hace oficial, lo que convierte el canon en un entorno normativo que delimita estrictamente sus fronteras de pertenencia (Casado, 1996). Los textos del canon reproducen estructuras y modelos que funcionan como criterios de inclusión y exclusión. Por ello, la cultura se construye como frontera-espacio interno, delimitado frente a lo externo (Even-Zohar, 1999). Al tener el control sobre los modelos que estructuran el centro, los textos canónicos moldean la cultura con el respaldo de la ideología institucional (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De este modo, la cultura se organiza "por autoconciencia", puesto que condiciona las visiones entre el texto artístico y el texto no artístico, entre lo que se considera literatura y lo que no, según la comunidad (López Andrada, 2021). De ahí, la importancia de comprender la cultura más que como una suma de textos, como un mecanismo que crea un conjunto de textos para autoorganizarse (Pozuelo Yvancos, 1998). Un ejemplo, que ya se ha mencionado, de este proceso de formación de la identidad

cultural se registra a inicios del siglo XIX, cuando los países europeos reivindicaron sus clásicos nacionales para cimentar y después consolidar la unidad nacional ante la amenaza napoleónica.

De acuerdo con la dinámica funcional del sistema, la autoorganización se da por oposición, puesto que toda cultura crea no sólo su propia organización interna, sino también su propio modelo de desorganización externa. En este sentido, Pozuelo Yvancos (1998) presenta como muestras el repertorio clasicista de la antigüedad, que creó a los bárbaros para tomar consciencia de sí mismo, mientras Shavit (1998), responsable de la delimitación del canon literario infantil, observa el concepto de la literatura para adultos es dependiente de la existencia de una producción para niños. Otra prueba de este tipo la aporta Iglesias Santos (1999), quien recuerda cómo la idea de novela fue utilizada por los intelectuales alemanes del XVII para reorganizar el campo literario y formalizar un canon alemán autóctono ante la intromisión foránea. Como sintetiza Robyns (1999): la forma como una sociedad integra, rechaza, fomenta o manipula un discurso ajeno transparenta el modo según el cual dicha sociedad configura su identidad.

Por consiguiente, los textos periféricos, que se definen como estructuras externas, como no-textos de la no-cultura, quedan olvidados. Sin embargo, puesto que la cultura requiere la presión constante de lo exterior para afirmarse, es idealista proyectar un sistema estático con un centro y una periferia inmóviles que no vayan a variar (Pozuelo Yvancos, 1998). En contadas ocasiones, lo que está fuera es una obra genial que prefigura lo que estará en el interior, aunque nunca se dan rupturas abruptas. La relación entre lo previsible y lo imprevisible, entre lo usual y lo creativo afecta crucialmente la formación del canon (Lotman, 1996). Así, frente a los textos sujetos a la estética de la identidad, que rigen principios estabilizadores de larga duración, hay otros provenientes del exterior que, al promover una estética de la diferencia, impelen a la creación de estructuras distintas y parcialmente desconocidas (Lotman, 1984). Siguiendo la taxonomía de Dolezel (196), las primeras serían obra de los *context-free writers* o autores sensibles al contexto, en el que se incardinan como manifestaciones de un estilo, y de los *context-bound writers* o escritores completamente dependientes del contexto. En cambio, los segundos serían las creaciones de los *context-free writers,* autores originales que escriben desde fuera de ese contexto, de ese centro.

Esta dialéctica de la previsibilidad e imprevisibilidad es el factor clave de la dinamización de la cultura, pues genera los movimientos disruptivos desplazando la tradición

del centro. No obstante, es cierto que existen cánones muy sólidos que han perdurado a lo largo de los siglos, como es la consagración de la novela moderna a partir del siglo XVIII. La premisa es sencilla: los textos no son canónicos *per se*, sino como efecto de las fluctuaciones (Casado, 1996). Según T.S. Eliot, existe un "simultaneous order", una tradición que tiende a la estabilidad y a las continuidades, y, al decir de Bourdieu, (1988), un cambio permanente que fomenta la transformación de lo literario. Del último suceso solo son responsables los autores más excelentes (Lida, 1983, p. 44). Para ilustrar estas oscilaciones, basta observar los casos de Dante, Cervantes o Shakespeare, que, desde la periferia, desplazaron lo que constituía el centro hasta erigirse como el núcleo de una tradición. Es evidente que el Siglo de Oro español aporta múltiples ejemplos, con *auctores* de la talla de Garcilaso y Boscán o Góngora que, en cuanto *context-bound writers,* inventaron nuevos códigos que serían simulados por sus epígonos (Escobar, 2005).

Da cuenta de estos eventos, asimismo, el fenómeno intersistémico de interferencia (Sela-Sheffy, 2003), que describe cuando una manifestación cultural influye en el repertorio de un sistema pese a proceder de uno ajeno. Esta apropiación se dilata a lo largo de tres estadios: en primer lugar, se importa el producto extranjero; a continuación, se produce su traslación, ya sea interlingüística o semiótica, para adaptarlo a su nueva audiencia y, finalmente, se reproduce en el sistema cultural que lo ha acogido, tras haber naturalizado sus parámetros. A veces, durante esta sucesión, la fórmula infiltrada permuta su función y su naturaleza, a causa de los intereses de quien la importa o de la publicidad (Torre-Espinosa, 2021). Otras, su área de influencia amplía su radio de acción más allá del sistema literario, por ejemplo, hasta alcanzar otro tipo de conjuntos sistemáticos, dando lugar a una canonización polisistemática (Even-Zohar, 2010). Asimismo, el éxito de su acogida puede depender de las necesidades del sistema receptor, de modo que si el producto no está disponible en ninguna de sus formas desde un inicio es más sencillo que termine triunfando, como sucedió con el auge de la cultura pop en la España franquista (Torre-Espinosa, 2021).

1.1.3.4. El repertorio y los agentes que intervienen en su formación y cambio

Como se ha evidenciado, estos autores no solo introdujeron sus obras en el canon literario, sino que, sobre todo, desencadenaron cambios en los métodos de interpretación (Lotman, 1996), ya que ampliaron el horizonte de expectativas de las épocas que los acogieron. Con ello, instauraron su modelo en lo que Even- Zohar (1999) ha denominado como repertorio. Como conjunto de reglas y materiales que regulan la producción –repertorio

activo– y el consumo de un producto –repertorio pasivo–, los repertorios estructuran el centro y, por tanto, las culturas. En él se incluyen los gustos y conocimientos del lector, los códigos culturales o el sistema de precondiciones, también llamado habitus (Bordieu, 1988), es decir, la estructura de saberes y expectativas que los ciudadanos de un sistema han interiorizado y ponen en marcha a la hora de realizar cualquier actividad: "Sin un repertorio común compartido, ningún grupo de personas podría comunicarse ni organizar sus vidas de modo aceptable y con sentido para los otros miembros del grupo" (Even-Zohar, 1999, p. 32). Con todo, suele haber más de un único repertorio, aunque siempre hay uno dominante que puede ser rechazado por una parte de la sociedad.

De nuevo, en virtud del carácter funcionalista de las teorías sistémicas, el repertorio canónico es resultado de la negociación dinámica entre una serie de agentes y recursos. A continuación, se van a relacionar este conjunto con la teoría del canon, si bien Even Zohar los identifica para el funcionamiento del polisistema cultural (1999).

- **Los agentes institucionales**

En primer lugar, merece una especial atención el rol que desempeña el agente institucional en la creación y mantenimiento de aquellas leyes que rigen la producción y la recepción de un determinado modelo, puesto que la literatura siempre está rodeada de autoridades y autorizaciones (Mainer, 2015). De todos los agentes, es el que mayor potestad posee para preservar un repertorio de generación en generación, ya que su repercusión en la cultura se ramifica a través de varias entidades como la Iglesia o las escuelas (Even-Zohar, 1999). Este dominio de lo institucional es el causante de la relativización del valor literario. Este, en realidad, no remite a un atributo esencial ni intrínseco a las obras, sino que es resultado de las reglas que dicta la institución (Bourdieu, 1988). De hecho, según Harris (1998), la valoración de un texto es un juicio sobre lo "bien que ese texto satisface las necesidades cambiantes de los individuos y sociedades" (p. 50).

A menudo, los grupos y los individuos que ostentan el poder institucional tienden a preservar el repertorio cultural, deudor de su ideología, para garantizar su permanencia en lo alto de la jerarquía. En cambio, los grupos que compiten por hacerse con el control del sistema intentar introducir un nuevo repertorio. Así lo ponen de manifiesto la tendencia de las dictaduras por imponer su canon y censurar todas las obras de una orientación ideológica disidente o las antologías elaboradas por distintas órdenes religiosas a lo largo de la historia

(Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). En esta línea, Lefevere (1997) habla de un canon dirigido, que deriva del impacto de las instituciones para promover la introducción de obras extranjeras beneficiosas para sus intereses, como sucedió cuando la administración de Carlos VI promovió la modernización de la escena española a través de piezas teatrales francesas traducidas (Aradra & Esteve, 2017). No obstante, a pesar de que las instituciones autorizan maneras de interpretar, una vez la obra o modelo ha superado sus filtros, adquiere nuevas significaciones (Kermode, 1998).

Dado que todo canon es una *paidea*, la institución controla e impone el repertorio a través del currículo, que proyecta sobre el alumnado unos contenidos literarios programados en todas sus facetas: periodizaciones, géneros, autores, escuelas y movimientos (Núñez, 2014). Estos materiales, en cuanto formas de transducción, alteran el texto original (Lefvere, 1997). Además, la educación es el principal instrumento de "enclasamiento" del que disponen las instituciones, según Bourdieu (1996). De acuerdo con su pensamiento, la educación reproduce socialmente un capital cultural exclusivo, con el que se promueve la "mitologización" de unos saberes que pasan a formar parte del repertorio con un prestigio incontestable (Goodson, 2014). Conocer una obra canónica es, entonces, una declaración de pertenencia a un "high status" (Torre-Espinosa, 2021); la prueba de poseer un capital cultural al alcance únicamente mediante la educación y el acceso a las diferentes manifestaciones de la cultura. A todo este conjunto, Pozuelo Yvancos (1998) lo bautizó como legitimación proyectiva, en el sentido de que esas prácticas legitimadas que operan como símbolo de distinción obtienen por ello la condición de normativas.

Los efectos de este desarrollo, según Bordieu (1996), son devastadores, tanto para la estratificación social cuanto para la asignación canónica: primero, porque, solo se admira aquello que ha sido legitimado por las élites. Después, porque el lector tiende a asumir como objetivo ese punto de vista y esa selección oficializadas. En consecuencia, quienes carecen de ese conocimiento o competencia no tienen entrada a ese repertorio; para ellos, de hecho, solo es accesible lo popular. Al decir de Lotman (1996), la exclusión vs inclusión de los textos se cimienta sobre otra dualidad: lo elevado frente a lo popular; lo alto contra lo bajo. Como sistema de valor, la literatura se somete y organiza como una escala desde el "top" al "bottom".

Del influjo de las élites en el repertorio canónico da cuenta la inclinación de la aristocracia del siglo XVII por la poesía lírica, que consagró un ideal de poesía aristocrático, exclusivista, que comenzó a gestarse en el último cuarto del siglo XVI con Herrera, se postuló

con Carrillo y se resolvió en Góngora. Para el vulgo común, quedaban las comedias, los romances de cordel y otros géneros populares (Rico, 2005). No obstante, como se está viendo en la actualidad tras la irrupción de las nuevas tecnologías y se vio con el nacimiento de la cultura *mainstream*, es posible que algunas prácticas culturales sean canonizadas aun formando parte de la *low culture*. Este contraste entre lo promulgado por la institución y lo que realmente acontece en el sistema cultural provoca una cierta desconexión de las élites con respecto a las dinámicas dominantes en la sociedad (Torre-Espinosa, 2021).

- **El productor: los escritores o el "canon in fieri"**

Otro agente fundamental en la formalización del repertorio es el productor, quien mediante la invención de un producto intercala una serie de características que puede que redunden en un nuevo modelo (Even Zohar, 1999). En el caso del canon, se corresponde con la figura del autor. Más allá de la labor que realizan como creadores, ya comentada anteriormente, los escritores tradicionalmente han construido un "canon in fieri" a partir de mecanismos como las dedicatorias mutuas, los comentarios, las antologías, los tratados, los prólogos o las reivindicaciones propias (Mainer, 2000). Notable, dentro del último tipo, es la reclamación que realizó Cervantes en *Viaje al parnaso* para que sus méritos fueran reconocidos (Ruiz Pérez, 2005). También son dignos de mención los pasajes laudatorios, escritos por otros autores, que prologaron las obras de Lope de Vega (Aradra & Esteve) o las continuas referencias entre Valera, Galdós y Clarín para consolidar el canon de la novela moderna, así como su estética. Según Mainer (2000), quizá el ejemplo más apropiado lo brinden las generaciones del siglo XX, cuyas etiquetas, seleccionadas por sus propios integrantes, no solo ponen de manifiesto la voluntad de los escritores de autocanonizarse, sino también de definirse colectivamente.

- **El mercado**

Dado que el mercado está conformado por el conjunto de dispositivos implicados en la producción y la venta del repertorio cultural, predispone la adopción de determinados tipos de consumo. Como la institución, media entre el intento de un productor de crear un producto y las posibilidades de que tal producto tenga una buena recepción a partir, sobre todo, de la disponibilidad y la difusión de los textos. Lo constatan la masiva edición de textos

teatrales a inicios del XVII, que potenciaron no solo un mayor conocimiento acerca de los autores, sino que además relanzaron el género dramático (Aradra & Esteve, 2017). Seguramente uno de los episodios que mejor documente el poderío del mercado, en cuanto aparato de legitimación, sea el movimiento cultural conocido como *Boom*. Su asentamiento habría sido imposible sin el giro americanista que adoptó la editorial española Seix Barral que, con su publicación en 1963 de *La ciudad y los perros,* no solo abrió la puerta del sistema editorial español a una literatura tradicionalmente considerada periférica (Sánchez, 2009), sino que, como confesaría Vargas Llosas (2012), fue capital en la articulación de una identidad hispanoamericana.

Ocasionalmente, el mercado impide la formación del repertorio simplemente por falta de medios; es lo que ocurrió con el fracaso del Simbolismo en la industria teatral española de inicios del XX, incapaz de materializar con la solvencia necesaria la espectacular escenografía que este tipo de obras exigía (Torre-Espinosa, 2021). Otras veces, la no edición de los textos penaliza la difusión de un autor, como sucedió con Francisco de Aldana o con San Juan de la Cruz, quienes, pese a su calidad literaria, no figuraron en la preceptiva renacentista por los problemas de transmisión que padecieron sus obras (Escobar, 2005). En este sentido, recuerda Bourdieu (1996), productores y mercado no siempre transitan en la misma dirección, especialmente desde que Flaubert y después Baudelaire fueran los artífices del enfrentamiento entre el mundo del arte y el mundo de los negocios. Sus acciones lograron que a finales de siglo la jerarquía de los géneros entre los escritores fuera inversa a la establecida por el éxito editorial, lo que instauró el mercado de los bienes simbólicos.

- **Los metatextos**

Ya sea en dominios de las instituciones, los autores o el mercado, un componente definitivo en la constitución del repertorio son los paratextos y, desde un concepto más amplio, los metatextos, en concordancia con el término de Lotman (1984). No como agente, sino como instrumentos al servicio de estos, estas prácticas discursivas actúan como tratados teóricos y artículos críticos que "devuelven la literatura a sí misma, pero ya en una forma organizada, construida y valorada" (Lotman, 1996, p. 168). Este mecanismo de autoorganización opera tanto en la inclusión-exclusión de los textos cuanto en la organización jerárquica en la que se clasifican (Mignolo, 1998). Este hecho genera una fuerte dependencia

entre el canon y la reflexión metateórica y un cierto sentido especular entre los textos seleccionados y una cultura dada (Pozuelo Yvancos, 1998).

Como aparato autodescriptivo, la crítica hace una "manipulación interesada de la tradición clásica y genera otras lecturas" (Aradra & Esteve, 2017, p. 463). Lo constatan las nociones canónicas que estuvieron en vigor hasta el siglo XX en torno a la figura de Góngora, ya que su consideración por parte del aparato teórico como el responsable de la decadencia de la poesía, como poeta sectario y cismático, ocasionó su maltrato en el canon español, así como la ausencia posterior de los autores que continuaron su estilo (Rico, 2005, p. 158). Al respecto, "elegir una teoría no es solamente elegir un instrumental metodológico, sino elegir sobre todo un lugar desde donde definir ese objeto (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000, p. 21), como corroboran las categorías de "correcto", "racional" o "absurdo" emitidas por los teóricos del Clasicismo (Lotman, 1996). La relevancia de los metatextos se justifica cualitativa y cuantitativamente, ya que son las obras más comentadas las que aseguran su supervivencia (Kermode, 1998). Así ocurrió en la España del XVII con la práctica del comento, que se aplicó sobre las obras líricas que atrajeron la atención de humanistas y críticos (Rico, 2005). Con la reestructuración del campo científico gracias a la globalización o la tecnología, han aparecido otros factores que son indicativos de cómo la comunidad científica canoniza a determinados escritores, como los índices de impacto y las citas (Montaner, 2011).

- **Los consumidores**

Según Even-Zohar (1999), un consumidor es un individuo que utiliza un producto ya realizado actuando pasivamente en el repertorio. Tradicionalmente, su mayor influjo se ha ejercido en forma de mecenazgo colectivo, puesto que cuanto más leen un texto los lectores más se difunde, lo que contribuye a la canonización de esa obra (Aradra & Esteve, 2017). Sin embargo, el surgimiento de la Estética de la Recepción en la segunda mitad del siglo XX ha ampliado sus funciones. También, el del autor y el del texto, que habían sido considerados las únicas autoridades válidas durante el proceso de recepción. En los presupuestos de la Estética de la Recepción, en cambio, el lector se postula como un participante de pleno derecho en los procesos de interpretación, admitiendo el ineludible bagaje que este trae consigo. Mediante su "horizonte de expectativas" o, mejor dicho, "los presupuestos bajo los cuales un lector recibe una obra" (Jauss, 1976, p. 171), el receptor reinterpreta el texto desde los parámetros culturales

y sociales en los que se mueve (Gadamer, 1977). Parejo al concepto de Jauss, aparece el del "lector implícito", cuyo creador, W. Iser (1987), lo define como el receptor modelo al que se dirige un texto específico. Sin embargo, la interpretación empírica de la obra suele contrastar con la cifrada por el discurso para ese lector implícito. Este hecho, lejos de obstaculizar el ejercicio del lector real, le confiere más protagonismo: ahora debe completar los "espacios vacíos" y de imprecisión que se generan ante la imperfección de cualquier discurso (Íser, 1987, p. 291).

Con el rechazo hacia el dominio del autor y del texto, que entonces carecen de la autoridad de antes, perdió sentido una didáctica basada en la memorización de datos o en la decodificación de un mensaje cifrado únicamente por el emisor o por el código. Es por esto por lo que el paradigma educativo de la educación literaria se abrió paso. Poniendo en jaque el término de "enseñanza de la literatura", este enfoque sostiene que la lectura produce experiencias tan inmensas y complejas que resultan irreductibles a un proceso de aprendizaje: la lectura "se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee", pero no se "enseña" ni se "estudia" (Altaminaro, 2012, p. 87). Así, la labor del docente, sobre todo, es contagiar el entusiasmo y la excitación por la literatura. Este paradigma se supedita a la formación de lectores competentes (Tabernero, 2005, p. 44) mediante el ejercicio de la competencia literaria, entendida como "el conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario" (Mendoza, 2004, p. 71) y, por tanto, acceder a obras progresivamente más complejas (Jover, 2010). Se concreta en el establecimiento de dos metas fundamentales: el fomento de la capacidad interpretativa y la construcción de hábitos lectores que promuevan una relación placentera con los textos.

1.1.3.4. El canon al servicio de una identidad no nacional: colectivos y propuestas

Entre este nuevo protagonismo que ha adquirido el lector y la lucha por los derechos civiles abanderada por colectivos anteriormente ignorados, que gracias a las teorías sistémicas han creído posible la modificación del canon, la "tabla de valores" (Bourdieu, 1998) se ha resquebrajado y, con ella, sus estructuras intocables (Sánchez-García, 2020). La nueva organización social ha desvirtuado momentáneamente la norma literaria "producto del desprestigio de los responsables de proteger ese capital simbólico propio de cada época específica dependiente de su ideología dominante" (Sánchez-García, 2020b). Ante el canon epistémico, elaborado por la comunidad científica con base en criterios objetivables, aunque no suprahistóricos, como la interpretación y la calidad, se proponen en la actualidad cánones

vocacionales, que buscan en estos repertorios la representación de los valores culturales y vocacionales en términos de raza, clase o género que comparten sus miembros (Mignolo, 1998, p. 251). Si el canon epistémico concebía lo canónico como un instrumento de fundación histórica y la justificación de la situación actual de la disciplina –los estudios literarios–, el canon vocacional es una forma de reivindicación, de protesta por parte de todos aquellos que, desde una posición marginal, no se encuentran representados por los textos canónicos de la comunidad responsable de su condición de excluidos (Mignolo, 1998).

Para atender esta demanda de las minorías, se presentan, sobre todo, dos alternativas: abrir el canon a escritores que representen estos colectivos o admitir la pluralidad de repertorios canónicos, más locales y parciales. Respecto a la primera opción, algunos académicos como Luis de Pablo, Suñén y Solano –en un debate recogido en Casado (1996)– o Benton (2000) defienden la presencia de un canon abierto que sirva de recordatorio de "aquello de lo que somos hijos" y que esté en continua revisión para enriquecerlo y ampliarlo (Casado, 1996, p. 47). No se trata de devolver la confianza en los viejos valores, sino de llevar a cabo un ejercicio de realidad que "nos ayude a asumir la multiplicidad de representaciones" (Casado, 1996, p. 39). A partir de Lefevere, López Andrada (2021) también defiende la reescritura del canon en aras de una estructura más horizontal. Sin desvincularse completamente de esta propuesta, Hughes (1994) alerta sobre sus peligros: que se rebaje el nivel de los criterios establecidos y que se quiebre la idea de una cultura unitaria.

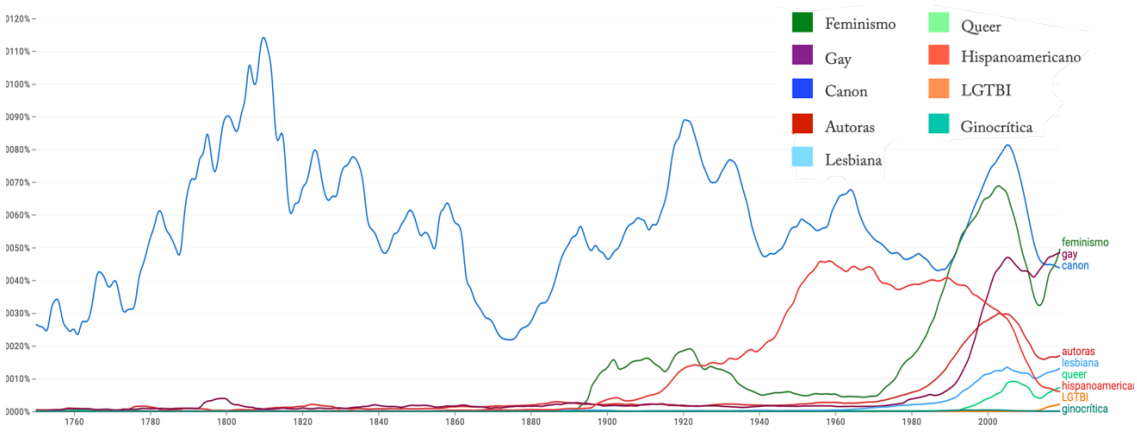
En cuanto a la segunda posibilidad, las respuestas son más heterogéneas: por un lado, Achugar propugna la descentralización de lo canónico, razonando que hablar de un canon en singular "es reiterar la hegemonía de un aparato literario de canonización centrado en valores del mundo colonial, heteropatriarcal, blanco e ignorante de lo que ocurre en los mundos que desprecia" (2019, p. 196). Similares argumentos esgrime López Andrada (2021), que reclama la invención de cánones locales y parciales en los que suenen las voces que el canon tradicional ha silenciado. Desde otra perspectiva, Torre-Espinosa no descarta este proyecto, si bien duda sobre su compleja concreción, puesto que "se corre el riesgo de que al final se elaboren listados de difícil aprehensión por cualquier sistema cultural" (2021, p. 714). García-Gual, por su parte, también relaciona la cuestión con sus implicaciones culturales: "En nuestras instituciones, cada vez se tiende más a lo localista, y los grandes autores se van olvidando", como demuestra el hecho de que "a Dante sólo lo leen los estudiantes de italiano, y a Shakespeare los de inglés" (Casado, 1996, p. 41). La autoridad de este canon, sometido a unos valores objetivos estéticos, que no son universales puesto que están ligados a una tradición y

una herencia, también es defendida por Juan Carlos Suñén, quien reconoce la excelencia literaria (Casado, 1996). Para Pozuelo Yvancos, que rechaza la misma fuerza excluyente de la canonización tradicional con la que las nuevas identidades tienden a construir los nuevos centros, el debate sobre este tema compete a la mismísima concepción de lo literario y su sentido en la sociedad:

> La literatura tendría que enseñarse en la medida en que se muestra inasequible a su reducción identificadora universal/local y permite a muchos hombres diferentes seguir sintiéndose así, en vez de hacerse sentir como una identidad definida que la literatura luego viene a confirmar (1998, p. 75).

En relación con el punto anterior, hay varios autores que observan que este énfasis en la valoración de la literatura según parámetros de raza o género es una vuelta a una concepción de lo literario como "reflejo" y "representación", conectada con el mandato platónico de educar a los ciudadanos de la república y con la mímesis aristotélica (Sullá, 1998). Por ello, las nuevas propuestas mantienen la vinculación entre identidad y canon por la que nacieron estas compilaciones: "Paradójicamente, aunque ahora se rechace la historia, los nuevos temas que han surgido al hilo de los cultural studies, como lo femenino, lo gay… no son más que las nuevas naciones de un mundo globalizado" (Mainer, 2015, p. 43). Lo que ha ocurrido, por tanto, es una transición de las identidades nacionales sobre las que antes se estructuraban los cánones de cada estado a la configuración de lo canónico en torno a identidades no nacionales. Por eso, parece evidente que, aunque se haya avanzado en cuanto al debate sobre el canon, el concepto continúa operativo, puesto que se sigue apostando por una selección de textos de acuerdo con unos criterios más o menos ideológicos o estéticos. No obstante, es cierto que lo que sí parece haberse modificado es que actualmente las características de quienes deciden la configuración estos repertorios son más diversas.

Figura 1. Presencia de los temas: feminismo, gay, canon, autoras, lesbiana, queer, Hispanoamérica, LGTBI y ginocrítica en los textos publicados en español desde 1750 hasta 2019



Fuente: Elaborado a partir de Google Ngram Viewer

La figura 1 no solo exhibe el ya mencionado esplendor del canon a inicios del XIX con el florecimiento del Romanticismo ni la también abordada influencia del Boom en la identidad hispanoamericana; lo que principalmente muestra este gráfico es la posición marginal de ciertas identidades no nacionales y cómo el debate con respecto el canon, en caída con el desarrollo del formalismo, ha crecido al ritmo que estos colectivos han ido ganando mayor atención. Múltiples proyectos evidencian esta trayectoria. Enmarcados en la teoría de los sistemas, presentan diferentes propuestas para impulsar sus repertorios hacia el centro de la estructura.

Como se plasma en la imagen, uno de los pensamientos que ha estimulado los movimientos polisistémicos con mayor éxito ha sido el feminismo. Con el fin de "enriquecer nuestra comprensión sobre lo que sucede en los textos y también sobre cómo han dado forma a nuestras propias ideas literarias y sociales" (Robinson, 1998, p. 119), comenzó realizando una crítica de ciertos textos clave de la cultura dominante porque habían contribuido a estereotipar a la mujer. No se trata, en realidad, de un desafío al canon en cuanto canon ni de reconsiderar si las grandes obras son tan grandes; se trata, sobre todo, de negociar el personaje de la mujer transmitido en la mayoría de los textos (Casado, 1996). De este modo, la crítica feminista se ha centrado en dos objetivos: reinterpretar el papel de la mujer o conseguir la aceptación de la literatura escrita por mujeres en el canon. A pesar de que se han explorado ambas vías, la segunda ha terminado siendo la más transitada. Las dos son las premisas sobre las que se gesta la "ginocrítica":

> El estudio de las mujeres como escritoras, y sus objetos de estudio son la historia, los estilos, los temas, los géneros y las estructuras de la escritura de mujeres; la psicodinámica de la creatividad femenina; la trayectoria individual o colectiva de las carreras de las mujeres; y la evolución, así como las leyes de la tradición literaria femenina (Showalter, 1999: 82).

Desde finales del XX, varios estudios han registrado la ausencia o el rol de las mujeres en las obras literarias, intentando explicar su participación y ocupación en las sociedades modernas (Dueñas, 2012). En esta fase de diagnóstico, destacan las investigaciones que a través del análisis de contenido de libros de texto y manuales escolares insinúan el predominio de un canon androcentrista y patriarcal que ha naturalizado una literatura sin rostros de mujeres (Corchero, 2022; Gutiérrez Sebastián, 2017; Sánchez García, 2019). Porcentajes sobre la presencia de autoras en comparación con la de los autores, análisis del discurso sobre los términos atribuidos a ellas en comparación con los asociados a ellos son los técnicas que estas investigaciones han utilizado para demostrar que los materiales didácticos se han ejecutado según las directrices de la *highbrow literature,* que marginaliza las sexualidades no normativas y transmite unos determinados modelos de feminidad (Bernardini & López Andrada, 2020). El papel de las autoras oscila entre la ausencia "vergonzante o la presencia puramente testimonial" (Sánchez García, 2019, p. 39) sobre todo en los géneros teatral (Dueñas, 2012) y poético (Sánchez García, 2019), si bien se reconoce su impronta en la literatura infantil (Guichot-Reina & Torre Sierra, 2022).

Otros estudios se orientan a la introducción de autoras tradicionalmente olvidadas en el canon escolar, lo que "no implica desterrar los criterios de calidad del canon, sino aplicarlos a esas grandes autores que precisamente por esos criterios deberían formar parte de él" (Robinson, 1998, p. 122). Bernardini & López Andrada (2020) sacan a la palestra la figura de Concha Alós, en tanto Nieto Caballero recupera a Concha Méndez en el camino hacia la formulación "completa del canon del Veintisiete" (2020, p. 23). Brown (2017), por su parte, demanda la canonización de Carmen Martín Gaite y Ocaña (2022), la de Lucía Sánchez Saornil. En otros casos, se pretende acercar a las escritoras a través de enfoques y actividades multidisciplinares como el aprendizaje basado en la investigación y el uso de redes sociales como *Tik tok* o *You Tube* (Corchero, 2022). En la investigación de Casas & López-Pellisa (2022), se revisa el canon desde una marginalización de "genre and "gender". Esta reivindicación conjunta de la mujer escritora y del género fantástico, eclipsado por los géneros hegemónicos, se da asimismo en Correa (2022) y Sabarís (2021).

Estos estudios, subrayan sus autores, son un intento de presentar una realidad omitida que combate contra un discurso inventado y manipulado por las élites masculinas (Robinson, 1998). Así, pretenden mostrar el otro lado de la historia para reconstruirla con la mayor verosimilitud posible y ofrecer referencias femeninas a las nuevas generaciones, ya que "quien desconoce una tradición está condenado a repetirla" (Casado, 1996, p. 45). Los esfuerzos de la crítica feminista han logrado que la subcultura literaria femenina haya recorrido ya tres fases: en primer lugar, la interiorización de los modelos de la tradición dominante (literatura femenina). A esta etapa la procedió la protesta contra esos valores y defensa de los derechos y valores de la minoría (literatura feminista). Finalmente, el feminismo se encuentra en un momento de autodescubrimiento, en el que se están creando obras adscritas a una literatura de mujer que han fomentado la búsqueda de una identidad propia (Showalter, 2002).

Desde la perspectiva de género se ha replanteado del concepto de literatura al instituirla como una forma simbólico-discursiva por medio de la cual se crean, se transforman o se perpetúan identidades sexuales, según defienden algunas autoras de este movimiento (Vivero Martín, 2013). Se comienzan a estudiar las particularidades de los textos escritos por autores lesbianas, gais, transexuales y transgénero con el propósito "de establecer si existen o no particularidades en su reescritura que vayan más allá de los temas tratados o los personajes representados" (Vivero Martín, 2013, p. 81). Más que abogar por la introducción de autores gais o escritoras lesbianas en el canon, la investigación analiza el tratamiento y la presencia de personajes homosexuales o *queer* en la literatura (Alonso, 2008; Expósito, 2011; Nicolás Martínez, 2018; Puente, 2008). Como se refleja en la figura 1, la crítica feminista lesbiana parte desde una posición todavía más minoritaria que la gay, puesto que al ser hombres los escritores homosexuales han recibido una mayor cota, pequeña no obstante, de consideración. Con todo, ambas continúan definiendo sus límites con interrogantes como qué literatura forma parte de esta tradición o si todo lo escrito por homosexuales es literatura homosexual (Robinson, 1998).

En nuestra tradición, otro asunto que ha ganado peso es el lugar de las obras amerindias en el canon hispánico. Algunos autores reparan en que estas literaturas se vieron silenciadas ante el dominio de la metrópoli, principalmente porque no existían como nación. De hecho, este término solía atribuirse a un grupo étnico hasta la gesta independentista, cuando los padres de la Patria, como Bolívar o Sucre divulgan un discurso autorreferencial que rompe con la Colonia (González-Stephan, 2001; Quijada, 1994). A partir de entonces, los independentistas componen memorias, autobiografía, cartas de naturaleza historiográfica que

son la base del canon americanista (Chibán, 2004). Se enfrenta de esta forma el canon que llega de la península, basado en el lenguaje escrito, castellano, blanco y culto, y el que van creando algunos autores autóctonos, que escriben en lenguas indígenas obras marcadas por una cosmovisión religiosa y la oralidad (Caballero, 2012).

Sin embargo, estos textos se han ubicado tradicionalmente en posiciones periféricas, en contraposición con la literatura de la península (Maeseneer, 2019). La noción de marginalidad se ha decantado en tres ámbitos: en la edición, por lo que han tenido que buscar espacios de divulgación no convencionales; en el lenguaje, puesto que se han borrado sus marcas definitorias, y en las temáticas, ya que se han ignorado algunos de los argumentos inherentes a la vida de los latinos (Gonzaga, 1981). Este tipo de literatura lucha no solo por desmontar los prejuicios de raza sino también los de clase, puesto que defiende que se puede llegar a ser un gran autor procediendo de un ámbito marginal (Salom, 2014). Por ello, algunos autores están solicitando el movimiento desde estas posiciones al centro (Jones, 2019 Rosa et al., 2019; Silva & Azevedo, 2009). Su reclamación, no obstante, comprende tanto a autores como a manifestaciones. De ahí, que se solicite una identidad propia para la poesía repentista, la literatura de cordel o las narrativas orales (Salom, 2014). Pozuelo Yvancos (2009) se sirve de los puntos de contacto entre ambas comunidades, como los Premios Cervantes, el Instituto Cervantes, la actividad editorial que trasciende fronteras y algunos temas comunes para destapar la presencia de un hispanismo plural capaz de llevar la literatura escrita más allá de sí misma.

Por otro lado, también hay académicos que reflexionan sobre los riesgos de configurar una literatura hispanoamericana. En relación con lo anterior, Mignolo alerta de que el canon en Latinoamérica se ha edificado sobre los valores de las culturas colonizadoras, olvidando que la literatura amerindia posee su propia lengua, su propia tradición y su propio conjunto de criterios estéticos implícitos. Por ello, para evitar la tentación de proyectar valores del primer mundo sobre la literatura del tercero "necesitamos descripciones epistémicas de la literatura que puedan distinguirse de las definiciones vocacionales" (1998, p. 246). Además, elevar textos no canónicos a la categoría de canónicos se convierte en un acto colonizador, "porque es mejor destacar el hecho de que la periferia es también, por derecho propio, un centro que integrar la periferia en el centro" (Mignolo, 1998, p. 248). En consecuencia, Mignolo apuesta en mayor medida por un canon español o ibérico y uno sudamericano para que ambos respetan la heterogeneidad de cada comunidad.

Maeseneer (2019), en cambio, cuestiona cualquier tipo de canon localista en beneficio de una literatura y cultura global o menos transnacional. En su artículo, profundiza en las dificultades de establecer repertorios nacionales vinculados a una lengua en la era de la globalización. Se une, de esta forma, a la corriente de pensamiento encabezada por Lambert (1999), que rechaza la cartografía tradicional y exige una nueva representación, donde no se identifiquen las nociones de país, sociedad, nación ni comunidad lingüística ante la proliferación de sociedades multilingües. Esta relación entre lengua y canon también es abordada por Fuente (2009), quien lamenta la siguiente paradoja: pese a que Filipinas se construyó como nación moderna e independiente a través de la literatura identitaria en castellano, hoy sus clásicos llegan a las nuevas generaciones en inglés, con la consecuente pérdida del espíritu de la lengua española. Como consecuencia, la literatura hispanofilipina ha quedado relegada "como la gran olvidada del mundo hispanohablante" (Fuente, 2009, p. 68).

En el marco de las objeciones formuladas por las teorías sistémicas en torno a los vínculos entre lengua, canon e identidad cultural, Miralles (1996), Tarrío (1996), Kortazar (1996), González (2011) y Koscinski (2014) han estudiado las implicaciones de este pacto en la literatura escrita en catalán, gallego y euskera. Como ocurre con las lenguas indígenas, la situación de estos códigos no es muy diferente de la de cualquier otra lengua minoritaria de tradición literaria. Las diferencias en cuanto a su estatus varían en función de su tradición y potencial académico, del número y "calidad de las obras que tuviere traducidas a lenguas de mayor extensión, de si su país ha llevado a cabo una acción cultural que comprendiera su literatura y hubiera tenido repercusión fuera de sus fronteras" (Miralles, 1996, p. 17). Siguiendo la definición de literatura minoritaria de Deleuze & Gutarri (1978), las tres han sido utilizadas por sus hablantes como forma de compromiso político y dispositivo colectivo de enunciación y han experimentado momentos de inestabilidad. No obstante, todas cuentan con épocas de esplendor, sobre todo la catalana con los *noucentistas* o la gallega con el *Rexurdimento*. Por su parte, la literatura eusquérica ha estado durante bastante desatendida por las élites vascas. Además, la parca existencia de textos publicados en sus orígenes compromete la existencia de un canon de literatura vasca (Kortazar, 1996). Sin embargo, en los últimos tiempos se han publicado obras que han elevado el listón, por lo que "consideramos que la literatura eusquérica se merece ocupar un sitio entre las demás en términos de igualdad" (Koscinski, 2014, p. 108).

1.1.3.5. Canon o contra-canon: el repertorio en la red

Si bien los movimientos sociales ya aludidos han atacado la noción históricamente fijada de lo canónico, en busca de su apertura o su reformulación, la mayor ofensiva hacia el canon tradicional se ha producido en la red. Más que disputar por una plaza en el centro del canon, lo digital ha derrocado definitivamente las reglas de legitimación anteriores estableciendo su propio repertorio sin importar su situación con respecto al oficial. A diferencia de otros colectivos, las nuevas generaciones no se sienten excluidos por la crítica tradicional por el simple hecho de que no la tienen en consideración (Sánchez-García, 2020). No obstante, en cierto sentido, lo canónico como concepto no ha desaparecido: de hecho, se ha visto beneficiado por la tendencia a la fragmentación de la Web 2.0, por la que los jóvenes recurren a un producto tan sumamente relacionado con el canon como son las listas (Cordón García, 2022).

En la nueva ecología mediática (Scolari, 2017), las prácticas letradas distan de la individualidad que determinaba los modelos culturales de la alfabetización tradicional (García-Roca, 2016). La red ofrece múltiples plataformas como *Youtube, Tik Tok o Instagram* en las que los internautas configuran sus propias comunidades de lectura, que ya no se estructuran desde la escuela ni desde la biblioteca (Lluch et al., 2015). En ellas, los nativos digitales se desempeñan como emisores, receptores, expertos y líderes de opinión, provocando la erosión de los aparatos de canonización hegemónicos y abriendo la puerta a un repertorio no necesariamente alineado con el modelo tradicional (García-Roca, 2020; Vila, 2015). Así se apropian de las obras a través de comentarios, críticas y recomendaciones en un proceso que se dilata desde la selección de un texto hasta la evaluación final (García-Roca, 2020). En consecuencia, aunque "un grupo exclusivo se resiste a perder el poder cultural", el público "ha dejado de considerar a ese grupo los poseedores de la nobleza cultural" (Sánchez-García, 2020, p. 160), lo que ha desencadenado un conflicto entre las instituciones y los nuevos medios, puesto que:

> El canon actual ya no puede verse desde aquella superioridad moral de una clase dirigente tradicional, como si hubiese que decidir desde arriba lo que deben leer los de abajo. Son ahora "los de abajo", los lectores, los que dan las claves para construir un canon que se base en qué libros son los que se leen y qué autores interesan y por qué (Sánchez-García, 2018, p. 19).

Es necesario aclarar que, a pesar de que algunos académicos han defendido que esta nueva organización las fronteras entre el centro y la periferia se han disuelto completamente

(Lecointre & Schitter, 2023), otros estudios ponen en evidencia la existencia de usuarios destacados, conocidos como *influencers,* que se distinguen, no por su omnisciencia, sino por su éxito en términos de visitas o la virilidad de sus mensajes (García-Roca, 2020; García Roca-2021; García-Roca & Pedreño, 2018). Estos líderes de opinión actúan como mediadores o críticos literarios que no analizan formalmente las obras literarias, sino que, haciendo uso de un discurso informal y aparentemente espontáneo, comparten su experiencia sobre uno o varios libros, tratando de persuadir a sus seguidores (Lionetti, 2016).

En cualquier caso, lo digital ha reformulado el esquema de los actores que protagonizan la elaboración y difusión de un libro, puesto que los conceptos canónicos de autoría y de crítica han sido sustituidos por el de *prosumer* o *prosumidor*, que remite a un nuevo perfil social que concilia el consumo y la producción de contenidos (Toffler, 1980). Sin ningún tipo de límite, los internautas invierten el eje: en lugar de circunscribirse a una jerarquía vertical –autor-crítica-receptor–, los Contenidos Generados por Usuarios (García-Roca, 2016) se difunden en una estructura horizontal y multidireccional que contribuye a la democratización de las expresiones literarias (Achugar, 2019). En este contexto, ha surgido un grueso de productores que ha ampliado el mercado y, sobre todo, el número de lectores (Sánchez-García, 2020). "Cyver-literatura" (Bouchardon, 2014), "e-literatura", "LittéraTube", "Instapoesía" o "Twaiku" (Lecointre & Schitter, 2023) son algunas de las etiquetas ingeniadas para bautizar esta praxis creadora. No obstante, Sánchez-García predice que "la incidencia de la creación en redes va a resultar poco significativa en la historia literaria/construcción canónica" (2023, p. 25).

La revolución que ha supuesto la red en lo relativo al canon no solo concierne a la mera selección, sino que trastoca sus definiciones tradicionales en todos los sentidos: su interpretación, su sistema de criba, su lenguaje y su formato. Desde la perspectiva hermenéutica, en la Web 2.0 circulan numerosos contenidos que contravienen las interpretaciones oficiales (Ceballos, 2010), lo que corrobora la pérdida de autoridad que ha padecido el canon histórico y su inoperatividad como artefacto de legitimación de lecturas. También el propio sistema de análisis se recodifica a través del procedimiento del etiquetado, que cataloga las obras añadiéndole multitud de capas (Cordón-García, 2022). Seguramente como seña de identidad generacional (Ashton, 2022), los jóvenes lectores hacen uso de un lenguaje anti-canónico que reinventa el idioma autorizado a través de un código propio, en el que abundan las fórmulas coloquiales, las expresiones malsonantes, los neologismos o el empleo de onomatopeyas. Además, que todas las operaciones se ejecuten en la dimensión

online ha provocado que lo canónico, en el sentido de reservado para las élites socioculturales (Bourdieu, 1996), no remita tanto a unos contenidos cuanto a un formato: el libro, erigido como el baluarte de la tradición y la cultura clásica (Cordón-García, 2022).

Puesto que la red está desatando una "apropiación social del conocimiento" (Domínguez, 2016), lejos de la centralización del saber en las instituciones educativas de antes, la educación ha tenido que enfrentarse a nuevos retos, en virtud del perfil digital de su alumnado. Por ello, el modelo basado en la Estética de la Recepción ha evolucionado hasta ingresar en un nuevo estadio, que integra las nuevas tecnologías en su didáctica. Aunque continúa en la línea de la teoría de las respuestas lectoras al conferir protagonismo al lector en el proceso de interpretación, este nuevo paradigma goza de una autonomía propia, pues lleva ese rol activo del mediador a un nivel absolutamente insospechado hasta la actualidad. Este modelo se sustenta en la noción de "competencia", que busca el aprendizaje para toda la vida del alumnado. Fundamentado en los informes de la Unesco, los informes PISA, el proyecto DeSeCo y la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias clave para el Aprendizaje Permanente (2006/962/CE),* el modelo competencial, en el marco de la didáctica de la literatura, se resuelve en el fortalecimiento de las competencias digital y literaria, si bien esta última, no obstante, ya había parecido a finales del siglo XX.

Lo que cambia con el paso de las décadas del siglo XXI es que convierte al alumno no solo en intérprete de la obra, sino que va más allá: lo convierte en creador, en prosumidor. De esta forma, en los últimos años, se han divulgado múltiples propuestas didácticas en las que el alumno puede aprovechar los recursos multimodales para reescribir la obra o elaborar una nueva (Berlanga et al., 2021; Hernández Ortega & Rovira-Collado, 2022; Olivé, 2020; Ruiz et al., 2021). Si bien no existe un marco teórico que documente específicamente este avance, desde esta investigación doctoral se considera que el modelo competencial posee tal autonomía y especificidad que debe ser diferenciado del Enfoque basado en la Recepción que surge a finales del XX, aunque remarcando, por supuesto, que se trata de una evolución de este.

En resumen, como se ha puesto de relieve a lo largo de este punto, lo canónico, que surge ligado a la selección, ha variado su conceptualización mientras la propia historiografía, la idea de nación, y de arte, el estatus de las lenguas, el concepto de identidad, las significaciones atribuidas a la literatura, la jerarquía de los géneros o las corrientes ideológicas han evolucionado. Lo que se ha mostrado, asimismo, es un *continuum,* en vista de que la

noción moderna de canon no surge de forma espontánea en el siglo XIX. En este sentido, la idea de canon es la de un imaginario que ha gozado de mayor o menor prestigio en paralelo al protagonismo de la historiografía, como disciplina que también ha dejado su huella en la patria, la hermenéutica y la literatura. Sin olvidar la relevancia de los movimientos y coyunturas sociales, especialmente manifiesta en la figura 1, pero que se manifiesta asimismo en el influjo de la Revolución Francesa, de las campañas antinapoleónicas o de la época de fanatismo religioso que abrió el canon roto español.

En este sentido, corresponde reparar en la importancia que ha tenido el canon Occidental, también en sus versiones pre-canónicas (Edad Antigua, Media y Moderna), en la formación de lectores. Como se muestra en la figura 2, la visión del canon ha evolucionado conforme lo hacía la didáctica de la literatura, estableciendo una relación bidireccional absoluta. De esta forma, el canon Occidental ha determinado la forma en que la educación ha transmitido los textos y, por tanto, la perspectiva desde la que debían ser leídos por el alumnado. Por tanto, la problemática que encierra la definición de lo canónico no es tanto un asunto de universalidad estética, sino, más bien, de particularidad histórica.

Figura 2. La importancia del canon Occidental en la formación de lectores.

Evolución del concepto de canon	Visión del canon en cada etapa histórica	El canon en la educación literaria	Agente protagonista
Valor modélico de la tradición literaria	Edad Antigua: canon como mímesis Edad Media: selecciones prescriptivas desde el punto de vista educativo Humanismo: canonicidad fundamentada en los valores universales de los textos Ilustración: canon como expresión moral del estado	Transmitir un ideal de corrección lingüística	Código
Nacionalización de la literatura	S. XIX reconstrucción historicista en la formulación de una moral estética y en la afirmación de la identidad nacional Franquismo: canon, lugar central en la educación como instrumento de adoctrinamiento	Formar ciudadanos capaces de identificarse con la idea de nación	Autor
Ampliación de la literatura como categoría artística	2ª mitad s. XX: las obras canónicas destacan no tanto por transmitir una identidad cultural sino por estar en posesión de la literariedad	Conocer las estructuras profundas del discurso	Texto
Literatura como reflejo y representación	2ª mitad s. XX: nuevos movimientos sociales, tradicionalmente excluidos, cuestionan la selección del canon	Fomentar el hábito lector y ampliar los límites del canon	Lector
Apropiación social del conocimiento	S. XXI: red desplaza las reglas de legitimación anteriores	Analizar el canon desde la educación competencial en la sociedad de la información	Prosumidor

Fuente: elaboración propia

1.1.4. Criterios de adscripción al canon

Puesto que las teorías sistémicas han puesto el foco en el proceso de configuración del canon, algunos autores han aportado sus propios requisitos de ingreso al corpus canónico o descrito los que presentan mayor unanimidad, apoyando la inoperatividad del argumento "es canónico porque a mí me gusta" (Casado, 1996). Interesantes son las propuestas de Harris (1998), Montaner (2011) y Cordón-García (2022), porque conciben el canon como un fenómeno móvil, por lo que integran criterios tanto sincrónicos como diacrónicos. A continuación, se van a incluir de forma conjunta porque abundan en cuestiones muy similares, pese a la diferencia de años entre la primera (Harris, 1998) y la última publicación, de Cordón-García (2022). No obstante, corresponde mencionar que tanto Montaner (2011) como Cordón-García (2022) actualizan este sistema de legitimaciones mediante mecanismos que han aparecido en el siglo XXI. Asimismo, aunque Harris (1998), por ejemplo, se posiciona a favor de las posturas esencialistas muchos de sus criterios se relacionan con los presupuestos de las teorías sistémicas. Desde su punto de vista, deben ingresar en el canon:

- **Las obras que proveen modelos, ideales e inspiración**

Es decir: aquellos textos que por sus características pueden ser tomados como paradigma (Harris, 1998). Este criterio se corresponde completamente con la definición de canon, sobre todo en el marco de las teorías sistémicas al destacar el carácter normativo de los textos que integran el centro. Se insertan, por tanto, las obras que han tenido trascendencia histórica, ya que sus propuestas estéticas, ya sea por su estilo o por su temática, han marcado la evolución de las prácticas literarias posteriores (Montaner, 2011). A esta característica, Cordón-García (2022) la bautiza como reconocimiento, en la medida en que son alabados por la sociedad. Este es uno de los rasgos más relevantes, puesto que se enmarca en la dialéctica de previsibilidad e imprevisibilidad de Lotman al fomentar el progreso de la literatura el punto de vista diacrónico.

- **Los textos que tienen impacto en una época determinada**

Se trata de un factor sincrónico de adscripción al canon y que merece ser incorporado, puesto que Montaner (2011) y Cordón-García (2022) actualizan el debate mediante argumentos propios de la Sociedad de la Información actual. En este sentido, los autores apuestan por emplear indicadores como el número de ediciones y su tirada, la frecuencia con

la que se cita y su presencia en determinados medios para determinar el índice de impacto y de visibilidad de los textos. Frente al resto de criterios, más esencialistas, este es el requisito que más valor confiere a los receptores en la configuración canónica, puesto que tienen en cuenta sus hábitos de consumo y, por tanto, sus preferencias lectoras.

- **Los textos que transmiten una herencia de pensamiento**

Esto es: los que proporcionan el conocimiento cultural básico para interpretar las obras del pasado, analizar los temas con perspectiva histórica y orientarse en los logros estéticos, cambios sociales y políticos y debates filosóficos (Harris, 1998). Son aquellos textos que aportan información sobre la época en la que se escribieron, por lo que permiten "hacernos una idea sobre cómo era el mundo entonces" (Harris, 1998, p. 54). Mediante este requisito, los autores subrayan la importancia de aquellas obras que desempeñan al mismo tiempo dos funciones: por un lado, fortalecen el intertexto del lector porque le permiten establecer relaciones entre los textos y, por otro, enriquecen la memoria colectiva. Por tanto, lo que se encuentra detrás son las nociones de acumulación y, sobre todo, de conocimiento. A diferencia de los puntos anteriores, que se centran en mayor medida en recalcar cómo las obras canónicas reconstruyen el pasado, este enfatiza la relevancia de ciertos textos para entender el presente, subrayando la noción de historia como *continuum.* Así, mientras el punto anterior describe una tendencia estática, este sobresale la capacidad dinámica de algunos textos. Al ser reconocidos a lo largo del tiempo y del espacio, los autores adquieren reputación (Cordón-García, 2022).

- **Los textos que crean marcos de referencia comunes**

En relación con los dos criterios precedentes, las obras canónicas son las que permiten la existencia de una comunidad interpretativa. Este criterio se relaciona indisolublemente con la teoría de Lotman, ya comentada, puesto que refiere a la necesidad de los pueblos de seleccionar ciertos textos para moldear su propia cultura por autoconciencia.

- **Las obras que legitiman la teoría**

De nuevo, refiere a la labor que las teorías sistémicas atribuyen a los metatextos, puesto que hace alusión a la capacidad de algunas obras para ilustrar y sustentar ideas. Por eso, el grado en que un texto es representativo de las corrientes dominantes es un criterio canónico

claro, según Montaner (2011). Cordón-García (2022) subraya que gracias al reconocimiento positivo de la comunidad especializada, los autores adquieren prestigio.

Aparte de las taxonomías de Harris (1998), Montaner (2011) y Cordón-García (2022), otros autores han realizado sus propios criterios de adscripción, aunque de forma menos rigurosa. Por ejemplo, Gumbrecht (1998), que sostiene que los autores canónicos y los clásicos se significan por desarrollar competencias de comunicación específicas, de moral (individual o colectiva) y por su excelencia literaria. En este sentido, sus criterios se hallan a medio cambio entre una posición esencialista y otra más deconstructivista, lo que no es susceptible de ser cuestionado. Lo más censurable de su propuesta es que establece una fuerte vinculación entre los conceptos de clásico y de canon, puesto que advierte que las funciones que caracterizan al canon también singularizan al clásico. Aunque ambas realidades son contiguas, como se ha dicho ya, al equipararlas pierden su especifidad.

1.1.5. Autor clásico y/o canonizado: similitudes y diferencias entre ambos conceptos

En relación con los puntos anteriores, resulta evidente que existen algunas diferencias entre clásico y canon desde una perspectiva conceptual, si bien no se muestran tan nítidas. Una de las más claras se encuentra en el ámbito de la interpretación. La obra clásica, como se apuntó al principio, no se puede reducir a un contexto: es la apertura de un problema interpretativo, no su cierre (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). En cambio, el canon se construye a partir de cómo se leen los textos, no de los textos en sí mismos. Por eso, indica Benton, el canon posee una base irracional, una ideología filtrada por la cultura dominante y una naturaleza jerárquica que afirma los valores de esa cultura "para mantener un estado estable" (2000, p. 270). Según Pozuelo Yvancos y Aradra, "una obra clásica sería aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, esto es, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que estabilice su significación en un momento preciso de la historia" (2000, p. 69). Aunque en abstracto la diferenciación resulta inteligible, en la práctica se proyecta una paradoja, pues son habitualmente esos textos clásicos que multiplican sus lecturas los que aparecen dentro del canon literario.

En el otro aspecto que varían considerablemente ambas nociones es en su adscripción temporal. Como consecuencia de sus infinitas interpretaciones, lo clásico asegura su supervivencia porque, además, es la realización de una idea que permanece y que "aun siendo

constantemente renovada, hace posible la existencia de algo que es verdad" (Gadamer, 1988, p. 356). Así, los textos clásicos son aquellos que van más allá de las modas del momento o de las lecturas oficiales. No obstante, sigue siendo una categoría histórica, puesto que la clasificación como clásicos deriva de unos criterios estéticos no universales. Asimismo, los clásicos son históricos en la medida en que deben leerse desde su perspectiva histórica para no incurrir en acracronismos. En contraste, el canon se instituye como una narración histórica, entendida, no como la descripción de una serie de hechos, sino como la constitución de esos hechos en acontecimientos (Pozuelo, 2006). Además, el canon opera en un proceso de continuidad, puesto que siempre que se establece un canon se modifica la visión del pasado y se alteran las posibilidades implícitas del presente y del futuro inmediato (Mainer, 2015). En este sentido, las tradiciones interpretativas no solo determinan los textos canonizados sino también su periodización, ya que la canonicidad es directamente dependiente de series periodizables (Pozuelo, 2006). En virtud de la naturaleza histórica del canon, las cualidades de canonicidad que parecían fundamentales en una época pueden pasar a ser accesorias en la siguiente (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000).

Varios de los criterios de adscripción al canon se solapan con las características asignadas al concepto de clásico, puesto que los autores entronizados por el canon literario y considerados como clásicos destacan por su carácter modélico, su excelencia literaria su trascendencia histórica, su reconocimiento por parte de la crítica y por su talento para retratar un tiempo y un entorno. Con todo, es cierto que los clásicos son libros canónicos como también lo es que hay algunos clásicos que no han sido reconocidos por el canon literario de su época o que no todos los autores que figuran dentro del canon son clásicos porque, por ejemplo, no ha discurrido el tiempo necesario para ser considerados como tal. Para intentar disipar la confusión, algunos autores proponen distintas categorizaciones de canon, en función de las distintas funciones que puedan cumplir. Con este cometido, Fowler (1979) realiza una taxonomía de seis categorías, que ha encontrado amplia aceptación, aunque algunos de sus tipos sean obsoletos en la actualidad o no respondan a la definición de lo que es un canon.

- El canon potencial comprende todos los textos escritos y toda la literatura oral conservada. Es, por tanto, un descriptor contradictorio, puesto que da por hecho que todo texto es susceptible de integrar el canon, lo que contraviene la esencia de lo canónico, que es la selección. Los conceptos de imitación y exclusión asociados al canon también desaparecen en este tipo. Asimismo, es inviable desde el punto

de vista funcional, ya que no pone orden dentro de un conjunto de textos ni establece una jerarquía. Precisamente, varios autores han defendido la noción de canon porque ofrece un repertorio representativo ante la imposibilidad de conocer toda la literatura. Tiene sentido que Fowler pretenda hacer referencia a un conjunto global de los textos del que se extraen las obras canónicas. Sin embargo, su categorización como un tipo de canon es, como se ha dicho, cuestionable. Corpus es un descriptor que parece encajar mejor para esta definición.

- El canon accesible está compuesto por los textos disponibles en un momento dado, por lo que constituye una limitación sincrónica del canon potencial. En esta categoría, el criterio de adscripción del canon continúa sin ser, por ejemplo, estética o ideológica. No incluye, por así decirlo, los mejores textos de un periodo, sino aquellos que están al alcance. Por eso, su vigencia también es discutible, puesto que en la actualidad el acceso a las fuentes es bastante más sencillo que en el pasado gracias a la invención de internet. Aparte de su caducidad en el siglo XXI, la disponibilidad tampoco parece un criterio *per se,* sino una condición que en ningún caso valora las obras en términos cualitativos ni reúne aquellas susceptibles de ser imitadas.

- El canon selectivo hace referencia al conjunto de obras y autores listados en antologías y programas. La contradicción de las dos categorías anteriores con respecto a lo que es un canon empuja a Fowler a emplear un término como el de "selectivo" para retratar este tipo canónico, lo que resulta redundante ya que, como se ha explicado, todo canon debe implicar una selección.

- El canon crítico está formado por todas aquellas obras que son objeto de interés en documentos críticos. Como sucede con el canon disponible, el avance de la sociedad y de la ciencia ha desvirtuado esta tipología, ya que, según se ha glosado, en la Sociedad de la Información la crítica ha perdido su autoridad en aras de una estructura horizontal.

- El canon oficial lo integran los textos legitimados por los agentes institucionales, aunque no se explicita cuáles.

- El canon personal es el que configura cada lector. Se alude de esta forma a los criterios subjetivos de los receptores. Junto con el canon oficial es el que más presencia tiene actualmente, ya que la red se nutre de propuestas individuales en la que sus autores informan sus libros, las películas o las canciones predilectos o los que más les han marcado.

Las barreras entre el oficial, el crítico y el selectivo resultan especialmente difusas. Fowler basa varias de sus categorías en los agentes que integran un repertorio. Así, el canon crítico se correspondería con la labor de los metatextos; el oficial, con la de los agentes institucionales; y el personal, con el de los consumidores. Siguiendo esta dinámica, lo lógico habría sido la presencia de un canon fomentado por el mercado. En virtud de estas ausencias y de la confusión que generan varios descriptores, Harris (1998) añade cuatro modelos más:

- El canon aplicado a un corpus textual cerrado y único, como por ejemplo la Biblia. Por tanto, esta tipología también se enfrenta a la naturaleza de lo canónico, que según las teorías sistémicas se caracteriza por su mutabilidad. Asimismo, frente al canon eclesiástico, que actúa como una autoridad incuestionable, el literario es al menos discutible.

- El canon pedagógico, compuesto por las obras que deben leer los alumnos para optimizar su formación. Este descriptor establece, por tanto, relaciones con el canon crítico y con el canon oficial, convirtiéndose prácticamente en una subcategoría del último.

- El canon de día comprende las obras que se consideran valiosas en un periodo socio-histórico preciso.

- El canon diacrónico, en cambio, engloba aquellos textos que han sido reconocidas a lo largo del tiempo por críticos y lectores, es decir, las clásicas.

Harris acierta, sobre todo, en la elaboración del canon de día y del canon diacrónico, puesto que ilustran a la perfección la perspectiva histórica de lo canónico. Sánchez-García (2018), que reconoce la pertinencia de esta distinción, reelabora el título del canon de día, asumiendo que el de "canon sincrónico" resulta más apropiado.

La dificultad de elaborar unas categorías de canon demuestra la complejidad en lo relativo a las definiciones de clásico y canon. En este sentido, a pesar de que se pueden delimitar el concepto de canon, en cuanto constructo histórico-social, y el de clásico, en cuanto obra genuina, irreductible y atemporal, parece evidente que en los casos concretos es difícil concluir con argumentos irrevocables si un autor es clásico, canónico o ambas. Con todo, no se puede negar que lo canónico se vincula estrechamente con la movilidad y con la variabilidad, y lo clásico, con lo estático y lo permanente. Los autores pueden tomar y retomar múltiples rutas dentro de los distintos cánones y sistemas y, en su interior, entre el centro y la periferia, debido a la interacción de ciertas circunstancias –políticas, sociales, estéticas. Sin embargo, el clásico recorre una sola dirección, y guiado únicamente por el transcurso del tiempo. Esto es: solo se sabrá si es clásico en el futuro. Cuando lo sea, no obstante, será irreversible.

1.2. Los clásicos literarios en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato: concepto, límites e inserción en el marco de la educación literaria

Debido a la influencia de las instituciones en la configuración de los repertorios, los clásicos han ostentado un gran protagonismo en la enseñanza de la literatura desde el siglo XIX; incluso anteriormente, aunque se supeditaran al fortalecimiento de la competencia retórica. No obstante, a diferencia de épocas anteriores, en las que la lectura de los clásicos se daba por supuesta, en las últimas décadas el contexto está planteando nuevos retos en lo que refiere a su lectura, lo que constituye una prueba más de la relación entre lo literario y lo social. Este hecho ha provocado que la bibliografía académica más reciente se haya centrado en analizar los porqués de esta paulatina pérdida de importancia, atendiendo, sobre todo, a los cambios que ha experimentado un alumnado que ha evolucionado como lo ha hecho la Sociedad de la Información. En este sentido, el perfil lector del alumno, sus actitudes y las dificultades que debe encarar a la hora de leer una obra clásica ocupan el centro del debate.

No obstante, corresponde mencionar que las aportaciones teóricas sobre la didáctica de los clásicos en Secundaria, que provienen ante todo de la disciplina de Filología Hispánica, se incrementaron considerablemente en la década de 1990 con la reflexión que generó el paradigma de la educación literaria. Sin embargo, solo una pequeña parte de los que definen este marco conceptual datan, por ejemplo, de los últimos cinco años. En este sentido, conforme el área de Didáctica de la literatura se ha ido enmarcando con mayor solvencia en

las Ciencias Sociales, los estudios sobre los clásicos han disminuido, puesto que las investigaciones, cada vez más cercanas a la Educación que a la Filología, han explorado otros ámbitos de la educación literaria, probablemente más afines a un abordaje experimental. Este hecho contrasta, sin embargo, con la relevancia que las aportaciones teóricas han conferido al estudio de los clásicos desde los años 90 por las dificultades que, como se ha adelantado, han ido surgiendo: de esta forma, a pesar de que los académicos han incidido en la necesidad de atender a la transposición de los clásicos, cada vez son menos los estudios que se centran en ello.

Varios académicos, como Nussbaum (2010) u Ordine (2017), alertan de la caída que han padecido las humanidades ante el cientifismo utilitarista. De acuerdo con estos pensadores, los saberes humanísticos se contraponen "radicalmente a la utilidad dominante, que mata de forma progresiva las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana" (Ordine, 2017, sin paginar). Por consiguiente, el conocimiento se subordina a fines cortoplacistas que no encajan con lo que es la literatura. Con ello, lo que está en peligro es:

> En primer lugar, un saber sustantivo que solemos llamar humanismo; en segundo, la serie de saberes en los que éste se ramifica y que lo constituyen, entre ellos, la literatura; y, en tercer lugar, los exponentes sublimados de esos saberes, es decir, los clásicos (García Única, 2016, p. 42).

En la posmodernidad, los adolescentes se han quedado sin tiempo para la reflexión y sin referencias, lo que obstaculiza la admiración a autores que precisamente han sido elogiados por ser modélicos. Además, aunque la cultura actual se vincula cada vez más con el ocio, las alternativas por las que se decantan los adolescentes distan de ser, si quiera, literarias. En este marco, los estudios demuestran que, desde hace unos años, los adolescentes apenas leen este tipo de obras, ni en España (Colomer, 2009; Larrañaga & Yubero, 2005; Latorre, 2007; Muñoz & Hernández, 2011) ni en el extranjero (Yang, 2022). Los jóvenes poseen una serie de prejuicios, por los que no solo catalogan los textos clásicos como "rollazos" (Torrijos, 2019), sino que, además, los cuestionan al poner en duda su utilidad (Cerrillo, 2007). Además, en secundaria, lo audiovisual concentra su atención en mayor medida: los móviles, las redes sociales, los videojuegos (Ayuso Collantes, 2020). Asimismo, fuera del horario escolar, se aficionan a nuevos pasatiempos, como la música, el aprendizaje de otro idioma o el deporte (Lluch, 2019). Como consecuencia, cuando terminan la Educación Secundaria Obligatoria,

el índice de lectura ha descendido considerablemente, por lo que puede concluirse que, a mayor tiempo de escolarización, mayor desafección por la lectura (Latorre, 2007).

En este contexto, desde los años 90, se debate sobre si hay que leer a los clásicos en la escuela. Algunos teóricos, como Casado (1996), priorizan la práctica lectora de sus alumnos, independientemente del género y calidad del texto, con el objetivo de que adquieran experiencias estéticas y cierto pensamiento crítico. Otros, como Torrijos (2019), Cerrillo (2007) o García Gual (en Casado, 1996) afirman con rotundidad que es responsabilidad de la institución educativa fomentar la lectura de estas obras. Aunque en Primaria el debate puede estar más abierto, las exigencias lectoras en Secundaria deben ser superiores (Torrijos, 2019). Los jóvenes necesitan encontrar una pauta de excelencia, argumentan.

La literatura académica recalca que los clásicos ayudan a la formación integral de los jóvenes lectores, que precisamente requieren referentes y modelos, tanto para su maduración intelectual y personal como para el aprendizaje de la lengua. La literatura clásica resulta realmente útil en la conformación de su identidad puesto que, como experiencia intersubjetiva, supone un encuentro con grandes voces (Gual, 1996; Navarro Durán, 1996). Mediante la contextualización diacrónica de las manifestaciones literarias en épocas y culturas no siempre insertas en su marco espacio-temporal, se permite al estudiante relativizar y analizar su lugar en el mundo. En consecuencia, puede beneficiarse del patrimonio heredado para articular su propia personalidad. Puesto que se disponen como obras abiertas, ofrecen un sinfín de posibilidades para el debate en el aula y la práctica de la capacidad interpretativa del alumnado. Pero, sobre todo, importan por sus valores pedagógicos: los clásicos conectan con la experiencia lectora, al tiempo que ejemplifican la capacidad creativa de un idioma (Ayuso Collantes, 2020). Por eso, pese a las barreras iniciales, los académicos afirman que los docentes tienen que promover su lectura, para que los estudiantes terminen acumulando los instrumentos necesarios con vistas a que tengan la competencia mínima para que puedan efectuar por sí mismos una selección de lecturas (Cerrillo, 2007).

Aunque la bibliografía especializada sostiene que se debe fomentar la lección de estas obras, duda sobre su nivel de imposición. Pennac (1993) asegura que el verbo leer no soporta el imperativo, puesto que el placer de la lectura solo se desarrolla en un ambiente de libertad. Al respecto, en varias investigaciones (Munita, 2016) los (no)lectores culpan a las lecturas obligatorias de su progresiva desafección por la práctica lectora, aunque también los hay que confiesan que sin su imposición jamás se habrían atrevido con obras que terminaron

fascinándoles. Esta tendencia también se manifiesta en los trabajos de Colomer (2005). Queda patente, entonces, que la relación del receptor con la exigencia de la lectura es una de las claves para disociar los lectores fuertes, que valoran los textos obligatorios, y los débiles, que suelen recurrir a este lugar común como pretexto en vez de reconocer que nunca les ha gustado leer, ni con imposición ni sin ella (Ayuso Collantes, 2020).

Steiner (1978) propone cuatro tipos de dificultades a las que se suelen enfrentar los lectores a la hora de leer poesía y que en esta investigación se considera que son perfectamente válidos para explicar las complejidades que presenta un texto clásico. Junto con la noción de obligatoriedad, tienden a alejar a los alumnos de su lectura. En primer término, se encuentran las dificultades contingentes, localizadas en el lector, que carece del conocimiento necesario para entender el texto. La más habitual es la que plantea el lenguaje, lleno de arcaísmos, construcciones en desuso y convencionalismos estético-culturales que son reflejo del horizonte de expectativas en los que se gestó la obra. En este sentido, hay autores como Sotomayor (2013) o Torrijos (2019) que alertan de que los alumnos no entienden el código de los textos que tienen entre manos, lo que convierte la lección en una experiencia negativa que perjudicará su hábito lector. Otros autores como Mediavilla (2019) discrepan: en su opinión, la clave no se halla en el lenguaje, sino en la selección y el uso didáctico que el mediador haga durante el acto educativo.

La lejanía del lenguaje va unido a la lejanía cronológica y al mundo cultural que recrean, en ocasiones, estos textos. De hecho, la Edad Media puede resultar una época crítica para la transposición del patrimonio autoral, puesto que sus referencias resultan demasiado remotas para el lector del siglo XXI (Ayuso Collantes, 2020). Por ello, el adolescente siente que no sabe descifrar la obra de primeras porque se le exige un gran esfuerzo de "hermenéutica diacrónica" (Pannikar, 1998). En algunos casos, "la distancia entre una cultura y ciertos textos puede volverse tan drástica que todo tenga que averiguarse" (Steiner, 1978, p. 263). Con todo, la complejidad contingente se puede resolver a través de ciertos recursos, como el diccionario, la enciclopedia o determinadas páginas web. En virtud de la capacidad de abstracción que exige la lectura de los clásicos para poder ser comprendida completamente, el alumnado necesita, para empezar, tiempo y atención (García Gual en Cerrillo & Ortiz, 2019, p. 15).

Sin embargo, en ocasiones, aun habiendo buscado el significado de las palabras arcaicas y de las referencias contextuales, el lector todavía encuentra "opacidad". Aunque "existe una comprensión en niveles empíricos", el lector entiende las palabras, pero no comprende el

código en su conjunto (Steiner, 1987, p. 264). No por el texto; por él mismo. Hace frente, entonces, a las dificultades modales, que se plantean cuando el texto se hace ininteligible para el receptor por su propio modo, por "su incapacidad de responder a un texto cuya fuerza de vida autónoma, cuya *raison d'étre*, se le escapa" (Steiner, 1978, 268). A pesar de que estas dificultades no se solucionan con la investigación o la búsqueda, se podrían a llegar a resolver. Por ejemplo, con el tiempo, porque hay autores que en un momento no son para un lector, pero lo pueden llegar a ser en otra época o cuando experimente otros conflictos. De hecho, Sotomayor (2013) se pregunta: "¿Cómo se puede llevar al aula lecturas que demandan cierta madurez a chicos que están descubriendo el mundo?" (p. 39).

Por la complejidad de estas obras, es necesario que el lector haya alcanzado cierto grado de madurez y capacidad analítica, tras una preparación lectora previa, puesto que hay que ponerles en camino ya en la etapa de formación (Ayuso Collantes, 2020; Cerrillo & Ortiz, 2019). Este hecho conduce a otro aspecto que también suscita controversia para los académicos: el proceso de inmersión. Mientras Cerrillo (2007), por ejemplo, brinda menor importancia a la edad que a la mediación, Colomer (1998) advierte de que un contacto prematuro con los clásicos podría resultar un obstáculo insalvable. En ese bando se posiciona asimismo Carlos Silveyra (2009). Sea cuando sea, el acercamiento ha de ser gradual y placentero, "lo cual no quiere decir que este no ofrezca sus puntos de reflexión y de aplicación práctica en su conocimiento de lo real y en su horizonte vital" (Ayuso Collantes, 2020, p. 5).

A diferencia de las dificultades anteriores, que nacen del lector, las tácticas y ontológicas emergen del propio texto. Aparece la primera cuando algunos autores programan deliberadamente la confusión para retar al lector o porque se da una falta de armonía entre su intención y su ejecución. "El poeta radical no forja una nueva lengua, pero intenta revitalizarla, limpiarla de las palabras de la tribu" (Steiner, 1978, p. 270). Así consigue generar un efecto de extrañeza en el receptor, como busca la poesía metafísica –ejemplifica Steiner–, en la que los autores pretenden sorprender al receptor a través de nuevos conceptos en su voluntad de ser comprendidos únicamente paso a paso y hasta cierto punto. Esta dificultad es táctica en la medida en que ralentiza *ex profeso* el ritmo al que el lector va entendiendo el texto. Mediante el término musical *rallentando*, Steiner sostiene que se trata de una estrategia para obligar a los lectores a que sigan al autor en sus rutas.

Finalmente, las dificultades ontológicas: hay textos que son incomprensibles porque el ser humano lo es. No pueden resolverse mediante un diccionario ni con el tiempo. Tampoco

son una técnica intencional, "no es, como en el caso de las dificultades tácticas, que se espere que entendamos lentamente o que nos mantengamos en equilibrio entre alternativas de significado", sino que "no se espera que entendamos en absoluto y nuestra interpretación es una intrusión" (Steiner, 1978, p. 272). Por más que el lector disponga de enciclopedias, adapte su disposición modal o respete la ruta de un autor, el mundo ficcional se torna enigmático, porque hay obras que buscan representar ese misterio.

Como refleja la figura 3, los cuatro tipos de dificultades que se derivan de la lectura de los clásicos se estructuran en función del nivel de complejidad. De esta forma, la contingente, en la base de la pirámide, es la más salvable, puesto que se resuelve mediante la transferencia de información, en tanto la ontológica resulta, en la mayoría de los casos, imposible de superar. En este sentido, el nivel de dificultad se va incrementando a medida que disminuye el control del lector sobre la obra y adquiere poder el autor.

Figura 3. Mapa conceptual de los cuatro tipos de dificultades que se derivan de la lectura de los clásicos: de las más sencillas de resolver a las más complicadas. En claro, las que se encuentran en el lector. En oscuro, las que impone el texto per se.

Fuente: elaboración propia con base en Steiner (1978).

Para salvar estos obstáculos o aminorar sus efectos en el lector, la literatura académica enfatiza que el debate no debe oscilar en torno a si se deben leer los clásicos o no, sino alrededor de su enfoque. Se trata de acercarlos con garantía en función de las capacidades del

alumnado (Ayuso Collantes, 2020). De hecho, según Cerrillo (2007), es responsabilidad de la escuela decidir qué textos seleccionar, cuándo leerlos y cómo acercarlos, orientando de esta forma a los alumnos por las mejores vías. En este sentido, si el lenguaje o el mundo recreado plantean dificultades al alumnado, el enfoque se las presenta al profesorado. Principalmente, por la vinculación entre el modelo historicista y el concepto de clásico, asociado a lo tradicional, ya que la articulación de este constructo es resultado del esfuerzo historicista del sistema literario. En efecto, al decir de Colomer, "los docentes de Secundaria se sienten escindidos entre una función de traspaso del legado literario (entendido como saber) y un nuevo objetivo de animar a la lectura "(entendido como leer)" (2005, p. 52).

La adopción del paradigma de la educación literaria ha amenazado la función del modelo historicista y el formalista, que ponen en riesgo la consecución de objetivos encaminados al placer lector. Así, el paradigma historicista ha sido cada vez más criticado, ante todo por el estudio sistemático y memorístico que moviliza (Altamirano Flores, 2013): "La prioridad de este enfoque hacía posible incluso que el estudiante obtuviera magníficas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos" (Sánchez Enciso, 2003, p. 323). Puesto que la enseñanza de lo literario se supedita a la transferencia de un detallado catálogo de informaciones relativas al autor, de quien se reconstruye toda su biografía (Guerra Sánchez, 1994), la "sobrevaloración del poeta sobre la obra" es incuestionable, lo que remite a una enseñanza sobre la literatura más que a una enseñanza que promueva el conocimiento de la literatura (Carter y Long, 1991). De esta forma, la sucesión de fechas, autores, términos metaliterarios y referencias se disponen como una forma de conocimiento *per se*, que no conduce a una lectura más sensible. Sin capacidad de decisión, la función del alumno se limita a recibir el contenido literario, absolutamente mediatizado, ya que se explica en función de su significado historicista (Guerra, 1994, p. 83).

Con todo, el modelo historicista también ha reportado distintos beneficios a la enseñanza literaria, tales como el fomento de bibliotecas públicas que ofrecieran a los estudiantes la opción de ejercitar su sensibilidad mediante la lectura de obras de calidad (Colomer, 1996), la edición crítica de las manifestaciones artísticas, el análisis preciso y sistematizado de las fuentes o "el conocimiento de la vida de los autores y la concepción de la obra como expresión del creador y como documento histórico que encarna el espíritu de la época y del pueblo al que pertenece" (Núñez, 2016, p. 26). La posesión de estos datos históricos ofrece herramientas útiles para fundamentar la selección del corpus en sintonía con las edades y los intereses de los alumnos (Guerra, 1994).

Por ello, admitir los inconvenientes del enfoque historicista no debería desencadenar la eliminación de la perspectiva histórica, apunta Dueñas (2013, p. 140). Puesto que toda obra es hija de su tiempo, el conocimiento del entorno es vital para su comprensión. Por ello, algunos autores como Dueñas (2013) o Bombini (2008) defienden su propio concepto de historia literaria. Proponen situar la obra en su contexto para que la experiencia de la lectura afecte al lector a través de lo que vivieron y contaron otros, porque "la literatura comporta básicamente una doble relación con los acontecimientos históricos: el afán de sustanciarlos, pero también de trascenderlos" (Dueñas, 2013, p. 140). Estos autores destacan los conceptos de periodización y de generación, necesarios para ubicar al estudiante en el proceso literario (Guerra, 1994). Sin embargo, puntualiza Bombini (2008), la recuperación de lo histórico debe ir acompañada de una perspectiva comparatista de las obras.

Con respecto a la vigencia del paradigma formalista, algunos autores argumentan que concilia el conocimiento directo de la propia tradición literaria con el aprendizaje y dominio de los recursos expresivos de la lengua (Dueñas, 2013). Además, el comentario de textos promueve el hábito lector, al tiempo que ejercita la capacidad analítica del estudiante (Dueñas, 2013). Amplía, asimismo, el concepto de literatura como categoría artística, lo que incentiva el estudio de los vínculos del arte en su globalidad al equipar la especifidad del discurso literario con otros semejantes, como el de la pintura o la música (Guerra, 1994). Así el alumno puede explorar no solo la función referencial del lenguaje, sino también su uso creativo (Guerra, 1994).

Sin embargo, pese a la insistencia de Correa y Lázaro Carreter en el análisis sincrónico de fondo y forma literarias, el fragmentarismo del sistema es irrebatible: en la práctica, el mecanismo consiste en el examen del fragmento por "módulos temáticos y gramaticales", por lo que prescinde del concepto de unidad y la coherencia que le dan sentido (Martín Vegas, 2009). Por su naturaleza estructuralista, concibe el texto como una red de planos entrelazados. Asimismo, la conveniente adaptación del comentario de textos al nivel del alumno provoca que se simplifiquen sus pautas en exceso y que se profundize en ellos desde una perspectiva demasiado rígida (Dueñas, 2013). Con todo, varios autores comparten su defensa del comentario de textos como una herramienta útil para la valoración y el disfrute de los textos durante el refuerzo de los hábitos lectores (Salvador, 2009). Siempre y cuando su análisis sea abierto y flexible y se utilice al servicio del fomento de la competencia interpretativa mediante actividades como el debate, la interpretación conjunta de los textos o el intercambio de opiniones (Dueñas, 2013).

En este sentido, aunque la literatura académica valora la necesaria contextualización histórica de la obra y el análisis textual como métodos válidos, coincide en que es el modelo de la educación literaria el más beneficioso, puesto que es el único que le otorga al alumno un estatus de igualdad con respecto al clásico. Esta equidad transforma el aula en un lugar de intercambio de opiniones que fomenta el aprendizaje de todo tipo y rechaza cualquier tipo de lectura estereotipada (Mediavilla, 2019). No obstante, como advierte Tauveron (2002), si bien el alumno debe participar en el proceso de interpretación, no se debe aceptar cualquier exégesis como válida. Aunque el potencial de un texto no se agota en la intención del autor, tampoco posee infinidad de sentidos porque todo discurso conserva alguna huella de su creador. De acuerdo con la filosofía del lenguaje, el autor formula el significado del texto, singular e invariable, mientras el lector le confiere un sentido (Compagnon, 2015). Solo partiendo desde este fundamento tiene sentido la intervención del mediador, responsable de la conciliación entre ambas interpretaciones: "Puede insistir en la época del autor o en nuestra época, en lo otro o en lo mismo, partir de lo otro para llegar a lo mismo, o inversamente, pero, sin esos dos focos, la enseñanza no está completa" (Compagnon, 2015, p. 103). El mensaje ya no es lo principal, sino la experiencia de lectura, por lo que el texto cobra importancia en la medida en que existe un lector que le confiera sentido (Colomer, 2009).

En este marco, se propone la lectura de los clásicos a través de una evaluación más flexible basada no tanto en el resultado como en el proceso, la lección en voz alta, la conversación literaria, el empleo de recursos audiovisuales y la interdisciplinariedad. Otra fórmula para acercar a los adolescentes a la lectura de los clásicos universales es la difusión del personaje principal para, a continuación, facilitar el acceso a la lección completa del texto. Este proceso gradual puede llevarse a cabo a través de varios modos: mediante el relato de la vida del escritor o de las particularidades del propio personaje (Cerrillo, 2007). Se aprovecha, así, el aura de grandeza de algunos personajes familiares para el público porque ya forman parte de nuestro imaginario cultural, como Sherlock Holmes, Don Quijote, Emma Bovary o la Celestina. Otro aspecto en el que pone el énfasis la educación literaria es el desarrollo de las relaciones intertextuales, para que el alumno entienda la literatura como una urdimbre de relaciones que desbordan los límites de una historia nacional (Mendoza, 1996). Así, se fortalece la adquisición de un conocimiento más allá de lo histórico que "hace posible que cada alumno pueda organizar ideas de forma significativa y que cree redes semánticas y de conocimiento sobre el discurso literario" (Mendoza, 2012, p. 144).

A partir de este enfoque, Mediavilla (2019) plantea para exprimir la potencialidad de los clásicos, el siguiente proyecto, que tiene en cuenta todas las claves que se acaban de abordar:

- La definición precisa de los objetivos, que, con la mira puesta en la formación del lector literario, deben partir de las características cognitivas, psicológicas y hasta culturales del alumnado.

- Seleccionar los textos en función de los elementos que el docente necesita plantear en el aula. De ahí que las convenciones estéticas o formales y la historiografía literaria reposen en segundo plano.

- Diseñar un escenario de lectura pragmática, esto es, un marco de actuación en el que la lectura tenga una finalidad expresa y clara.

- Movilizar el intertexto lecto-literario del lector, lo que significa la integración de referencias provenientes de todo el eje cultural: desde la alta cultura hasta la popular. Enseñar a leer consiste en capacidad a los nuevos lectores para que aprendan a proyectar sus conocimientos previos cada lectura.

- Ejercitar las distintas habilidades cognitivas, cuya actividad condiciona la lectura: los distintos niveles de descodificación, las actividades inferenciales que son el auténtico motor de la lectura, el reconocimiento de la información y su valoración hasta la incorporación de la nueva información a las redes cognitivas del lector.

Además de la metodología, existen algunos recursos para flexibilizar la obligatoriedad y reducir las dificultades contingentes del alumnado. Por ejemplo, la adaptación de los textos; "forma de reescritura en la que se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto" (Sotomayor, 2015, p. 217). A diferencia de la versión, que es cada una de las formas que adopta el texto de una obra, la adaptación se relaciona con la idea de modificar (Cerrillo & Ortiz, 2019). Las adaptaciones incluyen necesariamente al receptor e implican una diferencia entre el contexto de producción y el de recepción (Sotomayor, 2005). Sus destinatarios suelen ser el lector infantil y juvenil y el popular, ya que son los grupos de receptores menos cualificados y con una competencia literaria más limitada (Rodríguez Chaparro, 2017). En auge en el panorama editorial (Ayuso Collantes, 2020), se

elaboran con dos funciones: ofrecer a los jóvenes lectores un texto que pueda entender y contribuir al desarrollo de los valores del receptor (Calzón, 2019).

A pesar de su éxito comercial, tan sencillo resulta localizar argumentos a favor como en contra de su empleo en el aula. Entre los que se manifiestan reticentes, Cerrillo (2007) afirma que condicionan la expresión literaria. Y, entre los que se posicionan en contra, Witdouck (2014) lista sus aspectos negativos: el título y la firma suponen una mentira para el receptor; los textos, en realidad, no admiten supresiones; el lector no puede disfrutar del lenguaje de la época o de otra lengua, y, finalmente, el cómputo de lectores de la obra original no se amplía con estos instrumentos. Sin embargo, el mayor peligro compete a la calidad de la obra, puesto que "hiere, en ocasiones de muerte, la esencia de las obras originales, generando en el niño una imagen distorsionada del texto primigenio" (Fernández Andino, 2014, p. 2):

> El valor educativo o formativo de una obra literaria debe emanar de ella, sin que los demás programemos qué es lo que el niño tiene que sacar de una obra determinada. Dejemos libres a la obra y al niño y favorezcamos solo que se produzca el encuentro" (González Gil, 1979, p. 294).

Desde una posición antagónica, Sotomayor asegura que, aunque distorsionan la obra, por lo menos ponen en contacto al alumno con los símbolos y los temas que los elevan como producciones inigualables. Al final, como añade la investigadora, muchos de sus motivos se han instalado en el patrimonio popular a través de otros medios como el cine, por lo que la mediación no es tan perjudicial. En sintonía con Hijosa (2006) y Navarro (2013, 2016), Sotomayor las defiende como una vía indispensable para facilitar el acceso a estos textos (Navarro Durán, 2016):

> La única forma de abrir las páginas de los clásicos es quitar las barreras que impiden la entrada en ellas al niño, al adolescente, evitándole unas trabas que les hacen pensar que su lectura es un castigo [...] Si no se acercan los textos literarios a todos los públicos, ese patrimonio literario será —lo es ya— un placer reservado a muy pocos, cerrado para casi todos. El mejor estímulo para la lectura es el fácil acceso al interior de las grandes obras literarias (Navarro Durán, 2016, p. 23-24).

En cualquier caso, sus defensores insisten en que es imprescindible disponer una serie de criterios y pautas que deben regir el proceso de adaptación. Respeto al original y accesibilidad son los requisitos que más consenso suscitan para "recrear de manera fiel el carácter y el espíritu de la obra (Witdouck, 2014, p. 12). Esos son, también, los principios de la mejor adaptadora de clásicos en España: Navarro Durán. Experta en la literatura del Siglo de Oro, ha compartido múltiples artículos donde expone las claves de una buena adaptación

y de su empleo en el aula. De esta forma, se comprueba lo adelantado al inicio de esta sección: que la mayoría de las aportaciones sobre la didáctica de los clásicos, y en muchas ocasiones las más significativas, provienen del área de la Filología Hispánica; en el caso de esta investigadora, además, sin haber establecido ninguna colaboración con la Facultad de Educación.

Entre los criterios que definen un correcto proceso de adaptación, Navvaro Durán menciona también la elección de los pasajes esenciales: "Es indispensable seleccionar; pero también los es hacerlo con tino para mantener la unidad de la obra; hay, además, que eliminar la dificultad del texto" (Navarro Durán, 2006, p. 19). Navarro Durán define este proceso como "jibarización", "porque ese es el concepto: reproducir el todo y mantener la armonía entre las partes" (2016, p. 25), pensando, sobre todo, en el desarrollo de la trama y en su lector implícito (Navarro Durán, 2013). Por ejemplo, en su célebre adaptación de *Don Quijote de la Mancha* suprimió el fragmento de la cueva de Montesinos y conservó el de la batalla de las ovejas pensando en que sería el que más diversión generaría entre el público infantil (Navarro Durán, 2006).

Cuanto mayor sea el nivel de comprensión del destinatario, menor es la reducción que debe realizarse. Por ello, las dificultades de la adaptación serán mayores cuanto más tenga que ser simplificada (Navarro Durán, 2013). Con el público infantil es conveniente poner atención en la extensión, que será ampliada mediante las ilustraciones (Navarro Durán, 2016). En este sentido, recuerda, el objetivo no es traducir la obra al castellano actual ni infantilizar el discurso; sólo emplear un modo de expresión, en su contenido y su articulación, al alcance de los niños (Navarro Durán, 2016). La línea que nunca se debe cruzar: las licencias creativas individuales, porque quien adapta "no debe pretender desempeñar el papel de creador, es decir, no puede incluir ideas suyas ni variar el contenido del texto" (Navarro Durán, 2016, p. 25). Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, los mecanismos de transformación más utilizados son:

> La supresión de episodios o historias secundarias, la eliminación de frases y concisión del lenguaje, la sustitución de narración por diálogo, o del modo indirecto por el modo directo, la introducción de elementos familiares y cercanos al lector (personajes, lugares, situaciones), el resumen de la historia a partir de sus momentos principales, la transformación de la forma narrativa en dramática (con acción directa y diálogo) o poética (con musicalidad y ritmo) (Sotomayor, 2005, p).

Otra estrategia de cierto alcance es la lectura de pasajes de algunos clásicos; fragmentos de cierta independencia, como un capítulo o un poema, que no requieren la lección de la obra en su globalidad para la comprensión del mensaje, como un episodio completo del *Quijote,* un poema de Góngora o un pasaje del Infierno de la *Divina Comedia* de Dante, proponen Cerrillo & Ortiz (2019). En esta línea, aparecen también las antologías, en las que se reúnen discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros de acuerdo con criterios establecidos por el mediador. Torrijos (2019) apuesta por la utilización de guías de secuenciación lectora, como *Hidalgos, cómicos y escuderos. Maese Pedro y su retablo* y *La aventura de la cueva de Montesinos;* documentos que, tras presentar la lectura completa del episodio correspondiente, incorporan un repertorio de actividades orientadas a familiarizar al lector con la figura, la obra, el lenguaje y la época de Cervantes.

Sin embargo, quizá uno de los recursos más potentes para llevar los clásicos hasta el alumnado sea una selección rigurosa y trazada cuidadosamente (Ayuso Collantes, 2020; Torrijos, 2019). Para materializar este propósito, surge la necesidad de crear un canon escolar enfocado a la formación literaria del alumnado (Cerrillo, 2007) o de un canon formativo, que es el resultado de un repertorio compuesto de acuerdo con unas reglas de elegibilidad que combinan aspectos didácticos y formativos al aglutinar una serie de repertorios, como el escolar, el institucional y el de literatura infantil y juvenil (Ayuso Collantes, 2020). En cuanto al canon oculto, hace referencia a las prácticas invisibles o invisibilizadas efectuadas por docentes y lectores; se trata de lecturas que se comparten y se recomiendan (López Andrada, 2021).

Estos cánones tienden a compaginar lecturas clásicas con otras que llaman la atención del alumnado, normalmente de la literatura infantil y juvenil, y que funcionan como mediadores críticos (Cerrillo, 2007). La calidad debe ser el núcleo del repertorio, lo que, en ocasiones, puede provocar la omisión de *best-sellers,* puesto que, como apuntan Margallo (2009) y Colomer y Munita (2013), este tipo de novelas fundamentan todo su potencial en la acumulación de datos para satisfacer la curiosidad del lector, lastrando el progreso de su reflexión y de su maduración afectiva. Además, se trata de obras cerradas que no se consumen en su trama. Otros académicos defienden la inclusión de títulos que garanticen una educación plural que contemple a todo tipo de personajes y orientaciones (López Andrada, 2021). En cualquier caso, lo que se subraya es que estos repertorios deben ser adecuados a los intereses y las capacidades de los alumnos, han de contribuir a la adquisición de la formación literaria y, sobre todo, deben estar continuamente abiertos a nuevas modificaciones (Cerrillo, 2007).

1.3. La lectura de los clásicos en el aula de Secundaria y Bachillerato: una revisión sistemática de estudios empíricos

Puesto que las disposiciones curriculares, tal y como se recoge en la última ley educativa *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* continúan fomentando la lectura de las obras que configuran el patrimonio nacional y universal en España y en el exterior (Stotsky, 2010; Goodwyn, 2012), resulta apropiado aportar conocimiento basado en la evidencia para investigar las características, oportunidades y dificultades que plantea la transposición didáctica de estas obras. Por ello, a continuación, se presentan los resultados de una revisión sistemática de estudios empíricos que han analizado la lectura de los clásicos en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Utilizando un método que combina la sistematicidad con el análisis narrativo, se pretende, por un lado, reunir todo el saber existente sobre este tema, y, por otro, dotar a la literatura científica y al profesorado de una representación de la investigación disponible (Grant & Booth, 2009).

En este sentido, las prácticas docentes se nutren de componentes personales, pero también externos (Borg, 2001). En virtud de la importancia del aprendizaje a través de la observación (Bandura, 1986), las experiencias de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente compendiadas pueden servir como paradigmas de éxito o como anti-modelos que muestren los errores en los que un profesional debe evitar incurrir. Además, la revisión sistemática va a permitir contrastar la práctica empírica con lo que los académicos han reflexionado sobre la transmisión de los clásicos, recogido en el punto 1.2. De esta forma, el marco teórico y los resultados de esta revisión sistemática constituirá la base bibliográfica fundamental sobre la que fundamentar la elaboración del cuestionario y las entrevistas de esta investigación doctoral. Por eso, corresponde mencionar que solo se tendrán en cuenta los estudios que se han llevado a cabo en países de cultura hispanoamericana o anglosajona, puesto que son los entornos en los que se va a estudiar la cognición del docente sobre la enseñanza de los clásicos. Además, como se pone de relieve en el apartado 2.5. los estudios sobre las creencias del profesor de literatura se han llevado a cabo, sobre todo, en estos espacios.

Para definir la pregunta de interés, se ha utilizado el modelo SPIDER, puesto que es el aconsejado para estudios de tipo cualitativos, cuantitativos y mixtos (Cooke et al., 2012). Si bien en la presente revisión sistemática se admiten experiencias de aula analizadas mediante metodología tanto cualitativa como cuantitativa, debido a la tendencia cualitativa de los

estudios sobre educación literaria y la naturaleza del objeto de investigación, se ha preponderado la herramienta SPIDER sobre el paradigma PICO (*Poblation, intervention, comparison, outcome*), idóneo para investigaciones cuantitativas.

Tabla 1. Elementos de la herramienta SPIDER.

Muestra	Fenómeno de interés	Diseño	Evaluación	Tipo de investigación
Alumnado de Secundaria y Bachillerato y equivalente	La lectura de los clásicos en Secundaria	Cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, observación (no) participante	Experiencias percepciones	Cualitativa, cuantitativa y mixta

Fuente: elaboración propia con base en Cooke et al., (2012)

Partiendo de la herramienta SPIDER (tabla 2), la pregunta de interés de esta investigación es: ¿Cómo se están leyendo los clásicos en las aulas de Secundaria y Bachillerato? A partir de este interrogante, se elaboraron otros más concretas para estructurar los resultados:

- ¿Qué enfoques se emplean y se proponen durante la lectura de los clásicos?
- ¿Cuál es el corpus propuesto?
- ¿Qué métodos son los más empleados?
- ¿Qué recursos son los más utilizados?
- ¿Qué tipos de dificultades encaran los alumnos durante la lectura de los clásicos?
- ¿Qué metodologías de investigación utilizan los artículos?

1.3.1. Metodología y método

1.3.1.1. Procedimiento de búsqueda: criterios de inclusión y de exclusión

Para responder a estas preguntas, la búsqueda se ha realizado de acuerdo con el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyse*s) (Moher et al., 2009). En primer lugar, se creó una matriz en formato *Excel* con los registros que habían extraído las bases de datos seleccionadas tras haber insertado las ecuaciones de búsqueda. A continuación, se eliminaron los registros duplicados y aquellos que no cumplían

con los requisitos de elegibilidad mediante la lectura de su título y su resumen. Después, se realizó una última criba tras la lección completa de los artículos.

Cinco fueron las bases de datos en las que se realizó la búsqueda: *Web of Science* y *Scopus* fueron seleccionadas por imponer criterios de calidad a los artículos que albergan y porque, en consecuencia, son los repositorios más destacados en el área de las Ciencias Sociales. En un ámbito más concreto, *ERIC* sobresale por su reputación en el campo de la Educación. Finalmente, *JSTOR y Dialnet* se escogieron por criterios geográficos, puesto que la primera cuenta con una importante tradición en Norteamérica y la segunda, en los países de habla hispana.

En lo que respecta a las ecuaciones de búsqueda, se construyeron con base en la pregunta SPIDER. Como se muestra en la tabla 2, se ha empleado un modelo para *Web of Science, Scopus*, *ERIC* y *Dialnet* y dos para *JSTOR*. Todas se estructuran en torno a tres clústeres: el área de estudio, el tipo de obras y los participantes. El modelo incluye: un término que remite al área de estudio, la educación, ("Teaching") y otro que alude a la lectura ("Reading"). Mediante esa combinación, unida por el *booleano* "OR", se pretende reunir ambas corrientes para identificar aquellos artículos elaborados en distintos tiempos o marcos culturales. Se utilizó la fórmula "secondary education" OR "secondary school" puesto que, a diferencia de España, secundaria agrupa todos los cursos desde los 11 a los 18 años en el extranjero. Dada la relación entre los conceptos de canon y de clásico, ya mencionada, se han utilizado ambas nociones, así como los diferentes sintagmas en los que suelen aparecer. A pesar de que se han empleado tesauros y de que la revisión se inserta en la disciplina de la didáctica de la literatura, el término "literature" se ha unido al de "classical", puesto que en ocasiones se confunde con la literatura académica.

Puesto que esta ecuación de búsqueda arrojó 20 500 registros en *JSTOR* se añadió la fórmula ("qualitative" OR "quantitative" OR "empirical") para localizar estudios basados en la evidencia. Asimismo, se tuvieron que eliminar algunas palabras por las limitaciones de extensión de esta base de datos.

Tabla 2. Ecuaciones de búsqueda según base de datos y número de artículos localizados

Base de datos	Ecuaciones de búsqueda	N
Web of Science	("Teaching" OR "reading") AND ("canonical authors" OR "canon" OR "classics" OR "classical literature" OR "literary classics" OR "classic works") AND ("secondary education" OR "secondary school")	55

SCOPUS	("Teaching" OR "reading") AND ("canonical authors" OR "canon" OR "classics" OR "classical literature" OR "literary classics" OR "classic works") AND ("secondary education" OR "secondary school")	111
ERIC	("Teaching" OR "reading") AND ("canonical authors" OR "canon" OR "classics" OR "classical literature" OR "literary classics" OR "classic works") AND ("secondary education" OR "secondary school")	468
Dialnet	("canon literario" OR "classic canon" OR "canon escolar" OR "clásicos literarios" OR "autores clásicos") AND ("secundaria" OR "Bachillerato")	137
JSTOR	("Teaching" OR "reading") AND ("canonical authors" OR "canon" OR "classics" OR "classical literature" OR "literary classics" OR "classic works") AND ("secondary education" OR "secondary school")	20 500
	("Teaching"OR"reading") AND ("canonical authors" OR "canon"OR"classics"OR"literary classics") AND ("secondary education") AND ("qualitative" OR "quantitative" OR "empirical")	423

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el protocolo PRISMA, se dispusieron una serie de criterios de inclusión que debían cumplir los registros:

a) Estudios empíricos sobre la lectura de los clásicos: se contemplan tanto las investigaciones que proponen y evalúan una propuesta como aquellas que realizan un estudio descriptivo de lo que se está haciendo.

b) Estudios realizados en las aulas de Secundaria y Bachillerato o equivalentes. Esto es: Grades 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 en Estados Unidos o Year 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 en Inglaterra.

c) Estudios asociados a la lectura de los clásicos en el contexto de una materia de L1.

d) Estudios de cualquier año, con la intención de comprobar la evolución que han experimentado la noción de canon, de clásico y los enfoques empleados durante su transposición.

e) Estudios realizados en contextos anglófonos e hispánicos, puesto que el estudio empírico de la presente investigación se va a desarrollar en España y, durante la estancia internacional, en Inglaterra.

En relación con estos requisitos, se descartaron los registros que presentaban alguno de los siguientes criterios de exclusión:

a) Propuestas que no han sido empíricamente testadas: para reunir modelos de éxito lo más rigurosos posible, se eliminaron aquellos artículos que se limitan a realizar una propuesta teórica sobre la enseñanza de los clásicos sin haber medido sus implicaciones en la práctica. Por tanto, también se excluyen los estudios sobre la lectura de los clásicos propuesta en los libros de texto o a través de guías de lectura si no implican una puesta en práctica en la realidad, ya que se centran únicamente en el análisis documental.

b) Por el mismo motivo que el que determina el punto anterior, se desechan los registros asociados a tesis o proyectos de grado, puesto que, en el caso de los últimos, no han pasado ningún filtro de calidad para su publicación.

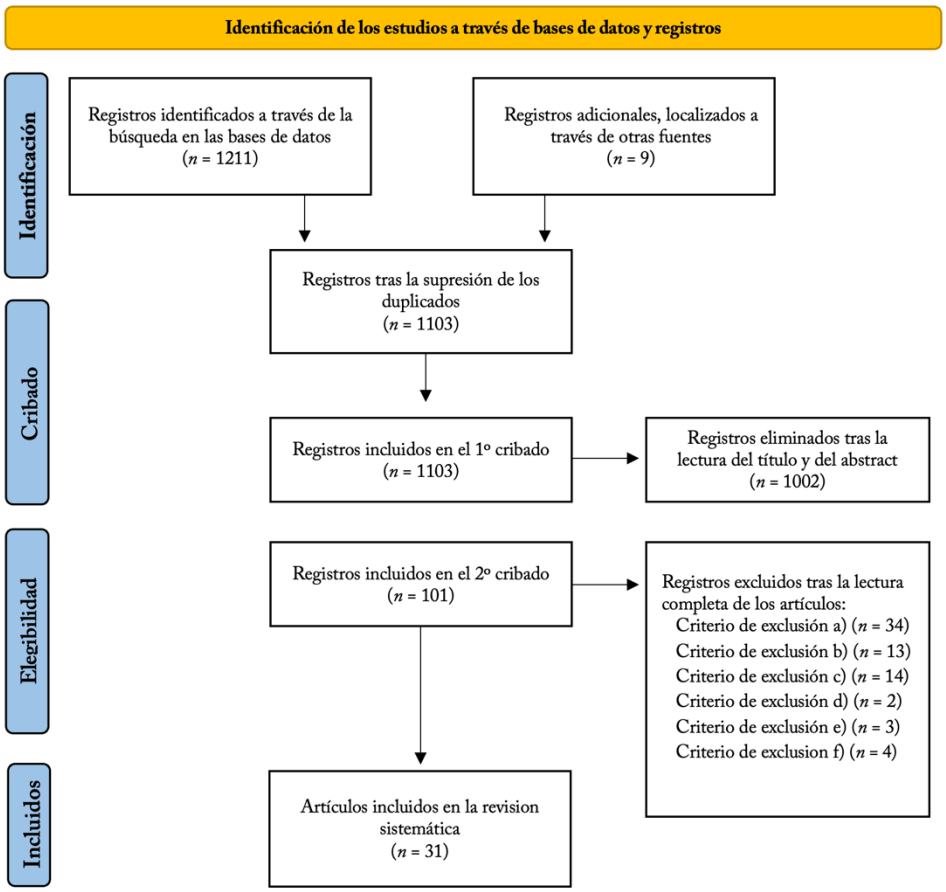
c) Investigaciones centradas exclusivamente en las creencias del profesorado sobre la lectura de los clásicos, ya que este asunto se va a tratar en el punto 2.5 de la tesis (Creencias y prácticas de los docentes con respecto a la literatura, los clásicos y su didáctica: metodologías e instrumentos de investigación, en el marco del paradigma del profesor). No obstante, se aceptarán aquellos artículos que evalúen una experiencia de aula desde el punto de vista del docente.

d) Proyectos que aluden a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, pero se desarrollan en otros niveles, como el universitario.

e) Propuestas en el marco de actividades extraescolares que implican a alumnos de múltiples niveles.

f) Propuestas que no se han llevado a cabo en países de cultura hispanoamericana y anglosajona.

Figura 4. Diagrama de flujo PRISMA.



Fuente: elaboración propia a partir de Page et al. 2020.

Como se muestra en la figura 2, tras la búsqueda en *Web of Science, Scopus, ERIC, Dialnet* y *JSTOR*, se localizaron 1211 registros, a los que se sumaron 9 que habían sido identificados a través fuentes secundarias. A continuación, 201 registros fueron eliminados por duplicaciones. Tras la lectura del título y del *abstract*, se descartaron 1002 estudios. De los 101 que pasaron a la segunda fase del cribado, se eliminaron aquellos estudios que proponían un proyecto que no se había testado empíricamente (n = 34); se presentaban como resultado de un trabajo final de grado o de tesis doctoral (n = 13); reflejaban trayectorias docentes y opiniones desde un punto de vista personal y en primera persona sin aportar evidencias sobre la puesta en práctica de la lectura de los clásicos en el aula (n = 14); exponían proyectos sobre el traspaso de los clásicos en Secundaria en la Universidad (n = 2) y formulaban experiencias didácticas en el marco de la extraescolar teatro (n = 3). En total, la revisión sistemática se realizó sobre una muestra final de 31 artículos, recogidos en la tabla 3.

Tabla 3. Estudios incluidos en la revisión sistemática.

Autores y año	Características del alumnado	Enfoque didáctico y actividad	Obra o autor propuesto	Metodología
Anglin & Smagorinsky (2014)	5 alumnos de *High School* en Georgia (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: Empleo de la cultura popular	*Hamlet*, William Shakespeare	Grabaciones de las respuestas lectores
Athanases & Sánchez (2020)	Alumnado de cinco vías de *Grade 7* en California (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Julio César*, William Shakespeare	Entrevistas
Balinska et al., (2014)	52 alumnos de *Grade 10* en Alberta (Canadá)	Teorías sobre las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Macbeth* William Shakespeare	Cuestionario abierto y grupo de discusión
Calvo (2019)	50 estudiantes de Grado 9 de Cali (Colombia)	Enfoque formalista: Análisis lingüístico Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Cien años de Soledad*, Gabriel García Márquez	Diario de campo y entrevistas
Carroll & Cameron (2009)	Alumnado del *Year* 9 en Australia	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Noche de Reyes*, William Shakespeare	Grabaciones de los alumnos
Coles (2012)	Alumnado de 2 vías del *Year 9* y otras 2 del *Year 10* en Reino Unido	Teoría de las respuestas lectoras: Lectura en voz alta y actividades dialógicas	*Macbeth*, *Enrique V* y *Romeo y Julieta*, William Shakespeare	Observación no participante y entrevistas
Cuenca & Muñoz (2009)	70 alumnos de 1º de Bachillerato en Ávila (España)	Aprendizaje-Servicio: perspectiva social	Texto adaptado del *Don Quijote de la Mancha*, Cervantes	Test a grupo control y grupo experimental; diario del mediador, respuestas del alumnado sobre la actividad
Dulaney (2012)	Alumnos de Grade 12 en North Carolina (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: *Prop box*	*Otelo*, William Shakespeare	Cuaderno de campo y productos creados por los estudiantes
Dyches (2017)	67 alumnos en Sykes County (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*La importancia de llamarse Ernesto*, Oscar Wilde *Macbeth*, William Shakespeare *Frankenstein*, Mary Shelley Poesía de William Blake "Beobulf" "El cuento de la comadre de Bath", Geoffrey Chaucer	Entrevista en profundidad, relato de vida, cuestionario cerrado y notas de campo
Elizalde (2019)	17 alumnos de 1º de Secundaria en Ciudad de México (México)	Enfoque competencial: Empleo de recursos multimodales	*Alicia en el país de las maravillas*, Lewis Carroll	Productos del alumnado
Erricker (2013)	45 alumnos del Year 10 en Reino Unido. 15 de ellos con dificultades de aprendizaje	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Macbeth* y *El Rey Lear*, William Shakespeare	Cuestionario cerrado (*Mastery-oriented views of intelligence*) en pre-test y

				grabaciones de las sesiones
Estens & Scott, (2020)	17 estudiantes del *Year* 11 en Sidney (Australia)	Enfoque competencial: aprendizaje basado en la investigación a través de la multimodalidad	*Enrique V,* William Shakespeare y *The dreamer,* Jack Davis	Dos cuestionarios abiertos, entrevistas, diario del profesor y productos de los estudiantes
Findora & Hammond (2021)	77 alumnos de *Grade* 12 en Estados Unidos	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Dracula* Bram Stoker; *Dune,* Frank Herbert; *Grendel,* John Gardner; *Camelot* T. H. White, *La carretera* Cormac McCarthy.	Productos de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental
Grue et al., (2013)	55 estudiantes de *Year 11* y *Year 12* en Vancouver (Canadá)	Enfoque competencial: Empleo de los recursos multimodales	"Colinas como elefantes", Ernest Hemingway y "The Trout", Sean O' Faolain	Cuestionario abierto
Guenther (2017)	5 alumnos de *Grade 7* y *Grade 8,* puesto que el proyecto dura dos años en Chicago (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas Enfoque formalista: Análisis lingüístico	*Infierno,* Dante; *Macbeth* y *El Rey Lear,* William Shakespeare	Test de lectura longitudinal, cuestionario abierto, diario del docente
Harvey et al., (2019)	100 estudiantes de *Grade* 8 en Alburquerque (EEUU)	Enfoque competencial: Actividades inmersivas	*Sueño de una noche de verano,* William Shakespeare	Cuestionario abierto y productos de los estudiantes
Higgs & MyHun (2020)	27 alumnos de bachillerato en el *Midwest* (EEUU)	Enfoque competencial: Producción creativa a través de recursos multimodales	Poesía anglosajona canónica	Cuestionario, entrevistas semiestructuradas, notas de campo, artefactos creados por los estudiantes
Kastelic & Ambroz (2017)	Alumnado de 2º de la ESO de Córdoba (España) y alumnado de 1º de Bachillerato de Liubliana (Eslovenia)	Teoría de las respuestas lectoras: Lectura en voz alta y escritura creativa	Federico García Lorca y Srecko Kosovel	Relato biográfico y productos del alumnado
Matruglio & Vale (2019)	24 estudiantes de *Year 9* en Australia	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades lingüísticas	*Macbeth,* William Shakespeare	Grabaciones de las sesiones y entrevista
McCann & Flanagan (2002)	2 colegios de *Grade 9* en Chicago y en Illinois (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: "Gateway activities"y actividades dialógicas	*La tempestad,* William Shakespeare	Productos de los estudiantes
Montes-Rodríguez et al., (2020)	8 alumnos de 2º de ESO en Granada (España)	Enfoque competencial: Producción creativa a través de recursos multimodales	Textos grecolatinos	Grabaciones de las sesiones, diario de campo, entrevistas, productos de los estudiantes
Naylor (2013)	4 alumnos de *Year* 11 en Reino Unido	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	"Sobre mi primer hijo", Ben Johnson	Entrevistas semiestructuradas,

				grabaciones de las sesiones
Pike (2000)	6 estudiantes desde el *Year 9* hasta el 11 en Bournemouth (Reino Unido)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	Poesía anterior al siglo XX, especialmente de William Blake	Escala de valoración, entrevistas y productos de los estudiantes
Pike (2003)	6 estudiantes desde el *Year 9* hasta el 11 en Bournemouth (Reino Unido)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	Poesía anterior al siglo XX, especialmente de William Blake	Cuestionarios abiertos longitudinales y productos de los estudiantes
Quezada (2018)	23 estudiantes de 14 años en Chile	Teoría de las respuestas lectoras: Empleo de la cultura popular y actividades dialógicas	*Lazarillo de Tormes*	Cuestionario pre y postest a grupo control y grupo experimental
Ricker-Wilson (1998)	32 alumnos de grado 11 en Toronto (Canadá)	Teoría de las respuestas lecturas Actividades dialógicas	*Matar a un ruiseñor,* Harper Lee	Diario de campo y análisis de los productos creados por los estudiantes
Segura-Torres (2019)	Alumnado de 1º de Bachillerato en España	Teoría de las respuestas lectoras: Escritura creativa	*La Regenta,* Leopoldo Alás "Clárín"; Gustavo Adolfo Bécquer; Benito Pérez Galdós	Productos del alumnado
Shah (2020)	Alumnado de *Year 10* en Londres (Reino Unido)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*Jane Eyre,* Charlotte Brontë	Diario de campo
Shoemaker (2013)	Alumnado de Grade 12 en Carolina del Sur (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: empleo de la cultura popular	*Hamlet,* William Shakespeare	Test de comprensión y productos creados por el alumnado
Steiss (2012)	58 alumnos de Grade 9 en Nueva Inglaterra (EEUU)	Teoría de las respuestas lectoras: Actividades dialógicas	*La Odisea,* Homero	Grabaciones de las sesiones, productos de los estudiantes
Wood (2017)	31 alumnos de *Year 9* en Reino Unido	Enfoque formalista: Análisis lingüístico Teoría de las respuestas lectoras: Empleo de la cultura popular y escritura creativa	*Macbeth,* William Shakespeare y *El ladrón de cadáveres,* Robert Louis Stevenson	Cuestionarios abiertos, entrevistas, productos de los estudiantes

Fuente: elaboración propia

1.3.1.2. Análisis de los datos y recursos empleados

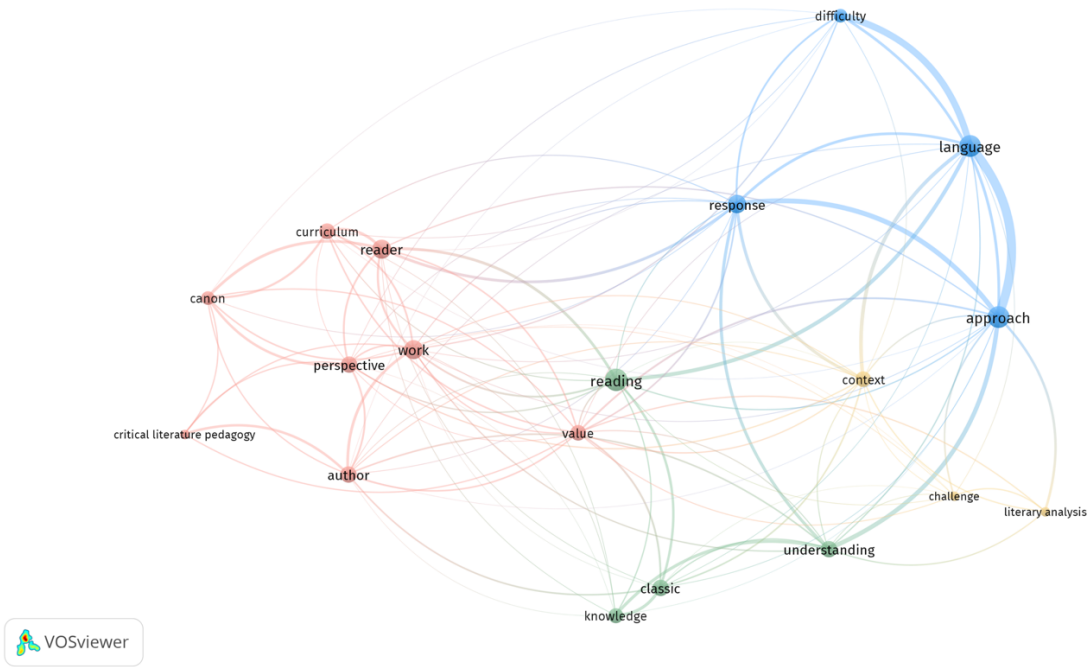
En primer lugar, se completó la matriz de datos en *Mendeley*, emprendiendo un proceso analítico de normalización de nombres de autores, resúmenes, palabras clave y metadatos. Puesto que algunos resúmenes estaban escritos en inglés y otros en castellano, se buscó la versión en inglés de todos los artículos para facilitar el análisis informático. Con vistas a guiar el análisis de los resultados, se exportó la biblioteca *Mendeley* y se trabajó mediante la

herramienta *VosViewer,* con el objetivo de mapear las redes bibliométricas basadas en la distancia y cercanía entre los artículos en función de la ocurrencia de palabras en el *abstract* y el título de cada uno de los estudios (Van Eck & Waltman, 2010). Para obtener dichos mapas, este *software* libre aplica la técnica de normalización de la fuerza de asociación (Van Eck & Waltman, 2009), constituida por la técnica de *visualization of similarities* (Van Eck & Waltman, 2010) y finalmente la técnica de agrupación (Waltman et al., 2010). Como mecanismo de conteo se utilizó *full counting*. Asimismo, se limpiaron los repositorios de términos baúl.

Asimismo, se utilizó el *software NVivo 12* para realizar un análisis de contenido para contabilizar el número de referencias por parte de los artículos a los términos de clásico y derivados y de canon y derivados, el cómputo de obras literarias, las técnicas de investigación. También se utilizó este programa para calcular la saturación de los distintos enfoques propuestos y de las dificultades del alumnado (contingentes, modales, tácticas y ontológicas).

1.3.2. Resultados

Figura 5. Mapa de red bibliométrica en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos incluidos en la revisión sistemática.



Fuente: Vosviewer

Como se observa en la figura 3, la lectura constituye el epicentro de los resúmenes y títulos de los artículos incluidos en la revisión sistemática. Además, *VosViewer* ha identificado cuatro clústeres de términos clave que se relacionan entre sí: los dos más presentes son, a su vez, lo más opuestos. En un extremo, unidos a través del color rojo, se encuentran aquellos términos relacionados con una pedagogía crítica del canon, que examina las obras a través de la perspectiva del lector, el autor y el currículo. El clúster más alejado de este conglomerado es el azul, integrado por conceptos que asocian el lenguaje a la dificultad. En relación con el grupo azul se hallan dos clústeres: el que tiene menor peso de los cuatro, el amarillo, que también presenta el contexto de las obras en el análisis literario como un reto, y el verde, que al centrarse en la lectura, es el que une, de alguna forma, todos los clústeres.

Si bien los cuatro conjuntos se diferencian del resto, es evidente, por la doble tonalidad de las líneas de aproximación, que varios conceptos se vinculan entre sí aun perteneciendo a distintos clústeres. Por su parte, clásico establece un vínculo no solo con términos del grupo verde, sino también con otros como lector, obra, autor, valor, contexto, lenguaje y reto. Una de las nociones de más calado en los resúmenes y títulos de los estudios es la de "respuesta", que, además de con los elementos del clúster en el que se enmarca, se relaciona bastante con el término "lector" del grupo rojo; con "comprensión", del verde y con "contexto" del azul, lo que demuestra que el concepto de respuesta lectora no solo tiene un gran peso en determinados estudios, sino que en cierta medida está presente en la mayoría.

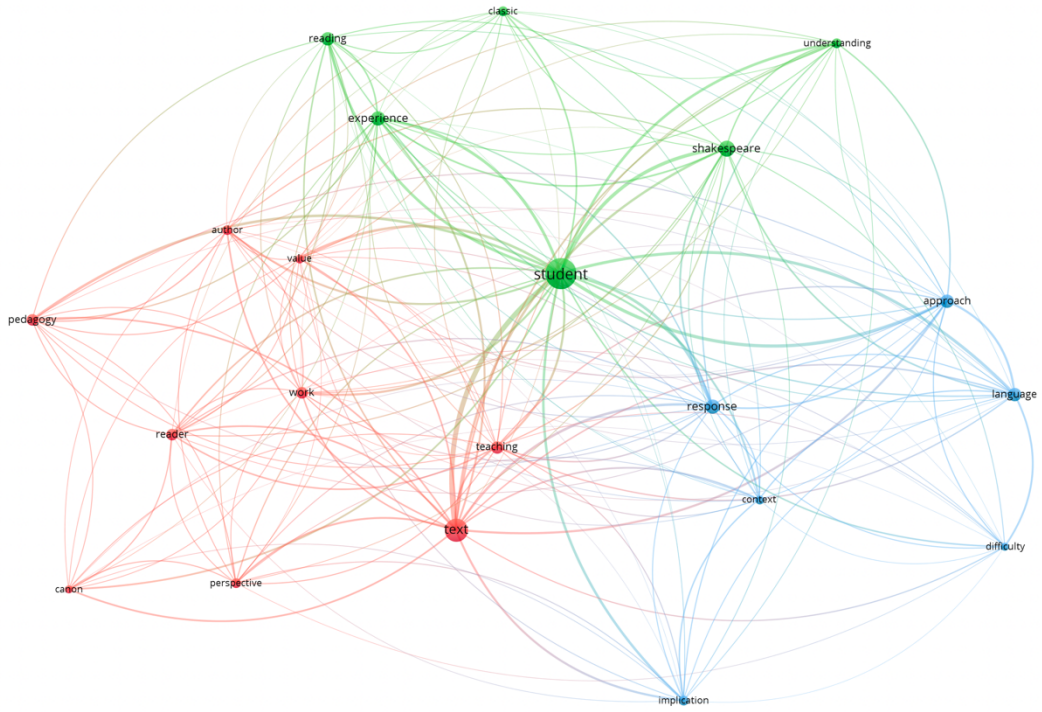
Este dominio de las respuestas lectoras puede tener varias explicaciones. En primer lugar, conviene recordar que esta revisión sistemática reúne artículos empíricos. En este sentido, los artículos evalúan la calidad de sus propuestas explorando sus efectos en el aprendizaje del alumnado, ya sea mediante la observación directa de los receptores o a través de las opiniones de los docentes. Por ello, es lógico que los artículos recurran a un enfoque donde el alumnado desempeña un rol activo como es el de las respuestas lectoras en detrimento, por ejemplo, de un enfoque historicista, que, debido a la pasividad de los alumnos, permite un análisis muy pobre de su desempeño. Así lo corrobora la delimitación cronológica de los estudios. Al respecto, a pesar de que no se ha restringido la búsqueda a ningún periodo temporal, el artículo más antiguo que se ha encontrado data de 1998, década en la que comenzó a instaurarse la teoría de las respuestas lectoras en la educación. Se confirma, de esta forma, que no se ha registrado ninguna investigación realizada en las décadas anteriores, en las que primó el enfoque historicista y formalista. En consecuencia, la búsqueda ha llevado a una temporalización concreto no prevista. Por otro lado, el dominio de las respuestas lectoras

en estos estudios también puede evidenciar que estos son los artículos que priorizan las revistas indexadas en las bases de datos seleccionadas y que este es el enfoque dominante desde la década del 2000.

Lo que pone de manifiesto, por tanto, este diagrama es la existencia de cuatro clústeres, tres más cercanos –el amarillo, el verde y el azul–, y la interrelación entre la mayoría de ellos, a pesar de que el azul y el rojo son los más distantes. Asimismo, la aparición de términos como "dificultad" y "reto" demuestra que la mayoría de los artículos utilizan diversas propuestas para estimular la lectura de los clásicos buscando soluciones a esta realidad desafiante.

1.3.2.1. Cuestiones más presentes dependiendo de la tradición cultural

Figura 6. Mapa de red bibliométrico en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos realizados en un país anglosajón



Fuente: VosViewer

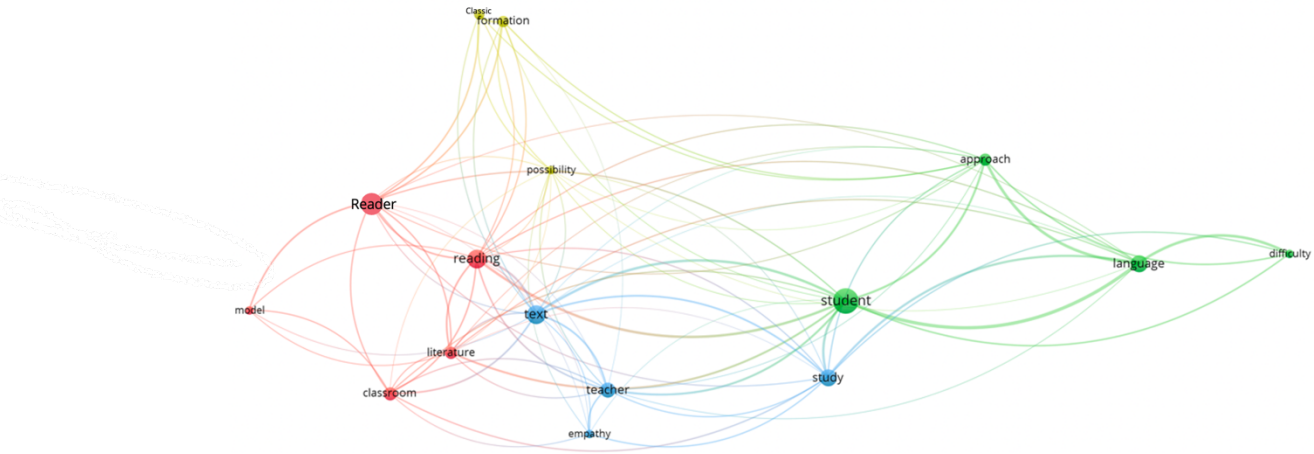
Como se observa en el diagrama ss, los artículos adscritos a la tradición anglosajona presentan tres clústeres, que están unidos, fundamentalmente, por el concepto de alumno. De esta forma, se confirma el protagonismo del receptor en este modelo educativo. Además, conviene subrayar que abundan las líneas de aproximación y que los clústeres se estructuran

en una disposición que no diferencia unos de otros de forma significativa, por lo que se puede concluir que los grupos guardan una estrecha relación entre sí. De hecho, parecen hacer referencia a las distintas etapas de un enfoque basado en las teorías lectoras.

Por un lado, el clúster azul describe la primera etapa: el alumno se enfrenta al texto, caracterizado por emplear un lenguaje determinado y enmarcarse en un contexto sociohistórico, lo que genera una respuesta en el estudiante y, seguramente, una mayor implicación. A continuación, el clúster verde se centra sobre todo en la experiencia de lectura que fomenta el clásico una vez superadas las dificultades contingentes. En este caso, el diagrama destaca a un autor en particular: Shakespeare. Ahora, el alumno debe comprender el texto en su totalidad.

Finalmente, el rojo agrupa conceptos como pedagogía, lector, obra, perspectiva, texto, valor o canon, por lo que remiten a una visión de lo literario que analiza la perspectiva del canon desde el punto de vista del autor, de la obra y, sobre todo, del receptor. El alumno ya ha superado las dificultades contingentes y ha comprendido el texto; ahora se le solicita que elabore un juicio crítico sobre la obra. Además, en este enfoque también desempeña un papel fundamental la labor de mediación, puesto que "teaching" y "pedagogy" son dos de los conceptos con mayor cobertura. De esta forma, se comprueba que es el profesor el que ejerce de guía para integrar las visiones de todos los elementos citados.

Figura 7. Mapa de red bibliométrico en función de los términos con mayor ocurrencia en los resúmenes y títulos de los artículos realizados en un país hispanoamericano



Fuente: VosViewer

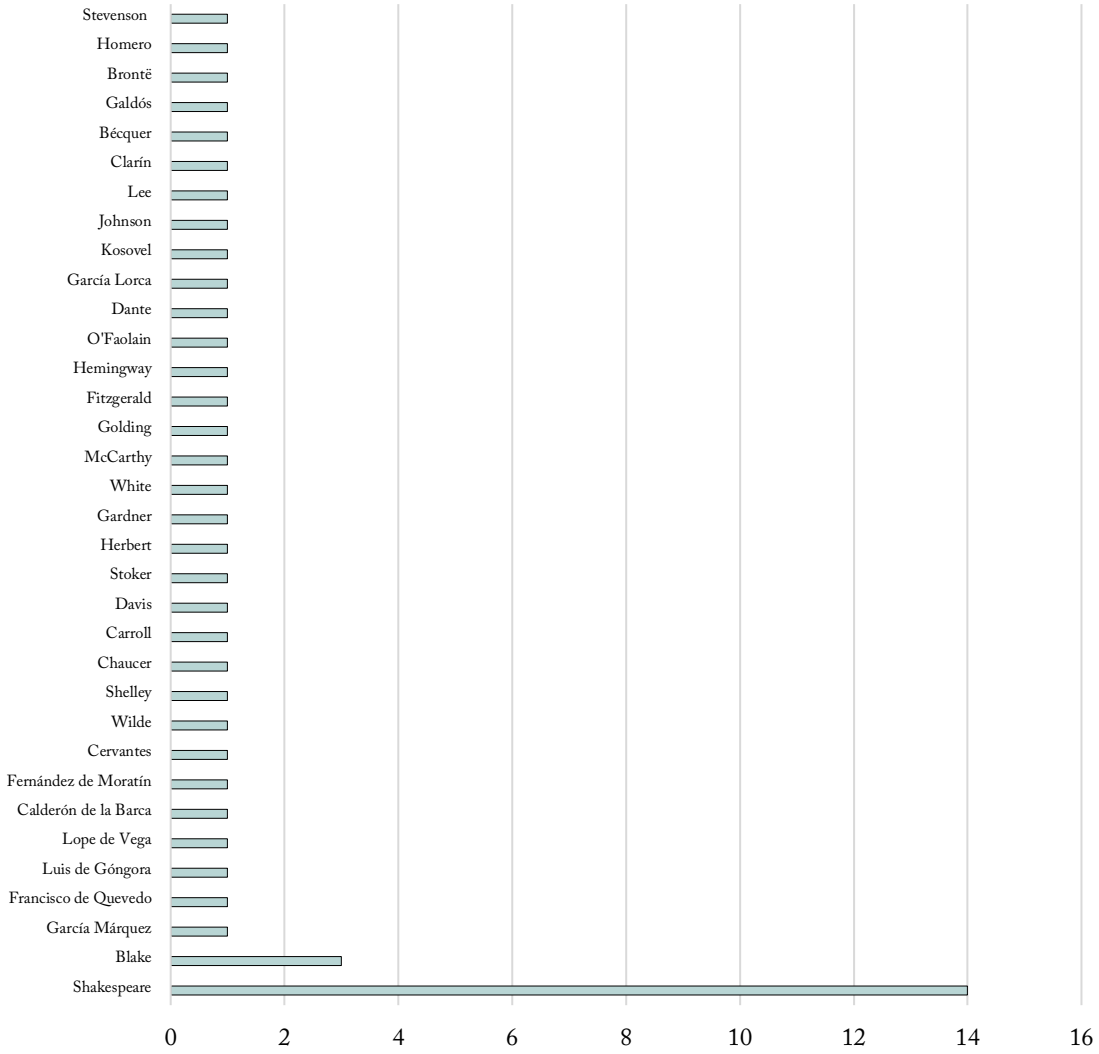
En el caso del modelo hispanoamericano (figura 7), las diferencias entre un clúster y otro no son tan evidentes, aunque ciertamente destacan por su similitud con el modelo anglosajón. De nuevo, el centro lo ocupa el alumno. A diferencia del modelo anglosajón, donde la figura del alumno se vincula al proceso de experiencia de la obra, en este modelo el alumno se asocia a las dificultades lingüísticas con las que se encuentra, lo que puede poner de relieve que los estudios hispánicos parten, sobre todo, de esa problemática.

Por un lado, el clúster verde se corresponde con el clúster azul del diagrama anglosajón. El clúster rojo y el clúster azul se encuentran muy ligados el uno al otro: mientras el primero pone el énfasis en el lector y en el modelo de lectura de la literatura en el aula, el segundo incluye términos como texto, profesor, estudio y empatía. De esta forma, aunque el rojo parece preponderar el rol del lector y el azul del texto y del profesor, la unión entre los nodos parece poner de relieve que ese enfoque más basado en las respuestas lectoras se ha introducido en los enfoques formalistas e historicistas que han caracterizado a la didáctica de la literatura en España.

Finalmente, el diagrama amarillo vincula al clásico con la formación y con las posibilidades que se extraen de su lectura, lo que confirma que estos autores han vertebrado la didáctica de la literatura en nuestra tradición y que lo siguen haciendo. En este sentido, se comprueba que si bien ambos modelos refieren a la figura del clásico, solo el anglosajón alude al canon. No obstante, es evidente que el modelo anglosajón, en el que surge la teoría de las respuestas lectoras, es el que impera también en las propuestas realizadas en el marco hispanoamericano.

1.3.2.3. Corpus propuesto

Figura 8. Autores propuestos en los estudios



Fuente: elaboración propia a través de Excel

En consonancia con lo mostrado en la figura 8, Shakespeare es el autor más leído en los países anglosajones, convirtiéndose, por tanto, en el más propuesto, dada la superioridad en cantidad de investigaciones realizadas en dichos contextos, sobre todo el anglosajón. Aunque las obras del dramaturgo inglés leídas en las aulas conforman un amplio abanico que destaca por su heterogeneidad, *Macbeth* es la que más aparece, seguida de *Hamlet, Enrique V* y *El Rey Lear*. Es evidente, entonces, una clara preferencia por sus tragedias y sus obras históricas, que permiten a los docentes explorar temas como el poder, la opresión y la lucha entre el bien y el mal. Como consecuencia de este dominio de Shakespeare, el teatro es el género más cultivado en los estudios analizados. Asimismo, corresponde observar que, si bien la mayoría de las investigaciones inscritas en la tradición anglosajona tienen lugar en Estados

Unidos, la gran parte de las obras propuestas han sido escritas por autores británicos, a excepción de Harper Lee, Frank Herbert, John Gardner, Scott Fitzgerald –en los estudios realizados en países eslavos– y Ernest Hemingway, considerados como clásicos norteamericanos, Jack Davis, de origen australiano, y Homero.

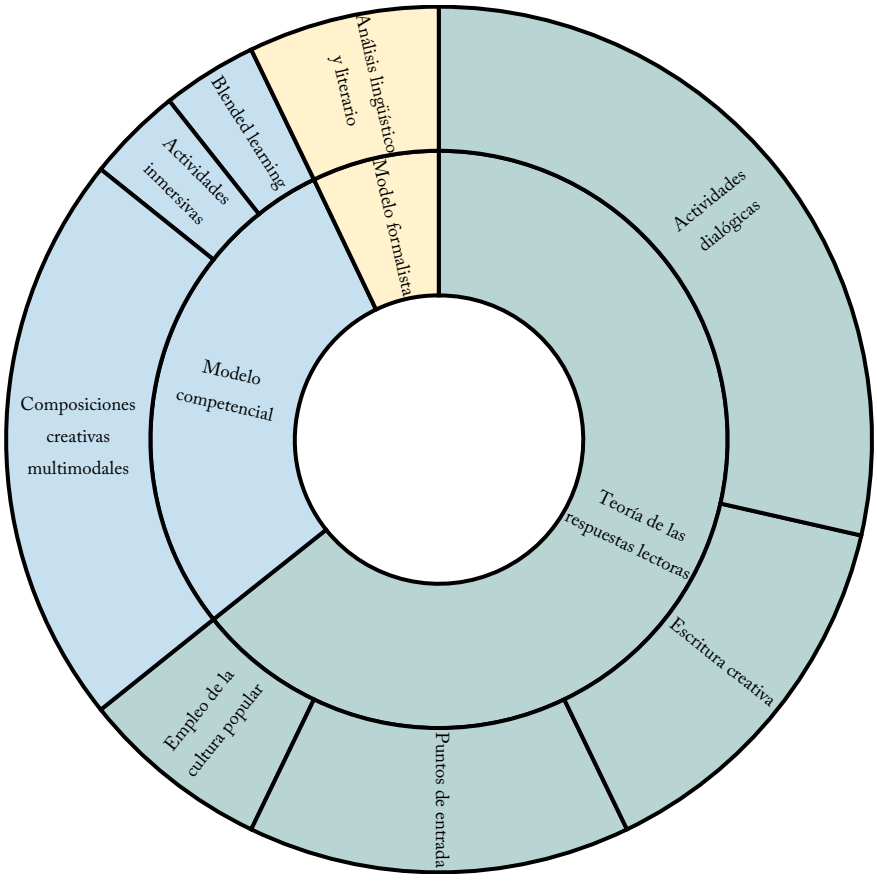
En cuanto a la tradición hispánica, el canon es mucho más variado, aunque homogéneo en otros aspectos: así, salvo en la investigación de Elizalde (2019), que introduce la lectura de *Alicia en el país de las maravillas,* y en la de Calvo (2019), que propone *Cien años de soledad,* todos los textos han sido compuestos por autores españoles, principalmente en dos periodos: el siglo de Oro, con obras tanto del Renacimiento como del Barroco, y el XIX, con una clara querencia por la literatura de la segunda mitad de la centuria. No obstante, también se apuesta por la lectura del ilustrado Fernández Moratín y del vanguardista Federico García Lorca. A diferencia de lo que sucede en los países anglosajones, el autor más leído en las aulas no es la cumbre de la literatura patria, seguramente por la extensión de *Don Quijote de la Mancha* y porque en el currículo español Cervantes carece de la protección que atesora Shakespeare en el documento inglés. En este sentido, en el único artículo que se lee la obra de Cervantes (Cuenca & Muños, 2009) se hace en versión adaptada. De facto, son esta y la de Shoemaker (2013) los únicos estudios que refieren a la lectura mediante adaptaciones. En el caso de Shoemaker (2013), en concreto, se hace uso del recurso "*parallet text*", descrita como una metodología que combina la presentación del texto original con su vertiente "traducida".

De esta forma, se demuestra lo arraigado que se encuentra el canon nacional en los países hispánicos y, también, el impacto del canon británico en los países anglosajones, así como el protagonismo de Shakespeare en él. Tanto los estudios hispánicos como los británicos recurren a obras de su época de esplendor. Así, el Renacimiento es el periodo literario con mayor presencia. Parece evidente, por ende, que las investigaciones preponderan el criterio de calidad por encima, por ejemplo, de la cercanía cronológica de las obras o de la extensión, lo que explica la escasez de cuentos. No obstante, la época contemporánea también tiene peso, sobre todo el siglo XX con la propuesta de varias novelas americanas. A pesar de que en el XIX se introducen novelas fantásticas como *Frankenstein* o *Drácula* destaca la diversidad de géneros literarios, puesto que los estudios utilizan indistintamente comedias, tragedias, textos fantásticos, vanguardistas, filosóficos, de aventuras o amorosos.

1.3.2.4. Enfoques más empleados: actividades y resultados

Como se observa en la figura 9, el modelo basado en la teoría de las respuestas lectoras es el que aglutina un mayor porcentaje de cobertura. Dentro de este paradigma, las propuestas realizan actividades dialógicas, de escritura creativa, ejercicios que abren puntos de entrada al alumno para permear en la obra clásica y actividades basadas en el empleo de la cultura popular. En segundo lugar, destaca el modelo competencial, que lleva a un nivel superior el de las respuestas lectoras. Desde esta perspectiva, el alumno no solo aporta su propio interpretación y juicio crítico sobre la obra, sino que, además, crea un nuevo producto basándose en herramientas multimodales. Este enfoque acoge el *blenden learning*, actividades inmersivas y, sobre todo, composiciones creativas multimodales. Finalmente, algunos investigadores enmarcan sus propuestas en un modelo formativo que se basa en el análisis lingüístico y literario.

Figura 9. Enfoques y actividades presentes en las propuestas.



Fuente: elaboración propia con Excel a partir de Nvivo 12.

1.3.2.4.1 Enfoques basado en la teoría de las respuestas lectoras

Partiendo de que la lectura cerrada es la que más aleja a los alumnos de un fuerte hábito lector (Shoemaker, 2013), las propuestas recurren a la teoría de las respuestas lectoras para promover la co-construcción del significado entre el contexto y la voluntad del autor y los del lector, aprovechando los espacios en blanco que dejan los textos clásicos (Pike, 2000, 2003). Los estudios (Dyches, 2017; Findora & Hammond, 2021; Naylor, 2013; Pike, 2000, 2003) citan las ideas de Iser (1987), Jauss (1976) y, sobre todo, de Rosenblatt, quien adapta las perspectivas cognitivo constructivistas al proceso de lectura en la creación de su modelo transaccional, cimentado sobre la participación convergente del "lector y el texto en una situación dinámica total" (Rosenblatt, 1996): "La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro" (Rosenblatt, 2002, p. 53). La lectura, entonces, es un acontecimiento particular de encuentro entre el sujeto y discurso, que solo existen como consecuencia del otro (Dubois, 2015, p. 27).

En el intercambio transaccional, el lector y el texto son interdependientes; y de su comunicación recíproca emerge el sentido de lectura, por lo que el significado no se halla de antemano "en" el texto o "en" el lector (Rosenblatt, 1996). Rosenblatt subraya la capacidad de elección como nuevo resorte del sujeto que lee, puesto que, de toda la información que recoge el texto, "el individuo selecciona la que considera más relevante según sus conocimientos" y vivencias (Dubois, p. 28) Desde esta visión, los docentes promueven la respuesta personal y emocional de los alumnos (Dyches, 2017; Findora & Hammond, 2021; Naylor, 2013; Pike, 2000, 2003), en busca, según Pike, de una enseñanza responsable: "El foco es el lector individual, reconociendo que cada lector es único y que participa en una transacción literaria de forma completamente individual" (2000, p. 46). Es, por tanto, un enfoque que prima la participación del estudiante, mientras el docente actúa como guía (Pike, 2000, 2003).

Por esta naturaleza tan subjetiva del enfoque, los docentes tienen a proponer "puntos de entrada" o "Gateway activities" para que el lector pueda penetrar en el texto de una forma personal (Dyches, 2017; Huggs & MyHun, 2020) y emocional (Dulaney, 2012). Asimismo, con vistas a mejorar la comprensión, pero, sobre todo, para conferir autonomía al alumno a lo largo de todo el proceso de exégesis, en varios estudios se realizan actividades antes, durante y después de la lectura. Dentro de estos ejercicios de anticipación, en el estudio de McCann

& Flanagan (2002), que aborda la lectura de *La tempestad,* cada estudiante recibió cinco postales de un personaje de la obra, en las que se presentaba de una forma amistosa para despertar la simpatía en el receptor y transmitía cierta información sobre su desempeño en la historia. Más adelante, los alumnos escribieron una postal en respuesta y elucubraron sobre lo que sabían de la trama gracias a lo relatado por los protagonistas en las postales. En esta línea también se ubica el docente de Guenther (2017), cuando los alumnos debaten sobre *Macbeth* antes de haberla leído tras la observación de algunas imágenes y la lectura de un guion basado en la obra y escrito por el docente.

En esta insistencia por captar la atención del estudiante antes de la lectura, preparando el camino, generando incertidumbre sobre la historia y evocando su horizonte de expectativas (Jauss, 1976), Dulaney (2012) utiliza una *prop box,* es decir, una colección de objetos, que encarnan los símbolos, conflictos y caracteres de cierto texto. Por ejemplo, para representar la esencia de *Otello,* Dulaney presentó a sus alumnos una calavera, una vela blanca, un candelabro, un velo de novia, una daga de plástico y un pañuelo con una fresa estampada. Una vez los estudiantes habían manoseado los objetos, tuvieron que recrear por grupos una escena con todos los objetos, lo que no solo mejoró su motivación e interés por la asignatura o fomentó la intertextualidad, sino que sobre todo probó la vigencia de los clásicos, puesto que los alumnos crearon escenas similares a las de la obra pese a no haberla leído. De esta forma, se comprueba que también optimizaron su imaginación, su capacidad de anticipación y de interpretación.

Otra "Gateway activity" la recoge Wood (2017), en cuya investigación el alumnado tenía que dibujar sus experiencias previas con las obras de autores clásicos antes de comenzar la lectura de *Macbeth* y de *El ladrón de cadáveres.* Esta tarea de autorreflexión fomentó un debate enriquecedor y animó a los estudiantes a explorar en su propia memoria, al tiempo que facilitó al docente un mayor conocimiento sobre el alumnado y sus preferencias. En el estudio de Quezada (2018) también se hace énfasis en las actividades de antes de la lectura al utilizar la serie *El chavo del ocho* como preámbulo de la lectura del *Lazarillo de Tormes,* buscando "la activación de conocimientos previos y las predicciones respecto del texto" (p. 61).

No obstante, la metodología más empleada para fomentar la respuesta personal del alumnado son las actividades dialógicas, durante las cuales los estudiantes debaten sobre los significados de las obras y aportan su propia perspectiva (Naylor, 2013, Shah, 2020; Piker, 2000; 2003; Wood, 2017). Gracias a este proceso, muestran una mayor motivación por las

obras canónicas mientras fortalecen su hábito lector (Dulanney, 2003; Pike, 2000 y 2003; Quezada, 2018) y su competencia literaria al asimilar una serie de estrategias interpretativas que apuntan directamente a la relación comunicativa-literaria entre emisor y receptor, la metacognición y la valoración de la obra canónica (Quezda, 2018). De hecho, tras la lección de obras clásicas y de otras contemporáneas, el alumnado de la investigación de Pike (2000, 20003) afirma que los poemas elaborados antes del siglo XX han terminado siendo sus preferidos porque son los que más emociones generan y los que con mayor talento precipitan una lectura estética.

Durante este proceso, agradecen la lectura compartida, como un acto más accesible y placentero que la individual (Montes-Rodríguez et a., 2020). A través del debate, son capaces de comprender los textos, explorando su significado (Anglin & Smagorinsky, 2014) y adoptándolos como un estímulo para reparar en lo que sucede en su interior y en su exterior (Pike, 2003). En este sentido, realizan una lectura personal (Sipe, 2000) al emplear sus propios conocimientos y su propia personalidad para interpretar las obras. Por ejemplo, en el estudio de Guenther (2017), que identifica varios tipos de alumnado, el sociable de la clase encontró una vía para adentrarse en el texto a través de la profundización en los personajes; el matemático, entendiendo el lenguaje como una fórmula o el lector, elaborando una serie de preguntas. En el de Pike (2000), también leyeron las historias a través de sus propias experiencias. Durante el debate, los alumnos emitieron sus propias ideas en lugar de reproducir las del profesor, que fueron las que, posteriormente, se convirtieron en objeto de revisión. Esta respuesta emocional que vertieron los estudiantes demuestra, de nuevo, la vigencia de las obras clásica porque tanto en el autor como en el lector "resuenan los mismos sentimientos" (Dulaney, 2012, p. 40).

Si bien los estudios indican que las respuestas estéticas son posibles sin la intervención del profesor, también surgieren que los análisis son más enriquecedores con la orientación adecuada del docente (Guenther, 2014; Piker, 2000, 20003), lo que no implica que los textos deban ser presentados como un producto que únicamente deba ser desencriptado. Aunque es necesaria esa labor de decodificación para que el estudiante disponga de la mayor información posible acerca del texto, el profesor debe ejercer de mediador, guiando al alumnado a partir de su propio conocimiento para que sea este el que adquiera la responsabilidad de reflexionar sobre las obras, uniendo el nivel textual y el extratextual. Se trata, en resumen, de fomentar una lectura reflexiva y crítica que emerja del proceso de co-construcción (Chambers, 2002).

En el marco de estas actividades dialógicas, algunos estudios plantean su investigación desde la pedagogía crítica del canon, que alienta al alumnado a desmontar las ideologías dominantes y "problemáticas" que soportan los textos canónicos (Steiss, 2012). Partiendo de que las historias comportan poderes transformativos e ideológicos (Findora & Hammond, 2021), esta corriente pretende impulsar la conciencia sociopolítica del alumnado a través de la conversación y de un enfoque de interrogación constante hacia los textos como obras políticas (Dyches, 2017; Shah, 2020). Estos estudios arrancan desde varias premisas: que la discriminación está arraigada en la sociedad gracias al dominio de la perspectiva "whiteness", que se impone para asegurar la comodidad económica de sus miembros, y que el conocimiento de los marginados (mujeres y personas de color, principalmente) también es válido (Dyches, 2017). Mediante estas prácticas subversivas, por tanto, se incentiva una pedagogía culturalmente responsable que privilegia la justicia social (Dyches, 2017) para producir escuelas más equitativas (Steiss, 2012).

De su puesta en práctica en el aula se derivan varios conceptos. Uno de los más relevantes es el de la deconstrucción, ya que los alumnos enjuician la obra analizando cada uno de sus elementos para desmontar su engranaje ideológico. A partir de este planteamiento, que lucha contra estas realidades hegemónicas, los docentes introducen un contraprograma canónico que comienza con la deconstrucción ideológica de las lecturas y termina con la elaboración de un repertorio que tiene en cuenta el conocimiento y las experiencias de los alumnos en un entorno seguro (Dyches, 2017).

Los docentes tienden a plantear un debate en el aula tras la lectura de los textos para que los alumnos puedan problematizarlos en virtud de su sesgo colonial (McCann & Flanagan, 2002), machista (McCann & Flanagan, 2002; Steiss, 2012), racista (Findora & Hammond, 2021; Shah, 2020) y heteronormativo (Steiss, 2012). Normalmente, la conversación se encuentra regida por un guion previamente elaborado por el docente y que utiliza la interrogación como *leitmotiv*. A modo de ilustración, el profesional que forma parte del estudio de Steiss (2012) propone una interpretación crítica de *La Odisea* a través de una batería de preguntas hacia los alumnos que versan sobre el texto y atentan contra él. Entre ellas se encuentran, como ilustración: ¿Es el mensaje de la obra apropiado?, ¿Qué pretende el texto que piense sobre mí y sobre los otros?, ¿Qué dice el texto que es normal o deseable?, ¿Qué estereotipos perpetua?, ¿Qué voces son privilegiadas y cuáles silenciadas?, ¿Cómo podemos redirigir este problema?, ¿Cómo podemos analizar este texto para crear más justicia e igualdad?

Estas investigaciones reflejan que aquellos profesores que anhelan impartir una pedagogía culturalmente responsable se saben en tensión con el currículo, que les obliga a transmitir un repertorio euro-exclusivo (Dyches, 2017). Con todo, los esfuerzos de estos profesionales surten efecto en el alumnado, que aprende a identificar las narrativas dominantes. En el estudio de Steiss (2012), los alumnos examinaron *La Odisea* y localizaron el pensamiento heteropatriarcal que estructura el comportamiento de Odiseo, Telémaco y Zeus. Entre las propuestas de contra-programación canónica, sobresale la investigación de Findora & Hammond (2021), donde el grupo control leyó únicamente lecturas del "canon blanco" y el experimental, obras interraciales sobre las que interrogó el profesorado. Como resultado, ambos grupos abordaron los elementos literarios de los textos, pero solo el grupo experimental fue capaz de reflexionar en términos de raza y de discutir problemas de discriminación, pese a la lejanía del contexto.

En este sentido, los alumnos elaboraron sus propias interpretaciones (McCann & Flanagan, 2002) como formas de resistencia en "donde el estudiante se siente poderoso" (Shah, 2020, p. 23). Desde esta perspectiva, aprendieron a realizar vinculaciones entre los textos y problemáticas sociales vigentes, como el abuso sexual a partir de la lectura de *La Odisea* (Steiss, 2012), la represión policial en Estados Unidos contra los hombres racializados tras la lección de *Macbeth,* el movimiento de *Black lives matter* en relación con la poesía de William Blake (Dyches, 2017), el colonialismo en *Jane Eyre* (Shah, 2020), la desigualdad social gracias a la lectura de *Matar a un ruiseñor* (Ricker-Wilson, 1998) o los efectos del poder a raíz de *La tempestad* (McCann & Flanagan, 2002). Por ello, en virtud de este enfoque los estudiantes consiguieron adentrarse en el mundo literario, experimentando empatía y una fuerte sensación de empoderamiento que les proporcionó una lectura performativa. Al ser conscientes de que la literatura puede apelar a la experiencia humana y a las vivencias de su día a día (Athanases & Sánchez, 2020; Shah, 2020), mejoraron su motivación. Y, también, su competencia literaria, pues la necesidad de construir una opinión ideológica a raíz del texto les llevó a tener que conocer y leer mejor sus características (McCann & Flanagan, 2002).

Otras actividades habituales en el marco de la teoría de las respuestas lectoras son las creativas. Por ejemplo, algunos estudios proponen "restorying", que consiste en la reescritura de las obras canónicas para reemplazarlas por contra-narrativas que resultan más "relevantes, empoderadoras e inclusivas" de cara al alumnado (Steiss, 2012). De esta forma, los estudiantes rediseñan el contenido de estas historias con el objetivo de evitar que impere una perspectiva única, incluyendo diversas voces y dotando a los estudiantes de puntos de entrada a la

literatura canónica (Dyches, 2017). En la investigación de Steiss (2012), los alumnos reimaginaron la obra desde el punto de vista de las mujeres que intervienen en *La Odisea*, pero "que son silenciadas". En otras ocasiones, las actividades de reescritura no comportan este rasgo ideológico. Para ello, recurren a distintos productos semióticos de la cultura popular, aprovechando que resulta familiar a los estudiantes y que la ramificación de la historia en distintas versiones es una de las principales características de las obras clásicas (Anglin & Smagorinsky, 2014). En el estudio de Anglin & Smagorinsky (2014), en cambio, los alumnos escribieron la letra de un rap basándose en *Hamlet*. De esta forma, los alumnos, igual que hizo Shakespeare reelaborando ideas de fuentes antiguas para su obra de teatro, produjeron un nuevo texto con una nueva significación, combinando sus saberes sobre las convenciones rítmicas y lingüísticas del hip hop con su propia interpretación del texto dramático.

1.3.2.4.2. Enfoque multimodal

Otro enfoque de gran calado en las propuestas recogidas es el competencial, que implica el uso de varios sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos. Se articula en torno a la realidad mediática en la que vive el alumnado del siglo XXI y a su consiguiente competencia digital, con la intención de integrar el entusiasmo de los alumnos por estas prácticas del mundo real para experimentarlas en el contexto escolar (Carroll & Cameron, 2009). De esta forma, esta metodología parte desde los centros de interés del alumnado, como las redes sociales (Montes-Rodríguez et al., 2020) o los memes (Elizalde, 2019), y de sus fortalezas, ya que en varios estudios se apela a su capacidad para pensar y comprender en imágenes (Higgs & MyHun, 2020; Montes-Rodríguez et al., 2020). Mediante un planteamiento constructivista, se reformula el rol del estudiante a través de una categoría completamente operativa en la Sociedad de la Información: la de prosumidor. En consecuencia, los estudiantes atesoran la libertad de reescribir a través de numerosos formatos un relato para que puedan plasmar sus identidades socialmente situadas (Harvey et al., 2019). A su vez, intervienen activamente en la co-construcción del currículo, adquiriendo un aprendizaje social y dialógico que se fundamenta en una nueva forma de comprensión del conocimiento (Carroll & Cameron, 2009). De ahí el predominio del aprendizaje colaborativo cuando se lleva a cabo esta variedad de actividades (Harvey et al., 2019).

Dentro de este procedimiento de transducción, que es guiado por un profesor en segundo plano (Estens & Scott, 2020; Montes-Rodríguez et al., 2020), los estudios presentan múltiples proyectos, novedosos desde el prisma metodológico. A modo de ilustración, en el

estudio de Higgs & MyHun (2020), los estudiantes deben crear su composición multimodal a partir de la lectura de poesía anglosajona, que funciona como un trampolín creativo. Montes-Rodríguez et al., (2020) presentan la actividad bautizada como "instamitos", que comienza con la lectura de diversos mitos griegos. A continuación, los alumnos "dan el salto hacia la producción", creando contenido multimodal a través de *Instagram*. Así, deben seleccionar o crear una imagen y añadirle un pie de foto creativo. Aprovechando el humor que circula en las redes sociales, el estudio de Elizalde (2019) apuesta por la elaboración de memes como un nexo de unión entre la alta cultura, la lectura de *Alicia en el país de las maravillas,* y la tecnocultura a través de un recurso de su día a día.

Inmersos en este enfoque multimodal, otros estudios defienden el aprendizaje por descubrimiento para fomentar la curiosidad, la autonomía y la colaboración del alumnado. Estens & Scott (2020) registran una experiencia de aula basada en el "blended learning" que se dilata a lo largo de 5 fases: investigación, resolución de preguntas, reflexión, análisis y creación. Así, los alumnos tuvieron que investigar en fuentes digitales para responder a unas preguntas formuladas por los docentes en torno a *Enrique V* y *The dreamer.* Concluido este proceso, dieron forma a su respuesta a través de un vídeo. Por su parte, Harvey et al., (2019) aprovecharon la potencialidad de la realidad aumentada y de otros recursos tecnológicos a lo largo de las "estaciones literarias". Los estudiantes en pequeños grupos transitan de forma ordenada por cinco estaciones; equipadas cada una con su propia herramienta digital, que los introduce de algún modo en la obra *Sueño de una noche de verano.* En algunas, disponen de enlaces para adentrarse en la realidad virtual del Globe Theatre, donde Shakespeare representó la mayoría de sus obras. En otras, los recursos web enseñan a los alumnos cómo era el tiempo y la sociedad del dramaturgo inglés.

En cuanto a los resultados, las investigaciones arrojan los beneficios de estas actividades en el aprendizaje de los alumnos. En un ámbito competencial, los estudiantes optimizaron su uso del idioma, fortalecieron su hábito lector y desarrollaron su creatividad e intertexto lector (Estens & Scott, 2020; Montes-Rodríguez et al., 2020) con creaciones orgánicas y que guardaban relación con el texto de origen pero que referían también a otros similares. Uno de los resultados más repetidos es la vinculación que entabló el alumnado entre el mundo literario y el propio: creando puntos de entrada personalizados (Higgs & MyHun, 2020), la mayoría de los memes realizados por el alumnado sobre *Alicia en el país de las maravillas* pertenecen al ámbito personal al vincular la obra de Carroll con sus dilemas personales y sus conflictos propios. Además, los capítulos que utilizaron como basamento para su creación fueron el 12,

"La declaración de Alicia" y el 11, "¿Quién robó las tartas?", lo que transluce por su parte cierta rebeldía y temor por convertirse en adultos y adquirir nuevas responsabilidades (Elizalde, 2019). Esta sucesión de fuera hacia adentro se repite en el análisis de Carroll & Cameron (2009), donde los alumnos interactúan a partir de la recepción de un mensaje sobre un conflicto en *Noche de Reyes* y de la visita a unos perfiles artificiales en la red social *Bebo* basados en los personajes de la obra. A lo largo de esta interacción, los estudiantes relacionaron su identidad con la trama. Además, visitaron el perfil y emitieron sus propios comentarios más allá del horario escolar, expandiendo el proyecto hasta su vida privada.

En cuanto a la actitud de los alumnos, exhibieron una mayor motivación e interés (Carroll & Cameron, 2009; Harvey et al., 2019), disfrutaron de un entorno de aprendizaje autodirigido (Estens & Scott, 2020) y colaborativo (Harvey et al., 2019), se sintieron satisfechos con sus logros (Estens & Scott, 2020) y apreciaron el legado imperdurable de los autores clásicos (Harvey et al., 2019). No obstante, algunas investigaciones también señalan que las herramientas digitales distrajeron al alumnado en algún punto, sobre todo aquellas que permitían el uso de sus perfiles personales en redes sociales reales (Montes-Rodríguez et a., 2020). Asimismo, en el estudio de Higgs & MyHun (2020) la transición de la lectura analógica al soporte digital les ocasionó algún problema de desconfianza sobre sus propias capacidades, pues no solo se vieron en la obligación de tener que entender el texto, sino también en la de tener que entender la herramienta. Con todo, aprendieron a exprimir los recursos digitales, puesto que las decisiones del diseño se tomaron en función de cómo las funcionalidades de la aplicación encajaban con la interpretación del poema, estableciendo, así, una relación de influencia entre papel y pantalla.

1.3.2.4.1. Enfoque formalista

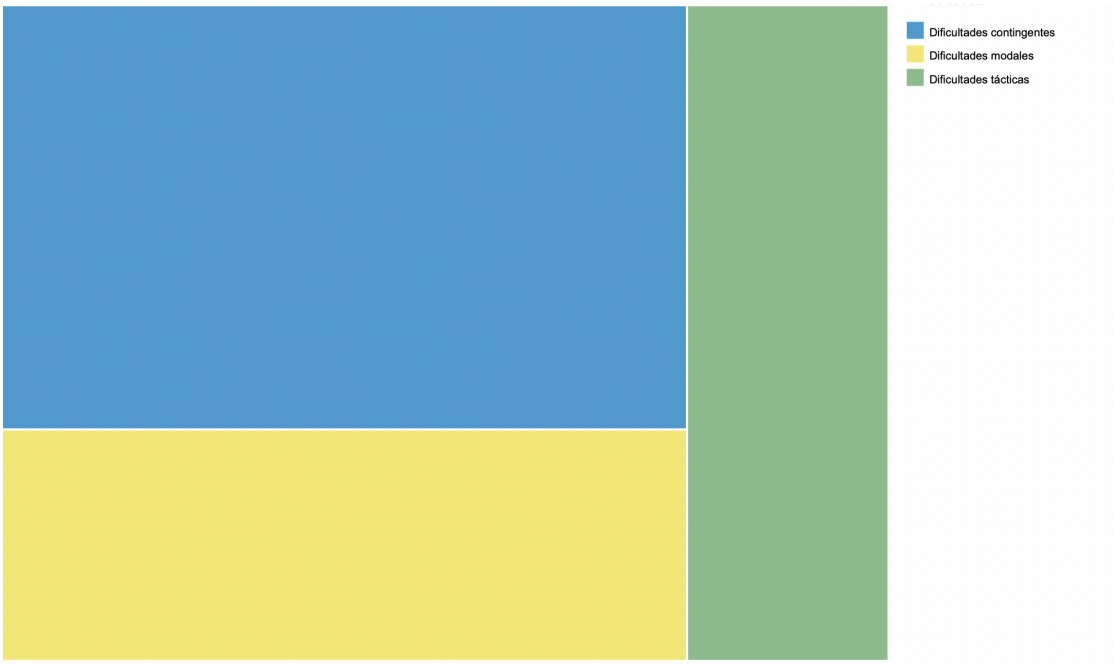
Aunque la mayoría de las propuestas respetan los presupuestos de la educación literaria, en la de Calvo (2019) tiene espacio el enfoque formalista, requerido por las dificultades lingüísticas que los estudiantes habían achacado a su desprecio por las obras clásicas. Para paliarlas, la profesora demostró un eficiente manejo de la teoría narratológica en su exposición magistral, explicando algunas herramientas de análisis literario a sus estudiantes y transmitiendo los postulados teóricos sin banalizarlos, con vistas formar a los alumnos como lectores críticos. Por ello, "si bien se ha planteado que la estructura de la novela ha logrado que los estudiantes conecten con la obra, también se reconoce que la mediación de la docente es decisiva para ampliar el horizonte lector de estos estudiantes". Así, "saber diferenciar entre

autor y narrador; elaborar esquemas donde se reconozcan tipos de narraciones y sus características dota a las personas de elementos para una lectura más comprensiva y menos ingenua" (2019, p. 34). Este es también el punto de vista que domina el estudio de Wood (2017), donde el docente se centró en explicar palabra por palabra la obra de *Macbeth,* ralentizando el discurso para que fuera comprendido por sus estudiantes. Aunque al principio se sintió culpable por no usar un enfoque más activo, la buena respuesta de los estudiantes, que habían mostrado carencias lingüísticas, la convenció para continuar cultivándolo.

1.3.2.5. Dificultades a las que se enfrentan los alumnos

Como se muestra en la figura 10, los alumnos experimentan sobre todo dificultades contingentes, seguidas de las modales y de las tácticas.

Figura 10. Presencia de dificultades contingentes, modales y tácticas.



Fuente: elaborado con RawGraphs mediante datos extraídos con Nvivo 12

Antes de llevar a cabo su propuesta, algunos estudios exploran cuál es el punto de partida en el que se halla el alumnado. Así, Montes-Rodríguez et al., (2020), Cuenca & Muñoz (2013) y Wood (2017) se topan con posturas iniciales de apatía y rechazo a la asignatura por parte de los estudiantes, que sienten frustración (Shoemaker, 2013) para enfrentarse a estas obras. Principalmente, por dos tipos de dificultades: una contingente, que se deriva de su incapacidad para entender el lenguaje de estos textos (Dulaney, 2012), y otras

modales, pues presentan complejidades para empatizar con personajes tan lejanos en el tiempo (Matruglio & Vale, 2019). Por ello, se da un importante contraste entre la catalogación de los clásicos como obras cumbre y las experiencias de alumnos y profesores (Balinska et al., 2014).

Asimismo, en esta fase de diagnóstico conviene citar los resultados arrojados por Wood (2017), donde se encuesta a los estudiantes para conocer sus metodologías preferidas y las que les resultan más aburridas: entre las primeras, se cuentan, sobre todo, la escritura creativa y el teatro, mientras que la actividad que menos capta su atención es la lectura. En cuanto a su consideración hacia las obras clásicas, el alumnado tacha de irrelevante a Shakespeare, cuya producción encara sin confianza por su estatus canónico o la falta de familiaridad entre el autor y su contexto, dando cuenta de una dificultad modal. En este sentido, la investigación de Coles (2012), que no ofrece una propuesta, sino que describe cómo se leen los clásicos en 4 aulas de inglés en *Year* 9 y 10, también revela que los estudiantes sobredimensionan a Shakespeare como un autor inalcanzable al que se sienten incapaces de interpretar. Por eso, su lectura requiere altos grados de mediación ("microsupport") por parte del profesorado para hacerla inteligible, transparentando que su principal preocupación es poder hacer accesible el texto al alumnado.

Similares conclusiones extraen Balinska et al., (2014) de su investigación exploratoria, en la que se observa que los alumnos mantienen una actitud reverencial hacia Shakespeare, como símbolo de la alta cultura, a pesar de que no se identifican con sus personajes, sobre todo si llevan a cabo una lectura independiente, que les ocasiona múltiples problemas hermenéuticos. Únicamente son capaces de apropiarse de la obra si invocan referencias de la cultura popular, aunque nunca llegan a apreciarla porque no pueden responder emocionalmente a su trama. Mejores prospectivas dibuja Naylor (2013) en su estudio descriptivo, donde los estudiantes entendieron que la comprensión de la poesía es muy diferente a otro tipo de textos: ningún significado puede ser obtenido inmediatamente. Durante el proceso de interpretación del poema, los estudiantes experimentaron dificultades contingentes, pues precisaron la aclaración de la profesora de ciertos términos, y tácticas, ya que subrayaron que el poema conscientemente "se hacía complicado" (p. 348).

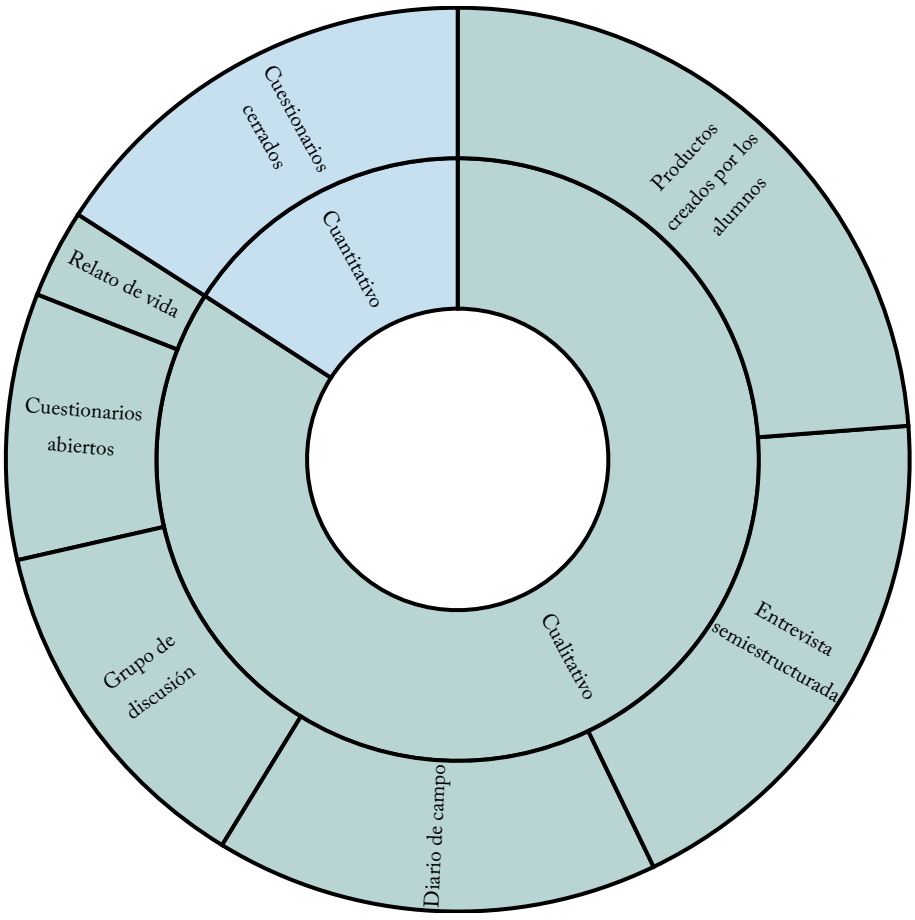
En esta tesitura se mueven el resto de artículos cuando analizan los obstáculos que enfrentan los estudiantes durante las experiencias de aula. Así, en los estudios de Grue et al., (2013), Dulaney (2012), Erricker (2013) y Wood (2017), se comprueba que durante la lectura de los clásicos el código es el elemento que más aleja a los estudiantes de estas obras, al menos

en un primer momento. No obstante, se trata de una dificultad contingente relativamente superable gracias a la intervención del profesorado. Otros estudiantes aluden a las distintas concepciones sobre el ser humano y el mal que mantiene la obra con respecto a su tiempo, lo que también exige de la aclaración del profesor para que el alumnado adquiera el conocimiento necesario sobre el entorno en el que nació la obra (Matruglio & Vale, 2019). Siguiendo con las complejidades que se hallan en el lector, los estudiantes también experimentan dificultades modales sienten los efectos de la mirada tan uniforme que transfiere el canon al acusar las diferencias culturales entre ellos y los personajes, que habitualmente son blancos de clase alta. Los alumnos conciben estas lecturas como una forma de micro-agresión (Dyches, 2017).

1.3.2.6. Características metodológicas de los estudios incluidos en la revisión

Como se muestra en la figura X, existe un predominio de métodos y técnicas de recogida de datos cualitativos, lo que valida el uso de la herramienta SPIDER.

Figura 11. Técnicas y métodos de recogida de datos según su frecuencia de uso.



Fuente: elaborado con Excel mediante datos de Nvivo 12.

Una técnica a que recurren con frecuencia los investigadores para comprobar el éxito de sus propuestas es el análisis de los productos realizados por el alumnado, lo que, asimismo, pone de relieve la predisposición de la mayoría de los proyectos por otorgarle un rol creativo al estudiante en el proceso de aprendizaje (Dylaney, 2012; Elizalde, 2019; Estens & Scott, 2020; Harvey et al., 2019; Higgs & MyHun, 2020; McCann & Flanagan, 2002; Montes-Rodríguez et al., 2020; Pike, 2000, 2003, Ricker-Wilson, 1998; Segura-Torres, 2019; Shoemaker, 2013; Steiss, 2012; Wood, 2017). Otro método muy presente es la entrevista semiestructurada, realizada por los investigadores al profesorado (Athaneses & Sánchez, 2020; Dyches, 2017), al alumnado (Estens & Scott, 2020; Matruglio & Vale, 2019; Pike, 2000; Wood, 2017) y, ante todo, a ambos (Calvo, 2019; Coles, 2012; Higgs & MyHun, 2020; Montes-Rodríguez et al., 2020; Naylor, 2013). Así sale a la luz la vocación de los académicos por conocer las perspectivas de los principales agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la omisión a otros elementos del panorama educativo. Otras técnicas de la metodología cualitativa son el cuestionario abierto (Balinska et al., 2014; Estens & Scott, 2020; Guenther, 2017; Harvey et al., 2019; Pike, 2003; Wood, 2017), el diario de campo del investigador (Dulaney, 2012; Huggs & MyHun, 2020; Ricker-Wilson, 1998; Tan Lee Wee, 2010), el grupo de discusión (Balinska et al., 2014; Froldova, 2015) y el relato de vida (Dyches, 2017).

Los principales métodos de análisis de datos en este terreno son el análisis temático a través de la la codificación (Higgs & MyHun, 2020; Dyches, 2017; Montes-Rodríguez et al., 2020; Anglin & Smagorinsky, 2014; Findora & Hammond, 2021; Coles, 2012), el análisis categorial sin codificación (Montes-Rodríguez et al., 2020; Steiss, 2012; Estens & Scott, 2020; Naylor, 2013; Shah, 2020; Athanases & Sánchez, 2020; Segura Torres, 2019; Pike, 2000, 2003; Calvo, 2019), el análisis documental con codificación de los productos de los alumnos (Elizalde, 2019; Wood, 2017); el análisis documental sin codificación (MaCann & Flanagan, 2002) y el análisis del discurso (Matruglio & Vale, 2019). De esta forma, se comprueba una querencia por el estudio categorial, aunque menos de la mitad lo complementa con el empleo de una herramienta digital para llevar a cabo un proceso codificador.

Por otro lado, en lo que refiere a la utilización de técnicas cuantitativas, destaca el uso del cuestionario cerrado, utilizado con varios fines: para medir las actitudes del alumnado (Pike, 2000) o las capacidades del profesorado (Erricker, 2013). También, para determinar el progreso de los estudiantes en términos de comprensión lectora de forma longitudinal (Guenther, 2017), en un estudio cuasi-experimental a un grupo control y otro experimental

(Cuenca & Muñoz, 2009) con una fase pre-test y post-test (Quezada, 2018) o transversal (Dyches, 2017; Higgs & MyHun, 2020; Shoemaker, 2013). En cuanto a la validación de los instrumentos, Erricker (2013) utiliza el cuestionario validado "Mastery-oriented views of intelligence" por Dweck (2000), que adopta para su muestra sin ni siquiera aplicar *Alpha de Cronbach*. Los artículos, por tanto, no mencionan otros métodos de validación ni informan sobre el proceso de construcción de las dimensiones y los indicadores ni sobre el procedimiento de operativización de las variables. De esta forma, se comprueba que en la didáctica de la literatura no existen instrumentos rigurosamente validados desde el punto de vista cuantitativo.

Respecto al método de análisis, la mayoría reporta datos descriptivos de la aplicación del instrumento (Shoemaker, 2013; Froldova, 2015; Cuenca & Muñoz, 2013). Quizá sea por lo reducidas que son las muestras sobre las que se aplican estos instrumentos, puesto que solo completan el cuestionario una muestra mayor a 50 los estudiantes que forman parte de las investigaciones de Harvey et al., (2019), con 100 respuestas, Cuenca & Muñoz (2009), con 70 y Duches (2017), con 67 alumnos. Los demás, de los que reportan el número de su muestra, cuentan con participantes que no superan los 30 alumnos (Higgs & MyHun, 2020; Pike, 2003; Quezada, 2018).

En resumen, se ha presentado una revisión sistemática sobre estudios que reportan experiencias de aula en lo que refiere a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. De esta forma, a través de la revisión sistemática se ha facilita a los docentes proyectos que han probado empíricamente su idoneidad y marcos metodológicos que pueden amparar sus propias propuestas. Conviene destacar que este estudio ha refrendado una de las conclusiones del marco teórico: que la recepción de los clásicos ha sido poco estudiada desde el punto de vista experimental, puesto que, pese a no establecer criterios de inclusión rigurosos, solo se han reunido 31 artículos.

Mediante esta primera sección del marco teórico, se han definido los conceptos de clásico y de canon de forma diacrónica, se ha enmarcado la lectura de los clásicos en el paradigma de la educación literaria, atendiendo a las oportunidad, características y dificultades reportados por la literatura académica y se ha estudiado la transposición de estos conceptos en la realidad del aula mediante la revisión sistemática. A continuación, se relega esta perspectiva más filológica en beneficio de una más educativa.

2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El análisis de la cognición docente está considerado como uno de los campos de estudio más valorados en la investigación educativa (Valckx et al., 2021; Wang et al., 2018). Este interés se debe al rol protagonista que desempeña el profesor en el sistema educativo, puesto que, durante su ejercicio, toma decisiones según sus creencias sobre los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje que repercuten en los resultados del alumnado (Five & Buehl, 2012). Desde la década de 1970, la literatura académica ha puesto de relieve la relación entre las creencias del profesor y sus prácticas, aunque también se ha señalado la inconsistencia entre lo que piensa y lo que hace debido a la intervención de fuerzas externas. A pesar de haberse publicado más de 700 artículos sobre las creencias del docente, no existe unanimidad en cuanto a la naturaleza y el origen de sus creencias. Con todo, aunque no se ha codificado un modelo irrefutable, sí se han identificado algunos factores que marcan las creencias y las prácticas del profesorado.

2.1. Origen y evolución

Durante la primera mitad del siglo XX, la investigación sobre el profesor estuvo dominada por el conductismo. La pertinencia de ciertos comportamientos docentes o la correlación entre algunos de sus actos fueron el objeto de estudio de estos trabajos (Brophy, 1988), que pretendían registrar las técnicas de instrucción que mejor funcionaban para que pudieran ser reproducidas universalmente (Birello, 2012; Rosenshine & Stevens, 1986). Considerando al docente como un agente pasivo y mecánico (Marcelo, 1987), el conocimiento sobre su figura era entonces realmente limitado: aparecía como un "agregado", cuya didáctica era analizada a través de estadísticas poco precisas (Goodson, 2004).

Las reformas curriculares y educativas se fundamentaron en los resultados arrojados por estos análisis. Sin embargo, debido a su fracaso, a partir de la década de 1970 algunos académicos reclamaron una "epistemología de la práctica". Estos críticos de la "racionalidad técnica" (Gholami, 2009, p. 89) afirmaron que los procedimientos vigentes se habían mostrado insuficientes para identificar las complejidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (Schon, 1983). A esta nueva visión contribuyeron, por un lado, la publicación de *La vida en las aulas* (1968), un estudio descriptivo en el que Jackson exploró la actuación y el pensamiento del profesorado durante el procedimiento educativo (Imbernon, 1994). Por otro,

la celebración de la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios para la Enseñanza dirigida por Shulman en 1975. En ella se produjo una transición desde una concepción del maestro como instrumento sin autonomía a una perspectiva que defendía su carácter activo, carente de neutralidad y socialmente situado.

Como resultado, la investigación en este ámbito viró hacia la psicología cognitiva (Clark & Peterson, 1986). En busca de los fenómenos cognitivos que se activan en la mente del profesor durante la ejecución de las tareas escolares, estos estudios pretendían identificar las variables que determinan su praxis y repercuten en los resultados del aprendizaje (Imbernon, 1994). Entrevistas clínicas, análisis de protocolos o la estimulación del recuerdo fueron las técnicas seleccionadas para identificar las creencias, los pensamientos implícitos y las decisiones del profesor (Marcelo, 1987). Si bien este enfoque todavía no captaba la pluridimensionalidad del saber del maestro, sobre todo por omitir los elementos contextuales, dispuso las bases del paradigma del pensamiento docente (Wanlin, 2009) y allanó el camino para su estudio desde nuevos ámbitos.

Uno de ellos fue la teoría constructivista (O' Shanahan, 1998), que expuso una nueva visión sobre el conocimiento, que no se descubre, sino que se construye de acuerdo con la forma de ser y de pensar del sujeto. De ahí que el constructivismo no entienda la erudición como un valor absoluto, sino como la suma de las múltiples interpretaciones que hacen los sujetos en función de sus circunstancias y de su estructura cognitiva (Novack, 1988). La defensa unilateral de una u otra de estas áreas, contextual o interna, dio lugar a dos corrientes dominantes: la individual o psicologicista y la cultural o sociologicista (Rodrigo et al., 1993). La primera estudió los pensamientos y su incidencia en las operaciones que tienen lugar en el aula mediante el testimonio y la actuación de sus protagonistas (O'Shanahan, 1998). Por su parte, la corriente sociológica intenta averiguar cómo los componentes institucionales y sociales condicionan sus prácticas. De sus avances nació el concepto de "socialización docente", aunque su uso se remontaba a las aportaciones de Dollard (1939) y de Park (1939). Con el propósito de comprender las fórmulas por las cuales el individuo pasaba a formar parte de la comunidad de profesores, esta rama, no obstante, también admitía la influencia psicologicista. De hecho, preconizaba que, si bien el significado derivaba de la interacción social, evolucionaba mediante fenómenos de interpretación fundamentalmente internos (Zeichner & Gore, 1990).

Asimismo, otras teorías han colaborado en la consolidación del modelo del pensamiento docente. Una de las más destacadas ha sido la perspectiva etnográfica, que, asignándole un papel plenamente activo al docente en el curso de la investigación, ha demostrado la caducidad de las hipótesis conductivistas (Cambra, 2000). Este hecho ha ascendido al maestro a un nuevo estatus. Gracias al entendimiento de sus facetas "no observables" (Shavelson & Stern, 1981), ya no se encuentra encasillado como un mero reproductor, puesto que se le reconoce su sustantividad como un profesional pensante y proactivo (Imbernon, 2004).

Tras el afianzamiento de estas premisas y la puesta en marcha del primer congreso internacional sobre *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* en 1986 (Villar Angulo, 1988), la década de 1990 deparó numerosos estudios y los más esclarecedores sobre la percepción de los educadores (Woods y Çakir, 2011). Ante todo, en cuanto a la didáctica en general y con respecto a disciplinas concretas, principalmente las de matemáticas, ciencias y lingüística (Borg, 2006; Five & Buehl, 2012). El incremento considerable de investigaciones, así como la adopción de distintas técnicas, abrieron el campo de estudio a nuevos temas de análisis, que contribuyeron a definir sus propiedades básicas.

Tras esta eclosión, lo que los profesores saben, creen y piensan (Borg, 2003) configura definitivamente las líneas de interés de la cognición docente, cuya fuente de conocimientos es la menos codificada de la epistemología educativa (Richards, 1996). Según este modelo, la enseñanza es un espacio de convergencia de resoluciones, razonamientos y juicios, dictados con arreglo a la cultura de la enseñanza que posee el docente (Richards y Lockhart, 1994). Su ejercicio, por tanto, se halla determinado por sus metas, valores, sus creencias sobre el contenido que imparte y sobre los sistemas de los que participa, así como del rol que desempeña dentro de estos (Richards, 1996). En virtud de la naturaleza situada de este bagaje, sus creencias se articulan como un constructo, más que como objetos puros (Wanlin, 2009). Por consiguiente, un maestro no posee una sola y única concepción de su práctica (Tardif, 2004); más bien, pone en juego "un conjunto de referencias teóricas y prácticas que los enseñantes forjan a partir de la experiencia personal y formativa por impregnación, observación e imitación" (Causa en Fons y Palou, 2012, p. 2).

La interiorización de estas referencias, que orientan su actividad, responde a criterios pragmáticos, ya que el docente las acumula en la medida en que pueden "servir para algo o ser reclamadas" en el transcurso del trabajo (Tardif, 2004, p. 49). Aceptar la existencia de

parámetros susceptibles de ser atendidos a la hora de tomar una decisión (Boudon, 2003) conlleva el reconocimiento de una racionalidad por la que el docente es capaz de sopesar la validez de sus actos y justificarlos de acuerdo con sus propias argumentaciones (Demeulenaere en Rojas, 2014). De hecho, en la construcción de este discurso, "se juegan la imagen profesional que desean proyectar y que legitiman como válida en un determinado contexto" (Rojas, 2014, p. 98). Al razonar sobre su proceder, tratan de crear condiciones específicas para sus aulas dependiendo de sus creencias sobre lo que constituye una buena enseñanza (Richards, 1996).

Lejos de criticar esta inevitable impronta personal, la literatura académica ha concluido que el conocimiento teórico deber ser interpretado a través de lo subjetivo para que tenga sentido su transmisión (Woods, Çakir, 2011). Según Dewey, la experiencia personal se erige como el origen de la educación (Butt et al., 2004). Consecuentemente, su análisis cobra gran relevancia, ya que, al decir de Tann (1993), la autorreflexión resulta esencial para el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes. Además, Van Lier (1998) reitera la importancia de una *conscious awareness,* que interpele a los docentes a tomar consciencia de su propia actuación didáctica para que el profesor construya nuevo conocimiento, sea consciente de sus acciones y las module si lo considera necesario. Por esta razón, la academia debe ayudar a los maestros a desarrollar sus propias pedagogías personales en coherencia con su yo interior, de modo que la enseñanza pueda entenderse como una forma más de autoexpresión (Muchmore, 2001).

Comprender las creencias de los maestros es conveniente para enriquecer y renovar los programas de instrucción docente (Johnson, 1994), ya que los proyectos formativos que las ignoran suelen tener menos efectos en sus prácticas (Borg, 2003). Además, Freeman (1996) subraya que una caracterización de la cultura docente resulta indispensable para los maestros en formación. Este hecho se debe a que el profesional poco experimentado siente la necesidad de integrarse cuanto antes en el Discurso profesoral, puesto que es lo que une a los distintos componentes del sistema educativo (Ballesteros et al., 2006). Estos datos han llevado a los autores a afirmar que el examen sobre los profesores y sus creencias será uno de los constructos más valiosos para la enseñanza y la formación del profesorado (Fenstermacher, 1994; Five & Buehl, 2012; Pajares, 1992).

2.1.1. Variedad terminológica

Sin embargo, la unanimidad que gobierna en la bibliografía acerca de los beneficios de este enfoque contrasta con el disenso que se ha generado en torno a su nomenclatura, ya sea por la riqueza fenomenológica del constructo (Cambra, 2000) o por la indefinición de las nociones que lo completan (Pajares, 1992). Bajo el hiperónimo de pensamiento docente, Cambra (2000) agrupa seis categorías, que coinciden en admitir el origen personal y experiencial de la cognición y la influencia recíproca entre instrucción y pensamiento (Borg, 2003). Puesto que destaca por tener en cuenta tradiciones culturales y teorías de diversos ámbitos como el sociológico o el psicológico, a continuación se actualiza su clasificación incluyendo nuevas investigaciones:

- La tradición anglófona se decanta por la expresión "creencias": Pajares (1992); Holt Reynols (1992); Calderhead (1996), Collie Graden (1996), Orton (1996); Eisenhart (1998), Farrell (1999); Foote, Smith y Ellis (2004), Hermans (2009), Brown, Scull y Nolan (2012); Lynch y Owston (2015), Dadvand (2015), Maggioni et al., (2015), Bas & Sentürk (2019), Guo et al., (2021), Hoang y Wyatt (2021), Polizzi et al., (2021); Pratt et al., (2021) Wesely et al., (2021) utilizan esta palabra para denominar lo que resulta cierto para un individuo en particular, por lo que remarcan sus cualidades subjetivas.

- También se encuentra el término de teorías "de otro tipo", acompañados de varios adjetivos. Por ejemplo, Burns (1996) habla de teorías prácticas para etiquetar los conceptos que emiten los profesores sobre las acciones que tienen lugar en el aula, en tanto Papadopolou et al., (2020), Pagés Rostán et al., (2022), Sendan y Roberts (1998) prefieren el término de "teorías personales". Otro de los apelativos que mayor impacto ha causado ha sido el de "implícitas" (Verloop et al., 2001; Caro Valverde et al., 2021). Como representaciones individuales que se construyen mediante "procesos de aprendizaje espontáneo que normalmente se desarrollan en interacción social (O'Shanahan, 1998)", las teorías implícitas se instituyen como marcos de referencia más estructurados que las creencias (Jiménez, 2006).

- Aparecen también nociones próximas a "concepciones" o "ideas": aquí se posiciona Pratt (1992), quien aporta la primera definición: "Son significados específicos adjuntos a los fenómenos que luego median nuestra respuesta a

situaciones que involucran esos fenómenos […] vemos el mundo a través de las lentes de nuestras concepciones (p. 204). También Marton et al., (1993) y Baleghizadeh et al., (2014), Piccin & Hadad (2022).

- En cuarto lugar, los autores se inclinan por términos del mundo del conocimiento o los saberes, línea abierta por Elbaz (1981) al designar como conocimiento práctico las creencias morales, afectivas y estéticas. Clandinin & Connelly (1987) se sumaron a este marco, que ampliaron introduciendo entre sus límites las filosofías, ritmos y narrativas personales. También resulta decisiva la aportación de Golombek (1998), que, en la categoría de conocimiento personal práctico, agrupa las estructuras cognitivas que reúnen los docentes con respecto a sí mismo, la materia, la instrucción y el contexto. Una de las definiciones más sólidas la aportan Zanting et al., delimitar el conocimiento práctico como "una amalgama de todas las cogniciones de los maestros, tales como conocimientos, creencias y valores declarativos y procedimentales, que repercuten en sus actividades docentes preactivas, interactivas y postactivas" (1998, sin paginar). En varias de estas investigaciones, la idea de saber engloba los "conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los profesores"; esto es, aquello que permite "saber hacer y saber ser", que redunda en "saber enseñar" (Tardif, 2004, p. 46).

- A la categoría de imagen se adscriben varios autores. Clandinin la describe como "el pegamento que une las diversas experiencias de una persona, tanto personal como profesional" (Clandinin 1989, 140). También, Calderhead & Robson (1991) y Johnston (1992), quien explora su dimensión más inconsciente. Stickler (2021), por su parte, investiga las imágenes que poseen los entrevistados sobre el profesor ideal. Además, el concepto de imagen se relaciona con el de metáfora, puesto que ambos ejercen "como cuadros holísticos y no proposicionales que captan los aspectos afectivos y morales del sujeto" (Carter & Doyle, 1995, p. 82). En lo metafórico, ahondaron Munby, H. (1986), Bullought (1994) y Mahlios & Maxson (1995; 1998), que dieron un importante impulso a esta área cuando listaron las metáforas que más peso tenían en la descripción del rol docente, perspectiva que fue retomada más tarde por Mahlios (Massengill et al., 2005; Shaw et al., 2008).

- La investigación francófona toma partido por la idea de representación, entendida como un tipo de conocimiento socialmente elaborado y difundido que caracteriza la realidad de un grupo social (Jodelet, 1994). Desde la sociología del actor, esta construcción funde lo social y lo individual para dar cuenta de procesos más amplios que conectan directamente con ideologías o sistemas culturales (Felicita, 2012; Kenigs et al, 2019). Según Moscovici (1993), a través de las representaciones los sujetos, individual o colectivamente, dotan de sentido a sus conductas, por lo que pueden comprender la realidad dentro de un horizonte común (Abric, 2001). Además de esta función "de saber", proveen de identidad al individuo y al conjunto porque fomentan el sentido de pertenencia, determinan comportamientos y permiten respaldar la toma de decisiones (Abric, 2001). Dinámicas, sirven para generar nuevas relaciones entre los miembros del grupo (Bonardi & Roussiau, 1999), aunque también pueden fomentar posturas enfrentadas en el seno de una misma colectividad, intensificando las diferencias sociales (Abric, 2001). No obstante, su naturaleza individual y sociocultural dificulta su plena comprensión, puesto que a menudo resulta complicado discernirlas de las creencias.

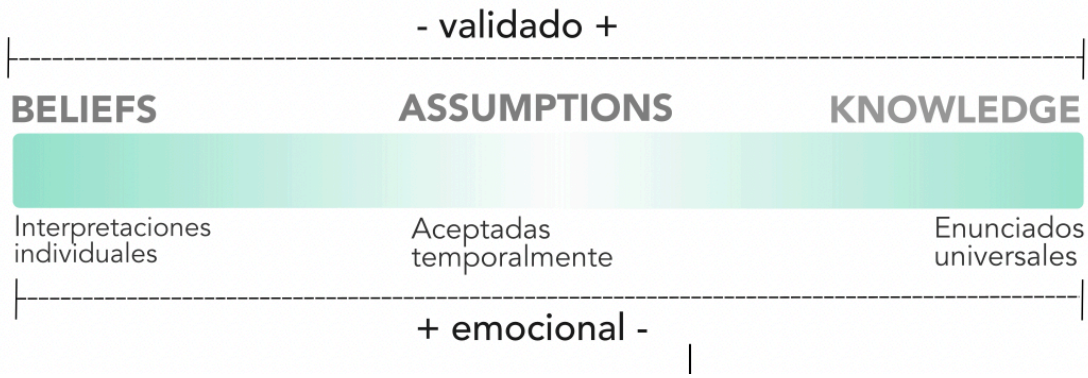
Como manifiesta esta taxonomía, las barreras entre las distintas nociones resultan un tanto difusas, aunque también se perciben ciertas diferencias. Ciertamente, todas las etiquetas refieren a la índole subjetiva del constructo, aunque las representaciones refieren a un ámbito más social. Además, la utilización de términos como "implícitas" dan cuenta de que en muchas ocasiones permanecen tácitas para el docente. El marbete de "creencias" es el más extendido y el que abarca más tipo de cuestiones: esto es, se utiliza para conocer la perspectiva del docente sobre su propio rol, el del alumnado, el objeto de estudio o el contexto o sobre temas elaborados tanto consciente como inconscientemente por el profesor. "Imágenes", en cambio, tiende a aparecer en estudios que exploran los significados sobre todo más implícitos a través del estudio de representaciones icónicas que sirven a los docentes para explicar una realidad que tienen en mente pero que no han codificado ni articulado. Por el contrario, el término de "teorías" o de "saberes" alude a proposiciones más elaboradas y conscientes, que se emplean en estudios en los que se le solicita al docente su opinión sobre el objeto de estudio y las estrategias más propicias para realizar una correcta transposición.

2.1.2. Modelos propuestos

Para despejar la confusión ante tantos términos y aportar mayor nitidez, algunos investigadores han diseñado sus propios paradigmas. Centrándose en los factores que entran en juego durante la planificación docente, Clark & Peterson (1986) propusieron un sistema de tres componentes: planificación preactiva y posactiva (antes o después de la misma), decisiones y pensamientos interactivos y representaciones y creencias de los maestros. Desde este enfoque, categorizan ocho tipos diferentes de planificación en un solo curso académico y clasifican su incidencia a la luz de sus resultados.

Posteriormente Woods (1996), a partir de las contribuciones de Linde (1980 en Woods, 1996), dio a conocer el BAK (*beliefs, assumptions and knowledge).* A partir de la noción de sistema, este modelo es formulado como un *continuum* entre los elementos que lo integran (fig. 12), a lo largo del cual se ubican "las cosas que sabemos/creemos" (Woods & Çakir, 2011). De esta forma, ofrece una solución a la problemática que habían planteado otros autores, como Grossman et al., (1989), quienes admitieron que "si bien estamos tratando de separar el conocimiento y las creencias de los profesores sobre la materia con fines de claridad, reconocemos que la distinción es borrosa en el mejor de los casos" (p. 31). Así, resulta imposible segmentarlos en categorías estancos: de hecho, según Woods, los profesores no advierten si están haciendo uso de las estructuras de conocimiento o de las estructuras de creencias a causa de la limitada capacidad de atención consciente.

Figura 12. Representación gráfica del BAK como continuum.



Fuente: elaboración propia a partir de Woods (1996)

Mientras las creencias conllevan la "implicación de proposiciones para las que no existe un conocimiento convencional, sino uno que no es verificable", las presuposiciones aluden a

la "aceptación temporal de un suceso (estado, proceso, relación) que no podemos decir que conocemos, que no ha sido demostrado, pero que por el momento asumimos como cierto". Por último, el conocimiento apunta a las "cosas que conocemos, a los hechos sobre los que hay un conocimiento convencional y validado" (Woods, 1996, p. 195). Puesto que los criterios que determinan la disposición de cada entidad en el esquema dependen del grado de verificabilidad y de la emocionalidad de las proposiciones, en uno y otro extremo se hallan, por tanto, los aspectos más personales y los más sociales, las referencias interiores y las externas (Woods, 2014).

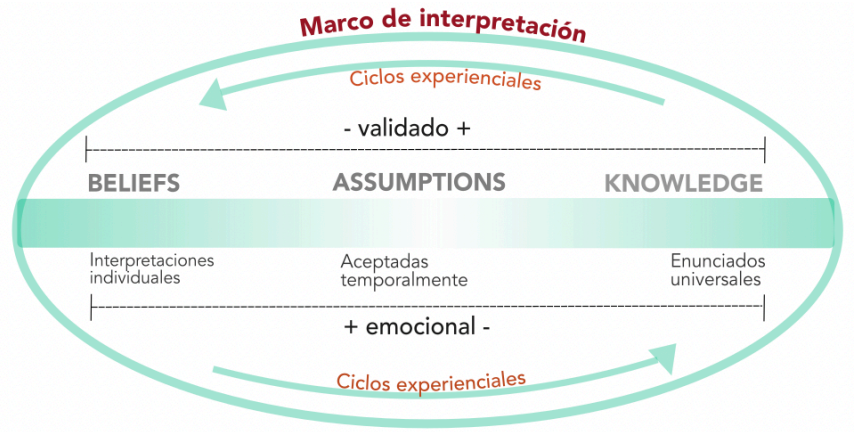
A un lado de la línea, en la dimensión más subjetiva e implícita, se encuentran las interpretaciones individuales, con las que el sujeto se identifica personalmente o sobre las que elabora un juicio moral. Al otro lado, en el extremo más impersonal y explícito, se hallan los enunciados universales, sobre los que no "tenemos identificación personal ni juicio moral, ya que, siendo "verdadero", no hay alternativas" (Woods & Çakir, 2011, p. 282). La condición de cualquiera de estas proposiciones es, de esta forma, situada y dinámica: su ubicación particular se deduce de un proceso interpretativo, negociado y acordado según una estructura de poder socialmente vertebrada por expertos que, respaldados por sus méritos, "determinan qué es verdad a partir de lo que es opinión" (Woods & Çakir, 2011, p. 283). Así, mientras la dimensión subjetiva se nutre de interpretaciones individuales, el conocimiento se recoge esencialmente en textos teóricos.

Con todo, el sistema integra estructuras que, en mayor o menor medida, concilian tanto aspectos personales como otros más consensuados (Woods, 1996), debido a lo que denomina como la "naturaleza hetárquica de los eventos" (Woods, 1997). Además, Woods tampoco dibuja una línea clara entre la vertiente explícita del saber y la implícita de las creencias: "El conocimiento explícito puede volverse más automático con el uso, y la habilidad implícita puede volverse más verbal a través de la atención, la reflexión y la discusión" (Woods & Çakir, 2011, p. 285). Asimismo, tiende puentes entre ambas puntas mediante la noción de habilidad, una forma de conocimiento explícito y declarativo "que ha sido traída a la conciencia a través de la verbalización". Entre la teoría y la experiencia, remite a las estructuras que el docente ha estudiado sobre lo que hace y, a su vez, a lo que ha aprendido ejerciendo su profesión (Woods, 2011).

Todo este proceso, si se repite cíclicamente, se formaliza en un marco de interpretación que los docentes construyen como consecuencia del acopio de sus experiencias (Woods &

Knoerr en Peitx, 2016). Esta estructura cognitiva está integrada por las creencias, presuposiciones y conocimientos que ha asimilado el docente (fig. 13). Desde una lógica constructivista, el BAK enfatiza la inexistencia del saber como una realidad objetiva ajena al sujeto, así como la interrelación entre todos los elementos que componen el pensamiento docente. La exhaustividad y precisión del constructo articulado por Woods dio coherencia a un paradigma de tantas aristas mediante su propuesta tan flexible, que sirvió de inspiración para otras alternativas.

Figura 13. Representación gráfica de la generación de marcos de interpretación mediante la sucesión de ciclos experienciales.



Fuente: elaboración propia a partir de Woods & Knoer (2014)

Entre ellas, la del grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona, que denominó su modelo como CRS (*Creencias, representaciones y saberes*). En su planteamiento (fig. 14), los autores respetan la definición de los elementos de los extremos según formalizó Woods: las creencias, en el ámbito del pensamiento corriente, siguen aludiendo a "proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal" y los saberes, en el del pensamiento científico, a "estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptadas de manera convencional" (Cambra, 2000, p. 163). La novedad aparece en la designación del tercero de los integrantes, que refiere a sistemas de significado compartidos por los grupos sociales: "Representan proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero consideradas en su dimensión social, es decir, compartidas por culturas de profesores" (Cambra, 2000, p. 163).

Figura 14. Representación gráfica del sistema CRS.

Fuente: elaboración propia a partir de Cambra et al. (2000)

Desde su creación, se han elaborado muchas investigaciones en este marco, sobre todo, relacionadas con la enseñanza de las lenguas y el plurilingüismo (Palou et al., 2000; Cambra, 2000; Ballesteros et al., 2007; Fons & Palou, 2014). Aunque también se ha empleado en el área de la Didáctica de la Literatura, en la que ha profundizado especialmente Felipe Munita (2015) mediante la realización de una tesis doctoral que ha desembocado en varios artículos (2013, 2016). Sus estudios cualitativos se han centrado fundamentalmente en los CRS sobre la educación literaria de maestros en ejercicio y maestros en formación.

Inspirándose también en la perspectiva sistémica de Woods, Barcelos (2013) delinea el modelo CEI (*Creencias, emociones e identidades*) para describir los factores y matices que intervienen durante el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Revisando los estudios de psicología, principalmente de Maturana y Norton, la autora justifica la relación entre las creencias, las emociones y la identidad, pese a la ausencia de estudios que aborden esta correspondencia dentro del paradigma del pensamiento del profesor. No obstante, como apunta Barcelos, los tres conceptos se describen habitualmente mediante ideas similares.

Las tres cambian y se adaptan en respuesta a la confluencia entre sí (Larsen-Freeman & Cameron en Barcelos, 2015). Su relación, directamente ligada a los comportamientos y las acciones, es bidireccional: los aspectos emocionales pueden debilitar o intensificar creencias y alterarlas, al tiempo que estas pueden desencadenar una respuesta anímica. Por ejemplo, esta vinculación, observa Barcelos, explica cómo el pudor y el miedo a exponerse ante los compañeros o el profesor tienden a restringir la participación en las clases de idiomas. Además, algunas creencias, por el conflicto que pueden suscitar, son capaces de despertar sentimientos de irritación, frustración, tristeza o inseguridad, como constata la investigación con docentes. Por ello, apuesta por el modelo CEI para caracterizar la evaluación cognitiva

del maestro y sus vínculos con la práctica profesional, argumentando que el cambio no es solo cognitivo; sino también emocional, "y afecta nuestras identidades" (2015, p. 316).

Corresponde puntualizar que la presente investigación se encuadra en el modelo propuesto por el grupo PLURAL, ya que acumula una sólida trayectoria que lo legitima como paradigma válido. Además, ha sido aplicado en el contexto nacional, límites entre los que también se inserta dicho trabajo, por lo que los informantes comparten el mismo sistema cultural. Si bien el modelo de creencias, representaciones y saberes protagoniza sobre todo estudios pertenecientes al campo de la enseñanza lingüística, su adscripción a un área más general, la de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ofrece puntos de apoyo y conexión para su empleo en un análisis de la transposición de los autores clásicos.

Por ello, de este espacio en adelante, se va a hacer uso principalmente del constructo CRS para referir al cuadro cognitivo del docente. Aunque también se hará uso de otros términos como "concepciones" o "pensamiento" para favorecer los procesos de sinonimia.

2.1.3. Características

De fuerte componente instintivo, están ligados al ámbito emocional (Barcelos, 2013; Borg, 2011; Kramsch 2003). Por ello, no se pueden valorar en términos de verdadero o falso: no son correctos o incorrectos, sino que, si acaso, están más o menos respaldados teóricamente (Kramsch, 2003). En suma, ni los investigadores ni los compañeros deben emitir juicios de valor que cuestionen la validez de los CRS del maestro (Kagan, 1992), ya que se estaría violando su propia naturaleza. De ahí, la pertinencia de estudios que los describan y nunca los evalúen. De hecho, los autores concuerdan en señalar su alcance en la práctica, así como su carácter personal, particular, específico y popular, puesto que cada individuo desarrolla su propio entramado de creencias, representaciones y saberes (Ballesteros et al., 2001; Elbaz, 1991; Hoang & Wyatt, 2020).

No obstante, lo anterior no invalida la dimensión socio-cultural que se precisa para su crecimiento (Golombek, 1998): dinámicos, se desarrollan a través de la interacción social con otros individuos, por lo que se ajustan a la situación del aula que es, a su vez, la que los provee de las herramientas necesarias para el dominio de esas mismas realidades (Dufva, 2003; Durand, 1996; Leinhardt, 1988). Tales creencias se almacenan episódicamente, "derivadas de críticas incidentes en la experiencia personal de los individuos (Borg, 2001): "Es un tipo de conocimiento formado por situaciones" (Clandinin, 1992, pp. 125-126). Debido a este origen

dual, interno y externo, los CRS se singularizan por ser "plurales, compuestos y heterogéneos" (Tardif, 2004, p. 47).

Al cimentarse sobre lo empírico, se desarrollan mediante experiencias de enseñanza y aprendizaje (Munby & Russell, 1993; Schön, 1987). De esta característica provienen las muy divulgadas definiciones que los clasifican como temporales, porque no solo se adquieren con el tiempo; además, son abiertos y permeables: pueden evolucionar (Ballesteros et al, 2001; Chaharbashloo et al., 2020; Kelchtermans, 2009; Woods & Çakir, 2011). No obstante, no cambian con facilidad (Borg, 2001; Palou & Cambra, 2007), sobre todo cuando han sido adquiridos en las primeras fases de la biografía del docente (Nisbett & Ross 1980).

A menudo se mantienen tácitos (Borg, 2011), lo que pone de relieve que la mayoría de maestros no están acostumbrados a estructurar sus conocimientos (Calderhead & Robson, 1991). No obstante, su naturaleza implícita convive con otros rasgos más manifiestos, ya que aúna elementos inconscientes e improvisados con algunos conscientes y preelaborados (Ballesteros et al, 2001). Los CRS son, además, "eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión", porque sintetizan saberes provenientes de diversos campos, de los que extraen fundamentalmente elementos anecdóticos (Cambra, 2000, p. 12). De este modo, no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados (Ballesteros et al, 2001), aunque están relacionados con el contenido y, por ende, con la materia sobre la que están instruyendo (Grossman, 1990; Schulman, 1986).

2.2. Orígenes y tensiones del CRS: la compleja relación entre creencias y prácticas

2.2.1. Orígenes

La constitución de las creencias, representaciones y saberes de los docentes se distingue por su sincretismo, en virtud de la multitud de fuentes que participan en ella (Tardif, 2004). Dicho de otro modo, la identidad docente se ha dibujado como una dimensión multifacética, que se nutre tanto de elementos individualizados o referencias personales (Woods & Çakir, 2011) como externos (Peiser, 2014) o contextuales (Lam & Kember, 2006; Phipps & Borg, 2009, Wanlin, 2009), que afectan su concepción de cómo enseñar (Marton, 1981).

Mientras algunos autores se decantan por una visión más general al convenir que el docente opera en dos contextos –psicológico, y ecológico, según O'Shanahan (1998)– o en

tres –psicológico, ecológico y social, según Imbernón (1994)–, el sociólogo francés Boudon (2003) concreta las áreas de influencia en una clasificación de tres categorías:

- Contexto, en los que se incluyen las circunstancias preexistentes al sujeto que conforman el escenario en el que se desenvuelve.
- Posición, es decir, la concepción que el docente desarrolla en función de su rol en distintos sistemas, como la escala social, la familia o la profesión.
- Cognitivos, que dan cuenta de las competencias cognitivas que configuran su yo.

En otro orden, Rodrigo et al (1993, p. 52) también dividen los orígenes de los CRS profesorales, a los que denominan indistintamente como experiencias:

- Experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias vicarias construidas a través de la observación de otros.
- Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente mediante, por ejemplo, la lectura, la conversación, a asistencia a charlas.

Pese a las distintas clasificaciones, todos ellos concuerdan al observar que las creencias se "expresan y desarrollan a través de los procesos de aculturación y socialización profesional" (Eisner, 1992, p. 304). No obstante, la diversidad taxonómica revela la falta de conformidad en cuanto al origen de las distintas influencias, puesto que lo externo a menudo se funde con lo interno, y viceversa. Lo anterior no impide la selección de los factores que, interrelacionados, jalonan los CRS y la práctica de los profesores, que son los siguientes:

A) Autocreencias

Dentro de los factores individualizados se encuentran aquellas estructuras que podemos definir como autocreencias, puesto que se forman en torno al yo:

- **La personalidad o identidad**

Según Nias, “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (1989, p. 155). Dado que la transposición de los contenidos se halla determinada por los valores y las creencias de los mediadores

(Richards, 1996), cobra gran relevancia el análisis de la identidad docente, también llamada "self", esto es, la representación organizada de las teorías, actitudes y creencias que el individuo posee sobre sí mismo (McCormick & Pressley, 1997). Si bien pocas investigaciones han profundizado en este aspecto, Farrell (1999), Borg (2001, 2005) y Rausch et al., (2016) insisten en que el yo de los docentes desempeña un papel esencial en la constitución de sus CRS y su práctica de aula. Sin embargo, no existe unanimidad con respecto a los componentes que lo forman: lo que Woods & Çakir (2001) tachan de "aspectos de sus personalidades", Stickler (2021) formaliza en la siguiente enumeración: las ambiciones, las aspiraciones y los sueños, mientras Pérez-Peitx (2016) remite a las diferentes maneras de ser y de hacer. Halkes & Deijkers (2003), por su parte, se inclinan por el sintagma de "criterios subjetivos" en alusión a los valores personales que el docente intenta exteriorizar durante su docencia. En cualquier caso, muchos profesores achacan a su "self" su predisposición a la docencia, como si se tratase de una cualidad innata: "Enseñar es una cuestión de personalidad. A una persona que es capaz de tomar iniciativas, de interesarse por los alumnos, de dialogar con ellos, de hacer proyectos, se le dará bien la enseñanza" (en Tardif, 2004, p. 58).

La identidad se construye a través de la interacción social con otros individuos (Dufva, 2003). En consecuencia, se configura como un fenómeno relacional (Marcús, 2011). Por un lado, engloba lo que los propios profesores consideran importante en su trabajo profesional y en sus vidas, basándose tanto en sus experiencias en la práctica como en sus antecedentes personales. Por otro, se ve modificada por la influencia de las concepciones y expectativas de otras personas, incluidas las imágenes ampliamente aceptadas en la sociedad sobre lo que un profesor debe saber y hacer (Tickle, 2000). Se crea así un equilibrio complejo y dinámico en el que la autoimagen profesional se compone de una variedad de papeles que los profesores sienten que deben desempeñar (Volkmann & Anderson, 1998). El interaccionismo simbólico ha añadido una diferenciación dentro de la noción de "self" para describir esta doble vertiente: en un lado, se encuentra el "I", la parte exenta de límites sociales, que es capaz de inventar nuevas ideas sin influencia de los demás. En el otro otro, el "me", que no existe sin el contacto con otros "selves" (Mead, 1934).

Por esta dualidad como actor de un sistema determinado y como producto de una trayectoria específica, la identidad de cada docente conduce a una serie de significados de carácter social, político, ideológico, cultural y psicológico, de tal forma que el cruce de las distintas biografías individuales puede hacer emerger la identidad del grupo profesional (Sarabia, 2010; Vaillant, 2008). De esta forma, cada colectivo profesional posee una identidad

que lo representa y singulariza, integrada por un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales. No obstante, dentro de cada grupo cada sujeto dispone de su propia identidad, que lo diferencia del grupo del cual forma parte (Escobar et al., 2020; Vaillant, 2008).

- **La autoeficacia**

Con la experiencia personal y la identidad se relaciona también la autoeficacia docente (Polizzi et al., 2021), entendida como la evaluación que realiza el docente sobre sus propias capacidades para alcanzar determinado nivel de rendimiento durante el ejercicio didáctico (Bandura, 1986) y, a su vez, para provocar un cambio positivo en los alumnos (Szabo & Mokhtari, 2004). En consecuencia, los individuos se consideran a sí mismos eficaces cuando se sienten capaces de realizar una operación específica en un contexto determinado con garantías de éxito. Esto último le permite adquirir experiencias de dominio, que a su vez incrementan su autoeficacia (Bandura, 1986). No obstante, que un sujeto posea altos índices de autoeficacia no tiene por qué coincidir con la competencia real de la persona en un ámbito concreto. En cualquier caso, el constructo, formulado por Bandura (1986), media entre las habilidades objetivas del profesorado, su ejecución y sus efectos, por lo que repercute en su socialización, su motivación y en su modo de ser y pensar.

Además, las creencias de autoeficacia son sensibles al contexto y se juzgan en muchas ocasiones a través de la comparación. Con todo, existe una serie de fuentes de autoeficacia que determinan el grado de satisfacción del docente con su desempeño, según Bandura (2002). La forma más efectiva de incrementar el nivel de autoeficacia percibida es mediante la experimentación de éxitos pasados, esto es, experiencias previas o logros de ejecución. Así, los triunfos acumulados en la materialización de unos objetivos concretos permiten la elaboración de creencias robustas de confianza sobre el propio desempeño. En cambio, los fracasos las debilitan. Asimismo, las experiencias no solo deben ser positivas, sino que, además, deben haberse cosechado gracias a la consecución de metas exigentes, puesto que aquellos individuos que han acumulado exclusivamente éxitos sencillos pretenden obtener siempre resultados a corto plazo por lo que, cuando no lo logran, se sienten desanimados con facilidad.

Otra de las fuentes de las que el profesorado extrae sus creencias de autoeficacia son las experiencias vicarias, que se reúnen cuando el sujeto observa o imagina a individuos con características similares obteniendo éxito en determinadas situaciones, lo que incrementa su grado de autoeficacia. En este sentido, los seres humanos miran hacia otros iguales para

autoconvencerse de que si ellos lo han logrado, el objetivo también está a su alcance. En cambio, el contacto con fracasos ajenos a menudo provoca su disminución. Las experiencias vicarias tienen más peso en aquellos profesores con escasa experiencia y, además, se encuentra profundamente relacionado con el nivel de similitud percibida entre el propio docente y el modelo que observa, de tal modo que cuanto más similares son, mayor es la influencia de las experiencias vicarias.

La persuasión verbal también es relevante en este aspecto. La opinión positiva sobre el desempeño del sujeto por parte de otros agentes le lleva a poseer la creencia de que es lo suficientemente capaz como para conseguir aquello que desea. En consecuencia, aumentará la cantidad de esfuerzo y perseverancia destinados a la consecución de la tarea. No obstante, corresponde matizar que Bandura (1986) insiste en que resulta fundamental la credibilidad otorgada por el sujeto a los agentes que le han transmitido su percepción. Por eso, el individuo solo se verá afectado por estas opiniones si son emitidas por alguien cuya autoridad y juicio valora positivamente. Además, la persuasión verbal no se limita al mero elogio (Pajares, 1997), sino que debe ir acompañado de reflexiones más profundas.

Finalmente, el estado fisiológico es el último factor que repercute en las creencias de autoeficacia. Por ello, un alto nivel de autoeficacia predispone para un estado emocional más positivo y una mayor confianza en uno mismo, mientras aquellos que se sienten ineficaces a menudo sobredimensionan la dificultad de las operaciones que deben ejecutar, lo que desencadena un mayor nivel de estrés y ansiedad y una limitación de sus propias aspiraciones (Olaz, 2001): "El nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen que a lo que es objetivamente cierto" (Bandura, 1996, p. 3). De este modo, la sudoración excesiva, por ejemplo, suele ser interpretado como un signo de debilidad, mientras aquellos que se sienten eficaces perciben un estado de excitación como un estímulo y una motivación.

Además, la autoeficacia afecta a la productividad de las personas, regulando su funcionamiento mediante cuatro procesos, según Bandura (1986). Entre estos procesos afectados por la autoeficacia, se cuentan, por un lado, los cognitivos. Una de las funciones más importantes del pensamiento es su capacidad para predecir eventos y proyectar fórmulas de control sobre aquellos juicios que pueden afectar de una u otra forma a nuestras vidas (Bandura, 1994). El procedimiento de construir, predecir y regular la conducta personal se basa en los conocimientos previos y, por consiguiente, en la estimación que cada persona hace

de ellos. Las personas con un nivel elevado visualizarán el futuro de forma positiva, promoviendo el desarrollo de actividades y el incremento de conductas por dominar. En cambio, aquellos sujetos que dudan de sus propias capacidades visualizan escenarios de fracaso.

Bandura menciona, asimismo, los procesos motivacionales. Las creencias de autoeficacia determinan el nivel de motivación del sujeto, lo que se plasma en el grado de esfuerzo y perseverancia que implican en la materialización de sus objetivos. Según Bandura, cuanto mayor sea el nivel de eficacia percibida, mayor es el esfuerzo empleado y la persistencia. En contraposición, las personas que se sienten poco eficaces tienden a abandonar sus metas porque se sienten inseguras. La autoeficacia guarda un estrecho vínculo, además, con las atribuciones causales, es decir, las creencias personales sobre las causas de un logro o un fracaso. Pueden ser internas o externas, en función del grado en que reflejan el poder de agencia personal. Las causas internas son aquellas que elabora el sujeto cuando achaca su nivel de éxito o fracaso a atributos individuales como la capacidad, la personalidad o el esfuerzo. Cuando culpa a elementos exógenos como la mala suerte, el destino, la dificultad de la tarea o la intervención de otros agentes proyecta causas externas.

En cuanto a la asociación del tipo de atribuciones con el nivel de autoeficacia, hay más debate y variabilidad. De acuerdo con Grove (1993), los sujetos con altos niveles de autoeficacia achaquen sus fracasos a una dedicación insuficiente (atribución causal interna) o a situaciones externas desfavorables (atribución causal externa), en tanto las personas que se sienten ineficaces culpan de sus fracasos a sus propias aptitudes (atribución causal interna). En muchos estudios ligados al ámbito de la educación, los profesores atribuyen sus fracasos a factores relacionados con el estudiante, como su comportamiento, falta de esfuerzo o sus escasas competencias, y sus propios éxitos a factores relacionados con la habilidad del instructor (Ding et al., 2010; Gosling, 1994; Kulinna, 2007). Otros estudias sugieren que cuando los profesores achacan el fracaso de los estudiantes a su falta de esfuerzo suelen emplear enfoques más autoritarios (Matteucci, 2007). Otros factores externos que mencionan los docentes, independientes de los alumnos, son las políticas gubernamentales (McCormick, 1997) o el equipo docente (McCormick & Shi, 1999).

Además, las creencias de autoeficacia influyen en las reacciones emocionales de los individuos, determinando su nivel de estrés y depresión. Un grado alto de autoeficacia confiere

mayor determinación y serenidad a la hora de afrontar los retos. En contraste, un nivel bajo suele deparar pensamientos negativos sobre su propio desempeño.

Según Bandura, las creencias de autoeficacia también determinan los procesos de selección. En este sentido, cada individuo se fija una serie de objetivos en función de sus estimaciones personales con respecto a sus propias capacidades. Por eso, los seres humanos tienden a comprometerse con actividades cuya consecución perciben a su alcance y a evitar aquellas conductas que juzgan como irrealizables dentro de sus posibilidades (Olaz, 2001). Así se explica que una mayor percepción de autoeficacia provoque la formulación de metas más desafiantes, así como un compromiso más firme en términos de esfuerzo porque se desarrolla un interés intrínseco. Y, también, que las creencias de autoeficacia débiles coarten el potencial individual para mejorar dichas percepciones (Olaz, 2001). Además, las personas con altos niveles de autoeficacia tienden a embarcarse en situaciones a pesar de que se sabe poco hábil, ya que percibe que, si ha sido capaz de superar otros obstáculos, será capaz de salvar cualquier dificultad.

Desde mediados de 1970, los estudios en este ámbito han probado la relevancia de que el profesor se sienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Se ha demostrado que la conexión entre la autoeficacia, el conocimiento y la experiencia es esencial (Ciampa & Gallaguer, 2021). En comparación con los maestros con menor autoeficacia, los profesores con altos índices están más comprometidos con su trabajo, atesoran un mayor sentido de logro y brindan una instrucción de alta calidad. Además, sus estudiantes obtienen mejores calificaciones (Zee & Koomen, 2016). En este sentido, la autoeficacia de un docente también puede determinar cuánta motivación, esfuerzo y perseverancia dedica a su profesión (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). De hecho, si un maestro cree que puede realizar actividades como mantener a los estudiantes concentrados y comunicar correctamente la información es más probable que encuentre más gratificante su trabajo (Polizzi et al., 2021). Asimismo, los profesores con alta autoeficacia tienen a buscar métodos de instrucción más efectivos e innovadores (Cunningham et al., 2004).

En cuanto a los factores que repercuten en su confianza, se cuentan la falta de apoyo administrativo, la presión, la insatisfacción con la carrera docente y las condiciones laborales (Kim & Buric, 2019; Skaalvik, 2017). De hecho, existe una correlación negativa entre autoeficacia y agotamiento laboral (Wang et al., 2015). En este orden, las investigaciones han puesto de relieve que los maestros en formación o durante los primeros años tienen un nivel

de autoeficacia elevado que va descendiendo con el paso del tiempo a medida que acumulan más experiencias en el aula, porque desarrollan paulatinamente una comprensión más realista de lo que pueden conseguir en la práctica y comienzan a hacerse conscientes de sus limitaciones (Ciampa & Gallagher, 2018; Minicozzi & Dardzinski, 2020). No obstante, corresponde destacar que algunos estudios muestran diferencias significativas en la autoeficacia del profesorado en función no tanto de los años de experiencia, sino del sexo del profesor, el curso en el que imparte docencia y el entorno del centro (Tschannen-Moran & Johnson, 2011), mientras otros prueban lo contrario (Pratt et al., 2021).

Si bien existe un creciente cuerpo de literatura académica sobre los efectos y las características de las creencias del docente sobre su autoeficacia desde el área de la pedagogía (Hermans et al., 2008; Kim & Buchanan, 2009; Polizzi et al., 2021; Persico et al., 2020; Pratt et al., 2021), las ciencias experimentales (Enzingmüller & Precht, 2019) o de la lingüística (Ciampa & Gallagher, 2021; Badash et al., 2020; Cutler & Graham, 2008; Graham et al., 2021; Guo et al., 2021; Kiuhara et al., 2009; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Valckx et al., 2021; Wang et al., 2020), hay una escasez evidente en lo relativo a las creencias del docente sobre su autoeficacia en el área de la literatura, a excepción de un conjunto limitado de estudios (Athanases & Sánchez, 2020; Gómez, 2009; Mills, 2011; Nurindah et al., 2019). En cuanto a sus principales conclusiones, la investigación de Gómez (2009) probó una relación de causa-efecto entre la identidad lectora del profesorado y su sentido se autoeficacia como docente. Por su parte, el análisis de Athanases & Sánchez (2020) demostró que los profesores tienen una baja autoeficacia en lo que refiere a la enseñanza de Shakespeare, en tanto Nurindah et al., (2019) identifica una disparidad entre sus concepciones y su práctica: así, durante las entrevistas los profesores evidencian una gran confianza en su capacidad para enseñar literatura porque atribuyen un gran valor a su actuación. Sin embargo, esto no se correspondió con la observación de aula que llevaron a cabo los investigadores:

> Esto demuestra que la dependencia de los profesores de los libros de texto no va acompañada de un aumento de la capacidad de los profesores para hacer preguntas a los alumnos durante el proceso de aprendizaje, por lo que la alta autoeficacia de los profesores no produce un alto rendimiento en el aprendizaje (Nurindah et al., 2019, p. 1271).

- **La familia**

El estudio de Raymond et al., (1993) ha constatado los efectos que desata la socialización primaria (Tardiff, 2004) en la visión sobre la enseñanza de distintos maestros, tendencia que se presenta todavía más acusada en los trabajos de Lessard & Tardif (1996) y Tardif & Lessard (2000): muchos de los informantes atribuyeron al entorno familiar la elección de su carrera, ya sea porque descendían de una familia de maestros o porque sus padres les habían inculcado el respeto por esta profesión. Atkinson & Delamont (1985) formalizan estas relaciones mediante su idea del "autorreclutamiento", que insinúa la importancia de la tradición oral en el sentimiento de pertenencia a la docencia: así, tener padres de profesión docente o que ostentan algún cargo vinculado con la enseñanza surte efectos de "socialización por anticipación" (Lortie, 1975). Así, el hábitat familiar infunde un progresivo amor por el oficio que, ligado a los vínculos afectivos del sujeto con quien lo alimentó, terminarán desembocando en la decisión de estudiar magisterio (Tardif, 2004). Además, la influencia familiar puede conducir a que algunos profesores se propongan inculcar a sus alumnos la instrucción que recibieron en casa. Es el caso de Lloyd (Butt, et al., 2004), quien, educado en valores como la responsabilidad, el compromiso, la autodisciplina, el trabajo en equipo o la confianza, insiste en transmitir a sus alumnos los mismos niveles de organización, eficacia, compromiso y criterios de trabajo que fueron personificados por sus padres en su comunidad.

- **La formación**

Varios autores (Carter y Doyle, 1995; Cambra, 2005; Lam & Lember, 2006; Levis, Farrell, 2011; Moodie, 2016; Rainey, Bridget y Birr, 2020; Stickler, 2021) señalan como uno de los factores más determinantes las vivencias de la etapa escolar. A través de una orientación psicoanalítica, los análisis de Wright (1959) y de Feiman-Nemser (1983) no solo confirman el influjo de los familiares, sino también de algunos maestros con quienes los alumnos experimentan sentimientos de empatía, porque los consideran ejemplos de comportamiento. Durante este proceso, se da lo que Lortie (1975) cataloga como "aprendizaje por observación", que consiste en la interiorización de unos modelos de enseñanza durante el contacto como alumnos con otros maestros. El desarrollo de esta cultura latente condicionará de forma irrevocable sus concepciones sobre el rol docente, así como el ejercicio de ese rol. No obstante, la huella que dejan los docentes puede ser tanto positiva como negativa.

Así como la repercusión de la etapa escolar es innegable según la literatura académica, la educación universitaria presenta resultados dispares. En esta línea, Zeichner & Gore (1990), Marcelo (2007) y Mattheoudakis (2007) concluyen que este tipo de formación altera muy levemente las creencias epistemológicas articuladas durante la escolarización, sobre todo, porque los estudiantes prefieren reproducir métodos y técnicas con los que ya están muy familiarizados. La investigación experimerimental de Polat (2010), por su parte, cuantifica el impacto de la formación universitaria en un 30%, por lo que concluye que los cursos universitarios producen cambios muy aislados que no son lo suficientemente significativos como para hablar de la aparición de una nueva estructura cognitiva. Este hecho quizá se deba a que en algunos estudios los docentes confiesan que su preparación universitaria en lo que refiere a la didáctica fue inadecuada (López-Rodríguez & Núñez-Delgado, 2023; Graham et al., 2021).

Por su parte, Tatto (1998) demuestra a través de una metodología selectiva que la formación universitaria sí que modifica los CRS de los profesores, aunque confiere el mérito a la perspectiva metodológica del curso, en concreto, a su enfoque constructivista. Más tarde, Cabaroglu & Roberts (2000) y Busch (2010) reportan su incidencia por medio de estudios cualitativos. Como Debreli (2012), quien, al estudiar el impacto de un curso de formación en sus alumnos, repara en la importancia del contacto con la experiencia del prácticum. En relación con esta perspectiva, el estudio de Woods & Çakir (2011) recoge la relevancia de otras fuentes formativas, como los cursos de idiomas, los de teatro o el objeto de estudio de la tesis. En esos términos se mueve igualmente la investigación de Enzingmüller & Precht (2019), en la que se encuentra una relación entre las prácticas de los docentes y su experiencia investigadora.

Por otra parte, corresponde mencionar las consecuencias que la bibliografía académica ha documentado del tipo y el nivel de formación en los CRS de los enseñantes. En cuanto a lo primero, Gómez (2010 en Rojas, 2014) da cuenta de que existen diferencias entre los docentes que se formaron en grados especializados en Educación y aquellos instruidos en una disciplina concreta, como matemáticas o ciencias sociales, con respecto a las creencias, representaciones y saberes relativos a las teorías de aprendizaje. Por su parte, Meijer et al., (1999) relacionan el grado de formación con las concepciones en torno al aprendizaje de los alumnos, estableciendo tres patrones:

- Profesores que recibieron una formación mínima sobre didáctica adolecen de un bajo sentido de la responsabilidad e interés por los problemas de aprendizaje de los alumnos. Además, no encuentran ningún punto crítico en su forma de enseñar.

- Docentes muy centrados en las peticiones y necesidades de los alumnos, por lo que en algunos momentos descuidan lo que demanda la materia. Han recibido cursos de formación y de psicología infantil y no creen que deban modificar ningún aspecto de su didáctica porque los alumnos, a su parecer, se divierten.

- Participan regularmente en cursos de formación en calidad de alumnos y de profesores y admiten que deberían trocar varios puntos de su praxis porque siempre se puede mejorar.

- **La experiencia como docentes**

La experiencia profesional es, según varios autores (Pajares, 1992; Connely & Clandinin, 1996; Calderhead, 2003) el factor que mayor condiciona las creencias, representaciones y saberes de los enseñantes sobre el objeto didáctico, así como su práctica, a pesar de que las estructuras que se originan mediante lo empírico puedan entrar en colisión con los saberes difundidos por la academia (Tardif, 2004). A través de este bagaje experiencial, los docentes juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas emprendidas por los programas educativos y planifican su propia didáctica. Su constitución se basa en una lógica dicotómica a partir de lo que funciona y lo que no (Cambra, 2000) o, en términos de Borg (2003), en la sucesión de prueba-error. Puesto que la transposición se decide en función del éxito o el fracaso de determinados sucesos del pasado, la memoria es realmente significativa y, por ende, también lo es el nivel de experiencia: "A medida que el profesor tenga más práctica, entonces sabrá en el aula qué funcionará y qué no funcionará" (Giroux, 1999, p. 16).

Durante el proceso de planificación, los docentes suelen rememorar estos eventos a través de un discurso narrativo. En el estudio llevado a cabo por Cambra & Palou (2007), los profesores comparten "narraciones, anécdotas y ejemplos contados de forma concreta y situada" con las que "expresan tanto los éxitos como los fracasos y los procesos que les llevan a experimentar nuevas fórmulas en respuesta a las dificultades con las que se enfrentan" (p. 161). Estas evocaciones se concretan en la rutinización de algunas estrategias que el docente va interiorizando y poniendo en práctica para hacer frente a las distintas vicisitudes que

emergen en la realidad del aula (Giddens, 1987). De esta forma, se simplifica la complejidad de su ejercicio docente mediante unas estructuras estandarizadas que puede aplicar en cualquier situación. Shulman (1986) etiqueta a este conjunto de esquemas de acción como habilidades de instrucción, mientras Yinger (1979 en Wanlin, 2009), las distribuye en cuatro niveles:

- Rutinas de actividad: sirven para controlar y organizar los ejercicios.
- Rutinas docentes: engloban los métodos, procedimientos o estilos instruccionales que guían su praxis.
- Rutinas de gestión: se trata de procedimientos establecidos para gestionar la organización de la lección y los comportamientos del aula.
- Rutinas de ejecución del plan: son aquellas que sigue el profesor para diseñar su planificación, integrada por las otras rutinas. Se trata de una metarrutina.

No obstante, los resultados de la investigación de Richards (1996) evidencian que la experiencia no solo contribuye a la proliferación de estas estructuras uniformes, sino también a su interiorización inconsciente, de modo que el docente dedica menos atención a la toma de "decisiones preactiva" en beneficio de la "interactiva". Ya no intenta obedecer un programa pautado que ha elaborado a priori, sino que los años acumulados en activo le proporcionan las herramientas necesarias para decidir sobre la marcha.

B) Heterocreencias

En el marco de la Teoría de Rotter (1966) y la Teoría cognitivo social de Bandura (1986), el paradigma de la cognición docente asume que las acciones del profesorado no existen en un vacío, sino que, además de los factores personales anteriormente comentados, también intervienen otros componentes ambientales y sociales que condicionan sus creencias, sus prácticas (Persico et al., 2020) y su autoeficacia (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Ciampa & Gallagher, 2021). Así, en los CRS de los docentes también intervienen lo que hemos denominado heterocreencias, puesto que implican un conocimiento sobre lo otro.

- **El alumnado**

La atención hacia las personas con las que y sobre las que trabajan es una constante en la labor profesoral (Wanlin & Boudeux, 2006; Wanlin, 2007; Tobish & Dresel, 2017;

Stickler, 2021). Los estudios se han centrado en dos aspectos: por un lado, las creencias del profesor sobre los alumnos (sus características, sus competencias…) (Chaharbasloo et al., 2019) y, por otro, la influencia de los estudiantes en las prácticas del profesor (Guo et al., 2021). Los docentes se preocupan por sus capacidades (Van Houtte et al., (2013), su motivación (Johnson, 1992) y su participación (Breen, 1991). También por sus necesidades de aprendizaje (Bailey et al, 1996; Breen et al, 2001; Calderhead, 2003). De hecho, los docentes intentan familiarizarse con sus características cognitivas, psicológicas y contextuales (Chaharbashloo, 2020). Sin embargo, existe muy poca información acerca de los problemas de disciplina y comportamiento de los estudiantes (Borg, 2011). En cualquier caso, el influjo del alumnado, concluye la literatura académica: coacciona la elección de uno y otro enfoque, el uso del lenguaje que utilizan los docentes en las aulas, la frecuencia de los métodos de enseñanza específicos y sus mecanismos de socialización (Doyle, 1979 en Zeichner y Gore). Además, el rendimiento de los estudiantes está relacionado positivamente con las percepciones de los profesores sobre la capacidad del alumnado (Timmermans et al., 2016; Van Houtte et al., 2013).

La gradualidad del interés por los alumnos conduce a Meijer y Verloop (1999) a determinar tres patrones de docentes:

- Profesores que dominan el conocimiento de la materia, pero carecen de saberes sobre la forma de trabajar del alumnado, las diferencias entre ellos o sus habilidades. Basan su CRS sobre los estudiantes en generalidades, a menudo negativas ("no están motivados y son muy vagos", por ejemplo) y creen que la forma de trabajar de sus alumnos debería ser la misma que la suya. El conocimiento sobre el estudiante no se considera un elemento importante para decidir qué contenidos impartir.

- Enseñantes muy influenciados por el conocimiento de los estudiantes. No exhiben una idea firme y fija sobre qué procedimiento habría que seguir tajantemente: según este perfil, aunque un maestro pueda tener ideas sobre ciertos procedimientos, su ideario no debería dominar la enseñanza: los estudiantes tienen que encontrar su propio procedimiento, y un maestro tan solo debe guiarles.

- Equilibrio entre el conocimiento de la materia de un profesor y el conocimiento de los propios estudiantes: tanto el contenido como los receptores son fundamentales en la enseñanza. Sus CRS sobre las habilidades de los alumnos, su modo de aprender y sus diferencias entre ellos están condicionados por su CRS sobre el conocimiento de la materia.

- **Contexto educativo, social y normativo**

Adscritas a la línea sociologicista que dominó el paradigma del pensamiento del profesor en sus inicios, algunas investigaciones han detectado conexiones entre las concepciones de los maestros y el orden social en el que se han criado o trabajan. Así, en las investigaciones de Dale (1977) y de Giroux (1980), las creencias de los investigados se corresponde, respectivamente, con el individualismo liberal y la racionalidad tecnocrática que dominan su sistema social. En la misma línea, Spindler & Spindler (1987) emprenden un estudio comparativo que contrasta cómo la realidad cultural determina los CRS de un grupo de profesores de una escuela de Alemania y de otra de Estados Unidos, concluyendo que ambas instituciones se rigen por sus respectivas tradiciones. Las diferencias en los patrones de comportamiento, tanto de alumnos como profesores, y en las formas de comprensión de la autoridad lo avalan. Otra muestra la aporta Tsui (1995), en cuyo estudio se vincula el estilo de instrucción extremadamente disciplinado de una profesora con sus antecedentes culturales, de origen asiático. Recientemente, Agirdag et al., (2013) y Brault et al., (2013) demostraron que la composición étnica del centro repercute en las expectativas docentes.

Los documentos curriculares se encuentran entre las primeras fuentes de influencia en los estudios de Sardo-Brown (1990), Johnson (1992), Golombek (1998), Ballesteros et al. (2001), Calderhead (2003), Woods & Çakir (2011), Hattie (2021), Bokiel & Ismail (2021), Stickler (2021). Los informantes advierten de que, aun respetándolos, no acatan sus prescripciones unilateralmente: si bien se sienten obligados a enseñar el contenido prescrito por su sentido de la responsabilidad y por su propia ética de trabajo, también se saben poseedores de cierto grado de autonomía (Golombek, 1998; Sardo-Brown, 1990). Esta subordinación a menudo conlleva la premura de tiempo y una excesiva carga de trabajo (Phipps & Borg, 2009). No obstante, existen evidencias que demuestran que el impacto de

los inspectores es mínimo: de hecho, la presión curricular se da en mayor medida a través imperativos estructurales que por medio de administradores individuales (Zeichner & Gore, 1990). Uno de esos imperativos son los exámenes externos que impone el estado y que también inciden en la práctica de los profesores (Candinin, 1986), como corrobora la investigación de Applebee & Langer (2011), en la que un 87,7% de los profesores encuestados admite su relevancia durante el diseño de su programación.

Cuando los docentes mantienen creencias positivas hacia la política curricular, se refleja en sus prácticas. En cambio, cuando su perspectiva es negativa, se muestran más reacios a aplicarla (McCoss-Yergian & Krepps, 2010), lo que repercute en su motivación y autoeficacia (Liu et al., 2015). Cuanto mayor es la estandarización del sistema educativo, menor es la motivación y autonomía del profesorado (Apple, 2013). Además, conviene recalcar que, en el área de didáctica de la literatura, el currículo es uno de los temas más discutidos por los académicos, que llegan a censurar las disposiciones curriculares como instrumentos de poder que contradicen la visión sobre la literatura del profesorado (Brown, 2012; Doug, 2011; Elliott, 2014; Gibbons, 2017; Goodwyn, 2020).

Plasmando las condiciones laborales de los docentes, Dreeben (1973) y Arfwedson (1979 en Zeichner y Gore, 1990) subrayan la influencia de las características organizativas de las escuelas en los estilos de instrucción de sus trabajadores, mientras Larkin (1973) expone la trascendencia de la cultura institucional en sus métodos de liderazgo. Los resultados de su cuestionario demuestran que los profesores de escuelas con una alta proporción de alumnos de culturas minoritarias eran percibidos por los estudiantes como mucho más autoritarios que los profesores de escuelas de clase media con poca diversidad racial. Se constata, además, que los maestros de niños de clase media fomentan relaciones más cercanas con sus alumnos que los maestros de niños de clases bajas.

De las conversaciones informales con los compañeros sobre los métodos y los recursos utilizados derivan nuevos saberes que los docentes incorporan a su sistema de CRS (Stickler, 2021), aunque la convivencia también puede desencadenar situaciones conflictivas, como la que se produce entre Lloyd y una profesora experimentada que, jactándose de sus muchos años en activo, desdeña los métodos de sus iguales, a quienes, además, desautoriza ante los alumnos (Butt et al., 2004). En este mismo estudio, Glenda acusa los prejuicios de sus compañeros, así como su falta de preparación. Otro de los agentes educativos que dejan su marca en los CRS y la práctica del profesorado son las familias (Stickler, 2021), cuyo poder

es más acusado en escuelas de alto estatus (Hatton, 1987). Similares resultados arroja la investigación de Persico et al., (2020), en la que los profesores no solo acusan la escasa aceptación entre los compañeros de las innovaciones propuestas, sino que también sufren otros factores contextuales como la falta de apoyo institucional, el tiempo y la carga de trabajo. En este sentido, mientras algunas investigaciones señalan la relevancia del departamento y del centro escolar en las acciones del profesorado (Darragh & Boyd, 2019; Chabarbasloo et al., 2019), otras señalan el tamaño de las clases (Bokiel & Ismail, 2021).

2.2.1. Tensiones

En la realidad, algunos de estos factores se enfrentan entre sí, lo que podría precipitar un choque entre lo que los docentes prefieren y lo que piensan que deben hacer (Palou et al. 2000). Este hecho provoca la aparición de tensiones: "Demandas en competencia dentro de su enseñanza" de los maestros que representan desajustes "entre diferentes fuerzas o elementos en la comprensión del maestro del contexto escolar, la materia o los estudiantes" (Freeman, 1993, p. 488). Estos enfrentamientos, que obstaculizan la libertad del profesorado para desarrollar una práctica que sea compatible con sus intenciones, se generan por la interacción de las creencias centrales y las periféricas. Las primeras son estables, derivadas generalmente de la experiencia y ejercen un influjo más poderoso en el comportamiento que las creencias periféricas. (Phipps & Borg, 2009). Si se oponen creencias provenientes de ambos tipos, el docente antepondrá la del centro, por lo que la consistencia entre intención y práctica, entre deseo y realidad, dependerá del consenso o disenso entre creencias periféricas y centrales. Borg ilustra este dilema en una entrevista con Birello (2012) mediante el caso de algunos informantes, que, aunque ven conveniente que en la clase de idiomas los alumnos eviten el uso de su lengua materna, las dificultades de comprensión de los estudiantes les impiden hablar exclusivamente en la L2. "Tenemos", por tanto, "una creencia fundamental sobre la importancia de tranquilizar a los estudiantes, manteniéndolos felices, frente a una creencia más periférica sobre la importancia de usar la L1". Otro ejemplo es la pretensión del profesorado por llevar al aula actividades lúdicas que motiven a los estudiantes, lo que no siempre es posible por la limitación temporal (Birello, 2012).

Richards sustituye el concepto de creencias centrales por el de máximas, "principios racionales de fuerte ascendencia para el docente", que determinan sus decisiones antes y durante la lección porque se basan en "su prototipo de excelencia educativa" (1996, p. 34).

Ocho son las reglas que este investigador documenta tras una revisión de la bibliografía sobre creencias docentes:

- Máxima de participación: el docente supedita el contenido del acto educativo al fomento de la participación de los alumnos, aunque ello implique, por ejemplo, descuidar las prescripciones curriculares.

- Máxima de planificación: prioriza absolutamente la materialización de su plan inicial, aunque lo anterior extrañe una extreme rigidez.

- Máxima de orden: juzga la efectividad de sus lecciones en la medida en que hayan creado un entorno de aprendizaje disciplinado.

- Máxima del estímulo: privilegia las fórmulas que promuevan el aprendizaje del alumnado.

- Máxima de precisión: busca atajos para que los estudiantes cosechen determinados resultados de aprendizaje

- Máxima de eficiencia: otorga preferencia a una utilización lo más eficiente posible del tiempo.

- Máxima de empoderamiento: que los alumnos sientan el control en el proceso de enseñanza-aprendizaje es su máximo objetivo.

Lo que suele amenazar el equilibrio del sistema CRS es, fundamentalmente, el cruce entre factores que proceden del exterior (alumnado, marco social, políticas estatales, entorno escolar, ecología del aula, agentes educativos y fuentes documentales) y el bagaje personal de los profesores (personalidad, familia, formación, intereses, experiencia como docentes) (Shutz et al., 2020). Algunos estudios constatan que los docentes deben acatar los tiempos, las secuencias, las pruebas estandarizadas y las programaciones impuestas por las políticas estatales (Bokiel & Ismail, 2021; Hattie, 2021; Stickler, 2021; Sardo-Brown, 1990), mientras obedecen la jerarquía del centro y se adaptan a lo que precisa el alumnado, lo que a menudo choca con su ideal de enseñanza (Ballesteros et al. 2001; Butt et al. 2004,). De ahí, la profusión de proposiciones como "creo en X pero mis alumnos esperan que yo haga Y. Creo en X pero mis alumnos aprenden mejor a través de Y. Creo en X pero el plan de estudios me obliga a hacer Y. Creo en X, pero mis alumnos están motivados por Y" (Phipps & Borg, 2009, p. 387).

Por tanto, parece evidente la correlación inversa entre estandarización del sistema educativo y libertad del profesorado: "A medida que crecen las influencias contextuales, comienzan a influir en las formas como los profesores enseñan", lo que puede conducir "a un divorcio completo entre concepciones y enfoques" (p. 713).

Frente a la opinión general, Borg (Birello, 2012) defiende la naturalidad de estas tensiones, que confirman la complejidad de la cognición docente. Lo contrario, pensar que los profesores sostienen o deberían sostener un conjunto consistente de creencias, que regule su práctica también de forma coherente, sería "muy simplista" (Birello, 2012, p. 90). En lugar de condenar su incongruencia, la investigación, desde su punto de vista, debe explorar un campo todavía incipiente con la voluntad de comprender cómo funcionan y coexisten distintos subconjuntos de CRS para que, así, los sujetos puedan tomar consciencia de ello. Con todo, su ineludible presencia, aunque no deba ser objeto de crítica, sí que es fuente de "vulnerabilidad" entre los profesores, cuando sienten que padecen cierta falta de control ante las regulaciones o los criterios establecidos desde el exterior (Kelchtermans, 2009), lo que repercute directamente sobre su propia motivación. Se pueden encontrar, entonces, dos perfiles diferenciados: el de los docentes con altas expectativas profesionales y aquellos que acusan la presión de las pautas de control dictadas por las autoridades (Chaharbashloo et al. 2020).

2. 3. Categorías de la investigación en creencias, representaciones y saberes

Según recogen Baleghizadeh y Nasrollahi (2014), la investigación ha explorado las creencias de los profesores noveles y los más expertos, así como las de los docentes en servicio y en formación. La distinción entre creencias del profesorado de primaria y las del claustro de secundaria también es muy frecuente. En cuanto al enfoque metodológico, el estudio de los CRS de los maestros ha sido abordado tanto desde un punto de vista cuantitativo (DeFord, 1985; Parness, 1997; Morison et al., 1997; Sacks y Mergendoller, 1977; Hermans et al., 2008; Kim & Buchanan, 2009; Enzingmüller & Precht, 2019; Persico et al., 2020; Valckx et al., 2021; Graham et al., 2021), fundamentado esencialmente en el empleo de la encuesta, como cualitativo. Estos últimos han ganado presencia con el paso de los años, sobre todo, tras el auge de la perspectiva constructivista.

Volviendo a la perspectiva cualitativa, si bien no es voluntad de esta investigación sistematizar la literatura existente sobre el pensamiento del profesor, puesto que ya existen

revisiones como las Pajares (1992), Borg (2003), Wanlin (2009) o Five & Buehl (2012), se han listado las categorías identificadas por otras investigaciones cualitativas (tabla 4). Se pretende, de esta forma, presentar un cuadro sobre el proceso de categorización.

Tabla 4. Categorías y subcategorías identificadas en distintas investigaciones.

Estudio	Categorías y subcategorías
Shulman (1987)	Conocimiento general pedagógico o Principios y estrategias generales de gestión y organización del aula Conocimiento curricular o Materiales y programas Conocimiento del contenido pedagógico Conocimiento de los contextos educativos o Funcionamiento del grupo o aula o Gobierno de los distritos escolares o Carácter de las comunidades y culturas Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos o Fundamentos filosóficos e históricos
Breen (1991)	Foco en los alumnos o Participación afectiva o Conocimientos previos o Procesos cognitivos para facilitar su aprendizaje Foco en la materia o Uso del lenguaje o Utilidad del lenguaje Foco en el profesor o Orientación o Gestión del aula
Johnson (1992)	Participación y motivación de los estudiantes Gestión de la instrucción Integración del plan de estudios Necesidades afectivas del estudiante Contenido de la materia Comprensión del estudiante Destrezas y habilidades lingüísticas del estudiante Idoneidad de la estrategia de enseñanza
Johnson (1994)	Imágenes de su experiencia formal de aprendizaje Imágenes de sus vivencias en el exterior Imágenes de sí mismo como docente Imágenes de programas de formación de profesores
Burns (1996)	Pensamiento sobre la cultura institucional Pensamiento sobre el lenguaje, su aprendizaje y los alumnos Pensamiento sobre actividades específicas

Golombek (1998)	Conocimiento de sí mismos Conocimiento de la materia Conocimiento pedagógico Conocimiento del contexto
Van Driel et al., (1998)	Conocimiento de la materia Conocimiento de representaciones y estrategias Conocimiento del aprendizaje de los alumnos y concepciones Conocimiento de pedagogía general Conocimiento de currículum y medios Conocimiento del contexto Conocimiento de propósitos
Meijer et al., (1999)	Conocimiento de la materia o Definición de comprensión lectora o Habilidades necesarias para la comprensión lectora o Procedimiento adecuado para leer textos o Relación entre comprensión lectora y otras habilidades lingüísticas o Relación entre comprensión y materia Conocimiento del estudiante o Características o Entorno o Motivación Conocimiento del aprendizaje y comprensión de los estudiantes o Diferencias entre los estudiantes con respecto a la comprensión lectora o Habilidades o Dificultades de en comprensión lectora percibida por los estudiantes Conocimiento del plan de estudios Conocimiento sobre prácticas de instrucción
Magnusson et al. (1999)	Conocimiento y creencias sobre el currículo Conocimiento y creencias sobre la comprensión de los alumnos Conocimiento y creencias sobre estrategias didácticas Conocimiento y creencias sobre evaluación
Muchmore (2001)	Experiencia educativa Windrow en 1960 Formación Inicios docentes Vuelta a Windrow
Breen et al. (2001)	Preocupación por cómo emprende el alumno el proceso de aprendizaje Preocupación por atributos particulares del alumno Preocupación por cómo utilizar el aula y sus recursos Preocupación por el tema de aprendizaje Preocupación por el rol del docente
Lam & Kember (2006)	Objetivos Naturaleza del cono artístico Habilidad artística Concepciones sobre el proceso y el producto Resultados de aprendizaje esperados

Vieira Abrahao (2006)	BAK sobre lenguaje BAK sobre enseñanza BAK sobre aprendizaje BAK sobre aprendizaje de una segunda lengua BAK sobre enseñanza de una segunda lengua BAK sobre error
Shaw et al., (2008)	[Metáforas de la enseñanza como:] Aventura Guía Montaña Escultor Pájaro Identidad propia Aprendizaje y cualidades de maestros eficaces
Phipps & Borg (2009)	Tensiones presentando gramática Tensiones en las prácticas gramaticales Tensiones en el trabajo grupal para la práctica oral
Munita (2013)	Experiencias previas CRS Perspectiva de acción
Peiser & Jones (2014)	Autocomprensión (self) o Autoimagen o Autoestima o Motivación laboral o Percepción de la tarea SET o Conceptualizaciones sobre IU o Influencia experiencia personal
Muñoz et al., (2019)	Creencias sobre lectura Creencias sobre el docente como mediador Creencias sobre el docente como lector Creencias sobre la relación profesional con la lectura: estrategias para fomentar la lectura
Winterspav (2019)	Supervisión o Dónde o Cuándo o Qué Material impreso o Impreso o E-books o Audiolibros Instrumentos

	○ Presentaciones ○ Desarrollo del lenguaje ○ Canon de retórica Recursos literarios ○ Trama y tema ○ Personajes y escenario Otras asignaturas escolares ○ Trabajo temático ○ Contextualización
Caicedo & Munita (2020)	Discurso teórico ○ Lector como centro en la lectura de poesía ○ Resistencias y prejuicios adolescentes sobre la poesía ○ Experiencia adolescente y poesía ○ Reflexiones en torno a las singularidades del género poético en el aula Discurso metodológico ○ Corpus poético y criterios de selección ○ Formas de acercamiento al texto poético en el aula ○ Talleres de creación poética ○ Otras formas de presencia de la poesía en las aulas
Chaharbashloo & Golami (2020)	Conocimiento de la materia ○ Familiaridad de los maestros con los conceptos ○ Relación de un tema con otras materias ○ Relevancia del contenido de la educación para la vida diaria de los estudiantes Conocimiento de los alumnos ○ Características cognitivas ○ Características contextuales ○ Características psicológicas Gestión del aula ○ Capacidad para controlar el aula ○ Capacidad para atraer la atención de los estudiantes ○ Administración del tiempo Conocimiento de entornos de aprendizaje deseables ○ Espacio físico ○ Espacio mental

	Conocimiento pedagógico o Habilidad para diseñar las clases o Familiaridad con modelos pedagógicos o Método y evolución Conocimiento del contexto o Papel de los padres o Conciencia de la cultura escolar Conocimiento de uno mismo o Características del profesor o Pensamiento reflexivo
Sivardsson (2020)	Basarse en el compromiso personal Debatir las concepciones de los alumnos desde el principio Crear una atmósfera segura en clase Andamiaje de las interpretaciones de los alumnos o Andamiaje de la experiencia estética o Andamiaje del análisis textual
Bokiel & Ismail (2021)	Creencias de los profesores sobre las ventajas de utilizar música y canciones como herramienta de enseñanza de idiomas Creencias de los profesores sobre la idoneidad de utilizar música y canciones con distintos tipos de alumnos Principales fuentes de las creencias de los profesores sobre el uso de música y canciones en la enseñanza de idiomas o Experiencias tempranas como alumnos o Formación como docente o Experiencias docentes o Intereses personales en música Prácticas docentes sobre el uso de la música en la instrucción lingüística o Frecuencia del uso de música y canciones o Propósitos de utilizar música y canciones o Tipos de música y canciones o Tipos de actividades musicales Factores que influencian el uso de la música y de las canciones en la instrucción lingüística o Factores que facilitan el uso de la música y de las canciones o Factores que impiden el uso de la música y de las canciones
Ha et al., (2021)	Creencias docentes sobre evaluación

	o Evaluación le elementos lingüísticos o Evaluación de la lectura y la escritura Prácticas de los profesores para la evaluación o Preguntas de múltiple formato o Ejercicios de escritura
Sroka (2021)	Concepciones sobre la lectura Cultura Definición de la literatura Experiencias docentes Evolucionar como lector Familia Acto individual de lectura Trabajo como docente de inglés Comunidad de aprendizaje Bibliotecas Metáfora Profesores no lectores Pedagogía Información personal Lectura personal Propósitos de lectura Reflexión sobre el yo El acto social de lectura Estudiantes Diseño de estudio Contexto docente Pruebas y lectura Selección del texto Tipos de texto Evaluación de la lectura Trabajo con compañeros
Rezaul & Hussain (2021)	Estrategias para hacer Shakespeare relevante y motivar a los estudiantes Experiencias vividas Diversos enfoques para enganchar a los estudiantes a Shakespeare Expectativas docentes sobre los estudiantes Barreras de la enseñanza de Shakespeare en el aula de inglés para estudiantes y para profesores Conectar Shakespeare con una audiencia multicultural Enseñanza de Shakespeara activa en los colegios de India o Traducción o Uso de adaptaciones cinematográficas o Relevancia de los temas o Representación de las obras o Practicas los sonidos del inglés shakespereano

López Rodríguez et al., (2023)	Biografía personal o Biografía o Experiencia como aprendices o Influencias externas o Modelo docente o Hábito lector o Sujeto lector o Profesión docente o Autocrítica o Vocación o Grado de satisfacción Creencias sobre el canon o Canon o Clásicos o Clásicos de la literatura juvenil o Literatura juvenil o Adaptaciones literarias

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 4, la mayoría de los estudios repara en las autocreencias del profesorado sobre su experiencia personal, su formación previa, sus expectativas, su motivación, su autoeficacia, autoestima o autoimagen, su percepción sobre la disciplina y el objeto de conocimiento que imparte. También exploran sus heterocreencias respecto al currículo, al alumnado y al entorno del centro. En ocasiones, sus heterocreencias se enmarcan en categorías como "tensiones" o "factores que impiden…", lo que pone en evidencia que en muchos casos estos elementos disminuyen su nivel de independencia. Asimismo, varios artículos se centran en las prácticas que lleva a cabo habitualmente el profesor en el aula, las estrategias que emplean para transponer el objeto de conocimiento, su forma de evaluación o los recursos disponibles.

2.4. Instrumentos de tipo cuantitativo diseñados para medir las creencias y las prácticas del profesorado

De nuevo sin ánimo de sistematizar los instrumentos que se han elaborado para medir las creencias docentes, a continuación (tabla 5) se recopilan algunos de los cuestionarios que

se han utilizado con dicho fin para determinar los métodos de validación más empleados, las dimensiones y factores más habituales y las variables sociodemográficas que se tienden a estudiar en estas investigaciones. De esta forma, se ha pretendido acudir a las herramientas diseñadas por la literatura académica para la elaboración del diseño que en esta investigación doctoral se presenta. Así, se van a tomar como base las variables, las dimensiones o factores y los indicadores de estudios ya publicados con el fin de establecer una relación con la literatura académica. Si bien se priorizarán las escalas que han sido validadas mediante análisis factoriales, no se descartarán ni los indicadores ni las dimensiones de aquellos instrumentos que no han superado dichas pruebas, en la medida en que se considere que pueden ser de utilidad para el cuestionario que va a ser diseñado. Ello se debe a que este nuevo instrumento sí será analizado mediante la validez de constructo.

Tabla 5. Cuestionarios utilizados para medir creencias y prácticas docentes.

Estudio	Variables sociodemográficas	Muestra	Escalas, dimensiones o factores	Método de validación
Szabo & Mokhtari (2004)	Sexo, edad, etnia,	419 profesores en formación	1. Escala de autoeficacia en la enseñanza de la lectura: Autoeficacia en la enseñanza de la lectura, creencias sobre las expectativas de resultados	AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Mesmer (2006)	Nivel educativo, experiencia y tipo de centro	362 profesores de los grados K-3 en Estados Unidos	Grado de libertad en la elección, necesidades del alumnado, uso de los materiales, creencias y enfoques de la enseñanza de la lectura	No lo reporta
Cutler & Graham (2008)	Tipo de centro, localización, tamaño de la escuela, precio matrícula por alumno	178 maestros de Primaria en Estados Unidos	Actitudes hacia la escritura y la enseñanza de la escritura; frecuencia de actividades de escritura, estrategias de enseñanza del proceso de escritura, procedimientos generales de instrucción, fomento de la motivación, evaluación, la escritura en el hogar, conexión de la escritura con lectura y otras áreas de conocimiento	Prueba con 4 jueces expertos
Hermans et al., (2008)	No lo reporta	377 profesores de Primaria en Bélgica	Creencias transmisivas y creencias de desarrollo	AFE, AFC y prueba de consistencia interna

Kim & Buchanan (2009)	Títulos obtenidos por el maestro, antecedentes educativos, experiencia docente, tamaño de la clase, origen étnico del maestro, cantidad de alumnado con almuerzo gratuito	375 maestros de Infantil de Luisiana (EEUU)	1. Escala de creencias sobre: Prácticas apropiadas para el desarrollo, prácticas inapropiadas para el desarrollo, prácticas apropiadas al contexto. 2. Escala de prácticas: actividades realizadas en el marco de las prácticas apropiadas para el desarrollo, actividades realizadas en el marco de las prácticas inapropiadas para el desarrollo, actividades realizadas en el marco de prácticas apropiadas para el contexto, gestión del aula	Prueba con 7 jueces expertos y análisis de consistencia interna
Kiuhara et al., (2009)	Sexo, área educativa, región, títulos académicos, años de experiencia, localización de la escuela, tamaño de la escuela y % de alumnos en aulas de educación especial	361 maestros de lengua y ciencias sociales de Secundaria en Estados Unidos	Antecedentes educativos, frecuencia de tareas de redacción, tareas de instrucción de escritura y actividades de escritura, adaptaciones al alumnado con problemas, evaluación y actitudes sobre la escritura	Prueba con 6 jueces expertos
Tschannen-Moran & Johnson (2011)	Sexo, raza, años de experiencia docente, nivel donde el maestro enseña, proporción de estudiantes de bajo nivel socioeducativo, nivel de recursos importantes para la alfabetización, título educativo más alto objetivo, otras fuentes de formación, membresía a un club de lectura, participación en un grupo de profesores-lectores	648 profesores de 20 escuelas primarias y 6 de secundaria en Virginia, Kansas y Arkansas (EEUU)	1. Escala de creencias autoeficacia para la instrucción de la alfabetización (modelo monofactorial) 2. Escala de creencias autoeficacia para Estrategias instruccionales, motivación del alumnado y gestión del aula	Prueba con 4 jueces expertos, AFE, AFC y prueba de consistencia interna
Elosua et al., (2012)	Sexo, calificación en la asignatura de matemáticas	278 profesores en formación en España	Autoeficacia, creencias normativas e intención de comportamiento	Prueba con 4 profesores expertos, AFE, AFC
Maier et al., (2013)	Sexo, raza, títulos académicos, experiencia docente	508 docentes de infantil en Estados Unidos	1. Escala de creencias sobre: Satisfacción docente, beneficios de la ciencia en el alumnado y retos	AFE, AFC validez concurrente

Sandvik et al., (2014)	Edad, sexo, posición y títulos académicos	Profesores de infantil	1. Escala de creencia sobre: Su rol para promover alfabetización, el rol para promover la enseñanza de la lectura, coherencia con la investigación actual sobre la importancia de la alfabetización temprana 2. Escala sobre prácticas: Calidad de los libros, alfabetización en práctica, conceptos de los libros, conocimiento de las letras, conciencia fonológica, actividades de lectura y escritura	AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Platas (2015)	Raza, sexo, edad, tipo de centro	75 profesores en Estados Unidos	1. Escala de creencias sobre: Edad apropiada para la instrucción matemática, control de la clase, desarrollo de las matemáticas, autoeficacia	AFE, AFC, validez concurrente, prueba de consistencia interna
Borhan & Zakaria (2017)	No informa	263 profesores de matemáticas en Malasia	1. Escala de creencias sobre: Naturaleza de las matemáticas, la enseñanza de las matemáticas, el aprendizaje de las matemáticas 2. Percepción de las actitudes de los profesores sobre: El valor de las matemáticas, auto-conceptos y disfrute de las matemáticas 3. Enfoques de enseñanza de las matemáticas: Centrados en el profesor, centrados en el alumno, creativo	AFC y ecuaciones estructurales
Múñez et al., (2017)	Edad, sexo, experiencia docente, títulos académicos y raza	97 profesores de preescolar en Singapur	1: Escala de sentido de eficacia del maestro para: Estrategias de instrucción, motivación del alumnado y gestión del aula	Pruebas de consistencia interna
Enzingmüller & Precht (2019)	Segunda materia que imparte el docente, experiencia en investigación, experiencia docente, sexo, edad y curso	71 profesores de biología de Secundaria en Alemania	1. Escala de creencias y motivación sobre: Proveer estrategias, instrucción explícita, dificultades del alumnado, motivación del profesorado 2. Escala de prácticas instruccionales reportadas por el profesorado	AFC y prueba de consistencia interna

Torrano-Guillamón et al., (2019)	Sexo, titulación, tipo de centro, formación en metodología, experiencia docente,	70 profesores de inglés en Secundaria en Murcia	1. Creencias de los profesores sobre: El uso de la literatura en la asignatura de inglés, el uso de metodologías innovadoras, el uso de recursos innovadore, su uso de prácticas innovadoras	Prueba con 5 jueces expertos y prueba de consistencia interna
Badash et al., (2020)	Sexo, experiencia docente y curso	221 profesores de Inglés en Israel	1. Creencias sobre la lectura, escritura, vocabulario y habla 2. Prácticas y metodologías	Prueba con 15 jueces expertos y prueba de consistencia interna
Georgiou et al., (2020)	Tipo de docente (profesor, doctorando, asociado o mentor en el colegio)	243 profesores universitarios en Alemania, Suiza, Austria y el Reino Unido	1. Escala de enseñanza basada en la evidencia: Conocimiento práctico sobre evidencia académica, creencias de autoeficacia sobre aplicar evidencia académica, actitudes hacia la enseñanza basada en la evidencia	AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Rahmani et al., (2020)	Sexo, tipo de centro, años de experiencia docente	285 profesores de inglés en Irán	1. Escala de creencias docentes sobre el uso de la investigación-acción: Empoderamiento del profesor, problemas prácticos, desarrollo profesional, cultura institucional y compromiso con la investigación	AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Ciampa & Gallagher (2021)	País, edad, programa, curso y sexo	476 profesores en formación en Canadá y Estados Unidos	1. Escala de autoeficacia docente sobre: Evaluación y prácticas de lectura y escritura, competencias del siglo XXI, habilidades del siglo XXI, alfabetización a través de lectura y escritura, aprendizaje profesional, habilidades tempranas de alfabetización, diversidad, habilidades de comunicación	Prueba con 7 jueces expertos, AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Estaji & Ghiasvand (2021)	Sexo, titulación académica, asignatura, edad	340 profesores en Irán	1. Escala para la evaluación de la identidad del profesorado: Conocimiento, creencias, actitudes, habilidades y confianza, prácticas, garantía de uso, retroalimentación, uso de rúbricas, coherencia y	Prueba con 5 jueces expertos, AFE, AFC,

			consecuencia, calificación, tipos de preguntas, funciones	
Guo et al., (2021)	Sexo, etnia, edad, títulos académicos	78 profesores de infantil en Estados unidos	1. Escala de creencias de los maestros sobre la escritura: Autoeficacia para manejar el grupo, autoeficacia para enseñar a escribir, actitud hacia la escritura y actitud hacia la enseñanza de escritura 2. Escala sobre prácticas de escritura Apoyo a la escritura de los estudiantes, enseñanza de habilidades básicas de escritura, enseñanza del proceso de escritura, procedimientos de instrucción, fomento de la motivación, evaluación de la escritura, conexión de escritura y lectura, extender la escritura al hogar	No lo reporta
Pratt et al., (2021)	Sexo, edad, etnia, experiencia docente, idiomas, curso, titulación académica	120 profesores en Estados Unidos	1. Escala sobre autoeficacia y mantenimiento del interés de los estudiantes: Logro de resultados, experiencia vicaria, persuasión verbal, excitación emocional	Prueba con 10 jueces expertos, prueba de consistencia interna
Alhunaini et al., (2022)	Sexo y experiencia docente	537 profesores en Omán	1. Escala de evaluación de las creencias sobre el pensamiento matemático: Formas de evaluación, beneficios de evaluación, propósito de evaluación, aprendizaje de los alumnos	AFE, AFC, prueba de consistencia interna
Karpudewan et al., (2022)	Sexo, curso	442 profesores en formación en China	1. Escala sobre las percepciones docentes en torno a la enseñanza a través de STEM: Conocimiento, dificultades, autoeficacia, prácticas STEM	Prueba con 5 jueces expertos, AFE, AFC
Ngoc & Maria (2023)	No lo reporta	310 profesores en Vietnam	1. Escala de creencias docentes sobre: La enseñanza, el profesor y el estudiantes 2. Escala de intenciones de práctica sobre: La enseñanza, el profesor, los estudiantes	AFE, AFC, prueba de consistencia interna

Fuente: elaboración propia.

Ciertamente, resulta manifiesta la variabilidad que caracteriza la medición de creencias y prácticas docentes. No obstante, se pueden extraer algunas tendencias comunes. En lo que refiere a la muestra, el número de participantes más usual oscila entre los 300 y los 400 encuestados, aunque hay estudios que cuentan con muestras menores a 100 (Enzingmüller & Precht, 2019; Guo et al., 2021; Múñez, 2017; Platas, 2015; Torrano -Guillamón et al., 2019) y superiores a 500 (Alhunaini et al., 2022; Maier et al., 2013; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Asimismo, gran parte de los estudios se realizan con profesores estadounidenses, aunque también los hay que encuestan a población europea (Enzingmüller & Precht, 2019; Elosua et al., 2012; Georgiou et al., 2020; Hermans et al., 2008; Torrano-Guillamón et al., 2019) y asiática (Alhunaini et al., 2022; Badash et al., 2020; Borhan & Zakaria, 2017; Estaji & Ghiasvand, 2021; Karpudewan et al., 2022; Ngoc & Maria, 2023; Múñez et al., 2017; Rahmani et al., 2020). La asiática habitualmente es la que cuenta con un tamaño de muestra más reducido en comparación con los estadounidenses, seguramente por la magnitud del país americano. En cuanto al nivel educativo en el que imparte docencia el profesorado encuestado, en ocasiones no se reporta, si bien la mayoría pertenece a infantil, primaria y secundaria.

Las variables sociodemográficas con mayor presencia son el sexo, la edad y los títulos académicos del profesor. Centrándose en las características del docente, algunas investigaciones solicitan información sobre su pertenencia a un club de lectura, su etnia, las asignaturas que imparte, el curso en los que se desempeña como profesor y su experiencia docente. Asimismo, no solo se manejan variables sociodemográficas sobre el docente, sino que también se tienen en cuenta las características sociales y económicas del centro en el que desarrolla su actividad profesional. De ahí que algunos estudios pregunten por el tipo de centro en el que trabaja, la localización (urbana o rural), el tamaño de la escuela, el precio de la matrícula que deben abonar los alumnos, el tamaño de la clase, la cantidad de alumnado con beca, el porcentaje de alumnos con necesidades especiales o con bajo nivel socioeducativo o los recursos del centro. Así, se percibe la voluntad de estos estudios por insertar la labor del docente en un contexto social y cultural. En cuanto a la operativización de las variables, los artículos tienden a requerir la edad del sujeto como variable cuantitativa mientras, por otro lado, transforman en categórica la experiencia docente a través de alternativas como “De 0 a 5 años”.

Con respecto a los constructos de los cuestionarios, es mayoritaria la relación que establecen muchos estudios entre las creencias y las prácticas reportadas por el docente, ya sea dividiendo ambos conceptos en dos escalas (Badash et al., 2020; Borhan & Zakaria, 2017; Enzingmüller & Precht, 2019; Guo et al., 2021; Kim & Buchanan, 2009; Ngoc & Maria, 2023; Sandvik et al., 2014) o uniéndolos en la misma (Cutler & Graham, 2008; Estaji & Guiasvand, 2021; Kiuhara et al., 2009; Mesmer, 2006; Torrano-Guillamón et al., 2019). Asimismo, es reseñable que las escalas de prácticas suelen abordar cuestiones como la evaluación (Guo et al., 2021), los enfoques empleados (Borhan & Zakaria, 2017), su nivel de libertad por la intervención de factores externos (Mesmer, 2006; Ngoc & Maria, 2023), el empleo de determinadas actividades (Platas, 2015). Por su parte, las de creencias tienen en cuenta la motivación o satisfacción del profesorado (Enzingmüller & Precht, 2019; Maier et al., 2013), su actitud con respecto al objeto de estudio y su didáctica (Borhan & Zakaria, 2017; Guo et al., 2021; Maier et al., 2013; Platas, 2015) y su punto de vista sobre los agentes que intervienen en su docencia y en el sistema educativo (Enzingmüller & Precht, 2019; Maier et al., 2013; Platas, 2015; Rahmani et al., 2020).

La autoeficacia docente es uno de los temas más cultivado por los estudios, que lo introducen o bien como un factor en el marco de una escala de creencias (Borhan & Zakaria, 2017; Elosua et al., 2012; Guo et al., 2021; Karpudewan et al., 2022; Platas, 2015) o como una escala propia con sus consiguientes dimensiones (Ciampa & Gallagher, 2021; Múñez et al., 2017; Szabo & Mokhtari, 2004;Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Normalmente, la elección por una u otra alternativa depende de los objetivos de la investigación: si pretenden centrarse exclusivamente en la autoeficacia del docente o si buscan explorar sus creencias de forma más amplia. En el primer caso, los modelos más utilizados son: por un lado, el creado por Tschannen-Moran & Johnson (2011), que en una estructura trifactorial encuesta al profesorado sobre sus creencias de autoeficacia para dominar las estrategias instruccionales, motivar al alumnado y gestionar el aula. Por otro, el que se basa en las fuentes de autoeficacia identificadas por Bandura (1999), de modo que en una estructura tetrafactorial se mide la influencia de las experiencias activas, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y la excitación psicológica.

Finalmente, corresponde destacar que los métodos más frecuentes en lo que refiere a la validación de los instrumentos son la prueba de jueces expertos, en la que concurren de 4 a 15 participantes; análisis factoriales exploratorio y confirmatorio y la prueba de consistencia

interna, realizada en la mayoría de los casos a través del estadístico *Alpha de Cronbach*. De forma minoritaria, Maier et al., (2013), Platas (2015) aplican asimismo el procedimiento de validez concurrente. De esta forma, se constata la querencia de las investigaciones por dotar de fiabilidad a sus instrumentos.

2.5. Creencias y prácticas de los docentes con respecto a la literatura, los clásicos y su didáctica: metodologías e instrumentos de investigación

En contraste con la abundancia de estudios sobre creencias docentes en el campo específico de la enseñanza de las lenguas (Breen, 1991; Freeman, 1996; Van Lier, 1998; Breen et al. 2001; Borg, 2011; Campos Bandrés, 2018; Hoang y Watt, 2020), la didáctica de la literatura todavía tiene mucho terreno por recorrer, de acuerdo con Muñoz et al., (2020). La escasez de estudios contrasta con la trascendencia otorgada por la bibliografía especializada a las creencias que el mediador posee sobre el objeto literario. En este sentido, "nuestra concepción de la literatura –lo que es y lo que hace– determinará cómo la enseñamos" (Probst, 1986, p. 60). Lo resume Bucheton: "Dime cómo haces leer o releer un texto y te diré qué concepción tienes de la literatura" (2008, p. 26). El mediador constituye tal modelo de integración, que, incluso, determina la conversación que entablan las obras y sus destinatarios (Lluch, 2003; Martín-Serrano, 2008; Tabernero, 2005), en virtud de que tiende un puente entre el alumno y la literatura (Cerrillo et al., 2002). Así lo verifica la investigación de Munita (2013): mientras una de sus informantes comprende la literatura como una particular forma de "textualización" artística, que le lleva a emprender actividades focalizadas en el aprendizaje de los recursos formales, otra maestra fomenta la reflexión del alumno sobre sí mismo, ya que la concibe como una experiencia subjetiva. Además, en la formación del CRS sobre literatura, se combinan aspectos internos con representaciones que superan la dimensión individual y se enmarcan en una perspectiva sociocultural, en la que lo literario, tradicionalmente, no ha gozado de gran reputación. De hecho, en el marco del sistema, la literatura se ha pensado como una práctica privilegiada y minoritaria inservible ante los ojos de la lógica utilitarista (Colomer, 2005).

Una de las concepciones más arraigadas en la cognición del profesorado de lengua y literatura es la de aquellos docentes que la entienden como un patrimonio cultural, que ha de ser preservado y atendido. En consecuencia, la obra literaria se transmite como un producto valioso, cuyo autor y contexto cultural deben ser estudiados por el alumno (Probst, 1986). En

la investigación de Sanjuán (2011), muchos docentes simpatizan con este modelo porque, a pesar de sus inconvenientes, supone una continuidad con el enfoque filológico en el que fueron formados, mientras suministra a los alumnos un horizonte general, que es esencial para el conocimiento de la cultura (Sanjuán, 2011). Los estudios de Romero Oliva & Trigo (2018) y de Hwang & Embi (2007) también constatan esta realidad. Puesto que en el procedimiento de interpretación de los textos atiende únicamente a la intención del autor, el profesorado afín al paradigma historicista se caracteriza por transferir a los estudiantes las claves históricas que le permitan analizar los textos de una manera adecuada (Sanjuán, 2011).

De acuerdo con otra de las creencias del profesorado, el objeto literario es concebido como un dominio para desarrollar habilidades básicas (Probst, 1986, Ballesteros et al. 2001), por lo que se subordina al aprendizaje de la lengua. Este enfoque comunicativo ha cosechado múltiples beneficios en el área de la didáctica de la literatura: su concepción del lenguaje como una actividad humana y como un instrumento social estimula el desarrollo de las cuatro destrezas básicas con el fin de que el alumno alcance los propósitos deseados mediante el uso del idioma. Asimismo, apuesta por la lectura en las aulas de textos completos extraídos de realidades comunicativas, en forma de diálogos, conversaciones y monólogos y promueve una visión contextualizada del objeto idiomático, lo que vincula el aprendizaje de las lenguas al contacto con los rasgos socioculturales de las comunidades lingüísticas correspondientes. Por ello, fomenta la diversidad, en detrimento de la "concepción reduccionista y prescriptivistas de los enfoques más gramaticalistas" (Cassany, 1999, p. 5).

El análisis de las tipologías textuales y ejercicios de decodificación y de lectura son los métodos más utilizados por los profesores que poseen una visión que tiende a distorsionar el discurso literario en aras de un uso funcional del lenguaje. Se infrautilizan, de esta forma, sus propiedades estéticas y se prioriza la enseñanza gramatical (Manzo & Junqueira, 2007). Al servicio de la enseñanza de la lengua, la literatura queda exenta de su especifidad por estar sometida a un fin plenamente instrumental. Los textos clásicos se emplean en este contexto para el aprendizaje funcional de la lengua a través de ejercicios comunicativos y de gramática descriptiva. En vez de ser valorado como un discurso ambiguo y perlocutorio, el lenguaje literario se iguala al lenguaje ordinario, reduciendo sus posibilidades didácticas a una faceta meramente gramatical. En consecuencia, se ignora su calidad tanto de discurso autónomo como de depósito de múltiples estéticas y temáticas que pretenden explicar al ser (Bombini, 2008).

Entre las concepciones sobre lo literario, también destacan aquellas visiones que relacionan lo literario con el ámbito emocional y creativo (Diaz-Chiaruttini, 2014). Se relacionan con el modelo transaccional de Rosenblatt (2002) al vincular el valor de la obra literaria, no con su calidad formal, sino con lo que aporta a la vida del lector. Como fuente de visiones de la cultura, de concepciones de la realidad, los profesores que lo utilizan dicen fomentar "la independencia, experiencia y autonomía del alumnado" para que pueda "forjar sus propias visiones". Afirman preocuparme menos por "transmitir (la herencia), medir (las habilidades) y juzgar (la moralidad)", y más por "cómo cultivar su crecimiento y desarrollo" (Probst, 1986, p. 60).

Dada la relevancia de las concepciones del profesorado sobre la literatura y su didáctica, han aparecido varios estudios dedicados a conocer las metodologías utilizadas por los docentes de Secundaria durante la transmisión y lectura de contenidos literarios. Mientras los enfoques que dominan el sistema educativo español se suelen clasificar en torno a la división del modelo historicista, formalista, comunicativo y el paradigma de la educación literaria basado en los presupuestos de Rosenblatt y de la Estética de la Recepción, como demuestran las investigaciones de Munita (2013), López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023), Romero Oliva & Trigo (2018) y Sanjuán (2011), en el extranjero se tiende a utilizar categorías más numerosas. En este sentido, son también más específicas, puesto que concretan en mayor medida el tipo de actividades que se realizan, mientras que la taxonomía basada en el modelo historicista, formalista, comunicativo y el de la educación literaria se organiza de tal modo porque pone el énfasis sobre todo en sus planteamientos y objetivos, aunque también se enumeren ejercicios prototípicos. En el caso de las clasificaciones extranjeras es, más bien, al revés: son las actividades las que ponen nombre al enfoque. No obstante, varias de las propuestas se corresponderían, por ejemplo, a lo que el sistema educativo español asocia a un mismo enfoque.

Por ejemplo, Hwang & Amin (2007) identifican seis aproximaciones a la literatura a través de la perspectiva de 112 profesores en Malasia. En primer lugar, identifican el enfoque basado en la información, que se correspondería con el modelo historicista al estar fundamentado en la transferencia de datos. El enfoque basado en las respuestas personales de los alumnos entronca con las ideas de Rosenblatt (2002), puesto que fomenta la interpretación intersubjetiva de las obras. A continuación, se encuentra el enfoque basado en las actividades lingüísticas, que coincide con los presupuestos del modelo comunicativo, y el enfoque perifrástico, que pone el énfasis en la dicción y el fraseo durante la lección de los textos.

Finalmente, el enfoque filosófico-moral promueve la reflexión en torno a las obras sobre dilemas y valores morales, fortaleciendo asimismo las respuestas lectoras de los estudiantes. Esta investigación demuestra el predominio del enfoque basado en la información, seguido del perifrástico, el moral-filosófico, el basado en las respuestas personales y, finalmente, el que abusa de actividades lingüísticas. Se puede concluir, por tanto, el predominio de procedimientos más historicistas.

Los mismos enfoques aparecen en los estudios de Divsar (2015) y Parojenog (2020), si bien añaden una nueva metodología: la estilística, que se da cuando el profesorado fomenta la interpretación del texto por parte del alumnado, lo que también se insertaría dentro del modelo de la educación literaria. El primer estudio, con profesorado de Irán, pone en evidencia el predominio del enfoque perifrástico, seguido del basado en la transmisión de información y el filosófico-moral. Finalmente, el enfoque basado en las respuestas lectoras, el que se basa en actividades lingüísticas y el estilístico son los que menos porcentaje de frecuencia de uso reúnen. En cambio, Parojenog reporta que el profesorado de Bachillerato en Filipinas prefiere, en primer lugar, el enfoque basado en la transmisión de información. A continuación, el enfoque pasado en las respuestas lectoras y el perifrástico. Finalmente, el basado en actividades lingüísticas y el filosófico-moral.

Enfoques similares son los que se ofrecen en la investigación de Stotsky (2010), aunque con diferentes conclusiones. En su estudio, los profesores de Secundaria de Reino Unido utilizan sobre todo una metodología basada en las respuestas lectoras del alumnado durante la lección tanto de textos ficticios como de no-ficción. En segundo lugar, los docentes recurren a una perspectiva biográfica o historicista, seguida de un enfoque multicultural que aborda las obras desde cuestiones relacionadas con la raza o el género. Finalmente, el enfoque basado en la lectura cerrada es el menos utilizado por el profesorado. Este estudio resulta igualmente interesante porque aporta datos sobre los mecanismos de evaluación que manejan los docentes, entre los que destacan los exámenes, los artículos de investigación, las presentaciones orales y los ensayos y resúmenes sobre libros.

Una década después, Gabrielsen et al., (2019) muestran 4 modos de acercamiento a la literatura. Uno fundamentado en la instrucción de las características genéricas de los textos, en el que las obras funcionan para ilustrar estos rasgos y como modelo para las actividades de escritura de los alumnos. A continuación, el enfoque basado en la lectura silenciosa e individual por parte del alumnado. La presentación de resúmenes de obras y la discusión

literaria son las otras dos metodologías que reportan los investigadores, que informan de que el profesorado emplea, por este orden: la instrucción de género, la lectura silenciosa, la presentación de análisis de libros y, por último, la discusión literaria.

Además, en los últimos años se están llevando a cabo investigaciones que relacionan las creencias del profesorado sobre los enfoques didácticos con el entorno social, sobre todo en Estados Unidos. Una muestra es el análisis de Colarusso (2010), en el que entrevista a 15 profesores en Ontario y localiza tres tipos de aproximaciones para renovar la educación literaria y lingüística, denominados "adaptación", "investigación colaborativa/aplicada" y "activismo". A pesar de que todos los modelos comparten el objetivo común de reformar el currículo de la asignatura para que sea más relevante y culturalmente apropiada, difieren entre sí en aspectos significativos: mientras el modelo de "adaptación" se centra en las iniciativas individuales de los profesores para sustituir los tradicionales materiales curriculares por selecciones más contemporáneas y diversas que respondan a la diversidad de los estudiantes, el paradigma basado en la "investigación colaborativa/aplicada" se centra en un método dialógico y consensuado entre todos los docentes en aras de la reforma colectiva del currículo. Por su parte, el modelo del activismo subordina la investigación colaborativa a un plan de acción para lograr un impacto directo en la justicia social. Cada vez más relacionado con la educación global, este paradigma apuesta por aprovechar la lengua y la literatura como ventanas al mundo, como poderosas herramientas para la conciencia y la transformación sociales.

En otro orden, las creencias, representaciones y saberes sobre la literatura se relacionan indisolublemente con la práctica lectora. En este sentido, Duffy & Metheny (1979) demostraron, además de la inexistencia de creencias unilaterales sobre la lectura, ciertas tensiones entre lo que los docentes opinaban sobre la lectura y lo que luego hacían en el aula, motivadas por los hábitos de los alumnos y la falta de recursos y de tiempo. Por su parte, Rupley & Logan (1985) no identificaron ninguna correspondencia entre una concepción de la lectura centrada en el sujeto u otra en el contenido y las prácticas instruccionales que llevaban los docentes a cabo. Sí que la encontraron Munita (2014) y López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023) entre los hábitos y gustos lectores del profesorado y sus prácticas de aula. Los maestros creen que los estudiantes que se convierten en agentes de su propio desarrollo de la lectura crecen más rápidamente en el conocimiento y las habilidades de la alfabetización. Además, han alertado sobre la cantidad de obstáculos con los que se

encuentran para promover el hábito lector y una relación placentera con la lectura (Tejerina, 2004; López-Rodríguez & Núñez Delgado, 2023).

Entre los impedimentos que citan los profesores, los prejuicios del alumnado ocupan un lugar destacado. Las sentencias a priori cuestionan el porqué de la memorización de datos históricos sobre literatura, que se concretan en la pregunta de "¿para qué sirve esto?" (Romero Oliva & Trigo, 2018). También, se dirigen contra determinados géneros, como la poesía, lo que puede provocar que los docentes se nieguen a abordarla (Lamas, 2016). De acuerdo con Cavalli (2015), inútil, afeminada y minoritaria son los adjetivos que caracterizan los prejuicios de los alumnos sobre la poesía. A esta descripción, Pardo Caicedo & Munita (2020) añaden incomprensible, inaccesible y relacionada con los sentimientos y el amor. En su investigación, entrevistan a tres profesores de prestigio para conocer el discurso teórico y metodológico que sostienen sobre la enseñanza del género. Entre sus conclusiones, podemos destacar que los informantes desdeñan los abordajes puramente filológicos de su transposición y defienden el fomento de la competencia interpretativa y la experiencia de lo poético. Asimismo, los informantes coinciden en la idea de que comprender el discurso narrativo es relativamente más sencillo que entender formas poéticas.

En los mismos términos se expresan los 15 profesores de Secundaria en Suecia entrevistados por Sigvardsson (2020), quienes reconocen que la poesía suele intimidar a sus estudiantes; temerosos, incluso, de llegar a suspender. Por ello, para hacerla más accesible, subrayan la necesidad de lograr que los alumnos sientan que la poesía les pertenece y que no está reservada exclusivamente para una élite cultural, sino que es escrita y leída por una variedad de personas. Mecanismos para conseguirlo son la lectura de poemas cómicos como "Neeijj" ("Noooo"), de Sonja Akeson, que contribuyen a desacralizar en cierta medida el género a ojos del alumnado, o la lección de distintos poemas que estimulen el debate en el aula sobre qué es la poesía. Otro aspecto que tiende a alejar a los estudiantes es la creencia común en que alguna autoridad superior o el profesor son los únicos agentes que conocen el significado del poema. Esta percepción de que existe solo una interpretación "correcta", que además es difícil de desencriptar, les ocasiona múltiples problemas porque, en consecuencia, terminan por concebir los textos poéticos como un extraño acertijo que deben resolver. Con vistas a despejar esta confusión, los docentes insisten en que la poesía puede leerse de múltiples formas, sin el requerimiento de que solo haya una adecuada, determinada de antemano por el autor. Para ello, promueven la creación en sus clases de una atmósfera donde los alumnos se

sientan seguros para explorar sus experiencias personales y puedan elaborar una interpretación estética.

La literatura académica también ha aportado evidencias sobre los criterios de selección del corpus que dicen barajar los docentes. En Sanjuán (2011), Parco Caicedo & Munita (2020) y López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023), la configuración del repertorio de obras se basa en los principios de Colomer (2005), fundamentados en la respuesta a dos interrogantes: el primer criterio, relacionado con el lector, debe contestar a "para quién", y, por ende, partir de los intereses del alumnado. A través del segundo, orientado al "para qué", el docente selecciona obras apropiadas para la consecución de sus objetivos didácticos. Asimismo, el criterio subjetivo cobra importancia en el estudio de Sigvarsson (2020), donde los profesores, declarados amantes de la poesía, seleccionan textos que les han marcado personalmente, confesando que serían incapaces de enseñar el género poético si no sintieran pasión por los textos que transmiten. Además, subrayan la relevancia de esta conexión entre el docente y el objeto artístico, puesto que es fundamental para poder inspirar al alumnado. En este sentido, concluyen, que el compromiso del profesor con la literatura determina completamente el interés de los estudiantes.

En relación con los criterios que dominan sus decisiones, Meijer et al., (1999) categorizan cuatro tipos de patrones docentes:

- Para la selección, se acoge, sobre todo, a las prescripciones del currículum. Por ejemplo, selecciona un texto porque su léxico se corresponde con el que impone una unidad del currículo o porque pone en práctica una habilidad que debe ser ejercitada.

- Integrado esencialmente por periódicos y revistas, el corpus responde, sobre todo, a los intereses de los estudiantes.

- Selecciona textos dependiendo de la dificultad que tiene para un grupo específico de estudiantes, es decir, si se adapta a las habilidades de comprensión de los estudiantes.

- No tiene criterios de selección de los textos. Siguen el currículum estrictamente.

En cuanto a los factores externos que afectan la toma de decisiones del profesorado en lo que respecta a la elección del corpus, Watkins & Ostenson (2015) encuestan a 339

profesores de la materia de inglés en Reino Unido para profundizar en este tema. Sus resultados ponen de manifiesto que solo un 13% de los profesores reconoce tener total autonomía a la hora de decidir los textos que emplea en el aula, si bien un 50% dice atesorar bastante libertad. Los compañeros de departamento, sobre todo, y las decisiones que se toman a nivel del distrito son los factores que más les condicionan, mientras que el país es el que menos. No obstante, el propósito de usar el texto, su aplicabilidad en el marco curricular, su nivel de legibilidad para los alumnos y la calidad de la escritura son las razones sobre las que reflexiona en mayor medida a la hora de seleccionar un texto. Cuestiones de copyright, su inclusión en la antología escolar y la recomendación entre iguales son criterios en los que el docente apenas repara. No obstante, con respecto a la influencia de distintas fuentes, los participantes consultan, sobre todo, a otros profesores y libreros.

La investigación de Stotsky (2010), que también explora la selección de los docentes, muestra interesantes resultados en este ámbito. Según los análisis de su cuestionario, completado a escala nacional, el docente es el agente con más peso en la elección de los títulos, tanto de ficción como de no-ficción, seguido por el departamento y el currículo. Los estudiantes se encuentran, por el contrario, en el último lugar. Continuando la línea trazada por Stotsky (2010), que examina las creencias docentes sobre distintos tipos de obras, se han realizado estudios que versan exclusivamente sobre la percepción del profesorado acerca de la literatura de no ficción. Un ejemplo es el estudio de Hartsfield (2020), que concluye que los maestros tuvieron una respuesta positiva a la no ficción contemporánea, aunque determinan que aún queda trabajo por hacer para facilitar el acceso de los estudiantes de primaria a este tipo de obras.

Y de la ficción o no-ficción, a los clásicos; tema en el que la investigación de Sanjuán (2011) arroja datos esclarecedores, aunque realmente no se centre en su didáctica, sino en el análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia según estudiantes de filología hispánica matriculados en el CAP, alumnos de Educación Primaria y 11 profesores de Institutos de Educación Secundaria de Aragón. De acuerdo con la perspectiva de estos últimos, las obras patrimoniales, cuya comprensión resulta el máximo de las habilidades de lectura avanzadas, constituyen la meta natural de la educación literaria. No obstante, su presencia en las aulas, añorada con nostalgia por una entrevistada, ha perdido peso, informan. La complejidad de su lectura e interpretación es uno de los temas más controvertidos: ligadas a la formación, más que al placer lector y una recepción emocional, los títulos clásicos chocan con la realidad en la que viven los alumnos. De hecho, varios docentes

detectan un desajuste evidente entre la educación filológica que se les inculcó en su etapa escolar, motivada por un horizonte cultural que elogiaba la alta cultura, y los intereses de los alumnos de hoy en día. Por ello, los estudiantes asocian el concepto de clásico a lo lejano y lo ajeno, lo que agrava la sensación de frustración en el profesorado, que carece de herramientas para atraer su atención. Una dificultad que también aducen los docentes es la distancia lingüística entre el estilo de estos autores y el idiolecto del alumnado. Por ello, aunque en algún caso expresan ciertas reservas, se ven abocados al empleo de textos adaptados. La lectura por fragmentos de menor dificultad, reunidos en antologías, es otro de los recursos empleados para salvar estos impedimentos.

Estas dificultades que sienten los docentes para promover el hábito literario y el placer por la lectura en el alumnado también se reporta en los estudios de Tejerina (2004) y Colomer (2008), que aunque no se centran en la didáctica de los clásicos demuestran las tensiones que manifiesta el profesorado entre los objetivos del fomento lector y los de la transmisión del patrimonio literario. En palabras de Colomer (2005, p. 52), "los docentes de Secundaria se sienten escindidos entre una función de traspaso del legado literario (entendido como saber) y un nuevo objetivo de animar a la lectura (entendido como leer)".

El lugar de los clásicos en la educación literaria española se aborda, asimismo, en la investigación de López-Rodríguez & Núñez Delgado (2023), donde se estudian los conceptos con respecto a las prácticas de educación literaria y al canon que declaran 12 profesores de Educación Secundaria desde un enfoque fundamentalmente biográfico. Una profesora del estudio centra el tema en la literatura juvenil y en el cuestionamiento de las obras clásicas. "En su modelo docente practica un enfoque indagatorio sobre la transcendencia de autores y autoras en la tradición literaria, en la consideración de clásicos o en su pertenencia a un canon oficial" (López-Rodríguez & Núñez-Delgado, 2023, p. 141). Otros entrevistados comparten la creencia de que es imperativa una buena comprensión lectora y un hábito lector consolidado para poder acceder a los textos clásicos, aunque uno de los docentes se cuestione si realmente este tipo de obras sirve para materializar el objetivo de promover la pasión por la lectura, a causa de las dificultades del lenguaje literario o la distancia con los gustos, intereses y capacidades del alumnado. No obstante, citan algunos recursos para superar estos reveses, como la lectura de autores contemporáneos o la lección guiada.

Un profesor se muestra tajante con la presencia de los clásicos en Secundaria: "El docente "tira de sus experiencias" y de sus gustos, clásicos o menos clásicos, a partir de ese

"universo infinito y multirreferencial" que es el canon, pero pasando obligatoriamente por ciertos hitos, como el *Lazarillo"* (López-Rodríguez & Núñez-Delgado, 2013, p. 142). El estudio relaciona la consideración en torno a la obligatoriedad de los clásicos en Secundaria con los años de experiencia docente, siendo los más longevos los que la consideran más necesaria y los más jóvenes, los que menos. Unos y otros, no obstante, convienen en señalar la importancia de una lectura acompañada, la lección paralela de autores más contemporáneos y una cuidadosa selección de los textos clásicos que se adapte mejor a las necesidades del alumnado de Secundaria, en ocasiones carente de la madurez necesaria para comprenderlos.

Puesto que, como ha quedado patente en la revisión sistemática (punto 1.5), Shakespeare es uno de los autores con mayor presencia en los currículos del mundo, también es el escritor que protagoniza la mayoría de los estudios sobre creencias del profesorado de lengua y literatura. Así, en la investigación de Newstreet (2017), donde se realiza un panel con profesores expertos de la Universidad de Dallas, los entrevistados reflexionan acerca de los mejores enfoques para acercar Shakespeare a los estudiantes, habida cuenta de las dificultades que presenta su lectura debido a su redacción especial. A diferencia de la investigación de Sanjuán (2011), donde los docentes estaban cómodos con el modelo historicista, los del estudio de Newstreet (2017) desprecian este paradigma "tradicional", que desmotiva incluso a los mejores estudiantes, afirman. De este modo, los docentes coinciden en proclamar la caducidad del procedimiento habitual; según el cual el docente llegaba al aula y explicaba la trama, los personajes, el escenario y el lenguaje para que, más adelante, los estudiantes leyeran individualmente el texto. Apuntan, además, que los alumnos de hoy en día no solo rechazan las barreras idiomáticas también mencionadas en Sanjuan (2011), sino que, dada la multiculturalidad de la sociedad americana, desdeñan la ideología dominante del canon de Occidente. No obstante, pese a estos obstáculos, los participantes sostienen que debe leerse Shakespeare en la educación, aunque ya desde un enfoque más activo que apele a la capacidad creativa de los estudiantes. Además del uso de audios y películas, recomiendan la utilización de versiones adaptadas ("parallel text"), el establecimiento de un propósito de lectura –basada en los temas atemporales de sus obras, como la corrupción, la ambición, la culpa o la lealtad–, la dramatización de las obras y el planteamiento de actividades que permitan a los alumnos situarse dentro del mundo ficcional.

Desde una perspectiva pareja, Athanases & Sánchez (2020) encuestan a 46 nuevos docentes en California con el propósito de documentar las prácticas que llevan a cabo para fomentar el aprendizaje de los alumnos. Los datos revelan que los profesores valoran

positivamente la lectura de Shakespeare en Secundaria, aunque en ocasiones no logran materializar sus objetivos didácticos. Por ello, precisan el apoyo adicional de los planes de estudio para diseñar formas de transmitir las obras del autor de forma significativa. Respecto a la presencia o no de los clásicos en Secundaria, Elliot & Olive (2019), cuyo cuestionario fue completado por 211 profesores de Reino Unido, exponen que un 74% de los encuestados consideran que la lectura de Shakespeare debe ser obligatoria en Secundaria y Bachillerato por su relevancia en términos culturales y su influencia en la literatura contemporánea. Tras contabilizar las obras del dramaturgo inglés a la que más recurre el profesorado, el estudio considera los factores que intervienen en el proceso de selección de los textos. De esta forma, la mayoría de los profesores afirma tener en cuenta, ante todo, el tipo de personajes y los temas de la obra. Su capacidad de divertir al alumnado, su accesibilidad y la sencillez de su trama son otros criterios que manejan a menudo, mientras que la existencia de una versión cinematográfica, la experiencia docente y la brevedad son las razones que menos influyen en su proceso de selección.

También en el marco sobre la perspectiva del profesorado en torno a la enseñanza de Shakespeare, Rezaul & Hussain (2021) ilustran las creencias de dos profesores de la asignatura de inglés en India sobre la lectura del dramaturgo inglés en Secundaria. Como en los estudios precedentes, los participantes destacan las dificultades a las que se hace frente el alumnado, como el factor intimidatorio de este tipo de lecturas o las dificultades de conectar Shakespeare con una audiencia multicultural. Al respecto, igual que en la investigación de Newstreet (2017), los alumnos padecen diferencias culturales entre el autor inglés y su propia identidad. Entre las estrategias que ambos docentes consideran relevantes para motivar al alumnado, mencionan la importancia de utilizar "ganchos" para unir los temas, atemporales, de las obras de Shakespeare con las vidas de los estudiantes. Así, uno de los profesores insta a sus alumnos a hacer asociaciones entre los textos y otros contenidos culturales próximos a sus vidas, como *Los Simpson* o *Juego de Tronos.* El otro los anima a participar en conversaciones sobre aspectos morales o sentimentales de las obras. En este sentido, los entrevistados observan que muchos de los conflictos representados en sus tramas se pueden extrapolar a las vivencias de los alumnos, como la presión social que experimenta Macbeth. También recurren a los textos para abordar cuestiones sociales, como el trato hacia los judíos en *El mercader de Venecia.* La lectura compartida, el análisis del vocabulario, el empleo de adaptaciones cinematográficas y la dramatización son metodologías y actividades que suelen reportar numerosos beneficios.

Por otro lado, Sorin & Lebrun (2011) asocian la enseñanza de los clásicos a la concepción que el docente atesora sobre la literatura y la modalidad de lectura que impulsa en sus clases. Así, una modalidad afectiva que entronque con una visión formativa de la lectura suele conllevar una didáctica de las obras patrimoniales al servicio de la experiencia lectora de los receptores, en tanto la puesta en marcha de una modalidad descriptiva privilegia el valor formal de la obra. A medio camino entre ambas posiciones, el docente que opte por la modalidad interpretativa impulsará una enseñanza de varias aristas, que fomente la capacidad de lo literario para formar y transformar a los alumnos. Con todo, cualquier creencia profesoral sobre los clásicos está anclada en sus CRS sobre la cultura, cuya tipología se divide, sobre todo, en dos orientaciones (Chené y Saint-Jaques, 2005): una relacionada con su carácter patrimonial, como cúmulo de grandes creaciones, y otra que apela directamente a su potencialidad formativa, como un evento de resonancias interiores, capaz de localizar al ser como sujeto.

Frente al pesar con el que los profesores enfrentan la enseñanza a los clásicos en la investigación de Sanjuán (2011), los estudiantes del Máster de profesorado de la investigación de Romero Oliva & Trigo (2018) creen posible un acercamiento plácido a estas obras en la medida en que el mediador haga un buen uso de sus herramientas. Así, aunque consideran las dificultades, principalmente lingüísticas y de lejanía, que separan a autor y receptor, confían al maestro la capacidad para superar las dificultades mediante un acompañamiento guiado. Los estudiantes del MAES priorizan la aproximación a los clásicos desde la educación literaria y el fomento de la lectura que invoque el bagaje personal de los propios alumnos y la actualización de los temas universales (94,4%) en contra de un enfoque diacrónico de la literatura y el estudio del autor, la obra y su época (5,6%). Las adaptaciones de obras clásicas son contempladas por el 100% al incluir tanto textos originales como adaptaciones, así como los procesos de intertextualidad entre manifestaciones cercanas a los alumnos y los títulos patrimoniales.

Como ocurre con las creencias de los docentes sobre la educación literaria, varios estudios ahondan en los hábitos lectores del profesorado en relación con los clásicos, aunque sus objetivos de investigación no sean la cognición docente. En las investigaciones de Dulaney (2012), Shoemaker (2013) y Shah (2020) el profesor confiesa su amor por las obras clásicas en virtud de sus temas intemporales, su humor y sus personajes (Dunaley, 2012); hasta el punto de que Shah (2020) asume que haber sido una "class reader" durante su infancia y adolescencia le ha permitido encarar su vocación de una forma mucho más natural y placentera

y, sobre todo, poner en valor la didáctica de sus anteriores profesores con la intención de que fueran tan efectivas con sus alumnos como lo fueron con ella. Al respecto, en la investigación de Guenther (2017) la profesora igualmente insiste en la importancia de sus propios hábitos lectores, observando que si ella no fuera una apasionada de Shakespeare seguramente sus alumnos no podrían comprender sus obras.

Los estudios citados demuestran que los profesores del sistema anglófono inciden en las respuestas lectoras de los alumnos y abordan el lugar de los autores clásicos desde una perspectiva sociocultural, lo que concuerda con los resultados de la revisión sistemática del punto 1.1.4. En España, el paradigma de la educación literaria todavía está en implantándose, como manifiesta la evolución en lo que refiere a las creencias docentes sobre la perspectiva historicista entre el estudio de Sanjuán, realizado en 2011, y los de Romero Oliva & Trigo de 2018 y López-Rodríguez & Núñez-Delgado de 2023, donde ya se encuentra una disparidad entre los profesores que apuestan por un enfoque dependiente del autor y los que prefieren uno más centrado en el alumnado. A diferencia de los estudios ingleses, el marco sociocultural del centro y del alumnado tiene menos protagonismo. No obstante, ningún estudio explora la influencia del repertorio en la red en los hábitos culturales de los estudiantes.

Todas las investigaciones ponen el foco, sobre todo, en la consideración del profesorado sobre si se debe leer estas obras en Secundaria, el corpus de obras manejado y en las estrategias más utilizadas y que mejor funcionan en la lectura de los clásicos, que se caracterizan en su mayoría por el establecimiento de vínculos entre la obra y la vida personal del alumnado, el uso de la lectura guiada y de recursos que disminuyan las dificultades lingüísticas de los receptores. Como sucede con los estudios incluidos en la revisión sistemática, la lectura de los clásicos, por tanto, se plantea como un reto tanto para el alumnado como para el profesorado.

A excepción de López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023), ninguna de las investigaciones inserta el tema en el paradigma de la cognición docente, si bien este estudio descuida la influencia de elementos contextuales. En consecuencia, el influjo de elementos y agentes como el currículo, las leyes educativas, las disposiciones estatales de evaluación, el departamento de Lengua y literatura del centro apenas es valorado. No obstante, en algunos sí que se documenta cómo el profesorado acusa la premura de tiempo (Ayhanases & Sánchez, 2020; Dyches, 2017), la incertidumbre de no saber si una actividad va a funcionar (Athanases & Sánchez, 2020) o la presión del cuerpo burocrático y administrativo (Shah, 2020). Otra ausencia interesante es el concepto de clásico y de canon manejado por el profesorado, que,

como se ha puesto de relieve en los puntos 1.1 y 1.2. plantea varios problemas en cuanto a su definición.

Asimismo, como muestran los estudios precedentes, en el área de didáctica de la literatura, las creencias de los docentes se han abordado fundamentalmente a través de estudios cualitativos (López Rodríguez & Núñez Delgado, 2013; Newstreet, 2017; Pardo Caicedo & Munita, 2021; Sanjuán, 2011; Sivardsson, 2020; Sroka, 2021; Wintersparv, 2022). No obstante, también se han pasado varios cuestionarios, si bien la mayoría cuenta con muestras poco representativas (Mills, 2011), se centra fundamentalmente en los títulos que se abordan en el aula (Stotsky, 2010) o en el uso de la literatura en el contexto de las enseñanzas de L2 (Mart, 2018; Torrano-Guillamón et al., 2019). Se pueden encontrar excepciones en los trabajos de Batho (1998), Elliot & Olive (2019), Mesmer (2006) y Watkins & Ostenson (2015), que sí analizan las creencias del profesorado sobre la enseñanza de autores y obras literarias, aunque mediante instrumentos que no han sido validados a través de análisis factoriales. Lo mismo ocurre con aquellos cuestionarios que determinan las prácticas del profesorado de literatura, en los que los enfoques que se presentan oscilan desde una metodología más tradicional hasta otros más cercanos a las respuestas lectoras del alumnado (Gabrielsen et al., 2019; Divsar, 2015; Parojenog, 2020).

Solo Applebee (1993) y Witte & Jansen (2015) recurren al análisis factorial exploratorio para validar sus cuestionarios sobre la enseñanza de la literatura; en el primer estudio, para extraer dos tipos de enfoques didácticos en función de los objetivos del profesorado y, en el segundo, para identificar las dimensiones que según los docentes definen a un profesor de literatura excelente. En contraste con los cuestionarios empleados para medir las creencias y prácticas del docente en el ámbito de la pedagogía, las ciencias experimentales o la lingüística, en la didáctica de la literatura esta escasez de instrumentos validados a través de validez constructo manifiesta la necesidad de dotar de mayor fiabilidad al área.

A modo de resumen, hay que señalar que el paradigma del pensamiento del profesor es una línea de investigación que está en auge desde la década de 1990, la más fértil de su trayectoria. Sin embargo, la literatura académica coincide en señalar la complejidad de los CRS docentes, por lo que se sigue necesitando su investigación. Partiendo de este marco teórico, a continuación se introduce el estudio que se ha llevado a cabo en el que el proceso empírico se complementa con los referentes teóricos que han sido glosados anteriormente.

II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL PROBLEMA. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según recientes estudios, los jóvenes cada día leen menos horas y menos variedad de títulos (Rivera-Jurado & Romero-Oliva, 2020; Yang, 2022). Aunque el descenso en el hábito lector constituye un fenómeno global, sus consecuencias ya han salido a la luz en el caso de los adolescentes españoles, que en el informe PISA de 2018 obtuvieron 12 puntos menos que la media de alumnos de la Unión Europea en las pruebas de comprensión lectora (Ministerio de Educación y Ciencia, 2018). Este hecho contrasta con la importancia atribuida a la práctica lectora en las últimas leyes educativas, habida cuenta de que la lectura de forma continuada y recreativa incide en el rendimiento académico de los jóvenes, fomenta su capacidad imaginativa, su expresión oral y escrita y puede desempeñarse como un refugio ante los problemas de la vida real (Rivera-Jurado & Romero-Oliva, 2020; Valdemoros et al. 2020).

Desde el siglo XIX, la institución educativa ha asociado la lección con los autores clásicos a través del canon curricular, cuya rigidez, no obstante, ha ido debilitándose para acoger obras de distintos tiempos y géneros, entre las que se encuentran las de literatura infantil y juvenil (Cerrillo, 2007). En la actualidad, además, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* ha fijado como objetivo transversal a todas las materias la adopción de prácticas que contribuyan entre el alumnado a preservar el ecosistema cultural y patrimonial. Es por este motivo por el que los autores clásicos, que ocupan un lugar propio en el patrimonio nacional al considerarse modelos excelencia en lengua castellana, son un camino idóneo para dicho fin.

No obstante, la didáctica de los clásicos es uno de los asuntos más debatidos por la bibliografía académica en la Didáctica de la Literatura en virtud de los bajos índices de lectura clásica que presentan los adolescentes (Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). Tanto los estudios recopilados en la revisión sistemática como las aportaciones teóricas que exploran la lectura de las obras de autores clásicos en el marco de la educación literaria han puesto de relieve que el alumnado y los profesores encaran este proceso de enseñanza-aprendizaje como una realidad desafiante, que precisa un gran esfuerzo para que los alumnos puedan superar las dificultades contingentes, modales, tácticas y ontológicas (Steiner 1978), que se derivan de la lección de estos títulos. No obstante, pese a los obstáculos citados, la bibliografía especializada coincide en señalar la

relevancia de los clásicos en la educación literaria, haciendo hincapié su capacidad para repercutir en una formación integral de los alumnos.

Asimismo, como ya se ha abordado, la didáctica de la literatura ha avanzado en paralelo a cómo ha evolucionado el concepto de canon: desde una enseñanza de la literatura basada en la oratoria y la retórica, puesto que la canonicidad se fundamentaba en la corrección lingüística; pasando por un modelo historicista con el que se pretendía formar a ciudadanos capaces de identificarse con la idea de nación a través de los autores canónicos, y uno formalista, que buscaba que los estudiantes conocieran las estructura profunda del discurso mediante aquellas obras que están en posesión de la literariedad. A lo largo de este recorrido, los nuevos significados atribuidos al canon también han sido fundamentales en la adopción del paradigma de la Estética de la Recepción al fomentar el hábito lector mediante obras tradicionalmente marginadas, hasta la actualidad, cuando la apropiación social del conocimiento ha desplazado las reglas de legitimación canónicas anteriores y, en consecuencia, ha contribuido a una evolución de la Estética de la Recepción, ahora enmarcada en un modelo competencial con el que se pretende analizar el canon desde los parámetros de la Sociedad de la Información.

A pesar de que los académicos han incidido en estudiar lo que ofrece y dificulta la transposición de los clásicos y de la influencia del canon en la educación, cada vez son menos los estudios que se centran en ello. En este sentido, conforme el área de Didáctica de la literatura se ha ido enmarcando con mayor solvencia en las Ciencias Sociales, los estudios sobre los clásicos han disminuido, puesto que las investigaciones han explorado otras cuestiones de la educación literaria, probablemente más susceptibles de ser analizadas a través de un enfoque experimental. Así lo ha confirmado la revisión sistemática sobre estudios empíricos en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, que ha dado como resultado únicamente 31 estudios, pese a no haber impuesto límites temporales.

Para contribuir a obtener un mayor conocimiento en este campo, esta tesis doctoral estudia la didáctica de los clásicos desde la perspectiva del profesor de Lengua castellana y Literatura, que es quien da forma al material epistemológico al convertir en enseñable la literatura de autores clásicos (Chevallard, 1998). En consecuencia, el estudio se enmarca en el paradigma de la cognición docente, uno de los campos de estudio con mayor peso en la investigación educativa (Valckx et al., 2021; Wang et al., 2018). Este interés se debe al protagonismo que cobra el sistema de creencias del profesor durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje, durante el cual es el responsable de tomar una serie de decisiones que terminan afectando el rendimiento del alumnado.

En el ámbito de la educación literaria las creencias del profesor sobre el objeto literario son, si cabe, más determinantes, puesto que el mediador determina la relación entre las obras y los receptores (Lluch, 2003; Tabernero, 2005) al tender un puente entre el estudiante y la literatura (Cerrillo et al., 2002). Además, conviene atender la vinculación entre el docente y lo literario, ya que es su conocimiento sobre sobre las obras lo que le permite concretar un corpus adaptado a los intereses y capacidades del alumnado (Cruz Calvo, 2013). Además, algunas investigaciones han evidenciado que los docentes que se consideran buenos lectores tienden a realizar una gran labor de mediación, pues desarrollan un mayor compromiso con una cuestión que tienen completamente interiorizada (Munita, 2017).

Sin embargo, en contraste con la abundancia de estudios sobre creencias docentes en el campo específico de la enseñanza de las lenguas, la didáctica de la literatura todavía tiene mucho camino que recorrer. En este sentido, los estudios sobre la didáctica de los clásicos ponen el foco, sobre todo, en la consideración del profesorado sobre si se debe leer estas obras en Secundaria, el corpus de lecturas utilizado y en las estrategias más empleadas para estimular la lectura de estas obras. A excepción de López-Rodríguez & Núñez Delgado (2023), ninguna de las investigaciones explora el tema desde el paradigma de la cognición docente, si bien este estudio descuida la influencia de elementos contextuales. En consecuencia, apenas se ha analizado la relación entre las creencias y las prácticas del docente de Lengua castellana y Literatura en lo relativo a la transposición de los clásicos. Tampoco, la incoherencia que en muchas ocasiones se da entre lo que piensa el profesorado y lo que luego realiza en el aula a causa de la intervención de factores externos, como el currículo, las leyes educativas, las disposiciones estatales de evaluación, tal y como ha demostrado la literatura especializada en la cognición del docente en el ámbito de la Educación desde la década de 1970.

Otro de las cuestiones más relegadas por la investigación es el concepto de clásico y canon que han interiorizado los docentes, lo que exige ser analizado por dos cuestiones: en primer lugar porque, como se ha concluido en el marco teórico, la delimitación entre ambas nociones no es muy clara, más teniendo en cuenta la evolución que ha experimentado el concepto de canon, desde la emergencia del procedimiento de canonización hasta los procesos de contra-canonización que se dan actualmente en internet. Además, si bien lo clásico ha sido definido fundamentalmente desde el ámbito de la Filología, la descripción del concepto ha

suscitado el interés tanto de académicos como de escritores, que los han admirado como textos que han dejado huella en sus vidas. Por ello, es evidente que la delimitación del concepto guarda un estrecho vínculo con la dimensión emocional y personal del lector. Además, puesto que gran parte de las definiciones han sido elaborados por filólogos, parece necesario contrastar estas líneas teóricas con lo que puede aportar quien lleva los clásicos al aula en un marco empírico y ligado a la Educación.

Asimismo, frente a los estudios llevados a cabo en el contexto anglófono, el marco sociocultural del centro y del alumnado tiene muy poco protagonismo en los estudios realizados en España, si bien ni las investigaciones anglosajonas ni las hispánicas exploran la influencia del repertorio digital en los hábitos culturales de los estudiantes. Además, frente a Reino Unido, donde el enfoque basado en las respuestas lectoras impera desde hace décadas, los estudios demuestran que en España todavía está implantándose. Por ello, conviene seguir estudiando este proceso de instauración y su encaje en una tradición filológica muy ligada a una concepción patrimonial de la literatura.

Ante esta escasez de estudios, se considera necesario realizar una investigación que, de forma exploratoria, contribuya a definir la didáctica de los clásicos en Secundaria y Bachillerato desde el paradigma de la cognición docente. No obstante, conviene tener presente que, a pesar de haberse publicado más de 700 artículos sobre las creencias del profesorado, no existe unanimidad en cuanto a la naturaleza y el origen den su cognición. Con todo, aunque no se ha codificado un modelo irrefutable, sí se han identificado algunos factores que marcan sus creencias y sus prácticas.

Con respecto a sus características metodológicas, las creencias del docente de Lengua y Literatura se han abordado fundamentalmente a través de estudios cualitativos, aunque también se han llevado a cabo algunas investigaciones de carácter selectivo, si bien cuentan con muestras poco representativas, se centran fundamentalmente en registrar los títulos que se leen en el aula o en el uso de la literatura en el contexto de la enseñanza de una L2 y no han validado el constructo de sus instrumentos de medida. De hecho, solo Applebee (1993) y Witte & Jansen (2015) recurren al análisis factorial exploratorio para validar sus cuestionarios sobre la didáctica de la literatura desde el punto de vista del profesor. Como consecuencia, en contraste con los cuestionarios empleados para mediar las creencias y prácticas del docente en el ámbito de la pedagogía, las ciencias experimentales o la lingüística,

en la didáctica de la literatura esta escasez de instrumentos validados a través de validez de constructo evidencia la necesidad de dotar de mayor rigor al área.

Así, siguiendo las directrices de Abad et al. (2014), Anastasi & Urbina, 1997 o Cronbach (1988), la validez es la propiedad más importante y fundamental al desarrollar y evaluar un test. Frente a los estudios de fiabilidad, que informan de si se está midiendo con mucho o con poco error de medida, los estudios de validez registran qué atributo se está midiendo, aportando significado a las puntuaciones que se obtienen. En consecuencia, un instrumento puede ser confiable, pero no necesariamente válido para una población en particular. De esta forma, la validez se define como el grado en que la teoría y los datos disponibles apoyan la interpretación de las puntuaciones de un test para un uso concreto. En virtud de su importancia y complejidad, la validación instrumentos está considerada como un tipo de estudio de intervención; es decir, al mismo nivel que los experimentales o cuasi-experimentales. Por ello, es una de las técnicas que más han contribuido a legitimar la investigación en las Ciencias Sociales, especialmente en el ámbito de la Psicología, puesto que es lo que permite conferir una base empírica y fiable a lo afirmado por la teoría (Soriano, 2014). En consecuencia, resulta fundamental para transferir el conocimiento al campo de estudio.

Desde esta perspectiva, se ha considerado que disponer de un inventario estandarizado dirigido determinar las creencias y las prácticas del profesorado de Lengua castellana y Literatura aportaría mayor eficacia y utilidad a la investigación de un asunto que, desde esta tesis doctoral, se considera indispensable para la educación literaria del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

2. OBJETIVOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN

Tras haber identificado el problema de investigación, se definieron los siguientes objetivos generales:

- Definir la cognición del docente en lo relativo a la lectura y transposición de los clásicos, identificando los elementos que integran el constructo.
- Desarrollar un instrumento cuantitativo válido y fiable para el estudio de la lectura de los clásicos en los niveles de Secundaria y Bachillerato

- Comprender cómo interactúa el docente con los otros factores que integran el paisaje educativo.
- Estudiar la relación que se establece entre el análisis académico de los conceptos de canon y clásico y la percepción docente de estos conceptos.
- Comparar las percepciones acerca de la lectura de obras clásicas que los docentes poseen sobre sí mismos y sobre su alumnado.
- Identificar las prácticas que, según los docentes, funcionan mejor en lo relativo a la lectura de y transposición de los clásicos en Secundaria y Bachillerato.

3. CONTEXTO

Puesto que la presente investigación ha estado subvencionada el Gobierno de Aragón, el estudio se ha llevado a cabo con profesores que imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato en esta misma comunidad. De esta forma, se ha pretendido que los hallazgos reviertan en el entorno que ha permitido que este estudio saliera adelante, teniendo presente el concepto de transferencia social. En el currículo aragonés, la materia de Lengua Castellana es troncal y obligatoria en ambos niveles. Aragón cuenta con 137 institutos de educación secundaria, 79 colegios concertados y 8 colegios privados. En cuanto a su distribución geográfica, 150 se localizan en la provincia de Zaragoza; 41, en Huesca y 33, en Teruel.

Según los resultados del último Informe PISA (2018), Aragón es una de las comunidades de España donde menos diferencias significativas se encuentra en la competencia lectura del alumnado en función de la titularidad del centro y, por otro lado, una de las que más diferencias significativas presenta en función del nivel socioeconómico de los estudiantes. Además, los alumnos de esta comunidad poseen el cuarto índice de disfrute de la lectura más bajo de España, aunque se encuentra en una posición intermedia en cuanto al índice de autoeficacia del alumnado en lo relacionado con el rendimiento de la lectura. No obstante, corresponde señalar que es una de las 6 regiones españolas con una ratio de lectores de todas las edades en tiempo libre superior a la media. De acuerdo con los datos de 2021, emitidos por el Centro de Evaluación, Formación y Calidad de Aragón, la calificación media

de su alumnado en Lengua Castellana y Literatura en Secundaria es de 6.2 y de 6.6 en Bachillerato.

4. METODOLOGÍA

A pesar de que no existe acuerdo con respecto a cuáles y cuántas son los marcos metodológicos empleados en las Ciencias Sociales, la clasificación más habitual es aquella que identifica dos posiciones diferenciadas y, en algunos casos, consideradas antitéticas: la metodología cuantitativa y la cualitativa. No obstante, una tercera vía, que integra a las anteriores, se ha abierto camino, especialmente en los últimos años. A pesar de que presenta diversas denominaciones, como "tercer momento metodológico" (Denzin, 2008), la terminología más habitual es la de "métodos mixtos" o "investigación mixta", que parte de la premisa de que ambas posturas no son incompatibles.

Aunque tradicionalmente se han asociado con dos corrientes epistemológicas distintas como el positivismo y el constructivismo, el empleo en una misma investigación de la metodología cualitativa y cuantitativa permite una "compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual" (Flick, 2007, p. 280), ya que ambas proveen diferentes tipos de conocimientos. En este sentido, la metodología mixta contribuye a responder simultáneamente a preguntas explicativas y confirmativas, por lo que puede generar inferencias más robustas en virtud de que los datos son extraídos a través de múltiples perspectivas. Así, el uso conjunto de ambos enfoques incrementa la posibilidad de generalizar los resultados y permite generar y verificar teorías en un mismo estudio: se puede analizar un efecto sobre un fenómeno a través del análisis estadístico de datos cuantitativos y, más adelante, comprender los motivos que promueven ese efecto a través de técnicas cualitativas. Además, también se emplean la metodología cualitativa para generar una teoría y métodos cuantitativos para ponerla a prueba (Tashakkorie & Teddlie, 2003).

No obstante, su utilización conjunta también presenta algunas desventajas: en general, exige más tiempo, recursos y esfuerzos por parte de los investigadores, ya que al generar un mayor volumen de información puede provocar mayor dificultad para organizar los datos en un marco coherente (Hernández-Sampieri, 2018). Por eso, la bibliografía especializada recomienda la estructuración de ambas metodologías de forma clara y coherente con los objetivos y preguntas de investigación.

La tesis doctoral que a continuación se propone hace uso de la metodología mixta porque, dada la complejidad del fenómeno -la cognición del docente en torno a la didáctica de los clásicos- y su escasa concreción como modelo teórico, presenta los cinco propósitos principales que los académicos citan como razones para llevar a cabo una investigación mixta (Chaves-Montero, 2018):

- Triangulación: la búsqueda de la convergencia de los resultados de los diferentes métodos que analizan el mismo fenómeno.
- Complementariedad: la búsqueda de la retroalimentación y aclaración de los resultados de un método con los resultados del otro método.
- Iniciación: la identificación de las paradojas y contradicción que conducen a la re-elaboración de la pregunta de investigación cuando se trata de un fenómeno por descubrir.
- Desarrollo: cómo los resultados de un método de emplean para mejorar el análisis del otro
- Expansión: ampliar el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes para distintos componentes de consulta.

Además, la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos permite la triangulación de los datos. La idea que subyace tras este concepto es que los datos producidos mediante la aplicación de métodos diferentes se pueden comparar para verificar o rechazar los resultados de cada uno de ellos con los otros (Barbour, 2013). Mediante este proceso se contrasta la información obtenida de diversas formas y desde distintas perspectivas. Denzin (1978, citado por Cook y Reichardt, 2005), enumera cuatro variedades del procedimiento: en primer lugar, la comparación de datos, recogidos en distintos momentos y espacios. En segundo, entre investigadores, es decir, cuando más de un científico participa en el curso investigador. También se puede dar entre teorías, lo que implica confrontar varios modelos teóricos. Finalmente, existe la opción de cotejar distintas metodologías y técnicas.

De estas opciones, la presente investigación se acoge a la última, puesto que emplea distintos métodos de análisis y distintas técnicas. Lo que se busca es que la variedad de datos enriquezca la investigación a través de la especificidad y el lenguaje propio de cada

procedimiento. Se persigue, así, la identificación de distintos matices para contribuir a delinear con mayor exactitud la multidimensionalidad de los CRS de los docentes y concretar un constructo que todavía está por definir: la cognición del docente sobre la didáctica de los clásicos.

Asimismo, el proceso de triangulación se puede organizar de distintas formas, según Morse (1991). Por un lado, se encuentra la triangulación simultánea, que consiste en la activación sincrónica de los distintos métodos de estudio. En este caso, "hay una interacción limitada entre los dos conjuntos de datos durante la recogida de datos". En cambio, la triangulación secuencial se da cuando los resultados de una metodología son esenciales para planificar la siguiente. Uno finaliza antes de que el otro sea implementado (Morse, 1991, p. 120).

Para llevar cabo la presente investigación, se ha empleado una metodología secuencial, puesto que la elaboración de la escala y las dimensiones se basó en 1) una revisión bibliográfica sobre el paradigma de la cognición docente y la enseñanza de los clásicos y 2) un estudio de caso con profesores considerados expertos. De este modo, los resultados arrojados por el análisis temático de las entrevistas han sido esenciales para planificar y elaborar la escala Likert, puesto que, según recomienda la literatura académica, la investigación cualitativa es la herramienta fundamental para definir constructos o generar teoría (Villavivencio et al., 2016). En este sentido, la metodología cuantitativa permitió ponerlos a prueba. Finalmente, se realizó un estudio de caso con profesores que imparten la materia de Lengua castellana y literatura en Aragón en los niveles de Secundaria y Bachillerato con el propósito de profundizar en los resultados del análisis cuantitativo, lo que contribuyó a comprender los efectos que había diagnosticado el procedimiento estadístico. Al respecto, lo cuantitativo sirvió para identificar el efecto y medir su tamaño, en tanto lo cualitativo fue fundamental para entender su origen y sus consecuencias.

El proceso empírico se realizó entre enero de 2021 y marzo de 2023. Conviene mencionar que durante la realización de los estudios, el currículo aragonés ha pasado de estar regido por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* a ser la concreción de *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* que realmente no comenzó a implantarse hasta el comienzo del curso académico 2022-2023. En consecuencia, mientras los informantes del estudio de caso con profesores expertos y los encuestados que completaron CREPROCLA refieren

sobre todo a las disposiciones de la LOMCE, los participantes del estudio 4 inciden en la LOMLOE.

De esta forma, la triangulación secuencial comenzó con el estudio de caso con profesores expertos, que, puesto que constituyó la base del diseño del cuestionario, conllevó, asimismo, un proceso de triangulación de métodos en clave interna al aunar un análisis categorial, narrativo y discursivo (figura 15):

Figura 15. Cronograma del estudio 1 (estudio de caso con profesores expertos).

Estudio 1. Estudio de caso con profesores expertos: enero 2021-julio 2021							
Actividades	Meses						
	Enero	**Febrero**	**Marzo**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	**Julio**
1. Definición de objetivos, núcleos de interés y presupuestos de partida							
2. Contacto con los informantes							
3. Preparación del guion							
4. Realización de las entrevistas							
5. Transcripción de las grabaciones							
5. Celebración del grupo de discusión							
6. Realización de los relatos de vida							
7. Codificación							
8. Análisis hermenéutico-interpretativo							
9. Redacción de los resultados							

Fuente: elaboración propia.

Tomando como base los resultados del estudio 1, se procedió a diseñar el cuestionario CREPROCLA. Como aconsejan algunos autores (Abad et al., 2014), el proceso de elaboración y validación de instrumentos cuantitativos tiende a dilatarse a lo largo de un año. Este proceso comenzó con la definición de los objetivos y la operativización de las variables, elaborados de acuerdo con el marco teórico y los propósitos de la investigación doctoral.

Como se muestra en la figura 16, los expertos que participaron en la validez de contenido tuvieron casi dos meses para resolver el formulario, mientras que los profesores de Lengua y Literatura de Aragón pudieron completar el cuestionario CREPROCLA durante los tres meses que estuvo disponible. Tal y como recomiendan múltiples académicos, como Abad et al. (2014) Jornet et al. (2017) o Muñiz et al. (2015), se llevó a cabo un proceso de contenido y, sobre todo, validez de constructo, puesto que es la prueba que unifica todas las evidencias que informan sobre si se ha operativizado la teoría en el instrumento de medida. En virtud de que se realizó un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio, la muestra total se dividió en dos bases de datos. También se analizó la calidad métrica del cuestionario a través de las pruebas de fiabilidad:

Figura 16. Cronograma del estudio 2 (diseño y validación de CREPROCLA).

Estudio 2. Diseño y validación de CREPROCLA: agosto de 2021-junio de 2022											
Actividades	Meses										
	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1. Definición de objetivos y variables											
2. Diseño del instrumento											
3. Validación del contenido											
4. Resolución del cuestionario											
5. Depuración de las bases de datos											
6. Validación del constructo											
7. Evaluación de la fiabilidad											
8. Redacción de los resultados											

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la figura 17, el análisis de CREPROCLA fue más reducido. Hay que tener en cuenta que el proceso de recogida de datos, que suele dilatar estos procedimientos, se había resuelto en el estudio anterior. Para explotar los resultados, se

aplicaron estadísticos descriptivos, pruebas de comparación de medias, análisis correlacionales y modelos de regresión. Corresponde mencionar que las dos bases de datos del estudio 2 fueron unificadas:

Figura 17. Cronograma del estudio 3 (análisis de CREPROCLA).

Estudio 3. Análisis de CREPROCLA: junio 2022-octubre 2022				
Actividades	Meses			
	Julio	**Agosto**	**Septiembre**	**Octubre**
1. Definición de objetivos				
2. Depuración de la base de datos				
3. Aplicación de estadísticos descriptivos				
4. Pruebas de comparación de medias				
5. Análisis correlacionales y modelos de regresión				
6. Redacción de los resultados				

Fuente: elaboración propia

Como confirma la figura 18, la entrevista, como técnica de recogida de datos, ha sido utilizada en dos momentos fundamentales: al comienzo y tras la aplicación del cuestionario, como restitución al campo para que los testimonios de los informantes permitieran la contrastación y ampliación de los resultados del estudio 1 y 3. Puesto que se amplió la muestra de participantes con respecto al estudio 1, fue necesario ampliar el tiempo de recogida de datos, que, no obstante, se compatibilizó con la transcripción de las grabaciones. Dado que el propósito de este estudio no fue definir el constructo, sino profundizar en él, no se realizó un análisis narrativo ni discursivo. Por último, conviene mencionar que a lo largo de los primeros meses de 2023 se hicieron públicos diversos modelos de la nueva propuesta de la EvAu, por lo que algunos profesores inciden en ellos, mientras que los que participaron en diciembre no lo hicieron, puesto que todavía no estaban disponibles.

Figura 18. Cronograma del estudio 4

Estudio 4. Estudio de caso con profesores expertos: noviembre 2022-marzo 2023					
Actividades	Meses				
	Noviembre	**Diciembre**	**Enero**	**Febrero**	**Marzo**
1. Definición de objetivos, núcleos de interés y presupuestos de partida					
2. Contacto con los informantes					
3. Preparación del guion					
4. Realización de las entrevistas					
5. Transcripción de las grabaciones					
7. Codificación					
8. Análisis hermenéutico-interpretativo					
9. Redacción de los resultados					

Fuente: elaboración propia

4.1. Aspectos éticos de la investigación

Este estudio se asienta sobre relaciones de cooperación y de compromiso con los participantes. Puesto que en el estudio 1, enmarcado en una perspectiva biográfica, se les solicitó a los participantes información de carácter personal, se les remitió un formulario en el que se estipulan los límites de la investigación. Con su rúbrica, los docentes manifestaron su consentimiento para que los datos facilitados fueran utilizados única y exclusivamente en la presente investigación, con la certeza de que serían tratados de conformidad con lo establecido en el artículo 18.4 de la Constitución, en el Reglamento (UE) 2016/679 y en la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.*

Con respecto al cuestionario, cuenta en su apartado de instrucciones con una sección en la que detalla que los datos personales del encuestado serán tratados con confidencialidad. Además, se les aseguró a los participantes el anonimato de sus respuestas. De hecho, en ningún momento se le solicita información sobre su nombre. Tan solo, los últimos cuatro dígitos del número de su teléfono para poder asignarle un código de identificación.

En cuanto al estudio de caso con profesorado de Lengua y Literatura de Secundaria y Bachillerato en Aragón, la doctoranda leyó al comienzo de las entrevistas el formulario que había sido enviado a los profesores expertos. Una vez el informante aceptó ser videograbado, comenzaron las entrevistas. Por su parte, la investigadora firmó un documento en el que se comprometió a emplear los datos exclusivamente para dicho fin. Asimismo, manifiesta que todas las informaciones vertidas que se consideren datos personales serán suprimidas o encriptadas en su caso, por lo que no podrán nunca ser divulgadas ni difundidas.

III. CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS. UN ESTUDIO DE CASO CON PROFESORES EXPERTOS

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Con base en las premisas teóricas sobre el pensamiento del profesor y, por otro lado, sobre la lectura de los autores clásicos, este estudio surge con el propósito de conocer los CRS de seis docentes de Secundaria en torno a por qué y cómo se enseña a los autores clásicos en este ciclo y qué contenidos se priman en su transmisión al alumnado. Se analiza el pensamiento de los profesores con respecto a la transposición didáctica de este objeto de estudio para comprender la experiencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula a fin de descubrir los elementos que influyen en la praxis. A través de este estudio de carácter exploratorio se busca, por tanto, conocer de la mano de informantes expertos cuáles son los principales temas que intervienen en la lectura de los clásicos en Secundaria, de la mano de profesionales expertos, para poder diseñar un cuestionario correctamente fundamentado.

Con vistas a llevar a término el propósito del proyecto, el estudio parte de las siguientes preguntas de investigación, que, formuladas en sintonía con las motivaciones que dan sentido a este trabajo, suponen la referencia para la posterior concreción de los objetivos, los presupuestos de partida y los núcleos de interés de este estudio.

- ¿Qué elementos definen la cognición del docente en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato?
- ¿Cómo repercute su bagaje personal en sus prácticas y creencias sobre la lectura de los clásicos?
- ¿Cómo se concretan sus creencias acerca del objeto de estudio?
- ¿Cómo se concretan sus creencias acerca de las características del alumnado?
- ¿Qué prácticas y estrategias suelen llevar a cabo durante la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato? ¿Cuáles funcionan mejor?
- ¿Qué elementos del contexto condicionan su práctica y su pensamiento durante la lectura de autores clásicos? ¿Existen tensiones entre lo que los docentes consideran oportuno y deseable y lo que acontece en la realidad cotidiana del aula?

De acuerdo con Martínez (2006), la investigación cualitativa debe estar guiada por unos objetivos lo suficientemente generales y abiertos como para permitir posteriormente la emergencia de nuevos datos, sin que ello lastre el proceso. En consecuencia, a lo largo de esta trayectoria investigadora –aconseja el autor–, se determinarán los específicos para evitar el establecimiento desde un principio de metas demasiado triviales o imposibles de materializar. Conviene tener en cuenta, además, que este es un estudio exploratorio por lo que se deben plantear cuestiones generales que irán concretándose a medida que avance la investigación empírica de la tesis doctoral para no condicionar desde un primer momento sus resultados. Los objetivos generales se enumeran a continuación:

- Identificar los elementos que definen las creencias, representaciones y saberes de los docentes sobre la enseñanza de los autores clásicos para comprender cualitativamente la complejidad del constructo.

- Comprender qué cuestiones son relevantes para describir y profundizar en el desempeño del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Conocer qué metodologías, recursos e instrumentos de evaluación son los empleados actualmente para la transposición y la lectura de obras clásicas en las aulas de Secundaria y Bachillerato.

- Conocer cuáles son los factores contextuales y personales que afectan las creencias y las prácticas del docente durante la lectura y transposición de autores clásicos.

Antes de comenzar cualquier investigación cualitativa, resulta fundamental declarar los principios que guían el ejercicio de la investigadora y lo que esta espera sobre la realidad susceptible de ser analizada:

- El docente es un agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que toma decisiones que implican una selección de lo que concurre o no en el marco del aula. Además, no solo determina los contenidos, sino también la forma de llevarlos hasta los alumnos.

- Los informantes expertos cuentan con una trayectoria consolidada en la docencia y en la investigación de las obras de autores clásicos, por los constituyen una fuente de autoridad válida y fiable de la que se pueden extraer las cuestiones

fundamentales para definir el constructo de la cognición docente en relación con la lectura y la transposición de obras de autores clásicos. Puesto que disponen de un gran conocimiento sobre la literatura, su concepción de lo clásico concuerda con las definiciones elaboradas por la bibliografía especializada.

- Las creencias y las prácticas del docente se nutren tanto de elementos internos como contextuales. Por ello, para conocer mejor el constructo de la cognición docente, resulta imperativo identificar los principales factores que inciden en la didáctica de los clásicos.

- Al atesorar tantos años de experiencia docente, los informantes tienen una idea clara sobre el perfil del alumnado y su actitud ante la lectura de obras de autores clásicos. Como doctores y filólogos, comparten una visión placentera y favorable sobre las obras clásicas. Sin embargo, esta representación no impera entre los alumnos, dada la distancia temporal que separa a los receptores de los emisores y la complejidad de su lenguaje.

- En virtud de su formación filológica, los docentes no van a condenar el modelo historicista en todas sus vertientes, sino que van a plantear una actualización desde los parámetros de la educación literaria.

Para conciliar lo enunciado en las preguntas iniciales, los objetivos y en los presupuestos de partida, se han seleccionado un conjunto de núcleos de interés en función de su importancia y de su amplitud, por lo que podrán ser reelaborados en la medida en que lo precise la investigación durante su transcurso.

El primer núcleo de interés refiere al posicionamiento en el que se sitúan los docentes: se trata de saber si los profesores, que se enfrentan todos los días a la realidad del aula, creen que se debe seguir enseñando –o no– estas obras y por qué. En este nivel, se incluye también la categoría de clásico en la educación y con qué finalidad se llevan a estos autores al centro. De esta forma, se busca detectar las definiciones elaboradas por los expertos en torno a la noción de clásico.

En segundo lugar, se ha destacado como núcleo de interés la noción de procedimientos, que hace referencia a todas las metodologías, recursos y actividades que se utilizan hoy en día en las aulas para abordar la lectura de los clásicos. En este apartado, se pretenden identificar

los criterios que barajan para decidir cómo actuarán, qué aspectos de la enseñanza de los clásicos trabajarán y qué acciones emprenderán.

A continuación, se ha optado por la denominación de factores para aludir a las agentes que los expertos consideran que intervienen en la didáctica de los clásicos. Sobre todo, se centra en los CRS que transmiten los docentes sobre la actuación del alumno en la recepción de las obras clásicas. Se pretende identificar cuáles son los elementos que se deben abordar para estudiar el rol del alumnado en la didáctica de los clásicos.

2. MÉTODO

2.1. Diseño: estudio de caso

En el trabajo que a continuación se presenta, se exploran las creencias, representaciones y saberes docentes sobre la enseñanza de los clásicos a través de las entrevistas, relatos de vida y un grupo de discusión. Según Robert E. Stake, el estudio de caso no constituye una alternativa metodológica; es, más bien, una decisión sobre el objeto de estudio: así, se parte de la decisión de elegir estudiar un caso. A continuación, se asume que puede ser analizado de diferentes modos (Stake, 1994). En consecuencia, el investigador elige esta alternativa porque le interesa examinar un caso concreto, no por lo métodos de análisis utilizados (Stake, 1994). Se ha seleccionado esta opción para el presente estudio, puesto que se adapta a los objetivos y las preguntas de investigación. En primer lugar, según Cebreiro & Fernández (2004), su adopción es apropiada cuando el objeto de estudio es difuso o escurridizo, lo que concuerda con la complejidad, anteriormente esbozada, del sistema CRS de los docentes. Además, en virtud de su potencial revelador, facilita la emergencia del conocimiento. Puesto que promueve la transitividad de las experiencias de los participantes, permite producir lo significativo del paradigma cualitativo: el conocimiento experiencial (Geertz, 1983), que constituye la base de nuestro objeto de análisis.

De acuerdo con la clasificación de Stake (2013), esta investigación se enmarca en un estudio de caso intrínseco, puesto que la instancia analizada despierta interés *per se*, en toda su particularidad y su carácter ordinario. En este sentido, no se ha seleccionado cualquier profesor de Lengua y Literatura de Secundaria, sino que se han escogido docentes considerados "expertos", ya que cuentan con una sólida trayectoria profesional y, además, han realizado una tesis doctoral.

2.1. Participantes

En esta investigación, los investigados no conforman una "muestra", puesto que esta denominación "trae en sí mismo la idea de la representatividad y de la estabilidad" (Kaufmann, 1996, p. 44), que no se aplica en este estudio. En sustitución, se utiliza la terminología de informantes o de participantes, puesto que son quienes facilitan los datos a partir de los cuales se van a realizar distintas interpretaciones para comprender la realidad. Su selección, por conveniencia, obedece varios criterios:

- Son licenciados o graduados en Filología Hispánica. Para poder profundizar mejor en la noción de clásico debían atesorar un conocimiento especializado en literatura clásica.

- Han impartido o imparten la asignatura de Lengua y Literatura castellanas en Secundaria o Bachillerato. Son estas etapas en las que los alumnos deben estudiar la literatura clásica.

- Cuentan con más de 10 años de experiencia en las aulas. Para este criterio de inclusión se ha tomado como referencia la investigación de Stickler (2021) en la que se demuestra que los docentes con experiencia pueden ser más capaces de expresar sus creencias al verbalizar mejor sus conocimientos que los profesores noveles.

- Han realizado una tesis doctoral en una materia relacionada con la literatura o con la educación. Se ha fijado este requisito porque se buscaban docentes expertos en la literatura o en la enseñanza. Así, estos docentes no solo reúnen conocimientos cosechados a través de la experiencia, sino que, además, atesoran conocimientos teóricos. Este hecho confiere mayor fiabilidad a los datos sobre una problemática –la enseñanza de los clásicos– que necesita de voces autorizadas. Asimismo, puesto que han realizado un estudio que exige meticulosidad, rigurosidad y pensamiento, se les presupone mayor capacidad de reflexión.

- Poseen publicaciones acerca de literatura o educación, lo que los acredita como profesorado de referencia.

Si bien los docentes comparten varias características, también difieren en algunos aspectos, ya que, mediante esta selección se pretenden obtener las propiedades comunes a todos los casos y, a su vez, matices importantes en el conocimiento que se pretende generar. A continuación, se recoge una taxonomía de los seis participantes:

Tabla 6. Características de los informantes

Nombre	Código	Sexo	Licenciatura	Área en la que realizó la tesis doctoral
Ignacio	IG	H	Filología Hispánica y Periodismo	Didácticas Específicas
Rodrigo	RD	H	Filología Hispánica	Teoría de la literatura
Marta	MT	M	Filología Hispánica	Literatura medieval
Beatriz	BT	M	Filología Hispánica	Lingüística
Teresa	TS	M	Filología Hispánica	Literatura medieval
Laura	LR	M	Filología Hispánica	Literatura medieval

Fuente: elaboración propia.

2.2. Técnicas de recogida de datos

2.2.3. Relatos de vida

A pesar de remontarse hasta los sociólogos de la Escuela de Chicago (Denzin & Lincoln, 2013), la literatura académica señala que los métodos narrativos son una de las perspectivas actuales más prometedoras (Arraiz & Sabirón, 2017). Desde un planteamiento socioconstructivista, contribuyen a conectar las experiencias de los sujetos mediante un hilo argumental en el que se funden tanto lo sincrónico como lo diacrónico (Bruner, 1986). A partir de esta construcción dialéctica del significado en retrospectiva (Chase, 2013), el informante construye su propia identidad a través de lo lingüístico, lo que adquiere gran trascendencia en el estudio que nos ocupa puesto que "la enseñanza se sitúa dentro de la identidad y el sentido de significado de un individuo" (Carter & Doyle, 1995, p. 186). Como concluye Kagan (1992), la práctica de enseñanza en el aula se halla profundamente arraigada en la personalidad y la experiencia. En consecuencia, permite estudiar los CRS de los docentes a lo largo de su trayectoria para saber cómo han llegado a ser lo que son. Además, este enfoque permite indagar sobre sus expectativas de futuro (Huber et al., 2013). Mediante su aplicación

se pretende dar respuesta al vacío que encuentra Borg (2003) en la literatura académica sobre el estudio de la experiencia docente mediante una perspectiva diacrónica, que Goodson (2004), además, considera fundamental, puesto que, como se ha explicado anteriormente, la experiencia vital y los momentos que integran la trayectoria del profesor, como su socialización primaria, contribuyen a conformar su visión de la enseñanza y las principales ideas de su práctica.

En virtud de que, mediante este enfoque, el conocimiento se produce en conversación con el otro, el investigado desempeña un papel protagonista, en sintonía con el carácter individualizador de los métodos cualitativos. Al priorizar la visión personal, fomenta la adopción de una perspectiva *émica*, es decir, desde dentro, desde la visión de los investigados. Por este proceso intersubjetivo, el investigador debe realizar siempre una labor de reflexividad, ya que también incorpora su propia valoración en forma discursiva de la trayectoria que retrata. Esta labor cobra especial relevancia por las repercusiones de los relatos, que mantienen y modifican la realidad (Cabruja et al., 2000). Gracias a este proceso, el sujeto desarrolla una conciencia crítica de su trayectoria para tomar conciencia de sus acciones. Se ha utilizado la técnica narrativa del relato de vida porque permite al investigador centrarse en un aspecto concreto de la trama vital de los investigados, a diferencia de la historia de vida, narrativa autobiográfica extensa que abarca toda su vida o su mayor parte (Denzin & Lincoln, 2012). Así, el foco de esta investigación son los CRS de los docentes sobre la enseñanza de los clásicos.

2.2.4. La entrevista semi-estructurada

Se ha seleccionado la entrevista como una de las técnicas que forman parte del diseño de la presente investigación, puesto que permite la obtención de datos a través de la conversación profesional (Ruiz- Olabuénaga, 2013). Asimismo, es la técnica utilizada para fundamentar el diseño de cuestionarios en varias investigaciones que han estudiado las creencias docentes (Ávalos & Bascopé, 2014; Slot et al., 2017; Zapito et al., 2017). Se utiliza como fundamento de un estudio cuantitativo porque permite conocer la comprensión de los participantes sobre sus creencias, lo que resulta fundamental para identificar los matices cualitativos del constructo y detectar nuevas variables de interés. Asimismo, en la construcción de cuestionarios es común realizar entrevistas para probar cómo los informantes comprenden los temas que aparecerán en la encuesta (Kvale, 2013). En este sentido, la entrevista

proporciona un acceso privilegiado al mundo vivido de los individuos, quienes retratan con sus propias palabras sus actividades, experiencias y pensamientos (Kvale, 2013).

Con el objeto de conocer los objetivos y los criterios didácticos que, en opinión de los informantes, guían su praxis como mediadores, se ha empleado la entrevista semi-estructurada, ya que "es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta" (Flick, 2007, p. 89). En este proceso, el entrevistador, aunque cuenta con un guion que garantiza la profundización en los temas claves (Kaufmann, 1996), también debe fomentar un espacio de comunicación flexible, más próximo a la lógica conversacional que a una dinámica unidireccional sustentada sobre la dicotomía pregunta-respuesta. Se convierte, de esta forma, en el instrumento de la investigación, en sustitución del formulario o el protocolo de entrevista.

Este proceso ha estado guiado por las 7 etapas de Kvale (1996) en la investigación mediante entrevistas. Puesto que ya se había formulado el propósito de la investigación, se planteó el diseño del estudio. El guion inicial de las entrevistas fue el siguiente, aunque, al ser semi-estructurada, en la aplicación empírica de la técnica se añadieron algunas preguntas que se recogen en la transcripción completa, reunida en anexos:

- ¿Podrías describir la formación qué recibiste en el periodo escolar en lo relativo a la enseñanza de los clásicos? ¿Y en la universidad y cursos posteriores?
- ¿Cómo influyeron estos autores y sus obras en tu decisión de estudiar Filología Hispánica?
- ¿Qué lugar ocupan estos escritores en tu vida cotidiana? ¿Lees habitualmente obras clásicas?
- ¿Consideras importante la enseñanza de los clásicos? ¿Por qué?
- ¿Qué es para ti un autor clásico?
- ¿Qué quieres que aprendan los alumnos de los autores y obras clásicos? ¿Cuáles son tus objetivos?
- ¿Qué actividades llevas a cabo para enseñar a los clásicos? ¿Qué contenidos priorizas?

- ¿En qué te basas para tomar estas decisiones? ¿En qué medida influyen las prescripciones curriculares? ¿Y el departamento de tu centro?
- ¿Has modificado la metodología a lo largo de tu trayectoria? ¿Por qué?
- ¿Con qué dificultades te encuentras durante el diseño de lo que vas a dar y a la hora de transmitir los contenidos relativos a este tema en el aula?
- ¿Cómo evalúas a los alumnos sobre este tema? ¿Por qué?
- ¿Has sentido alguna vez un choque entre tus expectativas y la realidad?
- ¿Cómo actúan los estudiantes durante el proceso de transmisión de estos contenidos? ¿Cómo te gustaría que actuaran?
- ¿Cómo responden los estudiantes a las lecturas clásicas?
- ¿Qué autores y qué tipos de texto tienen mejor acogida?
- ¿Qué actividades o procesos de enseñanza gustan más entre los estudiantes?
- ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza de los clásicos?

Las entrevistas fueron registradas a través de audio. Se transcribieron (anexo 1) en su totalidad, a excepción de algunos datos, especificados en el apartado ético de la investigación. Se decidió realizar una transcripción completa, ya que, según Seidman (1998), seleccionar algunos aspectos en detrimento de otros podría llevar al investigador a ignorar algunos elementos que a priori ha considerado desechables, pero que más adelante podrían ser de gran utilidad. Asimismo, puesto que consideramos la entrevista como un organismo que se construye a partir de la sucesión de la palabra, como un todo en el que un tema lleva al otro, una transcripción parcial habría resquebrajado esta unidad. En lo que refiere al código de transcripción, se ha utilizado la propuesta de Calsamiglia & Tusón (1995), que permite una transposición prácticamente absoluta de los procesos verbales y no verbales que integran una conversación, lo que nos permitirá realizar un análisis del discurso en todas sus dimensiones.

Tabla 7. Código de transcripción

Símbolo	Significado
|	Pausa corta (1"- 3")
||	Pausa media (4" o más)
/	Entonación ascendente
¿?	Entonación interrogativa
::	Alargamiento de sonido
–	Corte abrupto de palabra
[texto]	Encabalgamiento
(( ))	Hecho no verbal
X	Palabra incomprensible
XX	Frase incomprensible
p	Dicho en voz baja
f	Forte (dicho en voz alta)
MAYUS	Mayor énfasis
cursiva	Palabra o expresión en otra lengua

Fuente: elaboración propia a partir de Calsamiglia & Tusón (1995).

Finalmente, a partir del propósito y del tema de la investigación, se decidió el método de análisis, establecido más adelante. Más adelante, se verificó la fiabilidad y la validez de los resultados y, finalmente, se realizó el informe de investigación, que se glosa en el apartado de Resultados.

2.2.5. El grupo de discusión

Se puede donominar como grupo de discusión "cualquier debate" en el que "el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella" (Kitzinger & Barbour, 1999, p. 20), esto es: asegurar que los informantes dialoguen entre sí y no únicamente con el moderador. El investigador debe atender las dinámicas de la conversación, si se genera un consenso o un disenso, y desarrollar un marco explicativo (Barbour, 2013). Su función, por tanto, es "facilitar la producción de conocimiento por y para los sujetos" (Padilla, 1993, p. 158). De facto, este método fomenta relaciones más igualitarias entre los investigadores y los investigados (Barbour, 2013). Según Barbour (2013), el grupo de discusión es pertinente para analizar los procesos de toma de decisión y la manera en que los

individuos evalúan prioridades contrapuestas. También, para comprender el modo en que matizan sus opiniones al tomar en consideración factores situaciones y circunstanciales, lo que se corresponde con los objetivos de este estudio, que busca valorar los CRS docentes sobre los factores que intervienen en su transposición didáctica de la literatura clásica.

En virtud de que el presente estudio pretende estudiar las creencias y saberes, pero también las representaciones de la cultura docente, este método resulta apto, pues permite "estudiar las normas de grupo, los significados de grupo y los procesos de grupo" (Bloor y Cols en Barbour, 2013). Así, la aplicación de este enfoque nos aproximará a los procesos colectivos de asignación y negociación de significado (Wilkinson, 1999): de hecho, Callaghan (en Barbour, 2013) asume que los grupos de discusión pueden brindar a los participantes la oportunidad de simultanear sus identidades individuales y una representación colectiva para que, de esta forma, el investigador pueda acceder al conocimiento que encarna el "habitus" de la comunidad más amplia. Además, ya que permiten a los informantes debatir problemas dentro del contexto de su propio entorno cultural, los grupos de discusión les allanan el camino, asimismo, para marcar una identidad colectiva que los diferencie de otras personas (Barbour, 2013).

Como en la entrevista, se ha procedido a una transcripción íntegra (anexo 2) de la conversación, también mediante el código de Calsamiglia & Tusón (1995). No obstante, se han añadido algunos de los símbolos que recoge su propuesta para plasmar con mayor nitidez la sucesión de turnos de palabra:

Tabla 8. Símbolos relativos al turno de palabra

= =	Al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
=….=	Solapamiento en dos turnos
=….=	

Fuente: elaboración propia sobre Calsamiglia y Tusón (1995)

El grupo de discusión se realizó a través de una sesión de *Google meet*. Se grabó en vídeo para posteriormente poder reconocer con mayor precisión a los emisores de cada enunciado. Participaron Ignacio, Laura, Rodrigo, Laura y Teresa, además de la investigadora, que ejerció de moderadora. A Marta le fue imposible asistir al encuentro. De esta forma, cinco fueron los miembros, lo que entra dentro de los márgenes aconsejados por Barbour (2013), quien cifra el número ideal de participantes entre cuatro y ocho. La guía que se configuró toma como

referencia el esquema organizado por Barrasa et al., (2004). Conviene aclarar que, debido a la espontaneidad del diálogo grupal, esta estructura sirve como orientación:

1. Dar la bienvenida a los participantes y justificar su presencia a través del asunto que va a ser abordado para fomentar su compromiso desde el principio.

2. Glosar el tema del grupo de discusión. En concreto, el tema del grupo de discusión se presentará de manera distendida: se va a hablar de algunos temas relativos a la enseñanza de los clásicos para cotejar distintos puntos de vista y poner sus visiones en común.

3. Establecer las normas del grupo de discusión, en atención a los roles del moderador y de los asistentes. Se anima a los participantes a que contesten con sinceridad y sin temores, puesto que se trata de una conversación informal. Todas las opiniones son respetables.

4. Delimitación del espacio y del tiempo: en este caso, para encajar horarios, se ha decidido que la conversación durará como máximo una hora.

5. Explicación de los métodos de grabación: se les indicará que para facilitar la transcripción se usará la grabación de pantalla, que será eliminada al finalizar la transcripción.

6. Puesto que la guía temática no debe comenzar por temas que susciten demasiada controversia de primeras, se han seleccionado cuestiones generales para iniciar la reunión. En este caso, se han formulado interrogantes que son más susceptibles de crear debate en un entorno grupal que en la dimensión individual, puesto que permiten la puesta en común de distintos puntos de vista sobre temas que no exigen una gran introspección al engrosar los contenidos de la didáctica de la literatura. El esquema en su totalidad es el siguiente, aunque se espera que la conversación pueda avanzar por sus propios derroteros.

- ¿Creéis que el modelo social actual fomenta o impedimenta la enseñanza de los clásicos?
- ¿Qué peso creéis que deberían tener el modelo historicista y el estructuralista?
- ¿Ha mejorado o empeorado la enseñanza de los clásicos?

- ¿Los alumnos están preparados para comprender un texto no solo literalmente sino también poder hacer interpretaciones más profundas más complejas?

- ¿Creéis que el currículo necesita una reestructuración? ¿Y cómo os gustaría que fuera: más concreto, más flexible, que respetara o no la circularidad actual?

2.3. Análisis de los datos

2.3.1. Marco categorial

En una primera fase, se seleccionaron tres pre-categorías abiertas y generales, elaboradas de acuerdo con los objetivos, las preguntas de investigación y los núcleos de interés. Tras la transcripción, las pre-categorías se transformaron en macro-categorías. A continuación, se llevó a cabo la codificación de los datos a través de la herramienta *Nvivo 12*, lo que facilitó la emergencia de nuevas categorías y subcategorías. Mediante el programa informático, se asignaron nodos y subcategorías a los fragmentos considerados relevantes por la investigadora, que obedeció dos criterios básicos para reconocer su trascendencia. En primer lugar, se tuvo en cuenta la saturación, por lo que se consideraron importantes aquellas nociones que se repiten entre los distintos informantes. No obstante, también se ha incluido el concepto de excepcionalidad, de modo que se han destacado aquellos aspectos, que, a pesar de su baja incidencia, alumbran ideas de interés para el transcurso de la investigación. De esta forma, en el apartado de resultados se incorporan datos cuantitativos que reflejan los porcentajes de cobertura del sistema categorial. Todo este proceso ha estado supeditado al concepto de emergencia, por lo que, si bien se asignaron unas pre-categorías, estos esquemas no han restringido el análisis posterior. En todo momento, se ha seguido una lógica en espiral. Asimismo, corresponde apuntar que el análisis de las categorías, tanto de las entrevistas como del grupo de discusión, se ha llevado a cabo desde un prisma hermenéutico-interpretativo.

Por otra parte, para comprobar la consistencia del sistema categorial, se ha llevado a cabo un análisis de conglomerados. Reparando en la similitud de codificación, se ha medido la correspondencia entre diferentes conglomerados. Un conglomerado es un acervo de información que se desempeña como una unidad. De esta aplicación estadística, se derivan valores comprendidos entre -1 y 1, donde el primer dígito implica la correlación negativa, 0 la ausencia de correlación y 1, una correlación total. No obstante, en investigación cualitativa, un valor superior a 0,5 ya se considera significativo. En concreto, se va a realizar un análisis

de conglomerados de los nodos de la investigación, puesto que se busca configurar un sistema de macrocategorías coherente y con sentido, dada la dificultad que entraña el paradigma del pensamiento del profesor.

2.3.2. Perspectiva biográfica

Para componer los relatos de vida, que se encuentran en el anexo 3, la investigadora se ha basado en las respuestas emitidas por los docentes durante la entrevista semi-estructurada. En su configuración, la investigadora se ha limitado a darle una estructura narrativa a los testimonios de los participantes para que afloren los hechos y sean las voces de los informantes las que suenen en primer plano. El análisis se realiza desde una perspectiva interpretativa (Marie-Claude, 2014) y estructural (Riessman, 2005). Tales procesos se realizan sobre la narración socio-construida entre el investigador y los informantes. De este modo, las secuencias personales son biografiadas y adquieren sentido en un contexto histórico personal (Delory-Moberger, 2014). Además, cada historia de vida se analiza de modo secuencial y se contrasta con las restantes, poniendo de relieve incidentes clave en su desarrollo (Cebreiro y Fernández, 2004).

2.3.3. Análisis del discurso

Esta modalidad, que tiene su origen en los inicios del siglo XX gracias a los esfuerzos de la antropología lingüística por relacionar la lengua, el pensamiento y la cultura (Duranti, 1997), profundiza en las prácticas discursivas que vertebran los actos que tienen lugar en cualquier esfera de la vida social (Calsamiglia & Tusón, 2012). Se ha utilizado este método para complementar el análisis categorial, que incide en el qué, mientras el análisis del discurso se centra en el cómo.

Puesto que la investigación cualitativa asume que la realidad se construye a través del uso del lenguaje de sus participantes, este método ofrece indicios importantes (Garretón, 2007) sobre los elementos que la integran, ya que el discurso "es socialmente constitutivo así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas" (Garretón, 2007, p. 48). En virtud de que la voz del docente estructura la investigación sobre el CRS del profesorado, este método de análisis resulta adecuado para explorar el tono, el lenguaje y los sentimientos que encierra la forma de hablar de cada participante (Goodson, 2004). A lo largo de este

proceso, se va a escudriñar el artefacto discursivo a partir de las nociones de campo, tenor, modo o registro, con el objeto de hallar correspondencias entre el fondo de la investigación, analizado a partir del marco categorial, y la forma.

3. RESULTADOS

3.1. Marco categorial

3.1.1. Resultados de las entrevistas

3.1.1.1. Codificación de las entrevistas

Antes de proceder a registrar los códigos de los distintos métodos que componen la investigación, se instauraron una serie de pre-categorías abiertas en función del objetivo general y los núcleos de interés. Además, con vistas a desarrollar un procedimiento de trabajo iterativo se consultó la bibliografía académica, puesto que, como se ha recogido en el grupo de discusión, existen varias investigaciones cualitativas que han configurado su propio sistema categorial. Las pre-categorías fueron las siguientes:

- Partiendo del núcleo "concepto de clásico", se creó la pre-categoría "objeto de estudio", que recoge la visión que atesora el docente sobre la noción de lo clásico, es decir, cómo lo entiende, qué sensaciones le transmite, por qué lo transmite y, en función de eso, cómo le gustaría transmitirlo.

- Con base en el núcleo de interés "alumnado" se ha seleccionado la pre-categoría de "alumnado", en el que se agrupan los CRS de los informantes sobre el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para examinar cómo es la recepción de estas obras.

- Desde el núcleo de interés "procedimientos" se ha configurado la noción de "prácticas y estrategias docentes", que engloba las imágenes que poseen los informantes sobre su ejercicio en lo relativo a la enseñanza a los clásicos, lo que implica la atención al enfoque con el que los llevan al aula, las herramientas que utilizan y cuáles son los elementos fundamentales en su transmisión. Esto es: se

pretende saber qué dicen que hacen los docentes durante su transposición didáctica.

Tras la transcripción de los datos, se hizo una primera aproximación o intento de análisis. En esta segunda fase, se hizo evidente la necesidad de transformar las pre-categorías en macrocategorías y añadir dos macrocategorías más en calidad de emergentes:

- Bagaje personal: hace referencia al conjunto de imágenes que configuran la identidad docente y que determinan su manera de llevar los clásicos al aula.

- Contexto: alude a las creencias de los docentes sobre los agentes o los elementos que conforman el entorno en el que debe desarrollar su acción y que, por tanto, la condicionan.

Puesto que la investigación se presenta como un proceso abierto, durante la codificación emergieron nuevas categorías con sus correspondientes subcategorías en algunas de ellas. Dentro de la macrocategoría de bagaje personal, aparecieron las siguientes categorías:

- Experiencia como alumno: en ella concurren los datos relativos a la formación del docente durante:

  - Etapa escolar: paso por el colegio y el instituto.
  - Etapa universitaria: realización del grado o carrera y del máster, curso o posgrado.

- Trayectoria investigadora: concentra las alusiones de los profesores al doctorado y a la carrera académica posterior que desarrollan o han desarrollado.

- Experiencia como docente: remite a las experiencias, creencias, que ha acumulado el profesado a lo largo de su trayectoria, así como al modo en que se ha articulado ese procedimiento de aprendizaje experiencial.

- Hábitos lectores: apunta a las dimensiones de su itinerario lector, incidiendo especialmente en su vinculación o no con la lectura de los clásicos, así como de sus obras predilectas.

- Self: en ella se agrupan las referencias a la autoimagen del docente: cómo ve su visión con respecto a sus compañeros, cómo se describe, cómo valora su propio desempeño.

- Estado anímico: alude a la disposición emocional con la que el profesor se está enfrentando diariamente a la enseñanza de los clásicos. Se contemplan cuatro niveles:

  –Positivo

  –Moderadamente positivo

  –Moderadamente negativo

  –Negativo

Dentro de la macrocategoría de objeto de estudio:

- Significado: responde a qué es un clásico para los informantes. Se han encontrado varias subcategorías:

  –Acceso al patrimonio

  –Modelo de excelencia

  –Fuente de placer

  –Obras abiertas

  –Respuesta a las necesidades humanas

  –Huella en otras creaciones

- Expectativas: aglutina las alusiones que refieren a cómo les gustaría a los docentes que fuera la enseñanza de los clásicos.

- Propósito: cuáles son sus objetivos a la hora de enseñar los autores clásicos a los alumnos, qué persiguen.

En el marco de la macrocategoría de alumnado:

- Características: cómo son los estudiantes, cómo afectan esas singularidades a su recepción de los autores clásicos y cuáles son sus hábitos lectores.

- Prejuicios: cuáles son los pensamientos que elabora a priori el alumnado en lo relativo a la enseñanza de los clásicos.

- Dificultades: a qué problemas se enfrentan los estudiantes cuando tienen que leer, comprender y estudiar los clásicos. Se identificaron cuatro subcategorías de dificultades:

  –Comprensión

  –Humor

  –Madurez

  –Distancia con los clásicos

- Motivación: cuál es su actitud. De ella deriva una subcategoría:

  – Factores de motivación: de qué depende el compromiso de los alumnos.

Insertas en la macrocategoría de contexto:

- Enfoque que domina el sistema educativo: cuál es el modelo –historicista, estructuralista o el de educación literaria– que se impone en los centros escolares.

- Normativa: se han encontrado tres subcategorías:

  –Disposiciones: cómo afectan a la práctica del docente: las leyes orgánicas dictadas por el parlamento en materia de educación.

  –Disposiciones estatales de evaluación: cómo repercuten en la práctica del docente pruebas prácticas, como la EvAU, dictadas por Real Decreto del Gobierno que regulan el acceso a la universidad.

  –Inspección: cómo afecta a la práctica del docente el personal de la administración con funciones de control sobre los centros educativos.

- Currículo: cuál es el papel que desempeña esta estructura normativa dictada por la comunidad autónoma en la práctica del profesor.
- Departamento: cómo condiciona la labor del docente este órgano superior.
- Compañeros: cómo es la convivencia del profesor con sus iguales.
- Familia: cómo intervienen las familias en la enseñanza de los clásicos.

Dentro de la macrocategoría de prácticas y estrategias docentes:

- Metodología: cómo enseñan a los clásicos (actividades, enfoques…)
  - –Actividades creativas
  - –Actividades lingüísticas
  - –Intertextualidad
  - –Lectura en clase
  - –Lecturas obligatorias
  - –Clase magistral
- Recursos: de qué instrumentos se sirven durante la transposición didáctica:
  - –Libros de texto
  - –Materiales propios
  - –Herramientas digitales
  - –Adaptaciones de obras clásicas
  - –Herramientas digitales
  - –Otras manifestaciones artísticas: como las películas o las series.
- Evaluación: en qué formatos se evalúa a los alumnos en lo relativo a la enseñanza de los clásicos:
  - –Controles de lectura

–Examen

–Trabajos

- Claves: cuáles son los procedimientos fundamentales que han identificado los docentes para facilitar la enseñanza de los clásicos y lograr resultados satisfactorios.

3.1.1.2. Análisis de conglomerados

El análisis de conglomerados (figs. 19 y 20) por similitud de codificación ha arrojado valores mayores a 0,757 de correlación entre todos los nodos, aunque existe una correlación cercana al 1 entre "contexto" y "alumnado", entre "objeto de estudio" y "bagaje personal", entre "prácticas y estrategias docentes" y "objeto de estudio" y entre "prácticas y estrategias docentes" y "bagaje personal". En consecuencia, cuando los profesores aluden a sus prácticas y estrategias docentes suelen incidir también en aspectos de su bagaje personal y el objeto de estudio. Además, relacionan su comportamiento hacia los alumnos con el contexto. No obstante, ninguna de estas correlaciones es demasiado pronunciada en comparación con el resto, ya que varían en 0,15 con respecto al resto. De hecho, esta correlación múltiple entre todos los nodos pone de relieve, no solo la consistencia del sistema categorial, sino la interrelación y complejidad de los elementos que integran el CRS de los docentes, donde todos los factores intervienen al unísono.

Figura 20. Análisis de conglomerados.

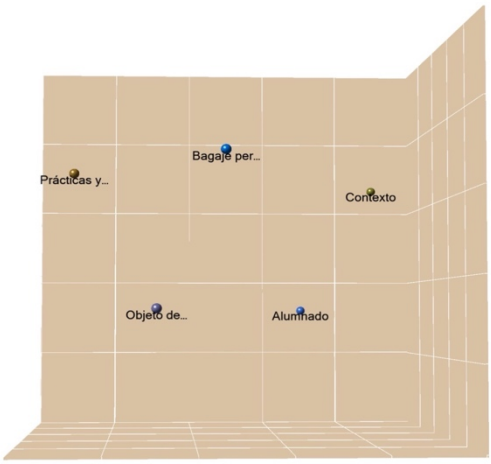
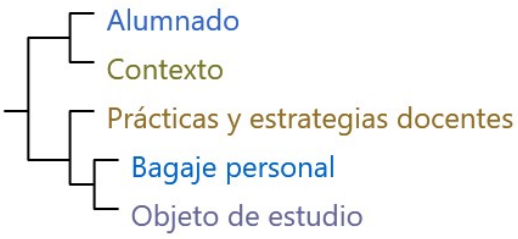


Figura 19. Análisis de conglomerados.

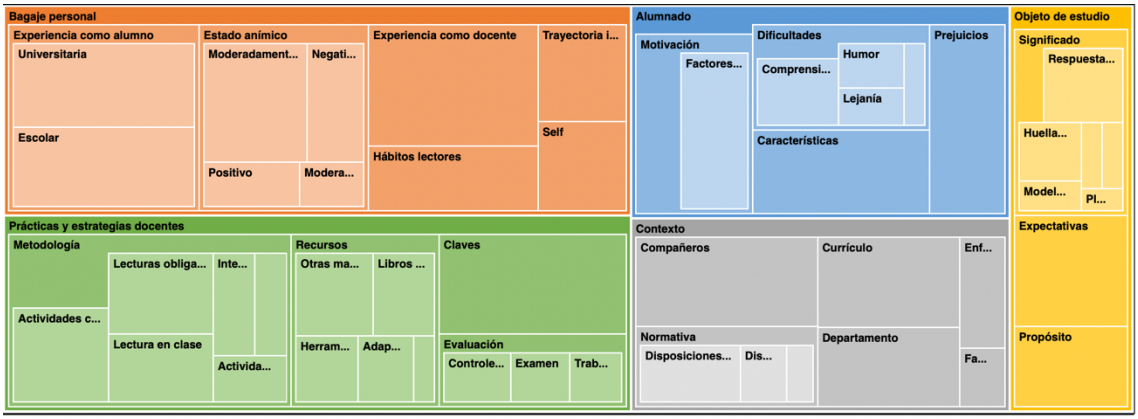


Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos de Nvivo 12.

3.1.1.3. Análisis categorial de la entrevista

Como se muestra en la figura 21, la macrocategoría de "bagaje personal" es la que aglutina el mayor porcentaje de cobertura, seguida de "prácticas y estrategias docentes". Estos resultados demuestran que los profesores se explayaron en las entrevistas individuales para hablar de lo que son y de lo que hacen y, por tanto, abordaron los temas desde una perspectiva personal y subjetiva.

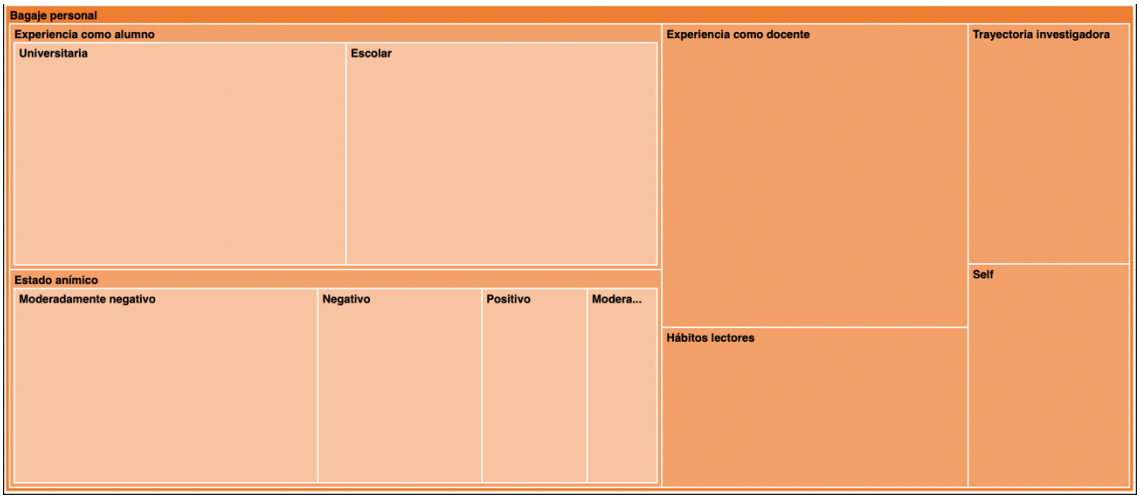
Figura 21. Mapa jerárquico del sistema categorial.



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo 12.

CRS sobre el bagaje personal del docente

Figura 22. Mapa jerárquico de la macrocategoría "bagaje personal" del docente



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo 12.

Entre sus categorías (fig. 22), la regresión a su periodo como alumno acaparó muchas de sus observaciones. Todos concuerdan en destacar el enfoque historicista que caracterizó su etapa escolar. Si bien el modelo estructuralista contó con cierta atención, el carácter tradicional de esta primera formación es innegable:

> *4. Beatriz: era más una lección de historia de la literatura | de lección magistral combinada | eso sí |*
>
> *4- Teresa: a mí me enseñaron a los clásicos de una forma bastante tradicional en el colegio y en el instituto*
>
> *4- Rodrigo: realmente pues contexto histórico de los autores e:: pequeña selección de textos | es verdad que cada vez menos quizás | a lo mejor antes en eso creo que hemos retrocedido | se incidía más en la lectura de pequeños fragmentos u obras / pero siempre contextualizando el autor dentro de su periodo histórico | en todo caso lo único estético que aparece es alguna formulación retórica o estilística con comentario de texto ¿no?*

Sin embargo, pese a reconocer su historicismo, los docentes guardan un grato recuerdo de su paso por el instituto, que se tradujo en un amor hacia lo literario que todavía hoy perdura y que, en el caso de Beatriz, Marta y de Teresa, no se habría dado sin el concurso de ciertas personalidades clave en el transcurso de sus vidas. Estos profesores, de lengua y literatura y de latín, las adentraron en las letras a través de su amor por las humanidades, la lectura en clase y algunas actividades creativas que terminarían influyendo en la elección de su carrera y su particular práctica docente:

> *8- Laura: me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española porque hay que reconocer que el canon escolar de ese momento que coincidía con el canon literario y querer estudiar las grandes obras de la literatura española | entonces muy bien explicadas | muy bien analizadas | muy bien enfocadas m::: | a mí me hicieron amar la literatura*
>
> *16- Teresa: no quiere decir que no esté contentísima con cómo me enseñaron a mí porque igual que te digo una cosa o sea los profesores de lengua y literatura que he tenido a lo largo de toda mi vida han sido todos buenísimos | todos de verdad | otra cosa es que fueran más o menos tradicionales en la manera de enseñar pero sí que es cierto que no recuerdo a ningún solo mal profesor o profesora de Lengua y Literatura revés todo lo contrario*
>
> *22- Beatriz: me gustaba mucho la lengua pero creo que la literatura la aprecié sobre todo leyendo y leyendo y dedicábamos en el instituto con:: una profesora que dedicó mucho muchísimo muchísimas horas a la lectura*

> *22- Marta: te acuerdas cómo se ilusionaba fulanito leyendo tal obra | tuve un profesor de clásicas | de latín que traduciendo la Eneida | hacía un teatrillo y lo vivía | acabas enamorándote de la Eneida | ahora los profesores*

De hecho, Laura encontró en la escuela los recursos y los medios culturales que no le había podido facilitar su entorno familiar, lo que redundó en un hábito febril de lectura que no encontraría continuación en el modelo universitario, como le sucedió asimismo a Marta:

> *22- Beatriz: yo no vengo de una familia más bien humilde de clase media / y todo se lo debo a la escuela | y recuerdo que cuando llegué al instituto la asignatura de música | yo tampoco había escuchado prácticamente música clásica | y:: recuerdo que José Antonio Labordeta porque yo y vamos todos mis compañeros estaban como yo | nos decía:: tenéis unas orejas como elefantes porque era así de provocador | y nos pasamos todo el año de 1º de B.U.P. escuchando música y música | pues lo mismo con la literatura*
>
> *22- Beatriz: yo leí muchísimo más | creo en el instituto que en la universidad*
>
> *6- Marta: leí bastante menos | todas las lecturas de Medieval y del Siglo de Oro ya las había leído en el instituto*

Mientras la mayoría de los profesores reconocen la obsolescencia de esa enseñanza, pese a los beneficios que extrajeron de ella principalmente por la práctica continuada de lectura en clase *("hay que leer muchísimas horas en clase | y yo eso en el instituto sí que lo hice*"), Marta, en cambio, reivindica la vigencia tanto de su perspectiva memorística como de sus recursos, que son, de hecho, los cimientos de su praxis y los que más le han funcionado.

> *6- Marta: en el periodo escolar | en 7º de EGB | que equivaldría a 1º de la ESO | se utilizaba mucho la memoria | cuando todavía no estaba estigmatizada | nos enseñaban poemas por ejemplo para conocer a Garcilaso de la Vega En tanto que de Rosa y azucena entonces memorizábamos los poemas también*
>
> *4- Marta: Todo lo que me ha servido en los clásicos para dar clase palabra por palabra viene del instituto | y de manuales clásicos como el de Lazaro Carreter y de Jose Manuel Blecua | el resto no me ha servido de nada ||*
>
> *6- Marta: en el instituto me enseñaron muy bien a los clásicos | mis profesores los amaban | y eso se trasmite muchísimo | funcionaban con selecciones de texto con fragmentos | que si te interesaba te enterabas y si no nada | pero a mí me resultaba muy fácil*

Los docentes recuerdan que el enfoque historicista no solo dominó su enseñanza de los clásicos en el instituto, sino también en la universidad, aunque, ciertamente, la realización de

Filología Hispánica también puso en sus manos obras que ampliaron sus horizontes culturales:

> *4- Rodrigo: realmente el enfoque seguía siendo igual | supongo que también es:: de esperar en una Facultad de Filología que al fin y al cabo hereda los patrones de la escuela filológica nacional y claro se estudia la historia literaria como una parte de la historia más | entonces pues sí pues e:: las grandes asignaturas siguen la misma estructura por periodos históricos / y dentro de períodos históricos por autores y obras concretas o señaladas de esos autores |*

> *8- Beatriz: en alguna asignatura en la Universidad recuerdo en Crítica literaria pues los poetas e:: novísimos | que en aquella época se leían | y en el instituto también mucha poesía de la Generación del 27 || eso lo recuerdo como algo extraordinario porque lo normal era estudiar esas obras que han compuesto el repertorio de la literatura castellana | e:: bueno | esto era así porque en aquel momento realmente se estudiaba:: la literatura como una historia de la literatura de la nación en la que vivías en aquel momento | pues bueno | era literatura española y en ese sentido hubo un acercamiento a los clásicos de otras literaturas y en otras lenguas / tanto peninsulares como pueden ser el aragonés el catalán portugués o de clásicos fuera de la península pues*

> *13- Laura: a todos nos ha pasado | yo en la carrera que tienes que hacer unas lecturas de la más variopintas e:: quiero decir que ya no eran solamente las grandes obras de literatura universal sino textos mucho más secundarios y autores mucho más secundarios pues a lo mejor piensas que no te va a gustar y al final te acaba gustando*

No obstante, en ocasiones, la extrema especialización de la filología ignora la dimensión didáctica que, según los informantes, debería atesorar el grado al ser cursada, en su mayoría, por futuros docentes de literatura. A su vez, una de las profesoras critica la perspectiva desde las que se plantean muchas asignaturas, en las que los doctores utilizan las clases como altavoz de sus propios descubrimientos científicos, en lugar de supeditar los contenidos al aprendizaje y el conocimiento literario de sus discípulos:

> *8- Rodrigo: no sé cómo estará la facultad ahora | me imagino que similar porque los profesores siguen siendo los mismos claro el enfoque no es un enfoque pedagógico*

> *6- Laura: antes jamás tuve formación teórica excepto algunos cursos de formación del profesorado de secundaria*

> *4-Marta: la universidad siempre se ha orientado a la investigación | por lo menos hace veinte años | no a la docencia | no tenía nada que ver | ni siquiera los temas de las oposiciones | había temas que ni siquiera habíamos dado*

> *4- Marta: el problema que se planteaba allí es que lo que nos enseñaban era lo que ellos estaban investigando | por ejemplo que me expliquen a mí Fernando Basurto como clásico | no me sirve | dedicarle:: tres horas al Quijote no me sirve |*

No aprendieron a enseñar literatura durante los años de Filología Hispánica ni posteriormente mientras cursaban el Certificado de Aptitud Pedagógica, necesario para que los licenciados pudieran ejercer de docentes en Secundaria y que fue sustituido en 2009 por un máster específico. La ausencia de contenidos pedagógicos tanto en el programa de la licenciatura como en el del certificado, en el que se continuó la transposición de conocimientos lingüísticos, sobre todo, y literarios, provocó que, tras aprobar las oposiciones, los docentes salieran al mercado laboral con una sólida formación en lo literario y pobre en lo pedagógico: sabían de literatura, pero no sabían educar en la literatura:

> *26- Beatriz: ahora sí que existe un máster en secundaria pero en aquella época no había un máster | era un CAP que no abordaba los temas de didácticas de la asignatura que tú habías dado*
>
> *14- Ignacio: ni siquiera era el curso como ahora es el máster | entonces ahí te daban:: una educación muy | básica de:: de pedagogía*
>
> *26- Laura: yo realmente es que nunca nunca había estudiado didáctica de la literatura | yo aprobé las oposiciones como la inmensa mayoría del profesorado y:: nadie te ha enseñado didáctica de literatura como nadie te ha enseñado a enseñar | a mí desde luego nunca | además yo soy de la época del CAP que no hicimos ni máster ni nada*
>
> *4- Marta: sí en aquella época hacíamos un CAP | un master cuyo contenido se extendía seis meses y había una asignatura didáctica de la literatura y era un día a la semana dos horas | nos daban lengua y literatura | nos daban fundamentalmente materiales de lengua y la literatura no se tocaba*
>
> *38- Rodrigo: como estudiante yo quiero que me enseñen | pero no te enseñan a ser profesor | en teoría eso ahora cumple la función el máster de Secundaria ¿no? | yo ni siquiera lo cursé yo he dado clases del máster ((risas)) pero yo estudié el CAP y ahí realmente no:: |*

En general, los profesores, que se consideran autodidactas, han construido su conocimiento sobre la práctica docente mediante un proceso que, caracterizado por su dinamismo, su arbitrariedad y la falta de certezas, está, por tanto, en continua evolución. Su aprendizaje, fortalecido a través de la prueba y la experiencia, se basa en una sucesión de aciertos y fracasos en la que no pueden dar nada por sentado. Todo ello es consecuencia de la continua transformación y complejidad de sus receptores, cuyos comportamientos no pueden ser medibles ni predecibles. No obstante, durante ese ejercicio, en el que pesa más lo que no funciona que lo que sí lo hace, los profesores interiorizan algunos automatismos que suelen dar resultado. Además, relacionan sus creencias y saberes acumulados con el curso en el que

atesoran una mayor experiencia, de forma que sus visiones sobre el ciclo en el que llevan más años pesan más en ocasiones que sus perspectivas sobre el curso en el que imparten clase actualmente:

> *78- Ignacio: uno va evolucionando | entonces cada vez e:: me doy cuenta de que requiere más participación por los alumnos y mas moderación por el profesor | pero todavía creo que me queda mucho recorrido por hacer en ese sentido | de ser capaz de:: cuando los alumnos no participan en una clase de facilitarles la participación | entonces cada clase en el fondo va a ser un descubrimiento de cómo trabajarlos | a veces les despierto el interés | entonces, funciona muy bien una clase magistral | pero hay otras veces en que eso no funciona y hay que buscar otro tipo de dinámicas*

> *37- Beatriz: sí claro vas aprendiendo cosas que van funcionando sobre todo también en los cursos en los que tienes más experiencia ¿no? claro yo que he dado ya muchos años en 1º pues voy viendo*

> *50- Laura: lo vas viendo es que día a día lo vas viendo | incluso ahora en el máster de las clases ves lo que te funciona y lo que no y la próxima edición – o si es alguna cosa de XX lo modificas para la siguiente clase | si es de contenidos para la próxima vez que des esa clase | entonces es como:: un ir como la tela de Penélope un ir tejiendo y destejiendo porque con este grupo esto sirve pero vas a la siguiente hora con el otro y tienes que destejer porque eso no te ha servido | no hay una receta mágica de esto sirve para todo y en todo contexto y esto no sirve en ningún caso | no | es un conocimiento muy apegado las circunstancias de cada momento | no hay una fórmula mágica*

> *40- Teresa: hombre vas probando vas probando y ves que actividades que gustan más que otras*

> *46- Teresa: claro te estoy diciendo sobre todo lecturas de 4º porque las he dado más | entonces ya conozco más cómo reaccionan los estudiantes*

> *36- Rodrigo: son cosas que aprendes por azar muchas veces y luego te salvan la vida*

> *38- Rodrigo: en el aula donde vas aprendiendo y además muy lentamente por lo menos en mi caso que debo de ser torpe | es lento sí es lento porque muchas veces son cosas de azar o de prueba error / además casi siempre por los ejemplos que te estoy poniendo por fallo | vas fallando y vas viendo que eso no funciona lo vas quitando y supongo que cuanto más fallas al final vas más acertando por descarte | entonces vas quitando cosas que:: que funcionan mejor*

Este continuo ensayo, así como el desgaste que genera tanto error, surte efecto en el enfoque de los profesores, que se vuelven, inevitablemente, más prácticos:

> *30- Rodrigo: tú cuándo llegas o cuando empiezas no sabes lo que te vas a encontrar | entonces e:: a parte de que también vas envejeciendo con lo cual vas perdiendo esa flexibilidad esa especie de entusiasmo y arranque | pero sobre todo te vas dando cuenta*

de que:: | supongo que la expresión más corta sería que te acabas volviendo más pragmático

26- Laura: tienes que ser práctico

40- Teresa: es ir adaptándote

La conciencia de sentirse en la obligación de realizar actividades en las que los informantes no creen ha ocasionado que los sentimientos con respecto a su ejercicio sean mayoritariamente negativos. Así, los docentes sienten que están realizando grandes sacrificios para poder alcanzar unos mínimos, aunque ello implique la renuncia de sus propios principios didácticos. Melancolía, desánimo y decepción son las constantes durante una labor muy complicada:

28- Laura: formaba parte de mi trabajo pero no:: es lo que yo hubiera enseñado

24- Laura: es que realmente es una tarea ímproba ((risas) para muy valientes no y:: y si no te lo tomas con sentido del humor te desanima mucho | sobre todo si te coge al principio de tu carrera

24- Marta: los sacrificios son:: tremendos

4- Rodrigo: me lleva a posiciones un poco melancólicas

4- Rodrigo: me obliga a hacer cosas en las que realmente no:: no creo mucho pero por sentido del deber

48- Marta: es un poco complicado | no es que estés sola | sino que te supone a ti mismo un esfuerzo el querer enseñar a los clásicos

10- Rodrigo: se da cuenta de que estás como un poco templando gaitas haciendo un poco a ver lo que se puede | que por otra parte supongo que es el sino de esta profesión ¿no? | una tarea tan difícil que ya bastante es con el sobreviviendo ¿no?

16- Teresa: es una batalla que en cierta parte creo que tenemos medio perdida de inicio los profesores vocacionales

No obstante, los docentes informan de que, pese a las dificultades o los obstáculos, su profesión les depara sensaciones muy gratificantes cuando los alumnos consiguen disfrutar y aprender de la experiencia lectora. No obstante, muchas las cosechan a largo plazo. En el plano individual, Ignacio, quien no transmite ninguna emoción negativa, solo ve el lado positivo de su ejercicio:

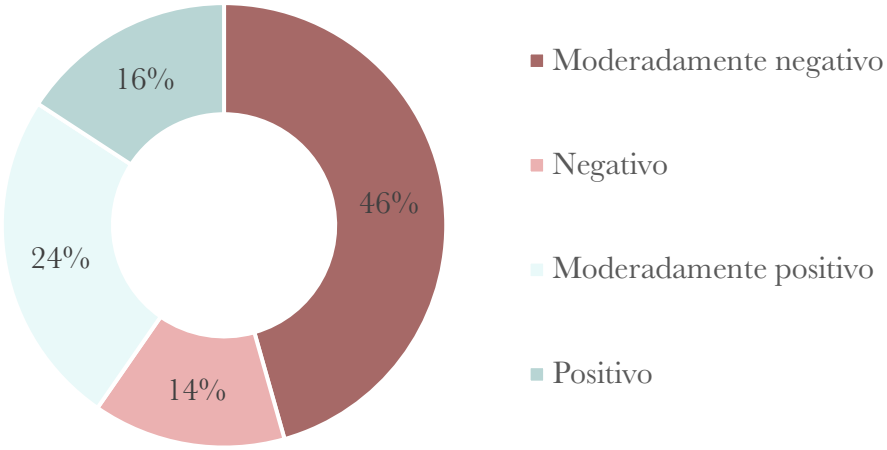
44- Rodrigo: también tiene cosas muy buenas

36- Marta: ellos se sienten orgullosos de haber hecho ese esfuerzo | fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona| hemos leído el Quijote | es una experiencia | que quiero volver a repetir

68- Teresa: sí que luego es gratificante lo que recibes después pero porque no les has hecho un examen lo que te digo yo:: canónico | pero no una frustración total no | por eso sigo haciendo estas cosas porque veo que tienen éxito y luego te vas encontrando con chavales que has llevado hace años y te dicen "recuerdo aquello que hicimos" | o sea que parece que en el fondo algo se les queda y algo les gusta

56- Ignacio: son todo oportunidades sinceramente

Figura 23. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de "estado anímico



Fuente: elaboración propia

Paralelamente a su práctica docente, han construido una trayectoria investigadora que, en el caso de Rodrigo, Marta y Beatriz, se corresponde en mayor medida con su perfil profesional, más orientado a la documentación y al aprendizaje que a la comunicación y la enseñanza:

46- Beatriz: les va mucho más la animación | y hay otros, como a mí, que nos va más el estudio, la investigación

38- Rodrigo: claro es que yo siempre he sido más estudiante profesor

Asimismo, en los proyectos didácticos de Ignacio, Marta y Beatriz se rastrea la huella de su tesis doctoral:

> *16- Teresa: yo hice la tesis sobre libros de caballerías y la he conectado un poco con la novela X fantástica actual | pues un poco con el tema de El Señor de los Anillos Harry Potter y tal*

> *2- Ignacio: me centré mucho para la tesis en los clásicos pero fundamentalmente en la Edad Media | hasta el Barroco | entonces yo lo– mi tesis consistía en la educación literaria a través de música a través de canciones y:: cogimos ese período | y entonces yo lo que planteaba era | la tesis está por ahí colgada si la quieres ver | es simplemente:: que a los chavales se les enseñaban canciones | que ellos conocían y grupos | y:: lo que hacíamos era a través de una canción de ellos | una canción que ellos habían | que ellos habían escogido pues preparábamos un programa para:: a partir de cada canción | llegar a desembocar en:: en un autor o en una obra e:: entonces íbamos primero como escuchando la canción | y luego:: lo que hacíamos era pues ver recursos literarios / a través de la música / ver:: | e:: la rima / la métrica / los temas que ellos trataban / la intertextualidad | y luego terminábamos en una obra*

> *12- Beatriz: todo eso acabó en mi tesis ¿no? que la hice sobre:: sobre el aragonés porque ya llevaba cultivando ese gusto por las lenguas y:: siempre he entendido y transmitido la literatura como una parte de ellas ¿no?*

Otro aspecto que modela su práctica y experiencia docente son sus hábitos lectores, vinculados directamente a las lecturas canónicas. Entre sus gustos, se cuentan obras y autores de todas las épocas, desde el *Lazarillo de Tormes, La Celestina, El Quijote* o Quevedo hasta firmas más contemporáneas como Unamuno, Lorca o Alberti pasando por clásicos del siglo XIX como Chéjov o Clarín. Salvo Teresa, quien, pese a su actual pasión por la literatura medieval y renacentista, reconoce que la lectura de clásicos en sus años de formación se debía sobre todo a exigencias escolares, los docentes aluden a una suerte de amor innato por los clásicos, que se sobrepondría a cualquier tipo de formación, ya fuera de baja o de gran calidad:

> *8- Laura: me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española porque hay que reconocer que el canon escolar de ese momento que coincidía con el canon literario y querer estudiar las grandes obras de la literatura española | entonces muy bien explicadas | muy bien analizadas | muy bien enfocadas m::: | a mí me hicieron amar la literatura*

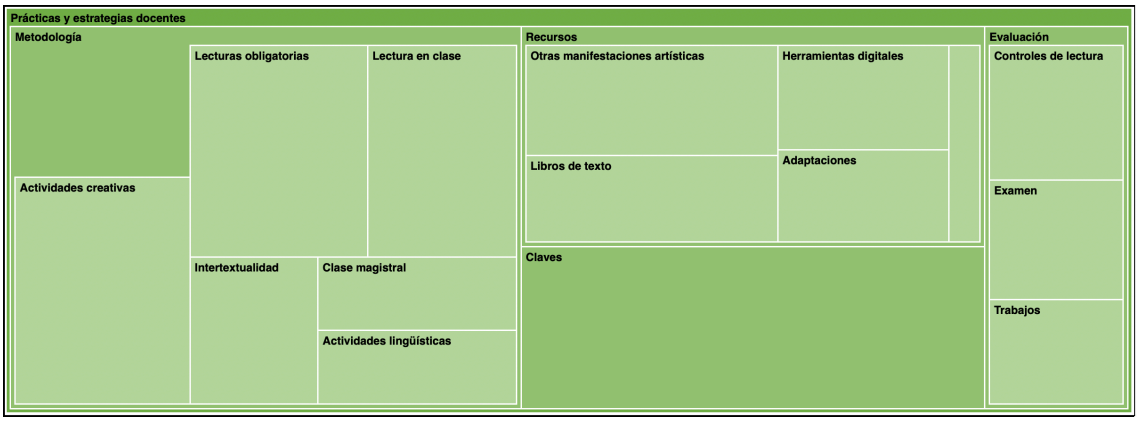
> *6- Marta: es cierto yo he tenido especial predisposición y me resultaba especialmente divertido y cualquier cosa que me hubiesen hecho me hubiese gustado*

> *10- Rodrigo: generalmente un profesor de lengua con sus 13 14 años ya le gustaba ¿no? | pues si le hablaban Quevedo intentaba leer a Quevedo*

50- Rodrigo: a mí si me decían que leyera El Lazarillo lo leía encantado

CRS sobre prácticas y estrategias docentes

Figura 24. Mapa jerárquico de la macrocategoría "prácticas y estrategias docentes



Fuente: elaboración propia mediante *Nvivo 12*.

En el plano metodológico (fig. 24), los docentes informan de que habitualmente ponen en marcha actividades que no solo pretenden mejorar la competencia literaria de los alumnos, sino también fomentar su creatividad y su participación. En este sentido, proponen habitualmente ejercicios de creación, ya sea de escritura creativa o multimodal, en los que los alumnos deben construir un producto artístico tomando como modelo un texto clásico. Este proceso, que Teresa denomina con la etiqueta personal de "aprendizaje por anécdotas" por el componente lúdico que conlleva, incrementa la motivación de los estudiantes. Además, la producción multimodal permite la adquisición de conocimientos literarios mediante su participación en una ecología virtual que les resulta muy familiar:

> *34- Beatriz: cuando estaba en La Almunia desarrollamos todo un proyecto alrededor de la autobiografía para lo que leímos memorias, biografías / y acabaron ellos redactando unas biografías que además se publicaron en un librito que lo publicó un centro de profesores de Zaragoza*

> *24- Laura: escritura creativa a partir de leyendas que ellos mismos escriban o que hagan alguna recreación / más de ese tipo que de estudio propiamente dicho*

> *24- Teresa: al final ahora mismo solo pueden buscar en Internet y tampoco va a ningún sitio ¿no? | normalmente va más en la dirección / "piensa que eres un personaje de la obra y que un compañero te entreviste y te grabe en un vídeo" actividades de ese tipo ¿no? o "imagina que has viajado al siglo XXI y que tienes que explicar desde la perspectiva de tu personaje por qué obras te así" | siempre intento vincular los autores y las obras literarias con la creatividad*

28- Teresa: a mí me gusta como en el aprendizaje por anécdotas que digo yo | eso no lo he leído en ningún sitio eso me lo invento yo | entonces me da la sensación de que se quedan más con ciertos contenidos y autores a través de actividades de este tipo que memorizando un montón información y fechas y títulos que pasado mañana ya van a olvidar porque no les interesan

66- Teresa: yo que sé la lírica medieval pues divido a las clases en 3º porque los de bachiller ya son un poco mayores en el pueblo llano los juglares y los clérigos | entonces se dedican a trabajar cada uno de esos y a crear su propia composición | "pues tú tu poema en cuaderna vía tú como un romance tú como un villancico" | entonces ese día vienen con un accesorio o lo que sea y se ponen delante de la clase y por lo menos esa es la idea que se da un poco de la lírica culta de la lírica popular pero es que yo no veo otra forma de:: | "y qué es una jarcha y qué es no sé qué" pues se lo explicas y se lo preguntas en el examen pero ¿cómo haces que les parece algo interesante y que se acuerden dentro de 10 años? es que no se me ocurre otra cosa que hacer que un poco el payaso como te digo a veces

41- Ignacio: tengo un proyecto que se llamaba "Malditos clásicos" / es para trabajar los clásicos / | a través también de un enfoque multimedia | de un enfoque también multimodal | en el que:: se van presentando materiales distintos / e:: los alumnos van construyendo luego después de eso una historia | que la escriben ellos mismos | como una novela colaborativa | y:: cada uno iba escribiendo un capítulo / y era dejar volar la imaginación a través de una visión un poco distinta de cómo ha sido la literatura clásica | cómo la perciben más ellos | ¿no? y es una especie como de:: e:: | ¿cómo sería? | hay una palabra que ahora no me viene es / | una conspiración | es como si hubiera una conspiración contra los clásicos / y por eso | digamos que:: | que están:: malditos / | y:: como si alguien intentara impedir que esos clásicos llegaran a la nuevas generaciones entonces ellos a partir de esa:: idea fueron creando una novela que además fue | bastante chula lo que pasa que bueno luego ya se quedó sin terminar | escribieron veinticinco capítulos y quedaron muy chulos | pero bueno era la idea:: /

56- Ignacio: la otra:: propuesta que te he comentado menos era con una comunidad más o menos virtual en Classroom / fue crear a través de la música / de vídeos / de propuestas creativas con obras::

64- Ignacio: son productores ya que no solo son consumidores | y entonces cuando tú ahora puedes preparar un booktrailer sobre un obra o una reseña que también lo hacíamos entonces nosotros | hicieran sus propias reseñas las grabaran / cuando los otros las comentan de alguna forma está vitalizándose e:: o está introduciéndose la literatura dentro de esta realidad viral en la que ellos viven | es un poco también intentar poner un caballo de Troya en el mundo en el que ellos viven | la literatura se puede introducir ahí y no quede solo como algo marginal que se estudia solo en la clase

Con todo, Marta, aunque admite recurrir a las nuevas tecnologías con frecuencia porque apelan a los intereses del alumnado, también repara en los inconvenientes que presentan:

26- Marta: la metodología | utilizo muchas | también utilizo la gamificación | pero ¿que me pasa con la gamificación?| te pasas un montón de horas haciéndolo

42- Marta: si tú te distraes con un ejemplo | con una innovación | pues ellos se distraen | he tenido algunas alumnas de máster | y vienen con toda la metodología que les enseñan claro para empezar | necesitan un mes para enseñar la estética y la mística | no hay tiempo para hacer eso | yo les dejo | me da igual | porque estamos en 3º de la ESO | y la otra que qué tal | igual lo has oído | clásicos del Siglo de Oro | que sale Cervantes | Calderón y Sor Juana Inés de la Cruz| y tiene como estribillo "qué es la vida una una ilusión | sombra | una ficción" ((lo tararea)) les encanta | les pusieron en el examen cachitos para rellenar | eso sí que les sedujo | porque forman parte de su vida | conocen a los personajes | les asocian| pero que tampoco es necesario

Otras actividades habituales en las programaciones de Beatriz y Marta son las lingüísticas. La primera las aborda desde un punto de vista ortográfico y, también, comunicativo pues complementa la lectura del discurso literario con textos procedentes de todos los ámbitos de la sociedad. La segunda las lleva al aula, principalmente, con la intención de mejorar la lectoescritura y la comprensión lectora de los estudiantes, aunque algunos autores clásicos no se prestan con facilidad a tales tareas. Pese a que reconoce lo anticuado del procedimiento, recalca que estos contenidos son los que más calan en sus alumnos:

12- Beatriz: yo como profesora he participado de que:: en clase de Lengua se leen textos literarios pero textos de también cualquier otro tipo | X que están en la sociedad pues a la mejor he tenido ese interés también mucho por la lengua

32- Marta: pueden aprender vocabulario | pero es lo que ya te he dicho con Delibes | no puedes utilizar el vocabulario de Delibes porque no te va a entender nadie | el vocabulario de Larra bueno | el del Quijote buf: | el de Galdós | bueno pero no te van a entender

20- Marta: les hago exámenes de vocabulario:: | una compañera tenía un hijo al que le di 1º de la ESO | y le pareció que eso era muy antiguo | muy retrógrado y es verdad

Beatriz, Ignacio y Rodrigo insisten asimismo en la relevancia de establecer relaciones intertextuales entre todos los títulos artísticos, independientemente de su calidad y de su tiempo:

14- Beatriz: sí que me parecen imprescindibles siempre y cuando se puedan e:: tejer | combinar con otras lecturas que los enlacen | es decir yo siempre vincularía lecturas

26- Beatriz: para ver guiños no solo en la literatura que puedan ver posteriormente / sino en el cine que ven, en las series que ven en los videojuegos

70- Ignacio: ver un poco como mínimo las vinculaciones entre esta disciplina y otras disciplinas que en la actualidad parece que no se meten dentro de ese cajón | cuando en otra época clásica se metían en el mismo cajón cosas muy distintas como son la poesía el teatro la narrativa y llegamos a la actualidad y hemos dejado de meter en el cajón de la

> *literatura muchas otras cosas que vienen de lo mismo | es verdad que tendrán otras:: circunstancias y otros elementos pero yo creo que la palabra literatura sigue siendo suficientemente amplia para meter otras diciplinas dentro | el cine / yo creo que tiene mucho que ver demasiado que ver con la literatura para no considerarlo una parte de esta*

En lo que todos los profesores coinciden es en la trascendencia de leer en clase. Fundamental para inculcar la pasión por el hecho literario, esta práctica fomenta una lectura comunitaria que incentiva su participación y un mayor entendimiento del texto. Muchas veces, la lección está guiada por el uso de distintos enfoques como la dramatización o la propuesta conversacional de Chambers, en la que tan importantes son los aspectos formales y temáticos como los subjetivos:

> *22- Beatriz: para que un alumno ame la literatura se apasione / hay que leer muchísimas horas en clase*

> *42- Ignacio: empezar con el enfoque de Chambers de hablar de la canción / de qué te ha gustado / de qué te parece más interesante / qué conecta con tu vida / | y después ya ir después desembocando también en cuestiones más literarias más conceptuales | por ejemplo el tópico del carpe diem | primero que sean capaces de desenlazar el tópico | de qué habla el poema / de qué está tratando / sabes qué nombre tiene / es un tema que se ha tratado a lo largo en la literatura a lo largo de la historia o es un tema actual / | y luego ya vamos desembocando en el tópico de la forma más:: participativa posible | y:: ya terminábamos*

> *14- Laura: yo creo que lo leíamos en clase todos juntos | hicimos una lectura colectiva muy guiada de la mano por mi parte*

> *26- Rodrigo: yo recuerdo estar con los alumnos de Literatura Universal leyendo un cuento de Chéjov breve y tratar de entender a partir de eso muchos procesos en función de lo que aparece en ese mismo cuento ¿no? la cadena de la historia las relaciones entre el pasado el presente y el futuro / | entonces dedicar una semana eso para mí era una maravilla | no sé si a lo mejor los alumnos lo apreciaban tanto como yo aunque en general sí que funciona porque también notan entusiasmo con el que lo impartes*

> *32- Rodrigo: esos momentos de lectura pura y dura que realmente es lo más difícil y lo más más valioso el resto de las clases suelen ser mucho más anodinas de explicación del manual*

Un asunto más complicado es el de las lecturas obligatorias. Todos concuerdan en que es la única opción para que los alumnos lean. Sin embargo, algunos se muestran claramente a favor de su implantación y otros, en una posición intermedia: mientras Ignacio y Laura intentan dejar cierto margen al alumnado en la selección, Marta y Rodrigo cuestionan la

voluntariedad argumentando que es su deber poner en contacto al alumno con obras a priori fuera de su alcance, pero que optimizarán sus capacidades y su visión del mundo:

> *72- Ignacio: he jugado todo lo que he podido porque es una cuestión bastante complicada | he probado no poner lecturas obligatorias y poner solo lecturas voluntarias / | he probado dar a elegir a alumnos entre varias lecturas voluntarias / | y también en algún curso he puesto lecturas obligatorias que:: he intentado X lo mejor posible y siempre he dado la opción de buscar otra lectura en el caso de que el alumno no quisiera o no fuera de su interés / pero que les he propuesto una lectura en momentos concretos también | por ejemplo o clásicos como Lazarillo de Tormes u obras – solía hacer dos cosas | solía trabajar las épocas porque al final el currículo va por épocas | al final en 3º de la ESO das una época y en 4º das otras | pues solía buscar obras que desde la actualidad en relación con esas épocas que trabajábamos / y obras clásicas que fueran accesibles a ellos*
>
> *42- Laura: no tendrían que ser obligatorias ¿no? pero a veces también ves que es la única forma | y luego dando opcionalidad de las voluntarias*
>
> *28- Marta: yo les pongo dos lecturas | pero no son excluyentes | tienen que leer las dos*
>
> *10- Rodrigo: si les dejamos guiarse solo por el gusto les vamos a dar aquello que quieren y no van a descubrir las cosas que ni siquiera saben que existen | yo siempre he creído que el punto de partida ya de inicio es erróneo ¿no? | cuándo tengo que argumentar esto con compañeros ya te digo que es un debate que suele darse los departamentos sobre todo en los inicios de curso de qué les mandamos leer / | les digo pues bueno esto lo tiene muy bien resuelto hoy en día la nutrición qué es una ciencia nueva | claro los niños te pedirán chocolate continuamente y no por eso les das chocolate | evidentemente tendrás que pautar que el chocolate tendrá su momento pero a un alumno que está en periodo de formación tienes que darle lo que tú crees que necesita | y entonces ya ese planteamiento que de:: pues vamos a darles esto porque les gusta o porque funciona | es una expresión muy de la jerga profesional ¿no? | este libro lo llevamos leyendo ya varios años y funciona | funciona quiere decir que a los chicos les gusta | que está bien | por supuesto pero a lo mejor m:: es perfectamente aplicable a su vida privada que ellos lean esos libros es fenomenal | pero ¿es lo que nosotros tenemos que hacer? ¿darles chocolate? o:: ¿tenemos que tratar de ampliar su gusto? hacer que se abra ese gusto | entonces ya ese inicio de clásicos e:: de literatura juvenil acaba derivando en componendas | en decir vamos a poner en primera opción El Lazarillo y en la segunda en cambio esta novela que ha ganado el Premio Lazarillo ((risa)) y que entonces es una novela que:: bueno les gusta | y claro acaba convirtiéndose en algo que el propio profesor / yo creo que le va haciendo perder la fe en lo que está haciendo*

En lo que se refiere a la transmisión de los contenidos, los profesores recurren inevitablemente a la clase magistral, aunque desde distintas posiciones: mientras Ignacio apuesta por una versión más participativa, Rodrigo sacrifica cualquier intento de alusión a su alumnado porque no dispone del tiempo necesario. Por su parte, Marta prioriza el silencio y la transmisión unidireccional de los contenidos, puesto que piensa que es el mejor método para lograr el aprendizaje y la implicación del alumnado:

> *76- Ignacio: también es verdad que hay que añadir información que ellos no pueden tener por mucho que interpreten muy bien a lo mejor una obra actual / que permita desentrañar elementos literarios que hay en esa canción por ejemplo | pero después mi opinión es que el profesor tiene que ir completando ese camino | entonces sí también había clase magistral*

> *32- Rodrigo: yo este año en 2º de Bachillerato tenemos las lecturas obligatorias y además tenemos que ir literalmente como una metralleta porque hay que dar tal cantidad de material de lengua de literatura y de comentario de texto que van las clases cronometradas de manera que:: yo mi frase fetiche de este año es "perdonad que he estado hablando sin parar" corriendo | porque entras en la clase y sabes qué en esos cincuenta minutos no puede haber un momento de respiro porque si no no llegas a cumplir con todo*

> *26- Marta: en cuanto hay una clase diferente | en cuanto hay una gamificación | en cuanto pones una película | ellos ya se sientan | en distintos niveles | se empiezan a hacer trencitas uno a otro o a otra | se dan cariñitos | se dan besitos | es que van a 3º de la ESO no te estoy hablando de 4º de carrera | y eso lo ven como día libre | no entienden que eso tenga una finalidad*

> *26- Marta: ¿qué es lo que más sirve? | llegar a clase | sentarte y explicar y explicar | clases magistrales | solo entienden eso*

Por la relevancia que le conceden a la intertextualidad, los docentes no solo enseñan los clásicos a través de sus propias obras, sino que también hacen uso de otras manifestaciones artísticas que facultan el acceso de los alumnos al discurso literario. Las series, el cine o la música son recursos que atrapan a los estudiantes porque forman parte de su tiempo de ocio, aunque a veces, precisamente por esto, el alumnado desconecta porque disocia el empleo de estos recursos de lo que considera un aprendizaje convencional:

> *26- Marta: hay una serie del Ministerio del tiempo que sirve bastante para los clásicos | por ejemplo cuando leímos Fuenteovejuna | les puse el episodio en que termina Lope yendo a caballo y dice "esto es amor quien lo probó lo sabe" | y eso sí que les enganchó | y seguimos luchando como Fuenteovejuna | el contexto histórico les gustaba mucho*

> *26- Marta: utilicé la película Ocho apellidos catalanes fíjate: que hay imágenes claras en que se muestra el Reino en Aragón | La Corona de Aragón | sobre todo hacia al final| incluso preguntas guiadas | pues no: | ellos bajan incluso las persianas | pero "cómo las vas a bajar si tienes que completar el material"*

A excepción de Teresa, todos continúan empleando el libro de texto, que suscita distintas opiniones: Marta y Beatriz critican la selección, escasa e incorrecta, de los textos que incluyen, por lo que la primera complementa su uso con un corpus extraído del manual que utilizó como alumna. En otro sentido, Rodrigo y Laura los consideran una herramienta indispensable para cumplir con el programa:

16- Beatriz: sigue habiendo una presión importante por parte de los libros de texto que recogen una tradición literaria anterior por editoriales etc. | que se mantienen ciertas lecturas en las que yo creo que se confunden lo que es un clásico con una obra que tradicionalmente ha formado parte de las obras más representativas de una literatura | de una cultura de una nación

26- Marta: lo del libro es insuficiente | el manual tiene mucha palabrería | tenemos también limitaciones respecto a los manuales | porque hay bancos de libros | esto significa que la ley establece que tenemos que tener cuatro años el mismo manual | pero el instituto | si los tienes diez | ese dinero que se ahorran | entonces tengo libros de texto que todavía llevan truhan y guion con tilde | y eso desde 2008 no se lleva | ¿qué hago con ese libro de texto? | ya te digo la selección de textos que hacen ahora los editores actuales | no tiene nada que ver con la selección de textos que por ejemplo hizo Lazaro Carreter | es que:: los clavaba | yo lo sigo utilizando

28- Rodrigo: acabas con una especie de carrera alocada hacia adelante intentaré explicar como buenamente se pueda lo que va pautando el libro porque si encima te sales un poco del marco del manual que manejas pues aquello:: ya no hay forma de gobernarlo

46- Laura: yo trabajo con libros de texto porque es un apoyo muy importante para el profesorado

Teresa, en cambio, realiza su propia selección y trabaja con materiales propios, un hábito que Ignacio y Laura creen que exige demasiada dedicación para el poco tiempo del que disponen, más cuando deben simultanear la enseñanza en varios niveles:

22- Teresa: sí que es cierto que selecciono la información y los textos que me parecen más importantes | lo que suelo hacer es trabajar a los autores que sé que les gustan más y les suelo preparar antologías de textos de cada una de las épocas porque ya que no tienen libros de texto por lo menos para que tengan una fuente de apoyo

46- Laura: lo ideal es que cada profesor preparásemos nuestros materiales pero eso también me parece una utopía | es un trabajo:

88- Ignacio: intentaba diseñar recursos propios pero la verdad es que no siempre es posible porque hay años en que llevas dos terceros un 4º un 1º de Bachillerato y un 2º || pues hombre es difícil | y no porque no hay tiempo en clase material sino porque no hay tiempo en tu vida material en algunos momentos para preparar materiales propios a todos los niveles

Si, como se ha mencionado anteriormente, los textos del aula proceden de distintas fuentes, las obras completas que deben leer los estudiantes individual o colectivamente se presentan siempre en versión adaptada. En concreto, las de la editorial Vicens Vices cuentan absolutamente con la aprobación de los docentes, puesto que es la que mejor respeta el texto original. A pesar de que las adaptaciones simplifican la lectura, también es cierto que de una

u otra forma modifican la primera edición. No obstante, este cambio no constituye un gran impedimento, teniendo en cuenta que con las traducciones, tan extendidas en nuestro sistema educativo, sucede lo mismo. Se trata, en definitiva, de que el alumnado pueda conocer los motivos y la historia de la obra clásica; el disfrute del lenguaje tal y como se compuso es secundario.

> *42- Beatriz: soy partidaria de leer en versiones adaptaciones porque al fin y al a cabo e:: pues la metamorfosis de Ovidio también hay que traducirla y en esa traducción hay otra versión | y:: la dificultad de comprensión que puedan tener / lo que se intenta es que capten el mito de la forma más literaria posible y que luego puedan ellos descubrirlos en otras parcelas*

> *14- Laura: porque Vicens Vives tiene dos adaptaciones que son las dos muy buenas || la que se aproxima más a la original que es más propia para un 1º de bachillerato o 4º de la ESO según como sea el alumnado y luego esta otra de Cucaña que esta es más propia para un 1ºde la ESO o 2º de la ESO |*

> *26- Marta: estamos hablando clásicos con una de ediciones de Vicens Vives que es la mejor editorial de clásicos adaptados | porque existen distintos grados | está La Celestina para 1º de la ESO | para 3º esta editorial está muy bien*

Para el desarrollo de actividades más creativas, que ya se han tratado, los docentes recurren a distintas herramientas digitales. Por ejemplo, plataformas educativas como *Google classroom*, instrumentos de creación como *Genially* o *Youtube* y, también, algunas redes sociales, cuya utilización, basada en la vertiente comunicativa de la literatura, ha arrojado distintos resultados para Ignacio y Marta:

> *62- Ignacio: a través de redes sociales | en los que e:: los miembros de la red social de alguna forma están intercambiando opiniones sobre cosas / pues imitando un poco esa realidad participativa de los jóvenes hoy en día que la que teníamos nosotros de nuestra generación / puedes aprovechar muchas cosas para llevarlas al aula | al final es comunicación es literatura es la asignatura*

> *26- Marta: Twitter | y seguí con Instagram | y les mandaba | por ejemplo | a ver | "voy a poneros un fragmento de un texto y me tenéis que decir quién es" | "el primero que lo acierte se lleva un punto o cero con uno o cero con dos" | y ellos se hacían la cuenta tenían el hashtag de queridos alumnos | pero lo utilizan para otras cosa:s | además como tenían 12 años había que pedirles permiso a sus padres | y siguen funcionando y siguen teniendo la misma cuenta pero lo utilizan para jugar | para sus amigos*

Para la evaluación de los clásicos, los docentes barajan tres formatos: los controles de lectura, los exámenes y los trabajos. Los primeros son los que más debate originan. Por un lado, Beatriz y Teresa se declaran absolutamente en contra porque su rigidez coarta la

capacidad de expresión del alumno mientras su obligatoriedad contraviene cualquier intento por transmitir una visión placentera del hecho literario. Por otro, Concha, Marta y Rodrigo defienden que es el camino más corto para lograr que los alumnos lean las obras porque saben que, si lo hacen, obtendrán buenas calificaciones. No obstante, si se utiliza para realizar un seguimiento de la lección, el esfuerzo es desmesurado:

> *62- Teresa: es que a mí un examen de lectura no me lleva nada más que pensar que van a odiar más leer todavía | entonces digo bueno si hay uno que no se ha leído el libro pero es capaz de disfrazarse y hablar en verso como si fuese:: yo qué sé pues estupendo eso que se lleva por delante y de eso que se acordará*

> *14- Marta: yo he leído dos veces el Quijote en el instituto | una en 1º de bachillerato | porque me querían mucho los alumnos lo leímos | pero para que lo leyeran de verdad y no hicieran un corta u pega | tenía que hacerles exámenes tipo tests todas las semanas de cinco capítulos | estamos hablando de personas de 17 años | porque claro resúmenes en internet hay muchísimos | pero:: claro tienes que leértelo | y algunos acababan encantados |bueno generalmente todos acababan encantados | lo que ocurre es que tuve que reducir el temario | bastante | para empeñarme en leer el Quijote y me supuso un esfuerzo tremendo | porque corregir exámenes| aunque sean tipo test | todas las semanas cansa | pero me empeñé | no vuelvo a empeñarme*

> *42- Rodrigo: dices "pues mira voy a hacer control de lectura que primero me aseguro que lo leen segundo – y además suelen hacerlo bien porque son preguntas para verificar simplemente argumentales" | yo no:: | diferencio muy claramente si luego quiero enseñarles cosas – pues si hablamos de la obra o hacemos un debate o / | pero ahí simplemente quiero asegurarme de que lo han leído | preguntas de argumentos sencillas / | entonces claro lo suelen hacer bien suelen sacar notas muy altas porque lo han leído*

Rodrigo y Laura, además, acompañan esta práctica de un trabajo voluntario e individual para premiar a esos alumnos que muestran interés por la asignatura y evitar, así, que realizaran la totalidad de la tarea grupal en el caso de que fuera preceptiva. Teresa, por su parte, incluye a menudo este tipo de actividades dentro de su programación. Suelen ser ejercicios grupales que distan de lo que es un trabajo académico al uso:

> *42- Rodrigo: para complementar suelo pautar trabajos voluntarios para el que realmente quiera hacer un trabajo y no simplemente te diga que en lugar de control hacen un trabajo voluntario y en lo que está pensado es en escaquearse y que lo haga el compañero formal | entonces sí que les dejo al que quiere hacer un trabajo voluntario | son poquitos los que realmente lo hacen luego pero los que lo hacen lo hacen bien porque lo hacen porque quieren hacerlo porque sí que les apetece / o quieren subir nota*

> *22- Teresa: hacer realizar algún trabajo que puede ser más tradicional o algo un poco más tipo proyecto qué es lo que hacemos aquí | por ejemplo si quieres te lo contaré después creo que es la tarea más exitosa que he hecho nunca fue crear un Lambe Lambe qué es un teatro en miniatura las Rimas y Leyendas de Bécquer | siempre intento asociar siempre*

siempre la literatura con la creatividad | por ejemplo pues:: cuando tocaba leer e:: Alba o Bodas de sangre pues el trabajo no es un trabajo académico

Todos los profesores recurren al examen para medir la adquisición de competencias y de habilidades de los alumnos. Rodrigo considera que este procedimiento, de momento, es básico para asegurar el funcionamiento del sistema, puesto que, si no se empleara, los alumnos que se implican no verían recompensado su trabajo, mientras Ignacio, que opina lo mismo, intenta que su modelo de examinación se aleje en la medida de lo posible del paradigma historicista:

50- Rodrigo: si tú realmente no exiges al alumno una prueba / | pues claro los buenos sí que trabajan porque los buenos han trabajado siempre y siempre trabajarán pero los que no | no hacen nada | entonces realmente necesitas unos marcos mínimos de exigencia | porque si no acaba siendo esto un desastre | entonces sí yo creo que sí que habría que hacerlo

52- Ignacio: nunca he preguntado fechas ni autores en bruto para que me cuentes su vida ni sus obras | porque siempre les he dicho que para mí la primera importancia es secundaria | que la memoria también juega un papel / pero lo importante es sentirse atraído por la obra literaria | entender esas obras literarias y entenderlas desde nuestra perspectiva actual

Avalados por su sólida trayectoria, los docentes creen que algunos procedimientos son clave para una enseñanza de los clásicos satisfactoria y adaptada a los nuevos receptores, puesto que ya no tiene cabida reproducir los modelos tradicionales de didáctica de la literatura. En primer lugar, los profesores deben sentir pasión por la materia y esforzarse en transmitir ese sentimiento para que se dé ese proceso de contagio y, de esta forma, los alumnos vean que es posible esa dimensión placentera de un producto a priori aburrido para ellos:

46- Beatriz: el profesor o la profesora es fundamental | un profesor solamente leyendo apasionadamente y haciendo que sus alumnos también lean en clase puede:: hacer que amen la literatura

10- Rodrigo: lo que tenemos que intentar hacer es que ellos vean ese amor que nosotros sentimos por Cervantes | y esto es sembrar muy a largo plazo | a lo mejor eso se les queda | el decir que este profesor por el que tengo aprecio me habla muy bien de Cervantes algo habrá de verdad allí ¿no?

30- Marta: lo primero tenemos que estar convencidos de que hay que leerlo

En esta línea, también resulta indispensable que los profesores confieran un sentido al asunto que estén tratando con vistas a que el alumnado encuentre un acicate para aproximarse

a sus obras: se trata de hacerles entender que esa lectura no es un medio para aprobar, titular o acumular conocimientos de cultura general, sino que tiene una utilidad, un fin en sí mismo que bascula directamente hacia su constitución como personas:

> *92- Ignacio: que los textos se pongan al servicio de ellos que no les hagamos aprendérselo de memoria ni aprenderse los autores de memoria ni las fechas ni las épocas | y así aunque a lo mejor sepan menos cosas de memoria / serán lectores mucho más críticos*
>
> *52- Rodrigo: hasta que no cuestionas esa visión individual de la existencia pues claro a ti para nada | hasta que no desarrolles un sentido colectivo de las cosas la literatura no sirve para nada lógicamente | pero claro es difícil eso porque incluso nos pasa a los adultos y a los propios profesores de Lengua y Literatura saber que la literatura no sirve para ganar el Trivial Pursuit sirve para entender procesos muy complejos de:: por qué estamos aquí | qué cosas hemos hecho en el pasado / | y eso claro requiere mucho tiempo | muchas lecturas / y mucha maduración*
>
> *52- Rodrigo: entonces en la medida de lo posible sí que es bueno que el alumno crea algo en lo que está haciendo | ya eso ayudaría que sepamos que responderle y modelásemos nuestra materia con respecto a eso | y que lo que yo estoy haciendo en clase sea adecuado a lo que le estoy enseñando*
>
> *66- Teresa: que ellos vean una utilidad*
>
> *20- Marta: me parece fundamental | que vean que la literatura puede acompañar | y dar respuestas | que no es ajena | que no es una imposición del instituto*

Con la voluntad de que ese objetivo se materialice, los informantes reiteran la relevancia de conectar la realidad del clásico con la del alumno. Para ello, el docente necesita conocer a los estudiantes antes de planificar su metodología: saber sus intereses y, a partir de este acercamiento, los aspectos que podrían atraerles de las obras. Una selección de textos y de métodos a priori obstaculizaría una didáctica bidireccional en la que la emisión y la recepción ostentaran el mismo estatus:

> *24- Beatriz: fundamentalmente hay que leer y hay que intentar llevarles por itinerarios lectores que a ellos les puedan motivar | y por eso han de ser también variados porque con esa variedad puedes conectar también con sus intereses*
>
> *50- Ignacio: desembocar en un autor a través de cuestiones que ellos comprenden de primera mano*
>
> *20- Marta: necesitan hacer un paralelismo entre la obra y su vida*

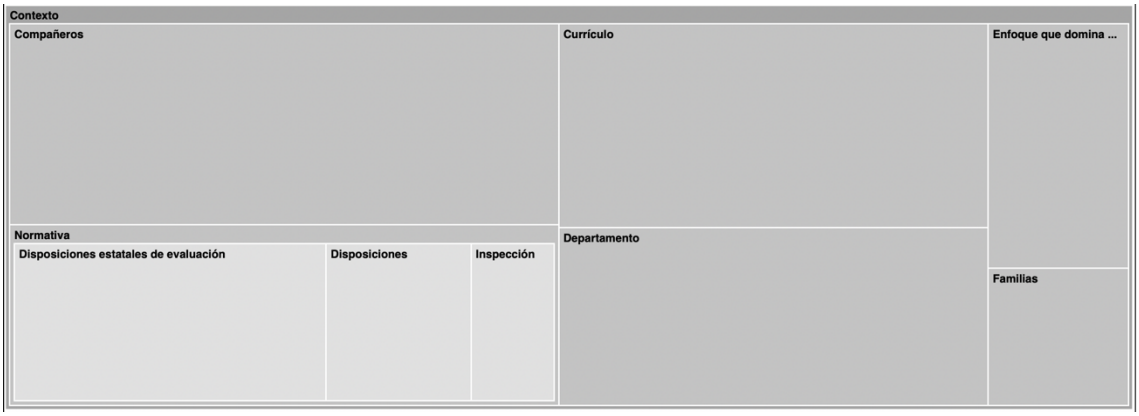
> *26- Marta: eliges aquellos que más les van a atraer | pero para eso tienes primero que conocer a los alumnos | para poder elegir las lecturas | elegirlas a priori me parece un poco erróneo | porque no sabes con qué grupos te vas a encontrar*
>
> *54- Teresa: yo creo que la clave está en la conexión con algo que sea más cercano para ellos*

A lo largo de este proceso pendular, desde el acercamiento a los alumnos hasta el acercamiento a los clásicos, es imprescindible una labor de preparación que allane el camino. En consecuencia, el mediador debe ejercer de guía durante un itinerario que el alumno no recorrería sin su orientación:

> *46- Marta: realmente ni metodología inversa | ni metodología | tú llegas allí | les tienes que decir primero claramente qué quieres con ese texto | explicarles todo muy claramente porque el esfuerzo contrario no lo van a hacer*
>
> *36- Rodrigo: el adolescente es inmaduro necesita esa confianza que le da el profesor por una vía o por otra*
>
> *34- Rodrigo: tienes que hacer una gran labor de acomodación de prepararles para que no haya un reproche inicial que ya impida a verlo*

CRS sobre el contexto

Figura 25. Mapa jerárquico de la macrocategoría "contexto"



Fuente: elaboración propia mediante *NVivo 12*.

Como se muestra en la figura 25, los profesores apenas hacen referencia a las disposiciones legales, a excepción de Beatriz, que destaca la libertad que confiere, y de Marta, que se posiciona en las antípodas. Esta informante advierte de que, desde la Ley Wert, la enseñanza de los clásicos se ha convertido en un asunto periférico, subordinado a otros

intereses asociados al prestigio del sistema educativo que colisionan con el aprendizaje del alumno y que, con la nueva ley, continuarán relegados:

> *20- Beatriz: la legislación deja mucho espacio | no es un problema*
>
> *24- Marta: la legislación no potencia a los clásicos | no les da el valor suficiente | ¿por que? porque hay que titular*
>
> *30- Marta: ya te digo que la legislación no apoya | y me da a mí que con la X porque todavía va a ser más permisiva | todavía no ha transcendido mucho | y tardará un par de años en implantarse | pero con los clásicos los va a terminar ya de decapitar | y me da un poco de pena | y no por censura | por lo que no se estudiaba la estética y la mística hace años | sino| simplemente porque supone un esfuerzo | y ahora aquí es la ley del mínimo esfuerzo | no creo que haya una conjura para que los críos sean ignorantes| sino que supone demasiado esfuerzo*

Su crítica se dirige contra la estructura legal, pero también hacia sus administradores individuales, que no solo coartan su independencia, sino que, además, la someten absolutamente a las pretensiones del alumnado, desde su punto de vista:

> *26- Marta: llevo doce años en la docencia de instituto y me han rechazado este año tres veces la programación*
>
> *30- Marta: si un niño se queja porque tiene que leer La Celestina | llega a inspección e inspección le va a dar la razón al niño | igual que si un niño e: va con tu examen a inspección | el niño va a aprobar | lo que se busca ahora es titular*

La limitación de la autonomía profesoral es un tema recurrente en la descripción que realizan los informantes sobre las disposiciones de evaluación estatales, de las que censuran su historicismo y rigidez. Sumada a la presión que infunden, la abundancia de unidades de literatura que deben impartir en 2º de Bachillerato, desde el siglo XIX hasta los límites del XX, provoca que en sus clases tengan que transmitir numerosos contenidos que, por falta de tiempo, tan solo pueden mencionar. Ello responde a que reconocen que el foco lo acaparan sobre todo las lecturas de la EvAu, aunque, motivados por su sentido de la responsabilidad, pretendan cubrir ambos siglos. Si bien son conscientes de que con este planteamiento promueven un acercamiento muy superficial al hecho literario, sienten la responsabilidad de obedecer sus consigas en aras del futuro de los alumnos, ya que es lo que reclama la EvAu:

> *26- Beatriz: yo al principio también repetí el modelo | incluso algunas veces también lo he tenido que seguir ante un 2º de Bachillerato que tengo una selectividad y que:: casi tienes que dar los temas dados a los alumnos para que:: saquen una nota y puedan acceder a la facultad y a la especialidad que quieran*

20- Laura: un análisis fundamentalmente filológico o sea como si estuvieran en la carrera pero de una forma más simple | y de hecho en selectividad aparece hasta en el temario los temas que se van a tratar / en fin todo como muy pautado y es eso lo que tienes que enseñar

42- Teresa: las notas de la EvAU están ahí y no hay que perder la perspectiva

32- Rodrigo: yo este año en 2º de Bachillerato tenemos las lecturas obligatorias y además tenemos que ir literalmente como una metralleta porque hay que dar tal cantidad de material de lengua de literatura y de comentario de texto que van las clases cronometradas de manera que:: yo mi frase fetiche de este año es "perdonad que he estado hablando sin parar" corriendo | porque entras en la clase y sabes qué en esos cincuenta minutos no puede haber un momento de respiro porque si no no llegas a cumplir con todo | y ellos tienen que llegar a la selectividad bien preparados

26- Marta: tienes simplemente que mencionar

No obstante, una de las informantes confronta la abundancia de contenidos que deben abarcar con la poca importancia que confiere el examen a la literatura, lo que precipita una atención tangencial y poco memorística por parte de los alumnos al temario de la disciplina, en contraposición al procedimiento de su época:

24- Marta: la EvAu ahora es muy sencilla | porque son tres autores| sota caballo y rey | se puede sacar un diez perfectamente | muy sencillito| es un poco de reflexión sobre la lengua:: y sobre literatura las preguntas son las que hay | se saca fácilmente con:: aprendértelo de memoria y vomitarlo y como hay poquito tiempo | tampoco da para enrollarte una barbaridad | entonces todo queda en mero trámite

40- Marta: las tres primeras preguntas con las que puedes e: | aprobar perfectamente | e: es un texto | sacar el tema | la primera pregunta ya vale dos puntos | sacar el tema || la segunda pregunta es qué quiere el autor decir | cuando dice | que suele ser una metáfora | qué quiere decir con esta metáfora | pues tampoco atinan mucho | es más bien una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua | luego te pone una oración | luego te hacen un comentario guiado | yo recuerdo que cuando nos ponían un texto | nos decían comente comente comente lingüísticamente este texto | no te decían si te tenías que preocupar de la coherencia de la cohesión | si de las figuras retóricas | no te decían nada | aquí sí te dicen | lo más importante es la opinión del autor | lo más importante es la coherencia | lo más importante: | son tres opciones | después te ponen un ejercicio de ambigüedad de esta frase | el vino blanco | ¿qué doble significado? | es una reflexión sobre la lengua | eso es practica pura y dura | entonces no hay memoria

Si la inflexibilidad de la EvAu desencadena una respuesta unánime, la visión de los docentes sobre el currículum destaca más bien por lo contrario en lo que refiere a su grado de ductilidad. En tanto Beatriz, Teresa e Ignacio celebran la libertad que estimulan los currículos

como disposiciones abiertas sin una gran concreción, Laura y Rodrigo lamentan su autoritarismo, al que se pliegan por el bien de los alumnos:

> *16- Beatriz: ahora los currículos realmente son muy flexibles y todos los currículos que tenemos en Aragón de primaria hasta bachillerato no se especifican como en otras épocas de :: la historia los autores que se han de estudiar*
>
> *20- Beatriz: los programas y los currículos están llenos de contenidos que son muy amplios*
>
> *48- Ignacio: yo creo que es currículo da:: libertad para que uno trabaje como considere | da muchas opciones de trabajo | yo lo de echar la culpa solo al currículo no lo veo porque creo que el currículo se puede abordar de forma muy diferentes*
>
> *36- Teresa: lo imprescindible o sea lo que sí o sí tienes que dar pues luego tú más o menos juegas con eso y lo que puedes añadir ¿no? o quitar en algún punto*
>
> *28- Rodrigo: el currículo te condiciona mucho a no ser que uno se lo salte | antiguamente me imagino que eso se hacía más | pero tiene repercusiones es un proceso que va escalonado | si no enseñas determinadas cosas:: | si no es un curso terminal puedes pensar que el que venga detrás de mí les enseñe eso pero es un poco egoísta y a los alumnos los vas descolocando les sacas de lo que es un diseño que compartas o no tiene una lógica ascendente*
>
> *22- Laura: había que trabajar en clase eran siempre los que venían marcados por el currículum*

No obstante, aunque Teresa reconoce la autonomía que fomenta, también destaca su conservadurismo. Consecuencia de este corte tradicionalista, Laura, Marta y ella abogan por cambiar una estructura que debería abrir sus fronteras en todos los sentidos: tanto en lo que compete a su planteamiento, menos ligado a lo histórico, según Laura, y más centrado en lo literario, según Marta, como en lo relativo al corpus:

> *18- Laura: desde el currículum la idea es acercarlo como desde el patrimonio artístico es decir que haya un conocimiento de esas obras de literatura como si fuera un patrimonio artístico no como si fuera un hecho de lectura en el que se está potenciando la competencia literaria sobre todo en 3º y 4º que predomina un enfoque historicista | a pesar de que luego de las orientaciones metodológicas se diga que hay que trabajar la competencia literaria / luego el planteamiento del currículo es historicista lo que se quiere es que se conozcan las grandes obras de la literatura española y los grandes autores y lo mismo con algunos autores de la literatura aragonesa | desde:: mi punto de vista creo que si trabajas en 3º y 4º de la ESO clásicos como La Celestina El Quijote El conde Lucanor || al final al alumnado le queda saber quién era ese autor y saber más o menos sobre qué era lo que escribió*

> *24- Marta: el problema es que el poema del Mío Cid se reduce a esto ((señalando con los dedos un trecho mínimo)) ¿ves? en el temario de literatura | se sigue privilegiando mucho la lengua y ellos siguen sin entenderlo*

> *18- Teresa: entre otras cosas porque el canon no está renovado o sea es el mismo desde hace mil años | los autores o autoras sobre todo que van apareciendo en los nuevos estudios no aparecen ni de lejos en el currículo | es sobre todo trabajo del profesorado que va añadiendo autores obras que considera que pueden ser de interés para el alumnado pero que en ningún caso están en el currículum ni en las instrucciones que nos mandan a nosotros | yo creo que es una visión demasiado tradicional*

De hecho, el mayor consenso generado entre los docentes se da en lo que respecta al enfoque que domina el sistema educativo en la transposición de los autores clásicos. Todos concuerdan en señalar su cariz historicista, si bien Ignacio y Beatriz, por un lado, y Laura, Teresa y Rodrigo, por otro, difieren en las causas de esta imposición: mientras los primeros señalan a los propios docentes, que reproducirían el historicismo para mantenerse en su zona de confort, los segundos hablan de un régimen impuesto, que se corresponde con el estudio filológico y que se concreta a través de instrumentos como el currículo.

> *48- Ignacio: yo creo que hay que:: e:: nos cuesta mucho salirnos de los hábitos | entonces tenemos el hábito que recibimos cuando X alumnos / de la enseñanza de la literatura desde un punto de vista historicista y como mucho de análisis textual / | y yo creo que hay una gran mayoría de profesores anclados en esa realidad*

> *22- Beatriz: la:: formación didáctica y literaria todavía del profesorado de instituto es todavía muy filológica | entendiendo que se perpetúan muchas veces lo que hemos ido aprendiendo en los institutos en la universidad y como profesores repetimos eso mismo patrones o modelos*

> *4- Rodrigo: el enfoque es el mismo realmente | cambian las metodologías la pedagogía | pero el enfoque historicista es un enfoque de corte filológico tipo clásico | entonces claro | pues bastaría de hecho con cotejar los manuales utilizaban en los años 80 90 y que se usan ahora | y que:: salvo cuestiones formales difieren poco | realmente pues:: contexto histórico de los autores e:: pequeña selección de textos / |es verdad que cada vez menos quizás | a lo mejor antes en eso creo que hemos retrocedido se incidía más en la lectura de pequeños fragmentos u obras / pero siempre contextualizando el autor dentro de su periodo histórico / o en agrupaciones por generaciones / | en todo caso lo único estético que aparece es alguna formulación retórica o estilística | pues luego eso el mejor de los casos una lectura de algún pasaje de la obra*

En lo que concierne al canon escolar, los departamentos también ejercen su poder, observan Beatriz, Laura y Rodrigo, tanto en la selección cuanto en la evaluación y, según el último participante, en los apuntes de 2º de Bachillerato. A este respecto, Beatriz vincula la gestión a cuestiones geográficas y, por ende, dimensionales, al comparar la autonomía de la

que gozan los docentes con la coordinación que exigen los centros grandes, en los que las diferencias jerárquicas son más acusadas:

> *35- Beatriz: eran institutos rurales donde yo tenía más libertad como te digo | aquí es menor la libertad en los institutos grandes que se puede tener*
>
> *40- Beatriz: yo donde he notado las diferencias entre instituto grande pequeño aula más poblada menos poblada departamento más grande más pequeño*
>
> *32- Laura: según el departamento del año en el que se planteara pues si decidíamos que la lectura obligatoria se evaluaba con trabajo pues era un trabajo y si decíamos que era a través del examen pues a través del examen*
>
> *42- Rodrigo: también podríamos hablar de las constricciones digamos m:: | y eso que los compañeros que tengo siempre son maravillosos pero ((risa)) el propio sistema se acaba imponiendo sobre las personas | entonces está pautado*
>
> *42- Rodrigo: les tengo que hacer de El Lazarillo porque me lo obliga el departamento no me lo puedo saltar | es más tengo que poner un punto | pero como me dan margen ¿cómo lo evalúo?*

En este sentido, Marta protesta no contra la imposición, sino contra el respaldo que no le brindan, al que considera fundamental para que los docentes puedan enseñar a los autores clásicos: en la medida en que el centro lo promociona y lo considera un asunto central de su política escolar, la labor del docente es mucho más placentera y asequible:

> *18- Marta: el departamento tampoco me apoya*
>
> *30- Marta: yo recuerdo que en 2007 tenía un departamento muy concienciado con los clásicos | y para ellos era muy importante | los clásicos eran fundamentales | si no para qué vienen aquí | la idea era | en la calle leéis lo que queráis | pero aquí vamos a leer los clásicos | entonces no había ningún tipo de fisuras | si no los lees suspendes | por acuerdo departamental*

A diferencia de las creencias anteriores, más cercanas a una visión neutra o casi negativa de la labor departamental, Ignacio y Teresa alaban la libertad que siempre les han confiado los departamentos a los que han pertenecido:

> *46- Ignacio: fue visto de una forma positiva tanto por los compañeros / por el departamento por el centro que lo apoyó de hecho | sobre todo que fue un proyecto innovación y:: se aprobó y se llevó a cabo*
>
> *50- Teresa: yo nunca me he encontrado en un centro que me hayan frenado los pies en absoluto para hacer ninguna actividad que se salga un poco de lo normal*

A pesar de que la coordinación también es imperativa entre los compañeros de nivel, anuncian Beatriz y Laura, estas docentes, junto con Rodrigo, subrayan el aprendizaje mutuo que promueve la convivencia entre distintos profesionales en aras del bien común. Forjado principalmente a través de la conversación, da lugar a un conocimiento dialéctico que estimula relaciones de empatía y de solidaridad, aunque la comparación entre compañeros y sus respectivas formas de entender la práctica docente es inevitable:

> *22- Beatriz: ahora en los institutos no siempre hay tiempo para dedicar tanto tiempo a la lectura / o si te has de coordinar con el resto de compañeros que imparten en esa etapa educativa pues tienes también que mantener los contenidos que otros:: dan | entonces:: pues es problemático*
>
> *28- Beatriz: la convivencia con los alumnos con los propios compañeros / | entonces, la coordinación es básica y hay que llegar siempre a acuerdos | por otro lado yo que por ejemplo cuando llegué al instituto que estoy ahora llegué después de estar como profesora de formación / y venía con todas esas ideas de que yo quería innovar tanto / un poco quería alejarme de eso modelos tradicionales / pues la vida a veces es muy curiosa y cuando llegué al centro estaba lo que se llamaba pollos en la propia aula | es decir que dos profesores entraban en las asignaturas que se consideran instrumentales en matemáticas y lengua | y:: a mí me tocó con una compañera | que:: a lo mejor podría decir que representaba ese modelo de enseñanza de la literatura clásica | y sin embargo fue un año que yo aprendí muchísimo muchísimo muchísimo muchísimo con ella*
>
> *Laura: en 3º de la ESO nunca puedes mandar una obra bueno nunca puedes o desde luego yo nunca lo he hecho sin estar de acuerdo con el otro profesor o con los profesores que dan el mismo nivel | entonces te pones de acuerdo con ellos y luego ya esas lecturas están elegidas*
>
> *22- Laura: se trata de encontrar libro de texto con el que tú y tus compañeros estéis a gusto y luego ir complementando con lo que tú consideres necesario*
>
> *38- Laura: yo siempre lo hablado con los compañeros de departamento conseguir que una obra guste a la mayoría pues no sé alguna vez*
>
> *10- Rodrigo: yo siempre he dicho que cuando he comentado esto con compañeros que quizás lo que tenemos que hacer es trasladarles esa fe que nosotros tenemos ese entusiasmo | yo tengo ahora dos compañeros que están en el instituto en 1º de bachillerato dando a Cervantes el Quijote | y hay veces que te los encuentras desesperados | ellos están ilusionados leyendo el fragmento y encuentran que no hay una respuesta*
>
> *58- Rodrigo: yo una de las mejores cosas que me he encontrado secundaria es el ambiente humano porque la gente es muy maja en general | un poco por lo que le toca vivir y por su propio papel de mediador / suele ser una gente muy desprendida muy generosa muy abierta / y muy dada a hablar entre los compañeros y debatir sobre estas cosas*

60- Rodrigo: yo he hablado con compañeros que te dicen "es que ¿hay otra forma?" ((risa))

De la generosidad que experimentan estos docentes pasamos a la desaprobación que ha padecido Marta en algún momento a lo largo de su carrera, ya sea hacia sus conocimientos o hacia sus propuestas, entre las que su empeño por la lectura de clásicos ha sido una de las más rebatidas. Principalmente, por la escasa pasión que sienten sus compañeros por estos títulos, que desencadena más de una consecuencia: puesto que no hay una movilización colectiva en el ámbito institucional del centro que verdaderamente promueva la lectura de los clásicos desde todos los niveles, Marta se sabe sola en una empresa ardua para los estudiantes. Estos, entonces, no dudan a quién elegir entre un profesor que, movido por el amor a los clásicos, se esfuerza en transmitirlos y otro que impone lecturas a priori más sencillas:

42- Marta: hace muchos años | yo tuve un compañero | mucho mayor que yo | porque yo en aquella época tenía treinta y pocos | y el tenia sesenta | estaba a punto de jubilarse hicimos un análisis de una oración comparativa | tenía un niño asperger e iba a su ritmo y dejé la nota de la frase para que el crío la terminara de copiar | y mi compañero vino | reconstruyó la frase | y dijo que había hecho un mal análisis | me pareció a todas luces innecesario | porque él llevaba cinco segundos de bachillerato | yo llevaba uno | que era el peor | yo tenía treinta años | el sesenta | qué tenía que demostrar | está todo demostrado

36- Marta: sí que me han criticado mis compañeros | que les ponga el quijote | o sea que se me han quejado otros porque en sus clase en lugar de estar escuchando el rollo que les soltamos | están leyendo el Quijote

14- Marta: a mis compañeros tampoco les gusta | les parece un tostón | desde el momento en que te parece un tostón no vas a intentar transmitirlo y claro tostón supone un sobreesfuerzo para ti | eso por un lado

42- Marta: si hay muchos alumnos vagos y tú te empeñas en los clásicos | se van a aferrar a los compañeros que no te dan los clásicos

En contraste con la disparidad de creencias que generan los otros componentes del sistema educativo, la cultura familiar no admite discusión: todas las opiniones subrayan su relevancia para la consolidación de la lectura de los clásicos. Familias con hábito lector, dispuestas a gastarse el dinero en libros o que inculquen los valores de la cultura son el primer eslabón de la cadena:

44- Laura: fundamental | primer el acceso a las obras | en mi instituto teníamos que tener de todas las lecturas obligatorias un fondo para que pudieran venir los alumnos a sacar los libros porque sabíamos que las familias no se lo iban a comprar | entonces es fundamental porque si tú les recomiendas un libro y al día siguiente te lo traen el 80%

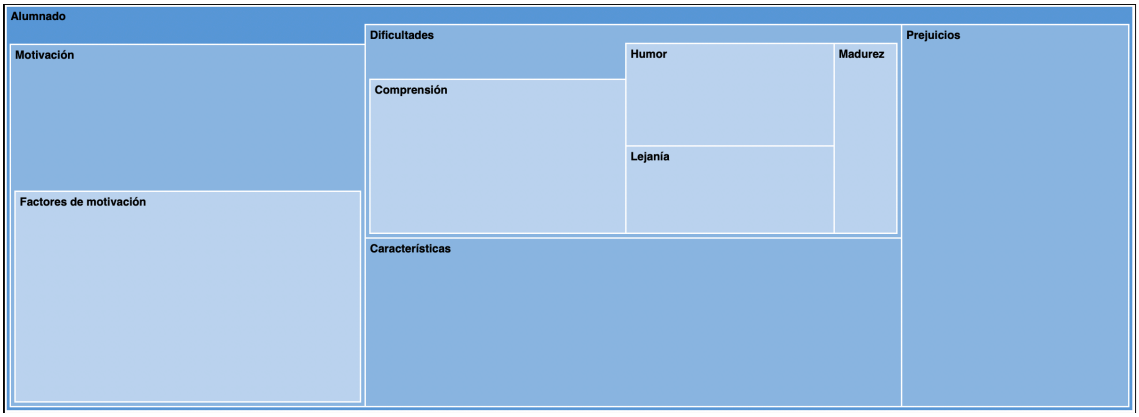
del alumnado porque ha ido ya a su familia lo ha comprado lo ha gestionado y lo tienes aquí | o incluso a veces ya las familias preguntándote cuáles van a ser las lecturas obligatorias ya casi con ansia para comprarlas no es lo mismo que:: que tengas que escanear el texto porque sabes que nadie se lo va a comprar | eso sí que es muy importante el hecho de que en casa esté el apoyo a cualquier tipo de iniciativa académica en este caso a la lectura de los clásicos / y por supuesto m:: que no vean que eso es un rollo que eso para qué sino todo lo contrario

18- Marta: en otros centros se sigue leyendo a los clásicos porque los padres quieren que sus hijos lean | que entiendan | si los padres lo consideran importante no hay problema | pero si el entorno los presiona | y no los consideran importantes

36- Teresa: es cierto que el alumnado que tiene familias lectoras se nota muchísimo | se nota si lo has mamado o no en su casa

CRS sobre el alumnado

Figura 26. Mapa jerárquico de la macrocategoría "alumnado"



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

La caracterización que realizan los profesores de los alumnos se define mediante el concepto de diferencia generacional: los alumnos no son como ellos. El modelo de estudiante ya no es el mismo; ha evolucionado, sobre todo por los múltiples estímulos de su entorno, que han levantado una frontera entre el perfil actual y los alumnos que ellos fueron. Frente a tantas actividades de ocio, la lectura de los clásicos queda arrinconada:

10- Laura: creo que el alumnado de ahora dista mucho del alumnado que yo fui cuando estaba en la etapa escolar evidentemente porque han pasado muchos años y la sociedad ha cambiado muchísimo | y hay muchos otros m:: métodos de acceder a la ficción de:: acceder a otras formas de expresión artística que no solamente tiene que ser la literaria | tanto la forma de acceder a la literatura como a otras formas de ficción que puede ser literatura como pueden ser series y:: pues es muy diferente con lo cual eso diferencia en el acceso | la forma de vida | en la cantidad de estímulos que hay / pues de alguna manera también condiciona que la literatura aunque siga siendo valiosísima | siempre será – si

era una entre cinco elementos valiosos para un joven pues ahora es uno entre muchos | muchos otros estímulos / muy interesantes para ellos / entonces es más difícil

26- Marta: el año pasado nos dimos cuenta de que ni siquiera sabían mandar un email | porque ponían en el asunto el contenido | entonces es que estamos hablando de: una distancia generacional: tremenda

26- Beatriz: el alumnado empieza a tener otros estímulos de lo que nosotros tuvimos

18- Teresa: han ido cambiando también los alumnos | eso tampoco hay que olvidarlo

42- Laura: tengo la certeza de que hasta en 2º de bachillerato habiendo trabajado las tres obras que entran en selectividad a fondo a conciencia haciéndoles control de lectura para yo garantizarme que se la leían antes de ir al examen | estoy convencida que ha habido un porcentaje | no sé cuál | de alumnos que no se la han leído

Puesto que los estudiantes que se interesan por la enseñanza de los clásicos son una minoría, los docentes se autoconvencen de que no pueden pretender cautivarlos a todos:

18- Laura: no creo que haya tenido una experiencia lectora maravillosa en general que le haya hecho ser mejor lector y que luego le había enriquecido

50- Rodrigo: no puedes aspirar – y además también es normal | yo también se lo digo a los alumnos que yo tampoco pretendo y sé que es imposible que a todos os guste la literatura | no a todos os va a gustar la física y química ni a todos os va a gustar el dibujo

32- Beatriz: me tranquilicé y dije que aquí no iba a ser todos filólogos ni todos van a ser especialistas

Sin embargo, la batalla por el conocimiento literario no está del todo perdida: en la medida en que algunas alternativas culturales les distraen de la lectura también les aproximan a contenidos literarios.

34- Beatriz: los mitos lo hemos relacionado con otros tipos de:: videojuegos

Marta: saben algunas cosas | más de lo que esperan| sobre todo de Medieval por los videojuegos | por ejemplo hay un libro que leemos siempre en 1º de la ESO

30- Marta: una selección de mitos griegos y les encanta | y saben mucho más que nosotros | más que yo incluso en algunas ocasiones | porque forman parte de los videojuegos| luego hablamos de la mitología de Marvel y todo eso

18- Laura: grandes lectores y grandes lecturas de clásicos de esas edades de instituto no me he encontrado con nadie

En el origen del fenómeno que retrata Laura, intervienen una serie de prejuicios que asaltan al alumnado antes de enfrentarse al clásico. Respecto a las obras clásicas, el planteamiento histórico provoca que los estudiantes visualicen la lectura de clásicos como si fuera una visita obligada a cualquier museo de obras antiguas, por lo que la asocian al hastío y a un sacrificio desmesurado que menoscaban su motivación. Concebido como el acopio de datos infructuosos y unidimensionales, el aprendizaje de los clásicos carece de sentido para unos estudiantes cuya experiencia de lectura se agota en un proceso de memorización estéril, más cuando el porqué de su lectura es la clave del asunto:

> *38- Ignacio: lo ven como una especie de museo / de literatura | de hecho la palabra literatura los alumnos de secundaria / | también a los de grado | pues les resulta:: e:: tiene un sentido negativo para ellos*
>
> *52- Laura: llamarlos clásicos ya hacia ellos les hace:: "jo un clásico" | les suena aburrido para la mayoría estoy convencida | hablar de un autor clásico les suena fatal*
>
> *26- Marta: empiezan diciendo "QUÉ DIFÍCIL"*
>
> *36- Marta: la idea es esfuerzo mínimo*
>
> *42- Rodrigo: todos los alumnos te dirán que no leen por el terror que conlleva lo obligatorio*
>
> *52- Rodrigo: esta famosa pregunta que a todos nos han hecho y que a ti te harán también alguna vez si das clase y es "pero profesor y esto ¿para qué?" | cuando te hacen esa pregunta que además te deja muy descolocado la primera vez porque tú estás hablando de Garcilaso y de repente como un jarro de agua fría te preguntan para qué sirve | entonces yo al principio – ya no me acuerdo la primera vez que me la hicieron cómo salir del paso | pero ya:: como sabes que esa pregunta va a volver ya en el fondo lo piensas | y te das cuenta de que es una pregunta que si te la tomas en serio es muy importante es que es la clave de hecho*
>
> *66- Teresa: al final lo primero que te dicen siempre igual me da con literatura o con sintaxis es "pero y esto ¿para qué sirve? | el problema es que ellos ven algo que no les interesa en absoluto que tiene mil años que si ya les parecemos viejos nosotros imagínate cómo ven a Fernando de Rojas ¿no? para ellos es un trámite que tienen que estudiar y aprobar pero que no les interesa para nada*

Entre estas ideas preconcebidas, que afectan a géneros específicos como la poesía o el cine mudo ("*para ellos es un obstáculo insalvable desde el inicio el que sea en blanco y negro de que sea mudo"),* late cierto complejo de inferioridad ante la magnitud de la obra y, sobre todo, del clásico, lo que se traduce en un temor inicial a la hora de enfrentarse a sus páginas. Sin embargo, cuando superan esta barrera que ellos mismos han construido, disfrutan del trayecto

y se sienten satisfechos con sus logros: empatizan con las vicisitudes que viven los personajes y se enorgullecen no solo de sentirse capaces de tutear a estos autores, sino, también, del esfuerzo que han invertido. En consecuencia, el alumno se realiza a través de la lectura:

> *58- Ignacio: simplemente la idea del Quijote suena como algo menos:: reverencial | que a veces es lo que:: les genera cierta incomodidad | el sentirse como por debajo de los autores y de las obras a las que les presentamos | digamos que lo ven de una forma mucho más cercana*
>
> *14- Laura: hay mucha gente que se encuentra con algo que no pensaba que le iba a gustar y que le acaba gustando*
>
> *36- Marta: cuando les he obligado | con cara de perro| e: luego han estado muy contentos| y se han alegrado| ellos los disfrutan| e: les da mucho miedo el tocho| a todos nos da miedo | es como enfrentarte a la hoja en blanco*
>
> *36- Marta: les da miedo | entonces hay que hacer que pierdan el miedo | también es una cuestión de autoestima | si ellos acaban el libro luego se sienten súper orgullosos | "he leído el Quijote" | "hemos leído el Quijote" | recuerdo que me decían los de 1º hace dos años | "sí pero nos hemos perdido la mitad de sintaxis"| "pero como os voy a dar al año que viene en segundo pues ya lo recuperaremos" | ellos se sienten orgullosos de haber hecho ese esfuerzo*
>
> *36- Marta: tienen a los clásicos tan mitificados y tan mistificados | se creen incapaces de acceder a ellos | y cuando les obligan y lo consiguen es como hacer el test de Cooper en 8 minutos*
>
> *34- Rodrigo: cuando ellos ya te rompen ese miedo inicial que es lo mismo con el teatro en verso o Barroco cuando rompen esa frontera inicial luego entran y les gusta*

Para que se dé esta transición, influyen algunos factores de motivación que comprometen directamente el comportamiento del estudiante hacia el hecho literario. Corresponde resaltar que, aunque los informantes confieren mayor importancia a algunos de ellos, todos estos componentes interaccionan al unísono, de modo que la motivación estudiantil nunca es monocausal, sino que responde a distintos estímulos. En la imprescindible labor del mediador fijan su atención Beatriz, Laura y Marta, que reclaman la participación de una voz apasionada que pueda contagiar al estudiante su amor hacia la literatura con vistas a que pueda vivir a través de ella. También en relación con el docente, Teresa e Ignacio apelan a una buena metodología, si bien el último menciona un aspecto cognitivo: las creencias del docente sobre los clásicos:

> *46- Marta: creo que de la motivación del profesor | del tiempo | de las ganas*

46- Beatriz: el mediador es muy importante | el profesor o la profesora es fundamental | un profesor solamente leyendo apasionadamente y haciendo que sus alumnos también lean en clase puede:: hacer que amen la literatura y que encuentren en ella una forma, no de vida, sino de estar en la vida

84- Ignacio: de la idea que tienen del profesor ellos mismos / y luego depende mucho del profesor y de la idea que profesor tiene de la propia materia

Por otro lado, algunas obras despiertan un especial interés del alumnado: los mitos grecolatinos, las obras del Renacimiento y del Barroco, *Cuentos del Conde Lucanor*, el *Lazarillo*, *La Celestina, La Regenta o Madame Bovary*, poetas de la Generación del 27 como Lorca o Alberti son algunas de las citadas, aunque el *Lazarillo de Tormes*, Lorca y Bécquer acaparan la mayoría de las referencias. Mientras Marta lo achaca a la breve extensión del primero, Teresa y ella ligan la admiración hacia los segundos a su capacidad para remover los sentimientos de los receptores. De esta forma, los alumnos ya no viven la historia en un vacío, sino que, conectando su contexto con el de las obras, las desengranan en clave emocional, especialmente las chicas:

14- Marta: El lazarillo sí que suele tener mucho éxito | ¿por qué? | porque es corto

24- Marta: dando clase he conectado mucho con Lorca | porque con la película de Paula Ortiz se creó un ambiente en clase tremendo

20- Teresa: Bécquer y Lorca que son dos apuestas seguras ahí da igual el año que des clase la promoción / eso siempre les engancha y les gusta a la mayoría

64- Teresa: Bécquer les encanta sobre todo a las chicas porque todas las rimas amorosas y demás aquello es maravilloso o sea eso les encanta | esa sí que las leemos muchas en clase | el principal problema es la falta de tiempo para leer en clase sobre todo para la narrativa | porque lo que es poesía y teatro se sobrelleva bastante bien y se agradece además porque se nota que lo viven más | entonces Bécquer es un filón y un éxito seguro para todo el mundo pero sobre todo para las chicas por todas las rimas | y las leyendas también es cierto que hay un sector del alumnado que todo esto de lo sobrenatural y lo fantástico también les gusta bastante | y Lorca porque estos dramas rurales tan intensos en los que las mujeres cobran ese protagonismo tan importante ahora que las alumnas está como tan empoderadas en clase eso también les encanta y como el lenguaje ya es mucho más cercano a ellos a leerlo dramatizado pues no les cuesta entonces lo viven mucho más

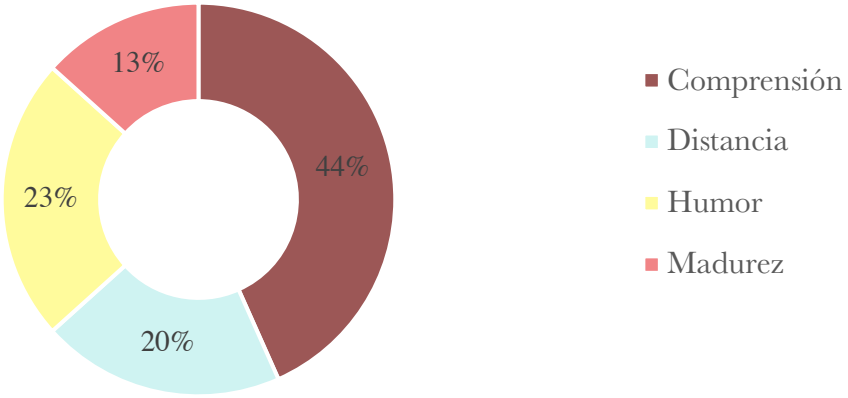
Rodrigo se enmarca en una panorámica más general, puesto que más que de obras habla de géneros, que, como en los casos anteriores, también facilitan la experiencia de la lectura desde un marco vital:

10- Rodrigo: quiero decir yo creo que es algo evidente e intuitivamente el género de la aventura siempre se ha prestado más a la adolescencia que el género del didactismo o con géneros confesionales o géneros:: lo que sería la literatura confesional o mística | evidentemente ese tipo de Literatura a los chicos de 15 años les resulta muy ajeno

34- Rodrigo: sí que funciona más porque se suele probar géneros de la aventura como te decía antes | o lo que siempre se ha dicho cuando les mandas leer La isla del tesoro que se ha leído durante generaciones es verdad que les suele gustar suelen entenderlo bien / y de hecho generalmente esto que llamamos literatura infantil o juvenil propende a eso ¿no? | son literaturas remezcla de misterio con aventura / | esos géneros suelen funcionar

Figura 2

Figura 27. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de "dificultades".



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de NVivo 12.

Con todo, el compromiso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo depende de cuestiones actitudinales: sus aptitudes resultan, asimismo, determinantes. En este sentido, más que ahondar en sus fortalezas, los profesores sacan a colación las dificultades (fig. 27) que presentan los alumnos para interpretar y disfrutar de los clásicos. La más problemática: su débil comprensión lectora, por la que se muestran incapaces de profundizar más allá de la superficie literal del texto. Directamente unido a una pobre competencia de lectoescritura, esta frágil capacidad de exégesis les imposibilita el entendimiento de estructuras complejas y la elaboración de interpretaciones propias que los imbuyan en una verdadera experiencia de lectura. Como resultado de esta manifiesta incomprensión, resulta imposible emprender actividades más elaboradas o creativas:

24- Laura: para hacer algo que sea de recreación que sea realmente ya jugar con algo que no sea el estudio de la obra siempre que lleguen a entenderla porque muchas veces no entienden los textos clásicos | ese es el problema

26- Laura: vamos a ver un poquito | acercárselo como el que le enseña un monumento a:: pues lo mismo | pero siendo consciente de que no eran experiencias lectoras puras sino que eran experiencias lectoras muy guiadas muy explicadas / | sabiendo que si los hubieras dejado solos con esa lectura nunca hubieran podido llegar a hacer ellos una interpretación propia porque no hubieran llegado a tal sentido en general

20- Marta: el que se lo quiera estudiar se lo estudia | pero no lo llega a entender | es como la sintaxis| les cuesta mucho | se lo tragan pero les cuesta mucho

34- Teresa: cuando tú haces lectura en alto en clase hay muchísimo alumnado más de la mitad de la clase que le cuesta muchísimo leer muchísimo

Precisamente, como solo tienen acceso a una lectura de primer nivel, la identificación de mecanismos más profundos que requieren cierta capacidad de abstracción y de relación les quedan muy lejos. El humor, entonces, y procedimientos de desdoblamiento del locutor como la ironía suponen un gran problema. Así, ni siquiera la lectura de las obras más cómicas motiva la respuesta del alumno, aunque sí la del docente, que, ante esta situación de apatía, se siente frustrado. Para revertir la situación, Teresa, por ejemplo, pone en juego toda suerte de técnicas humorísticas:

14- Laura: no se ríen nunca con los pasajes | no pillan su humor | tú lo lees como una obra realmente cómica que a ti te hace mucha gracia pero ellos no lo ven así

14- Marta: con Larra en vez de hacerles comprar un libro les seleccioné los artículos más simpáticos | es que no les hacía no gracia

34- Rodrigo: te pongo un ejemplo en concreto | esto me pasó a mí la primera vez y luego ya vas aprendiendo y no lo haces | con greguerías de Gómez de la Serna piensas que va a ser una clase que va a funcionar perfecta que se van a reír se lo van a pasar bien | entonces llegas y les lees la primera la segunda / y hay un silencio absoluto | no entiendes nada | no hay ninguna risa / |claro | es un género que aparentemente tú piensas ingenuamente que les vas a gustar por el componente breve humorístico poético / y no les gusta nada | no entienden nada

34- Rodrigo: ruedan las bolas del desierto por la clase no hay ninguna risa

34- Teresa: me pongo a leer yo con sentimiento | pues yo que sé el otro día estábamos leyendo el primer capítulo del Quijote y yo estaba sufriendo porque iba mandando leer y es que el humor de El Quijote no estaba en ningún sitio en la lectura | entonces de repente me puse yo ahí como un poco dramatizando y como entonces empezaron ahí como a decir "anda" y sonreían y digo "es que es esto"

No obstante, en ocasiones los impedimentos derivan de fenómenos que escapan del control de los estudiantes porque pertenecen al dominio temporal. Así, puesto que por su

juventud todavía no han experimentado la decepción o el hundimiento, los estudiantes tan solo se pueden conformar con una visión limitada de algunos universos ficticios, que justamente ocupan la cima de la historia de la literatura por su anclaje en lo más profundo y oscuro del ser humano:

> *20- Marta: ellos no se plantean esos problemas | no tienen nada que ver con su vida | ni con conciencia de nación| es una edad en la que | no hay madurez suficiente para alcanzar todos los objetivos que se pretenden*

> *10- Rodrigo: yo que yo he ido descubriendo con el tiempo porque además creo que el factor edad aquí es importante es que m:: pretender que por ejemplo un alumno de 15 16 años lea Cervantes o entienda Cervantes me parece realmente imposible | quiero decir e:: | digo Cervantes porque sería un ejemplo claro de literatura no especialmente oscura pero sí que requiere un caudal de vida de comprensión de lo que es e:: unos determinados fenómenos vitales que no se desarrollen a esa edad*

Además, la lejanía entre el lector implícito de la obra y el alumno que la recibe abre una fricción entre ambas instancias, lo que se manifiesta a través del lenguaje:

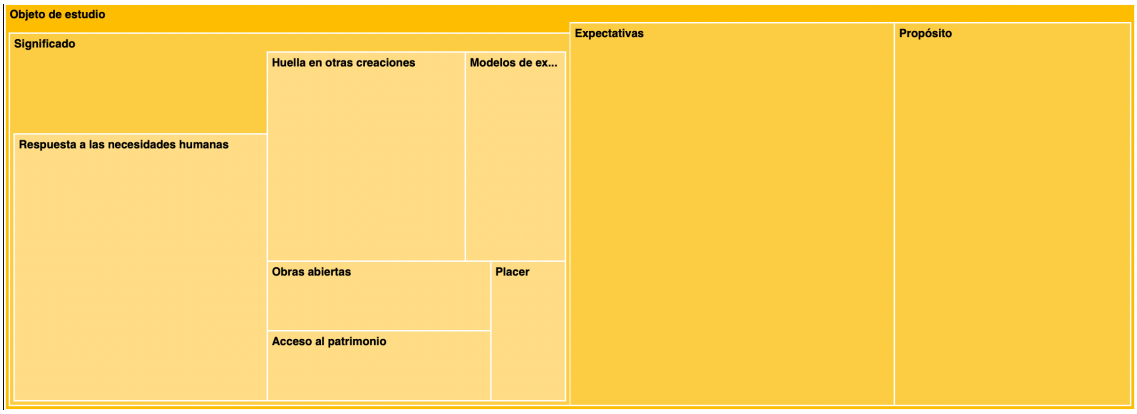
> *14- Laura: realmente el lector al que va dirigido El Quijote que aunque fuese un lector universal y de todos los tiempos generalmente está tan distanciado ya no digamos por el lenguaje de:: un alumno de doce trece años es difícil que disfrute sobre todo estos momentos en los que hay tantos elementos para disfrutar*

> *8- Rodrigo: el abismo cultural que les separa con respecto a ellos es enorme con lo cual no acaban entendiendo aquello*

> *16- Teresa: la distancia lingüística es insalvable | es insalvable de momento*

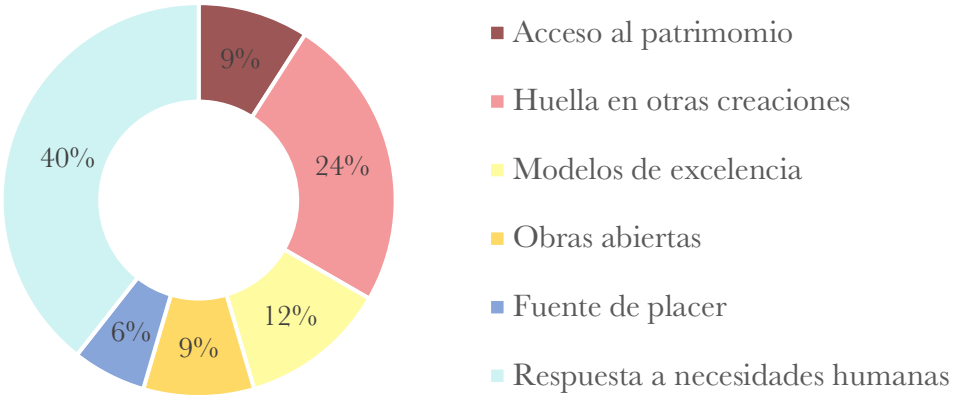
CRS sobre el objeto de estudio

Figura 28. Mapa jerárquico de la macrocategoría "objeto de estudio"



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

Figura 29. Porcentaje de cobertura de las subcategorías de "significado"



Fuente: elaboración propia mediante datos extraídos con Nvivo 12.

A lo largo de las entrevistas, afloraron los significados que los informantes conceden a la categoría de clásico (fig. 29). En primer lugar, destacaron que al transmitir la esnecia ser humano funcionan como orientación para sus lectores ante cualquier acontecimiento de la vida. Descrito como un suceso de grandes consecuencias, el encuentro entre objeto y sujeto tiene lugar de una forma casi mágica, como si el libro portara una personalidad plenamente compatible con la de su lector. No obstante, subraya Rodrigo, el impacto del clásico rebasa los márgenes individuales:

> *30- Ignacio: son los temas las forma de abordar desde un punto de vista estético pues las grandes:: dudas | de la existencias que han hecho los propios clásicos | de la literatura española ¿no? | pero desde:: desde la Edad Media | como Jorge Manrique como hasta final de la Edad Media fundamentalmente hasta:: hasta el siglo XX | o siglo XXI vamos ¿no?*
>
> *12- Laura: como la caja en la que se condensa pues los grandes problemas del ser humano de la humanidad / al fin y al cabo los temas son siempre los mismos*
>
> *48- Marta: los problemas humanos siguen siendo los mismos | las angustias humanas siguen siendo las mismas | estoy leyendo ahora un libro del siglo XII y me está sirviendo exactamente igual y estoy en el siglo XXI | claro es un clásico | si ves las mismas miserias los mismos preocupaciones ¿que lo solucionaras de forma distinta? por ejemplo el conde Lucanor pero: | ¿los menas? si en el fondo son un poco el Lazarillo los menas son un poco el lazarillo|| la vida es eso | parece como si estuviera fuera del ámbito | y al final acabas leyendo libros sobre problemas demasiado concretos | las drogas | salvo que nunca van a ser clásicos porque dentro de unos años no existirán | pero las necesidades humanas siempre existen | los adultos leen muchos libros de autoayuda | a nuestra edad | entre los*

hijos | marido| la vida no es como esperabas | pero si esto ya lo decía fulano | lee a un clásico y nútrete de eso

52- Rodrigo: esto desborda el individuo | o sea la literatura tiene un sentido para la especie humana | y nosotros estamos aquí como continuadores de eso

24- Marta: es cierto | los libros acaban encontrándote a ti | vas a buscar un libro y encuentras otro | y es ahí donde encuentras la clave a tu problema

Por esta magnitud del clásico, cada obra marca a la siguiente. De esta forma, los docentes consideran la literatura clásica como una red de conexiones en la que lo común prima sobre lo diferente. Además, cuanto mayor sea el conocimiento de los títulos canónicos, mayor será el disfrute de cualquier manifestación artística.

18- Rodrigo: a mí me interesa más las cosas que unen a las obras / en las cuales evidentemente luego hay diferencias de calidad y hay obras mejores y peores | pero lo interesante de eso que llamamos clásicos no es tanto que sea lo que se separe que sale del resto una especie de hito individual que rompe con todo lo que había antes / sino lo que une lo que permite explicar gracias a su excelencia lo que había detrás | intuir lo que habrá después | entonces claro a mí me interesan más las corrientes que es precisamente lo que no estudiamos

12- Laura: es indudable que si has estudiado mucha literatura te acercas al cine con otros ojos | entonces | cuanta más literatura sabes clásica mejor accedes a la literatura contemporánea y a cualquier tipo de ficción narrativa aunque no sea literaria

48- Beatriz: sobre todo un clásico para mí es el que pervive pues porque ha dejado mucha huella en el imaginario colectivo de la sociedad y en su literatura o en otras manifestaciones artísticas

Según Rodrigo, llegan a formar parte de esta cadena por su excelencia, que los convierte en modelos literarios. No obstante, en virtud de la horizontalidad que caracteriza la cultura actual, en la que no existe una clara distinción entre lo mejor y lo peor, la aceptación de estas referencias es complicada:

18- Rodrigo: a mí me interesa más las cosas que unen a las obras / en las cuales evidentemente luego hay diferencias de calidad y hay obras mejores y peores | pero lo interesante de eso que llamamos clásicos no es tanto que sea lo que se separe que sale del resto una especie de hito individual que rompe con todo lo que había antes / sino lo que une lo que permite explicar gracias a su excelencia lo que había detrás | intuir lo que habrá después

12- Rodrigo: ese concepto de periodo de autoridad no en el sentido de:: potestas sino de autoritas de que antes a lo mejor si tú oías que eso era bueno era indiscutible era bueno | era un patrón y por lo menos te permitía tener una escala de juicio | heredada / porque

no era tuya pero sabías que había autores mejores peores o que había cosas más interesantes que otras / y eso hoy día se difumina mucho se pierde

Consecuencia de su calidad extraordinaria, las obras clásicas no presentan un único significado, lo que otorga libertad al lector empírico frente al implícito. Por tanto, su poder no se consume en una única lección:

18- Beatriz: tienen muchas interpretaciones / y:: que por lo tanto e:: en cualquier época pueden e:. causar en los lectores muchas sugerencias

12- Marta: cada lectura es nueva es diferente porque cada vez tienes una duda | si te lees varias veces el Quijote | cada vez vas a encontrar algo distinto | tanto desde el punto de vista de la investigación | te das cuenta como una palabra cambia todo el significado | depende como leas al clásico

No obstante, no solo comprimen entre sus páginas la esencia del ser humano, sino también la realidad del entorno que los vio nacer. De este valor monumental se deriva su potencialidad didáctica:

12- Laura: es una forma de acceder a un patrimonio cultural en este caso literario que sí que es el X de nuestra cultura y porque de alguna manera está ahí todo ¿no?

12- Laura: es como nuestro baluarte

12- Marta: el clásico tiene un valor per se | que representa una época | una época de la que se puede aprender mucho

Por todas estas singularidades, los clásicos permiten disfrutar de lo literario en todas sus facetas:

18- Beatriz: son fuente de placer también

12- Laura: si conoces muy bien la literatura clásica puedes entender muy bien cualquier tipo de:: literatura y:: y de disfrutarla | es decir cuanta más literatura clásica sabes mejor disfrutas de la literatura actual

Partiendo de este acervo de creencias sobre el concepto de clásico, los docentes enseñan las obras de estos autores en función de una serie de propósitos. Desde el punto de vista teórico, prima el concepto de trayecto, es decir, que los estudiantes sean conscientes de que estos títulos son el punto de partida de un itinerario sin el que no se puede entender lo actual:

24- Beatriz: que conocieran sobre todo esos clásicos / pero a mí lo que me interesa de los clásicos es que vean luego el poso que han dejado en otros muchos autores y en otras muchas obras | no solo:: literarias sino cinematográficas / incluso en arte / es decir una visión más holística de todo lo que ha supuesto un personaje un motivo literario un tema literario a lo largo del tiempo y en la actualidad | es un objetivo muy importante

40- Ignacio: yo creo que se trata de dar la vuelta a la idea del:: | museo | en el que se XX y que ellos descubran que la expresión artística actual | es consecuencia de una expresión histórica artística

20- Teresa: para mí lo fundamental y que les hago intentar ver es que a pesar de que no les puedan gustar esas obras o esos autores es que entiendan la trascendencia que tuvieron en su momento y en su contexto o sea por qué han pasado a la historia por qué miles de personas de toda condición lo leían o por qué están ahora algunos de los términos de esa obra en nuestra diccionario ¿no? pues como un adjetivo o un sustantivo por ejemplo ser una celestina o ser un robinsón cuando les hablo de la literatura universal | o sea de que más allá de que no les guste leer o de que quizás por lo antiguo de las obras no llegan a entender exactamente lo que se pretendía que por lo menos así que entiendan las claves principales del porqué es fundamental trabajar y conocer esa obra

Sin embargo, lo más importante es que fortalezcan su hábito lector. En relación con esta meta, los docentes intentan convertir la lección en una experiencia de lectura que pueda influir en la identidad del alumno, en virtud de la capacidad performativa que caracteriza a la obra clásica como producto sublime:

24- Beatriz: los clásicos y como en el resto de obras literarias mi objetivo es leer || que lean

24- Beatriz: sobre todo que lean que sientan la libertad de dialogar sobre esas lecturas que unas lecturas les lleven a otras lecturas con:: con libertad | y que en ese viaje | en ese itinerario te vas conformando como lector

52- Rodrigo: es más yo enseño para todo un proceso que:: desborda lo que es esta aula este centro / | enseñamos porque queremos que la literatura sirva para algo para el ser humano

36- Marta: despertar su curiosidad no por leer cualquier cosa | que lean buena literatura | que sean buenos lectores | que desarrollen un paladar exquisito a la hora de leer | que cuando lean le trasmitan una emoción | hay obras que son tan buenas | que te transmiten el olor | la textura | la simpatía o antipatía hacia el personaje | que les den una oportunidad a los clásicos porque los van a dejar plenamente satisfechos

Puesto que la enseñanza que están poniendo en práctica no se corresponde absolutamente con sus deseos dada la influencia de los factores glosados anteriormente –como la intervención del alumnado o el contexto–, los docentes atesoran una serie de expectativas

sobre cómo les gustaría que fuera esta transposición didáctica. En primer lugar, anhelan una selección de textos fundamentada en la que se silencien los prejuicios del mediador hacia ciertas obras y se fomente la capacidad de elección del alumnado. De esta forma, reclaman la inclusión de títulos que, sin renunciar a su calidad, se adapten a las necesidades de los estudiantes y combinen con otros de menor prestigio, pero que simplifiquen el acceso a los clásicos. Proponen, en definitiva, desmitificar la lectura de los clásicos y, por tanto, la categoría de clásico:

> *48- Beatriz: una:: selección de los clásicos hecha con fundamento y unos itinerarios lectores de esos clásicos que pudieran combinarse con otro tipo de lecturas y que estuvieran interconectadas*

> *52- Laura: yo creo que habría que abordar los clásicos como algo que no fuera clásico es decir despojándoles de esa etiqueta | y sobre todo con mucho poder de elección por su parte | es decir pues que de alguna manera ellos tuvieran acceso a esas grandes obras de la literatura española y universal y que ellos m:: pudieran ir accediendo a ellas e ir eligiendo | o sea que realmente los clásicos fueran para ellos una experiencia lectora*

> *10- Rodrigo: deberíamos hacer | por lo menos al pautar qué cosas leer | más que un criterio individual / que es el que se esconde detrás del concepto de clásico al escoger autores concretos ¿no? | debería ser tipos de obra y allí entra por ejemplo el terreno de lo estético | es decir qué grandes géneros existen en la literatura e historia de la literatura y a lo mejor cuál es el más idóneo para determinados periodos de edad*

> *26- Teresa: pero sí que es cierto que creo que habría que meter alguna novedad / o por ejemplo lecturas a lo mejor no tanto directas de los clásicos como de algún autor que utilice a los clásicos para:: crear ficción | se me ocurre ahora Nando López o algún otro autor que utilizan pues a Lope / perder esa idea de que solo se puede llegar a los clásicos a través de los clásicos porque el problema que nos da eso es que yo creo que ni llegan a los clásicos directamente |*

De hecho, los docentes, que admiten la deficiencia del modelo actual, demandan una completa reformulación de la enseñanza de los clásicos en términos de contenido y no de metodología. No se trata de modificar el cómo sino el qué mediante un nuevo enfoque en el que se abandone la perspectiva historicista y se acojan nuevos acercamientos hacia lo literario más próximas a la organización genérica que a la cronológica.

> *90- Ignacio: es posible que en algún momento e:: | en algún cambio legislativo se apueste decididamente por la enseñanza de la literatura desde una perspectiva e:: menos historicista y analítica y más:: estética y :: comunicativa*

> *8- Rodrigo: el énfasis se pone en lo pedagógico y en la pedagogía sí que hay un intento de renovación ¿no? | lo que pasa que:: claro a mí eso m:: puedo entenderlo valorarlo*

pero realmente para mí no es la clave del problema | realmente como bien dices habría que refundar completamente el sentido de una asignatura como la Literatura | en este momento hablo de la Literatura y no de Lengua y Literatura | e:: de cabo a rabo

60- Rodrigo: tampoco he desarrollado un proyecto porque requería mucho esfuerzo | pero es que podría haber asignaturas que podrían ser estudios de los géneros literarios estudios de la aventura del idilio la risa géneros confesionales / y ver ejemplos buenos de obras de diferentes épocas y diferentes autores / | eso sí que se podría pero:: se requeriría darle la vuelta y eso lo veo muy lejano soy consciente de que no:: | la supuesta renovación pedagógica viene más por los métodos que por los contenidos | se cambia mucho de cómo tratar a los chicos que si la gamificación la clase inversa / | pero no deja de ser vasos diferentes para el mismo contenido

Todos estos proyectos comparten la creencia de que solo una propuesta colectiva que esté respaldada por la totalidad del sistema educativo precipitará una verdadera evolución en la lectura de los clásicos, ya que la iniciativa individual es insuficiente dada la magnitud del asunto y la multitud de circunstancias que la condicionan. Marta añade, además, que esta apuesta común dignificaría una práctica en clara decadencia:

8- Rodrigo: tiene que ser algo colectivo y que fuera una apuesta por resituar el sentido de la enseñanza literaria

42- Marta: si encuentras el apoyo de verdad de la sociedad | de los compañeros y de la legislación | estaría estupendo

48- Marta: necesitas tiempo| dignidad de la asignatura sí sí mucho troncal pero en la PAU tuvieron que luchar para dejar un espacio a la literatura la literatura vale cuatro puntos y la lengua seis siempre y cuando no te dejes todo en plan puedes aprobarlo

3.1.2. Resultados del grupo de discusión

3.1.2.1. Codificación del grupo de discusión

En la codificación del grupo de discusión, surgió la necesidad de suprimir algunas macrocategorías y categorías y establecer nuevas categorías y subcategorías. En primer lugar, se suprimió la categoría de bagaje personal con todas sus categorías. Dentro de cada macrocategoría se realizaron otros cambios:

- En la macrocategoría de "objeto de estudio" se mantuvieron "propósito" y "significado", pero se eliminó "expectativas".

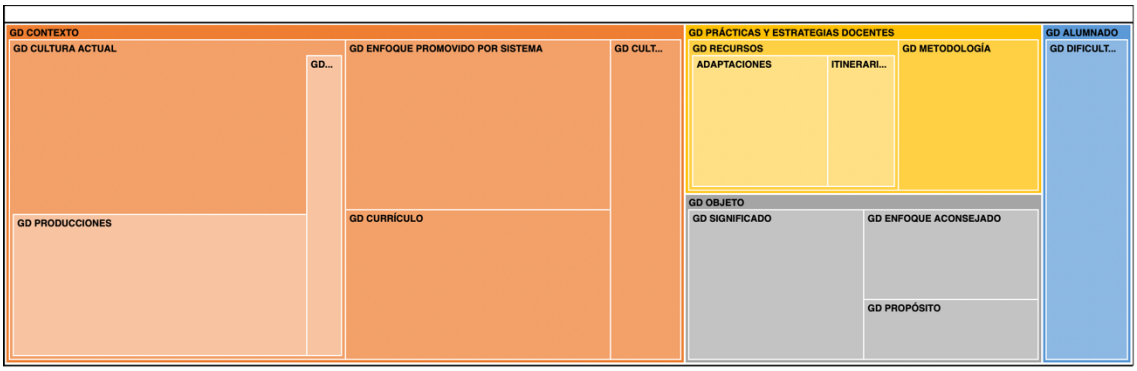
- Dentro de la macrocategoría de “alumnado” se conservó “dificultades”, aunque eliminando sus subcategorías y se borraron “características”, “prejuicios” y “motivación.

- En la macrocategoría de “contexto”, se descartaron “normativa”, “departamento”, “compañeros” y “familia” y se incluyeron las categorías de “cultura anterior” y “cultura anterior”, a la que se le añadieron las subcategorías “problema de lectura” y “producciones”. En las nuevas categorías se incluyen las referencias que hacen los informantes a como los tiempos actuales o anteriores condicionen la enseñanza de los clásicos.

- En la macrocategoría de “prácticas y estrategias docentes”, se excluyeron “claves” y “evaluación” y las subcategorías de “metodología”. En lo que respecta a la categoría de “recursos”, se eliminaron las subcategorías “herramientas digitales”, “libros de texto”, “materiales propios”, “otras manifestaciones artísticas”, se mantuvo la categoría de “adaptaciones” y se añadió la de “itinerarios lectores”.

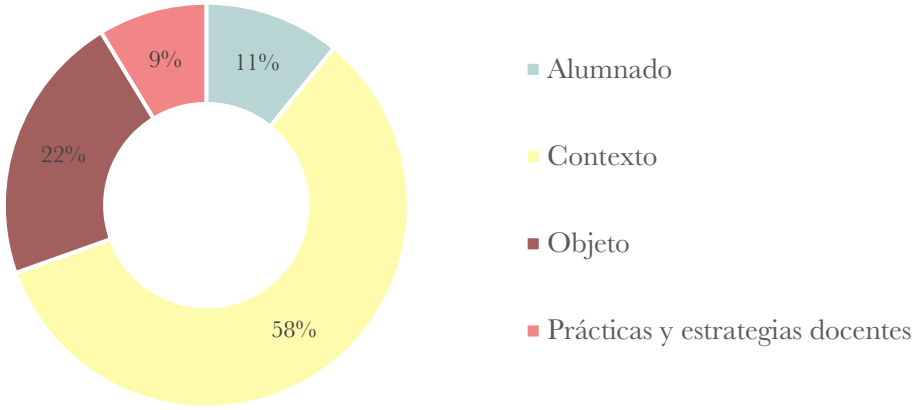
3.1.2.2. Análisis categorial

Figura 30. Mapa jerárquico del sistema categorial del grupo de discusión



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

Figura 31. Porcentaje de cobertura del sistema de categorías del grupo de discusión

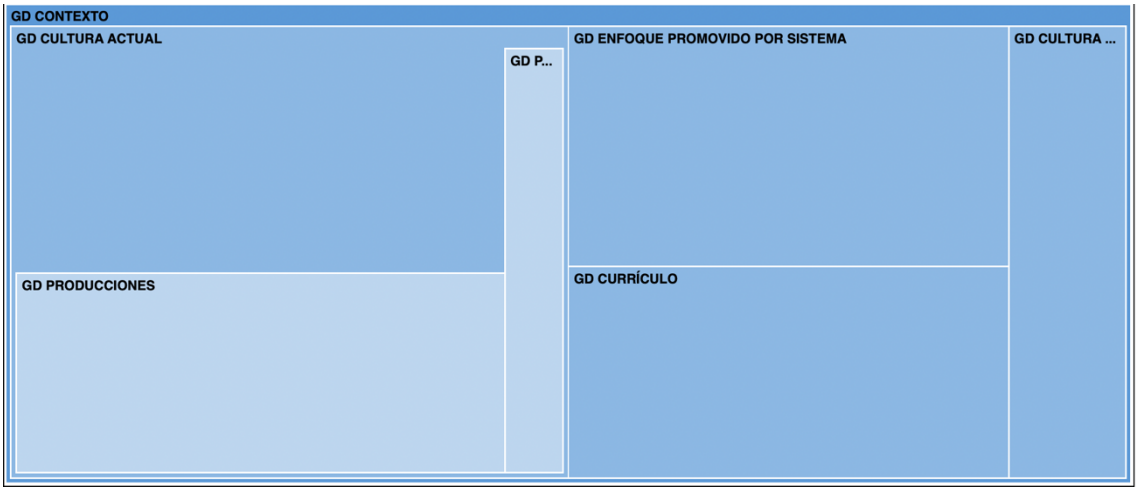


Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

Frente a las entrevistas individuales en las que pesaba más lo personal, en los grupos de discusión relucen con mayor fuerza los marcos culturales comunes (figs. 30 y 31). No hay divergencias apenas de opinión, sino que los docentes sobre todo se centran en aquello que comparten.

CRS sobre contexto

Figura 32. Mapa jerárquico de la macrocategoría "contexto"



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

En lo que más repararon los docentes fue en cómo las características de la cultura actual condicionan la enseñanza y la lectura de los clásicos, tanto en lo que compete al ejercicio de los docentes como al de los estudiantes. En primer lugar, la lectura de los clásicos se enmarca en una problemática mayor: el débil hábito lector de la sociedad. Puesto que la competencia

lectora es una práctica que se fortalece a través de la experiencia, la ausencia de un fuerte hábito lector entre los ciudadanos les impide reunir los conocimientos y competencias indispensables para aprender a disociar lo normal de lo mejor:

> *10- Rodrigo: quizá claro el problema de la lectura de los clásicos forma parte de un episodio menor de | del de la gran batalla que es la lectura en general | claro el problema es la lectura | entonces claro m:: en nuestra sociedad en nuestro tiempo no hay una cultura de la lectura | entonces claro | cultura es saber que algo es bueno | o sea en España sabemos mucho de fútbol porque vemos mucho fútbol | los franceses tienen mucha cultura de queso y vino porque lo toman mucho | entonces si no comes queso ni bebes vino no sabes cuál es el bueno | si no se lee lo suficiente ni siquiera vas a leer o tener atención por lo bueno | como al fin y al cabo los clásicos tienen ese concepto de excelencia para poder saborear esa excelencia claro tienes que leer | y:: es un problema de lectura*

Entre las circunstancias que obstaculizan la transposición, los docentes también mencionan tendencias propias del pensamiento posmoderno, como el individualismo y el dominio de lo efímero, que dificultan la lectura de un proyecto cohesionador como es la literatura clásica, en la que se encuentra lo común al ser humano. Además, su disfrute requiere tiempo de reflexión y de dedicación, en contraste con otras alternativas culturales que satisfacen a corto plazo a los receptores sin demasiadas exigencias intelectuales.

> *6- Teresa: clásicos clásicos más antiguos puros y duros veo yo la principal barrera porque ellos están tan acostumbrados a lo instantáneo que luego se consume y ya y que no les haga pensar demasiado*

> *7- Rodrigo: todas las tendencias de pensamiento actuales apuntan más bien a lo contrario ¿no? a la fragmentación a: a a movimientos de carácter identitario de uno u otro orden | entonces creo que en ese sentido al margen de otras muchas cosas esa es una de las tareas que nos dificulta un acercamiento real con los clásicos | ver qué sentido ocupan en un proceso unitario | entonces: es cierto que | hay tendencias en ese sentido ¿no? todo lo que ahora se llama la gran historia apunta a esa dirección ¿no? tratar de ver los procesos de largo alcance*

No obstante, lo que a priori constituye un impedimento también se puede convertir en oportunidad. De hecho, los docentes asumen que la horizontalidad de la información, al alcance de cualquiera gracias a las nuevas tecnologías, puede promover la divulgación de sus obras desde el concepto de reformulación: si bien la lectura del clásico en su versión original resulta anacrónica en el contexto actual por las circunstancias anteriormente mencionadas, no lo es su reelaboración mediante las nuevas manifestaciones artísticas, que divulgan las historias clásicas desde nuevos parámetros y lenguajes. De ahí, la abundancia de referencias por parte

de los docentes a productos contemporáneos como los cómics, el cine, los videojuegos, las redes sociales y las series.

> *3- Laura: yo creo que pone facilidades para la reinvención de los clásicos | es decir | no para el estudio de los clásicos en sus versiones originales sino para el estudio de los clásicos que están ahí en otras manifestaciones artísticas como cómics cine videojuegos::*
>
> *4- Ignacio: además hace poco pusieron una serie del Cid en Amazon señal de que los clásicos siguen ahí perviven y se van adaptando a estas nuevas realidades que estamos viviendo | otra cosa es lo de mantener los clásicos originales*
>
> *7- Rodrigo: yo lo plantearía como una paradoja porque seguramente estemos en el mejor momento para afrontar eso | porque seguramente no habrá habido otra sociedad en la historia que dispusiera de un caudal de conocimientos como el nuestro para estudiar el pasado*

Todos coinciden en apuntar que esta nueva realidad difiere de la que ellos vivieron como alumnos. En sus tiempos, la escasez de opciones culturales y de estímulos exteriores dejaban más tiempo a la literatura, que era uno de los pocos pasatiempos que ofrecía el panorama cultural. Por ende, la falta de medios les permitió fortalecer su hábito lector y, consecutivamente, optimizar su competencia lectora:

> *9- Laura: ahora bien con todo lo que hay actualmente para acceder a la ficción creo que que los alumnos lean a los clásicos voluntariamente es más difícil | es que antes el acceso a la ficción era mínimo | antes ir a ver una película al cine costaba dinero y no siempre podías ver la película que querías | lo mismo con la literatura | entonces claro leíamos clásicos y leíamos más pues porque:: había muchas menos opciones*
>
> *11- Ignacio: en nuestro tiempo era casi la única*
>
> *12- Teresa: teníamos menos estímulos no estábamos todo el día buscando lo que nos interesaba porque nuestra oferta era mucha más reducida*

En un nivel más concreto que el cultural, el contexto educativo también condiciona la labor de los docentes mediante la imposición del enfoque historicista:

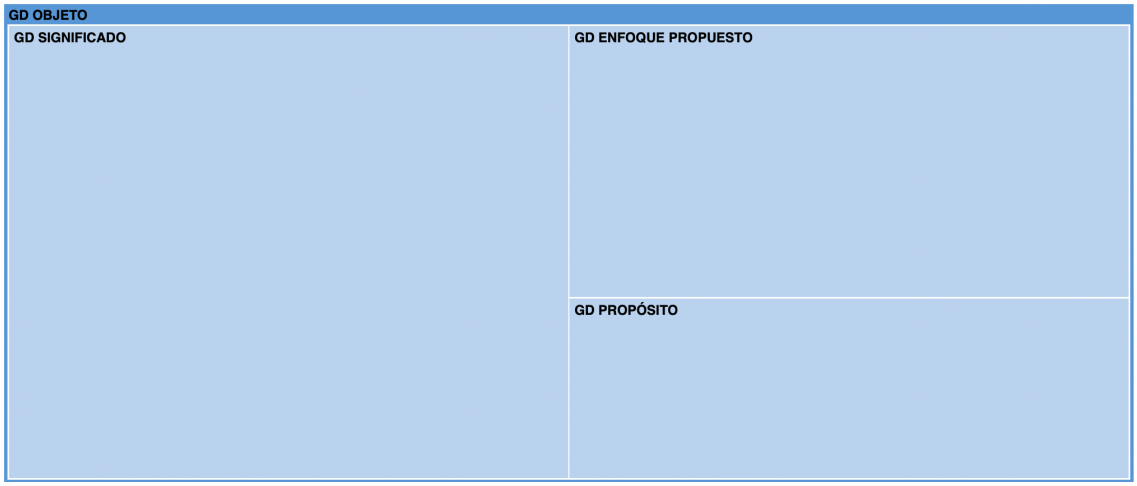
> *30- Rodrigo: el problema es de marcos | no vemos las obras como monumentos a las que entras y ves como son por dentro y si abres la ventana ves lo que hay fuera ¿no?*
>
> *34- Laura: yo diría que tradicionalmente han predominado el enfoque historicista y formalista y después se ha trabajado algo el enfoque de la recepción*
>
> *38- Laura: de alguna manera te está llevando a que estudien los clásicos no a leerlos*

Laura e Ignacio vinculan la supremacía de lo histórico con el currículo porque, desde su punto de vista, no promulga tanto la lectura de los clásicos cuanto su conocimiento. Cuatro de los informantes destacan la flexibilidad de esta estructura, mientras Rodrigo lamenta su rigidez. No obstante, todos aconsejan su modernización. En contra de la organización cronológica de la historia de la literatura, Rodrigo, Teresa y Laura apuestan por una estructuración que continúe la línea del currículo de literatura universal, en el que se promueve la conexión entre ideas y corrientes artísticas.

> *43- Rodrigo: creo que siempre hay margen de acción lo hablamos en la entrevista pero el corsé es de hierro ¿no?*
>
> *39- Ignacio: es verdad que hay un marco historicista que te limita en cuanto a lo que tienes que trabajar | se restringen las opciones | ¿podría ser más abierto? permitiría otras metodologías pero estando como está creo que se pueden hacer muchas cosas*
>
> *38- Laura: el currículo es muy flexible en algunos términos pero desde mi punto de vista también tira más hacia un enfoque historicista y formalista | más historicista que formalista | claro al final si el alumnado tiene que conocer ((gestos de comillas)) | que no de leer los principales autores | creo que pone conocer y entender | pues de alguna manera te está llevando a que estudien los clásicos no a leerlos | es verdad que es muy abierto pero a mi juicio aunque hable de educación literaria | al final se decanta por lo tradicional aunque los principios metodológicos diga otra cosa*
>
> *44- Teresa: eso me parece muy gratificante en el currículo de literatura universal | donde sí está explicitado la conexión con otros géneros | con sus inquietudes ¿no?*
>
> *45- Rodrigo: la literatura universal sí que permite ese tipo de cosas pero es la excepción claro | yo creo que esa línea de trabajo debería ser el futuro | eso enriquece mucho | y cuando se puede impartir | cuando el grupo acompaña acaba siendo la asignatura más gratificante para los que nos gusta la literatura | porque permite leer | establecer relaciones hacer viajes artísticos ahí sí que cambia*

CRS sobre el objeto de estudio

Figura 33. Mapa jerárquico de la macrocategoría "objeto de estudio"



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12

Debido a la vocación de los docentes por reformar aspectos que consideran deficientes en la enseñanza de los clásicos actual, la categoría de enfoque aconsejado es la que más porcentaje de cobertura registra dentro de la macrocategoría de objeto de estudio. En sustitución del historicistmo, los docentes comparten una visión de la educación literaria que utilice los procedimientos estructuralistas e historicistas al servicio de la experiencia de la lectura y no al revés. Asimismo, defienden actividades y formas de examinación que no se supediten al reconocimiento de unas estructuras definidas de antemano que el alumno haya tenido que estudiar, sino que preponderen la comprensión por encima de la identificación. Además, Laura apuesta por un enfoque por temas o géneros que compagine textos contemporáneos y clásicos. Aun estando de acuerdo con este proyecto, Teresa defiende la presencia de cierta perspectiva histórica para que los alumnos sean conscientes del proceso de evolución y, así, simplificar la contextualización que se precisa en el entendimiento de los textos:

> *42- Laura: yo si soy sincera me gustaría mucho más estudiar bueno habría que ver si la literatura hay que estudiarla que yo creo que no || pero desde temas ¿no? ver los principales temas de la literatura española que son los grandes temas de la humanidad | entonces en lugar de abordarla por siglos pues por temas | a mí me parece:: que al alumnado le gustaría más | podrías empezar con textos actuales | pues el gran tema ¿no? el amor | a través de textos actuales sigues ese hilo | vas viéndolo por temas a lo mejor les gustaría más que empezar por lo más antiguo*
>
> *44- Teresa: sí que es cierto que veo cierta necesidad en el alumnado para dar esos saltos hacia atrás y hacia delante | por eso cierta parte de historicismo sí que creo que es necesario*

> *para que ellos por lo menos puedan saltar hacia atrás y hacia delante | porque si desde el principio les mezclamos todos creo que tampoco la imagen que nosotros les queremos transmitir de la literatura*

Estas propuestas derivan del concepto de clásico que comparten los docentes, ligado indisolublemente a su capacidad para tejer conexiones en la urdimbre que conforma la literatura:

> *3- Laura: ves cómo están ahí los clásicos en general de la literatura para permanecer transformados como lo hicieron en el Siglo de Oro y lo han hecho en toda la literatura*

> *4- Ignacio: los clásicos siguen ahí perviven y se van adaptando a estas nuevas realidades que estamos viviendo*

> *5- Beatriz: para mí eso es un clásico | el que deja huella a lo largo del tiempo y ha influido de tal manera en nuestra cultura pues que sigue perviviendo de otra manera*

Así se explica que el propósito con el que los lleven al aula se oriente al refuerzo de la capacidad interpretativa: a los docentes les interesa que los alumnos sean capaces de realizar sus propias interpretaciones de cualquier manifestación artística; que entiendan todos los elementos de la obra es complementario. No buscan tanto incrementar sus conocimientos como fortalecer sus competencias:

> *21- Teresa: para mí lo más valioso es que hagan interpretaciones pero no a lo mejor una comprensión global de la obra | sino que siempre intento proporcionarles herramientas de trabajo que son que ellos elijan un personaje o sea trabajos tan abiertos vinculados a la creatividad que me hagan ver qué les ha llamado la atención de tal manera que no quiero encorsetarlos a algo | sino lectura guiada en clase para que luego ellos si eso sigan esa lectura autónoma*

CRS sobre el alumnado

Figura 34. Mapa jerárquico de la macrocategoría "alumnado"

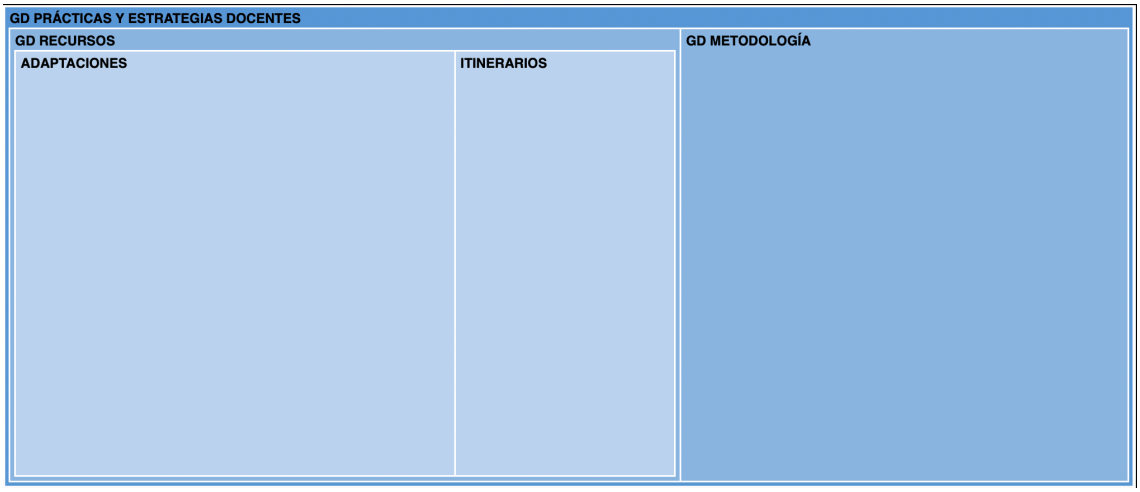
Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

Sin embargo, lograr la consecución de sus objetivos es complicado, puesto que el proceso se ve afectado por las dificultades que presentan los alumnos para realizar esa lectura autónoma. Sobre todo, por su débil comprensión lectora, por la que precisan una intervención constante del mediador:

> *12- Teresa: lo que tiene grandes dificultades es la lectura en silencio e individual como la que describía Irene Vallejo en la maravilla esta de El infinito en un junco*
>
> *12- Teresa: me da la sensación de que las obras no llegan porque no entienden lo que están leyendo | o el profesor está ahí explicando constantemente por qué yo qué sé en esa comedia de Lope la gente se reiría a carcajadas en un corral o es muy complicado que ellos entiendan esa dimensión que tenían esos clásicos porque no están acostumbrados a tener ese tiempo de reflexión de lectura*
>
> *13- Laura: realmente si no los llevas de la mano como dice Teresa leyendo en clase con ellos | aun así te das cuenta de que les estás llevando casi a la cultura del libro | que ellos pueden intentar leer lo que leen pero no es la experiencia lectora de leer el clásico*

CRS sobre metodología

Figura 35. Mapa jerárquico de la macrocategoría "prácticas y estrategias docentes"



Fuente: elaboración propia mediante NVivo 12.

Los docentes aprovecharon el encuentro para poner en común algunas de sus propuestas creativas, con las que pretenden fomentar las interpretaciones personales de las obras clásicas desde un punto de vista subjetivo, de acuerdo con sus objetivos. La escritura creativa, la dramatización, el uso de la música son algunas de las prácticas habituales. Igualmente, Teresa subraya la importancia de la interdisciplinariedad para enmarcar la literatura en una perspectiva holística que la equipare con otros discursos artísticos:

> *21- Teresa: siempre intento proporcionarles herramientas de trabajo que son que ellos elijan un personaje o sea trabajos tan abiertos vinculados a la creatividad que me hagan ver qué les ha llamado la atención de tal manera que no quiero encorsetarlos a algo | sino lectura guiada en clase para que luego ellos si eso sigan esa lectura autónoma | no me gusta evaluar las lecturas obligatorias*

> *22- Laura: mí me parece muy buena propuesta la de Teresa | quiero decir pues darles la lectura y que luego puedan potenciar esas interpretaciones a través de escritura creativa | así estás promoviendo una interpretación y viendo realmente qué les ha llegado | no les ha llegado | cada uno también si el trabajo de escritura creativa dramatización ahí les das libertad para que elijan qué parte les ha llegado más*

> *33- Teresa: otras de las herramientas que tenemos y no usamos no porque no queramos sino porque la administración no nos da más horas ¿no? es la necesidad de unir la historia entre diferentes materias la nuestra por ejemplo con historia | en mi centro trabajamos por proyectos que engloban a varios departamentos con el fin de crear un producto final | si consigues unirlo todo le verán una mayor dimensión a lo que están estudiando porque ellos ven las asignaturas como compartimentos estanco | claro el Romanticismo es el Romanticismo para todos | esto conllevaría una forma de organización interdisciplinar ¿eso a qué lleva? || pues a que los alumnos se acerquen con mayor motivación a las obras clásicas o cualquier otro contenido porque dicen "anda esto tiene que ver con no sé qué o no sé cuanto" | entonces esto es algo que lo tenemos pero el poco tiempo y la carga que llevamos no nos deja vertebrar todo de una manera coherente para que entiendan que no somos grupúsculos sueltos | sino que todo tiene una explicación*

y el arte la historia la literatura | tendría una conexión | yo creo que eso es importante mejorarlo como sea posible

Además, Beatriz defiende el uso de dos instrumentos útiles para la materialización de los propósitos didácticos de los docentes: las adaptaciones y los itinerarios lectores. En la defensa de las primeras, argumenta que conservan el mensaje clásico si bien no transmiten la totalidad de la obra, como observa Laura. Teresa, por su parte, concuerda en que lo importante, en una primera toma de contacto, es que los alumnos puedan acceder a la obra para quedarse con algún elemento de la misma:

13- Laura: sobre todo con versiones que claro están muy bien pero que ya claro distan mucho del original pero bueno | es que eso hay que planteárselo también

16- Beatriz: retomando los temas que han salido y que Raquel ahora ha comentado de las adaptaciones en mi centro sí que siempre leemos clásicos con adaptación y combinado con otras lecturas actuales | y es verdad como decía Raquel que están ya un poco: alejadas de lo que es el texto original pero yo creo que para captar la cultura para que capten lo que son los personajes para que luego puedan ver algunas huellas de esos personajes o de lo que ahí aborda sí que es sufrimiento | ese primer acercamiento a esos clásicos | no todos van a ser filólogos | yo creo que trabajar con adaptaciones es muy bueno para que al menos tengan ese primer acercamiento a lo que fue esa obra

21- Teresa: yo leí adaptaciones de adolescente y luego no hice las mismas interpretaciones que cuando era más joven

21- Teresa: entonces entiendo que es válido que se queden con algo interesante | y así por lo menos lo hacen ¿no?

Por su parte, Beatriz defiende el uso de los itinerarios lectores porque guían la lectura autónoma de los estudiantes, en consonancia con Laura:

8- Beatriz: yo creo que habría que establecer itinerarios lectores que permitan llevar a los alumnos de una forma más dirigida y después ellos de forma autónoma podría ser eficaz

9- Laura: yo estoy de acuerdo con Beatriz | quizá los itinerarios lectores y Guadalupe Jover con las constelaciones literarias no sé si conocéis la que tiene de literatura universal | creo que es una buena forma de guiar al alumnado con la lectura de los clásicos

3.2. Perspectiva biográfica

Las trayectorias vitales de los informantes tienen hitos comunes y discordantes desde su infancia hasta sus expectativas. Para ilustrar sus experiencias y vivencias convergentes y divergentes se ha realizado la siguiente taxonomía (tablas 9 y 10):

Tabla 9. Etapas e hitos en los relatos de Marta, Ignacio y Beatriz

Etapas	Hitos	Marta	Ignacio	Beatriz
Formación	Enseñanza recibida en el pasado	*"me enseñaron muy bien a los clásicos | mis profesores los amaban | y eso se trasmite muchísimo*	*"más historicista que textual | incluso primero historicista y luego ya es análisis de estos /*	*"yo creo que la suerte que tuve fue en los profesores que fui encontrando en el camino / por eso la labor de un mediador es fundamental"*
	Experiencia en la universidad	*"un máster cuyo contenido se extendía seis meses | nos daban fundamentalmente materiales de lengua y la literatura no se tocaba*	*"yo por ejemplo he trabajado mucho con anuncios con los chicos |*	*"elegí filología porque siempre me ha gustado la Lengua / las lenguas"*
	Trayectoria investigadora	*"cuando terminé la tesis me dieron una beca postgrado para irme fuera para seguir con los estudios de caballería | mi madre enfermó de una enfermedad neurodegenerativa y renuncié | yo no había estudiado absolutamente nada para las oposiciones | pero las aprobé | me pareció realmente una desgracia".*	*"había profesores de geografía o historia en español pero en literatura española estaba yo solo así que tenía mucha independencia y autonomía | planificamos empezar a construir para el curso siguiente e:: una idea | una tesis doctoral"*	*"a lo mejor en cierta manera yo como profesora he participado de que:: en clase de Lengua se leen textos literarios pero textos de también cualquier otro tipo / pues a lo mejor he tenido ese interés también mucho por la lengua"*
Trayectoria docente	La docencia como proceso	*"He estado en centros muy buenos y en otros no tan buenos | he probado todo tipo de metodologías"*	*"me acuerdo que estábamos viendo Garcilaso de la Vega / y recuerdo que los niños pues tampoco tenían un gran interés | a mí recuerdo que en aquel momento pues me sorprendió la idea de que para ellos fuera algo tan ajeno / entonces busqué otras fórmulas"*	*"Cuando empecé como era tan novata como yo venía de una facultad de Filología con todos eso contenidos que yo estaba haciendo la tesis / ahí sí que el alumnado me miró como diciendo esto no"*
	Éxitos y fracasos	*"fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona| hemos leído el Quijote | es una experiencia | que quiero volver a repetir| porque me: dejé la piel | pero habían leído el Quijote"*	*"puse en práctica mi proyecto de tesis centrado en la educación literaria a través de la música y funcionó muy bien"*	*"trabajamos todas las compañeras una adaptación de los mitos grecolatinos que hay en SM | pues por ejemplo funciona muy bien"*
	Rol dentro del sistema	*"a ver es que yo también soy distinta"*	*"cuando un profesor entra a una clase los alumnos ven la figura de un profesor y eso ya |*	*"es que nuestra tarea es fundamental"*

			resulta determinante | es una figura que tienen relacionada con una serie de patrones | que:: es muy difícil cambiárselos salvo que a lo largo de un tiempo"	
	Expectativas de futuro	*"no puedes reducir a cuatro horas todo la lengua y seis siglos de literatura dignidad de la asignatura"*	*"que los estudiantes no estuvieran al servicio de los libros sino que lo libros estuvieran al servicio de los estudiantes | que:: pusiéramos a los clásicos al servicio también de los estudiantes"*	*"la intertextualidad y la hipertextualidad"*
Relación con los clásicos	Hábitos lectores	*"yo leí nueve libros en 3º de BUP | que incluían La Regenta y el Quijote | | me enamoré de Fermín de Pas".*	*"los clásicos del S.XX pues Lorca Alberti yo recuerdo que leía en la biblioteca muy de pequeño | esos autores"*	*"el Instituto leíamos autores que en aquel momento todavía estaban vivos"*
	Lugar que ocupan los clásicos en su vida	*"porque es una parte de mi vida | porque me gusta | porque me ayuda | porque cuando estoy en problemas me aparece una frase de fulanito que me han enseñado*	"*claro que son importantes para mí"*	*"yo me formo con esos clásicos"*

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Etapas e hitos en los relatos de Rodrigo, Teresa y Laura

Etapas	Hitos	Rodrigo	Teresa	Laura
Formación	Enseñanza recibida en el pasado	*"yo creo que realmente m:: no habría mucha diferencia de cómo me los enseñaron en la etapa escolar / a como me los enseñaron en la universidad".*	*"Lo que más influyó en mi decisión de estudiar filología realmente fue mi profesora de lengua y literatura y de francés del colegio"*	*"a través de fragmentos y de obras literarias íntegras que siempre eran un exponente del:: periodo literario que estábamos estudiando | siempre era un acercamiento estudio hacia la literatura y nunca de disfrute".*
	Experiencia en la universidad	*"las grandes asignaturas siguen la misma estructura por periodos históricos / y dentro de períodos históricos por autores y obras concretas"*	*"hay profesores que daban bastante importancia a la dramatización de los textos qué es algo que sí que me gustaba o sea la lectura un tanto dramatizada"*	*"jamás tuve formación teórica excepto algunos cursos de formación del profesorado de secundaria"*
	Trayectoria investigadora	*"no era lo que pensaba / claro es que yo siempre he sido más estudiante profesor"*	*"yo siempre he querido ser profesora"*	*"a mí me encantaba documentarme, leer, leer"*
Trayectoria docente	La docencia como proceso	*"supongo que el profesor bueno debería ser capaz sistematizar un poco esto como hay mecanismos que funcionan*	*"hombre vas probando vas probando y ves que actividades que gustan más que otras"*	*"de los clásicos sí o sí solamente clásicos ya que solo esto es lo importante || vamos a un clásico y a una obra de literatura juvenil / y empezar a leer obras de literatura juvenil que no me*

				gusta nada pero que veías que eso les enganchaba y al final dices "me da igual lo que le hagan pero que lean".
	Éxitos y fracasos	*"elegimos un poema de un amigo mío poeta y lo comentamos | seguramente fue la mejor clase del curso y lo disfrutaron mucho | participaron mucho"*	*"a mí me gusta como en el aprendizaje por anécdotas que digo yo | eso no lo he leído en ningún sitio eso me lo invento yo | entonces me da la sensación de que se quedan más con ciertos contenidos y autores a través de actividades de este tipo que memorizando un montón información y fechas y títulos".*	*"si muestras mucho entusiasmo por un libro y te fascina y lo cuentas / como me ha podido pasar a mí con El conde Lucanor y con El Quijote puede funcionar mejor pero no creas que mueves pasiones | yo desde luego no/ puede ser desesperante"*
	Rol dentro del sistema	*"me ha entrado a mí de que estás explicando la mística y estás mirando a chicos de 14 años y piensas qué les estás contando | te sientes un poco ridículo"*	*"porque también te digo que muchos compañeros y compañeras que no entienden o que no entenderían cosas que yo hago | quiero decir que es un poco mi manera de entender literatura | minoritaria"*	*"es que realmente es una tarea ímproba para muy valientes"*
	Expectativas de futuro	*"realmente habría que refundar completamente el sentido de una asignatura como la literatura"*	*"habría que suavizar un poco ese concepto de que solo se puede llegar a los clásicos a través de la lectura de la obra de los clásicos"*	*que no fuera cambiante que no fuera a hacer pruebas ¿no? | es que no lo sé | me gustaría que la enseñanza de los clásicos fuera de tal forma que el alumnado no los viera como clásicos sino que los viera como muestras de literatura que le gusta leer"*
Relación con los clásicos	Hábitos lectores	*"a mí me gustaba mucho leer / tenía ya esa querencia por lo literario"*	*"clásicos pues alguno que te mandaban leer en el colegio o en el instituto pero si no tampoco es que yo por mi propia iniciativa los buscase"*	*"me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española"*
	Lugar que ocupan los clásicos en su vida	*"con el paso de los años vuelvo a leer a Chéjov en la carrera con veintidós años y ya desde entonces no he dejado de leerlo | para mí se convierte a día de hoy en uno de mis autores de cabecera | me llevó a la madurez".*	*"es cierto | los libros acaban encontrándote a ti | vas a buscar un libro y encuentras otro | y es ahí donde encuentras la clave a tu problema"*	*"hay una serie de patrones en los clásicos que si los aprendes luego te sirven para:: aplicarlos a cualquier tipo de:: lectura | de situación".*

Fuente: elaboración propia

Como refleja esta taxonomía, se ha demostrado que todos los profesores de Lengua y Literatura entrevistados comparten una identidad colectiva (Vaillant, 2008) que se disuelve en tres dimensiones: el "self" como persona, que corresponde con la etapa de formación, el "self" como docente, que se ajusta a la etapa de trayectoria docente, y el "self" como lector, dentro de la categoría de relación con los clásicos. Respecto a la etapa de formación, los

docentes se centran sobre todo en su rol como alumnos y en el rol de los docentes con los que se toparon, así como en los factores que los llevaron a tomar la decisión de estudiar Filología Hispánica. Asimismo, establecen una fuerte relación entre su pasado y su presente como profesores. Así lo confirma Ignacio que aplica muchos de los conocimientos de su formación periodística a su didáctica de los clásicos.

En cuanto a su perspectiva sobre el "self" como docente, los informantes definen su rol a través del otro, en este caso, el alumnado, con el que los profesores negocian su propia visión sobre la enseñanza de los clásicos en función de cómo recibe sus propuestas. Así, en las primeras fases de su experiencia docente Beatriz e Ignacio perpetuaron el modelo en el que habían crecido, hasta que la falta de respuesta por parte de los alumnos les llevó a tomar una decisión: modificar sus planteamientos. Este hecho demuestra que a medida que ha evolucionado su identidad, las preocupaciones personales de los docentes en relación con su trabajo también han variado (Nias, 1989), desde la preocupación inicial por la supervivencia propia (Beatriz e Ignacio, reproduciendo el modelo en el que se sentían cómodos por haber crecido con él), a la búsqueda de impacto e influencia en el alumnado ("me da igual lo que le hagan pero que lean", dice Laura). En la oposición entre sus expectativas y la descripción de su realidad emerge la dualidad entre el "I" y "me" del self (Mead, 1934), entre su visión idílica de la enseñanza de la literatura (organizada por géneros, con alumnos motivados y con fuerte hábito lector) y el rol que desempeñan en la práctica, en la que a veces sienten que un gran esfuerzo reporta pocos réditos.

De esta forma, cuando reflexionan sobre su autoeficacia no reparan en su capacidad de transmisión o en la elaboración de su discurso, sino que todos los éxitos y fracasos que mencionan se miden con respecto al grado de interés que despertaron en el alumnado. Esta sucesión de triunfos y decepciones personales convierte el ejercicio de los informantes en una profesión que les proporciona los sentimientos más antagónicos; desde la desesperación que padece Laura por no encontrar gratitud ni respaldo a la pasión con la que aborda su praxis, hasta la recompensa emocional que siente Marta después de conseguir que sus alumnos hayan leído el Quijote.

En cuanto a las concepciones que poseen acerca del rol que sienten que desempeñan, creen que se encuentran al margen de lo mayoritario porque encarnan un modo de proceder y de pensar que se aleja del modus operandi predominante, lo que, en el caso de Teresa, repercute en su socialización.

> *58- Rodrigo: yo soy consciente de que cuando hablamos a pesar de que nos entendemos muy bien mi posición es minoritaria | pero eso ya lo asumí desde el momento en que la propia carrera los teóricos somos una rama muy pequeña muy secundaria y que está mucho más cercana generalmente a los de filosofía / o a los de:: – que al propio lugar de dónde vienes | no es que sean enemigos porque los admiras mucho a los buenos filólogos y sabes que además es necesaria esa labor | pero realmente tu forma de enfocarlo es casi la opuesta a ese mundo de la tradición filológica ¿no? | de hecho tardo tiempo en sacar el plumero ((risa)) de hablarlo porque pueden llegar incluso a pensar "este ¿de qué va?" "¿qué me está contando?"*

A diferencia de otros compañeros, reconocen que se preocupan demasiado por promover la lectura de los clásicos, puesto que saben de primera mano los beneficios de su lectura y los buenos momentos que hacen vivir. Además, Teresa y Rodrigo son conscientes de que su visión de la literatura no es la habitual: la primera por promover la enseñanza de los clásicos a través de nuevas metodologías y el segundo por defender un enfoque que organice la literatura por géneros, más que cronológicamente. Volviendo otra vez la vista al alumnado, Ignacio afirma que necesitan entablar una relación dilatada en el tiempo con los estudiantes para superar el recelo que inspira como figura de autoridad, en tanto que Rodrigo llega a sentirse ridículo cuando se da cuenta de que nadie le está escuchando. Proyectándose hacia el futuro, los docentes atesoran una serie de expectativas sobre cómo les gustaría que fuera esta transposición didáctica. Detrás de todas estas ideas reluce su visión sobre la enseñanza y lectura de los clásicos, que se basa en la transmisión y el contagio del amor por la literatura.

En consecuencia, es evidente que los alumnos constituyen un "grupo de referencia" (Sherif & Wilson, 1953) que emerge como "reality definers" (Riseborough, 1985), puesto que la autoimagen y autoestima de los docentes se ve modificada por la influencia de las concepciones y las expectativas del alumnado del siglo XXI. A este respecto, los cambios sociales y las nuevas exigencias del alumnado están precipitando, según Bolívar, Fernández y Molina (2005), una crisis en la identidad docente que lleva a una separación del self profesional y del self personal: "Si en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes, actualmente aparece disuelta en una identidad personal que toma primacía sobre el trabajo, que llega a tener un valor meramente instrumental (sueldo)". En esta investigación, sin embargo, los clásicos aportan ese nexo de unión entre ambas identidades, lo que impide la escisión que genera un trabajo tan exigente. De hecho, se da el fenómeno contrario, ya que el self como persona, docente y lector se funden por el empeño de los docentes por que los alumnos distruten de la experiencia de lectura como lo hacen ellos,

conscientes de los beneficios experienciales y culturales que aportan. En este sentido, los clásicos adquieren una dimensión performativa en la identidad de los docentes.

3.3. Análisis del discurso

3.3.1. Análisis del discurso de la entrevista

En las entrevistas analizadas, la entrevistadora y el informante interaccionan a través de unidades dialogales que posibilitan el intercambio de información. De acuerdo con esta forma dialogal, la superestructura del texto (Van Dijk, 1987) se organiza a través de la sucesión de los pares adyacentes, conformados por dos turnos sucesivos en los que la presencia de la primera parte provoca la aparición de la segunda. Esta disposición dialéctica se deriva de un reparto de roles entre el receptor, que comparte su conocimiento, y el emisor, que es quien introduce el hipertema: la lectura de los clásicos. No obstante, en el marco de esta macroestructura (Van Dijk, 1978), aparecen nuevos temas y remas.

El campo de las entrevistas está integrado por dos grandes temas: por una parte, el contexto escolar y la formación y, por otro, la literatura clásica. Lo confirma el plano semántico, ya que en todas las conversaciones aparecen términos que apuntan al proceso educativo, como "actividad", "sesión", "enseñar", "aprender", "aprendizaje", "temario", "instituto", "universidad" y a los agentes y organismos que conforman su estructuración como "departamento", "compañeros", "familias", "alumnos", "alumnado", "profesores", "inspección", "ministro de educación". Asimismo, se utilizan fórmulas de la jerga profesional como el verbo "funcionar" para aludir a los recursos, prácticas, autores que mejor acogida tienen por parte de los alumnos y más fomentan su aprendizaje: "ves lo que te funciona y lo que no y la próxima edición" (50- Laura); "yo creo que es una obra que funciona muy bien con los chicos" (72- Ignacio).

Por su parte, palabras pertenecientes al segundo tema son "poemas", "literatura", "cuentos", "leer", "escribir", "biblioteca", "novelas clásicas", "clásicos españoles", "historia", "contexto", "trascendencia", "época", "antología". También proliferan nombres propios relativos a autores ("Galdós", "Fernando Basurto", "Fernando de Rojas", "Lorca", "Bécquer", "Alberti"), a obras (*"Un mundo feliz", "La Regenta", "La Celestina", "El Lazarillo de Tormes"*) y a personajes ("Soledad Montoya", "Antoñito el Camborio", "Sancho Pancha"). En la misma línea que estas referencias, los docentes enuncian otras fórmulas que también ponen en

evidencia el conocimiento especializado que poseen sobre el sistema literario, lo que avala su participación en el estudio como expertos en la materia: aluden, así, a procesos como el de "verosimilitud" (20- Laura), "intertextualidad (24- Beatriz), "tópico *del carpe diem*" (42- Ignacio), procedimientos como "*deus ex machina*" (20- Rodrigo) o las nociones de "autoritas" y "potestas" (12- Rodrigo). En este contexto, además, emergen cadenas nominativas con las que los informantes tejen vínculos mediante campos semánticos para mantener el universo de referencia: "nociones de qué es el mundo de la risa qué es el mundo de la seriedad / qué es la tradición oral que es la tradición escrita " (8- Rodrigo).

Asimismo, el dominio estos temas se demuestra a través de otros procesos gramaticales como la tematización –"por que lean lo sacrificamos todo" (18- Marta)–y la reiteración: "leyendo y leyendo" (22- Beatriz); "obras que han compuesto el repertorio de la literatura castellana | e:: bueno | esto era así porque en aquel momento realmente se estudiaba:: la literatura como una historia de la literatura de la nación en la que vivías en aquel momento | pues bueno | era literatura española y en ese sentido hubo un acercamiento a los clásicos de otras literaturas" (8- Beatriz). No obstante, los informantes utilizan con frecuencia sinónimos para no repetir términos: de ahí, la sucesión habitual entre "escritores", "autores", "sus obras". En definitiva, la profusión de expresiones que remiten de una u otra forma a ambos temas afianza la coherencia y cohesión del discurso mediante el establecimiento de relaciones isotópicas.

Corresponde indicar que al amparo de estos temas surge otro subtema. Las formas "dificultad" (34- Teresa), "problema" (22- Rodrigo), "incongruencia" (22- Marta) y "esfuerzo" (34- Marta) aluden a las dificultades que presentan los profesores en lo que respecta a la enseñanza de los clásicos. Esta nómina se completa con términos belicistas que llevan hasta el extremo este fenómeno: "duele" (20- Teresa); "sacrificios" (24- Marta); "batalla" (16- Teresa); "decapitar" (20- Marta); "cuesta" (18- Laura); cruz (20- Marta); "lucha" (28- Marta), "problemático" (222- Beatriz). En contraste, otros informantes recurren a palabras como "libertad" (26- Beatriz); "oportunidades" (56- Ignacio) o "flexibles" (38- Beatriz) para describir la tendencia opuesta.

Puesto que el género de la entrevista se dirige a la expresión del saber o de la subjetividad, en el texto se hallan múltiples expresiones modalizantes que transparentan la posición del locutor con respecto al contenido de sus enunciados (Halliday, 1985) y, por tanto, funcionan como operadores pragmáticos. Esta modalización tiene lugar fundamentalmente a

través del uso de la 1ª persona, presente tanto en la conjugación de los verbos como en los pronombre personales que se desempeñan como complemento indirecto y directo –"a mí me enseñaron a los clásicos (4- Teresa); "no me he encontrado con nadie" (18- Laura)– o en caso nominativo con función exofórica, puesto que relacionan el enunciado con su enunciador: "yo no vengo de una familia" (12- Beatriz); "yo he tenido especial predisposición" (6- Marta). Además, para remarcar la inscripción del yo, los informantes duplican el complemento: "a mí me hicieron amar la literatura2 (8- Laura). Sobresalen también los posesivos.

Puesto que los informantes construyen su identidad discursiva durante su participación, utilizan algunos recursos para mitigar la potencia de sus aserciones, encubriendo la modalización con el objeto de preservar una imagen positiva de su figura (Brown y Levinson, 1978). Así se explica la expresión de la autorreferencia a través de otras personas gramaticales, especialmente la 2º del singular, a la que recurren para no comprometer su yo en un entorno público. De hecho, la emplean para retratar situaciones que remiten a un conflicto interior en las aulas: "en el fondo pensarás sí que es bastante absurdo lo que estoy haciendo" (24- Rodrigo), "eso de entrada ya te hace preguntarte qué haces tú ahí qué vas a hacer" (50- Rodrigo), "es ahí cuando te cocas un poco con la realidad" (16- Teresa) "hay grupos en los que ves que es imposible a lo mejor acceder a un planteamiento" (22- Laura); "si realmente sigues un poquito las pautas de:: estudio filológico de los clásicos de ver cuáles son las características de esa obra las características de la época / o del movimiento literario pues ves que resulta muy difícil" (24- Laura); "te enfadas incluso de la rabia por qué no entiendes cómo pueden despreciar algo que en este caso no es una obra maestra pero es bastante digna está bien" (36- Rodrigo). También es frecuente su uso para exponer sentimientos de consuelo o de aislamiento: "en los clásicos:: encuentras: respuesta a muchas preguntas que si se las haces en general a gente de tu edad ni siquiera se las ha planteado || encuentras consuelo" (12- Marta).

Por otra parte, los informantes emplean la primera persona del plural para revelar su sentido de pertenencia al colectivo del profesorado: "yo esto lo he comentado mucho con los compañeros del departamento | claro en esto no somos una buena vara de medida porque nosotros ya e:: ((risa)) tenemos la creencia natural ¿no?" (10- Rodrigo); "te das cuenta que:: el alumnado empieza a tener otros estímulos de lo que nosotros tuvimos" (26- Beatriz); "como profesores remetimos eso" (20- Beatriz); "otro problema que tenemos con los clásicos | estás en Secundaria | muchos de ellos van al banco de libros | y se niegan a comprarse los libros" (14- Marta); "al profesorado nos cuesta | porque lo que queremos es que lean por que lean

sacrificamos todo" (26- Marta). Este manifiesto del "nosotros como profesores" se da, asimismo, a través de la 3º persona del singular –" yo creo que le va haciendo perder la fe en lo que está haciendo" (9- Rodrigo)– y de sintagmas nominales: "profesorado que va añadiendo autores obras que considera que pueden ser de interés para el alumnado" (18- Teresa). Al constituirse como una unidad, los informantes ponen de relieve que existe una cultura docente, con su propia idiosincrasia, que se diferencia del otro gran agente del sistema educativo: el alumnado, presentado también como un grupo con su propia personalidad. Para aludir a sus estudiantes, los profesores intercalan formas indeterminadas –" unos porque se leen todo lo que les eches | otros porque realmente les gustó | y otros como sus compañeros lo hacían y son un poco borregos pues también les gustó" (36- Marta)– y sintagmas nominales: "alumnos" (4- Ignacio), "alumnado" (40- Beatriz). Mediante estas formas indefinidas, generalizan los comportamientos y las prácticas habituales de los estudiantes.

Otros elementos modalizadores son los verbos modales, presentes en dos tipos de casos. Por un lado, dentro de la modalidad deóntica, en las prácticas a las que los docentes remiten con fines prescriptivos : "primero hay que escuchar y hay que leer" (22- Beatriz); "para ello, primero, tenemos que no menospreciar esa cultura actual" (40- Ignacio); "tienes primero que conocer a los alumnos" (26- Marta); "lo que tenemos que hacer es trasladarles esa fe que nosotros tenemos" (10- Rodrigo), "hay que leer y hay que intentar llevarles por itinerarios lectores" (24- Beatriz). Por otro, los verbos modales aparecen en los enunciados de los docentes cuando estos reproducen situaciones en las que deben supeditar su voluntad o sus decisiones a una autoridad o fin que consideran superiores: "no me lo puedo permitir no quiero que mis alumnos suspendan" (24- Rodrigo); "pero ya no puedo más" (32- Rodrigo); "por lo tanto tengo que coordinarme" (26- Beatriz). En el apartado verbal, concurren asimismo formas que expresan la modalidad volitiva, que descubren que detrás de las acciones docentes existe una intencionalidad: "intento sacar lo mejor" (46- Marta); "yo siempre intento que se base en la lectura" (26- Rodrigo); "siempre intento asociar siempre siempre la literatura con la creatividad" (22- Teresa).

Igualmente, al texto lo significa cierta modalización epistémica, ya que es un medio para expresar el grado de fiabilidad otorgado por el emisor a lo que se afirma en los enunciados. Por ello, son habituales construcciones como "es verdad que no hay muchas tecnologías" (32- Marta); "sí que es cierto que te hace conectar las obras con las manifestaciones cinematográficas" (18- Teresa); "también es cierto yo he tenido especial predisposición" (6- Marta). Estas formulas dotan de autoridad a sus emisores. Conviene

subrayar, asimismo, la presencia de verbos modalizadores que, no solo modelan la fuerza de las aserciones, sino que demuestran la vocación de los docentes por profundizar en sus creencias y en sus pensamientos: "creo que debería ser estudio literario" (24- Rodrigo); "yo creo que seguimos un poco:: en general | anclados en esa idea" (8- Ignacio); "me parece un poco erróneo" (26- Marta); "me parece un texto cuestionable" (14- Beatriz). A esta modalidad apreciativa, por la que se muestra la valoración del locutor con respecto al mensaje de su enunciado, la acompaña también la profusión de verbos expresivo-valorativos que dan cuenta del estado anímico de los profesores, como "te sientes" (10- Rodrigo); "me duele", (20- Teresa); "me hubiese gustado" (6- Marta); "me sabe mal" (34- Teresa). No obstante, en lo que respecta a la expresión de modalidad a través del verbo, tan relevante es su tipología como su conjugación: en este sentido, despunta el uso del condicional simple de indicativo para la expresión de deseo por parte de los docentes –"lo que a ti te gustaría hacer" (22- Laura)– y del subjuntivo – si yo hiciera eso en 2º de bachillerato mis alumnos suspenderían todos– (24- Rodrigo). La presencia acusada de estas conjugaciones prueba que los docentes a menudo se trasladan a situaciones hipotéticas en las que ven cumplida su voluntad, puesto que en el presente algunos factores impiden su materialización.

Modalizadores son también los adjetivos valorativos –"muy difícil" (20- Beatriz); "fundamental" (20- Teresa); "incómodo" (6- Marta); "auténticos" (12- Marta)– el adverbio "muy" y otros de cuño valorativo expresivo: "seguramente" (32- Rodrigo); "realmente" (24- Laura); "buenamente" (28- Rodrigo); "absolutamente" (34- Teresa); "evidentemente" (20- Rodrigo). Además, emergen indicadores discursivos de la propia opinión como "para mí" (10- 26- Marta), diminutivos –"poquito" (22- 24- Laura; 42- Marta) y palabras y sintagmas que descubren la opinión y la subjetividad de los hablantes (Van Dijk, 1998). Algunas basculan directamente hacia su dimensión emocional: "frustración" (68- Teresa); "rabia" (36- Rodrigo); "decepciones" (50- Rodrigo); "triste" (30- Rodrigo) y otras se relacionan con su bagaje personal como "mi opinión" (76- Ignacio), "mis creencias" (24- Rodrigo), o con su idolología didáctica: "mi manera de entender la literatura" (28- Teresa); "mi filosofía" (62- Teresa).

Asimismo, se rastrea la modalización de los informantes con respecto a sus enunciados en su comunicación no verbal. En el ámbito prosódico, Marta exagera los prejuicios que presentan sus alumnos alzando la voz: "empiezan diciendo "QUÉ DIFÍCIL". Además, su gestualidad también contribuye a remarcar la fuerza locutiva de los contenidos que emite: "tienen que estudiar muy poquito" ((señalando un trecho mínimo con los dedos)) (42-); "el

problema es que el poema del Mío Cid se reduce a esto" ((señalando con los dedos un trecho mínimo)) (24- Marta). Otro elemento de la parcela no verbal que funciona como un operador pragmático es la respuesta humorística. La risa aparece sobre todo cuando los informantes reaccionan a su propio enunciado, normalmente con cierto descreimiento e ironía ante la descripción de un acontecimiento conflictivo, que han aceptado con estoicismo: "eso de entrada ya te hace preguntarte qué haces tú ahí qué vas a hacer" ((risa)) (50- Rodrigo); "seguramente como te decía antes a los alumnos les voy a hacer una faena" ((risa)) (32- Rodrigo); "es que realmente es una tarea ímproba ((risas) para muy valientes" (24- Laura); "no hay una fórmula mágica ya me gustaría a mí" ((risas)) (50- Laura); "la verdad es que siempre he hecho cosas raras" ((risas)) (38- Teresa); "eso sí que les llegó más de lo que les puede llegar leer El Lazarillo de Tormes ¿qué quieres que te diga? ((risas)) es lo que hay" (60- Teresa). En relación con estos aspectos, también es necesario mencionar la continuidad del texto, que revela la disposición del enunciador con respecto a la enunciación: así, un discurso más pausado, como es el de Ignacio, muestra su tranquilidad durante el acto comunicativo, mientras el tono acelerado de Rodrigo puede ser síntoma de nerviosismo.

Como consecuencia de esta modalización tan prominente, los actos de habla (Austin, 1962) predominantes son asertivos: los hablantes a menudo afirman o rechazan algunos enunciados y reiteran varias proposiciones. Corresponde puntualizar que muchas de estas aserciones son oraciones enunciativas negativas: "no hay manera: de meter un clásico en un instituto secundaria" (12- Marta); "tampoco nos apoya demasiado" (14- Marta); "tampoco tenían un gran interés" (42- Ignacio). Por su parte, el acto ilocutivo que subyace tras muchas de las intervenciones se dirige a la expresión de sus creencias y opiniones, por lo que destaca el discurso argumentativo, con el que tienden a justificar su postura. De ahí, la abundancia de subordinadas adverbiales de causa: "quiero decir que me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española porque hay que reconocer que el canon escolar de ese momento que coincidía con el canon literario" (8- Laura); "acabas con una especie de carrera alocada hacia adelante intentaré explicar como buenamente se pueda lo que va pautando el libro porque si encima te sales un poco del marco del manual que manejas pues aquello:: ya no hay forma de gobernarlo" (28- Rodrigo); "yo lo de echar la culpa solo al currículo no lo veo porque creo que el currículo se puede abordar de forma muy diferentes" (48- Ignacio). Este fenómeno alcanza su máxima expresión en varios testimonios de Marta, en los que la polisíndeton refuerza su idea mediante una cadencia enumerativa: "porque para empezar | nos da la impresión de que la vida empieza cuando nosotros nacemos | y no es así | porque los

errores se repiten si no se conocen las causas que los desencadenan | porque acompañan | porque enseñan | porque abren la mente | ¿por qué estudiar matemáticas si yo voy a ser filóloga? | porque ejercita parte de tu cerebro que de otra forma quedaría muerto| porque ves que la vida es muy parecida" (32- Marta).

El sesgo argumentativo provoca, asimismo, la predominancia de oraciones adversativas, mediante las cuales los informantes introducen contraargumentos e inciden, de nuevo, en varias realidades que entran en colisión: "si todo fuese idílico pero claro cuando tú estás en el aula lo que vas viendo pues nada es idílico" (50- Rodrigo); "para 3º esta editorial está muy bien | pero como es muy cara los padres se quejan | pero ya te digo como no son obligatorias mi compañero se ve en la tesitura de que no se los leen" (26- Marta); "te metes con ellos y a través de ellos llegas a otros asuntos y fenomenal pero el principal problema está en la literatura anterior" (20- Teresa); "formaba parte de mi trabajo pero no:: es lo que yo hubiera enseñado" (28- Laura). En esta línea, aparecen también las adverbiales concesivas: "también condiciona que la literatura aunque siga siendo valiosísima | siempre será – si era una entre cinco elementos valiosos" (10- Laura); "participaban también en el proyecto | aunque a lo mejor no con una gran implicación personal" (46- Ignacio).

Para ilustrar su punto de vista, los docentes incluyen ejemplificaciones –"por ejemplo estoy pensando en los textos medievales o del Siglo de Oro" (16- Teresa); "nos enseñaban poemas por ejemplo para conocer a Garcilaso de la Vega En tanto que de Rosa y azucena" (4- Marta)– y comparaciones –"es como la sintaxis | les cuesta mucho2 (20- Marta); "cuando les obligan y lo consiguen es como hacer el test de Cooper en 8 minutos" (36- Marta). Otros recursos son las preguntas retóricas –"¿por qué? | porque es corto" (14- Marta); "¿por qué? porque te obligaba el profesor" (14- Marta)– y la alegoría: "les digo pues bueno esto lo tiene muy bien resuelto hoy en día la nutrición qué es una ciencia nueva | claro los niños te pedirán chocolate continuamente y no por eso les das chocolate | evidentemente tendrás que pautar que el chocolate tendrá su momento pero a un alumno que está en periodo de formación tienes que darle lo que tú crees que necesita" (10- Rodrigo).

Estas formas argumentativas conviven con el discurso narrativo que también aparece en los testimonios de los informantes, quienes se remontan al pasado para rememorar su experiencia. Por consiguiente, como tiempos propios del pasado, prolifera la conjugación en pretérito perfecto simple, en virtud de su aspecto morfológico perfectivo, cuando los docentes presentan algunas acciones como completas o acabadas: "en la época en la que yo estudié en

la escuela en el Instituto y luego la Universidad | qué eran los años 70 y luego los años 80 del siglo pasado" (8- Beatriz). Se conjugan en pretérito imperfecto simple, dado su aspecto morfológico imperfectivo, aquellas acciones que se muestran en su transcurso y sobre las que el docente se detiene. Producto de la supremacía de la narración es la riqueza de fórmulas temporales, como "jamás", "antes", "nunca" (6- Laura), "entonces" (2- Ignacio) "después (42- Ignacio). Y de subordinadas adverbiales de tiempo: "cuando tuve que estudiar o sea como cuando tuve que prepararme cómo se daba literatura" (26- Laura). En ese cometido de localizar cada acontecimiento en un punto cronológico, colaboran, asimismo, las perífrasis durativas –"lo he ido descubriendo con el tiempo" (10- Rodrigo); "lo que hemos ido aprendiendo en los institutos en la universidad y como profesores" (22- Beatriz)– y terminativas –"he terminado queriendo a Don Quijote"– (22- Marta). Por medio de la perífrasis, los docentes construyen su experiencia como un proceso dinámico que se fortalece con el tiempo y que de momento no tiene fin, como en un presente que se actualiza cíclicamente.

Dentro de este tejido narrativo, se producen fenómenos de heteroglosia en los que reproducen la voz de los personajes que protagonizan las anécdotas relatadas por los docentes. En primer lugar, dando lugar a un desdoblamiento del locutor aparecen citas directas que reproducen los enunciados emitidos por los profesores durante su ejercicio, encabezados, sobre todo, por *verba dicenci:* "mi frase fetiche de este año es «perdonad que he estado hablando sin parar»" (52- Rodrigo); "les dices «piensa que eres un personaje de la obra y que un compañero te entreviste y te grabe en un vídeo»", "les dices «imagina que has viajado al siglo XXI y que tienes que explicar desde la perspectiva de tu personaje por qué obras te así»" (24- Teresa); "pues tú tu poema en cuaderna vía tú como un romance tú como un villancico" (66- Teresa). Además, los docentes utilizan el discurso referido para dar a conocer su pensamiento interior: "al final dices «me da igual lo que le hagan pero que lean»" (26- Laura); "dices «es que tengo que hacer leer esto y es que se lee o no sé lee pero no hay otra forma»" (68- Teresa). Otra proceso polifónico de desdoblamiento tiene lugar cuando el informante habla de sí mismo en 3ª persona: "y realmente el Rodrigo de verdad solo le abra al alumno de verdad ese día" (52- Rodrigo). Además, en virtud de la espontaneidad que caracteriza a la entrevista, se aglutinan expresiones autorreferencias con función anafórica: "ya te he dicho | que leer La Regenta era para mí sublime" (10- Marta).

Asimismo, en el discurso de los docentes emerge el estilo directo para imitar las reacciones del alumnado, lo que no solo incrementa la fiabilidad de lo dicho al estar de alguna

manera fundamentado en situaciones verídicas, sino que, al contribuir en la caracterización del estudiante, pone de relieve el rol protagonista que los docentes le asignan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: "pero profesor y esto ¿para qué?" (52- Rodrigo); "si le han dado mucha importancia las generaciones anteriores / | y por eso me lo enseñan a mí" (38- Ignacio). De hecho, los docentes recrean diálogos con los propios estudiantes: "bueno mañana vais a tener un examen sorpresa nadie se debe preocupar porque es un examen que puede subir hasta un punto de la nota" "y ¿qué estudiamos?" "no hay que estudiar nada" (50- Teresa). También es usual el empleo del estilo indirecto: "dicen que si es una educación obligatoria que los compremos nosotros" (18- Marta).

En otro orden, la oralidad de la entrevista condiciona el discurso en distintas facetas. De ahí que abunden las interjecciones como "puf::" o "bua::", las repeticiones – "claro claro | sí sí sí sí" (28- Laura)–, fórmulas como "no sé" (36- Marta) o "pues bueno" (8- Beatriz). Además, cuando los profesores reflexionan, sobre todo sobre sí mismos, suelen incurrir en muchas vocalizaciones como "e::", que demuestran que dedican un tiempo a meditar su respuesta puesto que no habían elaborado ese discurso de antemano. Asimismo, prolifera la modalidad interrogativa –"¿sabes lo primero que hice?" (82- Marta)– sobre todo la expresión "¿no?" y la apelación al interlocutor: "ya te digo eso es algo que no solemos hacer" (10- Rodrigo); "vale yo te cuento" (42- Ignacio), que disminuyen la distancia entre la entrevistadora y los informantes, por su acusada naturaleza dialógica con funciones interactivas. En consecuencia, se puede concluir que se generó un clima de confianza en el que los entrevistados se sintieron con la libertad para hablar sin restricciones. Por último, cabe señalar la deixis exofórica que refiere al parámetro contextual cronológico: "ahora hablando contigo" (22- Beatriz). En este sentido, los informantes advierten de las consecuencias que ha deparado la conversación, lo que confirma la performatividad de la investigación: "fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona" (36- Marta); "fíjate ahora hablando contigo pues me doy cuenta de que me gustaba mucho la lengua pero creo que la literatura la aprecié sobre todo leyendo" (22- Beatriz).

Debido a la inmediatez del discurso oral, la sintaxis es poco elaborada. Lo corroboran los anacolutos –"yo mi frase fetiche de este año es" (32- Rodrigo); "objetivos es sobre todo que lean" (22- Beatriz)– y las elipsis – "imagínate vas a explicar Fuenteovejuna" (26- Marta). Asimismo, en el nivel morfosintáctico, destacan las estructuras paralelísticas y enumerativas, que, mediante su ritmo y su fuerza expresiva, contribuyen a que cale el mensaje: "como el propio alumnado | como la ley | como la inspección técnica: no los eliminan por censura

ideológica" (15- Marta); "me salto a la torera todo | me salto a la torera el currículo" (8- Rodrigo).

A consecuencia de las nociones de campo, tenor y modo, anteriormente analizadas, el registro de los docentes es fundamentalmente coloquial, puesto que sobresalen términos baúl como "cosa" (6- Teresa), fórmulas informales como "chula" (20- Beatriz), "tostón" (14- Marta), "morralla" (14- Marta), "engancharlos" (20- Teresa) o "enrollarte" (24- Marta), diminutivos – "trencitas, cariñitos, besitos" (26- Marta) y expresiones populares como "de cabo a rabo" (8- Rodrigo), "saltar a la torera" (4- Rodrigo); "dar por saco" (32- Marta". No obstante, estas palabras conviven con otras nociones especializadas y con la facilidad de los docentes para darle sentido a su mensaje a través del lenguaje figurado: así, hacen uso de las metáforas –" es un poco también intentar poner un caballo de Troya en el mundo en el que ellos viven" (64- Ignacio); "me: dejé la piel" (36- Marta)– o la sinestesia –"que te transmiten el olor | la textura | la simpatía o antipatía hacia el personaje" (36- Marta). De esta convivencia de expresiones de toda índole se puede deducir que los informantes, especialistas en su profesión y, dado su hábito lector, con las herramientas necesarias para emitir enunciados bien construidos– se tomaron el encuentro como una charla distendida en la que valoraron sin apenas tapujos las distintas cuestiones.

3.3.2. Análisis del discurso del grupo de discusión

La superestructura del texto se resuelve en el esquema pregunta-debate, puesto que hay una entrevistadora que introduce las preguntas y unos participantes que dialogan al hilo de su contenido. De esta forma, existen dos roles diferenciados: el de quien introduce nuevos interrogantes y el de los profesores, cuyos turnos son más extensos. De nuevo, la macroestructura de la conversación es la lectura de los clásicos. No obstante, aparece un nuevo subtema: la adaptación de los clásicos a los tiempos actuales. De ahí, la emergencia de fórmulas como "permanecer transformados", "reformulación" "conservación", (3- Laura); "perviven", "adaptando", "nuevas realidades" "hoy en día" (4- Ignacio). Además, como sucede en las entrevistas individuales, los profesores hacen gala de un profundo conocimiento de la educación literaria. Al compartir este marco cognitivo, surgen algunas presuposiciones pragmáticas (Levinson, 1983) que arrancan desde saberes previos que se dan por supuestos y que son compartidos por los participantes del hecho comunicativo. Así, los informantes hacen referencia al Enfoque de la recepción (34- Laura), a los perfiles de Quevedo y Góngora en

Twitter (6- Teresa), o a Guadalupe Jover (34- Laura) sin la necesidad de contextualizar estas realidades, lo que pone de relieve que los docentes se incardinan en una realidad común, ya que los presupuestos definen una comunidad (Núñez y Teso, 1996).

En lo que respecta a la modalización del discurso, los informantes recurren a la primera persona del singular sobre todo para manifestar su grado de acuerdo con respecto a sus compañeros: "yo estoy de acuerdo" (4- Ignacio); "yo coincido" (5- Beatriz); "yo lo plantearía" (7- Rodrigo). Con estas fórmulas de entrada, los participantes inician sus intervenciones e incrementan el grado de interacción del coloquio. Asimismo, aparecen otros operadores pragmáticos como "me parece que" (5- Beatriz); "para mí" (5- Beatriz); "creo que" (7- Rodrigo), "por mi experiencia" (25- Ignacio) y "es verdad que" (9- Laura), que se encuadra en la modalidad epistémica. Además, la expresión autorreferencial se da mediante la segunda persona: "para poder saborear esa excelencia claro tienes que leer" (10- Rodrigo); "cuando mandas un clásico de lectura en clase pues tienes que ver m:: cómo lo abordas". Y, sobre todo, la primera persona plural: "estamos viviendo" (4- Ignacio); "podemos relacionar" (5- Beatriz); tenemos suerte (6- Teresa); "seguramente estemos en el mejor momento" (7- Rodrigo); "en nuestro tiempo" (11- Ignacio). El dominio del plural refuerza los lazos comunes entre los participantes, como también lo hacen las referencias al marco territorial: "en España sabemos mucho de fútil" (10- Rodrigo).

En consonancia con esta influencia recíproca, la textura discursiva se organiza principalmente a través de la deixis anafórica, por la que los docentes engarzan su testimonio con los anteriores: "como dice Teresa" (13- Laura); "añadiendo una cosita a lo de Rodrigo" (46- Teresa); "yo retomando los temas que han salido" (16- Beatriz). Un caso especial de las contribuciones interactivas que derivan de la autoselección son algunas intervenciones que se emplean para conservar el canal del comunicación con una función fática. Estas expresiones sirven para transmitir a quien habla que los participantes atienden a lo que dice, un guiño especialmente importante cuando la comunicación no es en vivo:

> *13. L: en ese contexto que decís vosotros de que no leen | luego intentar que lean a través de textos que en ningún momento e:: se han escrito pensando en ellos | es decir | ni por edad ni por contexto | en otros momentos como ya había mucha lectura previa pues un clásico:: se podía acceder:: a la comprensión de ese texto mucho mejor pero es que ahora realmente si no los llevas de la mano como dice Teresa leyendo en clase con ellos | aun así te das cuenta de que les estás llevando casi a la cultura del libro | que ellos pueden intentar leer lo que leen pero no es la experiencia lectora de leer el clásico | sobre todo con versiones que claro están muy bien pero que ya claro distan mucho del original pero bueno | es que eso hay que planteárselo también | a partir de qué curso y luego es que dependiendo de*

los cursos || porque yo supongo que os habrá pasado a todos ¿no? yo he tenido grupos malísimos en todos los sentidos académicos y y claro trabajar con ellos textos clásicos | ya no digamos si son lejanos en el tiempo: como: hemos dicho antes::

14. R: sí sí ((risas))

La gestión de los turnos se da principalmente a través de la autoselección, puesto que son los docentes los que deciden cuando hablar. En la mayoría de los casos, los interlocutores se siguen los unos a los otros sin solapamientos ni silencios prolongados, puesto que de forma natural los informantes reconocen los lugares apropiados para la transición. Así, detectan ciertos mecanismos por los que intuyen que el interlocutor anterior ha concluido su intervención. Estos procedimientos son fundamentalmente léxicos, es decir, el locutor hace saber al resto que ha terminado su parlamento: "eso es un poquito lo que quería comentar" (8- Beatriz). También sintácticos, puesto que la completud oracional señala el fin: "yo creo que trabajar con adaptaciones es muy bueno para que al menos tengan ese primer acercamiento a lo que fue esa obra y seguirá siendo en otros espacios cinematográficos visuales (16- Beatriz). Pueden ser asimismo prosódicos mediante una entonación descendente y una pausa. Finalmente, las alusiones directas a los presentes también son buenos indicios: "¿qué pensáis?" (11- Ignacio). No obstante, en algunos casos se superponen las aportaciones:

26. R =yo=

27. perdona sigue sigue Rodrigo

28. R: no no sigue tú que me he metido | habla habla tú perdona

En lo que concierne a la interacción, Beatriz con frecuencia introduce sus propios remas, que se corresponden con las cuestiones en las que insiste en la entrevista individual. Así, a la pregunta "quería empezar preguntándoos si el modelo social y cultural actual fomenta o impedimenta la lectura de los clásicos" (1- Entrevistadora), ella responde en el transcurso del debate sin que nadie haya mencionado un asunto similar a lo que ella propone: "yo creo que habría que establecer itinerarios lectores que permitan llevar a los alumnos de una forma más dirigida y después ellos de forma autónoma podría ser eficaz | el problema es que a veces esos itinerarios lectores m:: pueden chocar con las programaciones en un centro educativo" (8- Beatriz). De hecho, de alguna forma hasta en dos ocasiones se da cuenta de que su intervención se debe más bien a su voluntad por introducir una de sus creencias más arraigadas

que a la coherencia discursiva: "bueno eso es un poquito lo que quería comentar" (8- Beatriz); "no sé si me he desviado pero me ha venido un poco a la cabeza" (32- Beatriz).

En general, esta tendencia, acusada en Beatriz, se da también de forma general ante una pregunta en concreto: "desde la literatura académica se asume que los alumnos deberían entender los textos pero que los profesores además deberían fomentar la competencia interpretativa a través del dominio del metalenguaje:: ¿realmente creéis que los alumnos están preparados para comprender un texto no solo literalmente sino también poder hacer interpretaciones más profundas más complejas::? (18- Entrevistadora). Ninguno de los participantes la contesta con precisión. De hecho, quizá porque no tienen una opinión consolidada o por preservar su imagen, todos introducen cuestiones a las que habían brindado un gran peso durante las entrevistas individuales. Teresa comparte su rechazo a los exámenes de lectura y aborda su metodología creativa, lo que desencadena la aprobación de Laura. Consecutivamente, Ignacio comparte uno de sus grandes proyectos –el de la enseñanza de los clásicos a través de la música, mientras Rodrigo cuestiona el marco historicista. Así se justifica, asimismo, la deixis exofórica al contexto de las entrevistas individuales, que demuestra el solapamiento entre los contenidos que trataron en el ámbito individual y los del colectivo: "el problema está en lo que te comentaba el otro día a nivel individual" (6- Teresa); "como te comentaba en la entrevista" (8- Beatriz).

A grandes rasgos, Beatriz e Ignacio se mantienen en un segundo plano, habitualmente con intervenciones en las que se proponen temas que no tienen continuidad en los parlamentos de otros entrevistados, salvo la referencia de Laura a los itinerarios lectores que introduce Beatriz (9- Laura). De hecho, Laura es la participante que más apoya e intenta secundar las propuestas de los informantes. Por su parte, Rodrigo y Teresa a menudo debaten y concuerdan sobre remas que ha propuesto el otro, como los problemas de lectura o el acierto del currículo de literatura universal.

En lo que respecta al género discursivo, como sucedía en las entrevistas, predomina la argumentación, lo que provoca la concatenación de adversativas –"que ellos pueden intentar leer lo que leen pero no es la experiencia lectora de leer el clásico | sobre todo con versiones que claro están muy bien pero que ya claro distan mucho del original" (13- Laura)–, concesivas –"la experiencia se ha quedado muy postergada | aunque ahora parece que empiezan a cambiar las cosas" (34- Laura) de adverbiales de causa –" sí que creo que es necesario para que ellos por lo menos puedan saltar hacia atrás y hacia delante | porque si desde el principio les

mezclamos todos creo que tampoco la imagen que nosotros les queremos transmitir de la literatura les llegaría" (44- Teresa). Salvo alguna alusión al tiempo pasado –"antes ir a ver una película al cine costaba dinero y no siempre podías ver la película que querías" (9- Laura), no destaca el discurso narrativo, a diferencia de las entrevistas. De ahí, el predominio del tiempo presente, lo que pone de manifiesto que los informantes apenas profundizaron en su experiencia vital.

Como en las entrevistas, abundan fórmulas orales como "claro" (10- Rodrigo); "quiero decir" (22- Laura), "¿no?" o "pero bueno" (46- Teresa). Si bien la sintaxis continúa siendo inconexa – "hay tendencias en ese sentido ¿no? todo lo que ahora se llama la gran historia apunta a esa dirección ¿no? tratar de ver los procesos de largo alcance que creo que es cuando cobra sentido el estudio de la cadena de clásicos" (7- Rodrigo)– y aparecen fórmulas coloquiales como "a carcajadas" (12- Teresa); "tira más hacia" (38- Laura), el discurso es más elaborado en comparación con las entrevistas, puesto que, al compartir espacio con sus iguales, los docentes sienten que deben estar al nivel que se les presupone como profesionales.

4. SÍNTESIS

La cognición del docente acerca de la lectura y transposición de obras de autores clásicos en Secundaria y Bachillerato ha sido analizada a través de seis grandes cuestiones. En primer lugar, el bagaje personal del profesor, en el que inciden su experiencia como alumno, su trayectoria investigadora, su experiencia como docente, sus hábitos lectores, su self (su yo) y su estado anímico. En este sentido, la formación escolar de todos los informantes les acercó al amor por los clásicos. Al contrario, la formación universitaria alteró muy levemente sus creencias: aunque la realización de Filología Hispánica puso en sus manos obras que ampliaron sus horizontes culturales, apenas mencionan ninguna experiencia significativa que condicionara sus prácticas posteriores o su forma de entender y amar la literatura como habían logrado los profesores de su etapa escolar. De hecho, subrayan que la extrema especialización de la filología ignora la dimensión didáctica que, según los informantes, debería atesorar el grado al ser cursada, en su mayoría, por futuros docentes de literatura. No obstante, el objeto de estudio de su tesis sí ha influenciado sus prácticas posteriores y su visión del hecho literario en casi todos los informantes.

Con todo, quizá ha sido su experiencia, en constante evolución y fundamentada en la asunción de lo que funciona y lo que no, lo que más les ha condicionado. Tal y como ha puesto

de relieve la perspectiva biográfica, cuando reflexionan sobre su autoeficacia no reparan en su capacidad de transmisión o en la elaboración de su discurso, sino que todos los éxitos y fracasos que mencionan se miden con respecto al grado de interés que despertaron en el alumnado.

Asimismo, una parte relevante del constructo son las imágenes que poseen acerca de las prácticas y las estrategias que llevan a cabo en el aula, muy ligadas al modelo de la educación literaria. Subrayan la importancia de que el estudiante interprete la obra desde su horizonte de expectativas. En la descripción de estas imágenes, incidieron en las metodologías que suelen llevar a cabo, como las actividades creativas, intertextuales, los ejercicios lingüísticos, la lectura en clase o la clase magistral participativa. Un asunto que presenta diversas opiniones es la obligatoriedad de la lectura. Además, también mencionaron algunos recursos que tienen a emplear, como las herramientas multimodales u otras manifestaciones artísticas. Mientras la utilidad de las adaptaciones genera la unanimidad entre los informantes, el libro de texto o el diseño de materiales propios presentan opiniones más diversas.

Otro tema con gran peso en las entrevistas fue el contexto en el que desarrollan su labor los profesores, lo que genera una tensión entre sus autocreencias y sus heterocreencias. En la oposición entre sus expectativas y la descripción de su realidad emerge la dualidad entre el "I" y "me" del self. Los informantes reflexionaron sobre el enfoque que domina el sistema en función de los objetivos que persigue. Además, hablaron de la influencia que ejerce en su didáctica, puesto que, aunque se distancian de su metodología tradicional, se sienten en la obligación de obedecerlo, especialmente en 2º de Bachillerato por la presión de la EvAu, otro de los factores que, confesaron, más les determina. Otros elementos externos que condicionan sus prácticas son el departamento, especialmente determinante en la selección de las lecturas obligatorias, y la familia de los alumnos, a la que consideran fundamental en el fomento del hábito lector.

Asimismo, el grupo de discusión puso de manifiesto cómo las características de la cultura actual obstaculizan, en cierta medida, la lectura de los clásicos porque impiden que los jóvenes destinen tiempo a la lectura de sus obras. No obstante, asumen que las nuevas alternativas culturales permiten un acercamiento a la literatura desde el concepto de reformulación.

En relación con el contexto, los docentes también comparten sus creencias sobre el alumnado, que se articulan en torno al concepto de diferencia generacional: los alumnos no son como ellos. Las diferencias culturales entre lo que vivieron en su etapa escolar y lo que

vive el alumnado actualmente son acusadas. Los prejuicios son un asunto que acapara muchas de sus observaciones. En este sentido, los alumnos tienen a cuestionar el porqué de la literatura. Asimismo, enumeran las dificultades que presentan los alumnos: así, la distancia temporal y cultural, la singularidad de su lenguaje y la inmadurez que deriva de su juventud suelen ser un impedimento.

Además, los informantes abordan el concepto de clásicos, sobre todo, desde una dimensión íntima. Así se explica la correlación entre la categoría de "objeto de estudio" y la de "bagaje personal" realizada mediante el análisis de conglomerados. Para los informantes, los clásicos sirven de orientación y de respuesta. Asimismo, afirman que los clásicos le confieren un sentido a la especie humana. También destacan su capacidad para superar cualquier barrera cronológica y dejar su impronta en las obras venideras. A su vez, recuperan la noción retórica de *imitatio*, pues los valoran como modelos de excelencia. En menor medida, destacan la multiplicidad de lecturas que fomentan y su cualidad como fuentes de placer.

IV. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS Y PRÁCTICAS AUTOINFORMADAS DEL PROFESORADO SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS (CREPROCLA)

1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A continuación, se presenta CREPROCLA, un cuestionario compuesto por dos escalas para medir las creencias y las prácticas autoinformadas por el profesorado sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. En el primer capítulo, se ha mostrado cómo las creencias de los docentes influyen en su desempeño en el aula, en sus prácticas, en el rendimiento de los alumnos, en su percepción de la autoeficacia. Es por ello por lo que, desde esta investigación doctoral, se considera indispensable aumentar el conocimiento sobre la cognición docente a través de instrumentos rigurosos. Como ya se ha abordado, en el área de la educación literaria resulta infrecuente la validación de cuestionarios. Asimismo, generar un mayor conocimiento y reflexión sobre las variables sociodemográficas que determinan las creencias del profesor puede redundar en la optimización del procedimiento de enseñanza-aprendizaje en el ámbito literario.

Por ello, se va a describir el proceso de diseño de ambos inventarios (redacción de los indicadores, la validación del contenido a través de la prueba de jueces expertos y la validación del constructo a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio aplicado sobre ambas escalas) con vistas a reportar la propuesta de normativización de las dos baterías de indicadores. De esta forma, se ha considerado que disponer de un inventario estandarizado sobre la perspectiva del profesorado con respecto a un tema tan presente en la didáctica de la literatura aportaría una mayor fiabilidad y utilidad para su investigación, lo que mejorará la transferencia de información entre la bibliografía especializada y la realidad del aula. Para ello, antes de llevar a cabo la investigación, se plantearon dos hipótesis:

H_a: Las creencias del docente de Lengua y literatura sobre la lectura de los autores clásicos en Secundaria y Bachillerato pueden ser operativizadas a través de un modelo multidimensional, que integra factores de tipo individual y de naturaleza externa.

H_b: Las prácticas y la planificación del docente de Lengua y literatura con respecto a la lectura de los autores clásicos en Secundaria y Bachillerato pueden ser operativizadas a través de un modelo multidimensional, que identifica distintos enfoques y los factores que los determinan.

Partiendo de estas hipótesis, se han establecido dos tipos de objetivos: generales y específicos, recogidos en las tablas 11 y 12:

Tabla 11. Relación entre objetivos generales y específicos con respecto a la escala de creencias

Generales	Específicos
1. Diseñar una escala que mida las creencias docentes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato	1.1. Crear una batería de indicadores que recoja la perspectiva del profesorado sobre su vínculo con las obras de autores clásicos, el currículo, el alumnado y su eficacia profesional
	1.2. Ofrecer un inventario que resulte claro para docentes de Lengua y Literatura que no están especializados en el ámbito de la pedagogía teórica
2. Validar una escala que mida las creencias docentes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato	2.1. Garantizar la validez de contenido de la escala a través de una prueba de jueces expertos
	2.2. Identificar la estructura de factores subyacentes al conjunto de los datos mediante el análisis factorial exploratorio
	2.3. Contrastar las hipótesis estructurales que pone de manifiesto la teoría mediante el análisis factorial confirmatorio
	2.4. Verificar la fiabilidad de la escala mediante un estadístico de fiabilidad

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Relación entre objetivos generales y específicos con respecto a la escala de prácticas y planificación docente

Generales	Específicos
3. Diseñar una escala que determine las prácticas y la planificación del docente en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato	1.1. Crear una batería de indicadores que permita al profesor reportar sus prácticas y enfoques más empleados, así como los factores que determinan su planificación docente
	1.2. Ofrecer un inventario que resulte claro para docentes de Lengua y Literatura que no están especializados en el ámbito de la pedagogía teórica
4. Validar una escala que determine las prácticas y la planificación del docente en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato	4.1. Garantizar la validez de contenido de la escala a través de una prueba de jueces expertos
	4.2. Identificar la estructura de factores subyacentes al conjunto de los datos mediante el análisis factorial exploratorio

	4.3. Contrastar las hipótesis estructurales que pone de manifiesto la teoría mediante el análisis factorial confirmatorio
	4.4. Verificar la fiabilidad de la escala mediante un estadístico de fiabilidad

Fuente: elaboración propia

2. MÉTODO

La construcción y la validación de modelos psicométricos son procesos estructurados en varias etapas (Muñiz et al., 2013; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019). En lo que respecta a la normativización de CREPROCLA, en primer lugar, se llevó a cabo el diseño de ambas escalas y, a continuación, se validó su contenido a través de una prueba de jueces expertos. Tras la aplicación de los cambios sugeridos por los expertos, se creó una nueva versión de CREPROCLA y, más adelante, se difundió el instrumento entre el universo. Tras su resolución, se validó el constructo mediante análisis factoriales. Tal y como recomienda la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), se realizaron de forma secuencial (Lloret-Segura et al., 2014): a las respuestas emitidas por un 40% de la muestra, distribuida aleatoriamente, se les aplicó el análisis factorial exploratorio (AFE). Por tanto, las respuestas enviadas por el 60% restante fueron sometidas al análisis factorial confirmatorio (AFC). A continuación, se aplicaron los análisis de fiabilidad.

2.1. Instrumento: construcción de ambos inventarios

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un test de rendimiento típico elaborado *ad hoc* y denominado CREPROCLA. En primer lugar, se definió el constructo del instrumento. La revisión de las investigaciones que han estudiado las creencias del docente, reflejada en la primera parte de este trabajo, ha puesto de relieve la complejidad del fenómeno y los diferentes aspectos que abarca. No obstante, se han identificado una serie de factores que inciden en la cognición docente. Los núcleos de interés de este marco teórico y el estudio exploratorio inicial constituyen la base sobre la que se ha construido el cuestionario. Así se pretende adaptar este constructo a la lectura de los clásicos, aunando la perspectiva educativa y la especificidad del objeto de estudio.

Como prueban los instrumentos cuantitativos y los estudios categoriales sobre la cognición docente, en varias investigaciones las creencias y las prácticas se determinan de

forma conjunta y en otros, separadas. En esta investigación, para evitar una estructura factorial demasiado amplia y poco concreta, que acumule demasiada varianza de error, se ha seguido el modelo de otros cuestionarios (Badash et al., 2020; Borhan & Zakaria, 2017; Enzingmüller & Precht, 2019; Guo et al., 2021; Kim & Buchanan, 2009; Ngoc & Maria, 2023; Sandvik et al., 2014), que han dividido las creencias y las prácticas en dos escalas. No obstante, hay que tener en cuenta que ambos conceptos se insertan en el paradigma del pensamiento docente, puesto que recogen la perspectiva del profesor sobre lo que piensa y sobre lo que hace (Five & Buehl, 2012). Así lo confirmó el análisis de conglomerados realizados sobre las entrevistas con profesores expertos, que puso de relieve que cuando los profesores aluden a sus prácticas y estrategias docentes suelen incidir también en aspectos de su bagaje personal y el objeto de estudio. Asimismo, aunque pertenecen a dos escalas diferentes, los indicadores de una y otra se han presentado intercalados para facilitar la lectura. De ahí que la numeración de los ítems no se haya organizado en función de las dimensiones, como se muestra en las siguientes tablas.

2.1.1. Origen de los indicadores

2.1.1.1. Escala sobre las creencias del docente acerca de la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato

La escala que se elaboró inicialmente, antes de verse modificada por la fase de validación, constaba de 69 indicadores. La batería de ítems se dividía en 5 secciones, que indagan sobre las autocreencias y las heterocreencias del docente. Este conjunto de dimensiones se estableció de acuerdo con las macrocategorías de las entrevistas, si bien se tuvo en cuenta que se trata de dos técnicas de datos de distinta naturaleza. Asimismo, es necesario puntualizar que las dimensiones se han adoptado de forma orientativa, teniendo en cuenta que no serán definitivas hasta que se realicen los análisis factoriales. Dichos apartados son:

Experiencia personal del docente: como se ha detallado en el marco teórico, la etapa de formación deja su huella en la concepción sobre la literatura del profesor y sobre su didáctica a través de las experiencias vicarias y del aprendizaje por observación, tendencia también identificada en el estudio exploratorio. Por eso, en esta dimensión se incluyen indicadores que solicitan información sobre el hábito lector del encuestado durante esta etapa, sobre el enfoque que dominó la enseñanza de los clásicos que recibió y su valoración de la preparación que tuvo durante su paso por la universidad en lo relativo a la transposición y la lectura de autores clásicos; que ha sido negativa en el varios estudios de creencias docentes (López-Rodríguez

& Núñez-Delgado, 2023; Graham et al., 2021) Este primer apartado está compuesto de 11 indicadores (tabla 13), tres de ellos adaptados de otras investigaciones, aunque estas no profundicen específicamente en la literatura: el 1 y el 2 de Chi (2009) y el 11, de Gut et al., (2021).

Tabla 13. Indicadores de la dimensión "experiencia personal del docente"

1. Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando las obras de autores clásicos
2. Durante mi etapa escolar tuve contacto con un profesor de literatura cuyo modelo deseo emular
3. Durante mi etapa escolar leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia
4. Durante mi etapa escolar, recibí una enseñanza de las obras de autores clásicos de calidad
La enseñanza de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en…
5. La transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural
6. El análisis de las obras mediante el comentario de texto
7. El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas
8. Las respuestas del lector ante la obra, su contexto y su actualidad
9. **La carrera/grado de Filología Hispánica** me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato
10. **El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica/ el Máster de profesorado** me preparó eficazmente para enseñar las obras de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato
11. Me gusta leer obras de autores clásicos

Fuente: elaboración propia

Autoeficacia: el análisis de los relatos de vida puso en evidencia la necesidad de ahondar en las creencias de autoeficacia del profesorado, uno de los factores, además, más presentes en los instrumentos cuantitativos sobre la cognición docente. Por ello, esta dimensión agrupa 14 indicadores (tabla 14) que buscan medir su propia perspectiva sobre su capacidad para transponer las obras de autores clásicos. Aunque en algunos cuestionarios la medida de la autoeficacia docente se realiza a través de una escala con diferentes factores, en este caso, siguiendo el modelo de Borhan & Zakaria (2017); Elosua et al., (2012); Guo et al., (2021); Karpudewan et al., (2022); Platas, (2015) se incluyó como una dimensión, ya que el objetivo de esta tesis doctoral, como el de las citadas investigaciones, es el de determinar el constructo de las creencias docentes en toda su magnitud y, sobre todo, como un fenómeno relacional. Puesto que la autoeficacia es un concepto más codificado que otros elementos de los que integran la cognición del docente, se reelaboraron varios ítems que integran escalas o factores sobre la autoeficacia docente. De este modo, los indicadores 12 y 15 se adaptaron de la

investigación de Chi (2009); el 13, de Guo et al. (2021) y el 16 y el 17, de Szabo & Mokhtari, (2004).

Con la voluntad de conjugar la especificidad del marco de la autoeficacia y la de la didáctica de los clásicos, se interroga a los docentes sobre su aptitud para combinar el traspaso del patrimonio literario con el fomento del hábito lector, una de las tareas más complicadas según los académicos. Con el mismo fin, los indicadores 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 solicitan información a los participantes sobre su nivel de capacitación para materializar los objetivos de los enfoques que han dominado la didáctica de la literatura en España. Conviene añadir que estos objetivos, además, se corresponden en cierta medida con las definiciones del concepto de clásico, que, como se ha determinado, aportan información sobre el contexto histórico-social en el que nació la obra, se disponen como obras abiertas, establecen relaciones intertextuales, dejan una impronta en la subjetividad de los lectores y ponen en contacto al receptor con un uso excelente de la lengua. Asimismo, hay que apuntar que en muchos de estos indicadores miden el sentido de autoeficacia del profesorado en función de su grado de éxito con el alumnado, siguiendo los resultados de la perspectiva biográfica.

Tabla 14. Indicadores de la dimensión "autoeficacia"

12. Me resulta sencillo combinar el traspaso del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector
13. Soy eficaz en la enseñanza de la literatura de autores clásicos
14. Consigo que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos
15. Disfruto enseñando la literatura de autores clásicos
16. Mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula
17. Busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, **con frecuencia consigo…**
18. Consolidar los hábitos lectores de los alumnos
19. Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos
20. Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos
21. Que los alumnos entiendan la literatura como un trayecto, en el que las obras clásicas dejan su huella en las sucesivas lecturas
22. Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana
23. Que los alumnos aprendan a pensar críticamente
24. Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios
25. Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida

Fuente: elaboración propia

Objeto de estudio: dada la originalidad de esta investigación, no se ha podido adaptar ningún indicador preexistente, por lo que esta dimensión se ha configurado íntegramente con base en la literatura académica sobre los clásicos y su lección y en los resultados del estudio exploratorio. Los dos primeros apartados del marco teórico han puesto de relieve la confluencia entre los conceptos de canon y de clásico, cuyas definiciones, en el caso de este último, se han elaborado muchas de ellas desde una perspectiva personal, dada la profunda marca que han dejado en sus lectores. En este sentido, numerosas investigaciones sobre la cognición del profesorado han concebido las creencias docentes sobre el objeto de estudio como una categoría o factor (Borhan & Zakaria, 2017; Guo et al., 2021; Maier et al., 2013; Platas, 2015), lo que en el caso de la literatura resulta incluso más pertinente en virtud de la relación, demostrada empíricamente, entre la idea de lo literario que posee el docente y su didáctica. Asimismo, esta dimensión, compuesta por 12 indicadores (tabla 15), pregunta sobre los beneficios de la lectura en las aulas y sobre otros aspectos importantes de su transposición, de acuerdo con la bibliografía especializada en este tema. A este respecto, esta dimensión presupone una creencia positiva por parte del docente hacia la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, en virtud de los testimonios aportados por los profesores expertos, quienes, aunque subrayaron sus dificultades, abogan por su presencia en las aulas.

Tabla 15. Indicadores de la dimensión "Objeto de estudio"

Desde mi punto de vista, un clásico es…
26. Un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de *imitatio,* sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración
27. Parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua
28. Un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones
29. Una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas
30. Un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.
31. Una fuente de placer para el lector
32. El valor de la obra literaria radica en lo que aporta a la vida del lector
33. El valor de la obra literaria radica en su calidad formal y estética
34. Las obras de autores clásicos no se deberían imponer como lecturas obligatorias
35. La lectura de autores clásicos es fundamental para la formación integral de los jóvenes lectores
36. Las obras de autores clásicos pueden servir de referencia y modelo para los jóvenes lectores
37. Es posible una enseñanza de la literatura de los autores clásicos que confiera la misma importancia a la intención del autor y la recepción de los alumnos

Fuente: elaboración propia

Creencias positivas sobre el currículo: la perspectiva del docente acerca del currículo es una de las cuestiones más presentes en la investigación sobre cognición docente tanto cualitativa como cuantitativa. Si bien algunos de los informantes del estudio exploratorio manifestaron su desacuerdo con la configuración del currículo, los indicadores de este apartado se han elaborado en positivo para facilitar su resolución (Abad et al., 2014). Mediante esta dimensión, integrada por 21 indicadores, se pretende identificar el enfoque que propugna el currículo, la calidad de su canon curricular, los conceptos de clásico que integra, su coherencia con el método de evaluación de la EvAu y sus objetivos. De nuevo, las definiciones de clásico se han establecido en consonancia con lo arrojado por la literatura académica y con los resultados del análisis exploratorio.

Tabla 16. Indicadores de la dimensión: creencias positivas sobre el currículo

38. El currículo actual promociona la lectura de los clásicos
El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en…
39. La transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural
40. El análisis de las obras mediante el comentario de texto
41. El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas
42. Las respuestas del lector ante la obra, su contexto y su actualidad
43. El canon curricular garantiza la calidad de las obras
El **currículo** considera la noción de *clásico* como…
44. Un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de *imitatio,* sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración
45. Parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua
46. Un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones
47. Una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas
48. Un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.
49. Una fuente de placer para el lector
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, **el currículo persigue con frecuencia**…
50. Consolidar los hábitos lectores de los alumnos
51. Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos
52. Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos
53. Que los alumnos entiendan la literatura como un trayecto, en el que las obras clásicas dejan su huella en las sucesivas lecturas
54. Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana
55. Que los alumnos aprendan a pensar críticamente
56. Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios

57. Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida
58. Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de examinación de la EvAu

Fuente: elaboración propia

Alumnado y recepción: tanto la bibliografía especializada en la cognición del profesor, como el análisis categorial de las entrevistas y el análisis biográfico de los relatos han demostrado el protagonismo que desempeña el alumnado en las heterocreencias docentes. Sus aptitudes y motivación tienden a ser asuntos de interés en este ámbito, más teniendo en cuenta que los profesores tienden a valorar su autoeficacia en función de las reacciones de sus alumnos. En este sentido, mediante esta dimensión (tabla 17) se pretende comprobar qué opina el profesor sobre algunos de los retos que enfrenta el profesorado durante la transposición de las obras de autores clásicos en relación con sus alumnos, según los estudios de la revisión sistemática, de la bibliografía y los informantes del estudio exploratorio. Esto es: su grado de madurez, la influencia de la lejanía cultural y del lenguaje en su comprensión de las obras o su hábito lector. En relación con este último punto, un tema muy importante que también se busca medir es si las obras de autores clásicos son un instrumento válido para fomentar el hábito lector; si son un recurso para lograrlo o, más bien, un obstáculo.

Además, la investigación exploratoria puso de relieve la necesidad de entender las dificultades del alumnado a la hora de enfrentarse a los clásicos dentro del entramado social, pues las consideran consecuencia del sistema cultural actual. Asimismo, como se ha subrayado en el marco teórico, este aspecto, aunque ha sido abordado en investigaciones internacionales, se omite en los estudios hispánicos, a pesar del carácter socialmente situado de las creencias docentes que ha subrayado la literatura académica. No obstante, ni los estudios hispánicos ni los internacionales hacen un énfasis especial en cómo repercuten las características de la Sociedad de la Información. De ahí, la pertinencia del indicador 69.

Corresponde mencionar que, aunque las evidencias muestran que los alumnos tienen problemas a la hora de encarar la lectura de los clásicos, la mayoría de los indicadores de este apartado se han elaborado en positivo para facilitar su resolución. No obstante, el 63 y el 64 incluyen un adverbio de negación, puesto que el único modo de que ambos indicadores no plantearan una correlación negativa con el resto sin modificar la idea inicial. Además, cabe subrayar que lo que varios investigadores subrayan que se debe evitar es la doble negación (Abad et al., 2011).

Tabla 17. Indicadores de la dimensión "alumnado y recepción"

59. Los estudiantes piensan que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida
60. Los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos
61. Cuánto más contemporánea sea la obra del autor clásico, más alumnos la leen
62. La lectura de obras de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos
63. El lenguaje de las obras de autores clásicos no resulta un impedimento para los alumnos
64. La distancia cultural de las obras de autores clásicos no es un impedimento para los alumnos
65. Los alumnos han madurado lo suficiente como para poder entender las obras de algunos autores clásicos
En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influyen…
66. El mediador
67. El texto o su autor
68. El enfoque de enseñanza
69. La cultura actual facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas

Fuente: elaboración propia

2.1.1.2. Escala sobre las prácticas y la planificación autoinformadas del docente

Si las escalas centradas en las creencias docentes suelen compartir determinadas dimensiones, los cuestionarios que determinan las prácticas y la planificación del profesorado son, sobre todo en el área de la didáctica de la literatura, más variados, como se ha ilustrado en el marco teórico de esta investigación. Por eso, la identificación de las dimensiones de la escala de creencias se ha elaborado a través de un proceso más deductivo, aunque se considera que no será inamovible puesto que son los análisis factoriales los que identifican y confirman la estructura final. En contraste, la elaboración de la escala de prácticas autoinformadas, integrada por 57 indicadores, va a realizarse mediante un procedimiento más inductivo, puesto que se trata de un constructo menos definido, para preservar la fiabilidad y la validez del proceso. Como recomiendan Lloret-Segura et al., (2014) y Abad et al., (2011), delimitar desde un primer momento las variables latentes por la indefinición del constructo podría perjudicar la varianza común del instrumento. Conviene recordar que el AFE se utiliza cuando el investigador "conoce muy poco sobre la variable o constructo objeto de estudio, y esta aproximación le ayuda a identificar los factores latentes que subyacen a las variables manifiestas" (Lloret-Segura et al., 2011).

Teniendo en cuenta que la mayoría de estudios sobre prácticas del profesorado de literatura han agrupado sus ítems por secciones, y no por factores, puesto que no han sido validados de forma secuencial mediante AFE y AFC., se ha reproducido este esquema, aunque con varios matices. Como en estos instrumentos, se solicita información al docente sobre aspectos como sus objetivos o los recursos que emplea. No obstante, se pretende que el análisis factorial exploratorio identifique el número y la composición de los factores comunes, en función de varios tipos de enfoques o de la influencia de elementos contextuales, como el departamento. Al respecto, aunque en un análisis puramente exploratorio el investigador analiza un conjunto de datos sin tener ninguna hipótesis previa acerca de su estructura, "es razonable suponer que tendremos una serie de hipótesis previas acerca del número de dimensiones que pretende medir el test". No obstante, posiblemente estas hipótesis "no sean aún lo suficientemente fuertes como para especificar un modelo AFC" (Ferrano & Anguiniano, 2010, p. 22).

En este sentido, aunque algunos indicadores remiten al modelo historicista, al formalista, al comunicativo y al de la educación literaria no se ha utilizado esta clasificación como una estructura factorial fijada de antemano por la doctoranda, dada la influencia de varias circunstancias: en primer lugar, que aunque en España se haya tendido a esta taxonomía, en el resto del mundo los enfoques tienen algunas características dispares o presentan más matices. De este modo, circunscribir de forma tajante el modelo al paradigma hispánico podría limitar la transferencia del instrumento validado, más atendiendo a los resultados de la revisión sistemática, que han demostrado la implantación del enfoque internacional de las respuestas lectoras en nuestro país. Asimismo, aunque algunas actividades suelen estar más asociadas con un enfoque, el estudio exploratorio ha puesto de manifiesto que en muchas ocasiones se utilizan indistintamente. Por todo ello, el instrumento se ha dividido en dos secciones:

Planificación (33 ítems): en este apartado se reúnen aquellos indicadores que pretenden conocer los objetivos del docente (Applebee, 1993), cómo organiza la transposición de los autores clásicos o si tiende a diseñar materiales propios, un asunto que generó distintas opiniones entre los informantes del estudio exploratorio. Precisamente en esta investigación, se detectó igualmente la emergencia de algunas tensiones entre las creencias de los docentes y la realidad por la intervención de factores contextuales, como las disposiciones legales, curriculares, la Evau, el departamento, los compañeros, el alumnado o las familias. De ahí, que se incluyan indicadores que permitan investigar esta cuestión a través de análisis

estadísticos. Como se ha mencionado en el marco teórico, esta tendencia se encuentra asimismo en otros estudios, que reportan por ejemplo la correlación negativa entre autoeficacia y agotamiento laboral (Kim & Buric, 2019; Skaalvik, 2017).

Corresponde diferenciar este planteamiento del que se ha propuesto en la escala de creencias: mientras en esta se solicita información a los docentes sobre sus creencias acerca del alumnado y del marco curricular, en esta se busca calcular el grado de influencia de estos y otros elementos contextuales en su planificación, sobre todo a la hora de seleccionar las lecturas obligatorias, cuestión que se ha adaptado de las investigaciones de Applebee (1993), Stosky (2010) y Watkins & Ostenson (2015). Aunque se espera que las dimensiones de ambas escalas estén relacionadas, se trata, como se ha explicado, de aspectos distintos.

Tabla 18. Indicadores de la sección "planificación"

En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia **mis objetivos son…**
70. Consolidar los hábitos lectores de los alumnos
71. Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos
72. Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos
73. Que los alumnos entiendan la literatura como un trayecto, en el que las obras clásicas dejan su huella en las sucesivas lecturas
74. Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana
75. Que los alumnos aprendan a pensar críticamente
76. Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios
77. Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida
En la **planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos,** con frecuencia influyen…
78. Las Instituciones estatales
79. Disposiciones legales como la LOMCE
80. Las disposiciones curriculares
81. La EvAu
82. Las directrices del departamento
83. Los compañeros de curso
84. Las familias
85. Los alumnos
86. El centro escolar en el que trabajo promociona la lectura de los clásicos
En la selección de las **lecturas obligatorias,** con frecuencia influyen
87. Los criterios curriculares
88. La EvAu
89. El departamento

90. Los compañeros de curso
91. Las familias
92. El gusto personal o el conocimiento del texto por parte del docente
93. El prestigio literario de la obra
94. La enseñanza moral de la obra
95. Los intereses de los alumnos
Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos de acuerdo con los siguientes criterios…
96. Por orden cronológico
97. Por géneros literarios
98. Por temas
99. Por autores
100. Consulto fuentes externas para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos
101. Con frecuencia las lecturas obligatorias están escritas por autores clásicos
102. Diseño materiales propios con frecuencia

Fuente: elaboración propia

Prácticas y estrategias docentes (24 ítems): siguiendo a investigadores como Guo et al., (2021) o Platas (2015), mediante en esta sección se pretende determinar cuáles son las actividades que más promueven los docentes, los recursos más empleados, los métodos de evaluación que utilizan y las características de los exámenes que diseñan, un asunto que se mostró relevante en la investigación de Friese et al., (2008), de donde se adaptaron los indicadores. Para la identificación de las actividades y de las metodologías se han incluido los ejercicios que dijeron promover los informantes expertos en el aula, como la lectura en voz alta, la conversación literaria, la recitación o dramatización, la escritura creativa, la lección magistral participativa, las actividades interdisciplinares y las actividades multimodales. De este estudio, también se extrajeron los recursos incluidos, como el libro de texto, las adaptaciones, el uso de textos completos o de fragmentos, instrumentos que también han sido propuestos por otros académicos para fomentar la lectura de los clásicos. Al respecto, se ha decidido incluir el libro de texto en formato digital para comprobar si ha sido implantado en los institutos aragoneses.

En cuanto a los métodos de evaluación, se tuvieron en cuenta tanto los resultados del estudio exploratorio como de la revisión sistemática. Así, el examen de la unidad, los controles de lectura se extrajeron de las entrevistas a los informantes expertos, en tanto los ensayos basados en las respuestas de los estudiantes se incluyeron porque aparecieron en algunos

estudios de la revisión sistemática. Las evaluaciones basadas en actividades se encuentran tanto en el estudio exploratorio como en la revisión sistemática.

Tabla 19. Indicadores pertenecientes a la dimensión "prácticas"

Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a…
103. La lectura en voz alta
104. La conversación literaria
105. La recitación o dramatización
106. La escritura creativa
107. La lección invertida
108. La lección magistral participativa
109. Las actividades interdisciplinares
110. El comentario de textos
111. Las actividades multimodales
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, utilizo con frecuencia…
112. El libro de texto en papel
113. El libro de texto digital
114. Adaptaciones de obras clásicas
115. Textos completos
116. Fragmentos de textos. Antología
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia…
117. Ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos
118. Evaluaciones basadas en actividades: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o individuales, respuestas del diario, *role playing* o dramatización, presentaciones orales
119. Examen de la unidad
120. Controles de lectura
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a…
121. Preguntas teóricas de respuesta múltiple (tipo test)
122. Preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos desde un enfoque memorístico
123. Preguntas teóricas en las que los alumnos deben relacionar conceptos, haciendo uso de su capacidad de abstracción
124. Comentario de texto
125. Escritura creativa
126. Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos

2.1.1.3. Otros indicadores

Fuera de la validación, se redactaron tres indicadores que, aunque abundan en las creencias del mediador, no encajan en ninguna de las dimensiones de ambas escalas, pero que resultan de interés. En primer lugar, se introdujo el indicador "En la enseñanza de la literatura de autores clásicos, existe un choque entre lo que creo que debo hacer y lo que me gustaría hacer en el aula". De esta forma, a través de este ítem se pretende corroborar las tensiones que emergieron en el análisis exploratorio, donde la limitación de la autonomía profesoral fue uno de los temas con mayor presencia, siguiendo la línea de Mesmer (2006) o Ngoc & Maria, (2023) que encuestaron sobre el nivel de libertad por la intervención de factores externos del profesorado.

Otro de los indicadores que se introdujo es "la lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras", con el objetivo de confirmar si realmente estas obras constituyen un reto para el mediador, cuestión central en los estudios incluidos en la revisión sistemática. Por último, se introdujo el indicador "el profesor debe tener en cuenta la edad de los alumnos a la hora de seleccionar las lecturas de autores clásicos" para confirmar si, como afirma la literatura académica, el momento de inmersión es determinante en lo que refiere a la afección de los alumnos por estas obras.

2.1.2. Características de los indicadores: construcción morfológico-semántica, redundancia y deseabilidad social

En lo que refiere a las características lingüísticas de los ítems, resultan claros en su expresión. Las frases de cada indicador son fáciles de leer, con sintaxis comprensible para la población a la que se dirige. Apenas aparecen términos especializados y los que hay, como lección invertida, se presupone que están al alcance del docente dada su profesión. Los adjetivos empleados son comunes y se considera que son de fácil identificación para el universo. Sin embargo, en ningún caso se utilizan expresiones excesivamente coloquiales o relativos a la jerga. Al respecto, se considera que la batería de indicadores de ambas escalas se adapta correctamente a la variedad diafásica de la situación comunicativa.

La mayoría de los ítems no superan las 20 palabras. De hecho, la media de palabras por ítem es de 14. No obstante, hay algunos que exceden la veintena de términos. Por ejemplo, el número 7, que interroga sobre si el CAP y el Máster de Profesorado capacitaron al informante

en lo relativo a la transposición de autores clásicos. Aunque se ha barajado la posibilidad de dividir el enunciado en dos indicadores, este fenómeno habría exigido la introducción de otra pregunta filtro, puesto que algunos profesores cursaron el CAP y otros el Máster. Se ha descartado esta posibilidad porque habría incrementado el número de indicadores, que ya resulta un tanto elevado. Lo mismo sucede con los indicadores 117 y 118, que incluyen una enumeración de actividades que, aunque distintas, se enmarcan en una misma idea: la realización de ensayos, en el caso del 117 y la realización de trabajos más creativos, en el caso del 118. De hecho, ofrecer un abanico de actividades o temas dentro de cada ítem solo persigue hacer más identificable el concepto.

En este sentido, se han incluido bastantes indicadores (128) para poder definir el constructo con mayor profundidad, debido al carácter exploratorio del instrumento, al ser el primer cuestionario diseñado, y que va a ser validado, sobre la transposición de los clásicos. Como subrayan Abad et al., (2011), durante la fase de construcción provisional del test, "se suele recomendar que al menos se elaboren el doble de ítems de los que se piensa que debiera tener el test", puesto que los análisis de validación serán los que determinen qué indicadores son los idóneos para medir el constructo.

En los casos en los que varios indicadores se encontraban encabezados por la misma proposición, como 5, 6, 7, 8, o 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, se ha optado por incluir la proposición seguida de puntos suspensivos para no desgastar al encuestado, evitándole la lectura de menos términos. No obstante, como queda evidente mediante la numeración, en los análisis de validación e inferenciales se añadirá toda la proposición, puesto que seguramente formen parte de distintos factores.

Por otro lado, aunque el término "enseñanza de la literatura" resulta contradictorio con los presupuestos de la educación literaria, en ocasiones se utiliza porque se ha considerado la fórmula más clara, puesto que otras alternativas como "transposición de los clásicos" habría sido, quizá, demasiado especializada. Además, corresponde puntualizar que también se ha empleado repetidamente la forma "las obras de autores clásicos": si bien puede resultar demasiado extensa, se ha priorizado esta terminología en lugar, por ejemplo, de "literatura clásica" para que no existiera confusión entre este tipo de obras y las de los autores de la Antigüedad grecolatina. En este sentido, se decidió no incluir una definición inicial del concepto de clásico, encabezando el cuestionario, para no sesgar los datos de este estudio y, sobre todo, los del análisis cualitativo posterior.

Ciertamente, algunos ítems pueden resultar similares. Por ejemplo, los indicadores 5, 6, 7, 8 son parecidos respectivamente a 39, 40, 41, 42. Sin embargo, mientras los primeros determinan el enfoque que dominó la etapa de formación del docente, los segundos se centran en el enfoque que promulga el currículo. De la misma manera, mientras los indicadores 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 calculan el nivel de autoeficacia del profesorado en cuanto a sus objetivos, los 78, 29, 80, 81, 82, 83, 84, 85, buscan identificar los objetivos que más persigue el currículo y los 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77 investiga cuáles son los objetivos que prioriza el docente. Los indicadores 26, 27, 28, 29, 30, 31 mide los conceptos de clásico más arraigados en el docente, en tanto los 44, 45, 46, 47,48, 49, los más arraigados en el currículo. Finalmente, los indicadores 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 determinan los elementos que influyen en la planificación del docente, mientras los 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, los que repercuten en su selección de lecturas obligatorias. Para diferenciar bien las ideas, no obstante, se han destacado tipográficamente a través del uso de negrita. En cualquier caso, se estima que no existe redundancia, sino que más bien el objeto de elaborar ítems con la misma redacción en su segunda proposición, aunque no en la primera, surge de un interés por especificar de un modo más exhaustivo el constructo.

A efectos de controlar el sesgo que pueda producirse por el fenómeno de la deseabilidad social (Guilford, 1954), se ha intentado redactar los ítems de tal forma que el profesor no se sintiera juzgado. De ahí que, pese a que esta investigación se enmarca en el modelo de las creencias, representaciones y saberes, se ha omitido en el título el concepto de saberes para que el docente no pensara que mediante el cuestionario se está examinando su valía o su conocimiento. En consecuencia, se ha titulado el cuestionario compuesto por ambas escalas como “Cuestionario sobre las creencias y prácticas autoinformadas del profesorado acerca de la enseñanza de autores clásicos” (CREPROCLA).

2.1.3. Escala de medición

Se ha elegido una escala ordinal de tipo Likert de 1 a 5 puntos, donde 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo. En cuanto al tipo de escala Likert, se ha seleccionado, por tanto, una que mide el grado de acuerdo (Morales et al., 2003), puesto que todos los indicadores que miden actitudes y creencias deben redactarse como enunciados sobre los que los participantes indican su grado de acuerdo o desacuerdo, según Villavivencio et al., (2016).

Respecto al número de categorías, según recomiendan Lloret-Segura et al., (2011), cuando los ítems son politómicos lo que permite a la escala aproximarse adecuadamente al supuesto de continuidad es utilizar indicadores con al menos cinco alternativas de respuesta, propuesta que además favorece el funcionamiento de los análisis factoriales (Ferrando & Anguiniano-Carrasco, 2010). En las escalas de acuerdo, no está claro si es mejor fijar un número par o impar de categorías. Algunos autores afirman que la categoría central favorece los procesos de aquiescencia. Sin embargo, su inclusión permite que alguien que verdaderamente no esté de acuerdo o en desacuerdo con un enunciado pueda indicarlo. Si no existiera una categoría neutral, tendría que manifestarse como ligeramente de acuerdo o en desacuerdo, cuando su posición ante el enunciado no es esa. Además, los autores Morales et al., (2003) subrayan que el salto en el continuo entre cada dos etiquetas consecutivas debe ser de similar cuantía. Sin la existencia de una categoría central, el continuo entre, por ejemplo, "muy de acuerdo" y "de acuerdo" es mucho menor que entre "de acuerdo" y "en desacuerdo".

Los partidarios de eliminar la categoría central suelen serlo también de ofrecer un número más elevado de categorías, de modo que se pueda comprender que el ítem tiene en realidad dos categorías neutras: "ligeramente de acuerdo" y "ligeramente en desacuerdo". Sin embargo, Morales et al., (2003) demuestran que no se obtienen test más fiables cuando se utilizan escalas de respuesta con múltiples categorías, pues, de hecho, se producen inconsistencias en las respuestas.

2.1.4. Operativización de las variables

Antes de las escalas, los encuestados debían rellenar un apartado de datos sociodemográficos. De esta forma, la inclusión de este tipo de variables permite analizar en profundidad los constructos objeto de estudio poniendo en relación sus creencias y prácticas con sus propias características sociodemográficas y con las de su entorno. En esta investigación, se ha procedido a dividir las variables entre sociodemográficas del profesor y del centro. Estas variables han sido seleccionadas a partir del análisis previo de la literatura académica existente sobre cuestionarios que determinan la cognición docente, la escasez de estudios detectados que analizaran el constructo desde una perspectiva sociocontextual en el área de la didáctica de la literatura y de las reflexiones vertidas por los participantes en el el estudio exploratorio.

Variables sociodemográficas del profesor: como se ha registrado en el marco teórico, todos los cuestionarios solicitan información al docente sobre su sexo, su edad y su titulación académica. Siguiendo a Badash et al., (2020), Enzingmüller & Precht (2019), Múñez et al., (2017) o Torrano-Guillamón et al., (2019) también se incluyó como variable la experiencia docente, puesto que en algunos estudios sobre cognición docente se ha registrado su influencia en las creencias de autoeficacia (Ciampa & Gallagher, 2018; Minicozzi & Dardzinski, 2020) o en la selección de los textos que se llevan al aula (Darragh & Boyd, 2019). Asimismo, teniendo en cuenta que los informantes del estudio exploratorio denunciaron la presión de la EvAu, como había sucedido en otros estudios (Clandinin, 1986; Applebee & Langer, 2011), se incluyó asimismo el curso el docente, con el objetivo de medir la repercusión de 2º de Bachillerato en las creencias y prácticas del docente. Puesto que, en el estudio de caso exploratorio, Ignacio, que desarrolló su tesis doctoral en el Área de didácticas específicas, difirió en algunos aspectos en relación con el resto de informantes, se preguntó a los docentes si habían desarrollado alguna actividad docente o investigadora en la Facultad de Educación. La operativización de estas variables se realizó de la siguiente forma:

- La variable sexo se introdujo como una variable nominal, con dos categorías: hombre y mujer.

- La variable edad se presentó como una variable de razón discreta, es decir, se le preguntó al informante su edad para que el encuestado ingresara el dígito que corresponde.

- Titulación: se solicitó información al docente sobre las titulaciones que había completado en varios niveles: grado/carrera, máster, posgrado y tesis doctoral. Una vez recabados todos los datos, se operativizaron en variables nominales en función de las respuestas de los encuestados por áreas de conocimiento, para evitar la aparición de etiquetas con muy pocos casos.

- Curso: se presentaron seis variables nominales ordinales: 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Se les solicitó a los participantes que seleccionaran únicamente uno de los cursos, concretamente, en el que consideraban que tenían más experiencia docente. Se utilizó este criterio porque en el estudio exploratorio, los informantes expertos realizaron varios de sus juicios en función del curso en el que habían impartido docencia más años. Además, de acuerdo con Abad et al.,

(2014) que los informantes completen únicamente un descriptor facilita el procedimiento de análisis inferencial, aunque en la realidad no sea excluyente puesto que los docentes han impartido y suelen impartir docente en más de un curso a la vez.

- Años de experiencia docente: aunque la variable edad se presentó de forma continua, en este caso se categorizó siguiendo el modelo de los cuestionarios incluidos en el apartado 2.5. Se ofrecieron cuatro descriptores: entre 0 y 5 años, entre 6 y 10 años, entre 11 y 20 años y más de 20 años.

- Relación con la facultad de educación: la pregunta "¿ha desarrollado profesionalmente alguna actividad docente o investigadora en la Facultad de Investigación" se operativizó en una variable nominal dicotómica: sí o no.

Variables sociodemográficas del centro: aunque la variable de tipo de centro es la que más aparece en cuestionarios sobre creencias docentes (Costa & Assis, 2019; Cutler & Graham, 2009; Mesmer, 2006; Rahmani et al., 2020), se tuvieron en cuenta los resultados de Kim & Buchanan (2009) y de Kiuhara et al., (2009) y se incluyeron otras variables relacionadas con cuestiones sociales. Así, se solicitó información sobre la renta bruta media del barrio y sobre el porcentaje de inmigración aproximado del centro. Asimismo, para tener en cuenta las características locales de Aragón, se preguntó por la provincia donde se halla el centro. La operativización de las variables se realizó del siguiente modo:

- Tipo de centro se convirtió en nominal con tres etiquetadas: Instituto de Enseñanza Secundaria, Colegio Concertado y Colegio Privado

- Provincia donde se halla el centró se convirtió en variable nominal con tres descriptores: Huesca, Zaragoza y Teruel

- Para averiguar la renta bruta media del barrio se solicitó el código postal del centro

- Porcentaje de inmigración aproximado del centro: se presentó como una variable de razón, es decir, se le preguntó al informante el porcentaje aproximado para que el encuestado ingresara el dígito que piensa que corresponde. Conviene adelantar que esta variable fue respondida por los encuestados de forma discreta, puesto que todos introdujeron un número entero.

2.1.4. Medio de aplicación e instrucciones escritas

Siguiendo la clasificación de Abad et al., (2011) se diseñó un test de lápiz y papel y un test informatizado para intentar aumentar la tasa de respuesta. En ambos, las instrucciones que se ofrecen a los sujetos para poder contestar al inventario son las siguientes:

Información importante: mediante la resolución de este cuestionario está colaborando en una investigación científica. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que no debe incorporar su nombre y apellidos. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Recuerde que no hay respuestas verdaderas ni falsas, ni respuestas mejores o peores. La mejor respuesta es la más sincera. Gracias por su ayuda.

Instrucciones: en el apartado de "información demográfica del informante y de su centro" complete los datos que se solicitan sobre usted y su entorno. Después, indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las afirmaciones recogidas en el apartado "resolución de la escala", teniendo en cuenta la siguiente escala: 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo.

De esta forma, se pretende confirmar al docente que sus respuestas se mantendrán en el más estricto anonimato para evitar, en la medida de lo posible, sesgos de respuesta por cuestiones de deseabilidad social, como demostraron Noelle-Neumann y Calderón en su teoría de la Espiral del silencio (1995). No obstante, se le ruega al docente que incluya los últimos 4 dígitos de su número móvil para poder asignar a sus respuestas un código de reconocimiento. Asimismo, al final del cuestionario se incluye la siguiente información para disminuir la tasa de respuestas arbitrarias.

Por favor, antes de concluir es muy importante que <u>compruebe que ha completado todos los ítems.</u> Agradecemos sinceramente su colaboración.

2.2. Procedimiento

2.2.1. Validez de contenido: prueba con jueces expertos

Para validar el contenido y la confiabilidad de CREPROCLA (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) y, por tanto, medir el grado en que los ítems diseñados son representativos de los constructos de interés (Beck & Gable, 2001), se emprendió una prueba con jueces expertos.

2.2.1.1. Participantes

La elección de los participantes fue deliberada en función de unos criterios de inclusión establecidos por la doctoranda (Rodríguez et al., 1996), que tienen en cuenta las características profesionales, la competencia y la experiencia de los expertos. Se integró a expertos familiarizados con la construcción y la adaptación de instrumentos y a jueces especializados no tanto en el ámbito psicométrico como en el constructo de interés o con experiencia en la disciplina de la que forman parte (Davis, 1992). Como se muestra en la tabla 20, hay diversidad de perfiles: 5 hombres frente a 7 mujeres, 9 de los jueces desarrollan su labor investigadora en el área de la Didáctica de la Lengua y la literatura; 1, en Ciencias de la Educación y 1 en Psicología. De esta forma, se ha pretendido reunir a expertos tanto en el ámbito de la educación literaria como de la cognición docente. Asimismo, se recurrió a dos docentes de lengua y literatura en ESO y Bachillerato para garantizar que el inventario resulta comprensible para la población a la que va dirigido. Por otro lado, el predominio de titulados en Filología Hispánica responde a que se han buscado jueces con conocimiento sobre el objeto de estudio. Además, 9 jueces poseen experiencia en métodos de medición, lo que confiere fiabilidad al procedimiento.

En cuanto al número de jueces participantes, en la literatura académica hay disparidad de opiniones en lo relativo al mínimo y al máximo (Jornet et al., 2012. En este caso, se seleccionaron 12 jueces por un procedimiento de muestreo teórico y porque esta cantidad se encuentra entre la horquilla de 4 y 17 expertos, que fue el mínimo y el máximo número de expertos que han validado el contenido de otros cuestionarios centrados en la cognición del docente.

Tabla 20. Perfil de los jueces expertos

Sexo	Ámbito docente	Titulación	Años de experiencia laboral	Puesto de trabajo	Experiencia en métodos de medición
Hombre	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	27	Profesor titular de Universidad	Sí
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	9	Profesora Interina de Universidad	Sí
Hombre	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	37	Profesor Titular de Universidad	Sí
Mujer	Ciencias de la educación	Magisterio de Educación Primaria	21	Profesora Contratado Doctor de Universidad	Sí
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	14	Profesor Titular de Universidad	No
Hombre	Lengua y literatura castellanas	Filología Hispánica	40	Profesor en ESO y Bachillerato	No
Hombre	Didáctica de la lengua y la literatura	Magisterio de Educación Infantil	17	Profesor Titular de Universidad	Sí
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	14	Profesora Contratado Doctor de Universidad	Sí
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	3	Profesor Ayudante Doctor de Universidad	Sí
Mujer	Lengua y literatura castellanas	Filología Hispánica	6	Profesora en ESO y Bachillerato de Universidad	No
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	37	Profesora Titular de Universidad de Universidad	Sí
Mujer	Psicología social	Psicología	37	Profesora Titular de Universidad	Sí
Mujer	Didáctica de la lengua y la literatura	Filología Hispánica	46	Profesora Titular de Universidad	No

Fuente: elaboración propia

2.2.1.2. Materiales y procedimiento de recogida de datos

La plantilla que cumplimentaron los expertos en formato digital se elaboró de acuerdo con las indicaciones de Delgado-Rico et al. (2012). De esta forma, incluía: las instrucciones de la prueba, la explicación del constructo y sus características, un apartado donde se recopilan

los datos profesionales de los expertos, la batería de indicadores de ambas escalas y una parrilla de cinco categorías para que los expertos evaluaran cuantitativamente la claridad, coherencia y relevancia de los ítems a través de una escala Likert, donde 1=Muy inadecuado; 2=Inadecuado; 3=Adecuado; 4=Muy adecuado. Al respecto, la claridad mide si el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas. En cambio, la coherencia valora la relación lógica con la dimensión que está midiendo. Por último, el ítem es relevante cuando se considera que es esencial e importante, es decir, que debe ser incluido. Asimismo, se habilitaron varios espacios para que el experto pudiera adjuntar valoraciones de carácter cualitativo.

2.2.1.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante varios procedimientos, utilizando para ello dos herramientas*: Microsoft Excel* y *Stadistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Mediante este *software* se trataron las respuestas en formato numérico para su posterior análisis cuantitativo. Respecto a las reflexiones verbales de los informantes, se reunieron y analizaron de cara a su aplicación en el diseño de una nueva versión de CREPROCLA.

En cuanto al análisis de los datos cuantitativos, en primer lugar, se calculó la mediana, media y la desviación típica de los ítems en las categorías de "claridad", "coherencia" y "relevancia". Los ítems que no alcanzaron una puntuación media ≥ 3 en "coherencia" y "relevancia" fueron suprimidos, en tanto aquellos indicadores que obtuvieron una valoración media por debajo del parámetro de "adecuado" en la categoría de "claridad" fueron reelaborados (Delgado-Rico et al., 2012). Asimismo, para medir la variabilidad de la evaluación de los jueces se aplicó el cociente de variación (CV). En cuanto a su interpretación, cuanto mayor sea el CV, mayor es la desviación típica en relación con la media y, por tanto, menos representativas es la media de la distribución. Aunque se preguntó a los expertos sobre su opinión acerca de las dimensiones, no se midió su evaluación sobre la idoneidad y la suficiencia de las dimensiones, puesto que es lo habitual cuando se va a aplicar posteriormente pruebas de validez del constructo.

Posteriormente, para identificar qué ítems habían sido considerados como adecuados por los expertos desde el punto de vista del contenido (McGartland et al., 2003), se aplicó el Content Validity Ratio (McGartland et al, 2003) para escalas ordinales. El ICV de cada ítem se calculó dividiendo el cómputo de jueces que lo habían valorado con un 3 o 4 entre número

total de jueces. En cuanto a su interpretación, aquellos indicadores que alcanzaron un índice >.80 en todas las categorías fueron considerados como válidos.

Por último, la bibliografía académica recomienda medir el consenso-intersubjetivo entre los jueces para garantizar la fiabilidad de su veredicto (Jornet et al., 2012). De esta forma, para determinar estadísticamente el impacto que cada experto produce sobre los resultados finales se aplicó una prueba de concordancia, puesto que la "concurrencia de resultados ofrece suficientes garantías para valorar el grado de consenso intersubjetivo (Jornet et al., 2017, p. 175). Así, se empleó el coeficiente de Kendall con el propósito de calibrar la confiabilidad inter- observador (Bao et al., 2009), con un rango de 0 a 1 donde el valor 1 representa el nivel de concordancia total y 0 el desacuerdo total (Dorantes-Nova et al., 2016). Corresponde apuntar que antes de aplicar ambas pruebas, es necesario rotar la matriz de valoraciones. En total, se realizaron tres rotaciones en función de los criterios de idoneidad, coherencia y relevancia.

2.2.2. Validez de constructo y fiabilidad: análisis factoriales y consistencia interna

Aunque la validez de contenido resulta fundamental para concretar el constructo de estudio, se requiere la aplicación de algún procedimiento que garantice una interpretación certera de las puntuaciones con vistas a que el instrumento esté disponible para su uso social (Ruiz-Primo et al., 2006). En este sentido, el análisis de la validez de constructo, aplicado tras la validación con jueces, aporta evidencias acerca de si se ha operativizado el constructo correctamente, es decir, si el instrumento de medida representa adecuadamente lo que se pretende medir. En síntesis, calcula el grado en que el instrumento mide de acuerdo con la teoría que lo origina (González-Such et al., 2013) Aunque, como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico, la cognición del docente es un constructo multidimensional que está en contacto con muchas áreas y modelos, el AFE y el AFC permiten recabar información acerca de las relaciones del constructo con todos sus constituyentes.

En este sentido, los análisis factoriales han sido la técnica multivariante más empleada en psicología y educación para identificar las dimensiones o rasgos latentes de cualquier constructo. A diferencia de otro método habitual como es el análisis de Componentes Principales, tiene en cuenta el error de medida (Lloret-Segura et al., 2014) y su interpretabilidad no solo atiende aspectos matemáticos, sino que también extrae soluciones coherentes teóricamente (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019). A partir de una

matriz de correlaciones, el AFE agrupa las variables observadas en factores en función de un peso factorial, que refleja la importancia que tiene el factor en la determinación de la puntuación en este ítem; "este peso puede interpretarse como la correlación entre el factor y el ítem" (Ferrando & Anguiniano-Carrasco, 2010). Posteriormente, el investigador debe dar significado a cada dimensión, infiriendo el punto de unión entre las variables que saturan de forma elevada en cada dimensión (Abad et al., 2014).

Como recomienda la bibliografía (Matsunaga, 2010), se han realizado de forma secuencial. Ciertamente, ambos métodos permiten evaluar la estructura factorial subyacente a una matriz de correlaciones. Sin embargo, mientras el AFE se emplea para "construir" la teoría, el AFC se utiliza para "confirmarla". Así, el AFE es pertinente cuando el investigador conoce poco sobre la variable o constructo objeto de estudio, porque es la primera vez que se estudia o por la complejidad de su definición, como se cumple en el presente estudio. Esta aproximación contribuye a identificar los factores latentes que subyacen a las variables manifiestas (indicadores), así como los patrones de relaciones entre variables latentes y manifiestas. Por otra parte, cuando ya se ha elaborado una idea clara sobre los factores objeto de estudio, el AFC permite probar la estructura hipotizada, corrigiendo buena parte de la perspectiva exploratoria y poniendo a prueba si esta estructura factorial se ajusta adecuadamente a los datos a través de contrastes de hipótesis (Lloret-Segura et al., 2014).

Otros matices diferencian a ambas técnicas, sobre todo en lo que refiere a su carácter restrictivo, de acuerdo con Lloret-Segura et al., (2014). De esta forma, el AFE impone restricciones mínimas para estructurar una solución factorial inicial, que realmente puede ser alterada aplicando diferentes criterios de rotación. En cambio, el AFC impone restricciones mucho más severas, que permiten poner a prueba una solución única, cuyo ajuste puede ser evaluado a través de diferentes índices. En cualquier caso, la aplicación de ambas técnicas permite la definición del constructo a través de un enfoque tanto inductivo como deductivo. Además, tienen en cuenta el error, es decir, la varianza no común, todos aquellos efectos distintos al factor o factores comunes que influyen en la puntuación en la variable observada. Como recuerdan Ferrando & Anguiniano-Carrasco (2010), es necesario tener presente "que los modelos no son, ni pretenden serlo, exactos. Son, en el mejor de los casos, aproximaciones razonables a la realidad" (p. 20). Por eso, hay que partir de la premisa de que aunque muchas de las resoluciones del AF pueden ser explicadas en coherencia con la teoría o con la muestra, otras son resultado de varianza de error.

2.2.2.1. Muestra

342 docentes accedieron a responder al cuestionario. De esa muestra, sobre el 40% se aplicó el análisis factorial exploratorio y sobre el 60%, el confirmatorio. De esta forma, se dividió la muestra que había respondido el cuestionario en dos *datasets,* siguiendo las recomendaciones de Brown (2006) y Harrington (2008). Los autores señalan que para confirmar la estructura factorial arrojada por el AFE, el AFC debe ser realizado sobre una muestra nueva y diferente a la inicial para evitar la necesidad de elaborar sobreajustes. Este criterio, además, ha sido ratificado por otros autores que han profundizado en estos procedimientos multivariantes (Abad et al., 2011; Lloret-Segura et al., (2014).

2.2.2.1. Materiales y procedimiento de recogida de datos

Para la obtención de la muestra, se siguieron las indicaciones del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), que, aunque elabora sus recomendaciones en el área de Ciencias de la Salud al pertenecer al IACS (Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud), vela por la integridad de los informantes que participan en las investigaciones que se emprenden en nuestra comunidad. Puesto que este estudio se dirige a participantes mayores de edad, se respetaron los siguientes pasos:

- El cuestionario fue enviado por vía *online* mediante un enlace (encuestafacil.com) a todos los centros educativos de Aragón con Enseñanza Secundaria Obligatoria, junto con una carta informativa en la que se dilucidaba el propósito de la investigación y se invitaba a participar en ella de manera voluntaria. Asimismo, se aseguraba el anonimato y la confidencialidad. Con vistas a incrementar la tasa de respuesta, se envió el cuestionario en papel a los centros de fuera del municipio de Zaragoza. En el sobre, se incluían los cuestionarios junto con la carta informativa y otros sobres con la dirección del emisor y del remitente y sellados para que los docentes pudieran reenviar el cuestionario cumplimentado sin ningún coste en el plazo máximo de un mes. Paralelamente, se entregaron en mano los cuestionarios en 88 centros del municipio de Zaragoza y fueron recogidos un mes después de su entrega. La cantidad de cuestionarios incluidos en cada sobre, tanto en los enviados como en los entregados en mano, varió en función del tamaño del centro. De esta forma, se remitieron 10 cuestionarios a los centros de gran tamaño, 7, a

los de tamaño medio y entre 3 y 5 a los de menor magnitud. El proceso de recogida de datos comenzó en diciembre de 2021 y finalizó en marzo de 2022.

- La propuesta de participación del estudio la llevó a cabo la autora del estudio a través de una carta dirigida a los diferentes centros educativos de Aragón. Se redactaron tres tipos de cartas: un modelo para aquellos cuestionarios que fueron enviados en papel a través de correo ordinario, donde se aclaraba el procedimiento de reenvío del cuestionario y se indicaba una fecha límite. Otro modelo para aquellos cuestionarios que fueron entregados en papel a los centros de Zaragoza, donde se informaba sobre el procedimiento de recogida de los cuestionarios y se marcaba, de nuevo, una fecha límite. Finalmente, se elaboró una carta para adjuntarla al email que se envió a la dirección de correo de todos los centros de Aragón a la atención del profesorado de lengua y literatura.

- En primer lugar, se descargaron los datos del cuestionario online. A continuación, se registraron manualmente los resultados de los cuestionarios en papel, durante un proceso que duró un mes. 407 docentes rellenaron al menos una categoría del cuestionario por vía *online*, aunque solo 186 lo completaron en su totalidad. 160 lo resolvieron en papel, aunque 4 presentaron valores perdidos. Recabados todos estos datos, se procedió a completar y depurar la base de datos.

- Como se recogía en el estudio, los datos fueron tratados de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2.2.2.2. Análisis de los datos

El AFE se aplicó mediante el programa SPSS. En primer lugar, se aplicaron dos medidas de adecuación muestral para comprobar que la estructura de los datos es adecuada para ser analizada factorialmente, como son el test de esfericidad de Barlett y la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO). En cuanto a su interpretación, se consideraron

válidos p< .001 en la primera prueba y valores superiores a .70 en la segunda (Hair, et al, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001). Aunque algunos autores recomiendan valores por encima del .80 (Costello & Osborne, 2005), se ha fijado como punto de corte .70 porque, aparte de que es un mínimo válido según varios autores, se ha tenido en cuenta que el deterioro del ajuste será mayor cuanto más largo sea el test (más errores acumulados), como es el caso de ambas escalas, y que en ámbitos relacionados con la psicología y la educación como es el área de la cognición docente "los ítems habitualmente no son "marcadores" perfectos del constructo que miden, sino que es habitual que sean factorialmente complejos" (Lloret-Segura et al., 2014).

Para la extracción de los factores, se ejecutó una factorización de ejes principales, considerado el método más recomendado actualmente al estar basado en el modelo de Mínimos Cuadrados y evitar la aparición de casos Heywood (saturaciones mayores que la unidad y varianzas de error negativas) (Lloret-Segura et al., 2014; López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019). Se seleccionó el método de rotación oblimin directo, presuponiendo la relación entre los factores dada la complejidad de las creencias docentes (Pajares, 1992) y porque la rotación oblicua es capaz de presentar estructura más claras, simples e interpretables (Henson & Roberts, 2006).

En cuanto al número de factores, si bien se tuvo en cuenta la regla de Káiser, se atendió, sobre todo, la interpretabilidad de la solución encontrada y la teoría de partida (Lorenzo-Seva et al., 2011). Al respecto, la recomendación actual según la bibliografía especializada ya no es explicar la mayor parte de varianza posible, sino la mayor parte de la varianza posible de explicar con el número adecuado de factores comunes, que serán aquellos que tengan sentido (Lloret-Segura et al., 2014). Por ello, no se recomienda que el único criterio sea la varianza explicada del modelo, porque no es un indicador satisfactorio de la adecuación del número de factores comunes identificados. En cuanto al criterio de asignación de los ítems a los factores, la práctica más común es retener saturaciones que estén por encima de .30 (Bandalos & Finney, 2010). De este modo, coeficientes menores de .30 fueron eliminados y se repitió el análisis.

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó con el software R. El ajuste del modelo, extraído mediante Análisis de Componentes Principales, se evaluó mediante los siguientes índices (Hu & Bentler, 1995): el índice de ajuste no normalizado de índice de Tucker Lewis (TLI-NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI); el índice de bondad de ajuste (GFI y AGFI) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMS). Se

consideraron indicadores de buen ajuste valores de TLI- NNFI cercanos a .90 (Byrne, 2001), valores de CFI superiores a .90 (Boomsma, 2000; McDonald y HO, 2002), valores de AGFI y GFI superiores a .95 (Hoyle & Panter, 1995) y valores de SRMS por debajo de .08 (Byrne, 2001).

Asimismo, se calculó la fiabilidad del instrumento, que no forma parte del proceso de validación del constructo. De esta forma, se pretende calcular la capacidad de las escalas de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Para valorar la consistencia de los factores se utilizó el ω de McDonald (1999) y el coeficiente α de Cronbach, teniendo en cuenta que cuanto más próximo esté el coeficiente al 1, más consistentes serán los ítems entre sí (Hernández Sampieri et al., 2006).

3. RESULTADOS

A continuación, se van a ofrecer los resultados de la validación de ambas escalas de forma separada. De modo que primero se reporta el proceso de validación de contenido y de constructo de la escala 1 y, a continuación, el de la escala 2.

2.1. Resultados de la validación de la escala 1: creencias sobre el docente acerca de la enseñanza de los clásicos

2.1.1. Validez de contenido

En lo relativo a la relevancia de los indicadores, los resultados muestran que los expertos consideran que los ítems son muy relevantes para la definición del constructo, puesto que han otorgado una valoración general de 3.9 a la escala de creencias. Estas conclusiones son confirmadas asimismo por el ICV, que en cuanto al criterio de relevancia asciende a .98. Además, la mediana de todos los indicadores es de 4. La homogeneidad de las respuestas también es positiva, puesto que el cociente de variación es tan solo de un 4%. En este sentido, la concordancia entre los expertos es alta (W= .810). Resultados casi igual de alentadores se cosechan en lo relacionado con el criterio de coherencia, que aplicado a los indicadores de esta escala ha obtenido una media de 3.8 y una puntuación de 4 en todas las medianas. En este caso, el cociente de variación es un poco más elevado (7%), aunque sigue siendo muy positivo.

Así se explica igualmente que el nivel de concordancia entre los jueces sea moderado alto (*W*=.707). En consecuencia, no ha sido necesario suprimir ningún indicador

Respecto a la claridad de los indicadores, la media global de la escala es de 3.7 y el ICV es de .91, lo que pone de manifiesto que los expertos han considerado que casi todos los indicadores son muy claros. En este sentido, el 78% de los indicadores han obtenido una mediana de 4, el 13% tiene una mediana de 3; el 6%, de 2 y solo un 3%, de 2.5. En cuanto al nivel de dispersión de los datos, se puede observar que las respuestas han sido muy homogéneas en todos los indicadores según el cociente de variación (3%). Sin embargo, hay algunos indicadores, que, en virtud de las valoraciones cualitativas y cuantitativas, han exigido ser reformulados por sus bajas puntuaciones (<3 en media y <.80 en ICV) en la categoría de claridad, si bien continúan formando parte de la escala puesto que superaron el parámetro de "adecuado" en coherencia y relevancia y obtuvieron ICV > .80 en estas categorías.

Tabla 21. Resultados cuantitativos de la prueba de jueces expertos.

Ítem	Claridad					Coherencia					Relevancia				
	Me	M	DT	ICV	CV	Me	M	DT	ICV	CV	Me	M	DT	ICV	CV
1	3	2.5	.90	.58	.36	4	3.8	.45	1	.12	4	3.4	.66	.91	.19
4	3	2.8	.39	.83	.13	4	3.8	.39	1	.10	4	3.8	.46	1	.12
5	2.5	2.4	.67	.5	.27	4	3.8	.38	1	.10	4.	3.6	.80	.83	.22
6	3	2.6	.67	.67	.26	4	3.8	.39	1	.10	4	3.9	.29	1	.07
7	3	2.6	.67	.67	.26	4	3.8	.39	1	.10	4	3.9	.29	1	.07
8	2.5	2.5	.52	.5	.20	4	4	0	1	0	4	4	0	1	0
9	2	2.5	.62	.33	.28	4	3.8	.38	1	.10	4	3.75	.62	.91	.16
12	2	2.3	.65	.41	.28	3	3.9	.29	1	.07	4	4	0	1	0
21	2	2.2	.71	.33	.33	4	3.8	.62	.91	.16	4	3.7	.65	.91	.17
34	3	2.5	.67	.58	.27	4	3.7	.66	.91	.17	4	3.7	.50	1	.13
58	3	2.9	.29	.91	.09	3	3.6	.78	.83	.22	4	3.8	.39	1	.10
63	3	2.5	.67	.59	.26	4	3.8	.45	1	.12	4	3.7	.49	1	.13
64	3	2.5	.67	.58	.27	4	3.9	.29	1	.07	4	3.75	.62	.92	.16
65	3	2.5	.67	.58	.27	4	3.9	.29	1	.07	4	3.9	.29	1	.07

Nota: Me=mediana; M=media; DT=desviación típica; ICV= índice de validez de contenido; CV=cociente de variación.

Como se muestra en la tabla 22, aunque los indicadores deben ser reelaborados, merecen seguir formando parte de la escala, en opinión de los jueces. Si bien el número 4 y el 58 superaron el mínimo exigido en la prueba de ICV, se decidió modificarlos por su baja

media en claridad. La mayoría de los cambios propuestos apuestan por la sustitución de algún término del ítem por otro más específico o que responde mejor a lo que se pretende medir. Es el caso de los indicadores 5, 6, 7 y 8, en los que varios jueces recomendaron la alteración de su encabezado. El 8, además, fue doblemente modificado, puesto que un experto sugirió su simplificación para mejorar la comprensión del indicador: "No se entiende bien la parte final de la pregunta (su contexto, su actualidad). Bastaría con dejarlo en "Las respuestas del lector ante la obra". Otros indicadores alterados por motivos semánticos fueron el 12, 21 y 58. Como el 8, hubo otros que fueron acortados para disminuir su redundancia o confusión, como el 9, donde un experto señaló con mucho acierto que seguramente no todos los encuestados habrán realizado el grado o la carrera de Filología Hispánica. Asimismo, un experto propuso una mayor especificación del indicador 1.

En cuanto a las valoraciones del resto, todos fueron criticados por introducir una negación, por lo que se decidió transformar la frase, aunque su reformulación, se prevé, alterará la consistencia de la escala. No obstante, se respetó el veredicto de los expertos porque les atribuyeron una puntuación muy baja de forma generalizada (CV=26-27%) y porque el coeficiente de Kendall fue elevado en cuanto a la valoración de la escala (W= .810). Se pretende, de esta forma, obedecer completamente los requisitos del procedimiento de validación, puesto que dado que es el primer instrumento sobre creencias del docente acerca de los clásicos el proceso exige ser especialmente riguroso.

Tabla 22. Indicadores originales y reformulados

Ítem original	Ítem reelaborado
1. Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando las obras de autores clásicos	Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando la biografía de autores clásicos, el contexto histórico-literario y la teoría sobre sus obras
5. La enseñanza de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural	La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural
6. La enseñanza de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en el análisis de las obras mediante el comentario de texto	La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en el análisis de las obras mediante el comentario de texto
7. La enseñanza de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque	La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque

basado en El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	basado en El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas
8. La enseñanza de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en las respuestas del lector ante la obra, su contexto y su actualidad	La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en las respuestas del lector ante la obra
9. La carrera/grado de Filología Hispánica me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	La carrera/grado me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato
12. Me resulta sencillo combinar el traspaso del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector	Me resulta sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector
21. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos entiendan la literatura como un trayecto, en el que las obras clásicas dejan su huella en las sucesivas lecturas	En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después
34. Las obras de autores clásicos no se deberían imponer como lecturas obligatorias	Las obras de autores clásicos se deben imponer como lecturas obligatorias
58. Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de examinación de la EvAu	Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de evaluación de la EvAu
63. El lenguaje de las obras de autores clásicos no resulta un impedimento para los alumnos	Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el lenguaje utilizado les resulta difícil
64. La distancia cultural de las obras de autores clásicos no es un impedimento para los alumnos	Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el mundo cultural de las obras les resulta lejano
65. Los alumnos han madurado lo suficiente como para poder entender las obras de algunos autores clásicos	Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque carecen de la madurez necesaria para poder entender o disfrutar las obras

Fuente: elaboración propia

Corresponde mencionar, asimismo, que si bien no se eliminó ningún indicador sí que se añadieron dos por recomendación de uno de los expertos en el apartado de valoración cualitativa. Después del 69, un juez sugirió que entre los factores que inciden en la motivación del alumnado se añadiera también el entorno familiar, lo que se concretó en el indicador: "En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el ambiente familiar". Asimismo, otro juez recomendó que entre los motivos que alejan al alumno de la lectura de los clásicos se tuviera en cuenta que no empatizan con sus protagonistas, lo que redundó en "algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque no se identifican con los personajes". Se consideró pertinente incorporar estos indicadores porque se correspondían con algunas conclusiones extraídas de la literatura académica y de la revisión sistemática. Así, muchos estudios confirman que el hábito lector de un sujeto se relaciona con

factores como el número de libros que hay en su casa o el nivel sociocultural de sus padres (PISA, 2018). Asimismo, el otro indicador refiere a la dificultad modal que encuentran algunos lectores a la hora de enfrentarse a un texto de estas características.

En síntesis, durante el proceso de validación de contenido de la escala de creencias docentes acerca de la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, 13 indicadores han sido reelaborados y se han incorporado otros dos, de modo que la escala final posee un total de 71 ítems.

2.1.2. Validez de constructo

2.1.2.1. Análisis factorial exploratorio

Con el propósito de confirmar la idoneidad de aplicar el AFE, se utilizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett sobre el conjunto de 71 indicadores. Si bien la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(2701)}$=6275965; p<.001) permitió considerar que las variables se hallan lo suficientemente interrelacionadas para emprender el AFE (Everitt y Wykes, 2001), el resultado de la prueba de adecuación muestral KMO (.673) no obtuvo un valor igual o superior a .70 (Hair, et al, 1999). Por ello, se decidió eliminar varios indicadores con comunalidades inferiores a .40 y repetir el análisis. Tras suprimir 8 indicadores (tabla 23), se comprobó la pertinencia de aplicar el AFE, puesto que el resultado de KMO fue .711 y en la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2_{(2145)}$=5397,631; p<.001). De esta forma, la matriz extraída ofrecerá resultados estables y replicables en muestras diferentes, independientemente del tamaño de la muestra, del número de factores y del número de ítems.

Tabla 23. Indicadores de la escala 1 eliminados

Indicador	Comunalidad
Durante mi etapa escolar tuve contacto con un profesor de literatura cuyo modelo deseo emular	.345
La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-social	.295
El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica/ el Máster de profesorado me preparó eficazmente para enseñar las obras de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	.356
El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural	.123

El currículo considera la noción de clásico como un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de imitatio, sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	.312
El currículo considera la noción de clásico como parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	.345
Es posible una enseñanza de la literatura de autores clásicos que confiera la misma importancia a la intención del autor y la recepción de los alumnos	.268
Cuanto más contemporánea sea la obra del autor clásico, más alumnos la leen	.379

Fuente: elaboración propia

Aunque en un primer momento se había seleccionado el criterio de Káiser (1960), basado en la conservación de aquellos factores con *eigenvalues* mayores a la unidad, se desestimó este procedimiento al haber extraído 21 factores, lo que imposibilitaba la coherencia de la escala con la teoría y violaba el principio de parsimonia (Ferrando & Anguiniano-Carrasco, 2010). En correspondencia con las dimensiones seleccionadas anteriormente por la doctoranda, se probó un modelo de 5 factores. Sin embargo, esta estructura fue rechazada, puesto que no ofrecía una interpretación consistente con la teoría y albergaba factores infrarrepresentados, lo que incumplía el mínimo exigido de 3 indicadores por factor al contar con una muestra superior a 200 casos (Ferrando y Anguiano, 2010). Por ello, se probó un modelo de 4 factores (tabla 24), que explica un 33.360% de la varianza. Corresponde mencionar que todos los ítems que en el modelo tetrafactorial arrojaron un valor negativo fueron recodificados de cara al análisis factorial confirmatorio.

Tabla 24. Matriz de patrón con los indicadores de la escala 1

Ítem	**Factor 1**	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**
Me gusta leer obras de autores clásicos	.745			
La lectura de autores clásicos es fundamental para la formación integral de los jóvenes lectores	.724			
Desde mi punto de vista, un clásico es una fuente de placer para el lector	.617			
Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando la biografía de autores clásicos, el contexto histórico-literario y la teoría sobre sus obras	.616			
Las obras de autores clásicos pueden servir de referencia y modelo para los jóvenes lectores	.604			
Las obras de autores clásicos se deben imponer como lecturas obligatorias	.588			

Durante mi etapa escolar recibí una formación de las obras de autores clásicos de calidad	.524
La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en el análisis de las obras mediante el comentario de texto	.496
Desde mi punto de vista, un clásico es un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.	.493
Durante mi etapa escolar leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia	.455
La carrera/grado me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	.435
Disfruto enseñando la literatura de autores clásicos	.423
Desde mi punto de vista, un clásico es parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	.417
El valor de la obra literaria radica en su calidad formal y estética	.416
El valor de la obra literaria radica en lo que aporta a la vida del lector	.413
Desde mi punto de vista, un clásico es una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas	.407
Desde mi punto de vista, un clásico es un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	.386
Desde mi punto de vista, un clásico es un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de imitatio, sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	.345
La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	.331
La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en las respuestas del lector ante la obra	.301

En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	-.764
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos aprendan a pensar críticamente	-.747
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	-.727
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	-.694
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	-.623
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia consolidar los hábitos lectores de los alumnos	-.592
El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en las respuestas del lector ante la obra	-.563
El currículo considera la noción de clásico como una fuente de placer para el lector	-.553
El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	-.551
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	-.504
El currículo considera la noción de clásico como una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas	-.492
El currículo considera la noción de clásico como un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.	-.449
El canon curricular actual garantiza la calidad de las obras	-.441
Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de evaluación de la EvAu	-.437

El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en el análisis de las obras mediante el comentario de texto	-.391	
El currículo actual promociona la lectura de los clásicos	-.385	
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	-.314	
El currículo considera la noción de clásico como un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	-.307	
Los alumnos piensan que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida		.686
La lectura de obras de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos		.648
La cultura actual facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas		.475
Los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos		.464
En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el ambiente familiar		.389
Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque no se identifican con los personajes		-.373
Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el lenguaje utilizado les resulta difícil		-.339
En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el texto o su autor		.379
En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el mediador		.354
Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el mundo cultural de las obras les resulta lejano		-.347
Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque carecen de la madurez necesaria para poder entender o disfrutar las obras		-.343
En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el enfoque de enseñanza		.330

Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el lenguaje utilizado les resulta difícil			-.320	
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida				.766
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos				.727
Consigo que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos				.722
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos aprendan a pensar críticamente				.714
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después				.694
Soy eficaz en la enseñanza de la literatura de autores clásicos				.674
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios				.541
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo consolidar los hábitos lectores de los alumnos				.502
Mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula				.471
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana				.466
Me resulta sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector				.448
Busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos				.342
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos				.302
Varianza explicada por factor	16.02%	9.35%	7.12%	4.60%

En cuanto al contenido de los ítems que conforman cada factor, el primero reúne indicadores que describen una "relación personal con los clásicos" tanto en su etapa escolar como actual, lo que implica una predisposición hacia su enseñanza y lectura y una vinculación individual con estas obras. Así lo demuestra que el indicador "me gusta leer obras de autores clásicos", al ser el que más pesa, sea, por tanto, el que más lo defina. Lo más destacable es que los indicadores que a priori se habían configurado como una dimensión propia, bajo la etiqueta de "objeto de estudio", han pasado a formar parte de este factor. De esta forma, que las creencias sobre el objeto de estudio, en este caso, los clásicos, figuren en el mismo factor que otros ítems relacionados con la experiencia personal del docente se puede deber a que los clásicos forman parte de la identidad de los docentes. En este sentido, el factor agrupa indicadores que ponen de manifiesto que el docente apuesta por la presencia de los clásicos en sus aulas, en su tiempo de lectura y en su forma de ser y de pensar. Este fenómeno confirma lo encontrado en el análisis de los relatos de vida, donde el self como docentes, como lectores y como docentes se funde gracias a los clásicos, que funcionan de nexo.

Asimismo, puesto que la agrupación de variables en un factor depende de la proporción de varianza común entre esas mismas variables a partir de una matriz de correlación, que los indicadores "durante mi etapa escolar tuve contacto con un profesor de literatura cuyo modelo deseo emular"; "la formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-social" y "el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica/ el Máster de profesorado me preparó eficazmente para enseñar las obras de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato" hayan sido eliminados tanto por su baja comunalidad como por su peso ínfimo en este factor parece demostrar que no guardan relación con una relación personal con los clásicos ni con las variables de otros factores.

El segundo factor ha sido designado como "creencias negativas sobre el currículo". Aunque en el diseño los ítems referían a una creencia positiva sobre la labor del currículo, la carga negativa que han mostrado en la matriz de estructura ha exigido su recodificación y, por tanto, la reformulación de la etiqueta de la dimensión. En consecuencia, este factor muestra sobre todo lo que con frecuencia no fomenta el currículo y los conceptos de clásico y de enfoque didáctico que no impulsa. En este sentido, es necesario subrayar que la dimensión no recoge si el docente está a favor o en contra de lo que no persigue, garantiza o promueve; simplemente lo describe.

Observando las variables agrupadas, los indicadores que más peso tienen, es decir, los que menos promueve el currículo, son aquellos que se relacionan con un enfoque de la literatura y una visión del clásico más personal y perfomativo, en tanto los que más son los que se vinculan con un enfoque más historicista o centrado en la transmisión del patrimonio. De ahí que el AFE haya exigido la eliminación de los ítems "el currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural", "el currículo considera la noción de clásico como un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de imitatio, sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración", "el currículo considera la noción de clásico como parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua". En consecuencia, el no fomento de este enfoque más patrimonial o historicista no pesa en un factor que agrupa lo que no persigue y fomenta el currículo.

"Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción de las obras" corresponde con todos los indicadores que inciden en el pensamiento del docente sobre una visión positiva acerca de la competencia, motivación y hábito lector de los estudiantes en lo relativo a la lección de los clásicos. Como se había previsto, los indicadores relacionados con los factores por los que el alumno rechaza la lectura de los clásicos, como el lenguaje, la lejanía con el mundo cultural, su insuficiente madurez y su falta de identificación con los personajes atesoran un peso negativo, puesto que destacan precisamente por una relación negativa con una creencia positiva sobre la preparación del alumnado para leer estas obras.

El último factor mide la "autoeficacia" del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las obras de autores clásicos. De los indicadores que inicialmente se había presupuesto que formarían parte de este factor, el AFE no ha exigido la eliminación de ninguno, lo que seguramente se relacione con el hecho de que la autoeficacia sea, como se ha dicho anteriormente, uno de los constituyentes de la cognición del profesor más estudiado y desarrollado en instrumentos cuantitativos. Corresponde destacar que lo que más potencia este factor es que los profesores sientan que consiguen que los alumnos establezcan una relación persona con la literatura, se interesen por ella y sepan interpretarlo.

2.1.2.2. Análisis factorial confirmatorio

Partiendo de la estructura de cuatro factores que resultó del AFE, el modelo solo arrojó valores adecuados en GFI y AGFI. Por ello, se suprimieron los siguientes indicadores: "Desde mi punto de vista, un clásico es una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas"; "el valor de la obra literaria radica en lo que aporta a la vida del lector"; "algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el lenguaje utilizado les resulta difícil"; "algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque el mundo cultural les resulta lejano"; "algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque no se identifican con los personajes"; "algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque carecen de la madurez necesaria para poder entender o disfrutar las obras", "en la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el mediador", "en la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el texto o su autor"; "en la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el enfoque de enseñanza" "en la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influye el ambiente familiar", puesto que presentaban saturaciones menores a .40 (Bandalos & Finney, 2018).

En este sentido, corresponde mencionar que, aunque algunos factores tenían efecto sobre esos ítems y su presencia en la dimensión tenía sentido desde el punto de vista teórico, el AFC impone restricciones muy severas (Ferrano & Anguiniano-Carrasco, 2010). Esta re-especificación del modelo, que conllevó la eliminación de 10 ítems, obtuvo valores satisfactorios en todos los índices, como recoge la tabla 25.

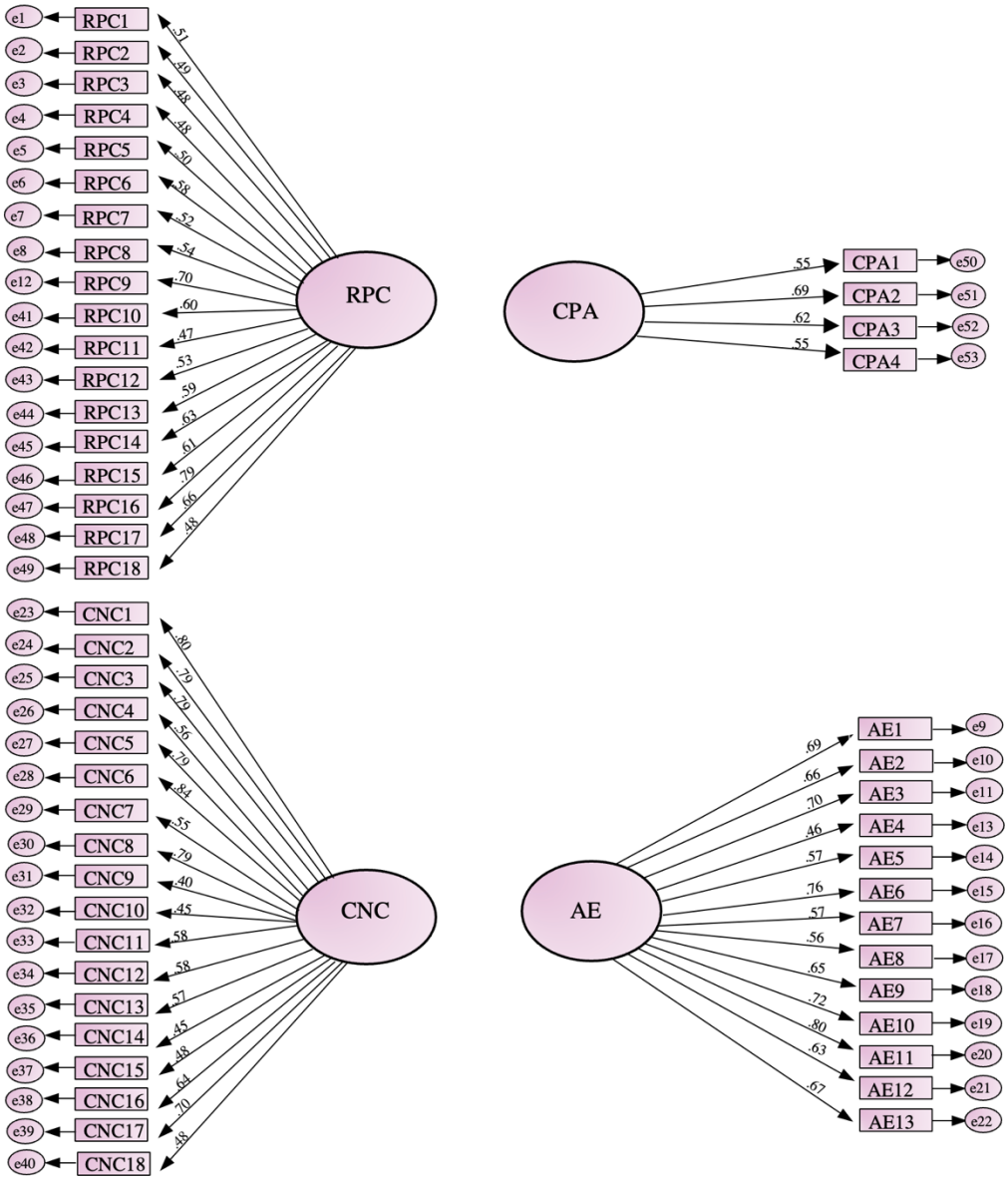
Tabla 25. Índices de bondad de ajuste del AFC

	TLI-NNFI	**CFI**	**GFI**	**AGFI**	**SRMR**
Valor criterio	x>.9	x>.9	x>.95	x>.95	x< .8
Modelo 1	.864	.869	.951	.963	.910
Modelo definitivo	.915	.919	.963	.956	.780

Fuente: elaboración propia

De esta forma, la escala final está integrada por 53 ítems agrupados en los 4 factores que había extraído el AFE (figura 26). Finalmente, en el primer factor se incluyen 18 indicadores, en el segundo, 18. El factor 3 está integrado por 4 ítems y el 4, por 13. Conviene subrayar que todos los ítems poseen cargas factoriales mayores a .40.

Tabla 26. Diagrama de sendero de cuatro factores.



Nota:RCP= Relación Personal con los clásicos; CNC= Creencias negativas sobre el currículo; CPA= Creencias positivas sobre el alumnado; AE= Autoeficacia.

2.1.2.2. Análisis de fiabilidad

Finalmente, para comprobar la consistencia interna de la escala, se aplicó el α de Cronbach y la ω de McDonald sobre cada uno de los factores, que obtuvieron valores altos en su mayoría (tabla 27), con la excepción del tercer factor, el que alberga menos indicadores, que obtuvo valores aceptables (Hair et al., 2010). No obstante, se habilitó la opción "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento" sobre los indicadores de este factor para comprobar si la supresión permitía el incremento de la escala, pero no se reportó ningún aumento

significativo. El α de Cronbach de la escala al completo es de .922, lo que prueba la consistencia del instrumento.

Tabla 27. Resultados del análisis de fiabilidad

	α de Cronbach	**ω de McDonald**
Factor 1	.857	.856
Factor 2	.894	.889
Factor 3	.638	.665
Factor 4	.880	.883

Fuente: elaboración propia

2.2. Resultados de la validación de la escala 2: prácticas y planificación autoinformadas por el profesorado de Secundaria y Bachillerato en la enseñanza de los clásicos

2.2.1. Validez de contenido

Como sucedió con la escala 1, la escala de prácticas también obtuvo unos valores sobresalientes en lo relativo al criterio de relevancia, con una media 3.8. El cociente de variación en este caso fue un poco más elevado, aunque todavía muy bajo: 6%. Asimismo, el grado de acuerdo entre los jueces fue alto (*W*=.811), lo que prueba la fiabilidad del proceso. No obstante, corresponde mencionar que en esta escala sí se procedió a la eliminación de un indicador ("en la planificación de la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen disposiciones legales como la LOMCE"), que presentó valores muy bajos en la media de claridad, pero sobre todo en coherencia y relevancia. Así lo confirmaron igualmente el ICV y la desviación típica. Además, el cociente de variación tampoco fue muy alto, por lo que la mayoría realizó una valoración homogénea. A excepción del ya comentado indicador 79, la escala arrojó buenos valores en lo relativo a la coherencia de los indicadores. Salvo el ítem 79, la mediana de todos los indicadores fue 4 y la media global de los indicadores de la escala fue de 3.8, por lo que se puede concluir que los expertos consideraron que casi todos los indicadores eran necesarios para medir la dimensión en la que se insertan.

Igual que con la escala 1, la claridad de algunos indicadores fue lo que generó más comentarios de los jueces y asignaciones más bajas. No obstante, la media total de la escala de claridad fue de un 3.7. Asimismo, destaca que el cociente de variación es apenas ínfimo

(0.008%), lo que encaja con el coeficiente de Kendall, prácticamente perfecto, que obtuvo la prueba (*W*= .909). Por eso, ante la unanimidad de los expertos, se decidió modificar todos los indicadores que habían arrojado un valor <3. Con todo, corresponde mencionar que todos los indicadores reescritos, salvo el 101, arrojaron una mediana de 3 y un ICV >.80 en el criterio de claridad, por lo que los errores no resultaron tan flagrantes como algunos de la escala 1.

Tabla 28. Resultados cuantitativos de la prueba de jueces expertos.

Ítem	Claridad					Coherencia					Relevancia				
	Me	M	DT	ICV	CV	Me	M	DT	ICV	CV	Me	M	DT	ICV	CV
79	3	2.5	.90	.58	.36	2	2.1	.81	.33	.33	1	1.7	.89	.25	.33
83	3	2.9	.29	.91	.09	4	3.8	.45	1	.12	4	3.6	.79	.83	.22
84	3	2.9	.29	.91	.09	4	3.8	.45	1	.12	4	3.6	.79	.83	.22
85	3	2.9	.29	.91	.09	4	3.8	.45	1	.12	4	3.6	.79	.83	.22
101	3	2.6	.67	.67	.26	4	4	0	1	0	4	3.7	.65	.92	.18
111	3	2.9	.29	.91	.09	4	3.8	.50	1	.13	3.8	.58	1	.91	.18
122	3	2.9	.29	.91	.09	4	3.8	.45	1	.12	4	3.6	.79	.83	.22

Nota: Me=mediana; M=media; DT=desviación típica; ICV= índice de validez de contenido; CV=cociente de variación.

Como se plasma en la tabla 29, los cambios sugeridos por los expertos están motivados por varias razones: en el caso del 83 y del 111, lo que proponen es la adición de algún sintagma que concrete más alguna de las ideas. En el caso del 111, a través de la ejemplificación. Por otro lado, con respecto al 85 y el 101 los jueces proponen una reformulación más clara. En el caso del 84, aunque también se sugiere una variación semántica, el experto añade un nuevo matiz al referir no solo al ambiente familiar sino al entorno sociocultural donde está el centro; apreciación que afina todavía en mayor medida el indicador y que pretende medir la influencia del factor sociocultural, que, como ya se ha mencionado, ha sido ignorado en otros estudios sobre las creencias del profesor de literatura. También resulta muy interesante la observación de otro juez en lo relativo al indicador 122, que es reformulado a través de la supresión de uno de sus sintagmas por un error de sesgo: "Sobra "desde un enfoque memorístico porque marca al profesor como anticuado y muchos lo van a rechazar. Es sesgada".

Tabla 29. Ítems originales y reformulados de la escala 2.

Ítem original	Ítem reformulado
83. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los compañeros del curso	En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los compañeros del curso en el que imparto clase
84. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las familias	En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el entorno sociocultural donde está el centro
85. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los alumnos	En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen el tipo de alumnado
101. Con frecuencia, las lecturas obligatorias están escritas por autores clásicos	Con frecuencia, las lecturas clásicas forman parte de las lecturas obligatorias del curso
111. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, con frecuencia recurro a las actividades multimodales	Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, con frecuencia recurro a las actividades multimodales (visionado de series, películas o vídeos, audición de canciones)
122. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos desde un enfoque memorístico	En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos

Fuente: elaboración propia

En lo que refiere a los factores que repercuten en la planificación de la enseñanza de las obras de autores clásicos, el mismo experto que sugirió la reformulación de los indicadores 84 y 85 también propuso la incorporación de otro indicador: "En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la sociedad de la información, global y digital en la que hoy viven los jóvenes". Se decidió seguir su recomendación, en virtud de la presencia de lo multimodal en los artículos analizados en la revisión sistemática y de los cambios que ha supuesto lo digital en la configuración del canon, recogidos en el marco teórico. En total, por tanto, 57 indicadores integran la escala de creencias, validada mediante una prueba de jueces expertos.

2.2.2. Validez de constructo

2.2.2.1. Análisis factorial exploratorio

En lo relativo a la escala de prácticas, 23 indicadores fueron eliminados porque presentaban comunalidades < .40.

Tabla 30. Indicadores eliminados de la escala 2

Indicador	Comunalidad
20. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	.123
21. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	.285
22. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	.256
23. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos aprendan a pensar críticamente	.376
24. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	.311
42. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las Instituciones estatales	.348
49. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la sociedad de la información, global y digital en la que hoy viven los jóvenes	.317
55. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el gusto personal o el conocimiento del texto por parte del docente	.219
57. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye la enseñanza moral de la obra	.287
59. Con frecuencia las lecturas clásicas forman parte de las lecturas obligatorias del curso	.197
60. El centro escolar en el que trabajo promociona la lectura de los clásicos	.165
103. Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos por orden cronológico	.334
104. Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos por géneros literarios	.136
105.Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos por temas	.264
106. Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos por autores	.174
107. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la lectura en voz alta	.156
114. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia al comentario de textos	.366
117. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia al libro de texto digital	.293
118. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a adaptaciones de obras clásicas	.174
119. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a textos completos	.253
120. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a fragmentos de textos. Antología	.295
125. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas de respuesta múltiple (tipo test)	.283

128. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia el comentario de texto	.377

Fuente: elaboración propia

Después de repetir el análisis, el resultado fue adecuado (KMO= .717 y χ((2145))^2=2052.271; p<.001). De nuevo, se desechó el criterio de Káiser porque la libre identificación de valores extrajo una estructura de 17 factores que no presentaba coherencia ni con el sentido de un procedimiento de análisis factorial, basado en el principio de parsimonia, ni con la teoría. Tras probar varias estructuras con 3 o 5 factores, que albergaban variables latentes infrarrepresentadas, la organización bifactorial (Tabla 31), que explica el 25% de la varianza, y pentafactorial (Tabla 32), que explica el 40.2%, fueron las que mejores distribuciones presentaron y las más congruentes con la teoría.

Tabla 31. Matriz de patrón de la escala 2 dividida en una estructura bifactorial

Ítem	Factor 1	Factor 2
Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	.697	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a las actividades interdisciplinares	.658	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la escritura creativa	.629	
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia evaluaciones basadas en actividades: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o individuales, respuestas del diario, role playing o dramatización, presentaciones orales	.587	
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia actividades de escritura creativa	.55	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la lección invertida	.546	
Consulto artículos y libros de investigación para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos	.532	
Diseño materiales propios con frecuencia	.51	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la conversación literaria	.477	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a actividades multimodales (visionado de series, películas o vídeos, audición de canciones)	.454	
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos	.444	

En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el entorno sociocultural donde está el centro educativo	.421	
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el tipo de alumnado	.4	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la recitación o dramatización	.397	
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el entorno sociocultural donde está el centro educativo	.384	
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los intereses de los alumnos	.341	
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	.336	
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es consolidar los hábitos lectores de los alumnos	.317	
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el departamento		.574
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia controles de lectura		.559
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las directrices del departamento		.549
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los compañeros de curso en el que imparto clase		.536
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia el examen de la unidad		.517
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos		.472
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los criterios curriculares		.402
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los compañeros del curso en el que imparto clase		.397
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia al libro de texto en papel		.356
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye la EvAu		.347
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las disposiciones curriculares		.345
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos		.341
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la EvAu		.341

En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el prestigio literario de la obra		.329
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben relacionar conceptos, haciendo uso de su capacidad de abstracción		.324
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la clase magistral participativa		.312
Varianza explicada por cada factor	14.5%	10.5%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la interpretación de esta estructura bifactorial (Tabla XX), sigue la línea de otros estudios, como el de Hermans et al. (2008), cuya matriz de patrón establece dos factores: un enfoque transmisivo, que prioriza el traspaso de información y el respeto de las directrices curriculares y del departamento, y un enfoque de desarrollo, según el cual lo que debe primar es una educación adaptada a los intereses y necesidades del alumno y centrada en su desarrollo individual. La solución factorial que se propone en lo relativo a las prácticas y planificación autoinformadas del profesor presenta una distribución similar: así, el primer factor agrupa aquellos indicadores que ponen de manifiesto un enfoque basado en la utilización de metodologías activas y en la selección de los recursos, actividades y lecturas en función del alumnado y del entorno del centro. En cambio, el segundo factor alberga ítems que aluden a una metodología más tradicional, que prima el empleo de actividades y recursos basados en la transmisión y la examinación de la información y prepondera el criterio curricular y del equipo docente por encima del alumno y su entorno.

Tabla 32. Estructura tetrafactorial de la escala 2

Ítem	**Factor 1**	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**	**Factor 5**
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la escritura creativa	.788				
Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	.672				
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia actividades de escritura creativa	.670				
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos recurro con frecuencia a las actividades interdisciplinares	.576				
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la lección invertida	.549				

Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la recitación o dramatización	.541			
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia evaluaciones basadas en actividades: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o individuales, respuestas del diario, role playing o dramatización, presentaciones orales	.519			
Consulto artículos y libros de investigación para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos	.509			
Diseño materiales propios con frecuencia	.477			
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la conversación literaria	.461			
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos	.380			
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es consolidar los hábitos lectores de los alumnos	.360			
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	.358			
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a actividades multimodales (visionado de series, películas o vídeos, audición de canciones)	.330			
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los compañeros del curso en el que imparto clase		.744		
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los compañeros de curso en el que imparto clase		.689		
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el departamento		.648		
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las directrices del departamento		.625		
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye la EvAu			.683	
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la EvAu			.649	
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los criterios curriculares			.377	
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las disposiciones curriculares			.357	
Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia controles de lectura				.762

Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia el examen de la unidad				.691	
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos				.688	
En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos				.640	
En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben relacionar conceptos, haciendo uso de su capacidad de abstracción				.435	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la clase magistral participativa				.366	
Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia al libro de texto en papel				.349	
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el prestigio literario de la obra				.334	
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el entorno sociocultural donde está el centro educativo					-.848
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el entorno sociocultural donde está el centro educativo					-.793
En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el tipo de alumnado					-.762
En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los intereses de los alumnos					-.367
Varianza explicada por cada factor	14.6%	11.2%	5.6%	5%	3.5%

Respecto al contenido de los factores de la estructura pentafactorial, el primer factor agrupa indicadores relacionados con un enfoque del docente centrado en la recepción, que hace uso de metodologías activas, confiere protagonismo al alumno, animándole a disfrutar de los clásicos a través de experiencias lectoras. "Influencia del equipo docente" hace referencia a los ítems que miden el impacto del departamento y de los compañeros en la planificación de los docentes, en tanto "influencia curricular" calcula el poder del marco legislativo. En contraste con la estructura bifactorial, esta solución disocia el condicionamiento curricular y el que ejerce el equipo docente. La cuarta dimensión engloba ítems que aluden a un enfoque didáctico en el que dominan metodologías más tradicionales, como el empleo de controles de lectura, el examen de la unidad o el libro de texto en papel. Por último, "no influencia del factor sociocultural" refiere a la ausencia del influjo que ejerce el entorno social y cultural en

el que el profesor desarrolla su ejercicio profesional. Como sucedía en la solución anterior, el AFE ha unido el tipo de alumnado con las características sociales que lo rodean. Aunque en el diseño los ítems referían al impacto del factor sociocultural, la carga negativa que han mostrado en la matriz de estructura ha exigido su recodificación y, por tanto, la reformulación de la etiqueta de la dimensión.

Los indicadores eliminados, por tanto, no presentan la suficiente varianza común con el resto de variables. De esta forma, resulta llamativo que del listado de tipos de objetivos que persigue el docente durante la enseñanza de los clásicos, solo los relacionados con el hábito lector y la relación entre la vida del alumno y la del texto hayan tenido peso en un factor relacionado con la recepción, y que una metodología tradicional solo tenga efecto en el objetivo relacionado con que los estudiantes conozcan el contexto histórico de las obras. Aunque este fenómeno puede deberse a una elevada varianza de errores de medición, ocasionada por el cansancio del encuestado o el orden de las preguntas, por ejemplo (Fernández, 2011), puede indicar igualmente que el resto de objetivos no explica lo suficiente la adopción de un enfoque tradicional o centrado en la recepción. Tampoco, lo hace la organización de la literatura por orden cronológico, por géneros, por temas o por autores.

2.2.2.1. Análisis factorial confirmatorio

En primer lugar, se probó la estructura de 2 factores extraída por el AFE. Como se muestra en la tabla 33, el índice GFI fue el único que alcanzó el valor modelo. De este modo, se suprimieron los indicadores con saturaciones inferiores a .40. Sin embargo, aunque algunos valores aumentaron, continuaron lejos del valor estándar. Por eso, se probó la estructura pentafactorial, que obtuvo valores satisfactorios únicamente en SRMR y AGFI. Por eso, se eliminaron aquellos indicadores con saturaciones inferiores a .40 ("en la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos", "en la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye la EvAu", "en la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el prestigio literario de la obra", "durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a actividades multimodales (visionado de series, películas o vídeos, audición de canciones)", "para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia controles de lectura", "en mis exámenes de la literatura de autores

clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben relacionar conceptos, haciendo uso de su capacidad de abstracción".

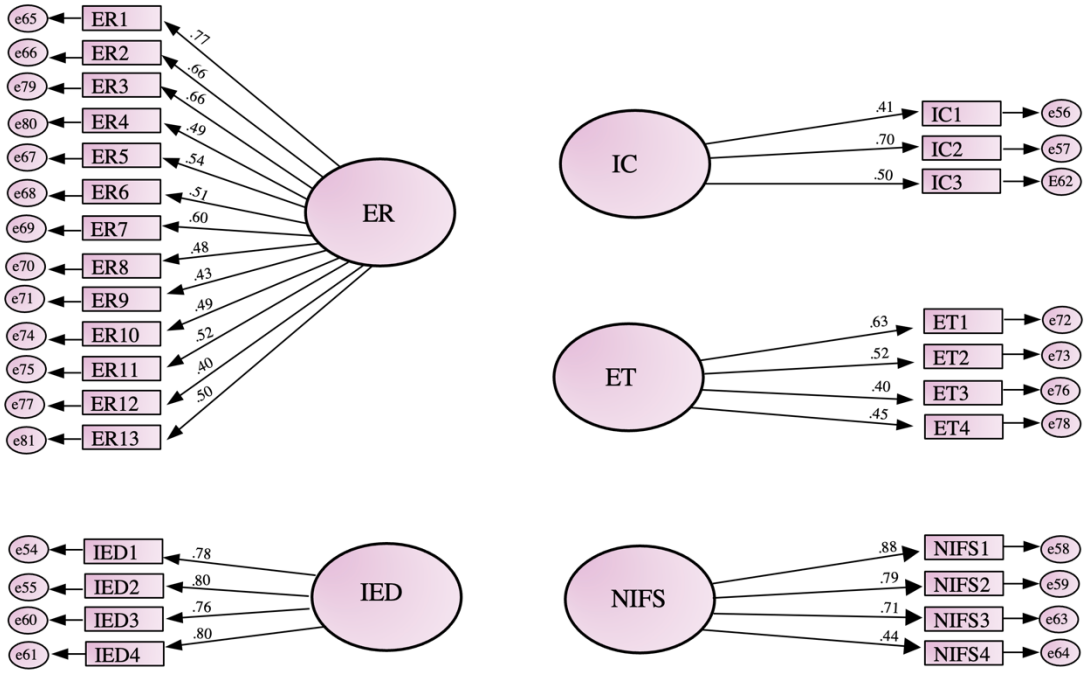
Tabla 33. Índices de bondad de ajuste del AFC

	TLI-NNFI	CFI	GFI	AGFI	SRMR
Valor criterio	x>.9	x>.9	x>.95	x>.95	x< .8
Modelo de 2 factores	.695	.651	.912	.921	.133
Re-especificación del modelo de 2 factores	.807	.820	.906	.893	.101
Modelo de 5 factores	.878	.888	.929	.918	.090
Re-especificación del modelo de 5 factores	.946	.951	.957	.950	.072

Fuente: elaboración propia

Tras la re-especificación del modelo, todos los valores resultaron óptimos. De esta forma, 28 indicadores componen definitivamente la escala de prácticas (figura 34). 13 se agrupan en el primer factor; 4, en el segundo; 3 en el tercero; 4 en el cuarto y otros 4 en el último.

Tabla 34. Diagrama de sendero de la escala de prácticas autoinformadas.



Nota: ER=Enfoque Recepción; IED=Influencia Equipo Docente; IC=Influencia Curricular; ET=Enfoque Tradicional; NIFS= No Influencia Factor Sociocultural.

2.2.2.2. Fiabilidad

Finalmente, para comprobar la consistencia interna de la escala, se aplicó el α de Cronbach y la ω de McDonald sobre cada uno de los factores, que obtuvieron valores altos en su mayoría (tabla 35), salvo el tercer y el cuarto factor, que obtuvieron valores aceptables (Hair et al., 2010). No obstante, se habilitó la opción "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento" sobre los indicadores de ambos factores para comprobar si la supresión permitía el incremento de la escala, pero no se reportó ningún aumento significativo. El α de Cronbach de la escala al completo es de .814, lo que prueba la consistencia del instrumento.

Tabla 35. Análisis de fiabilidad de los 5 factores

Factor	α de Cronbach	ω de McDonald
1	.830	.838
2	.824	.827
3	.698	.699
4	.681	.697
5	.780	.800

Fuente: elaboración propia

3. SÍNTESIS

Antes de diseñar CREPROCLA, se identificaron dos constructos: las creencias y las prácticas docentes, que en cualquier caso forman parte del paradigma de la cognición del profesorado. La elaboración de los indicadores se fundamentó en el marco teórico, los resultados de la revisión sistemática y del estudio exploratorio. Al tratarse de escalas que miden las creencias docentes, se eligió una escala ordinal de tipo Likert con 5 alternativas.

La escala de creencias del docente sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato estaba compuesta inicialmente por 69 indicadores. La prueba de validez de contenido puso de relieve que los expertos consideran que todos los ítems son relevantes, coherentes y claros. Sin embargo, sugirieron la reelaboración de 13 indicadores y la adición de dos ítems.

El AFE exigió la eliminación de 8 indicadores por presentar comunalidades inferiores a .50. La matriz de patrón mostró una estructura tetrafactorial, muy similar a la que se había diseñado inicialmente. Sin embargo, los indicadores relacionados con el objeto de estudio

pasaron a formar parte del factor Relación personal del docente con los clásicos, en el que, en consecuencia, se agrupan ítems que describen un vínculo positivo con las obras de los clásicos tanto en la etapa de formación como en la actual. Creencias negativas sobre el currículo muestra sobre todo lo que no fomenta el currículo y los conceptos de clásico los enfoques que no impulsa. En virtud de los indicadores omitidos y de los que más pesan, se puede concluir que el currículo fomenta un enfoque más historicista y transmisivo. A diferencia de este factor, los ítems agrupados en la dimensión Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción de las obras no han requerido ser recodificados, de modo que describen una capacitación y predisposición de los alumnos hacia la lectura de estas obras. Ningún ítem del factor Autoeficacia presentó valores insuficientes, seguramente porque es uno de los conceptos teóricos más codificado y abordado cuantitativamente. Este fenómeno pone de manifiesto la importancia de validar los instrumentos, puesto que así se logra su replicabilidad.

El AFC confirmó la estructura de cuatro factores, aunque también exigió la eliminación de 10 indicadores. La escala final, en consecuencia, está integrada por 53 ítems: 18, agrupados en el factor "relación personal con los clásicos"; 18 en "creencias negativas hacia el currículo", 4 en "Creencias positivas hacia el alumnado" y 13 en "autoeficacia". La escala presenta un nivel muy alto de consistencia interna, por lo que se puede considerar que todos los ítems de cada escala miden un mismo constructo.

La escala de prácticas y planificación estaba compuesta inicialmente por 57 indicadores. Aunque la media en relevancia y coherencia fue elevada, un indicador presentó una media <3 y un CVI <.80 en estas categorías, por lo que fue eliminado. Además, seis indicadores fueron reelaborados por sus bajas puntuaciones en el criterio de claridad. Como un juez sugirió con acierto la introducción de un nuevo indicador, la escala continuó compuesta por 57.

El AFE, que demandó la supresión de 23 indicadores, arrojó dos soluciones factoriales: una bifactorial, integrada por un factor, que pone de manifiesto un enfoque basado en los intereses y necesidades del alumno y recurre a metodologías activas, y otro que prioriza los criterios curriculares del centro y la transmisión de información a través de métodos más tradicionales. La otra estructura albergaba 5 factores: en lugar de circunscribir la influencia del currículo y del equipo docente a un enfoque tradicional, esta solución extrae los ítems relativos a este fenómeno como dos factores diferenciados. Asimismo, el quinto factor remite a la ausencia de influjo del factor sociocultural, factor que, por tanto, exigió ser recodificado en virtud de la carga negativa de sus indicadores. En consecuencia: Enfoque basado en la

recepción, Influencia del equipo docente, Influencia curricular, Enfoque tradicional y No influencia del factor sociocultural" son los factores de esta solución.

El AFC solo arrojó valores óptimos en la validación del modelo pentafactorial, aunque también exigió la eliminación de seis indicadores. En total, 28 indicadores forman parte de esta escala: 13 en el primero; 4, en el segundo; 3, en el tercero y cuatro tanto en el cuarto como en el quinto. Asimismo, la escala presenta un nivel elevado de consistencia interna.

El instrumento que completaron los docentes estaba compuesto por 131 indicadores (Anexo 4). Tras su validación, CREPROCLA (Anexo 5) está constituido por 81 indicadores validados y 3 que de antemano se extrajeron del proceso de validación. Si bien el AFE exigió la recodificación de dos factores en negativo, los indicadores pertenecientes a Creencias negativas sobre el currículo y Creencias positivas hacia el alumnado se han presentado en positivo para facilitar su resolución. No obstante, de cara a su transferencia en otros contextos, habrá que tener en cuenta que seguramente demande su recodificación.

Aunque no se ha llegado a eliminar más de la mitad de los indicadores, tendencia habitual según Abad et al., (2010), hay 47 que no comparten varianza común con las variables observadas y, por tanto, no pesan en los factores identificados. Parece tener sentido ya que es el primer cuestionario validado en el área de didáctica y en relación con la cognición del docente sobre los clásicos, por lo que su carácter exploratorio ha permitido fijar el constructo de estudio. En este sentido, se ha demostrado que la cognición docente sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato está integrada por las autocreencias, las heterocreencias, los enfoques que dominan sus prácticas así como los factores que inciden en ellas.

V. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO SOBRE CREENCIAS Y PRÁCTICAS AUTOINFORMADAS DEL PROFESORADO SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS (CREPROCLA)

1. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A continuación, se va a proceder a analizar el instrumento CREPROCLA, previamente validado en el capítulo anterior. De esta forma, en este apartado se plantea una investigación exploratoria dirigida a analizar las creencias y prácticas del profesorado de Lengua castellana y literatura sobre la lectura y transposición de obras clásicas, a través de una aproximación descriptiva y analizando el impacto de una serie de variables sociodemográficas del centro y del docente. En el marco de este planteamiento, se han fijado los siguientes objetivos:

1. Cuantificar a través de estadísticos descriptivos las creencias y prácticas del profesor de Lengua castellana y Literatura de ESO y Bachillerato en lo relativo a la lectura y transposición de la literatura de autores clásicos.

2. Calcular la influencia de las variables sociodemográficas del docente y del centro en las creencias y las prácticas del profesorado de Lengua castellana y literatura de ESO y Bachillerato en lo relativo a la transposición y la lectura de obras de autores clásicos.

3. Analizar de manera conjunta las relaciones entre las creencias y las prácticas del docente de Lengua castellana y Literatura de ESO y Bachillerato en lo relativo a la transposición y la lectura de obras de autores clásicos.

4. Identificar qué factores de ambas escalas predicen el empleo de un Enfoque Tradicional o de uno basado en la recepción y el sentido de autoeficacia docente.

5. Analizar de manera conjunta las relaciones entre los ítems 61, 95 y 96 (extraídos de la validación) y los factores de las escalas de creencias y prácticas.

Atendiendo a los objetivos marcados arriba, así como a las conclusiones de los estudios revisados y los resultados del estudio de caso con profesores expertos, se formulan en este apartado las siguientes hipótesis:

OBJETIVO 1

H_1. Los docentes de Lengua y Literatura castellanas mantienen una fuerte vinculación con las obras de autores clásicos desde su etapa escolar.

Justificación: el estudio exploratorio con profesores expertos ha puesto de manifiesto que los clásicos funcionan como nexo entre la vida personal y la profesional de los profesores. Así lo demostró asimismo el AFE del estudio 2, integrando en un mismo factor la experiencia personal y el concepto de clásico interiorizado por los docentes.

H_2. El currículo no promueve una vinculación personal entre las obras y los lectores

Justificación: los informantes expertos criticaron el currículo por su organización historicista, que impedía la interpretación de las obras desde el horizonte de expectativas de los alumnos. Así lo demostró el AFE, en el que los indicadores que más se relacionan con "creencias negativas sobre el currículo" ponen de relieve que lo que menos fomenta el currículo es la relación entre las vidas de los estudiantes y las obras.

OBJETIVO 2

H_1 Existen diferencias en los niveles de Influencia curricular en función del curso en el que más experiencia reúne el docente.

Justificación: los informantes expertos afirmaron que en 2º de Bachillerato la presión del currículo, a causa de la EvAu, es absoluta.

H_2. Cuanto mayor es la edad del docente mayor es su Relación personal con las obras de autores clásicos

Justificación: en este caso, la hipótesis se fundamenta en una de las ideas aportadas por el marco teórico, en este caso por López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023), que diferencian claramente entre la opinión sobre la lectura de los clásicos en Secundaria del profesorado veterano con respecto a la de los más jóvenes.

OBJETIVO 3

H_1. Cuanto menor es la media de No influencia del factor sociocultural mayor es la media de Enfoque basado en la recepción

Justificación: como ha puesto de relieve el AFE, el factor de Enfoque basado en la recepción aglutina indicadores que refieren a una metodología en la que el alumno desempeña un rol activo. Por ello, es de esperar que correlacione negativamente con una dimensión que alude a la falta de influencia del alumnado.

H_2. Los factores que aluden a la influencia de elementos externos mantienen una relación entre sí.

Justificación: en este caso, el marco teórico sobre el origen de los CRS docentes ha puesto de manifiesto la relación entre los elementos del entorno con los que debe interactuar el profesorado, llegando, incluso, a generar tensiones entre lo que quiere hacer y lo que cree que debe hacer.

OBJETIVO 4

H_1. No influencia del factor sociocultural predice negativamente el factor Enfoque basado en la recepción

Justificación: como ha puesto de relieve el AFE, el factor de Enfoque basado en la recepción aglutina indicadores que refieren a una metodología en la que el alumno desempeña un rol activo. Por ello, es de esperar que una dimensión que alude a la falta de influencia del alumnado prediga negativamente la utilización de este enfoque

H_2. Influencia curricular predecirá el Enfoque tradicional.

Justificación: aunque no ha sido la definitiva, el AFE extrajo una estructura bifactorial en la que los ítems que medían el grado de condicionamiento curricular iban dentro de un enfoque transmisivo o tradicional.

OBJETIVO 5

H_1. El indicador 61 correlaciona negativamente con Autoeficacia

Justificación: según han demostrado algunos estudios (Kim & Buric, 2019; Skaalvik, 2017), la presión y la falta de autonomía perjudican las creencias de autoeficacia del profesorado.

2. MÉTODO

Se ha llevado a cabo un diseño *ex post facto* prospectivo, en el que, por tanto, no hay control sobre ninguna variable porque los hechos estudiados ya han ocurrido y no son modificables. En esta metodología selectiva, lo que se persigue es validar las hipótesis planteadas cuando el evento ya ha sucedido (Anguera, 1990; Bisquerra, 2000). Por tanto, no hay manipulación intencional de la variable independiente ni asignación de los participantes en grupos de forma aleatoria, sino que lo que se pretende es conocer las características de una población y la posible relación entre las variables de interés si se acompaña de un análisis de datos correlacional.

El proceso de recogida de datos se lleva a cabo a través de la encuesta, un conjunto de procedimientos que permite recopilar información mediante una batería de ítems limitados para acceder a datos difícilmente observables y que permiten describir las tendencias y características de una determinada población (León & Montero, 1993). La recogida de datos se ha llevado a cabo en un único momento. En función de la presencia o ausencia estructuración de los indicadores o preguntas, las encuestas se pueden realizar a través de entrevistas semi-estructuradas, entrevistas estructuradas o cuestionarios, que son los más estructurados. Puesto que este estudio se ha llevado a cabo con el objetivo de arrojar resultados sobre un parámetro amplio de la población, se ha utilizado el cuestionario, en concreto, CREPROCLA.

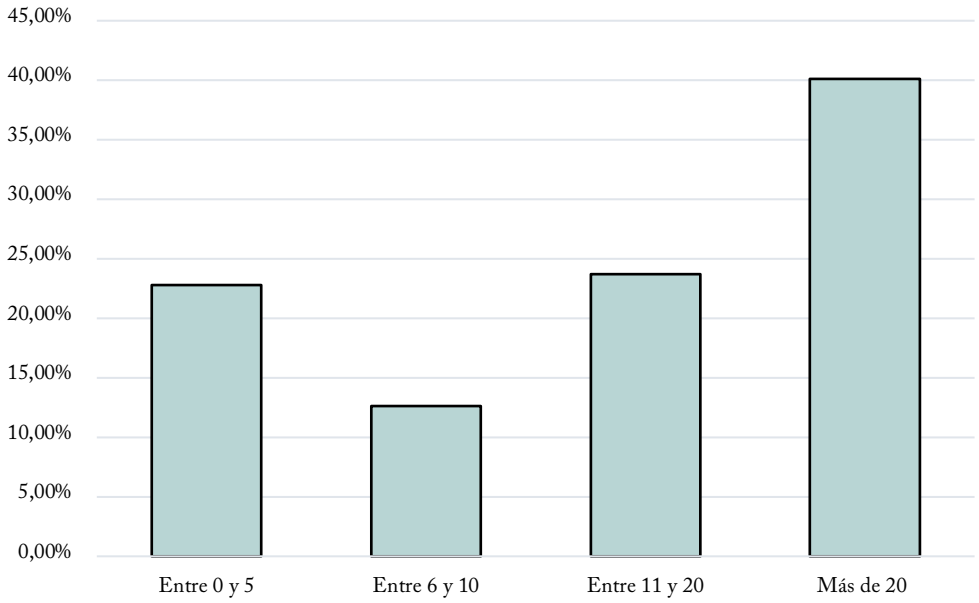
2.1. Muestra

La población de este estudio comprende a todos aquellos profesores de Secundaria y Bachillerato que imparten la materia de Lengua y Literatura en la comunidad autónoma de Aragón. Según el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, son aproximadamente unos 1200. Puesto que no es un tamaño muy amplio, no se ha realizado una aleatorización de la población, por lo que se ha emprendido un muestreo no probabilístico accidental de conveniencia. De esta forma, se compartió el cuestionario con el total de la población para garantizar un número elevado de tamaño muestral. Tras este proceso, 342 docentes, con edades comprendidas entre los 23 y los 63 años (M=45.25; DT= 10.87), respondieron a la escala. De esta forma, se confirma la representatividad del tamaño muestral, ya que, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, era necesario que participaran un mínimo de 292 docentes.

En lo que refiere a las variables sociodemográficas del docente, corresponde destacar que el 28.9% de los encuestados son hombres, mientras el 69.9% son mujeres. Según datos del Gobierno de Aragón, los más recientes del año 2015, el 39% del profesorado de Aragón está formado por hombres, mientras que el 61% lo integran mujeres. En consecuencia, la muestra de esta escala no se desvía mucho de la distribución general, si bien estos datos no han sido actualizados recientemente. En lo que respecta a la experiencia docente, el mayor número de participantes se registra en los dos últimos tramos (figura 36), puesto que un 63.8% lleva más de 11 años en activo. En este sentido, merece ser subrayado el hecho de casi la mitad de quienes respondieron a la encuesta lleven más de 20 años impartiendo docencia. En

cambio, un 22.8% lleva en las aulas entre 0 y 5 años y un 12.6%, entre 6 y 10, franja con menor representación, por tanto.

Tabla 36. Distribución de la muestra según años de experiencia docente



Fuente: elaboración propia a partir de Excel con datos de SPSS

Existe más homogeneidad en lo que respecta al curso. Se solicitó a los docentes que completaran el cuestionario teniendo en cuenta el curso en el que más experiencia reunían entre 1º (13.2%) 2º (13.2%), 3º (14%) y 4º (23.7%) de ESO y 1º (16.4%) y 2º (19.3%) de Bachillerato. De esta forma, se observa que los cursos con más participación son 4º de ESO y 2º de Bachillerato, aunque la diferencia con respecto al resto de cursos no es muy acusada.

En cuanto a su titulación, corresponde mencionar que se realizó una agrupación de los grados, másters, posgrados y tesis que habían escrito los encuestados por áreas de conocimiento (Tabla 37) para evitar la presencia desmesurada de categorías y la consecuencia escasez de casos en algunas, que dificultarían la realización del análisis de varianza. Así, fueron adscritos a las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. No obstante, puesto la población estaba integrada por profesores en la materia de Lengua y Literatura se consideró que el grado o carrera de Filología Hispánica presentaba cierta especificidad con respecto al resto de grados de Humanidades, por lo que se extrajo como un descriptor independiente de esta área de conocimiento. Asimismo, aunque el C.A.P no fue equivalente en su tiempo a un máster, se incorporó dentro de esta categoría puesto que fue el

antecedente del Máster de Profesorado, si bien la organización académica de ambas titulaciones es muy distinta. Además, algunos profesores no concretaron el nombre o el objeto de conocimiento en el que profundizaron durante su máster, posgrado o tesis, sino que simplemente registraron que los habían realizado en Humanidades o Ciencias Sociales.

Tabla 37. Distribución de la muestra según titulación

Titulación	**n**	**%**
Grado o carrera		
Filología hispánica	265	77.5
Humanidades (*Filología francesa, Filología inglesa, Historia del arte, Lenguas modernas*)	34	9.9
Doble grado/ carrera entre filología y otro grado/ carrera (*Estudios clásicos, Magisterio en educación primaria, Periodismo, Filología inglesa, Geografía e Historia, Filología francesa*)	33	9.6
Ciencias sociales (*Magisterio en educación primaria, Periodismo*)	8	2.3
Ciencias experimentales (*Ingeniería, Informática*)	2	.6
Máster		
Profesorado	188	55
C. A. P. (Curso de Aptitud Pedagógica)	108	31.6
Ciencias sociales (*Educación socioemocional, Tecnología y educación, Comunicación, Lectores, lectura infantil y juvenil, Dirección de Centros, Comercio Internacional, Investigación e Innovación educativa*)	16	4.7
Doble máster entre Máster en profesorado/C.A.P y (*Psicolenguaje, Español como Lengua Extranjera, Neuropsicología, Investigación antropológica*)	10	2.9
Filología hispánica (*Literatura hispanoamericana, Literaturas hispánicas, Español como Lengua Extranjera, Estudios Hispánicos, Lexicología, Literatura peninsular en el contexto europeo, Teatro Hispánico*)	14	4.1
Humanidades (*Estudios culturales árabes e islámicos, Arte y culturas contemporáneas*)	6	1.8
Posgrado		
Nada	303	88.6
Filología hispánica (*Edición, géneros y comunicación, Profesor de Español para inmigrantes, Lingüística general, Literatura Española)*	16	4.7
DEA	10	2.9
Humanidades (*Biblia, Estudios de género, Cine, Filología Griega)*	6	1.8
Ciencias Sociales (*Dirección de centros educativos, Innovación educativa*)	3	.9
Tesis doctoral		
Nada	305	89.2
Filología hispánica (*Literatura Hispanoamericana, Literatura española, Teoría de la Literatura y Literatura comparada, Crítica poética, Teatro, Sintaxis)*	29	8.5
Humanidades (*Ciencias de la Antigüedad*)	4	1.2
Ciencias Sociales (*Información y comunicación, Educación)*	2	.6

Como se puede observar en la tabla 37, solo un 3% de la muestra ha estudiado un grado que no es de Humanidades. En este sentido, destaca que dos docentes que provienen de las ciencias experimentales imparten la asignatura de Lengua y Literatura sin haber compaginado estos grados con otros relacionados con las Humanidades. Teniendo en cuanta que la encuesta se dirigía a profesores de Lengua y Literatura, no sorprende que más de tres cuartos de la muestra esté compuesta por filólogos de lengua y literatura hispánicas. Asimismo, entre los grados adscritos a las Humanidades, los docentes han reportado sobre todo los relacionados con los idiomas, con la excepción del grado de Geografía e Historia. Además, corresponde destacar que un 9.6% de los encuestados han complementado su formación en Lengua y Literatura con otros grados o carreras de Humanidades y de Ciencias Sociales. Al respecto, como sucede también con las titulaciones del Máster, el posgrado y tesis doctoral, los grados que se adscriben a las Ciencias sociales corresponden a las disciplinas de Comunicación y de Educación; seguramente, por la relación de la materia con la pedagogía y la escritura.

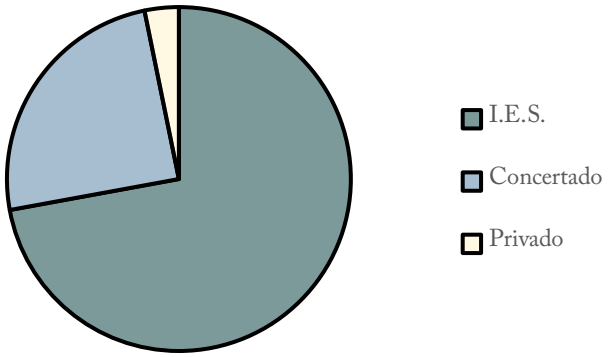
En lo que se refiere a la siguiente etapa, un 90% ha cursado el Máster de profesorado, el C.A.P o los ha simultaneado con otros masters, puesto que son ciclos profesionalizantes que actualmente se requieren para poder obtener una plaza en Secundaria y Bachillerato. Teniendo en cuenta este hecho, el resto de docentes que no ha informado de haber estudiado ni el Máster de Profesorado ni el CAP habrá omitido alguno de los dos. Es llamativo que dentro de este conjunto se registren más docentes que han realizado un máster en Ciencias Sociales que en Filología Hispánica.

Parecida es la cantidad de profesores con estudio de posgrado y con estudios doctorales. En este sentido, un 88.6% de los participantes dice no haber estudiado un posgrado. Quienes sí reportan haberlo hecho lo han realizado principalmente en alguna especialidad de Filología Hispánica. Asimismo, un 2.9% de los encuestados ha mencionado el Diploma de Estudios Avanzados, una titulación que garantiza y acredita la Suficiencia Investigadora y que ya no está vigente. Por último, conviene subrayar que casi un 90% de los encuestados no ha realizado estudios doctorales. A diferencia de lo que sucedía con los estudios de máster, la mayoría de doctores ha realizado su investigación doctoral en Filología hispánica.

Finalmente, en lo relativo a la última variable sociodemográfica del profesorado, cabe mencionar que un 90% de los docentes no ha desarrollado ninguna actividad profesional o investigadora con la Facultad de Educación.

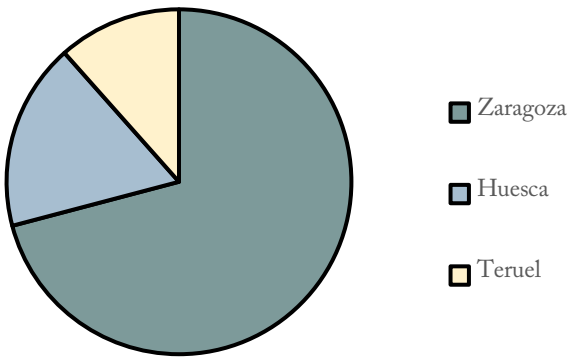
Con respecto a las variables sociodemográficas del centro (figura 36), el 71.9% enseña en un instituto de enseñanza secundaria; el 24.6% en un colegio concertado y el 3.2% en uno privado. En este sentido, hay que recordar que en Aragón solo hay 8 colegios privados con Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En cuanto a la distribución por provincias (figura 37), la mayoría se concentra en Zaragoza (69.9%), aunque un 17.3% de los encuestados trabaja en un centro de la provincia de Huesca y un 11.4% desempeña su labor en la provincia de Teruel. Como demuestran las figuras 38 y 39, existe bastante correspondencia entre la muestra recogida y la distribución de la población, si bien la muestra reúne más profesorado perteneciente a un instituto público y menos perteneciente a un colegio concertado en comparación con la proporción que se da en la comunidad aragonesa.

Figura 36. Distribución según titularidad del centro (muestra)



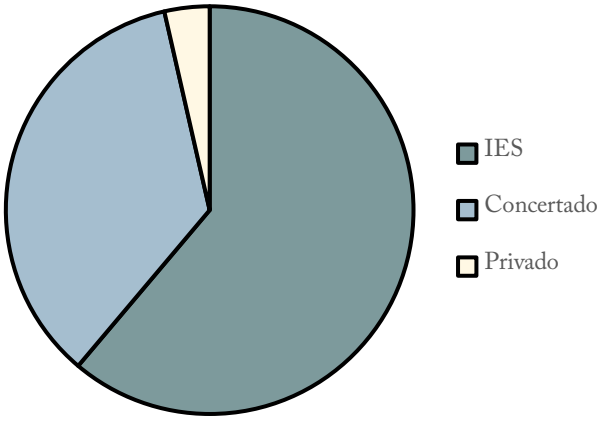
Fuente: elaboración propia con Excel

Figura 37. Distribución según la provincia donde se halla el centro (muestra)



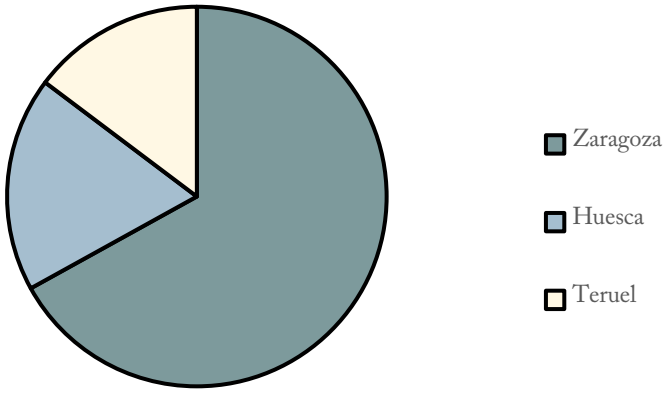
Fuente: elaboración propia con Excel

Figura 38. Distribución según titularidad (Aragón)



Fuente: elaboración propia con Excel

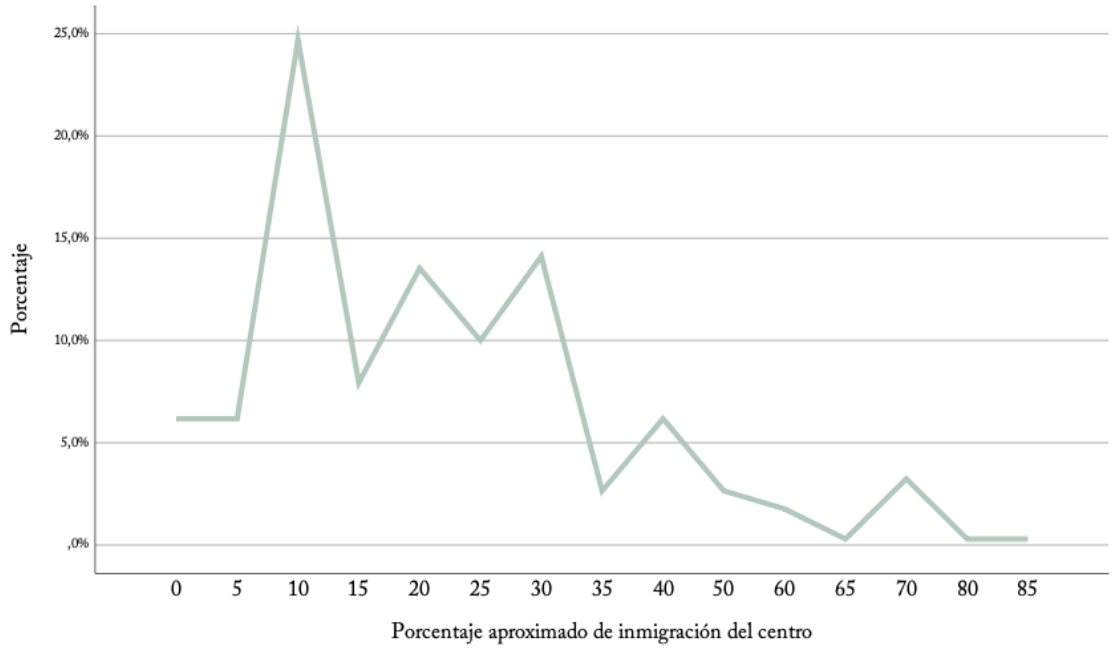
Figura 39. Distribución según provincia (Aragón)



Fuente: elaboración propia con Excel

Asimismo, se les solicitó a los docentes que informaran del porcentaje aproximado de inmigración del centro. Como se observa en la figura 40, un 6.1% de los encuestados dice trabajar en un centro donde no hay inmigración, mientras un 0.6% trabaja en uno con más de 80% de inmigración. Un cuarto de los centros, según los encuestados, posee un 10% de la inmigración. No obstante, un 38% de los informantes trabajan en un centro con entre un 20 y un 30% de inmigración. De hecho, la media es de un 22.13%.

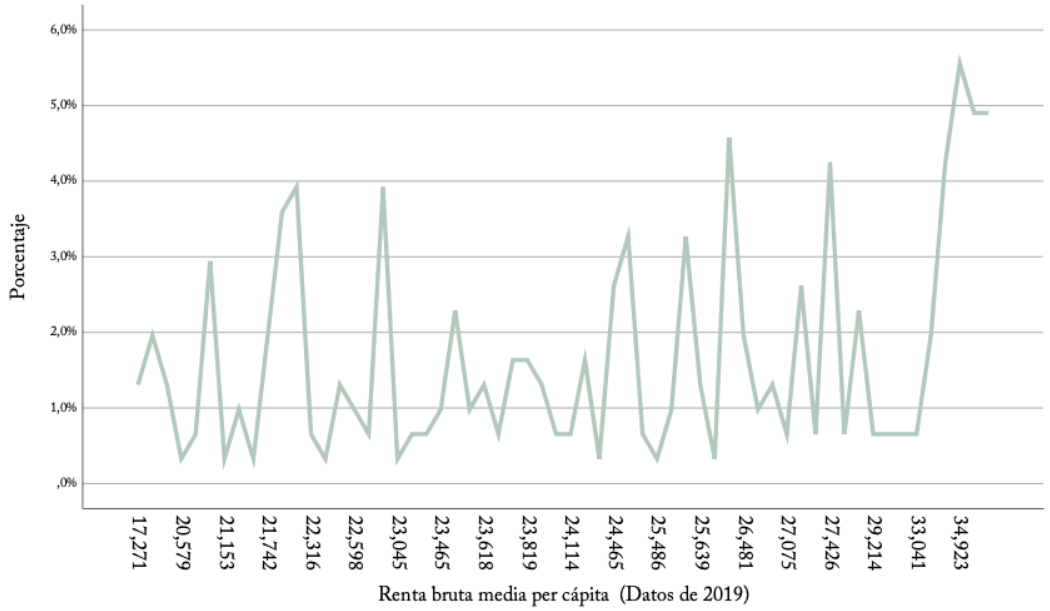
Figura 40. Distribución según porcentaje aproximado de inmigración del centro



Fuente: elaboración propia con SPSS

Asimismo, los docentes incluyeron el código postal donde se halla el centro, lo que permite determinar la renta bruta media por cápita, según los datos de la Agencia Tributaria publicados en 2019. Como se observa en la figura, el 1.2% tiene una renta bruta mínima de 17 271 euros, el valor más bajo, mientras que la máxima asciende a 36 852 euros, ostentada por el 4.4%. Por tanto, la diferencia entre la máxima y la mínima es de casi 20 000 euros (19 582).

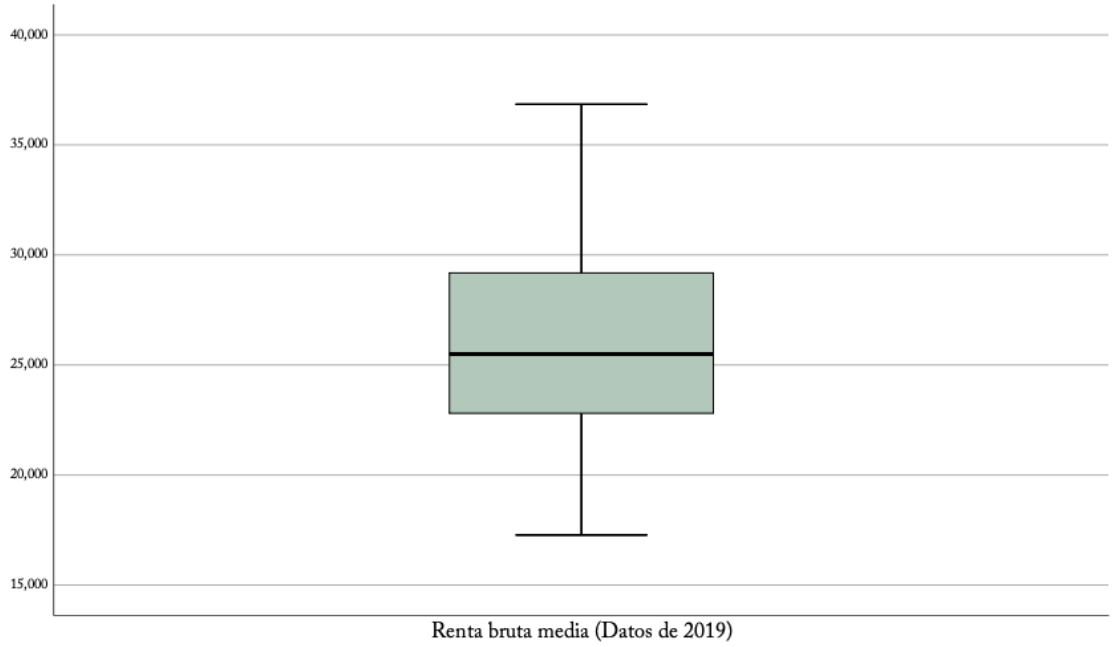
Figura 41. Distribución según la renta bruta media per cápita.



Elaboración propia a través de SPSS.

No obstante, como se puede ver en el diagrama de cajas, el 50% de la renta bruta de los centros se encuentra en la horquilla de entre 22 807€ y 29 128 €.

Figura 42. Diagrama de caja con la renta bruta media



. Elaboración propia mediante SPSS.

2.2. Procedimiento estadístico

El análisis del cuestionario se produjo mediante un proceso de codificación y registro a lo largo del cual se atribuyen valores a las respuestas emitidas por los informantes para crear una base de datos que permite la centralización, el volcado y el análisis de la información. Todos estos procedimientos se han llevado a cabo a través de *Microsoft Excel* y del programa IBM SPSS (v. 26). La depuración de la base de datos conllevó la eliminación de los valores extremos, puesto que algunas pruebas estadísticas, como ANOVA, son especialmente sensibles a ellos (Pardo & San Martín, 2015). Para ello, se realizaron gráficos de tallo y hojas y diagramas de cajas con vistas a identificar estos valores extremos. Una vez localizados, se eliminaron desde la pestaña de datos.

Los análisis realizados han estado ligados a los objetivos e hipótesis de la investigación, reportados en el capítulo 2. De esta forma para establecer conclusiones acerca de tendencias y frecuencias se realizaron análisis descriptivos, con los que se extrajo la media y la desviación típica. A continuación, se realizaron pruebas de contraste de hipótesis para determinar la influencia de las variables en los factores de ambas escalas. De esta forma, se utilizaron pruebas paramétricas porque, de acuerdo con el teorema del límite central, en ciencias sociales si la muestra está compuesta por cientos de observaciones, podemos ignorar la distribución de los datos, puesto que en muestra grandes (>40) la distribución de la muestra tiende a ser normal, independientemente de la forma de los datos, y las medias de las muestras aleatorias de cualquier distribución tendrán a su vez una distribución normal (Altman, 1995; Elliott & Woodward, 2007; Field, 2009; Hernández et al., 2014; Pallant, 2007; Pardo & San Martín, 2015). No obstante, corresponde mencionar que, aunque la prueba de t de student y ANOVA son robustas incluso cuando las poblaciones originales se desvíen sensiblemente de la normalidad con tamaños muestrales relativamente grandes, exigen la determinación del supuesto de homocedasticidad. Con todo, cuando este no se cumple en las pruebas ANOVA el estadístico de Brown Forysthe con su *post hoc* Hames-Howell ofrece una solución robusta para el contraste de la hipótesis de igualdad de medias.

Así, con el objetivo de comprobar si las poblaciones presentaban varianzas iguales se utilizó la prueba de Levene, que exige valores de $p > .05$, antes de decidir el estadístico que se iba a explicar para medir la influencia de las variables sociodemográficas. A continuación, se compararon las medias de las variables dicotómicas de Sexo y Colaboración con la facultad de Educación a través de la prueba T de student para muestras independientes de dos grupos.

Por otro lado, para comparar las medias en las variables de Curso, Experiencia docente, Tipo de centro, Provincia, Grado, Máster, Posgrado, y Tesis doctoral se utilizó ANOVA de un factor o en su variante Brown Forsythe. Para establecer los grupos entre los que se encontraban las diferencias se aplicaron las pruebas *post hoc* de Bonferroni y Games Howell, según correspondiera. Asimismo, para calcular la relación entre las variables Edad, Porcentaje de inmigración aproximado y Renta bruta media con los factores de una escala se establecieron correlaciones a través del estadístico de Pearson al tratarse de variables cuantitativas.

Asimismo, para medir las relaciones entre las creencias y las prácticas docentes se realizaron correlaciones a través del estadístico de Pearson. Se aplicaron análisis de regresión múltiple para determinar qué dimensiones predicen el uso de los dos enfoques docentes extraídos por los análisis factoriales en la escala de prácticas. También, siguiendo a otros autores, se realizó una regresión para concluir qué dimensiones de ambas escalas determinan la autoeficacia docente. En este sentido, para medir el rigor de las dimensiones se respetaron el supuesto de independencia a través de la prueba de Durbin Watson y los supuestos de no colinealidad a través del VIF y de la prueba de tolerancia.

Conviene destacar que se ha calculado el tamaño del efecto en cada operación. En este sentido, Pardo & San Martín (2015) subrayan que el tamaño del efecto, que refiere a la magnitud del efecto estudiado, es fundamental para complementar los resultados del contraste de hipótesis, puesto "que la significación estadística es un concepto que no necesariamente coincide con la relevancia del mismo" (p.35). De esta forma, las medidas del tamaño del efecto contribuyen a distinguir entre la significación estadística de un resultado y su relevancia, y, de cara al futuro, facilitan la recopilación de los resultados de diferentes estudios para realizar un meta-análisis. Estas son algunas de las razones por las que muchos expertos e informes, como el de Wilkinson y la APA Task Force on Stadistical Inference (1999), recomiendan su aplicación. No obstante, estos expertos no descartan la extraordinaria utilidad de la significación estadística, que permite determinar si un efecto concreto (diferencia o relación) está presente o no en la población. Simplemente, recomiendan acompañar la significación estadística de cada contraste de la estimación del efecto estudiado.

Cada prueba de comparación exige determinadas medidas de diferencia de medias o de fuerza de la asociación con sus propios valores de referencia. Dado su consenso entre la bibliografía académica, para calcular la magnitud del efecto del estadístico T de Student se utilizó la medida D de Cohen. En el caso de ANOVA o su variante Brown Forsythe, se aplicó

eta al cuadrado (η^2). En cuanto a las medidas de la fuerza de asociación, se utilizó el coeficiente de correlación. Para calcular la capacidad explicativa de los modelos de regresión, se empleó el coeficiente de determinación en los análisis de regresión lineal múltiple. En la tabla 43 se especifican los valores de referencia de cada medida del tamaño del efecto, tomando como modelo la clasificación propuesta por Cohen (1992):

Figura 43. Tamaños del efecto y valores de referencia de cada estadístico

Magnitud analizada	Estadístico asociado	Tamaño del efecto	Interpretación
Diferencias entre dos grupos	T de Student	D de Cohen (d)	<.20 muy pequeño .20-.49 pequeño .50-.79 moderado ≥ .50 grande
Diferencias entre más de dos grupos	F (ANOVA)	Eta al cuadrado (η^2)	<.01 pequeño .01-.05 pequeño .06-.13 moderado ≥ .14 grande
Relación entre dos variables cuantitativas	Coeficiente de correlación de Pearson	R	<.09 muy pequeño .10-.29 pequeño .30-49 moderado ≥ .5 grande
Capacidad explicativa	Modelo de regresión lineal	R^2	<.02 muy pequeño .02-.12 pequeño .13-.25 moderado ≥ .26 substancial

Fuente: elaborado a partir de Cohen (1992) y López-Martín & Ardura-Martínez (2022)

A continuación, los resultados de ambas escalas se van a exponer de manera separada, de modo que primero se reportarán los datos de la escala de creencias y, más adelante, la de prácticas y planificación. No obstante, el registro de los análisis de ambas escalas va a ser el mismo: en primer lugar, se registrarán los procedimientos descriptivos. Después, los análisis de comparación de medias, que se dividirán, a su vez, en dos: influencia de las variables sociodemográficas del docente y, por otro lado, influencia de las variables sociodemográficas del centro. En tercer lugar, se compartirán los registros de árbol. De forma conjunta, en cambio, se reportarán los resultados de las correlaciones y de las regresiones múltiples. Corresponde puntualizar que la numeración de los ítems se corresponde por la presentada en el cuestionario que completaron los docentes.

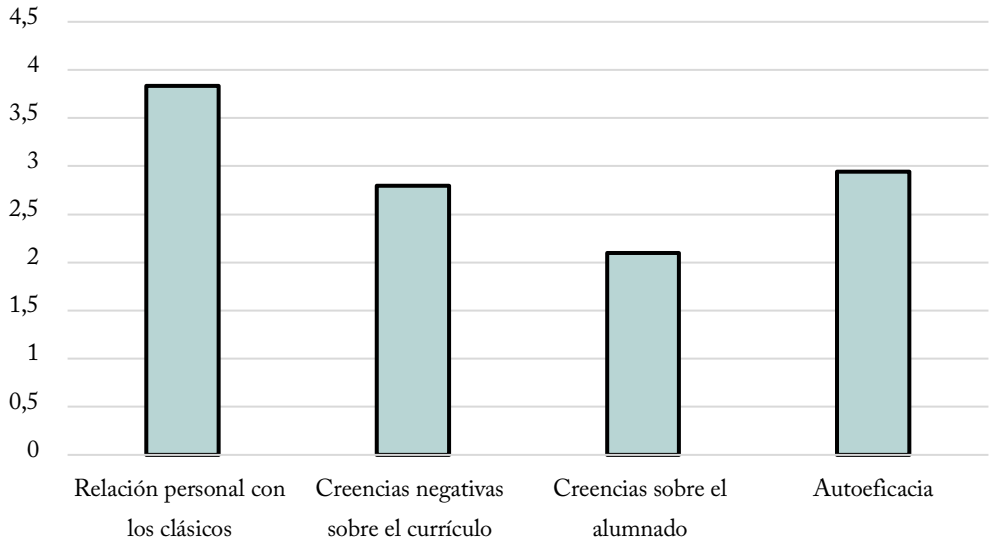
3. RESULTADOS

3.1. Resultados de la escala de creencias docentes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato

3.1.1. Análisis descriptivos

Como se observa en la figura 44, el factor Relación personal con los clásicos es el que presenta una media más elevada. A continuación, se encuentran respectivamente Autoeficacia, Creencias negativas sobre el currículo y Creencias positivas sobre el alumnado De esta forma, se demuestra que los encuestados presentan una fuerte vinculación personal con las obras clásicas. Este hecho no implica, sin embargo, una media muy elevada en la dimensión de Autoeficacia. Como se observa, además, los profesores tienen una media moderadamente elevada de creencias negativas sobre el currículo y presentan una media muy baja en creencias positivas sobre el alumnado.

Figura 44. Medias de las dimensiones de la escala de creencias



Fuente: elaboración propia con Excel mediante datos de SPSS

Como ilustra la tabla 38, el segundo indicador con una media más elevada de los 18 que componen este primer factor es el 11, que, como demostró el AFE, es el que más potencia una relación personal con los clásicos: en este sentido, a más de 307 profesores les gusta leer obras clásicas. En contraste, ningún docente dice estar muy en desacuerdo con esta

afirmación. Este fenómeno confirma lo que había mostrado la comparación de medias entre dimensiones: los profesores son amantes de las obras clásicas. Es destacable que esta relación personal comienza ya en la etapa escolar, en la que más de un 80% de los encuestados dice haber disfrutado estudiando este tipo de obras y en la que un 70% leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia. Además, más de un 70% confiesa haber recibido una formación de los autores clásicos de calidad, caracterizada sobre todo por fomentar un enfoque basado en el análisis de las obras mediante comentario de texto y relegar una metodología basada en las respuestas del lector ante la obra. Con respecto a la formación recibida en el grado o carrera de Filología Hispánica, aunque las puntuaciones están más distribuidas, un 53.5% cree que no recibió la formación adecuada o se muestra indiferente.

Los clásicos no solo desempeñan un rol positivo en su pasado y en su tiempo de lectura. En este sentido, es destacable que, pese a la media elevada en creencias negativas hacia el currículo y baja media en positivas sobre el alumnado, más de un 85% de los docentes disfruta durante la transposición de la literatura de autores clásicos. Ni un solo profesor, de hecho, discrepa con este enunciado. En cuanto a la obligatoriedad de las obras, uno de los asuntos que ha generado más opiniones enfrentadas tanto en las opiniones de los académicos como de los profesores entrevistados en el estudio exploratorio, casi un 60% (59.9%) está de a favor de su imposición al alumnado mientras un 18.1% se posiciona en contra. 21.3% se sitúa en un punto medio. Por tanto, se puede concluir que más de la mayoría piensa que su lectura debe ser obligatoria.

En cuanto a su perspectiva sobre lo que es un clásico, la acepción con la que presentan un mayor grado de acuerdo es aquella que los sitúa como parte del patrimonio cultural. De hecho, este indicador es el que presenta una mayor frecuencia en la categoría de "muy de acuerdo" de toda la dimensión. Con una media 0.05 menor, la concepción de clásico como un producto atemporal que establece una relación intertextual con el resto de manifestaciones artísticas es la segunda acepción con mayor media. A continuación, un 81.9% considera su valor modélico y un 81.3% el placer que despierta en el lector. De esta forma, como demuestra también el ítem 11, la lectura de los clásicos resulta placentera para el profesorado. Finalmente, su capacidad para consolidar la identidad de los lectores es el indicador con menor media de los referidos a la concepción de clásico que domina en el profesorado. No obstante, su media sigue siendo muy elevada (M=4.18) y, de hecho, solo un 1.5% de la muestra está muy en desacuerdo con este enunciado.

De esta forma, se comprueba que los docentes relacionan sobre todo la definición de lo que es un clásico con su influencia en la cultura al erigirlos como modelos literarios y patrimoniales que dejan su huella en todo el entramado cultural. Así se entiende que un 77.8% esté de acuerdo con que el valor de la obra literaria radica en su calidad formal y estética. No obstante, de ningún modo los docentes omiten la capacidad de los clásicos para afectar al lector, puesto que no solo los vinculan con la identidad de los lectores, sino que además un 79.3% considera que estas obras pueden servir de referencia para los jóvenes lectores, seguramente porque un 77.5% piensa que son fundamentales para su formación integral.

De esta forma, se demuestra que el profesorado que imparte lengua y literatura en Aragón tuvo una inmersión positiva en la lectura de los clásicos, disfruta leyendo y enseñando este tipo de obras. Además, relaciona su concepción sobre todo con una visión más patrimonial y cultural, aunque también destaca sus efectos en el lector. Seguramente por estas razones más de la mitad piensa que se deben imponer como obras obligatorias.

Tabla 38. Análisis descriptivos del factor Relación personal con los clásicos

Relación personal con los clásicos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**DT**
1. Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando la biografía de autores clásicos, el contexto histórico-literario y la teoría sobre sus obras	2.9	9.9	15.2	40.1	31.6	3.88	1.058
3. Durante mi etapa escolar leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia	4.1	10.8	13.7	41.5	29.8	3.82	1.099
4. Durante mi etapa escolar recibí una formación de las obras de autores clásicos de calidad	4.4	8.5	17.3	43.9	26	3.79	1.060
6. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue transmitida fundamentalmente desde un enfoque basado en el análisis de las obras mediante comentario de texto	2.3	12	13.7	42.7	29.2	3.85	1.048
7. La formación de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	14.9	32.7	23.4	21.6	7.4	2.74	1.169
8. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en las respuestas del lector ante la obra	20.8	31.9	28.4	15.5	3.5	2.49	1.090
9. La carrera/grado me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O y Bachillerato	12.6	19.3	21.6	33	13.5	3.15	1.243
11. Me gusta leer obras de autores clásicos	0	2.3	7	40.6	50	4.38	.720
15. Disfruto enseñando la literatura de autores clásicos	0	3.2	10.2	43.3	43.3	4.27	.771

75. Desde mi punto de vista, un clásico es un buen modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de imitatio, sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	.6	5.8	11.7	46.2	35.7	4.11	.867
76. Desde mi punto de vista, un clásico es parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	.3	1.8	6.4	36	55.6	4.45	.720
77. Desde mi punto de vista, un clásico es un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	0	2.6	6.4	39.2	51.5	4.40	.727
79. Desde mi punto de vista, un clásico es un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores	1.5	6.1	18.1	36.3	38	4.03	.970
80. Desde mi punto de vista, un clásico es una fuente de placer para el lector	.6	4.7	13.5	39.2	42.1	4.18	.876
82. El valor de la obra literaria radica en su calidad formal y estética	.3	3.8	18.1	58.5	19.3	3.93	.741
83. La lectura de autores clásicos es fundamental para la formación integral de los jóvenes lectores	0	6.4	16.1	46.8	30.7	4.02	.853
84. Las obras de autores clásicos pueden servir de referencia y modelo para los jóvenes lectores	.9	5.8	14	51.8	27.5	3.99	.854
131. Las obras de autores clásicos se deben imponer como lecturas obligatorias	8.2	9.9	21.3	36.8	23.1	3.57	1.187

Fuente: elaboración propia

A continuación, se va a detallar todo lo que, en opinión del profesorado, no persigue, garantiza o promueve el currículo (tabla 39). En cuanto a sus objetivos, lo que menos persigue es consolidar los hábitos lectores del alumnado, puesto que, de todos los indicadores referidos a las metas del currículo, es el que ha obtenido la media más elevada (M=3; DT=1.058). No obstante, las puntuaciones se encuentran bastante distribuidas, puesto que un 38% piensa que sí lo persigue; un 31% se muestra indiferente y un 34.2% considera que no figura entre sus propósitos. El siguiente indicador con una media más elevada es el 41 (M=2.99; DT=1.114), aunque, de nuevo, hay bastante división de opiniones: un 31.6% considera que el currículo sí que busca que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida, 31.05% piensa que no y un 36.8% se sitúa en una posición intermedia. El tercer indicador con una media más elevada es el 39 (M=2.81; DT=1.100). No obstante, en este caso, más del 50% de los docentes considera que el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos aprendan a pensar críticamente.

En contraste, lo que, en opinión de la muestra, con más frecuencia persigue el currículo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos: así, mientras casi tres cuartos de la muestra (74.6%) piensa que lo persigue, solo un 1.8% está completamente en desacuerdo con esta afirmación. En esta línea, el 60.5% considera que el marco curricular persigue con frecuencia que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios y más de la mitad (50.3%) considera que persigue que los alumnos mejoren su uso y su conocimiento de la lengua castellana. Al respecto, mientras en los objetivos que menos persigue el currículo había una considerable proporción de indiferentes, entre los que más pretende, existe una mayor proporción de respuestas en los extremos.

De esta forma, parece que, según los profesores, los objetivos que más persigue el currículo se relacionan con la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística, por lo que lo relacionan con una perspectiva historicista y estructuralista. Lo que menos persigue, en cambio, es el establecimiento de una relación placentera y personal con las obras. Además, en una posición intermedia con puntuaciones idénticas en ambos indicadores, casi la mitad (49.1%) considera que pretende que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos y que entiendan su valor intertextual. No obstante, un 30,7% se muestra indiferente.

Al hilo de lo anterior, se explica que el enfoque que menos promueva el currículo esté basado en las respuestas del lector ante la obra (M=3.15; DT=1.009), seguido de uno basado en las experiencias comunicativas (M=3.15; DT=1.019). Así, un 43.9% considera que no promueve el primero, con un 33.6% que se muestra indiferente, y un 40.2% comunica que no fomenta el segundo, con un 31.9% que se declara neutral. En cambio, casi el 60% (58.5%) está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado "el currículo no propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en el análisis de las obras mediante el comentario de texto", lo que se corresponde con el hecho de que los docentes consideran que lo que más persigue el currículo sea la transmisión de los contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística.

En relación con todo lo expuesto anteriormente se encuentran también los resultados en lo relativo al concepto de clásico que maneja el currículo. En este sentido, la acepción que menos considera el currículo es la que vincula el concepto con una visión placentera de las obras (M=3.05; DT=1.154), seguido de la que lo concibe como un producto artístico

fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores (M=2.96; DT=1.040) y de la que lo transmite como una obra abierta (M=2.88; DT=1.097). De todas formas, como se puede observar en la tabla XX, los porcentajes más elevados en el caso de los tres indicadores se concentran en la categoría de "indiferente". En contraste, un 65.5% de la muestra está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado "el currículo no considera la noción de clásico como un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones" (M=2.30; DT=.948).

Por último, un 33.9% concuerda en que las prescripciones curriculares no son coherentes con el método de la evaluación de la EvAu, mientras un 34.2% se muestra indiferente. Asimismo, más de un cuarto cree que el canon curricular no garantiza la calidad de las obras con casi la mitad de la muestra declarándose en una postura intermedia (41.2%). Como resultado de todo lo anterior, menos de la mitad del profesorado (34.2%) confiesa que el currículo actual no promociona la lectura de los clásicos, si bien un 39.2% se manifiesta indiferente. De esta forma, se comprueba que muchas de las respuestas de este factor se concentran en la categoría 3 y que las que menos siguen esta tendencia son aquellas que describen que lo que menos descuida el currículo es un enfoque basado en la transmisión de la información y en la mejora de la competencia lingüística.

Tabla 39. Análisis descriptivo de los indicadores del factor creencias negativas sobre el currículo

Creencias negativas sobre el currículo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**DT**
34. En la enseñanza de autores clásicos el currículo no persigue con frecuencia consolidar los hábitos lectores de los alumnos	9.4	25.4	31	24.6	9.6	3	1.058
35. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	27.2	47.4	14.9	8.8	1.8	2.11	.960
36. En la enseñanza de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	10.2	38.9	30.7	15.8	4.4	2.65	1.007
37. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	10.2	38.9	30.7	15.8	4.4	2.65	1.007
38. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos mejoren su uso y su conocimiento de la lengua castellana	13.5	36.8	31.6	15.2	2.9	2.57	.998

39. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos aprendan a pensar críticamente	20.8	31.9	28.4	15.5	3.5	2.81	1.100
40. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	15.8	44.7	25.4	12.3	1.8	2.39	.953
41. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo no persigue con frecuencia que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	10.5	21.1	36.8	21.9	9.6	2.99	1.114
62. El currículo actual no promociona la lectura de los clásicos	6.1	28.1	39.2	20.8	5.8	2.92	.982
64. El currículo no propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en el análisis de las obras mediante el comentario de texto	10.5	48	24	13.2	4.4	2.53	.994
65. El currículo no propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	4.7	24.4	31.9	32.3	7.9	3.15	1.019
66. El currículo no propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en las respuestas del lector ante la obra	2.6	19.9	33.6	31.6	12.3	3.31	1.009
67. El canon curricular no garantiza la calidad de las obras	2.9	29.5	41.2	17.5	8.8	3	.979
68. Las prescripciones curriculares no son coherentes con el método de evaluación de la Evau	6.1	25.7	34.2	20.2	13.7	3.10	1.117
71. El currículo no considera la noción de clásico como un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	17.8	47.7	23.4	8.5	2.6	2.30	.948
72. El currículo no considera la noción de clásico como un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores	6.1	29.5	34.2	22.2	7.9	2.96	1.040
73. El currículo no considera la noción de clásico como una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas	10.5	26.9	34.8	19.6	8.2	2.88	1.097
74. El currículo no considera la noción de clásico como una fuente de placer para el lector	9.4	24.3	30.1	24.6	11.7	3.05	1.154

Fuente: elaboración propia

En lo que refiere a las creencias del profesorado sobre los alumnos y la recepción de las obras de autores clásicos (tabla 40), destaca que un 49.1% de los profesores está muy en desacuerdo con la afirmación "los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos", mientras solo un 0.3% opina completamente lo contrario. Además, solo un 5.5% considera que los alumnos piensan que leer obras de autores clásicos tiene utilidad para su vida. En este sentido, conviene recordar que uno de los objetivos que según los docentes menos fomenta el

currículo es que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida. No obstante, parece que la cuestión no solo se puede relacionar con el currículo sino que se trata de una problemática más social, ya que el 69.9% piensa que la cultura actual no facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas.

Mientras en las cuestiones abordadas por los indicadores 87 y 88 los profesores tomaban partido por una postura concreta, el 90 presenta una considerable proporción de respuestas en la categoría de indiferente. A pesar de que los docentes disfrutan leyendo las obras de autores clásicos y consideran que son una fuente de placer para el lector, no se sienten ni de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado de que "la lectura de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de sus alumnos". Este fenómeno pone de relieve que el profesorado observa diferencias entre su propio perfil como lectores y el tipo de lector que constituye su alumnado.

Tabla 40. Análisis descriptivo del factor Creencias sobre el alumnado y la recepción de las obras de autores clásicos

Creencias sobre el alumnado y la recepción de las obras de autores clásicos	1	2	3	4	5	M	DT
85. La cultura actual facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas	31.9	38	15.2	10.8	4.1	2.17	.816
87. Los alumnos piensan que leer obras de autores clásicos tiene utilidad para su vida	37.7	43	13.7	3.5	2	1.89	.911
88. Los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos	49.1	38	9.4	3.2	.3	1.68	.798
90. La lectura de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos	10.8	27.8	36.3	18.1	7	2.65	.907

Fuente: elaboración propia

Es reseñable que el 58.2% de los docentes encuestados se considera eficaz en la enseñanza de la literatura de los autores clásicos. De hecho, ni uno solo se siente completamente ineficaz. Con todo, hay que destacar que, de nuevo, un tercio de los profesores (33.3%) se sitúa en la categoría de indiferente. En cuanto a lo que más consiguen en el aula, la mayoría de indicadores presentan una media muy similar. Los que presentan una media más elevada son el 31 (M=3.71; DT=1.019) y el 33 (M=3.70; DT= .79); que respectivamente se corresponden con el 2º y 3º objetivos que menos persigue el currículo en su opinión. No obstante, también atesora una media elevada el indicador 27, que se relaciona con el objetivo que menos descuida el currículo. Como se muestra en la tabla 41, la acumulación de

porcentajes en las categorías altas es muy parejo en los tres ítems: así, un 65.4% dice lograr que los alumnos aprendan a pensar críticamente. Asimismo, un 64.9% siente que consigue que conozcan el contexto histórico-social de las obras; el indicador que, según el AFE, potencia en menor medida su sentido de autoeficacia. Aunque en las respuestas del anterior factor afirman que el alumnado no piensa que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida, un 62.2% siente que logra que los comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida; justamente además el indicador que, como ha probado el AFE, más potencia el sentido de autoeficacia de los docentes de lengua y literatura. En consecuencia, los docentes sienten que están consiguiendo determinados objetivos, a pesar de que el currículo los descuida.

A continuación, los indicadores relativos a esta cuestión con mayor media son el 29, 28 y 30. De esta forma, un 60.8% cree que consigue que los alumnos entiendan el valor intertextual de las obras, un 53.8% parece que logra que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos y un 52.7% dice conseguir que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua. De esta forma, se muestra que los profesores se sienten eficaces en tareas relativas tanto a la mejora de la competencia lingüística del alumnado como a la transmisión de una visión de las obras que se relaciona con todo lo que puede aportar personal e intelectualmente al lector.

No obstante, en sintonía con los resultados del factor 3, lo que menos consiguen los docentes es consolidar los hábitos lectores de los alumnos, puesto que un 31% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado del indicador 26 y un 43.9% se muestra indiferente. Este hecho, sin embargo, no evita que a un 39.4% de los docentes le resulte sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector y un 27.5% se muestre indiferente a esta cuestión. Es destacable que a pesar de que el profesorado subraya que un enfoque basado en el comentario de texto es el que menos descuida el currículo, su sentido de autoeficacia no es muy elevado a la hora de conseguir que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios, puesto que un 42.4% ha marcado un 3 este ítem. De hecho, a diferencia de los indicadores 28, 29, 30, 31 y 33, el 50% de las respuestas no se concentran en las categorías de “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Otro indicador en el que se da este fenómeno es en el 14; según el cual un 40.9% se muestra indiferente.

Los indicadores que más se acumulan en las categorías altas de la escala Likert son los relacionados con el compromiso del profesorado. Así, un 88.6% sostiene que busca continuamente formas de mejorar su enseñanza de las obras de autores clásicos. De esta forma, aunque se sienten poco eficaces en algunas tareas y muy eficaces en otras, los docentes no piensan que ya han alcanzado su máxima cota de eficacia ni se rinden con respecto a lo que no están logrando. Esta tendencia, por lo reflejado en el indicador 16, parece que los ha acompañado durante toda su trayectoria, puesto que un 87.7% afirma que sus habilidades de enseñanza de las obras de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula. Así, además, se pone de manifiesto la importancia que le atribuyen a todos los fenómenos que suceden en sus clases y su visión de la docencia como un progreso. Puesto que la mitad de los docentes consideran que no recibieron la formación adecuada durante la carrera o se muestran indiferentes, parece que la mayoría piensa que han rellenado esas lagunas, sobre todo, a través de las vivencias profesionales.

Tabla 41. Análisis descriptivo del factor de Autoeficacia

Autoeficacia	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**DT**
12. Me resulta sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector	4.7	28.4	27.5	28.9	10.5	3.12	1.081
13. Soy eficaz en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	0	8.5	33.3	48	10.2	3.6	.785
14. Consigo que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos	1.5	18.7	40.9	32.5	6.4	3.24	.880
16. Mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula	.6	2.6	9.1	45.3	42.4	4.26	.707
17. Busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos	.3	2	9.1	44.2	44.4	4.30	.898
26. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo consolidar los hábitos lectores de los alumnos	3.8	27.2	43.9	20.8	4.4	2.95	1.100
27. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	1.2	5.6	28.4	53.8	11.1	3.68	.853
28. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	.3	11.4	34.5	45.3	8.5	3.50	1.114
29. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos entiendan la	.6	9.9	28.7	44.4	16.4	3.66	.882

literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después							
30. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	2.9	10.2	34.2	44.2	8.5	3.45	.894
31. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos aprendan a pensar críticamente	.9	8.5	25.3	46.7	16.7	3.71	1.019
32. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	3.2	16.7	42.4	33	4.7	3.14	.809
33. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	1.5	7	29.2	44.7	17.5	3.70	.879

Fuente: elaboración propia

3.1.2. Análisis inferenciales

3.1.2.1. Influencia de las variables sociodemográficas del docente

3.1.2.1.1. Sexo

En primer lugar, se estudiaron las medias de los factores en función del sexo de la muestra. Como se puede observar, la media es mayor entre las mujeres en todos los factores salvo en Creencias negativas sobre el currículo.

Tabla 42. Estadísticos descriptivos del procedimiento Prueba T según sexo

FACTOR	SEXO	M	DT	Desv. Error promedio
Relación personal con los clásicos	Hombre	75.1471	9.00209	.89134
	Mujer	78.8996	10.4229	.6742
Creencias negativas sobre el currículo	Hombre	54.4804	11.07645	1.09673
	Mujer	48.59	11.15472	.72154
Creencias positivas sobre el alumnado	Hombre	45.2941	6.99305	.69242
	Mujer	46.7615	7.19868	.46564
Autoeficacia	Hombre	8.1569	2.53195	.2507
	Mujer	8.7322	2.94406	.19044

Fuente: elaboración propia

Para determinar si estas diferencias eran significativas, se realizó la prueba T de student para muestras independientes, que reveló que las mujeres tienen una relación personal

significativamente más elevada en comparación con los hombres (Levene=2.797; p=.095; t=-3.16; p=.002), con una diferencia de medias de 3.752, y que los hombres subrayan más lo que no persigue y fomenta el currículo que las mujeres (Levene=.157; p=.692; t=4.47; p=.000), con una diferencia de medias de 5.890. Como demuestra la prueba de Levene, se cumple el supuesto de homocedasticidad. Asimismo, corresponde mencionar que el tamaño del efecto (Cohen, 1992) es pequeño en lo que refiere al factor de relación personal con los clásicos (d=.36) y moderado en la diferencia de medias del factor creencias negativas sobre el currículo (d=.51).

Tabla 43. Prueba de Levene y prueba de t con la variable sexo

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias				
Factor	**F**	**Sig**	**t**	**gl**	**Sig (bilateral)**	**Diferencia de medias**	**d de Cohen**
Relación personal con los clásicos	2.79	.095	-3.16	339	.002	-3.752	.36
Creencias negativas sobre el currículo	.157	.692	4.474	339	.000	5.890	.51

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.2. Edad

Al tratarse de una variable cuantitativa, la relación entre la edad y los factores de esta escala se analizó mediante correlaciones; concretamente, a través del estadístico de Pearson. Como plasma la tabla 44, cuanto mayor es la edad (r=.300; r^2=.09; p=.000), mayor es la relación personal del docente con los clásicos, con un tamaño del efecto moderado. Asimismo, con un tamaño del efecto menor, la prueba de Pearson también ha puesto de relieve que cuanto mayor es la edad, mayores son, también, las creencias positivas sobre el alumnado y la recepción (r=.203; r^2=.04; p=.000).

Tabla 44. Relación entre edad y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable		**Relación personal con los clásicos**	**Creencias negativas sobre el currículo**	**Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción**	**Autoeficacia**
Edad	r	.300**	-.077	.203**	.065
	p	.000	.157	.000	.233

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.3. Experiencia docente

Con el objetivo de identificar si hay diferencias en las creencias del profesorado dependiendo de su grado de experiencia docente, se realizó un análisis de varianza (Tabla 45), puesto que se cumplía el supuesto de homocedasticidad. Aunque las medias entre las etapas presentan puntuaciones bastante parejas, la prueba halló diferencias significativas en los factores de Relación personal con los clásicos (Levene= 1.206; p=308; F= 6.989; p=.000) y de Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción (Levene= .662; p=.576; F=3.427; p=.017).

Tabla 45. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable experiencia docente

FACTOR	Experiencia docente	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Entre 0 y 5 años	74.294	9.602	1.087	6.989	.000
	Entre 6 y 10 años	75.186	11.080	1.689		
	Entre 11 y 20 años	79.086	10.904	1.211		
	Más de 20 años	79.985	8.917	.761		
Creencias negativas sobre el currículo	Entre 0 y 5 años	50.769	12.042	1.363	.251	.661
	Entre 6 y 10 años	51.186	10.231	1.560		
	Entre 11 y 20 años	49.518	11.983	1.331		
	Más de 20 años	50.328	11.292	.964		
Creencias sobre el alumnado	Entre 0 y 5 años	46.474	7.512	.850	3.427	.017
	Entre 6 y 10 años	45.883	7.339	1.119		
	Entre 11 y 20 años	45.654	7.261	.806		
	Más de 20 años	47.043	6.948	.593		
Autoeficacia	Entre 0 y 5 años	46.044	8.336	1.242	.728	.536
	Entre 6 y 10 años	44.577	6.464	.963		
	Entre 11 y 20 años	46.708	5.985	.863		
	Más de 20 años	45.901	7.128	.792		

Fuente: elaboración propia

Como pone de manifiesto la tabla 46, conforme los docentes acumulan una mayor experiencia docente, el profesorado presenta una relación personal más fuerte con los clásicos y elabora más creencias positivas sobre el alumnado, lo que concuerda con los análisis de la variable edad. En este sentido, los profesionales con más de 20 años de experiencia poseen una media 1.181 puntos más elevada que quienes acaban de empezar (p=020). Corresponde mencionar que el tamaño del efecto de esta diferencia es pequeño; concretamente del 3%.

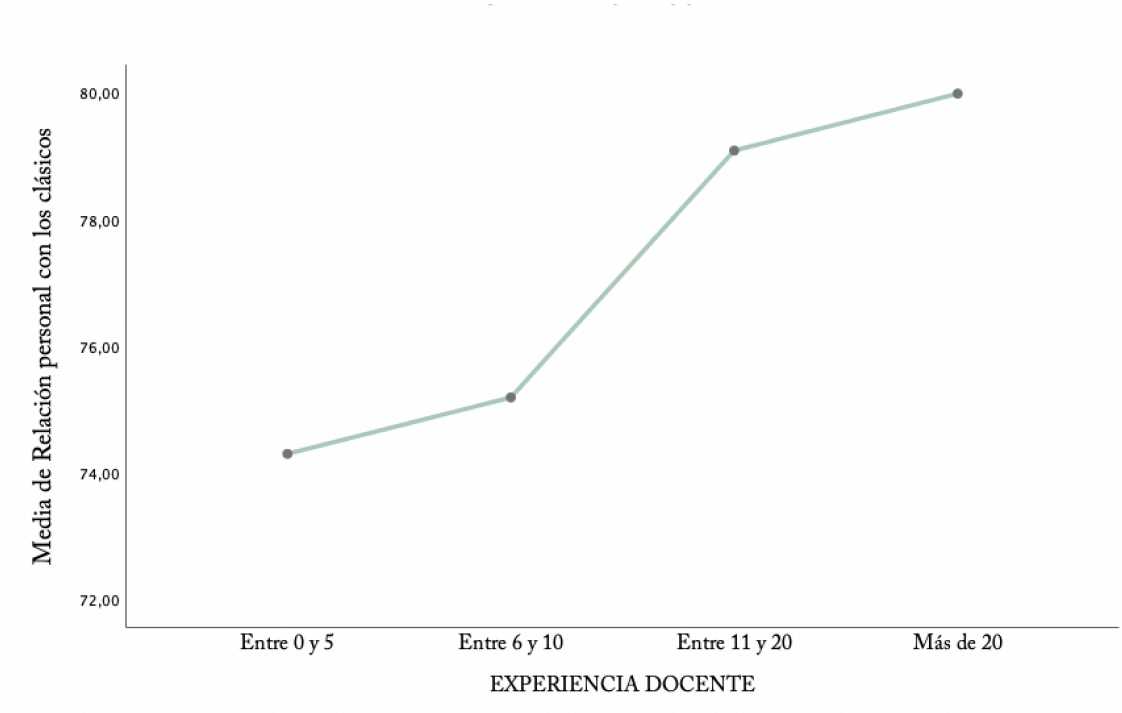
Tabla 46. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni

Factor	Años de experiencia (I)	Años de experiencia (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig	Eta al cuadrado
Relación personal con los clásicos	Entre 0 y 5	Entre 11 y 20	-4.792	1.564	.014	.069
		Más de 20	-5.690	1.398	.000	
	Más de 20	Entre 0 y 5	5.690	1.308	.000	
		Entre 6 y 10	4.799	1.723	.034	
Creencias positivas sobre el alumnado	Más de 20	Entre 0 y 5	1.181	.399	.020	.030

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la relación personal con los clásicos, la media de quienes llevan solo entre 0 y 5 años es considerablemente más baja que quienes llevan entre 11 y 20 (p=.14) y sobre todo que los que acumulan más de 20 años de experiencia docente, que presentan una media superior con respecto a los más nuevos en 5.690 puntos. Asimismo, los más experimentados presentan una media más elevada que quienes llevan entre 6 y 10 años (p=.034). Es necesario destacar el tamaño del efecto, que asciende a un 6,9%, lo que se considera moderado. De esta forma, como refuerza la figura QQ, la relación personal con los clásicos es mayor conforme los docentes acumulan más experiencia. Puesto que el análisis correlacional con respecto a la edad ha arrojado el mismo resultado, cabe preguntarse si los más experimentados presentan una mayor relación de los clásicos porque es la experiencia laboral la que refuerza esta vinculación o porque se trata de un asunto más bien generacional.

Figura 45. Comparación de medias entre el factor Relación personal con los clásicos y los años de experiencia del docente



Fuente: elaboración propia a través de SPSS

3.1.2.1.4. Curso donde acumulan más experiencia docente

En cuanto a la influencia del curso en el que el docente acumula más experiencia, se puede observar en la tabla 47 que las puntuaciones son bastante similares, aunque destaca que los docentes en 1º y 2º de Bachillerato son los que presentan medias más elevadas en cuanto a relación personal con los clásicos. También, que los de 1º de la ESO presentan la mayor media en autoeficacia y la menor en creencias negativas sobre el currículo, que está liderada por los docentes de 2º de Bachillerato. Tras comprobar que todos los factores presentaban varianzas iguales a través de la prueba de Levene, se aplicó la prueba ANOVA, que, como demuestra el valor *p* no es significativo en ningún caso.

Tabla 47. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable curso

FACTOR	CURSO	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	1º de ESO	80.488	10.223	1.524	1.790	.114
	2º de ESO	76.733	11.107	1.655		
	3º de ESO	77.125	8.012	1.156		
	4º de ESO	75.691	10.886	1.209		

	1º de Bachillerato	78.75	9.703	1.296		
	2º de Bachillerato	79.075	10.074	1.240		
Creencias negativas sobre el currículo	1º de ESO	45.911	11.630	1.733	1.967	.083
	2º de ESO	50.022	11.736	1.749		
	3º de ESO	51.5	10.010	1.444		
	4º de ESO	50.950	11.457	1.273		
	1º de Bachillerato	49.785	11.523	1.539		
	2º de Bachillerato	52.318	11.304	1.391		
Creencias positivas sobre el alumnado	1º de ESO	46.044	8.336	1.242	1.163	.327
	2º de ESO	44.577	6.464	.963		
	3º de ESO	46.708	5.985	.863		
	4º de ESO	45.901	7.128	.792		
	1º de Bachillerato	47.375	8.012	1.070		
	2º de Bachillerato	47.409	6.932	.853		
Autoeficacia	1º de ESO	9.577	3.333	.496	1.589	.163
	2º de ESO	8.711	3.272	.487		
	3º de ESO	8.375	2.630	.379		
	4º de ESO	8.148	2.784	.309		
	1º de Bachillerato	8.553	2.365	.316		
	2º de Bachillerato	8.484	2.650	.326		

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.5. Titulación

Asimismo, se estudió la influencia de la titulación en las creencias del docente. En cuanto a la importancia del grado o carrera que cursó el profesorado, se aplicó ANOVA sobre todos los factores salvo sobre Creencias positivas hacia el alumnado, puesto que en este factor no se cumplía el supuesto de homocedasticidad. No obstante, ni ANOVA ni Brown Forsythe demostraron la existencia de diferencias significativas.

Tabla 48. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable grado

FACTOR	Grado	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Humanidades	78.794	10.409	1.785	1.337	.256
	Filología hispánica	77.762	9.967	.612		

	C. Sociales	70.875	16.872	.965		
	C. Experimentales	85.5	19.091	13.5		
	Doble grado	78,454	8.860	1.542		
Creencias negativas sobre el currículo	Humanidades	47.676	11.469	1.967		
	Filología hispánica	50.690	10.917	.6706		
	C. Sociales	53.125	19.830	7.011	1.098	.357
	C. Experimentales	39.5	30.405	21.5		
	Doble grado	50.636	11.860	2.064		
Creencias positivas sobre el alumnado	Humanidades	45.382	6.844	1.173		
	Filología hispánica	46.603	7.338	.450		
	C. Sociales	43.625	6.864	.427	.675	.610
	C. Experimentales	50	16.970	12		
	Doble grado	45.939	5.999	1.044		
Autoeficacia	Humanidades	9.117	3.263	.559		
	Filología hispánica	8.430	2.686	.165		
	C. Sociales	9.25	4.062	1.436	.743	.639
	C. Experimentales	14	8.485	6		
	Doble grado	8.606	2.609	.454		

Fuente: elaboración propia

En la tabla 49 se muestran los estadísticos descriptivos de los factores en función del máster estudiado por el docente. A diferencias de los resultados relativos a la variable grado, en este caso, se puede comprobar que quienes han realizado el máster en alguna disciplina de la filología hispánica poseen medias más elevadas en Relación personal con los clásicos, Creencias positivas sobre el alumnado y Autoeficacia y una de las más bajas en Creencias negativas sobre el currículo. Además, corresponde mencionar que en todos los factores quienes han estudiado el máster de profesorado y el C.A.P presentan medias muy similares. No obstante, según el análisis de varianza ninguna de estas fluctuaciones resulta significativa.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable máster

FACTOR	Máster	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Máster profesorado	77.202	10.148	.740		
	Ciencias sociales	78.687	11.359	2.839		
	Filología hispánica	80.214	7.647	2.043	1.647	.147
	Humanidades	69.333	12.110	4.944		
	Doble máster	75.4	15.145	4.789		
	C.A.P.	79.138	9.484	.912		
	Máster profesorado	50.180	11.539	.841	1.570	.168

Creencias negativas sobre el currículo	Ciencias sociales	49.25	9.327	2.331		
	Filología hispánica	49.142	12.507	3.342		
	Humanidades	62.833	16.363	6.680		
	Doble máster	52.2	12.916	4.084		
	C.A.P.	50.185	10.793	1.038		
Creencias positivas sobre el alumnado	Máster profesorado	8.457	3.010	.219	1.686	.137
	Ciencias sociales	8.437	2.731	.682		
	Filología hispánica	10.351	2.871	.767		
	Humanidades	7	2.683	1.095		
	Doble máster	8.7	3.056	.966		
	C.A.P.	8.624	2.452	.235		
Autoeficacia	Máster profesorado	46.266	7.120	.519	1.571	.168
	Ciencias sociales	46.937	5.720	1.302		
	Filología hispánica	50.714	6.888	1.841		
	Humanidades	45.666	6.801	2.776		
	Doble máster	42.4	8.871	2.805		
	C.A.P.	46.305	7.305	.702		

Fuente: elaboración propia

Como ha sucedido con el grado y con el máster, tampoco hay diferencias significativas en cuanto a las medias de los docentes en la escala de creencias en función del área de su posgrado, según el análisis de varianza. De hecho, destaca que, en este caso, las distribuciones son muy equitativas.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable posgrado

FACTOR	Posgrado	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Nada	77.854	10.349	.594	.063	.993
	Filología hispánica	77.625	5.524	1.381		
	Humanidades	79.666	10.917	4.454		
	DEA	77.1	11.308	3.576		
	Ciencias Sociales	77.666	14.011	8.089		
Creencias negativas sobre el currículo	Nada	50.052	11.474	.659	1.093	.457
	Filología hispánica	50.437	9.831	2.457		
	Humanidades	50.333	12.659	5.168		
	DEA	51.8	6.494	2.053		
	Ciencias Sociales	51.333	14.189	8.192		
Creencias positivas sobre el alumnado	Nada	8.587	2.863	.164	.657	.622
	Filología hispánica	8.25	1.949	.487		
	Humanidades	8.833	3.488	1.424		

	DEA	8.5	2.718	.859		
	Ciencias Sociales	8.333	2.516	.452		
Autoeficacia	Nada	46.168	7.233	.415		
	Filología hispánica	48.25	7.113	1.778		
	Humanidades	49.833	8.612	3,515	.533	.712
	DEA	48.1	6.590	2.084		
	Ciencias Sociales	48.333	9.291	5.364		

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se calculó la influencia de la tesis doctoral en los factores de esta escala. La tabla 51 ilustra que los que han realizado la tesis doctoral en filología hispánica presentan las medias más elevadas en todos los factores. El estadístico de Levene demostró que las varianzas son iguales entre las poblaciones de todas las categorías, por lo que se aplicó la prueba ANOVA, que arrojó valores significativos en los factores: Creencias negativas sobre el currículo (Levene= 1.571; p=196; F=2.760; p=.042) y Autoeficacia (Levene=1.048; p=.371; F=3.595; p=.014).

Tabla 51. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral

FACTOR	Posgrado	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Nada	77.675	10.317	.590		
	Filología hispánica	79.413	9.077	1.685	.357	.784
	Humanidades	75	11.343	5.671		
	Ciencias Sociales	78	4.242	3		
Creencias negativas sobre el currículo	Nada	49.832	11.236	.643		
	Filología hispánica	56.034	12.625	2.344	2.760	.042
	Humanidades	53.75	14.244	7.122		
	Ciencias Sociales	48.5	2.121	1.5		
Creencias positivas sobre el alumnado	Nada	8.563	2.825	.161		
	Filología hispánica	8.551	2.746	.509	.337	.799
	Humanidades	9	5.291	.645		
	Ciencias Sociales	8.563	2.825	.161		
Autoeficacia	Nada	46.186	7.211	.412		
	Filología hispánica	49.034	6.625	1.230	3.595	.014
	Humanidades	38	4.546	2.273		
	Ciencias Sociales	51.5	2.121	1.5		

Fuente: elaboración propia

Como se asumían varianzas iguales (prueba de Levene), se utilizó el método de comparaciones de Bonferroni con el fin de determinar en qué diferían exactamente dichos promedios, lo que demostró que los doctores en filología hispánica presentan más creencias negativas sobre el currículo que quienes no han realizado una tesis doctoral (p=032), con un tamaño del efecto pequeño (η^2=.024). Además, los análisis *post hoc* también han puesto de manifiesto que quienes han realizado una tesis doctoral en filología hispánica presentan un sentido de autoeficacia más elevada que los que la han realizado en el área de humanidades (p=.23). En este caso, el tamaño del efecto también es pequeño. Concretamente, del 3.1%.

Tabla 52. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni

FACTOR	Área tesis doctoral (I)	Área tesis doctoral (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig	Eta al cuadrado
Creencias negativas sobre el currículo	Filología hispánica	Nada	6.201	2.210	.032	.024
Autoeficacia	Filología hispánica	Humanidades	11.034	.3.805	.024	.031

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.6. Colaboración con la facultad de Educación

En cuanto a la influencia de haber colaborado profesionalmente con la Facultad de Educación, se observa que quienes sí han desarrollado una actividad profesional o investigadora en este centro presentan medias más elevadas en todos los factores. Sin embargo, en ningún factor esa diferencia es significativa, según la prueba de *T de Student*.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos del procedimiento Prueba T según colaboración con la Facultad de Educación

FACTOR	Colaboración f. educación	M	DT	Desv. Error promedio
Relación personal con los clásicos	Sí	78.794	11.710	2.008
	No	77.690	10.005	.571
Creencias negativas sobre el currículo	Sí	51.705	14.057	.410
	No	50.218	11.137	.635
Creencias positivas sobre el alumnado	Sí	48.058	8.920	1.529
	No	46.182	6.986	.398
Autoeficacia	Sí	9.323	3.866	.663
	No	8.483	2.696	.153

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2. Influencia de las variables sociodemográficas del docente

3.1.2.2.1. Titularidad del centro

En primer lugar, se compararon las medias de la variable titularidad de centro. El estadístico de Leve ofreció un valor p> .05 en todos los factores, lo que demuestra que en las poblaciones definidas por las categorías pertenecientes a I.E.S, colegio concertado y colegio privado poseen la misma varianza. En cuanto a sus medias, la tabla 54 muestra distribuciones muy similares en todos los factores, salvo en creencias negativas sobre el currículo, donde los docentes que trabajan en un colegio concertado presentan medias más bajas que los que lo hacen en un Instituto público y que, sobre todo, los que imparten docencia en un colegio privado. Además, quienes trabajan en un centro privado presentan un sentido de autoeficacia mayor. No obstante, a pesar de esta diferencia de medias, la prueba ANOVA demostró que las comparaciones no son significativas.

Tabla 54. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable Titularidad del centro

FACTOR	Titularidad del centro	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	I.E.S	77.626	9.978	.636	.127	.881
	Colegio concertado	78.548	10.823	1.180		
	Colegio privado	78.182	10.371	3.127		
Creencias negativas sobre el currículo	I.E.S	51.976	11.485	.732	2.851	.059
	Colegio concertado	47.738	11.112	1.212		
	Colegio privado	52.818	8.886	2.679		
Creencias positivas sobre el alumnado	I.E.S	8.976	2.730	.174	.398	.551
	Colegio concertado	8.476	3.117	.340		
	Colegio privado	8.272	3.133	.944		
Autoeficacia	I.E.S	46.284	7.254	.462	.074	.924
	Colegio concertado	46.940	7.151	.780		
	Colegio privado	44.636	6.328	1.908		

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.2. Provincia donde se halla el centro

Como confirma la tabla 55, las medias entre los profesores que trabajan en Zaragoza, Huesca y Teruel son muy parecidas en los factores de Relación personal con los clásicos, Creencias positivas sobre el alumnado y autoeficacia. En Creencias negativas sobre el

currículo, Teruel presenta una puntuación más elevada que Zaragoza y sobre todo que Huesca. Sin embargo, los valores arrojados por la prueba ANOVA no son significativos, por lo que realmente no existen diferencias considerables entre las provincias donde se halla el centro.

Tabla 55. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA y Brown Forsythe con la variable provincia donde se halla el centro

FACTOR	Provincia donde se halla el centro	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Relación personal con los clásicos	Zaragoza	77.662	9.978	.636	.547	.579
	Huesca	78.154	10.823	1.180		
	Teruel	78.818	10.371	3.127		
Creencias negativas sobre el currículo	Zaragoza	51.097	11.485	.732	.922	.399
	Huesca	47.773	11.112	1.212		
	Teruel	52.181	8.886	2.679		
Creencias positivas sobre el alumnado	Zaragoza	8.597	2.730	.174	2.254	.551
	Huesca	8.547	3.117	.340		
	Teruel	8.272	3.133	.944		
Autoeficacia	Zaragoza	46.284	7.254	.462	.597	.551
	Huesca	46.940	7.151	.780		
	Teruel	44.636	6.328	1.908		

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.3. Renta bruta media per cápita

Con vistas a analizar las relaciones entre la renta donde se halla el centro y las creencias del docente, se utilizó el estadístico de Pearson para pruebas paramétricas. En este caso, aunque la tabla 56 refleja algunos datos llamativos, como la puntuación negativa de Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción, ninguno presenta valores significativos.

Tabla 56. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable		Relación personal con los clásicos	Creencias negativas sobre el currículo	Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción	Autoeficacia
Renta	r	.062	.033	-.029	.037
	p	.277	.559	.611	.520

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.3. Porcentaje de inmigración aproximado del centro según el docente

Puesto que se le había solicitado información al docente sobre el porcentaje aproximado del centro donde trabaja, se utilizó el estadístico de Pearson para analizar las relaciones entre esta variable cuantitativa y las creencias del docente. Según esta prueba, el porcentaje de inmigración aproximado no repercute en la cognición del profesor, salvo en su Relación personal con los clásicos (r=.110; r^2=.012; p=.043), No obstante, el tamaño del efecto de esta relación es muy pequeño.

Tabla 57. Relación entre porcentaje de inmigración y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable		Relación personal con los clásicos	Creencias negativas sobre el currículo	Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción	Autoeficacia
Inmigración	r	,110*	-.038	.032	.068
	p	.043	.481	.553	.214

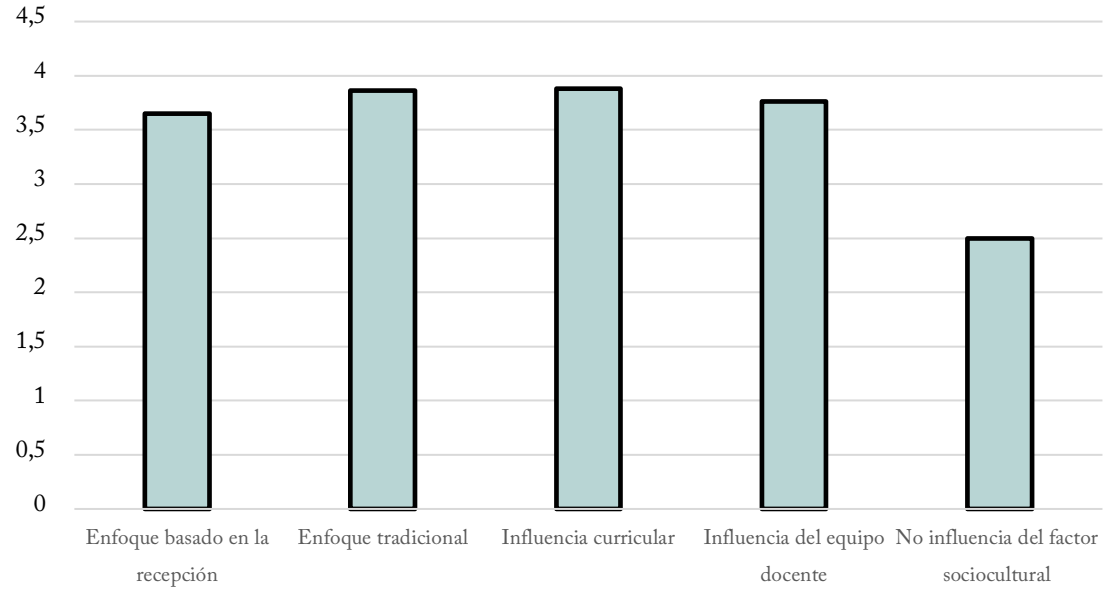
Fuente: elaboración propia

3.1. Resultados de la escala de prácticas y planificación autoinformadas del profesorado durante la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato

3.1.1. Análisis descriptivos

Como se observa en la figura 46, las diferencias entre el uso de un enfoque basado en la recepción (M=3.65) y de uno tradicional (M=3.86) es mínima, con cierta inclinación por el segundo. En cuanto a los agentes que influyen en sus prácticas, el que presenta una media más elevada es el factor que mide el condicionamiento curricular (M=3.88), seguido del equipo docente (M=3.76). La media más baja la presenta el factor No influencia del factor sociocultural, puesto que fue recodificado en negativo. Con todo, su influencia es menor que el currículo y el equipo docente.

Figura 46. Distribución de los factores de la escala de prácticas y planificación autoinformadas



Fuente: elaboración propia con Excel

En la escala de creencias, los profesores encuestados informaron de que los alumnos no leen obras clásicas, de que el currículo no persigue apenas consolidar el hábito lector de los alumnos y que el fomento de la lectura es lo que menos consiguen (tabla 58). Sin embargo, esto no evita que el 78.3% de los docentes afirme que con frecuencia intenta consolidar el hábito lector del alumnado. No obstante, de los objetivos que definen un enfoque basado en la recepción el que más pretenden es que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida (93.2%), una de las labores que, además, más logran, según han mostrado los indicadores pertenecientes al factor de autoeficacia.

En cuanto a su metodología, tres cuartos de la muestra está de acuerdo o muy de acuerdo con el indicador "intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos", mientras únicamente un 6.2% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. De todas ellas, las que emplean con mayor frecuencia se basan en una lectura de las obras más personal y comunicativa, en las que el alumno exterioriza su visión sobre el texto a través del diálogo o de la interpretación. Así, un 79.5% afirma que recurre con frecuencia a la conversación literaria y un 69.9%, a la recitación o dramatización. Por tanto, de las actividades basadas en la recepción, las que más promueve son aquellas en las que lo fundamental no es tanto que la comunicación oral desempeñe un papel protagonista, sino que alienten la relación entre el sentido del texto y el que le da el lector. De hecho, en lo relativo a una actividad que prioriza tanto la comunicación oral del alumnado como es la lección invertida, un 42.1%

declara que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de utilizarla con frecuencia en el aula. Asimismo, un 62.3% afirma emprender con frecuencia actividades de escritura creativa y un 52.6%, actividades interdisciplinares.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, un 66.3% recurre a actividades que fomentan la creatividad y un 50%, a ensayos. Además, un 41% incluye actividades de escritura creativa en sus exámenes. Finalmente, corresponde destacar que un 76.6% de los docentes diseña materiales propios con frecuencia.

Tabla 58. Distribución de los factores de la escala de prácticas y planificación autoinformadas

Indicadores	1	2	3	4	5	M	DT
18. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es consolidar los hábitos lectores de los alumnos	.6	8.5	12.6	48.5	29.8	3.99	.904
25. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	0	1.2	5.6	40.6	52.6	4.45	.656
101. Consulto artículos y libros de investigación para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos	7.3	12.6	16.1	40.4	23.7	3.61	.786
102. Diseño materiales propios con frecuencia	1.2	7.3	14.6	43	33.6	4.01	.841
108. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la conversación literaria	2.9	11.4	23.4	35.1	44.4	3.72	1.073
109. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la recitación o dramatización	4.1	7.9	18.4	40.1	29.5	3.83	1.067
110. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la escritura creativa	6.7	13.7	17.3	39.5	22.8	3.58	1.176
111. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, con frecuencia recurro a la lección invertida	15.8	26.3	22.8	25.1	9.9	2.87	1.238
113. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a las actividades interdisciplinares	6.7	14.3	26.3	34.8	17.8	3.43	1.138
121. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos	5.8	20.2	24	34.8	15.2	3.33	1.138
122. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia evaluaciones basadas en actividades: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o	5	12.6	16.1	40.6	25.7	3.70	1.131

individuales, respuestas del diario, role playing o dramatizaciones							
129. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia actividades de escritura creativa	17.5	19.6	21.6	26.9	14.3	3.01	1.321
130. Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	1.8	4.4	18.4	45	30.1	3.98	.907

Fuente: elaboración propia

Seguramente por la diferencia en el número de indicadores, los ítems pertenecientes a un enfoque tradicional presentan más regularidad en las categorías de "de acuerdo" y "muy de acuerdo", ya que todos superan el 80% entre la suma de los porcentajes de ambas categorías. El indicador con una media más elevada (M=4.05; DT=1.145) refiere a un tipo de recurso docente. En este sentido, un 81.2% afirma que emplea con frecuencia el libro de texto en papel. Asimismo, frente a la tendencia de otros indicadores ya comentados, solo un 7% se muestra indiferente, mientras un 12% dice estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. Tendencia opuesta a lo que sucede con el ítem 112, en el que solo un 5% no recurre con frecuencia a la clase magistral participativa, aunque un 19% se declara indiferente y un 76% está de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado.

En lo que refiere a la evaluación inserta en un enfoque tradicional (tabla 59), el 70.8% de la muestra utiliza el examen de la unidad, si bien un 17.9% lo descarta. Respecto a su contenido, un 72.5% incluye con frecuencia preguntas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos, aunque un 15.2% se muestra en contra. A excepción del indicador 112, estos dos últimos y el 116 y 123 presentan medias bajas en la categoría de "indiferente", por lo que se puede concluir que su contenido genera posiciones más extremas que el 112. De esta forma, mientras la clase magistral participativa como metodología didáctica cuenta con menos detractores, el empleo del libro de texto en papel, del examen de la unidad y de preguntas teóricas presenta más defensores y críticos que indiferentes, lo que concuerda con los resultados del estudio exploratorio con profesores expertos.

Tabla 59. Análisis descriptivo de los indicadores del factor Enfoque tradicional

Dimensión 4	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**DT**
112. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la clase magistral participativa	1.2	3.8	19	53.2	22.8	3.93	.720
116. Durante la enseñanza de autores clásicos, recurro con frecuencia al libro de texto en papel	6.7	5.3	7	38.6	42.4	4.05	.945

123. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia el examen de la unidad	9.1	8.8	11.4	39.2	31.6	3.75	.941
126. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos.	7.9	7.3	12.3	47.7	24.9	3.74	1.145

Fuente: elaboración propia

Como refleja la tabla 60, el equipo docente desempeña un rol protagonista en la planificación docente del profesorado de lengua y literatura. En este sentido, de acuerdo con los indicadores del segundo factor, el departamento tiene más influencia que los compañeros del curso en el que imparte docencia tanto en la planificación como en la selección de las lecturas obligatorias. Así lo reconoce un 70.2%, en el ítem 45 y un 80.1%, en el 52. De esta forma, se comprueba que sobre todo repercute en la elección de las obras que deben leer obligatoriamente los alumnos. En este cometido, no obstante, un 69% también reconoce la relevancia de los compañeros de curso, que influyen en la planificación docente, según un 55.8% del profesorado, aunque en los indicadores 46 y 53 hay más proporción en la categoría de "indiferente" que con respecto al 45 y 53.

Tabla 60. Análisis descriptivo del factor Influencia del equipo docente

Dimensión 2	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**M**	**DT**
45. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las directrices del departamento	4.7	6.4	18.7	48	22.2	3.77	1.018
46. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen los compañeros del curso en el que imparto clase	5.8	12.9	25.1	40.6	15.2	3.47	1.080
52. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye el departamento	3.8	2	14	47.1	33	4.04	.947
53. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los compañeros de curso en el que imparto clase	5.3	5.8	19.9	43.9	25.1	3.78	1.054

Fuente: elaboración propia

En lo que refiere al condicionamiento curricular, casi tres cuartos de la muestra (74.8%) está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación "en la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las disposiciones curriculares", que según el 75.7% también influyen en la selección de las lecturas obligatorias. En estos casos, no obstante, la mayoría de las puntuaciones se concentran en la categoría de "de acuerdo",

mientras que en el indicador 44, aunque la suma de los porcentajes de las categorías 4 y 5 sea un tanto menor (71.9%), la categoría de mayor proporción es la 5, de modo que un 43.9% afirma estar muy de acuerdo con el indicador "en la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la EvAu". De esta forma, este factor demuestra no solo un condicionamiento curricular en el 75% de los casos, sino que cuando la EvAu influye lo hace con mucho poder, seguramente en el profesorado que imparte docencia en 2º de bachillerato.

Tabla 61. Análisis descriptivo del factor Influencia curricular

Dimensión 3	1	2	3	4	5	M	DT
43. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen las disposiciones curriculares	3.2	5.8	16.1	52.3	22.5	3.85	.943
44. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la EvAu	7	7.3	14.3	27.5	43.9	3.94	1.227
50. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen los criterios curriculares	2.3	7	14.6	53.5	22.2	3.87	.920

Fuente: elaboración propia

Donde más repercute el factor sociocultural es en la planificación, más que en la selección de las lecturas obligatorias, donde los porcentajes, aunque son muy elevados, no superan el 75%. De hecho, frente al 80.1% de la muestra que destacaba el influjo del departamento, al 75.7%, que recalcaba el condicionamiento curricular, un 49.1% y un 61.4% priorizan el factor sociocultural a la hora de determinar las lecturas impuestas al alumnado. No obstante, el tipo de alumnado resulta determinante en la planificación docente, puesto que solo un 11.5% dice estar de acuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado "en la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia no influye el tipo de alumnado". En este sentido, en lo que refiere a los elementos que integran el factor sociocultural, pesa más el tipo de alumnado que el entorno sociocultural donde está el centro, aunque solo un 5% está de acuerdo o muy de acuerdo con el indicador 47 y un 49.1% disienta con el ítem 54.

Tabla 62. Análisis descriptivo del factor No influencia del factor sociocultural

Dimensión 5	1	2	3	4	5	M	DT
47. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia no influye el entorno sociocultural donde está el centro educativo	17.8	29.8	30.1	13.5	8.8	2.65	1.175

48. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia no influye el tipo de alumnado	26.6	43.9	18.1	5.3	6.1	2.20	1.082
54. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia no influye el entorno sociocultural donde está el centro	15.8	33.3	31.3	11.4	8.2	2.63	1.127
58. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia no influyen los intereses de los alumnos.	18.4	43	21.3	10.8	6.4	2.43	1.106

Fuente: elaboración propia

3.1.2. Análisis inferenciales

3.1.2.1. Influencia de las variables sociodemográficas del docente

3.1.2.1.1. Sexo

Primero, se analizó la media de los factores teniendo en cuenta el sexo de los participantes. Como se puede observar en la tabla 63, las mujeres presentan medias más elevadas en todos los factores, salvo en el factor de no influencia del factor sociocultural.

Tabla 63. Medias de los factores de prácticas en función del sexo de la muestra

FACTOR	SEXO	M	DT	Desv. Error promedio
Enfoque basado en la recepción	Hombre	149.823	7.425	.735
	Mujer	153.782	7.217	.466
Influencia del equipo docente	Hombre	14.480	3.598	.356
	Mujer	15.251	3.166	.204
Influencia curricular	Hombre	11.284	2.373	.234
	Mujer	11.807	2.125	.137
Enfoque tradicional	Hombre	15.196	2.545	.251
	Mujer	15.569	3.014	.194
No influencia del factor sociocultural	Hombre	10.921	3.838	.379
	Mujer	9.5272	3.230	.208

Fuente: elaboración propia

La prueba T de Student probó que estas diferencias fueron significativas en cuatro de los cinco factores que constituyen la escala de prácticas. Donde más significatividad se observa es en el factor Enfoque basado en la recepción, en el que las mujeres presentan una media significativamente 3.958 puntos más elevada (Levene=.037; p=.848; t=-4.598; p=.000) y con un tamaño del efecto moderado (d=.53). También resulta significativa la diferencia que hay

entre hombres y mujeres en el factor No influencia del factor sociocultural, donde los hombres presentan una media 3.445 más elevada que las mujeres (Levene=2.683; p=.102; t=3.445; p=.001) y un tamaño del efecto pequeño (.40). De esta forma, se comprueba que las mujeres, que recurren en mayor medida a un enfoque basado en la recepción, tienen más en cuenta el tipo de alumnado y el entorno sociocultural donde se halla el centro en su planificación y su selección de las lecturas obligatorias que los hombres.

Con un nivel de significatividad considerablemente menor, las mujeres también presentan una media más elevada en el factor Influencia curricular con una diferencia de .511 con respecto a los hombres (Levene=.511; p=.475; t=-2.009; p=.045) y un tamaño del efecto pequeño (d=.24). Asimismo, a las mujeres también les influye más el equipo docente que a los hombres (Levene=2.924 p=.088; t=-1.974; p=.049), con una diferencia de .770 y un tamaño del efecto también pequeño (d=.23).

Por tanto, en todas las pruebas se cumple el supuesto de homocedasticidad. En resumen, las mujeres practican más un enfoque basado en la recepción con respecto a los hombres y tienen una mayor influencia del currículo, del equipo docente y del factor sociocultural.

Tabla 64. Prueba de Levene y prueba de t con la variable sexo

	Prueba de Levene		**Prueba t para la igualdad de medias**				
Factor	**F**	**Sig**	**t**	**gl**	**Sig (bilateral)**	**Diferencia de medias**	**d de Cohen**
Enfoque basado en la recepción	.037	.848	-4.598	339	.000	-3.958	.53
Influencia del equipo docente	2.924	.088	-1.974	339	.049	-.770	.23
Influencia curricular	.511	.475	-2.009	339	.045	.511	.24
No influencia del factor sociocultural	2.683	.102	3.445	339	.001	2.683	.40

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.2. Edad

Teniendo en cuenta que la edad se operativizó como una variable discreta, se realizaron correlaciones paramétricas de Pearson para determinar la relación entre los años vitales del docente y sus prácticas en el aula durante la transposición y la lectura de obras de autores clásicos. Como se muestra en la tabla 65, hay algunos hechos reseñables, como las puntuaciones negativas de

Influencia del equipo docente e Influencia curricular o la absoluta falta de asociación, ni positiva ni negativa, entre la edad y el empleo de un enfoque basado en la recepción. Con todo, el estadístico de Pearson solo mostró como significativa la relación entre edad y No influencia del factor sociocultural (r=.125; r^2=.015;p=.022), de modo que cuanto mayor es la edad menos influye el factor sociocultural, si bien, como han demostrado las correlaciones paramétricas realizadas con los factores de la escala de creencias, los más longevos son, también, los que más creencias positivas tienen sobre el alumnado. No obstante, corresponde mencionar que, en este caso, la magnitud de la relación entre la edad y la No influencia del factor sociocultural es pequeña.

Tabla 65. Relación entre edad y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable		Enfoque basado en la recepción	Influencia del equipo docente	Influencia curricular	Enfoque tradicional	No influencia del factor sociocultural
Edad	r	.000	-.070	-.042	.027	.125
	p	.998	.200	.446	.620	.022

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.3. Experiencia docente

A continuación, para calcular la influencia de la variable de experiencia docente en las prácticas del docente, se realizó una prueba ANOVA, ya que había igualdad de varianzas según F de Levene. Como se observa en la tabla 66, las medias en función de los años en activo son similares en cuanto al empleo de un enfoque basado en la recepción, la influencia del equipo docente, la influencia curricular y la utilización de un enfoque tradicional. No obstante, la prueba ANOVA ha demostrado que los tramos de la experiencia docente presentan de forma significativa distintas medias en la dimensión No influencia del factor sociocultural (Levene=.311; p=.818; F=3.564; p=.15).

Tabla 66. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor experiencia docente

FACTOR	Experiencia docente	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Entre 0 y 5 años	152.615	8.285	.938	.986	.399
	Entre 6 y 10 años	152.418	7.168	1.093		
	Entre 11 y 20 años	153.851	6.473	.719		
	Más de 20 años	152.051	7.803	.666		
Influencia del equipo docente	Entre 0 y 5 años	15.512	3.448	.390	1.099	.350
	Entre 6 y 10 años	14.790	3.196	.487		
	Entre 11 y 20 años	15.259	3.517	.390		
	Más de 20 años	14.737	3.183	.272		

Influencia curricular	Entre 0 y 5 años	11.910	1.935	.219	.767	.513
	Entre 6 y 10 años	11.814	2.061	.314		
	Entre 11 y 20 años	11.419	2.120	.235		
	Más de 20 años	11.583	2.460	.210		
Enfoque tradicional	Entre 0 y 5 años	15.192	3.283	.371	.683	.563
	Entre 6 y 10 años	15.395	2.546	.388		
	Entre 11 y 20 años	15.839	2.895	.321		
	Más de 20 años	15.467	2.776	.237		
No influencia del factor sociocultural	Entre 0 y 5 años	9.359	3.667	.415	3.562	.015
	Entre 6 y 10 años	10.046	3.366	.513		
	Entre 11 y 20 años	9.259	3.281	.364		
	Más de 20 años	10.620	3.464	.295		

Fuente: elaboración propia

Como pone de manifiesto la tabla 67, según la prueba *post hoc* de Bonferroni, las medias difieren entre sí específicamente entre los intervalos 11-20 años y más de 20 años, siendo estos últimos los que menos tienen en cuenta el factor sociocultural (p=.015). No obstante, corresponde mencionar que su capacidad explicativa es limitada, concretamente del 3.5%. Teniendo en cuenta los resultados de la escala 1, los profesores con más de 20 años de experiencia docente son los que tienen más creencias positivas sobre el alumnado, aunque son los que menos los tienen en cuenta en su planificación y sus prácticas.

Tabla 67. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni

Factor	Curso (I)	Curso (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig	Eta al cuadrado
No influencia del factor sociocultural	Más de 20	Entre 11 y 20	1.361	.484	.032	.035

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.4. Curso en el que el docente acumula más experiencia docente

En lo que refiere a las diferencias entre los factores en función del curso en el que se encuentra el docente, la prueba ANOVA mostró que existen significativas en los factores de Influencia curricular (Levene=1.138 p=.340; F=2.617; p=.024), Enfoque tradicional (Levene=2.142 p=.060; F=2.398; p=.037) y No influencia del factor sociocultural (Levene=.709 p=.617; F=4.801; p=.000).

Tabla 68. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor curso

FACTOR	CURSO	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	1º de ESO	152.044	6.667	.993	1.552	.173
	2º de ESO	152.977	7.685	1.145		
	3º de ESO	153.708	7.190	1.037		
	4º de ESO	152.604	7.529	.836		
	1º de Bachillerato	152.625	7.250	.968		
	2º de Bachillerato	150.560	8.143	1.002		
Influencia del equipo docente	1º de ESO	15.622	3.588	.534	1.993	.079
	2º de ESO	15.911	2.937	.437		
	3º de ESO	14.25	3.290	.475		
	4º de ESO	15.172	3.231	.359		
	1º de Bachillerato	15.107	3.361	.449		
	2º de Bachillerato	14.393	3.368	.414		
Influencia curricular	1º de ESO	11.177	2.367	.352	2.617	.024
	2º de ESO	11.355	2.432	.362		
	3º de ESO	11.354	1.731	.249		
	4º de ESO	11.469	2.098	.233		
	1º de Bachillerato	11.75	2.091	.279		
	2º de Bachillerato	12.439	2.341	.288		
Enfoque tradicional	1º de ESO	16.333	2.495	.372	2.398	.037
	2º de ESO	15.333	3.074	.458		
	3º de ESO	15.416	2.019	.291		
	4º de ESO	15.765	3.103	.344		
	1º de Bachillerato	14.464	3.405	.455		
	2º de Bachillerato	15.515	2.655	.326		
No influencia del factor sociocultural	1º de ESO	9.111	3.425	.510	4.801	.000
	2º de ESO	9.555	3.159	.470		
	3º de ESO	10.041	3.162	.456		
	4º de ESO	9.074	3.608	.400		
	1º de Bachillerato	10.107	3.344	.446		
	2º de Bachillerato	11.575	3.468	.426		

Fuente: elaboración propia

Puesto que se cumplía el supuesto de homocedasticidad, se realizó la prueba de Bonferroni para concretar en qué cursos se encontraba esta significatividad. Esta prueba *post-hoc* demostró que existen diferencias entre 1º de la ESO y 1º de Bachillerato a la hora de

emplear un Enfoque tradicional (F=2.398; p=.018), siendo los de 1º de la ESO los que más lo utilizan, con una diferencia de 1.869 puntos, si bien tiene su capacidad explicativa es pequeña, del 3.5%. Asimismo, la prueba de Bonferroni puso de relieve que a los de 2º de Bachillerato les influye menos el factor sociocultural que a los profesores que acumulan más experiencia en 1º (F=4.801; p=.003), 2º (F=4.801; p=.034) y 4º de la ESO (F=4.801; p=.018). Esta diferencia es la que presenta un tamaño del efecto más considerable (η^2=.067), aunque continúa siendo moderado.

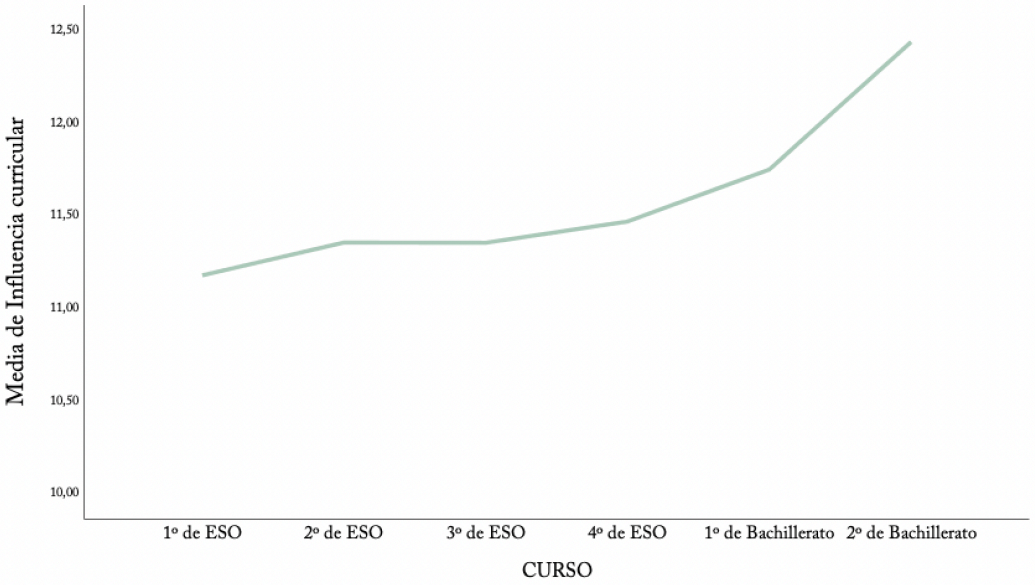
Tabla 69. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni

Factor	Curso (I)	Curso (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig	Eta al cuadrado
Influencia curricular	2º Bachillerato	1º de ESO	1.261	.422	.045	.056
Enfoque tradicional	1º de ESO	1º Bachillerato	1.869	.573	.018	.035
No influencia del factor sociocultural	2º Bachillerato	1º de ESO	2.464	.656	.003	.067
		2º de ESO	2.020	.656	.034	
		4º de ESO	2.501	.563	.000	

Fuente: elaboración propia

Seguramente, ese dato se explique a través del siguiente: en este sentido, en cuanto a la Influencia del currículo, las medias difieren entre sí específicamente entre 2º de Bachillerato y 1º de la ESO (F=2.617; p=.045), siendo la de 2º de Bachillerato 1.261 puntos más elevada que la de 1º de la ESO. De esta forma, un tamaño del efecto moderado, del 5.5%, confirma que los de 2º de Bachillerato sienten significativamente más influencia curricular que los de 1º de la ESO. De hecho, como se puede observar en la figura 47, el condicionamiento curricular se incrementa a medida que ascienden los cursos. En consecuencia, 2º de Bachillerato es el curso en el que más pesa el condicionamiento curricular y en el que los profesores menos tienen en cuenta el factor sociocultural.

Figura 47. Comparación de medias entre el factor Influencia curricular y el curso en el que acumula más experiencia el docente.



Fuente: elaboración propia.

3.1.2.1.5. Titulación

Para comprobar si existían diferencias significativas en las prácticas del docente en función del grado o carrera que había estudiado el profesorado, se aplicó la prueba ANOVA, puesto que la prueba de Levene había demostrado que se cumplía el supuesto de homocedasticidad. Aunque observando las medias, parece que quienes han estudiado ciencias experimentales son los que más utilizan un Enfoque basado en la recepción y los que más tienen en cuenta el factor sociocultural, la comparación de medias ha probado que estas diferencias no son significativas.

Tabla 70. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con el factor grado

FACTOR	Grado	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Humanidades	152.441	5.727	.982	1.009	.403
	Filología hispánica	152.709	7.607	.467		
	C. Sociales	155.625	8.634	.052		
	C. Experimentales	159	14.142	10		
	Doble grado	151.151	7.810	1.359		
Influencia del equipo docente	Humanidades	14.794	3.254	.558	.272	.896
	Filología hispánica	15.083	3.325	.204		
	C. Sociales	14.75	4.743	.677		
	C. Experimentales	17	4.242	3		
	Doble grado	14.848	3.073	.534		

Influencia curricular	Humanidades	11.735	2.150	.368		
	Filología hispánica	11.592	2.188	.134		
	C. Sociales	12.5	2.976	1052	.371	.829
	C. Experimentales	12	4.242	.3		
	Doble grado	11.727	2.281	.397		
Enfoque tradicional	Humanidades	14.882	3.657	.627		
	Filología hispánica	15.456	2.817	.173		
	C. Sociales	15.5	3.625	1.281	.827	.509
	C. Experimentales	16	5.656	4		
	Doble grado	16.151	2.223	.387		
No influencia del factor sociocultural	Humanidades	9.647	4.263	.731		
	Filología hispánica	10	3.411	.209		
	C. Sociales	10.375	2.669	.943	.402	.807
	C. Experimentales	7.5	4.949	3.5		
	Doble grado	9.666	3.442	.599		

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la influencia del área donde realizó los estudios de máster el docente, se aplicó ANOVA durante todos los factores, salvo sobre Influencia curricular, que fue analizada mediante la prueba Brown Forsythe, puesto que sus grupos no presentaban igualdad de varianzas. No obstante, ninguna de las pruebas encontró diferencias significativas entre los factores.

Tabla 71. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable máster

FACTOR	Máster	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Máster profesorado	152.260	7.479	.545		
	Ciencias sociales	154.125	7.744	1.936		
	Filología hispánica	154.851	8.263	2.208		
	Humanidades	150	5.215	2.129	.686	.257
	Doble máster	151.8	10.454	3.305		
	C.A.P.	153.009	7.299	0.702		
Influencia del equipo docente	Máster profesorado	15.090	3.567	.260		
	Ciencias sociales	14.75	3.130	.782		
	Filología hispánica	14.857	2.769	.740		
	Humanidades	14.166	2.483	1.013	.598	.702
	Doble máster	13.5	3.894	1.231		
	C.A.P.	15.194	2.952	.284		
Influencia curricular	Máster profesorado	11.563	2.149	.156		
	Ciencias sociales	12	2.529	.632	.371	.925

	Filología hispánica	12.142	1.561	.417		
	Humanidades	11.333	2.250	.918		
	Doble máster	11.5	3.836	.213		
	C.A.P.	11.694	2.189	.210		
Enfoque tradicional	Máster profesorado	2.955	.215	15.080		
	Ciencias sociales	2.75	.687	14.847		
	Filología hispánica	3.464	.925	12.999	.580	.715
	Humanidades	1.974	.806	14.427		
	Doble máster	4.273	1.351	12.342		
No influencia del factor sociocultural	Máster profesorado	2.623	.252	14.795		
	Ciencias sociales	3.629	.264	9.281		
	Filología hispánica	2.798	.699	8.196		
	Humanidades	1.938	.518	8.166	1.393	.226
	Doble máster	4.215	1.720	7.743		
	C.A.P.	2.440	.771	6.454		
	Máster profesorado	3.470	.333	9.634		

Fuente: elaboración propia

Con la intención de comprobar si había diferencias en cuanto a las prácticas del profesorado dependiendo del área donde habían realizado su posgrado, se llevó a cabo una prueba ANOVA en todos los factores, que arrojó p> .05 en todos los casos.

Tabla 72. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable posgrado

FACTOR	Posgrado	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Nada	152.485	7.545	.433		
	Filología hispánica	152.687	6.650	1.662		
	Humanidades	152.833	4.915	2.006	2.165	.973
	DEA	155.7	7.732	2.445		
	Ciencias Sociales	149.333	7.505	4.333		
Influencia del equipo docente	Nada	15.085	3.311	.190		
	Filología hispánica	15.875	2.446	.611		
	Humanidades	15	3.796	2.366	1.780	.132
	DEA	14.9	2.514	.795		
	Ciencias Sociales	14.333	3.785	2.185		
Influencia curricular	Nada	11.600	2.188	.125		
	Filología hispánica	12.812	2.072	.518		
	Humanidades	11.666	2.338	.954	1.654	.160
	DEA	11.9	1.595	.504		
	Ciencias Sociales	13.333	1.527	.881		

Enfoque tradicional	Nada	15.551	2.823	.162	2.122	.078
	Filología hispánica	15.937	2.489	.622		
	Humanidades	15.666	3.669	1.498		
	DEA	14.4	4.351	1.375		
	Ciencias Sociales	16.333	2.309	1.333		
No influencia del factor sociocultural	Nada	10.877	3.528	.202	1.489	.205
	Filología hispánica	10.687	2.960	.740		
	Humanidades	9.833	3.656	1.492		
	DEA	8.8	1.873	.592		
	Ciencias Sociales	10.05	3.567	3.214		

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la influencia de la tesis doctoral en las prácticas del profesorado, la prueba ANOVA demostró que no hay diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los cinco factores que componen la escala. Aunque destaca que quienes han realizado la tesis doctoral en el área de Ciencias Sociales presentan la media más alta en la dimensión de Enfoque basado en la recepción y en la de Influencia del equipo docente.

Tabla 73. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral

FACTOR	Tesis doctoral	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Nada	152.370	7.611	.435	2.176	.091
	Filología hispánica	153.517	6.196	1.150		
	Humanidades	157.25	7.274	3.637		
	Ciencias Sociales	161.5	.707	.5		
Influencia del equipo docente	Nada	15.2	3.279	.187	2.659	.048
	Filología hispánica	13.620	3.726	.691		
	Humanidades	12.75	1.5	.75		
	Ciencias Sociales	15.3	2.828	2		
Influencia curricular	Nada	11.682	2.153	.123	.450	.718
	Filología hispánica	11.482	2.733	.507		
	Humanidades	11.75	2.217	1.108		
	Ciencias Sociales	10	2.828	2		
Enfoque tradicional	Nada	15.645	2.880	.164	1.456	.928
	Filología hispánica	14.689	2.564	.476		
	Humanidades	14.5	3.109	1.554		
	Ciencias Sociales	15	0	0		
No influencia del factor sociocultural	Nada	9.711	3.391	.194	1.234	.935
	Filología hispánica	10.275	3.731	.692		

	Humanidades	9.25	4.991	2.495
	Ciencias Sociales	11	1.414	1

Fuente: elaboración propia

3.1.2.1.6. Colaboración con la Facultad de educación

En lo que refiere a los efectos de haber colaborado profesionalmente con la Facultad de Educación, se observa que quienes no han desarrollado una actividad profesional o investigadora presentan medias ligeramente más elevadas en Influencia del equipo docente, Influencia curricular y empleo de un Enfoque tradicional. Sin embargo, quienes sí la han desarrollado presentan medias más elevadas en Enfoque basado en la recepción y No influencia del factor sociocultural.

Tabla 74. Estadísticos descriptivos de la prueba T de Student según colaboración con la Facultad de Educación

FACTOR	Colaboración f. educación	M	DT	Desv. Error promedio
Enfoque basado en la recepción	Sí	155.2059	8.01052	1.37379
	No	152.3388	7.42606	.42383
Influencia del equipo docente	Sí	14.4118	3.7019	.63487
	No	15.101	3.2799	.18719
Influencia curricular	Sí	11.5882	2.62987	.45102
	No	11.6547	2.16885	.12378
Enfoque tradicional	Sí	14.6765	3.59899	.61722
	No	15.557	2.79808	.15969
No influencia del factor sociocultural	Sí	10.3235	4.11001	.70486
	No	9.8893	3.41959	.19517

Fuente: elaboración propia

Para comprobar el nivel de significación de estas pruebas se calculó el estadístico T de Student, después de haber aplicado la prueba de Levene. La prueba de contraste de hipótesis puso de relieve que quienes han colaborado de alguna forma en la Facultad de educación presentan una media significativamente más elevada que quienes no lo han hecho (Levene=.67; p=.414; t=2.119; p=.035). Si bien existe igualdad de varianzas entre ambos grupos, hay que decir que el tamaño del efecto es pequeño (d=.38).

Tabla 75. Prueba de Levene y prueba de t con la variable colaboración con la Facultad de Educación

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias				
Factor	**F**	**Sig**	**t**	**gl**	**Sig (bilateral)**	**Diferencia de medias**	**d de Cohen**
Enfoque basado en la recepción	.67	.414	2.119	339	.035	2.867	.38

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2. Influencia de las variables sociodemográficas del centro

3.1.2.2.1. Titularidad del centro

Como muestra la tabla 76, los profesores que trabajan en un instituto público, concertado o privado no difieren prácticamente en sus prácticas. Lo único mínimamente reseñable es que quienes desarrollan su actividad docente en un colegio privado presentan un menor Enfoque basado en la recepción y menor influencia del factor sociocultural. No obstante, como señala la prueba de comparación de medias, la diferencia no es significativa.

Tabla 76. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral

FACTOR	**Titularidad del centro**	**M**	**DT**	**Desv. Error promedio**	**F**	**Sig**
Enfoque basado en la recepción	I.E.S	152.707	7.622	.485	.686	.504
	Colegio concertado	152.654	6.871	.749		
	Colegio privado	150	9.612	2.898		
Influencia del equipo docente	I.E.S	15.158	3.234	.206	.653	.521
	Colegio concertado	14.678	3.687	.402		
	Colegio privado	15.090	2.300	.693		
Influencia curricular	I.E.S	11.626	2.212	.141	.546	.580
	Colegio concertado	11.738	2.190	.239		
	Colegio privado	11	2.366	.713		
Enfoque tradicional	I.E.S	15.337	2.906	.185	.964	.382
	Colegio concertado	15.833	2890	.315		
	Colegio privado	15.727	2.611	.787		
No influencia del factor sociocultural	I.E.S	9.922	3.356	.213	.557	.574
	Colegio concertado	9.821	3.834	.418		
	Colegio privado	11	3.847	1.159		

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.2. Provincia donde se halla el centro

En este caso, se trató de averiguar si las prácticas del docente variaban en función de si el centro se halla en la provincia de Zaragoza, Huesca y Teruel. Como plasma la tabla 77, quienes desarrollan su actividad docente en la provincia de Teruel emplean en mayor medida el Enfoque basado en la recepción y en menor, el Enfoque tradicional; son, además, los que menos Influencia del equipo docente y del currículo sienten y los que más atienden al tipo de alumnado y al entorno donde se halla el centro. Puesto que las poblaciones de Enfoque basado en la recepción (Levene=6.402; p=.002) y Enfoque tradicional (Levene=3.225; p=.41) no presentaban igualdad de varianzas, se aplicó sobre estos factores Brown Forsythe y sobre el resto, ANOVA. Estas pruebas mostraron que no hay diferencias significativas en las medias salvo en el caso del Enfoque basado en la recepción (F=2.157; p=.022).

Tabla 77. Estadísticos descriptivos y resultados ANOVA con la variable tesis doctoral

FACTOR	Provincia donde se halla el centro	M	DT	Desv. Error promedio	F	Sig
Enfoque basado en la recepción	Zaragoza	152.179	7.551	.488	2.157	.022
	Huesca	152.474	8.560	1.114		
	Teruel	154.692	4.889	.782		
Influencia del equipo docente	Zaragoza	15.100	3.311	.214	.311	.733
	Huesca	14.728	3.571	.464		
	Teruel	15.128	3.036	.486		
Influencia curricular	Zaragoza	11.740	2.130	.137	2.176	.115
	Huesca	11.762	2.199	.286		
	Teruel	10.974	2.367	.379		
Enfoque tradicional	Zaragoza	15.707	2.735	.176	2.000	.140
	Huesca	15.033	3.285	.427		
	Teruel	14.846	3.150	.504		
No influencia del factor socioeconómico	Zaragoza	9.966	3.488	.225	2.444	.088
	Huesca	10.474	3.802	.495		
	Teruel	8.897	2.918	.467		

Fuente: elaboración propia

Al no asumir la igual de varianzas, se utilizó Games-Howell como prueba *post hoc,* que demostró que los profesores que instruyen en Teruel otorgaron una puntuación más alta a los indicadores del factor Enfoque basado en la recepción que los que lo hacen en Zaragoza (p=.022). En concreto, la diferencia de medias es de 2.512 puntos, con un tamaño del efecto muy pequeño (η^2=.003).

Tabla 78. Comparaciones múltiples asumiendo varianzas iguales: método de Bonferroni

Factor	Curso (I)	Curso (J)	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig	Eta al cuadrado
Enfoque basado en la recepción	Teruel	Zaragoza	2.512	.922	.022	.003

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.3. Renta bruta media per cápita del barrio donde se halla el centro

Para determinar la relación entre la renta y las prácticas del docente, se utilizó el estadístico de Pearson al tratarse de una variable cuantitativa. La tabla 79 refleja que el estadístico ofrece valores muy bajos en todas las dimensiones, por lo que la renta apenas tiene efecto en sus prácticas. No obstante, sí que tiene una baja relación con Influencia del equipo docente (r=.119; r^2=.014; p=.037), de modo que cuanto mayor es la renta mayor es, también, la influencia del equipo docente. No obstante, el tamaño del efecto es pequeño.

Tabla 79. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable		Enfoque basado en la recepción	Influencia del equipo docente	Influencia curricular	Enfoque tradicional	No influencia del factor sociocultural
Renta	r	-.060	,119*	.085	.040	.069
	p	.298	.037	.138	.482	.228

Fuente: elaboración propia

3.1.2.2.3. Porcentaje de inmigración aproximado del centro según el docente

Finalmente, se calculó la relación entre el porcentaje aproximado de inmigración del centro según el docente y las prácticas que lleva a cabo a través del estadístico de Pearson. La prueba demostró que cuanto mayor es el porcentaje de inmigración aproximado según el docente mayor es también su atención al factor sociocultural, en virtud de la relación moderada entre la variable y la dimensión No influencia del factor sociocultural (r=-.388; r^2=.150; p=.000). El tamaño del efecto, por tanto, de esta relación significativa, es moderado.

Tabla 80. Relación entre renta bruta media y creencias del docente: correlaciones a través del estadístico de Pearson

Variable	Enfoque basado en la recepción	Influencia del equipo docente	Influencia curricular	Enfoque tradicional	No influencia del factor sociocultural

Inmigración	r	.048	.058	.049	.008	-.388**
	p	.375	.286	.366	.886	.000

Fuente: elaboración propia

3.2. Relación entre las creencias y las prácticas del profesorado en la enseñanza de los clásicos

3.2.1. Análisis de las correlaciones bivariadas

Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre los factores de ambas escalas.

		ER	IED	IC	ET	NIS	RC	CNC	AE	CPA
ER	r	1	.125*	-.031	-.128*	-.331**	.328**	-.178**	.500**	.282**
IED	r	.125*	1	.307**	.112*	-.359**	.169**	-.240**	.048	.077
IC	r	-.031	.307**	1	.116*	-.018	.252**	-.146**	.011	-.018
ET	r	-.128*	.112*	.116*	1	-.08	.173**	-.136*	.044	.032
NIFS	r	-.331**	.359**	-.018	-.08	1	-.144**	.195**	-.039	.195**
RPC	r	.328**	.169**	.252**	.173**	-.144**	1	-.279**	.435**	.380**
CNC	r	-.178**	-.240**	-.146**	-.136*	.195**	-.279**	1	-.313**	-.425**
AE	r	.500**	.048	.011	.044	-.039*	.435**	-.313**	1	.412**
CPA	r	.282**	.077	-.018	.032	-.195**	.380**	-.425**	.412**	1

*Nota: **la correlación es significativa en el nivel .01 (bivariada). *La correlación es significativa en el nivel .05 (bivariada). Nota: Escala 1: RPC=Relación Personal con los clásicos; CNC=Creencias Negativas Currículo; CPA=Creencias Positivas Alumnado; AE=Autoeficacia. Escala 2: ER=Enfoque Recepción; IED=Influencia Equipo Docente; IC=Influencia Curricular; ET=Enfoque Tradicional; NIFS= No Influencia Factor Sociocultural.*

De acuerdo con su tamaño del efecto, la relación más intensa se da entre el factor de Autoeficacia y Enfoque centrado en la recepción (r=.500; r^2=.25; p=.000). Además, de forma moderada, en el sentido de autoeficacia también influyen la Relación personal del docente con los clásicos (r=.435; r^2=.189; p=.000) y las Creencias positivas hacia el alumnado (r=.412; r^2=.169; p=.000). Con un tamaño del efecto algo menor, aunque todavía moderado, también correlaciona negativamente con Creencias negativas sobre el currículo.

Siguiendo con el factor de Creencias positivas hacia el alumnado, este factor mantiene una relación moderadamente alta y negativa con creencias negativas sobre el currículo (r=-

.425; r^2=.180; p=.000). Por lo tanto, los profesores que tienen en mejor consideración el interés y el hábito lector del alumnado en lo relativo a la literatura de autores clásicos critican menos lo que no fomenta el currículo; seguramente porque, como se acaba de comentar, se sienten más autoeficaces, por lo que no experimentan la presión de elementos externos que coarten su libertad. Además, cuanto mayor es la Influencia sociocultural mayores son las creencias positivas hacia el alumnado (r=-.195; r^2=.038; p=.003).

El Enfoque tradicional y el Enfoque basado en la recepción correlacionan, aunque con un tamaño del efecto pequeño, negativamente (r=-.128; r^2=.016; p=.017), si bien ambas dimensiones mantienen una relación significativa con la relación personal con los clásicos, aun siendo más alta la vinculación con el Enfoque de la recepción (r=.328; r^2=.107; p=.000). Asimismo, cuanto mayor es la Influencia del equipo docente (r=.112; r^2=.012; p=.004) y la Influencia del currículo (r=.116; r^2=.013; p=.004) mayor es el factor de Enfoque tradicional, lo que pondría de relieve la relación entre este enfoque y el propuesto por el currículo. Idea reforzada mediante la correlación negativa entre Enfoque tradicional y Creencias negativas sobre el currículo (r=-.136;.018; p=.019), ya que los métodos del Enfoque tradicional se caracterizan por la transmisión de contenidos de forma unidireccional, lo que, de acuerdo con el análisis descriptivo de la dimensión de Creencias Negativas sobre el currículo, es lo que menos descuidan las disposiciones curriculares.

Asimismo, cuanto mayor es la Influencia del equipo docente mayores son la Influencia curricular (r=.307; r^2=.094; p=.000) y la Influencia del factor sociocultural (r=-.359; r^2=.128; p=.000). De este modo, se comprueba que, aunque unos factores se asocien más con un enfoque y otros con otro, los tres factores guardan relación porque forman parte del paisaje educativo y porque son elementos que condicionan las creencias y las prácticas del docente. Al respecto, cuánto mayor es la Influencia del factor sociocultural mayor es el Enfoque de la recepción (r=.-.331; r^2=.109; p=.000) y cuánto mayor es la Influencia curricular menores son las Creencias negativas sobre el currículo (r=.-146; r^2=.021; p=.007). De esta forma, quienes más tienen en cuenta las prescripciones curriculares se centran menos en lo que no fomenta el currículo.

Asimismo, corresponde mencionar que la Relación personal con los clásicos correlaciona positivamente con todos los factores, a excepción de con No influencia del factor sociocultural, (r=.-144; r^2=.020; p=.003) y con Creencias negativas hacia el currículo (r=-279; r^2=.277; p=.003), con los que mantiene una relación negativa. De esta forma, cuanto más se

fijan en el factor sociocultural y menos reparan en lo que descuida el currículo, mejor es su relación con los clásicos.

3.2.1. Modelos de regresión lineal múltiple

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar qué factores predicen, por un lado, la enseñanza de los clásicos a través de un Enfoque centrado en la recepción o tradicional, y, por otro, qué factores afectan la Autoeficacia del profesor. En cuanto al primer modelo (tabla 82), el coeficiente de determinación indica que el tamaño del efecto es del 32,4%, lo que de acuerdo con la clasificación de Cohen es una magnitud sustancial. Puesto que la prueba de Durbin Watson (1.979) presenta un valor aproximado a 2, se cumple el supuesto de independencia y, asimismo, el de no colinealidad, dado que se obtienen valores > 0.2 en la prueba de Tolerancia y <5 en la prueba de VIF. De las variables introducidas, la Autoeficacia, la Influencia del capital socio-cultural y la Relación personal con los clásicos predicen significativa y positivamente un Enfoque centrado en la recepción. En este sentido, la atención por parte del docente a los intereses del alumnado y al entorno del centro predice positivamente el uso de un enfoque que otorga protagonismo al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es el de la recepción; cuyo fomento depende, por tanto, de que el docente se sienta eficaz y mantenga una relación positiva con el objeto de estudio.

Tabla 82. Variables predictoras de la enseñanza de los clásicos a través de un enfoque centrado en la recepción

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R^2
Autoeficacia	.435	8.391	.000**	.805	1.243	.574	.330
No influencia del capital socio-cultural	-.554	-5.692	.001**	.972	1.029		
Relación personal con los clásicos	.082	2.220	.027*	.804	1.244		

*Nota: * p<.05; ** p<.01*

En cuanto a los factores que determinan un Enfoque centrado tradicional, solo la dimensión Relación personal con los clásicos predice positivamente (B=.049, t=3.245 y p=.001). Si bien se cumplen igualmente el supuesto de independencia (Durbin Watson=2.055) y de colinealidad (VIF=1.000), el modelo presenta únicamente un valor de R^2 ajustado de .030, lo que se considera un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 83. Variables predictoras de la enseñanza de los clásicos a través de un enfoque tradicional.

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R^2
Relación personal con los clásicos	.049	3.245	.001**	1.000	1.243	.574	.030

*Nota: * p<.05; ** p<.01*

Con respecto a la autoeficacia (tabla 84), el modelo, que cumple también el supuesto de independencia y de no colinealidad, indica que el Enfoque centrado en la recepción, la Relación personal con los clásicos, las Creencias positivas sobre el alumnado y las Creencias negativas sobre el currículum predicen un 37,6% la autoeficacia docente, lo que se considera un tamaño del efecto substancial. Además, la Autoeficacia mantiene una relación negativa con las Creencias negativas sobre el currículo, de modo que cuanto menos se centre en lo que no promueve el currículo mayor será la evaluación que realiza el docente sobre sus propias capacidades para alcanzar determinado nivel de rendimiento durante el ejercicio didáctico. De esta forma, los profesores que se sienten autoeficaces utilizan metodologías activas, no se centran tanto en lo que descuida el currículo y han establecido un vínculo fuerte y positivo con el objeto de estudio en el que profundizan durante el ejercicio de su actividad docente. Además, como demostró el estudio exploratorio, la reacción del alumno se convierte en fuente de autoeficacia del profesor. Así, los docentes consideran que su alumnado desarrolla cierto interés por estas obras y, por eso, se sienten autoeficaces.

Tabla 84. Variables predictoras de autoeficacia.

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R^2
Enfoque recepción	.343	7.767	.000**	.862	1.160	.619	.383
Relación personal con los clásicos	.154	4.518	.000**	.789	1.367		
Creencias positivas sobre el alumnado	.460	3.608	.003**	.727	1.376		
Creencias negativas sobre el currículo	-.070	-2.332	.026*	.802	1.246		

*Nota: * p<.05; ** p<.01*

3.2. Correlaciones entre los indicadores 61, 95 y 96 y los factores de las escalas de creencias y de prácticas

El indicador 61 ("en la enseñanza de las obras de autores clásicos, existe un choque entre lo que creo que debo hacer y lo que me gustaría hacer en el aula") correlaciona positivamente con Creencias negativas sobre el currículo (r=.175; r^2=.030; p=.012), Influencia del equipo docente (r=.112; .012; p=.011) e Influencia curricular (r=.128; r^2=.039; p=.029) y de forma negativa con No influencia del factor sociocultural (r=-.118; r^2=.113; p=.018), por lo que puede que la influencia de estos factores genere un choque entre lo que el docente cree que debe hacer y lo que le gustaría hacer en el aula. No obstante, corresponde mencionar que el tamaño del efecto es limitado en todos los casos. Asimismo, cuanto mayor es el choque que siente el profesorado, menor es su sentido de Autoeficacia (r=-.229; r^2=.052; p=.000) y su Relación personal con los clásicos (r=-.192; r^2=.036; p=.000).

Por otro lado, el indicador "la lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras" correlaciona positivamente con un enfoque tan centrado en el profesor como es el tradicional (r=-.150; r^2=.022; p=.000). Además, correlaciona positivamente con Influencia curricular, lo que podría poner de relieve que el currículo apuesta por este protagonismo del mediador. Así se explica la correlación negativa con no Influencia del factor sociocultural (r=-.166; r^2=.027; p=.000) y Creencias positivas del alumnado (r=-.123; r^2=.015; p=.019), lo que podría significar que la mediación en ocasiones conlleva el desplazamiento del alumnado porque se presupone que necesita de esa colaboración del profesor en virtud de su escaso hábito lector e interés.

Finalmente, el ítem ("el profesor debe tener en cuenta la edad de los alumnos a la hora de seleccionar las lecturas de autores clásicos") mantiene una relación positiva tanto con el Enfoque Tradicional (r=.024; r^2=.036; p=.001) como con el de la Recepción (r=.112; r^2=.012; p=.007), por lo que se puede concluir que la opinión del docente en torno al momento de inmersión es independiente de su metodología. Asimismo, correlaciona negativamente con No influencia del factor sociocultural (r=-.147; r^2=.021; p=.000). En este sentido, los docentes tienen esa opinión porque tienen en cuenta el tipo de alumnado.

Tabla 85. Correlaciones bivariadas entre los indicadores 61, 95 y 96 t los factores de ambas escalas.

		ER	IED	IC	ET	NIS	RC	CNC	AE	CPA
61	r	-.06	.112*	.128*	.051	-.118*	-.192**	.175**	-.229**	-.175**

95	r	.022	.109*	.127*	.150**	-.166**	.028	-.043	-.033	-.123*
96	r	.112*	.06	.093	.157**	-.147**	.034	-.164**	.004	-.011

*Nota: **la correlación es significativa en el nivel .01 (bivariada). *La correlación es significativa en el nivel .05 (bivariada). Nota: Escala 1: RPC=Relación Personal con los clásicos; CNC=Creencias Negativas Currículo; CPA=Creencias Positivas Alumnado; AE=Autoeficacia. Escala 2: ER=Enfoque Recepción; IED=Influencia Equipo Docente; IC=Influencia Curricular; ET=Enfoque Tradicional; NIFS= No Influencia Factor Sociocultural.*

4. SÍNTESIS

Los profesores encuestados mantienen una fuerte vinculación con las obras de autores clásicos desde su etapa escolar, lo que los lleva a disfrutar de su transposición y lectura en el aula. Aunque sobre todo relacionan la acepción de clásico con una visión patrimonial y cultural, también valoran los efectos que genera en el lector. Desde su punto de vista, lo que menos persigue el currículo es el establecimiento de una relación placentera con la lectura, mientras lo que menos descuida es la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística. De ahí, que el concepto de clásico que está menos presente en el currículo sea el de obra placentera que marca la identidad del lector, en su opinión. No obstante, los docentes sienten que están consiguiendo determinados objetivos, como ayudar a los alumnos a que expriman las relaciones entre la literatura y la vida, a pesar de que el currículo los descuida, aunque también logran transmitir el contexto socio-histórico de las obras, en consonancia con el planteamiento curricular. Si bien se sienten poco eficaces en algunas tareas y muy eficaces en otras, los docentes no piensan que ya han alcanzado su máxima cota de eficacia ni se rinden con respecto a lo que no están logrando. En este sentido, destaca su compromiso con la profesión, a la que conciben como un progreso. A pesar de que consideran que las obras clásicas son placenteras, dudan sobre si contribuyen a fomentar el hábito lector del alumnado, por lo que diferencian entre su propio perfil como lectores y el tipo de lector que constituyen sus alumnos. Estos, consideran, leen con muy poca frecuencia obras de autores clásicos; seguramente porque el marco cultural actual tampoco lo fomenta.

De esta forma, ni los alumnos leen, ni los profesores consiguen que lean ni el currículo fomenta la consolidación de su hábito lector, lo que no impide, sin embargo, que fomentar la lectura entre el alumnado sea uno de sus objetivos. Para la consecución de sus metas, utilizan sobre todo metodologías basadas en una lectura de las obras más personal y comunicativa, si bien emplean asimismo métodos más tradicionales. No obstante, mientras la clase magistral como metodología cuenta con menos detractores, el empleo del libro de texto, el examen o la

incorporación de preguntas retóricas en sus exámenes presentan más defensores y críticos que indiferentes. En cuanto a los agentes que condicionan su práctica, el departamento influye sobre todo en la selección de las lecturas obligatorias, mientras que el entorno donde se halla el centro y, sobre todo, el tipo de alumnado, en la planificación. Con todo, es el currículo el factor de mayor repercusión, ante todo por la presencia de la EvAu.

Las variables sociodemográficas más significativas son el sexo, la edad, la experiencia docente y el curso, mientras que el porcentaje de inmigración aproximado según el docente es la que más influye dentro de las variables sociodemográficas del centro. Si bien los análisis descriptivos han subrayado la influencia de la etapa escolar, la fase universitaria ha alterado poco tanto sus creencias como sus prácticas. De la escala de creencias, el factor que varía más en función de las variables sociodemográficas es el de relación personal con los clásicos, en tanto no influencia del factor sociocultural es el que más varía de la escala de prácticas. No obstante, tanto la magnitud de estas diferencias como la intensidad de las relaciones entre las variables son pequeñas o moderadas.

En el factor relación personal con los clásicos, las mujeres presentan mayor media que los hombres. Además, cuanto mayores son la edad, la experiencia docente y el porcentaje de inmigración aproximado del centro según el profesor, mayor es la relación. En virtud de la vinculación entre la edad y la experiencia, cabe preguntarse si quienes llevan más años en activo presentan una mayor relación con los clásicos porque es la experiencia laboral la que refuerza esta vinculación o porque se trata de un asunto más bien generacional. Asimismo, el análisis correlacional ha demostrado que cuanto más se fija el docente en el factor sociocultural y menos repara en lo que descuida el currículo, mejor es su relación con los clásicos.

En el factor de autoeficacia influyen en mayor medida los otros factores de ambas escalas que las variables sociodemográficas, puesto que solo los doctores en Filología presentan diferencias significativas con respecto al resto. De acuerdo con el análisis de regresión, los docentes se sienten más eficaces cuanto utilizan metodologías activas y han establecido un vínculo fuerte y positivo con el objeto de estudio. Además, la reacción positiva de los alumnos se convierte en fuente de autoeficacia del profesor, puesto que se sienten autoeficaces cuando consideran que su alumnado desarrolla cierto interés por estas obras. Asimismo, centrarse menos en lo que descuida el currículo también incrementa su sentido de autoeficacia, ya que descienden sus atribuciones causales externas. Seguramente, este haya sido el motivo por el que el AFE exigió la recodificación en negativo de CNC, pero no de

CPA. Realmente, no es que las creencias sobre lo que sí hace el currículo fomenten su sentido de autoeficacia, sino el hecho de no centrarse en ello. Este proceso, en cambio, no se cumple con el alumnado, puesto que es esa reacción positiva lo que retroalimenta su sentido de éxito o negativa lo que fomenta su sentido de fracaso.

En el factor creencias negativas sobre el currículo, los hombres y los doctores en Filología Hispánica reparan más en lo que descuidan las disposiciones curriculares. Como se acaba de comentar, cuanto mayor es esta dimensión, menores son la relación personal con los clásicos, las creencias de autoeficacia y, también, las creencias positivas hacia el alumnado. Por tanto, los profesores que tienen en mejor consideración el interés y el hábito lector de los alumnos critican menos lo que no fomenta el currículo; seguramente porque se sientan más autoeficaces. Las creencias positivas hacia el alumnado incrementan conforme el docente cumple años y adquiere mayor experiencia, aunque el tamaño del efecto el limitado.

No obstante, este hecho contrasta con el fenómeno de que los mayores y más veteranos son también los que menos se fijan en el factor sociocultural, que constituye un agente de gran influencia en los centros con más inmigración. Por otro lado, el factor sociocultural presenta una media baja de forma significativa en 2º de bachillerato en comparación con el resto de cursos. Seguramente, este fenómeno tiene relación con el hecho de que los profesores que acumulan mayor experiencia docente en 2º de bachillerato sean también los que presentan más influencia curricular, factor que correlaciona negativamente con creencias negativas hacia el currículo. Por tanto, se podría pensar que, dada la relación negativa entre estos factores, los de 2º de bachillerato son los que menos se centran en lo que descuida el currículo, lo que, en realidad, no es cierto, puesto que son los que presentan una media más elevada en creencias negativas hacia el currículo, aunque no de forma significativa. De esta forma, parece que los profesores aplican más el currículo cuando tienen menos creencias negativas sobre su configuración, salvo en el caso de los que imparten docencia en 2º de Bachillerato; seguramente por la presión de la EvAu.

En Influencia del equipo docente las mujeres presentan una media más elevada, como también la presentan en influencia curricular y más baja en no influencia del factor sociocultural. Además, aunque el tamaño del efecto es pequeño, cuanto mayor es la renta del barrio donde se halla el centro, mayor es la influencia del equipo docente. Este factor, además, correlaciona positivamente con influencia curricular y negativamente con no influencia del factor sociocultural. Por eso, aunque preponderan el protagonismo de distintos agentes, los

tres factores guardan relación porque condicionan las creencias y las prácticas del docente. Además, la correlación de los factores con el indicador 61 podría poner de manifiesto que su repercusión en ocasiones puede generar tensiones entre lo que el docente cree que debe hacer y lo que le gustaría hacer en el aula.

En cuanto a los enfoques empleados por el profesorado, las mujeres y los que han mantenido una colaboración investigadora o profesional con la Facultad de Educación presentan una media más elevada en enfoque basado en la recepción. Con un tamaño del efecto substancial, el modelo de regresión ha mostrado que la atención por parte del docente a los intereses del alumnado y al entorno del centro predice positivamente el uso de un enfoque que prioriza el protagonismo del alumno, que al reaccionar positivamente provoca que el profesor se sienta eficaz. La relación positiva con los clásicos predice ambos enfoques, aunque en el modelo del Enfoque tradicional, que solo cuenta con esta variable predictora, el tamaño del efecto es pequeño. No obstante, parece que los docentes mantienen una relación personal con los clásicos independientemente del enfoque que utilicen. Aunque la intensidad de las relaciones es pequeña, el enfoque tradicional correlaciona positivamente con Influencia curricular, lo que podría demostrar la relación entre esta metodología y el planteamiento curricular. Ambos factores correlacionan con el ítem "la lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras", lo que podría probar que el currículo apuesta por este protagonismo del mediador. Asimismo, corresponde mencionar que la opinión del docente en torno al momento de inmersión del alumnado en las obras clásicas es independiente de su metodología.

En resumen, es evidente que los factores varían en mayor medida en función de otros factores de ambas escalas que dependiendo de las variables sociodemográficas del docente o del centro, lo que prueba la interrelación de los CRS del profesorado así como la relación, ya sea negativa o positiva, entre sus creencias y sus prácticas. No obstante, el curso, la edad y la experiencia docente tienen un tamaño del efecto moderado en cuanto a su influencia en influencia curricular y en la relación personal con los clásicos, respectivamente. Además, una variable tremendamente anclada en lo social como es el nivel de inmigración se relaciona con la atención al factor sociocultural. No obstante, el tamaño del efecto no es muy acusado en la mayoría de las pruebas, salvo en los análisis de regresión, que, sobre todo, han puesto de relieve la correspondencia entre el enfoque basado en la recepción y las creencias de autoeficacia.

VI. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CRS DEL PROFESORA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN ARAGÓN SOBRE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS: UN ESTUDIO DE CASO

1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA

Este estudio surge con el propósito de profundizar cualitativamente en los resultados del análisis cuantitativo para conocer las creencias, representaciones y saberes del profesorado de Lengua y Literatura en Aragón sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. Al intentar esclarecer la didáctica de los clásicos escuchando la voz de los protagonistas, se pretende generar un conocimiento válido, situado y co-construido. Para ello, se han elaborado las siguientes preguntas de investigación, que abordan las cuestiones que integran el constructo de la cognición docente sobre la lectura y transposición de obras de autores clásicos de acuerdo con los estudios ya realizados en el marco de esta investigación doctoral:

- ¿Cómo es la relación personal de los docentes con las obras de autores clásicos? ¿Cómo han interiorizado los conceptos de clásico y de canon?

- ¿Cómo evalúan su propio desempeño a la hora de abordar en el aula obras de autores clásicos? ¿Qué elementos repercuten en su sentido de autoeficacia durante este proceso?

- ¿Cómo influyen la normativa, el equipo docente y el factor sociocultural en la lectura y transposición de obras de autores clásicos? ¿Qué opinan sobre el planteamiento de la nueva ley educativa en lo relativo a la lectura y transposición de obras de autores clásicos en Secundaria y Bachillerato? ¿Por qué los docentes consideran que el marco cultural dificulta la lectura de los clásicos?

- ¿Cómo se concretan en la práctica el enfoque basado en la recepción y el enfoque tradicional? ¿Cómo pueden fomentar los clásicos el hábito lector del alumnado?

A partir de estas preguntas de investigación, se han establecido los siguientes objetivos:

- Explorar la relación que han entablado los docentes con las obras de autores clásicos, profundizando en la conceptualización de clásico y canon que han interiorizado.

- Ahondar en cómo evalúan su propio desempeño a la hora de abordar obras de autores clásicos, identificando los elementos que determinan su sentido de autoeficacia.

- Comprender cómo influyen la normativa, el equipo docente y el factor sociocultural en la lectura y transposición de las obras de autores clásicos.

- Conocer cómo se concretan en la práctica el enfoque basado en la recepción y el enfoque tradicional para aproximarse a cómo los clásicos pueden fomentar el hábito lector del alumnado.

En virtud del método cualitativo que vertebra este análisis, resulta imperativo empezar comunicando los presupuestos de partida, ya que desde un inicio se deben reportar las creencias de la investigadora de acuerdo con el proceso de reflexividad. Teniendo en cuenta que este es el último estudio de la investigación empírica, los presupuestos de partida y los núcleos de interés se basan en lo arrojado por los estudios anteriores:

- Por su formación filológica y la tradición historicista de la academia española, el concepto de clásico está muy arraigado en el saber de los docentes. En contraste, el debate sobre el canon, que surge en el entorno anglosajón, tiene menos protagonismo. Asimismo, el profesorado asocia el concepto de clásico sobre todo con el patrimonio histórico.

- El sentido de autoeficacia del docente depende sobre todo de la reacción del alumnado, por lo que si el *feedback* que reciben es positivo, su autoeficacia se incrementa, y si es negativo, disminuye. Puesto que ellos disfrutan de la lectura de autores clásicos, como cabe esperar dada su profesión, consiguen transmitir su amor por estas obras. No obstante, esto no es suficiente, ya que los alumnos apenas las leen, lo que puede menoscabar su sentido de autoeficacia.

- Los profesores no desarrollan su actividad docente en un vacío, sino que deben interactuar con la normativa, el equipo docente y el factor sociocultural, lo que en ocasiones puede generar un contraste entre lo que hacen y lo que les gustaría hacer. De esta forma, la necesidad de integrar el currículo y de facilitar el aprendizaje a los estudiantes abren una brecha entre la realidad y el ideal. Por eso, en sus prácticas pesan más sus heterocreencias que sus autocreencias.

- El enfoque competencial de la nueva ley presenta el apoyo de aquellos profesores que apuestan en mayor medida por un Enfoque basado en la Recepción y la crítica de quienes defienden el Enfoque Tradicional.

Partiendo de la premisa de que este estudio pretende ampliar los resultados del análisis cuantitativo, se ha seleccionado una serie de núcleos de interés tomando como base los factores extraídos por el análisis factorial exploratorio y aprobados por el confirmatorio. No obstante, la división entre creencias y prácticas no se ha establecido de forma tan tajante, respetando y aprovechando la especificidad de la metodología cualitativa, que admite el diálogo entre diversos conceptos.

El primer núcleo de interés refiere a la Relación personal de los docentes con los autores clásicos. Si bien la metodología cuantitativa permitió determinar que a los profesores les gusta leer estas obras, se pretende profundizar en su modo de lectura desde un punto de vista cualitativo para conocer las características de su perfil lector de obras de autores clásicos.

El segundo núcleo se relaciona con las creencias del profesor sobre su propio desempeño. En este sentido, el análisis cuantitativo demostró que los docentes se consideran más eficaces en determinado tipo de tareas que en otras. A partir de esta certeza, se requiere conocer el desarrollo mediante el que se fragua su sentido de autoeficacia y cuáles son los procesos activados.

Otro núcleo de interés será el factor sociocultural. En el análisis cuantitativo los docentes informaron de que el marco cultural actual favorece muy poco la lectura de los clásicos, por lo que en este núcleo se integran sus creencias sobre los elementos que forman parte de ese marco cultural y sobre cómo interactúan con la transposición de obras de autores clásicos. También, su perspectiva sobre las características sociodemográficas del centro y del alumnado.

El cuarto núcleo de interés es sobre el que menos información se ha recabado hasta el momento en esta tesis doctoral. En este sentido, la normativa ha sido una cuestión con bastante peso tanto en el análisis de los informantes expertos como en el estudio cuantitativo, en el que se abordaron las creencias del docente sobre el currículo y el área de influencia en sus prácticas. Sin embargo, puesto que este estudio se ha realizado en un momento distinto, se incluyen en este núcleo sus opiniones sobre cómo afecta la nueva ley educativa a la didáctica de los clásicos.

Equipo docente es otro de los núcleos de interés de esta investigación. En él, se incluyen todas las explicaciones del docente sobre cómo es la convivencia con los compañeros y sobre cómo se concreta la relación de jerarquía entre el profesorado y el departamento, sobre todo en lo relacionado con la selección de las obras.

El último núcleo de interés aborda las prácticas y las estrategias docentes en la didáctica de los clásicos. En él, se incluyen las observaciones emitidas por el docente sobre cómo se concretan en la práctica el Enfoque basado en la recepción y el Enfoque tradicional, es decir, sus características, sus puntos fuertes, sus puntos débiles y cómo la utilización de uno u otro puede fomentar la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato.

2. MÉTODO

2.1. Diseño: el estudio de caso

Resulta habitual en la investigación educativa complementar los resultados de un análisis cuantitativo con la perspectiva a la que da acceso el estudio de caso (Yin, 2003). En este sentido, mientras la metodología cuantitativa permite establecer conclusiones sobre un parámetro amplio de la población, los estudios de caso se singularizan por focalización en un "número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual" (Neiman & Quaranta, 2006, p. 218). Al respecto, la potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local (Hamel et al., 1993). A diferencia de la metodología selectiva, no se trata de una técnica determinada para conseguir datos, sino una forma de organizarlos (Goode & Hatt, 1976). Asimismo, puesto que su principal valor radica en su capacidad para desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto (Álvarez & San Fabián, 2012), resulta de gran utilidad para profundizar en las tensiones que se han identificado en el estudio cuantitativo entre el docente y el resto de agentes del panorama educativo. De esta forma, se pretende unir la perspectiva más generalizable del estudio anterior con el carácter particularista del estudio de caso, que aporta concreción y detalle respecto al tema de estudio y contribuye a los significados profundos y desconocidos (Bell, 2002).

Frente al estudio de caso llevado a cabo con profesores expertos, este se instituye como un estudio de caso instrumental. De este modo, no se fija la atención en casos con especificidades propios, que tienen un valor en sí mismos porque constituyen un objeto de

interés per se; sino que fenómeno de estudio lo constituyen casos con los que se pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. Así, se estudian las creencias del profesorado de lengua y literatura para profundizar en la didáctica de los clásicos.

2.2. Participantes

De acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), en todos los tipos de estudio de caso el muestreo es de tipo intencionado y depende de los objetivos que guían la investigación, lo que no significa que se descuide la calidad de la muestra, sino que se aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. En este caso, se ha seguido un muestreo teórico (Glaser & Straus, 1967), puesto que, si bien –en sintonía con la naturaleza de la metodología cualitativa– no se ha realizado una selección probabilística, sí se ha obedecido una estrategia de muestreo deliberado en función de las necesidades de información detectadas en los primeros estudios. De esta forma, en la medida de la posible y al menos en las variables sociodemográfica que habían resultado significativas, se intentó seleccionar una muestra que reprodujera las distribuciones sociodemográficas del estudio cuantitativo, para que no existiera un contraste absoluto entre las características de ambas muestras. Además, de acuerdo con los principios del muestreo teórico, la decisión acerca de cuándo dejar de integrar a nuevos participantes se tomó cuando se produjo la saturación teórica, es decir, cuando ya no fue posible encontrar datos adicionales que permitieran agregar propiedades nuevas a las categorías construidas. No obstante, se intentó que el tamaño de la muestra fuera entre un 5% y un 10% del tamaño del estudio cuantitativo.

Finalmente, 30 profesores participaron en este estudio de caso. Como se muestra en la tabla 86, el 70% de los entrevistados fueron mujeres y el 30%, hombres. Puesto que en las primeras fases del trabajo de campo, algunos entrevistados prefirieron no comunicar su edad exacta, se les solicitó que la enmarcaran en cuatro categorías intentando que, de esta modo, no les resultara tan violento. Así, el 33.3% de los encuestados tienen menos de 35 años; un 26.7%, entre 36 y 35 años; un 10%, entre 46 y 55 años y un 30% tiene más de 55 años. En cuanto a su experiencia docente, la distribución es muy parecida a la muestra que completó el cuestionario, puesto que más del 50% lleva más de 11 años activo. Además, el porcentaje más bajo se registra en la franja de entre los 6 y 10 años de experiencia docente. En cuanto al curso donde más experiencia docente acumula el profesorado, la proporción también es muy similar, si bien, como sucedía en el estudio cuantitativo, el mayor número de participantes se acumula

en los cursos más altos; concretamente en 4ª de ESO (26.7%), 1º (16.7%) y 2º (20%) de Bachillerato. No obstante, 1º (10%), 2º (10%) y 3º de ESO (16.7) también cuentan con una representación considerable.

En cuanto a su titulación, resultó prácticamente imposible encontrar a profesores con las mismas titulaciones que los que habían participado en el estudio cuantitativo. Con todo, se ha intentado integrar a algunos participantes que no hayan estudiado el grado o la carrera de Filología hispánica: así, un 86.7% cursó este grado, mientras el 13.3% restante realizó sus estudios universitarios en Historia, Periodismo y Humanidades. Además, el 37.9% de los informantes realizó el Master de Profesorado y el 55.2%, el C.A.P, mientras uno de los participantes, además del Máster de profesorado, realizó un Máster especializado en la investigación educativa. Asimismo, como en el anterior estudio, un 90% de los informantes no ha realizado estudios doctorales, en tanto tres de los participantes son doctores en Filología Hispánica y Comunicación. Finalmente, 3 de ellos han desarrollado alguna actividad profesional o investigadora en la facultad de Educación.

Con respecto a las variables sociodemográficas del centro, las distribuciones también son muy similares a las del estudio cuantitativo. En este sentido, un 66.7% trabaja en un centro de Zaragoza; un 23.3%, en uno de Huesca y el 10% en uno de Teruel. Asimismo, la mayoría enseña en un instituto público (70%), aunque un 20% lo hace en uno concertado y un 10%, en uno privado. Por otro lado, se les solicitó a los docentes que informaran del porcentaje aproximado de inmigración de su centro. Para facilitar el posterior análisis con el *software* de análisis de datos cualitativos, sus respuestas se categorizaron en tres opciones: baja inmigración, media y alta. Los porcentajes se asignaron teniendo en cuenta tres percentiles, determinados a través de los datos del análisis cuantitativo. De esta forma, un 30% trabaja en un centro que tiene entre un 0 y un 10% de inmigración, un 40% en uno con entre un 11 y un 25% de inmigración y el 30% restante, en uno con más de un 25% de inmigración. Con la renta media bruta per cápita del barrio se siguió el mismo procedimiento: de esta forma, un 26.7% trabaja en un barrio con una renta bruta media inferior a 22 598 euros; un 50%, en uno con una renta de entre 22 599 y 28 000 euros, mientras el 23.3% restante posee una renta de más de 28 000 euros.

Tabla 86. Características sociodemográficas de los informantes y de su centro.

Variable	Descriptores	n	Frecuencia (%)
Sexo	Mujer	21	70

	Hombre	9	30
Edad	Menos de 35 años	10	33.3
	Entre 36 y 45 años	8	26.7
	Entre 46 y 55 años	3	10
	Más de 55 años	9	30
Experiencia docente	Entre 0 y 5 años	8	26.7
	Entre 6 y 10 años	4	13.3
	Entre 11 y 20 años	8	26.7
	Más de 20 años	10	33.3
Curso	1º de ESO	3	10
	2º de ESO	3	10
	3º de ESO	5	16.7
	4º de ESO	8	26.7
	1º de Bachillerato	5	16.7
	2º de Bachillerato	6	20
Grado	Filología hispánica	26	86.7
	Otro	5	13.3
Máster	Profesorado	11	37.9
	C.A.P.	16	55.2
	Doble	2	6.9
Tesis doctoral	No	27	90
	Sí	3	10
Colaboración con la facultad de educación	Sí	3	10
	No	27	90
Provincia donde se halla el centro	Zaragoza	20	66.7
	Huesca	7	23.3
	Teruel	3	10
Tipo de centro	I.E.S	21	70
	Concertado	6	20
	Privado	3	10
Nivel de inmigración	Bajo	8	26.7
	Moderado	12	40
	Alto	10	33.3
Nivel de renta media bruta per cápita del barrio	Bajo	8	26.7
	Moderado	15	50
	Alto	7	23.3

Fuente: elaboración propia

2.3. Técnicas de recogida de datos

Para ahondar en los resultados del análisis cuantitativo, se ha empleado la entrevista semiestructura, puesto que, si bien el cuestionario contribuye a determinar las creencias y los comportamientos de los profesores, la entrevista permite comprender estas realidades desde las personas. De esta forma, en el análisis de los datos procedentes de las entrevistas, el objetivo principal no es aislar las variables para estudiar las relaciones que se establecen entre sí, sino reconstruir las historias para comprender mejor la realidad desde la individualidad (Alonso, 1994). Como en el estudio exploratorio con profesores expertos, se siguieron las siete etapas de Kvale (1996).

Las entrevistas fueron videograbadas. La duración total de todas las entrevistas fue de 16 horas y 21 minutos. Fueron transcritas en su integridad a través del código propuesto por Calsamiglia y Tusón (1995), ya presentado en el apartado XX del capítulo 3. El guion inicial de las conversaciones se recoge a continuación, si bien es necesario recalcar que durante la realización de las entrevistas se añadieron algunas preguntas que han quedado registradas en la transcripción completa, reunida en el anexo 6. En este sentido, se pretendió fomentar la aparición de las cuestiones despertaban el interés de los participantes en lo relativo a los clásicos y su lugar en el ámbito educativo:

- ¿Cómo es su hábito lector? ¿Y de autores clásicos?
- ¿Crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato? ¿Por qué? ¿Cuáles son sus beneficios?
- ¿Cómo definirías tú el planteamiento curricular con respecto a la enseñanza de los clásicos?
- ¿A lo largo de tu trayectoria docente has ido percibiendo cambios desde el punto de vista legislativo en la manera de transmitir los clásicos? ¿Crees que la nueva ley educativa fomenta la lectura de los clásicos?
- ¿Qué opinas del planteamiento de la EvAu en lo relativo a la lectura de los clásicos?
- ¿Cómo actúan y reaccionan los estudiantes durante el proceso de transmisión de los contenidos y durante la lectura de obras de autores clásicos?

- ¿Qué autores y textos clásicos tienen mejor acogida?
- ¿Qué actividades o procesos de enseñanza gustan más entre los estudiantes durante la didáctica de los clásicos?
- ¿Qué lugar ocupan los clásicos en la cultural actual?
- ¿Crees que tu labor como docente tus prácticas hace que se interesen por los clásicos?
- ¿De lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

¿Cuáles dirías que son tus objetivos en la enseñanza de autores clásicos? ¿Cómo te preparas la didáctica de los clásicos?

- ¿Cómo influye el perfil del alumnado, el entorno, el centro en tu enseñanza de los clásicos?
- ¿Qué opinas de cómo está formulado el canon literario?

2.4. Análisis de los datos

De acuerdo con Elliott (2018), el proceso de categorización debe estar guiado por la pregunta de investigación y la epistemología del diseño. Al respecto, en el primer estudio de caso, realizado con los seis docentes expertos, el establecimiento de las categorías siguió una lógica prácticamente inductiva, puesto que se emprendió con un carácter exploratorio para definir un constructo. Puesto que el propósito de este estudio es ampliar las definiciones de un constructo que se ha intentado delimitar mediante las dos investigaciones anteriores, se instauraron unas pre-categorías de forma deductiva, tomando como referencia los factores de ambas escalas: relación personal con los clásicos, creencias de autoeficacia, creencias sobre el factor sociocultural, creencias sobre la normativa, creencias sobre el equipo docente y creencias sobre prácticas y estrategias. No obstante, el proceso de emergencia dominó todo el procedimiento posterior, lo que derivó en una matización *ad hoc* (Kvale, 2001) De esta forma, las pre-categorías se transformaron en macro-categorías tras el análisis de los datos, que, asimismo, implicó la creación de nuevas categorías y subcategorías. En cuanto a su denominación, algunos provienen de expresiones que reproducen palabras exactas de los participantes, lo que permite la construcción de códigos y posteriormente temas plenamente

emergentes y que acercan al investigador a las voces de los participantes que se pretenden reflejar (Creswell, 2015). Otros provienen de términos acuñados por la teoría, como autoeficacia, y otros han sido elaborados por la investigadora en función de su unidad conceptual y estructural (Elliott, 2018).

A continuación, los datos fueron codificados a través de la herramienta *Nvivo12*. Para analizar con mayor detalle los resultados y poder contrastarlos con los del estudio cuantitativo, no solo se tuvo en cuenta la saturación de las macrocategorías, categorías y subcategorías; además, se redactó una serie de descriptores o ítems que permitieron concretar mejor el contenido de estas estructuras. De esta forma, en el apartado de resultados se añaden datos cuantitativos que exponen los porcentajes de cobertura del sistema. Asimismo, se ha tenido en cuenta el número de referencias o el porcentaje de saturación de estas estructuras en función de las variables sociodemográficas del centro o del profesor, aunque solo se incluirán cuando el discurso confirme que se trata de un matiz relevante, ya que en la metodología cualitativa los datos numéricos son secundarios. Este análisis temático se complementa con un análisis hermenéutico-interpretativo.

3. RESULTADOS

3.1. Codificación de las entrevistas

Macrocategoría: relación personal con los clásicos

La pre-categoría relación personal con los clásicos se convirtió en una macrocategoría, que integra las creencias relacionadas con el sujeto participante: cómo se conceptualiza y como se siente como lector. De ahí, la elaboración de la categoría perfil lector, que ha dado como resultado dos tipos de lectores de obras clásicas: vocacional y profesional (tabla 87)

Tabla 87. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría relación personal con los clásicos

Categorías	Subcategorías	Ítems
Perfil lector	Vocacional	Lectura frecuente de obras clásicas por placer y por formación lectora
	Profesional	Lectura intermitente de obras clásicas ligadas a su profesión

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría: saberes

Aunque, con base en los resultados de la validación del cuestionario, se había presupuesto que el concepto de clásico y canon manejado interiorizado por los informantes figuraría dentro de la pre-categoría relación personal con los clásicos, la perspectiva cualitativa ha puesto de relieve que cuando los profesores realizan el proceso de definir de ambos términos intervienen otros conocimientos previos. Teniendo en cuenta que la perspectiva cualitativa es más flexible que la cuantitativa, puesto que en la agrupación de los factores debe reinar el principio de parsimonia, la conceptualización de canon y clásico se ha integrado en la macrocategoría de saberes (tabla 88). Lo que se pretende, de esta forma, es aprovechar y respetar el sentido de una metodología cualitativa.

Tabla 88. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría saberes

Categorías	Subcategorías	Ítems
Conceptualización de canon y clásico	Conceptos de canon y clásico	Dificultades en la delimitación conceptual La lectura clásica concebida como una obra de difícil acceso Concepción cronológica del concepto de "clásico"
	Criterios de adscripción al canon y al concepto de clásico	Transmisión de una herencia cultural y de pensamiento Motor de conexiones intertextuales e interculturales Vigencia de temas, posturas, valores e ideas en la actualidad Ampliación de la realidad Modelos de estilo (auctoritas e imitatio) Fuente de placer

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría: creencias de autoeficacia

La macrocategoría de autocreencias se dividió en tres categorías. Por un lado, nivel de autoeficacia, con la que se pretende codificar las referencias que manifiestan un grado elevado o bajo de autoeficacia. A continuación, la categoría fuentes de autoeficacia agrupa los factores que la elevan o disminuyen. Asimismo, se incluyó la categoría procesos activados que refiere a las consecuencias de tener una alta o baja autoeficacia. El nombre de las categorías y las subcategorías se han extraído de la nomenclatura propuesta por la literatura académica. En lo que refiere a los ítems algunos, como logros de ejecución, proceden también de la bibliografía académica, mientras otros como ausencia de modelos se han adaptado teniendo en cuenta los resultados extraídos del trabajo de campo. Así se pretende fomentar un proceso en espiral que integre lo que se ha definido de uno de los elementos más codificados de la cognición docente y los datos emergentes.

Corresponde mencionar que se tanteó la posibilidad de agrupar dos perfiles: alto y bajo nivel de autoeficacia, de modo que logros de ejecución, feedback positivo o procesos afectivos positivos formaran subcategorías del nivel alto, por ejemplo. Sin embargo, como también ha puesto de relieve la bibliografía académica, la elaboración de atribuciones causales internas o externas o el grado de esfuerzo y perseverancia no se corresponde unilateralmente con un nivel u otro. Por eso, aunque estos ítems puedan relacionarse más con un nivel alto o bajo se ha evitado enmarcarlos tajantemente en un nivel alto o bajo de autoeficacia para no determinar el análisis de antemano mediante el sistema de categorías. No obstante, a través de técnicas como las referencias cruzadas se podrá observar si un tipo y otro incrementan su presencia en nivel alto o nivel bajo.

Tabla 89. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría autoeficacia

Categorías	**Subcategorías**	**Ítems**
Nivel de autoeficacia	Autoeficacia positiva	Nivel alto de autoeficacia
	Autoeficacia negativa	Nivel bajo de autoeficacia
Fuentes de autoeficacia	Experiencias activas	Logros de ejecución Fracasos de ejecución
	Persuasión verbal	*Feedback* positivo *Feedback* negativo
	Experiencias vicarias	Ausencia de modelos Observación de modelos
Procesos activados	Afectivos	Positivos Negativos
	Motivacionales	Atribuciones causales internas Atribuciones causales externas Alto esfuerzo y perseverancia Bajo esfuerzo y perseverancia
	Cognitivos	Anticipación de escenarios de éxito Anticipación de escenarios de fracaso
	Procesos de selección	Elección de actividades a pesar de que el docente no se crea fuerte Elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría: creencias sobre el factor sociocultural

La pre-categoría creencias sobre el factor sociocultural se transformó en una macrocategoría, compuesta por tres categorías, que varían en función de la relación del alumno con los clásicos según su inserción en distintos marcos contextuales: el sistema cultural

actual, el centro educativo donde realiza la etapa de Secundaria y Bachillerato y su etapa madurativa, la adolescencia.

Tabla 90. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría creencias sobre el factor sociocultural

Categorías	Subcategorías	Ítems
Marco cultural actual	Rol del clásico en la cultura actual	Lecturas de clásicos como símbolo de distinción Pérdida de lecturas clásicas fruto del utilitarismo científico y competencial Dificultades en la lectura de obras clásicas como consecuencia de los multi-estímulos de la era digital Ausencia de cultura de la lectura en España
	Posturas ante la transmisión de obras clásicas en el ámbito educativo	Deconstrucción del modelo BBVA por socialmente excluyente Reconstrucción del canon literario por su valor estético
Características sociodemográficas del centro	Características del entorno	Características sociodemográficas del barrio Recursos del barrio
	Características del centro	Perfil demográfico del alumnado Ratio de alumnado Recursos del centro
Características madurativas del alumnado	Preferencias culturales	Apatía cultural Hábitos lectores de obras juveniles Hábitos lectores de obras clásicas
	Actitud	Rechazo inicial a la literatura Motivación lectora dependiente de su rama de conocimiento Motivación lectora inter pares
	Aptitud	Dificultades contingentes Dificultades modales Dificultades tácticas

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría: creencias sobre la normativa

La pre-categoría creencias sobre la normativa se concretó como macrocategoría con dos núcleos. En primer lugar, la nueva ley educativa, LOMLOE: aunque se pensó en establecer dos perfiles (a favor y en contra), lo cierto es que aunque muchos docentes se posicionan en un bando o en otro también reconocen sus ventajes o inconvenientes, y viceversa, por lo que se decidió dividir esta categoría en: aspectos positivos y negativas. Además, se incorporó la categoría de condicionamiento curricular para observar el nivel de adecuación de los docentes a las directrices curriculares. Por otro lado, la categoría de EvAu se dividió en vigente y nueva propuesta. No se dividió en aspectos positivos y negativos porque, ciertamente, solo se identificaron críticas hacia ambos modelos.

Tabla 91. Categorías, subcategorías y categorías de la macrocategoría creencias sobre la normativa

Categorías	Subcategorías	Ítems
LOMLOE	Aspectos positivos	Libertad para el profesorado Transición hacia un enfoque más competencial Organización de los saberes no historicista Apertura del canon curricular
	Aspectos negativos	Transitoriedad legislativa fruto de la inestabilidad política Desfase entre el diseño curricular y la realidad del aula Falta de preparación del alumnado para el aprendizaje competencial Desprestigio del conocimiento humanista Falta de preparación y formación del profesorado Imposición metodológica Excesiva carga burocrática y laboral
	Condicionamiento curricular	Alto Bajo
EvAu	Vigente	Inconexión con el nuevo currículo Condicionamiento excesivo de la educación en todos los niveles Desequilibrio en la presencia de la lengua frente a la literatura
	Nueva propuesta	Falta de preparación del alumnado Poco exigente Desinformación del profesorado Falta de concreción de metodologías y saberes

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría: creencias sobre el equipo docente

La pre-categoría creencias sobre el equipo docente se convirtió en una macrocategoría. Como sucedió con la validación del cuestionario, está integrado por dos agentes: el departamento y los compañeros de curso.

Tabla 92. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategoría creencias sobre el equipo docente

Categorías	Subcategorías	Ítems
Departamento	Aspectos negativos	Privación de la libertad por la política del departamento Dificultades para la coordinación
	Aspectos positivos	Coordinación entre el profesorado Autonomía del profesorado
Compañeros	Aspectos positivos	Compañerismo

Fuente: elaboración propia

Macrocategoría prácticas y estrategias

La pre-categoría prácticas y estrategias se transformó como una macrocategoría con tres categorías. En primer lugar, se aborda el posicionamiento general de los profesores ante la lectura de clásicos en ESO y Bachillerato con dos posturas: a favor o en contra. A continuación, siguiendo la configuración de CREPROCLA se identifican dos enfoques: el basado en la recepción y el tradicional. La última categoría aborda transposiciones didácticas.

Tabla 93. Categorías, subcategorías e ítems de la macrocategorías creencias sobre prácticas

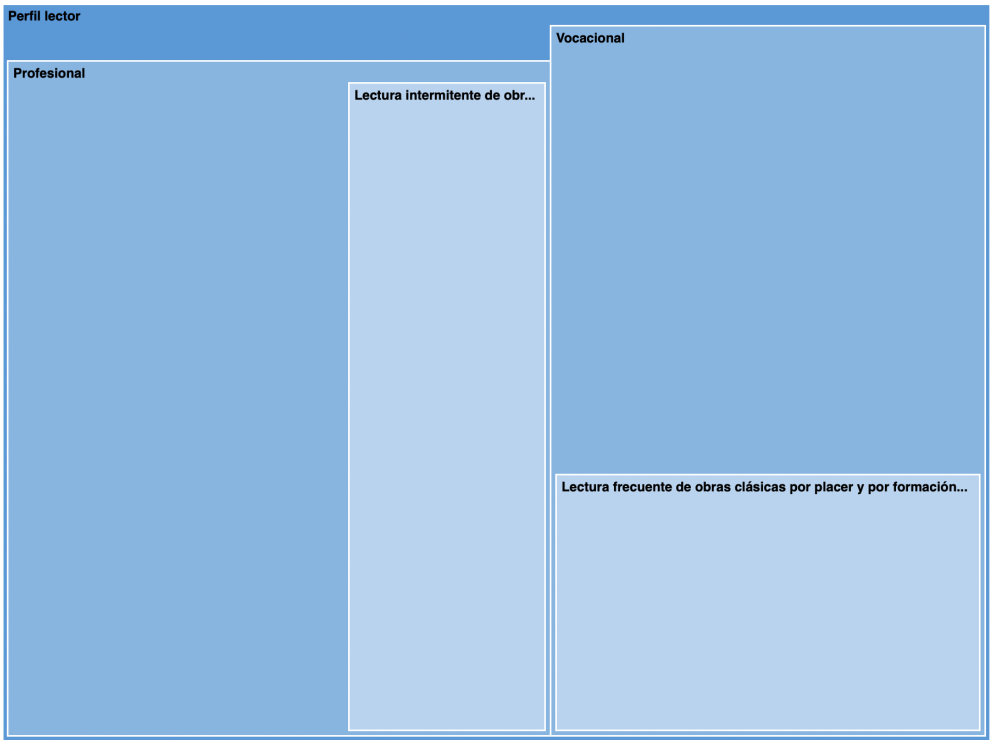
Categorías	**Subcategorías**	**Ítems**
Posicionamiento general ante la lectura de clásicos en ESO y Bachillerato	A favor	Planteamiento de lecturas que saquen a los alumnos de su zona de confort Núcleo de la historia literaria Se imponen solos
	En contra	Dificultades para fomentar el hábito lector
Enfoque	Basado en la recepción	Organización no historicista de los saberes Empleo de metodologías activas Evaluación del proceso Actividades dialógicas Fomento del pensamiento crítico Apertura del canon curricular Fomento del gusto lector
	TradicFinalmional	Lectura autónoma del alumnado Evaluación del resultado a través de exámenes Utilización del control de lectura Uso de la clase magistral participativa Fomento del conocimiento
Transposiciones didácticas	Tipos de lectura	Adaptaciones Fragmentos Obras completas
	Modelos de éxito	Importancia del cómo: vincular la obra con la actualidad del alumnado. Importancia de la lectura en clase para "traducir" la obra. Importancia de la motivación y el conocimiento del profesor Importancia de la perspectiva histórica. Importancia de la selección de las obras

Fuente: elaboración propia

3.2. Análisis hermenéutico-interpretativo de las entrevistas

Creencias sobre su relación personal con los clásicos

Figura 48. Mapa jerárquico de la categoría perfil lector



Fuente: elaboración propia a partir de Nvivo

Como se muestra en la figura 48, existe una distribución muy similar de profesores con un perfil lector profesional y profesores con un perfil lector vocacional. Los lectores profesionales se caracterizan, sobre todo, por restringir su lectura de los clásicos a cuestiones laborales. Por ello, se limitan a releer obras clásicas o leer otras desconocidas porque lo demanda la materia que imparten. Aunque en el pasado afirman haber leído muchos títulos clásicos, actualmente se decantan por alternativas más contemporáneas porque las asocian a una lectura por entretenimiento, si bien casi todos afirman disfrutar de la lección de los clásicos. No obstante, la docencia condiciona su hábito lector en varios sentidos: no solo les lleva a leer obras canónicas porque así lo requiere el temario; además, las preferencias culturales de los alumnos han provocado que varios profesores se interesen por la literatura contemporánea para poder guiar a su alumnado, ampliando su labor de mediador como prescriptor de todo tipo de obras para garantizar el criterio de calidad:

2- Prof17: yo a ver actualmente pues de los clásicos leo poco | yo actualmente leo más literatura actual | que clásica | sí que he leído bastante porque yo soy de Filosofía y letras del plan largo | y para clase también | pero ahora casi no leo | sí que me gusta cuando tengo tiempo

2- Prof19: de normal que leo todos los días leo actual | es como que ya me lo he leído obviamente no todos | pero al ser algo a lo que tienes que prestarle más atención y es que yo cuando leo últimamente es para distraerme | si leo algo clásico es porque lo estoy leyendo en el instituto

2-Prof26: pues a ver yo sí que suelo leer bastante | aunque voy a temporadas también | cuando voy muy cargada de trabajo y demás la verdad es que me cuesta un poco leer porque prefiero desconectar haciendo otras cosas | clásicos no suelo leer muchos | pues en la universidad sí y los que voy trabajando | a mí es que me gusta mucho la literatura juvenil | me entretengo más

2-Prof7: yo últimamente es que no leo nada de clásicos | sí que estoy ahora con todo literatura actual | lo que voy leyendo actualmente se lo transmito también a ellos | pues toda la literatura del 75 en adelante yo pues Pérez Reverte | Julia Navarro:: todos los que sean más actuales así que cada vez más voy poniendo literatura actual porque es que ya ni yo mismo leo clásicos | sí que lo leo pues para los temas de las clases | pero ahora no me cogería La Regenta por placer | porque no me apetece | pienso que ya hay un desfase cultural importante y me gusta más leer cosas más actuales

2-Prof22: bueno ahora por ejemplo leo clásicos fundamentalmente para trabajar clásicos vamos releo lo que imparto e:: | porque mi hábito lector va más por la actualidad | además dirijo en el cole un club de lectura que damos sobre todo libros contemporáneos | y quiero estar al día para orientar como profesor de literatura

2- Prof2: pues a mí me han gustado mucho los clásicos | pero cada vez leo menos | porque pues intento leer cosas actuales primero pues porque me despejan más | y para estar un poco al día por mi alumnado | poder hacerles recomendaciones que les entren más y que sean buenas en la medida de lo posible

Además, la edad parece ser un factor determinante, puesto que aquellos que se encuentran en la treintena mencionan cómo la maternidad y paternidad han reducido considerablemente su tiempo de lectura, mientras los más jóvenes aducen cierta saturación de obras clásicas por su reciente paso por la el grado de Filología Hispánica. En el caso de estos últimos, además, la obligatoriedad ha condicionado su hábito lector, pese a su vocación filológica:

2- Prof18: yo sinceramente no suelo leer clásicos | leí MUCHÍSIMO en la carrera | hubo una saturación y ahora por el trabajo sobre todo sí que leo más clásicos | sí que me gusta de vez en cuando coger alguno pero yo leo más de misterio todas las noches que es lo que más me gusta

2-Prof24: ahora obviamente con la profesión pues he tenido un contacto con clásicos que ni conocía aunque bueno como he sido madre hace poco pues | tengo muy poco tiempo así que leo sobre todo lo que me demanda el instituto |

2-Prof20: pues:: fui padre hace 6 años entonces pasé los primeros años de mis hijos fue una gran sequía de lectura | solo leía las lecturas del instituto

2- Prof1: pues mi hábito lector de obras clásicas se quedó en el hábito de Secundaria y de filología hispánica porque:: e:: a mí me costaba leer obras clásicas e: fue más adelante ya cuando fue a cogerle el gusto a esas obras clásicas y | sí que es verdad que el hecho de que a mí me obligaran a leer obras clásicas hizo que le perdiera un poco e:: la pasión hacia esas obras

2- Prof8: e:: pues yo rara vez leo clásicos | soy un poco reticente a la lectura de los clásicos o por lo menos a los clásicos canónicos que están tan instaurados en el canon literario e: yo empecé con la lectura muy pequeñita:: y sí que es verdad que yo recuerdo con mucho cariño la lectura de la Celestina y de hecho con mis alumnos la voy a trabajar porque creo que es un clásico de los que se pueden reinventar pero:: a lo largo del tiempo les he ido cogiendo un poco de manía por la imposición más que nada | como filóloga los leímos mucho | a nivel personal hay algunos que ni me interesan ni me han interesado | pero es verdad que:: no es lo que:: suelo leer

Los lectores vocacionales de obras clásicas se singularizan por disolver completamente las barreras entre su perspectiva profesional y personal: de esta forma, no solo leen a los clásicos porque es su deber como docentes, sino que, sobre todo, los leen porque sienten que forman parte de su vida, que están en su vida. Estas obras han trascendidos los límites del entretenimiento o la afición hasta determinar la forma de sentir y de pensar de sus lectores vocacionales en un acompañamiento constante que trasladan incluso hasta su vida familiar. Además, a diferencia de algunos lectores profesionales, este perfil no cuestiona la obligatoriedad de las obras en la etapa formativa; al revés, la considera el germen de su posterior amor por los clásicos. Los lectores vocacionales acuden a las obras por necesidad personal y, también, formativa, puesto que pretenden rellenar sus lagunas como filólogos de literatura hispánica. De ahí, que exploren la producción internacional:

2-Prof3: mi hábito lector e:: empezó ya antes de la carrera e:: durante la carrera se afianzó y después se mantuvo en relación con las clases y también de manera personal | siempre ha sido una constante la lectura de los clásicos |

2-Prof10: yo he tenido una relación con los clásicos desde el instituto e:: y en el instituto sí que hubo profesores que me pusieron clásicos en la mano | sobre todo por la biblioteca que tenía el instituto | lo que más leímos fueron clásicos griegos y latinos ¿no? luego también el profesor que teníamos de literatura nos habló de clásicos y yo me empecé a interesar por novelas y poesía clásicas | y esa relación que yo me he planteado ha sido ir

conociendo | o sea ha sido una exploración de conocimiento | yo lo que he estado ha sido | yo ahora estoy leyendo una tradición nueva del Conde de Montecristo | yo he ido leyendo de una manera un poco dispersa y lo que me ha ido apeteciendo | o con lo que tenía relación con lo que he estado trabajando | por ejemplo si he dado literatura universal | he tenido que releer un clásico u otro | y en general ha sido siempre una relación de placer | en gran medida | los clásicos de la literatura los he leído pero muchos los había leído ya | entonces para mí los clásicos en muchas ocasiones han sido los extranjeros | y una literatura que yo he leído por placer y como una especie de complementariedad de lo que yo trabajaba en clase | para mí han sido un disfrute |

2-Prof29: pues mira a mí me encantan los clásicos | es verdaderamente algo que me ha marcado a mí completamente mi forma de entender la vida | de entender las relaciones humanas | e:: siempre han estado ahí no sé | siempre hay un clásico en mi mesilla de noche porque bueno es que no entiendo ya mi rutina prácticamente sin tener una obra clásica cerca

2-Prof23: pues:: hombre yo empecé a leer clásicos cuando estaba en el cole y me encantaban | es verdad que eran difíciles pero es que me los explicaron súper bien luego fui cogiéndoles más gusto || hasta los últimos yo encantada y enamorada de ellos

2-Prof27: a ver:: e:: más que un hábito es una necesidad que surge entonces me surge tanto de manera personal como profesional | y:: puede que lea un:: clásico tres o cuatro seguidos por placer o que los deje reposar o luego que los retome para mis clases bueno no hay una periodicidad pero sí que hay una necesidad

2- Prof28: yo a mis hijos siempre les regalo adaptaciones de clásicos | mi hijo conoce ya a don quijote de las manchas (sic) y a mi hija le regaló un álbum ilustrado de mujeres de la edad de plata

Como sucede con los lectores profesionales, la generación también repercute en el perfil de los lectores vocacionales. Así lo pone de relieve el mapa de calor (figura 49), donde se observa que la subcategoría de perfil profesional presenta un 66.7% de cobertura entre los profesores de menos de 35 años, mientras que la categoría de perfil vocacional presenta una saturación del 55.56% entre los profesores de más de 55 años. No obstante, también hay lectores de obras clásicas de tipo profesional en otras franjas de edad, aunque no se encuentra ningún lector vocacional de menos de 35 años, si bien sí lo hay entre aquellos que se encuentran en la horquilla de entre 36 y 45 años.

Figura 49. Saturación de las categorías perfil profesional y perfil vocacional según edad. Los valores de celda responden a porcentajes de filas.

Perfil lector	Menos de 35 años	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Más de 55 años
Profesional	66,67	8,33	8,33	16,67
Vocacional	0	33,33	11,11	55,56

Fuente: elaboración propia mediante Nvivo12

Al respecto, los lectores vocacionales de más de 55 años dicen haberse criado en ese paradigma: el de los clásicos, el del canon cultural. Reconocen una presencia indiscutible de ambos conceptos en su época, como categorías plenamente legitimadas que no estaban sujetas a debate ni por el alumnado ni por la sociedad. De lo que hablan, sobre todo, es de un modelo cultural que autorizaba su estatus y que extendía su radio de acción a todas las facetas de la vida: el canon y lo clásico no solo funcionaban como manifestaciones artísticas, sino sobre todo como conceptos, ligados siempre a las nociones de referencia y de modelo. Por esa presencia ineludible e incuestionable, estos profesores no han reparado en el significado de lo clásico y de lo canónico porque era algo que estaba ahí y que tenía que estar:

> *6- Prof29: para empezar está el hecho de que nosotros | nos hemos criado ahí | nos han venido dados | seguramente no nos hemos planteado lo que eran ni muchas veces nos hemos parado a pensar en | bueno | sus implicaciones | pero los clásicos estaban muy presentes como nombre ¿no? | los clásicos | así | sabemos reconocerlos aunque una definición pues bueno necesitaríamos prepararlo y eso:: |*

> *18-Prof10: me lo he planteado mucho en los últimos años || y eso que no me lo había planteado nunca lo que era un canon literario y miro que soy filólogo como bien dices (risas) || te diré que tampoco lo sabía porque es que es muy curioso y lo he hablado con algunas personas últimamente |claro esto debe de ser normal en mi generación | pero es que yo me crié dentro de un canon | o sea:: de un canon cultural | mi casa era un canon cultural | mi padre era uno y mi madre en otros sentidos también | te transmitían ya el valor que entendían que tenía todo el mundo de la cultura clásica | pero no además || era médico no era:: yo entiendo que era un humanista ante su actitud por la vida no ser un intelectual | ¿qué quiero decir? Pues que yo me he criado dentro del canon y eso para mí ha sido siempre algo natural*

> *2- Prof14: | desde el instituto porque en mi época sí se leía a los clásicos pues como decían de la tónica | no te puede gustar si la pruebas | en esa época como digo se obligaba a leer a los clásicos y a mí no se me hicieron empalagosos | me gustaron y luego continué leyendo durante bastantes años |*

> *6- Prof25: pero su esencia | eso que los hace no sé si eternos o universales | no lo sé definir pero sé reconocer un clásico porque se reconocen solos | ¿no? |*

Saberes

Quizá el hecho de haber asumido de forma acrítica ambos conceptos sea uno de los motivos por el que parte del profesorado presenta dificultades para concretar su significado, llegando a fundir las definiciones que la bibliografía académica ha otorgado a cada uno. En

primer lugar, conviene destacar que, en muchas entrevistas, los profesores preguntaron directamente a qué aluden la noción de clásico y la de canon o admitieron su desconocimiento. En esas dudas, se detecta la complejidad para localizar en un periodo a los autores clásicos o la confluencia entre el significado de canon y de clásicos. Excepcionalmente, un docente relaciona lo canónico con un documento legal más que con un modelo literario, mientras otro fundamenta su definición de clásico en cuestiones genéricas:

> *12- Prof30: pues que no sabría contestarte bien a eso*
>
> *18-Prof21: pues es que no estoy segura de saber lo que es el canon | la verdad |*
>
> *22- Prof19: ¿cómo el canon? ¿el de lo que es un clásico o no es un clásico?*
>
> *16- Prof26: Pues yo pienso que a lo mejor | o sea que los clásicos | pues a lo mejor sí porque yo creo que es durante muchos años lo mismo | no sé que metería | claro es que canon es igual a clásicos ¿no?*
>
> *20- Prof17: pues creo que tiene que estar ahí | la propiedad intelectual | el inscribir un libro | ya no pienso en los clásicos sino en cualquier persona que escriba un libro tiene que | me parece bien el canon*
>
> *2- Prof24: a ver es que clásicos clásicos | cuando hablamos de clásicos | ahora lo que estoy intentando hacer es leer relatos cortos o cuentos | también hemos leído a Pió Baroja a Poe a Bécquer claro yo no sé si eso está considerado como clásicos aunque no sea pues:: la novela prototípica*

La visión de algunos docentes de lo canónico se corresponde con el planteamiento de las teorías sistémicas al subrayar su funcionalismo: son conscientes de que el canon cambia y de que hay alguien o algo que lo decide. No obstante, si bien aciertan en distinguir el carácter selectivo, situado e intencional de lo canónico, titubean en su concepción en un nivel interno. De esta forma, tienden a confundir el canon literario con el canon formativo, al que asocian indisolublemente con el repertorio propuesto por los libros de texto. Así, cuando se les pregunta sobre el canon literario, se centran, más bien, en otras cuestiones como el momento de inmersión:

> *12- Prof16: ¿el canon? pues no sé a nosotros nos lo da el libro de texto | si lo sigues pues es verdad que leemos un poco lo de siempre | para bien y para mal el temario de la historia de la literatura es que es tan abultado | que no te queda otra que escoger en función del libro | de tus gustos de tus alumnos |*

16- Prof24: pues mira en sí que es verdad que en 1º de la ESO no tendría por qué haber necesidad de autores clásicos | con que ellos leyeran novela juvenil | pues suficiente si eso un cuento clásico y ya | en 2º yo creo que sería el momento y de iniciarse y 3º y 4º pues aprovechar a tope | lo que son lecturas obligatorias típicas del centro | pues todo clásicos | y ya está para mí sí

18- Prof23: sí:: hay que adaptarlo | es un medio que cada dos años se renueva | salen autores nuevos | yo veo a algún alumno que se traga cada tocho que madre mía del cielo | ya me gustaría a mí a sus años | pero claro lo conocen porque van a las librerías | pero eso debería renovarse más para estar actualizado | al final el canon eso es lo que tiene | que cambia ¿no? pues entonces debería actualizarse | para que en los libros de texto tengan obras actualizados |

22- Prof25: yo creo que el canon clásico mega clásico del pasado se ha reducido tan a mínimos:: que el canon que se da es ya el imprescindible | meter literatura actual pues sería necesario para irte a ellos |

26- Prof1: creo que habría que:: estudiarlo en profundidad sí porque no creo que se deban leer clásicos en todas las etapas y niveles sino que cuando ya alcanzan una cierta madurez

En ocasiones, puesto que no poseen una definición nítida del concepto de clásico, lo delimitan por oposición, principalmente cronológica. En consecuencia, llegan a su significado fijando aquello que no es. Este proceso de comparación, que suele ser inconsciente, se produce tanto hacia adelante como hacia atrás, de modo que, según los docentes, los autores clásicos son aquellas obras excelentes que se sitúan entre la literatura grecolatina y la literatura actual. Corresponde destacar que dos docentes llegan a imponer unas barreras temporales para separar a los clásicos de la producción contemporánea: la década de los 70, según la primera, y la de los 90, según la segunda.

2- Prof20: no sé si te refieres a clásicos así o grecolatinos

2- Prof27: ¿con clásicos te refieres a:: literatura grecoromana:: españoles::?

2- Prof5: de literatura clásica digamos nuestra leo menos porque en castellano leo sobre todo contemporánea desde los 90 hasta ahora

2- Prof30: sí:: pero:: el término clásico realmente cómo acotamos porque para mí sería un poco Edad Media hasta Siglo XX ¿no?

2- Prof25: ¿con clásicos no te refieres a latinos y griegos te refieres a clásicos de la literatura en general?

2- Prof4: Épocas en las que me doy cuenta y no soporto casi la lectura actual se me hace raro entonces me voy más a los clásicos

14- Prof17: más sencilla y actual | les gusta que tampoco es que sea un clásico clásico Las bicicletas son para el verano

Además, una profesora se adentra en la disyuntiva de clásicos naciones vs. clásicos universales, valorando que una obra puede ser enaltecida como clásica en un contexto, aunque no sea reconocida como tal en otros, en función de su impacto en el imaginario popular y de su calidad como un título de referencia a lo largo del tiempo en el contexto escolar. Ella y otra docente abordan, asimismo, la existencia de clásicos contemporáneos:

20- Prof23: en 3º leímos Rebelde que de clásico no tiene nada | bueno clásico actual sí y clásico americano también porque en los coles se lee desde hace mucho y porque en américa yo creo que se lee con fervor ¿no?

4- Prof16: y luego también es cierto que en la categoría clásicos entran todos los del XX

A la hora de definir a los clásicos, otros profesores se basan en el grado de acceso a sus significaciones. Así, vinculan a los clásicos con lecturas complicadas, cuya interpretación y disfrute están al alcance sobre todo de lectores con cierto nivel cultural. Por eso, frente a la literatura de ahora, que es "ligera", los títulos clásicos demandan un gran esfuerzo para su lectura por las dificultades tácticas que motivan al priorizar la originalidad del producto por encima de la comprensión del lector, según los informantes. Principalmente, porque son textos que deben ser desencriptados, lo que a veces supone una barrera incluso para los mismos profesores, ya sea por su lenguaje o su complejidad conceptual. Concebir la obra clásica como una manifestación artística que pone a prueba al lector evidencia que los docentes consideran que su lección supone un reto tanto para ellos como, sobre todo, para sus alumnos, muy alejados del lector implícito de estas obras. Aunque, quizá, lo más reseñable de este pensamiento es que parten de la premisa de que la obra posee un significado de antemano que el lector debe encontrar, lo que pone de relieve que no ignoran la marca del autor. En resumen, consideran la lección de los clásicos como un ejercicio emocional (lector vocacional) e intelectual:

2- Prof16: a veces te apetece lectura más ligera

14- Prof4: porque es que Góngora era un hacedor de crucigramas

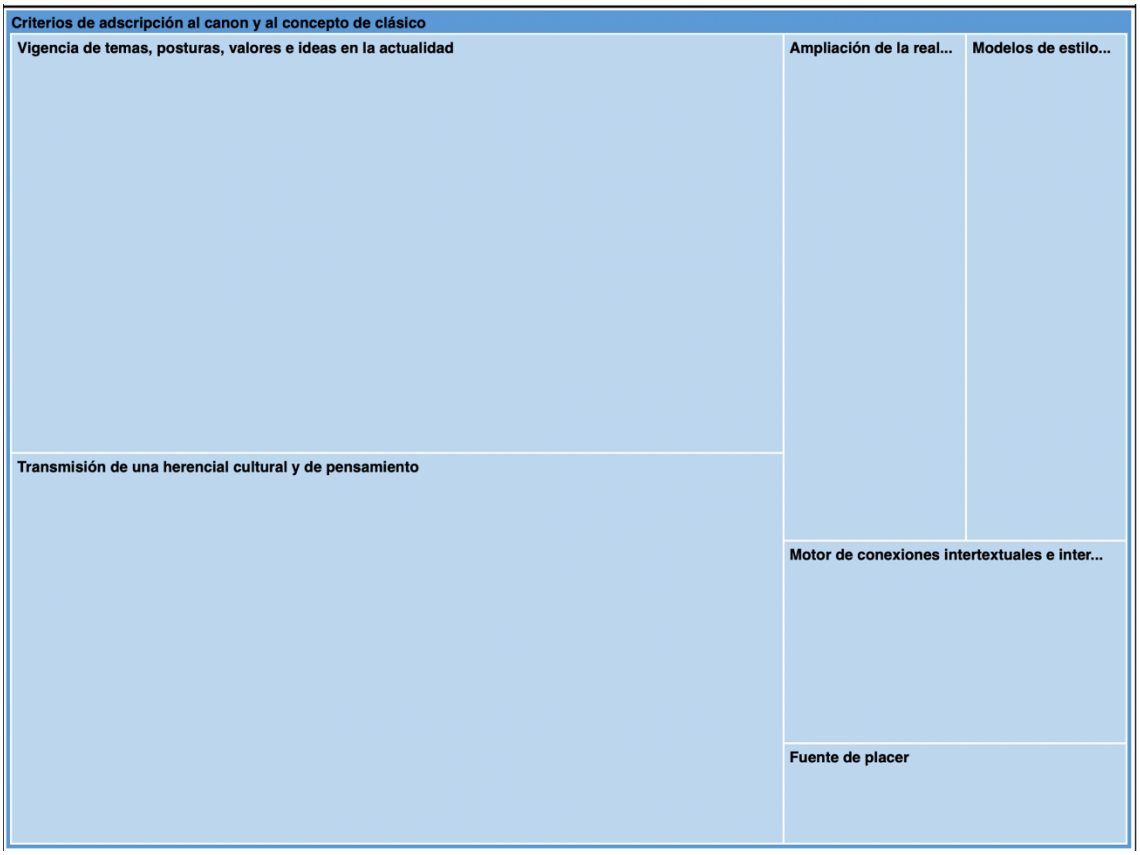
18- Prof4: claro no sé si hacen sudokus pero a mí me parece un entretenimiento muy similar que leer un poema | al final es descifrar un código | y cuándo lo haces te explota la cabeza porque lo has entendido

8- Prof8: no creo que sea el nivel cultural y mucho menos el de los adolescentes de ahora pero ni siquiera es muchas veces el mío | yo hay libros canónico para los que no estoy preparada | a mí Góngora será canónico y lo que quieras pero yo no entiendo a Góngora también porque él escribía para eso para no dejarse entender así como así ¿no? mucho menos van a entenderlo mis alumnos | y mira Lorca | es de mis poetas favoritos pero es cierto que no los alumnos sin mi guía no lo entenderían | no lo entienden porque Lorca no escribía poesía para que se le entendiera

6- Prof25: yo soy partidaria por ejemplo de que se tradujeran los clásicos al castellano actual | eso:: yo soy partidaria porque entiendo que eso es una barrera incluso para mí |

Como se puede observar, algunos docentes no han emprendido conscientemente un proceso de reflexión sobre lo que es un clásico y lo que es un canon, por lo que su planteamiento contrasta con el de la teoría académica o utiliza recursos como la comparación para concretar su significado. No obstante, en sus aproximaciones subyacen muchas cuestiones relativas a la didáctica de los clásicos como es el proceso de inmersión o, también, los criterios de adscripción al canon y al concepto de clásico, que, de nuevo, funden indistintamente.

Figura 50. Mapa jerárquico de la subcategoría Criterios de adscripción al canon y al concepto de clásico



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo

De los 6 identificados, el que más peso tiene en sus testimonios es el que reconoce la vigencia de los temas, posturas, valores e ideas de las obras clásicas en la actualidad (figura 50), aunque existe una distribución muy similar entre este ítem y el de transmisión de una herencia cultural y de pensamiento. En este sentido, los informantes destacan el valor atemporal de las obras clásicas, por el que han sobrevivido de generación en generación. Pese al paso del tiempo, los clásicos permanecen en virtud del carácter homogeneizador de los textos, en los que palpita lo común al ser humano.

> *8- Prof4: yo creo que un clásico | simplemente una obra que ha pasado ya por muchos filtros || es decir | que si seguimos leyendo la Odisea es porque llevamos varios milenios de lectura de la Odisea y sí que funciona || quiero decir que hay cosas con las que el ser humano es igual de ahora hace cinco siglos | hace 15 | cuando cuando los humanistas del 16 leían la Odisea es que les venía igual de lejos que a nosotros cuando quiere decir 1500 años | 2000 años de diferencia | te pilla igual de lejos | vale prácticamente | entonces simplemente es es una obra de calidad que de alguna forma entronca con algo que que tenemos metido dentro | no solo con ideas o con cosas que nos llaman la atención | como esta del amor | los temas básicos del ser humano || entonces yo creo que es simplemente si son un clásico | no es nada más que una obra que ha pasado ya por mucho filtro y a la que muchos lectores han dado su voto positivo*

> *4- Prof6: al final si una obra es clásica ha tenido una trascendencia histórica y muestra una serie de temas que que aunque se hayan escrito en épocas anteriores no dejan de tomar temas universales vigentes | aun con sus aristas |*

> *8- Prof9: bueno pues una de las cosas que para mí es esencial de los clásicos es que si lo son es porque siguen vigentes*

Aunque los informantes admiten que existe una gran distancia cultural y temporal entre su alumnado y los clásicos, observan que, por otra parte, el molde que les da forma es el mismo, de modo que autores y alumnos son distintos, pero también son iguales. Es esta similitud como seres humanos que pertenecen a la misma especie la que debe actuar como nexo entre ambas realidades y como punto de partida sobre el que edificar la didáctica de los clásicos. De esta forma, la literatura clásica es una muestra excelente de la evolución de ciertos temas que siguen siendo de actualidad porque son inherentes al ser humano, como el amor, la venganza o la muerte.

> *14- Prof25: es que vamos a ver mi alumno Pepito que pues ya no lee | está todo el día con el móvil | tiene netflix y tal pero al final tiene el mismo no sé que Garcilaso porque es un ser humano y porque hay algo ahí que pervive ¿no?*

> *Prof29: y yo creo que los clásicos pues en fin | al mostrarnos e:: todo eso que está ahí | nos permiten saber quiénes somos porque en el fondo a todos nos mueve lo mismo | todos nos*

cabreamos | todos nos enamoramos | algunos más otros menos | pero el ser humano es una especie en fin | y los clásicos claro que te presentan el mundo | y aun con todas las diferencias pues creo que ese debería ser el punto de unión

8- Prof6: al final hay una serie de temas universales y de enseñanzas y de ahí que lo trasladen no deja de haber enseñanzas actuales para ellos

8-Prof9: un texto de del Padre Feijóo que habla sobre la necesidad de educar a las mujeres y dices jo es que estás con el padre Feijóo | no no | estamos viendo pues eso cómo el ilustrado piensa lo importante que es la educación y lo que eso supone y lo traslado hasta aquí | y claro que hay gente que me discute si eso es igual y si para ser bombero se necesita las mismas medidas para chico que para chica | porque siempre | bueno todo el mundo tiene su opinión y siempre hay alguien que lo ve como una ofensa ¿no? que si están cansados de tanta mujer | pero bueno por lo menos están apasionados | quiero decir que se meten | y entonces te das cuenta de que a la gente sensible a esto por mucho que haya gente que vivió en estos siglos pues hay temas que son universales y que tienen que ver con la condición humana y que siguen siendo totalmente actuales |

14- Prof14: El libro del buen amor si lo explicas bien puede llegar a gustar e incluso a sorprender | porque los temas de la sexualidad | mucho feminismo o antifeminismo | hay muchos temas actuales

6- Prof15: lo primero son aunque puedan parecer antiguos o desfasados que según qué aspectos sí que pueden estar | pero como son clásicos pues se puede hablar a través de ellos de muchas cosas | pues de valores | del funcionamiento de la sociedad | que se pueden recuperar para ahora y decir pues tampoco hemos cambiado tanto

4- Prof19: por ejemplo un Lazarillo | el Quijote | La Celestina | es que esas cosas tratan temas atemporales como el amor los engaños | la lealtad | son temas que se pueden seguir trabajando |

6- Prof1: pues porque creo que hay temas en la actualidad vale que son más transversales que los jóvenes los adolescentes hoy en día se piensan que son temas suyos vale o de la actualidad que en la que vivimos y ellos tienen que son temas que tienen muchos siglos y que en cada una de estas épocas pues bueno se vivía de una manera u otra

10- Prof1: pues le suele llamar la atención desde lo que yo he visto es como se ha tratado por ejemplo el amor || como se veía en la sociedad pues las convenciones sociales las imposiciones | porque muchas veces a ver claro yo no he llevado a los mismos alumnos todos los años | no he visto su progresión | pero lo que sí he visto es que e: les sorprende cuando hablamos de la edad media todo lo que tiene que ver con la enfermedad del amor | cómo se plasma qué imposiciones había | todas esas escaleras que tienen que ir subiendo como luego ese amor también se parodia un poco y se satiriza y cómo hablando desde edad media y siglos de oro ya en el siglo XX esa imposición de mujer creada complacer y dar hijos sigue existiendo en la literatura | y no solo en la literatura es que existe también en la sociedad | entonces a ellos les choca mucho cómo con tantos años de diferencia | ostras eso sigue estando así | y ahora actualmente eso ha cambiado y ha evolucionado

En segundo lugar, los informantes destacan cómo los clásicos transmiten una herencia cultural. Al respecto, recalcan el valor documental de estas obras, que aportan información sobre un contexto y forman parte de lo que se conoce como "cultura general". Así, las relacionan con el saber en un sentido acumulativo:

> *6- Prof3: yo trata de transmitirles la idea de que es hablar con los muertos | tienen un valor arqueológico muy contundente | porque establecemos un diálogo con gente que ya no está*
>
> *6- Prof5: forman parte de nuestro bagaje cultural e:: sobre el que se ha construido todo el resto de la literatura y:: para poder valorar la actualidad hay que conocer el pasado*
>
> *4- Prof19: es cultura | pues igual que tienes que saber quién pintó Las meninas o quién inventó la Teoría de la Relatividad |*
>
> *13: Prof25: yo es que la cultura la valoro mucho por sí misma además | independientemente de su utilidad | a lo mejor es porque mi formación es muy clásica | pero yo creo lo que creo*

Si bien los docentes apuestan por trascender el contexto de las obras para facilitar el contacto entre la obra y los alumnos a través de los grandes temas, también defienden la naturaleza patrimonial y situada de esta literatura. Así, en su concepción de lo clásico se detecta una significación trascendental de los textos, pero también nacional: los clásicos no tienen fronteras, pero sí raíces. En este sentido, su retrato de una época y un lugar no solo importa por su interés arqueológico, sino también por la unidad cultural que contribuyen a construir. De esta forma, se pone de manifiesto cómo los docentes relacionan lo clásico, sobre todo, con un concepto integrador de identidad tanto universal como patriótica (no nacionalista). No obstante, lamentan que ese sentimiento de pertenencia a una cultura en concreto se está perdiendo, aunque de forma implícita las ideas y los mitos creados por los clásicos sobreviven en el imaginario popular:

> *6- Prof11: en otras épocas la literatura era casi la base de la formación e:: moral pero también histórico-social | tú a un chico le enseñabas que pertenecía pues a un realismo literario | que a través de los clásicos también podías contar la pertenencia a una cultura | todo eso está completamente ya diluido | eso ahora ya parece como fuera de lugar ¿no? | o sea antes el cid es que era:: un estandarte no:: que yo no lo digo por nacionalismo que yo me considero lo contrario | sino por ese sentimiento de pertenencia a una cultura*
>
> *12- Prof14: con ese libro explicas cosas de la economía del arte de la música de ese momento | los clásicos son una parte de un todo de la cultura de un pueblo*

12- Prof14: es que claro ya no tienen las herramientas para saber quién son porque no saben quiénes han sido ¿no? | cómo van a entender lo que está pasando ahora | pues la política actual | la España actual si no conocen la pasada ni a quienes escribieron sobre ella

14- Prof14: Unamuno que entonces se leía mucho pues ahora ha desaparecido | con lo importante que es un poco para comprender un poco la España contemporánea y todos esos problemas ideológicos y::

14- Prof14: es que fíjate el Quijote | que es el buque insignia de nuestra literatura e:: de la nuestra | que está reconocida universalmente a la altura pues de Shakespeare | se da completamente diluido | algunos capítulos sueltos | o muy muy adaptado o recortado | en mi época nos obligaron a leerlos y te das cuenta de que tiene que ser una lectura obligatoria no solo para entender otras literaturas sino para entender toda nuestra cultura

4- prof22: forman parte de nuestro patrimonio | de nuestra historia | de los problemas que hemos tenido como país | por la misma razón por la que hay que enseñar historia | es patrimonio cultural histórico | sin eso no podemos vivir | tenemos una gran responsabilidad por que los alumnos salgan a la calle habiendo visto literatura clásica aunque sea lo más básico | aunque sea traducido adaptado | pero que sepan quién es Jorge Manrique Lope Galdós | autores que nos definen como país |

16- Prof22: los clásicos son los que mejor nos conocen ¿no? como pueblo

4- Prof29: también pues los hemos adaptado a nuestra vida e:: pues de decir menuda celestina estás hecha o cosas así

Con todo, su concepción de lo clásico como espejo se complementa con su concepción de lo clásico como ventana: los clásicos son, entonces, aquellas obras que amplían los márgenes de la realidad por el mundo ficcional que proyectan y porque aportan una capacidad de análisis mayor:

6- Prof3: es un mundo que puede aportarles algo de interés y que les puede abrir ventanas y puertas hacia otros mundos

20- Prof11: la lectura sobre todo la poesía pero todo en general es como una manera o te permite vamos te da una manera diferente de ver la realidad | que te amplía la perspectiva | los horizontes | un lector es alguien que tiene más posibilidades de entender la realidad || que un lector puede disfrutar más de la vida porque puede comprenderlo mejor

7-Prof27: yo creo que los profes les damos un recurso y luego ellos dicen qué bien me viene ahora esto o cuánto he disfrutado yendo al teatro | o escuchando un concierto | y yo creo que les presentamos la vida y cada uno con nuestra materia | entonces yo se la presento con los clásicos pero ellos igual la descubren con la música | no está reñido

Otra característica que define lo que es un clásico, según el profesorado, es su excelencia: frente al resto de las obras, los clásicos son "buena literatura", tanto por su empleo magistral del lenguaje como por el talento de sus historias, es decir, por aquello que las convierte en una manifestación artística de calidad. Como resultado, constituyen modelos dignos de ser imitados, en la medida en que el lector pretenda optimizar su competencia literaria y lingüística. Ahí radica, también, su valor didáctico:

> *4- Prof6: al final yo lo distingo entre buena literatura o mala literatura*
>
> *4- Prof11: un texto de Cervantes nos enriquece infinitamente | encuentro una riqueza en la expresión que no se encuentra en las lecturas ad hoc pensadas para adolescentes*
>
> *6- Prof15: y al final pues son modelos de buena literatura de buena | de un uso del lenguaje diferente |*
>
> *2- Prof23: entiendo que son historias muy buenas*
>
> *8- Prof27: cuando te dicen es que te falta base | pues eso | tú cuando quieres estudiar gramática mitos tópicos figuras literarias | todo eso lo tienes en un clásico y además tratado de una forma magistral y artística |*

No obstante, los clásicos no solo resultan modélicos para aquellos que quieren aprender, sino también para aquellos que quieren crear. De esta forma, los informantes conciben estas obras como un motor de conexiones intertextuales e interculturales. Si bien los clásicos tratan los grandes temas comunes a todos los seres humanos, también son capaces de inventar los suyos propios, que, a su vez, son reelaborados continuamente y diseminados a través de producciones artísticas de distinta tipología:

> *14- Prof27: por ejemplo:: yo qué sé | hay poetas actuales que siguen haciendo guiños a las formas clásicas | por ejemplo Luis Ramiro hace sonetos | y yo creo que es muy interesantes que conozcan la historia clásica del soneto | cómo nació y tal | es que los argumentos están en películas | es que a mí me gusta mucho cuando descubres esas cosas*
>
> *4- Prof29: aparte de que ya no solo son los temas | es que los clásicos han creado muchas tramas muchos tópicos que han sobrevivido y que han sido abordados más tarde por otros autores ¿no? bueno autores y en general por la cultura*

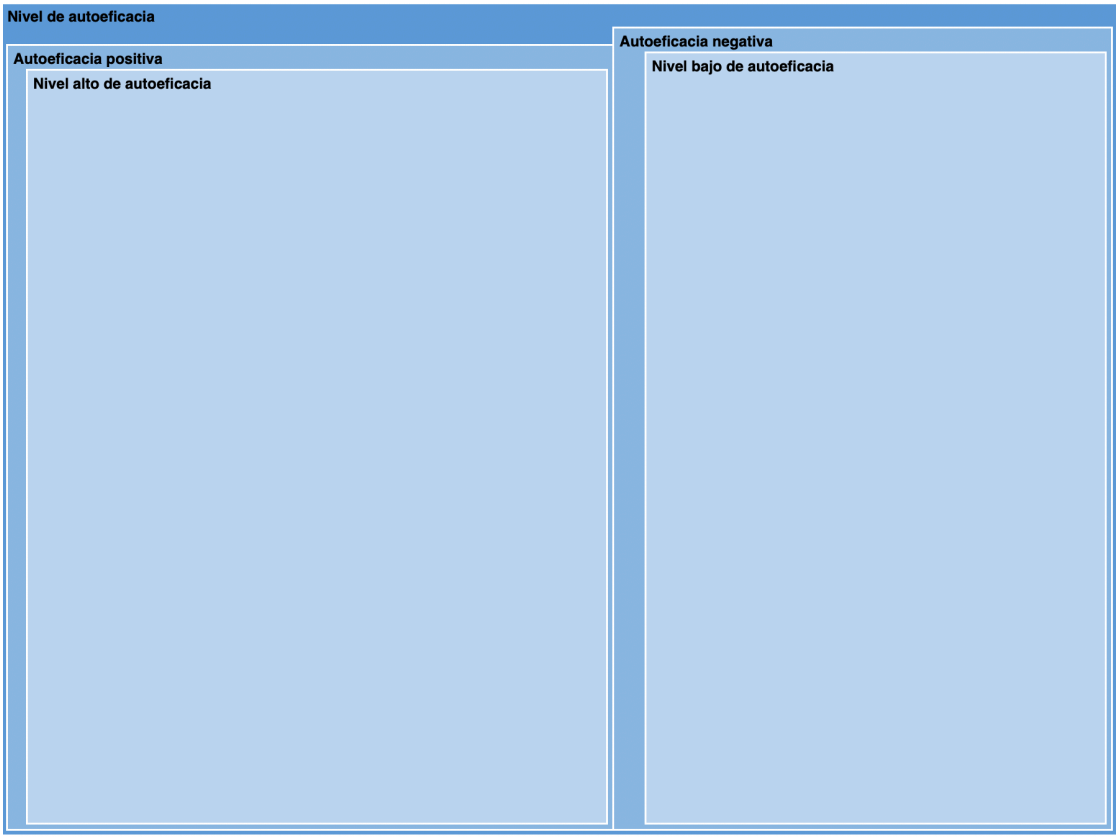
Para los profesores, los clásicos son aquellas obras que enriquecen intelectual, emocional, cultural e identitariamente. Pero, además, aunque es el criterio que menos citan, también son aquellos textos que simplemente hacen disfrutar a sus lectores. En consecuencia,

desde su punto de vista, integran la literatura útil y la literatura por entretenimiento y placer, de la que una docente destaca su tratamiento particular del humor:

> *2- Prof10: una literatura que yo he leído por placer*
>
> *16- Prof29: aunque no los vendan así los clásicos son divertidos porque tienen ese humor ¿no? como el quijote*

Creencias de autoeficacia

Figura 51. Mapa jerárquico de la categoría de nivel de autoeficacia



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo

Como se puede comprobar en la figura 51, existe una mayor saturación del ítem nivel alto de autoeficacia con respecto al de nivel bajo de autoeficacia. Al respecto, lo habitual no es que un profesor se declare completamente eficaz o ineficaz, sino que aluda a objetivos que materializa y a otros que no consigue. Además, aunque es posible extraer conclusiones generales, la misma meta puede resultar sencilla para un profesor e imposible para otro. De

ahí que no se puedan establecer dos perfiles distintos, diferenciando al profesor con alta autoeficacia y al que posee baja autoeficacia.

La figura pone de relieve que el recuerdo de fracasos de ejecución y de *feedback* negativo, la ausencia de referentes, así como la anticipación de escenarios de fracaso, las atribuciones causales externas, la elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte y la producción de procesos afectivos negativos se relacionan exclusivamente con un nivel bajo de autoeficacia. En contraste, el recuerdo de logros de ejecución y de *feedbacks* positivos, la observación de modelos, la anticipación de escenarios de éxito y la elección de actividades a pesar de que el docente no se cree fuerte en ellas presentan más referencias en nivel alto de autoeficacia. Por tanto, las atribuciones causales internas, así como el grado de esfuerzo y perseverancia saturan también tanto en nivel bajo de autoeficacia como en el alto. No obstante, cabe destacar que las atribuciones causales internas presentan más del doble de referencias en nivel alto de autoeficacia.

Figura 52. Cruce de codificación entre los ítems nivel alto y nivel bajo de autoeficacia y los indicadores pertenecientes a las categorías de experiencias activas, aprendizaje vicario, persuasión, procesos afectivos, procesos cognitivos

Categorías	Subindicadores	Nivel bajo de autoeficacia	Nivel alto de autoeficacia
Experiencias activas	Fracasos de ejecución	20	0
	Logros de ejecución	0	26
Aprendizaje vicario	Ausencia de referentes	3	0
	Observación de modelos a través de redes sociales	0	2
Persuasión verbal	*Feedback* negativo	4	0
	Feedback positivo	0	8
Procesos afectivos	Negativos	6	0
	Positivos	0	5
Procesos cognitivos	Anticipación de escenarios de éxito	0	2
	Anticipación de escenarios de fracaso	2	0
Procesos motivacionales	Atribuciones causales externas	10	0
	Atribuciones causales internas	7	18
	Alto esfuerzo y perseverancia	3	1
	Bajo esfuerzo y perseverancia	2	1
Procesos de selección	Elección de actividades a pesar de que el docente no se crea fuerte	0	1
	Elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte	6	1

Fuente: elaboración propia mediante datos de Nvivo

En virtud de su saturación, parece que la fuente que más media en el aumento o descenso de las creencias de autoeficacia del profesorado es la vivencia de experiencias activas. No obstante, lo más destacable de este fenómeno es que los docentes suelen medir su grado tanto de fracaso como de éxito dependiendo de la reacción de su alumnado. De esta forma, para la mayoría de los docentes triunfar o fallar no es saber o no saber utilizar unas metodologías ni comprender o desconocer una obra; para ellos, ser eficaz es promover la implicación del alumnado, lo que acentúa la relevancia de las heterocreencias, presentes incluso en la perspectiva del docente sobre su propio desempeño. Asimismo, corresponde subrayar la relación entre las experiencias activas rememoradas y los procesos afectivos desatados, pues el recuerdo de una experiencia exitosa o fallida tiende a desencadenar distintas respuestas emocionales en el docente.

A la hora de recuperar éxitos o fracasos pasados, los docentes rememoran experiencias que reconstruyen con todo tipo de detalles, lo que demuestra cómo les han marcado. A pesar de que el alumnado desempeña un papel fundamental en sus creencias de autoeficacia, sobre todo en las negativas, cuando se les pregunta a los docentes qué es lo que más logran transmitir con respecto a la didáctica de los clásicos, la respuesta más presente es su amor por la literatura. De esta forma, cabe destacar el hecho de que el único logro y fracaso de ejecución en el que el sujeto de la experiencia es el mediador no depende tanto de sus capacidades didácticas cuanto, sobre todo, de su relación emocional con la lectura. Así, según sus creencias, lo que más logran no es un aspecto directamente vinculado con el crecimiento del alumnado, aunque indirectamente sí, sino con el crecimiento del profesor:

> *20- Prof14: yo sí que he transmitido que poner pasión en las cosas que te gustan es muy importante | que vean que estás disfrutando lo que haces | yo siempre le he puesto mucha pasión a la literatura |*
>
> *18- Prof29: con certeza sé que lo que más | es que vean que delante tienen a una profesora entregada | y estoy contenta con eso |*
>
> *26- Prof15: en ellos no sé si consigo mucho pero también es verdad que creo que consigo transmitir mi amor por la literatura | eso sí | luego no sé cómo lo perciben | creo que lo notan y lo agradecen*
>
> *19- Prof27: yo creo que transmito muy bien que todos estamos necesitados de ficción | mi fe ciega en ello ¿no? que es un mecanismo para exponer sentimientos*

22- Prof18: yo creo que en la parte literaria sí que les intento transmitir la emoción que es para mí enseñar esas obras

24- Prof17: el amor a la literatura | e:: pues también el esfuerzo | el trabajo | que las cosas se consiguen practicando | con esfuerzo

16- Prof23: el entusiasmo | eso creo que lo transmito porque creo que es completamente sincero

Seguramente por esa vinculación que establece el docente con el objeto de estudio, el segundo propósito que materializan con más frecuencia es que los estudiantes comprendan las obras clásicas y superen el rechazo inicial hacia ellas al conferirles un sentido:

16- Prof9: creo que al menos lo que les queda a todos es una buena experiencia de la lectura | entonces lógicamente la mella que luego pueda llegar a hacer todo esto es algo que recibes y a veces no que es algo que pasa con esta profesión ¿no? entonces creo que sí puedo constatar es que sí que perciben esos momentos como momentos gratos y que merecen la pena | que para mí ya es mucho

14- Prof2: que los lean de vez en cuando | que les pase algo en la vida y piensen ah mira pues como en la Celestina | sí que creo que eso se les queda |

24- Prof15: hay una parte del alumnado claro evidentemente no todo | tampoco se pretende | yo creo que por lo menos se entretienen | y atienden | eso sí que lo veo

12- Prof20: que clásico no es igual a aburrido | eso creo que sí que se lo llevan

18- Prof29: yo creo que con el tiempo he conseguido por lo menos que los clásicos pues que no sean una lista

18- Prof23: y el contenido en el sentido de que lo puedan relacionar con su vida | les voy guiando bien

Los docentes declaran que con frecuencia también consiguen que sus alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos o memoricen los contenidos:

18- Prof30: para mí la literatura no es tanto la obra sino las ideas que transmiten de un tiempo concreto | entonces creo que no se quedan tanto con la obra como con las ideas que puede llegar a tratar | eso es lo que me da a mí la impresión |

8- Prof12: yo creo sobre todo que se les quede lo más general de los libros y eso | que se les quede la historia y poco más

12- Prof22: yo creo que consigo pues que conozcan la literatura sin duda | que conozcan las etapas literarias

14- Prof26: que se aprendan los contenidos

Frente a la tarea anterior, en la que el alumno desempeña un rol pasivo pues simplemente recibe esos contenidos de forma impersonal, otros docentes informan de que consiguen justamente lo contrario: fomentar el pensamiento crítico de su alumnado para que este interiorice las lecturas y les confiera una nueva significación al pensarlas como obras abiertas:

20- Prof28: que esos textos no tienen por qué tener una única interpretación | que lo podemos relacionar con cuestiones más próximas a nosotros | que sean capaces de llevarlos a la actualidad y a las cosas que a ellos les interesan | no hay una única interpretación

20- Prof1: LA REFLEXIÓN que todo lo que:: leen no es solo algo que está escrito | unas palabras para pasar el rato y ya está | sino que hay algo detrás de eso que | yo les digo que:: por ejemplo en cuanto a la poesía ¿no? que es más abstracta para ellos | sobre todo la poesía más clásica e:: que un poeta no escribe con un solo significado sino que puede haber tantos significados como personas leen el poema y que no es más válido un significado u otro a pesar de que haya chicos que sí que hayan estudiado los temas

Además, entre sus fortalezas, los profesores también cuentan cómo en ocasiones utilizan la literatura como una herramienta performativa a través de la cual consiguen ayudar a los estudiantes a superarse a sí mismos o a depurar aspectos de su propia personalidad, como la empatía o la bondad:

14- Prof14: con teatro he triunfado mucho | les ha servido para desarrollar mucho su expresión | para sufrir su timidez

18- Prof19: pues mira modales | que digan hola | es que yo incido mucho en este grupo en el civismo | que sean buenas personas | es lo único que me importa | porque claro con sus coyunturas sociales pues no tienen tan fácil serlo

22- Prof27: también me preocupo muchísimo en el aspecto humano | quiero decir que todo ello sirva para ser mejores personas | cuidarnos a nosotros mismo y eso es cuidando lo que decimos la palabra lo que escribimos y construyéndonos por dentro con las lecturas

Si bien lo logran con poca frecuencia, parece que lo que más les realiza como docentes es ir conseguir que el alumnado vaya más allá de la mera decodificación; conseguir que no solo atiendan sino, sobre todo, que entablen una vinculación emocional y personal con las obras. Mediante expresiones figuradas como "poner una pica en Flandes" (prof9), "ya se han

metido" (prof8) o "ya está el gusanillo lector" (prof8), el profesorado pone de manifiesto que materializó uno de sus objetivos más ambiciosos: introducir a sus alumnos en la lectura. De esta forma, su concepción del éxito absoluto como docentes de Lengua y Literatura radica en su habilidad para alterar la forma de pensar y de actuar de los alumnos con respecto a la lectura, con el objetivo de que participen de forma activa; que no solo reciban y comprendan la obra, sino que se involucren en ella. Así se explica que, de todos los logros de ejecución, este sea el que desate sensaciones más gratificantes en el profesorado, como la emoción, la ilusión o el orgullo, lo que transforma el acto de leer en una experiencia compartida que promueve la implicación del mediador y de los receptores, que se desempeñan no tanto como profesor y alumnado, sino, sobre todo, en calidad de lectores. Esta disolución entre el rol del docente y el del estudiante provoca la ruptura entre el contexto formal e informal. En consecuencia, cuando un alumno se topa con un profesor fuera del instituto, lo que une a ambos es la literatura:

> *20- Prof4: en adultos que estuve trabajando sí que me funcionaba la literatura y eso que era un público mucho más diverso || una alumna de 40 se emocionó cuando leímos un poema de Salinas | y luego me pidió más títulos de Salinas | eso es una gozada*
>
> *28- Prof8: una vez vi a una alumna emocionarse y casi me da algo de la emoción | normalmente siempre empezamos a leer y les corto en lo más interesante y me dicen pero cómo no vamos a acabar de leerlo y me digo vale ya está el gusanillo lector | con eso me conformo*
>
> *26- Prof8: sí que he tenido momentos muy guays de alumnos que se han comprado las novelas ejemplares a raíz de lecturas que hicimos en clase | o sea qué ilusión ¿no? y este año un alumno me ha hecho un vídeo sobre La casa de Bernarda Alba porque les conté toda la historia menos el final y muchos quisieron saber qué pasaba | siempre tienes como momentos de luz | aunque no es lo más habitual*
>
> *10- Prof9: a mí me pasó esto | un chaval que no leía nada | después de hacer una tertulia en la que todos recomendábamos el libro se queda así y dice "pues yo no leo nada pero después de leer escuchar todo esto he decidido que leer debe de estar genial" y te dices vale pues ya hemos puesto una pica en Flandes ¿no? | hemos conseguido que haya un nuevo lector o amago de lector | claro realmente esto te pasa una vez al año*
>
> *14- Prof14: muchos han acabado siendo grandes lectores*
>
> *18- Prof14: luego me he encontrado con ellos y me lo han agradecido | he tenido bastante éxito con algunos e:: y han estudiado carreras humanísticas y he convencido a los padres para que les dejen estudiar eso*

> *18- Prof27: a ver yo me lo he pasado genial con ellos cuando hemos hecho teatro | adaptamos por ejemplo la dama boba y nos lo pasamos genial | leímos una parte | yo les iba explicando y luego ellos con un diccionario iban adaptando el lenguaje | luego ellos evaluaban y fue genial adentrarnos en el teatro clásico | se disfrazaron la representaron delante de unos compañeros franceses yo he disfrutado tanto viendo a los alumnos haciendo obras de teatro | es bestial |*
>
> *28- Prof8: es muy divertido cuando te los encuentras de fiesta en el pueblo y te dicen esto es real o será como en la fundación | y tú dices ya se han metido | es divertido | sí que se les quedan pequeñas cosas sí | le llaman nombre a su perro*

Recibir una retroalimentación positiva es otro de los elementos que más incrementan sus creencias de autoeficacia. De nuevo, cuando los profesores reconstruyen el discurso pretérito, solo recuerdan el *feedback* emitido por sus estudiantes, sin hacer alusión, por ejemplo, a compañeros de profesión o a otros agentes del paisaje educativo. Normalmente, los profesores reciben el mensaje a posteriori, cuando sus exalumnos aprovechan para recordarles la huella que dejaron en ellos. Esta retroalimentación positiva no se limita al mero elogio, sino que los estudiantes confieren veracidad y legitimidad a sus alabanzas mediante la referencia a sesiones lideradas por sus profesores en el pasado y recuperadas con sumo detalle. Al respecto, que el reconocimiento del alumnado llegue cuando ya no tiene a ese docente parece evidenciar que los alumnos se hacen conscientes de lo significativa que ha sido esa experiencia con el tiempo.

> *20- Prof4: un alumno me dijo tú más que enseñarnos literatura nos ayudas a amar literatura*
>
> *12- Prof10: al cabo del tiempo:: bueno:: oyes siempre la versión de dos o tres alumnos que te encuentras y te dicen que han disfrutado leyendo |*
>
> *14- Prof14: luego me he encontrado con ellos y me lo han agradecido*
>
> *14- Prof14: algunos pues te cuentan clases enteras que les di*
>
> *10- Prof2: lo veo cuando me los encuentro en los pasillos y me dicen que todavía se acuerdan de la clase de Quevedo en la que::*
>
> *22-Prof28: ahora tengo un alumno que fue exalumno y ahora es alumno mío del practicum y recuerda varias de mis actividades de escritura creativa | yo creo que sí les queda*

A pesar de que los docentes se explayan más en hablar de sus éxitos porque les resultan más significativos, también evocan múltiples fracasos de ejecución. En este sentido, algunos

docentes informan de que con frecuencia no consiguen promover la participación y el interés del alumnado ni que comprendan una obra más allá de un nivel superficial. No obstante, lo que menos logran algunos informantes es fomentar la lectura a través de los clásicos o, por lo menos, que la asuman como una actividad lúdica:

> *7- Prof4: intento ir combinando que hable yo y que hablen ellos el problema es que no consigo que hablen ellos | parecen vacas rumiando*
>
> *14- Prof8: no me están haciendo ni caso*
>
> *16- Prof29: veo que no llego a ellos | que están perdidos | es que lo ves | como profesor pues te pasas explicando un rato y llega la actividad y no han entendido lo que has dicho | igual no he conseguido que me escucharan o es que el contenido no son capaces de decodificarlo no sé | les haces preguntas y nada | mudos | claro te das cuenta de que no has hecho nada*
>
> *10- Prof12: no se interesan no | a lo mejor con las lecturas obligatorias si son juveniles algo yo creo que sí | eso sí que les gusta | pero de los clásicos | con el lazarillo ya me estoy viendo negro para que se lo lean || entonces yo creo que eso es una asignatura pendiente también | que se interesen un poquito más*
>
> *13- Prof14: a otros también les he espantado de la lectura porque dicen mira a mí no me va eso | o les obligué a leer el Quijote y ya no volvieron a coger un libro en su vida*
>
> *15- Prof21: no he encontrado la fórmula o el método correcto para transmitirles los clásicos y que los disfruten*
>
> *13- Prof13: no se lo van a leer | no tengo ni idea de cómo podríamos hacerlo*
>
> *14- Prof13: cuando nos metemos en poemas más serios imposible | metemos mucho esfuerzo y tenemos muy poca recompensa | ellos se aprenden el argumento las características de un movimiento | pero no lo leen no*
>
> *12- Prof13: cuando tú les cuentas sí que atienden pero no esperes que luego en casa lean y reflexionen*
>
> *15- Prof10: los alumnos se distraen mucho los alumnos atienden poco | los alumnos te escuchan mucho más intermitente de lo que pensaba al llegar a clase | yo siempre he tendido a pronunciar discursos que pensaba que mis alumnos iban a seguir de principio a fin | y hoy comprendo que sus cerebros no funcionan así*
>
> *16- Prof10: piensas que Bécquer cuyos poemas pues son muchos de temática amorosa les va a gustar y luego resulta que muchos son incapaces de a la poesía hincarle el diente*

Si no les resulta posible atrapar al alumnado mediante las obras de autores clásicos, los profesores experimentan múltiples sensaciones negativas, como la desesperación, la frustración o la confusión, hasta el punto de que una profesora se siente caricaturizada. En consecuencia, la falta de respuesta entre los estudiantes es asumida por el profesorado como un fracaso personal, ya que se sienten incapaces de promover una cuestión que tienen completamente interiorizada:

> *9- Prof4: la literatura no || me frustra mucho porque a mí lo que me gusta es la literatura*
>
> *14- Prof29: es algo que te motiva mucho o te puede matar | yo cuando veo que no entienden nada pues me frustro un poco*
>
> *4- Prof4: de hecho es que no entiendo por qué no les funciona || ese es mi problema como profesional | y bueno | yo cuando descubrí a Garcilaso con 27 años fue WOW que pasada | y eso es lo mismo que te decía antes | o sea | en el tiempo | en la edad que me llevo yo con mis alumnos y empiezo ahora con los alumnos de segundo de bachillerato | que me llevo 20 años | vale | yo tengo 38 || Pues es que quiero decir que a mi me pillan casi tan lejos como a ellos | o sea no es | no es tiempo 20 años de diferencia cuando estamos hablando de la dimensión del XVI entonces ese es mi problema como profe | es que no entiendo por qué no les gusta ||*
>
> *7- Prof4: a mí eso me preocupa mucho | ese día salí casi llorando pero ya te digo de pura frustración | de decir cómo no puedo ser capaz de hacerles ver lo bonito que es eso | si les gusta las películas que son historias cómo es posible que no les guste*
>
> *14- Prof29: a mí es una cuestión que me preocupa mucho porque creo mucho en su poder*
>
> *17- Prof29: he salido así de alguna clase y me replanteo casi toda mi existencia | como profe | como lectora como todo*
>
> *7- Prof25: tú te empeñas pero es muy complicado y a veces muy desesperante | yo hay momentos que me he sentido ridícula | completamente | fíjate con los importante que es para mí*

Cuando llegan a este punto, algunos docentes inician un diálogo con sus estudiantes para intentar revertir la situación descubriendo qué pueden hacer, lo que evidencia el compromiso del mediador no solo con su deber profesional, sino también con los receptores. De esta forma, frente al *feedback* positivo, que llega sobre todo una vez concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje, el *feedback* negativo es sincrónico al momento de la docencia. Aburrimiento y rechazo hacia la literatura son las respuestas emitidas por el alumnado que provocan que los profesores experimenten la sensación de no estar desempeñando correctamente su labor:

20- Prof4: una alumna me dijo cuando te pones a explicar literatura yo hago un viaje astral || es que a veces salgo deprimida y frustrada

20- Prof4: cuando les pregunto sobre lo que les ha gustado y no y siempre es lo mismo las clases de sintaxis estupendo | antes no me gustaba y ahora me encanta lo más aburrido la literatura

8- Prof29: total que yo les pregunto y me dijeron que efectivamente no se habían enterado de nada ((risas)) | como que no habían conectado | que no les gustaba |

La fuente de autoeficacia a la que menos refieren los docentes es el aprendizaje vicario. Al respecto, dos profesores exponen la necesidad de contar con modelos de éxito que les sirvan de orientación con dos propósitos: por un lado, para conocer con mayor profundidad las oportunidades y debilidades que plantea la didáctica de los clásicos y, por otro lado, para que ese estándar les permita comprobar que es factible una transposición exitosa de la literatura clásica, lo que pone de relieve que la complejidad de esta tarea ha provocado que algunos profesores lleguen a perder su fe en la posibilidad de crear experiencias de lectura significativas a través de los clásicos. Por ello, confiesan que requieren ciertas fórmulas que funcionen y que les ayuden a comprender lo que están haciendo para poder desarrollar las competencias que atesoran esos modelos. En este sentido, una de las informantes denuncia la falta de formación que ha recibido el profesorado en lo relativo a la didáctica de los clásicos, puesto que el grado de Filología no oferta contenidos pedagógicos y el sistema público tampoco les ha proporciona esa preparación. Tampoco lo hizo el CAP. En consecuencia, la instrucción en didáctica queda en manos de un profesorado que aprende sobre la marcha o porque está dispuesto a invertir tiempo y dinero en la optimización de sus competencias:

8- Prof12: yo creo que cada uno lo enseñamos a nuestra manera | a lo mejor si tuviéramos algún modelo de éxito | que nos diera alguna charla sobre cómo lo ha hecho | es que a mí me resulta muy complicado y ver un poco que eso se pueda hacer

24- Prof27: muchas veces me funciona y otras no y tampoco sé por qué ni qué puedo:: es que tendría que haber formación para la pedagogía de los clásicos ahora que lo pienso ahí está la clave | yo creo que la formación del profesorado no es complicada | el problema es el tiempo el dinero | porque nosotros incluso así lo hacemos | ojalá estuvieran dentro de nuestra labor y ojalá nos la dieran con respecto a los clásicos | me gustaría que otros compañeros me dieran prácticas de éxito y las pudiéramos poner en marcha | es que no hemos recibido formación sobre ello | es que la carrera que hicimos no tenía nada que ver porque era todo teórico entonces en verdad a los profesores nos deberían formar en una carrera de filología con magisterio | lo adquieres todo con tu práctica docente y la formación es casi nula | la formación que más me ha gustado la he pagado de mi bolsillo | es una vergüenza que el funcionariado se tenga que formar así | lo hacemos porque

sabemos que es muy satisfactorio para nosotros y nuestro alumnado | montan un congreso internacional para salir en la foto y a nosotros nos llegan las minutas |

A falta de instrucción reglada, algunas profesoras aprovechan los beneficios del modelo digital no solo como recurso para llevar al aula, sino también como fuente de (in)formación. De esta forma, *instagram* se convierte en un repositorio de proyectos didácticos que alimenta el diálogo entre el profesorado y la recomendación inter-pares. Como resultado, el concepto de horizontalidad que garantiza permite que estas docentes entren en contacto con prácticas exitosas realizadas por otros profesores con características similares a ellas. Así se incrementa su sentido de autoeficacia, puesto que esta observación normaliza la obtención del éxito a través de los clásicos, haciéndoles ver que está a su alcance. Asimismo, se comprueba que el concepto de prosumidor está operativo tanto en el profesorado como en el alumnado.

Prof19: también pues como estoy en redes pues miro a muchas profes lo que hacen | el juicio del Lazarillo pues sale de ahí | y funciona genial | yo intento estar activa porque me gusta y porque se aprende mucho con lo que hacen otros profes por ahí esa retroalimentación ¿no? así compartimos

Prof28: a veces veo a compañeros en instagram que hacen actividades que no se me habían ocurrido o que no tengo ni idea de cómo usar el programa o lo que hacen | pero como me resulta interesante y veo que de verdad ha funcionado pues lo intento claro que sí y me ayuda mucho

En cuanto a los procesos afectados por la autoeficacia, una vez comentados los afectivos, es necesario reparar en los motivacionales, pues, como se ha adelantado, son los que menos se relacionan con un sentido alto o bajo de autoeficacia. Como se refleja en la tabla XX, las atribuciones causales internas son utilizadas por el profesorado tanto para explicar su fracaso como para explicar, sobre todo, su éxito. En este sentido, cuando algunos docentes se responsabilizan del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, achacan todos sus triunfos a su capacidad para articular una voz personal que integre a la obra y al alumnado en una misma realidad. A tenor de sus reflexiones, son el conocimiento que el profesor tenga del texto y su interés por él lo que permiten la consolidación de esa marca individualizada que aporta el profesor:

16- Prof5: yo he visto a una alumna emocionarse con las coplas a la muerte de su padre pues cuando he sabido yo como profesora transmitir la importancia relacionarlo con la muerte de un familiar pues establecer un vínculo entre la obra y la vida eso vale más que cualquier actividad concreta

4- Prof8: ya hemos leído el romancero y la fundación también es verdad que son clásicos con los que yo me siento muy cómoda y creo que soy buena enseñándolos porque los he leído mucho los conozco y los entiendo

16- Prof7: yo reconozco que soy buena en los autores que de verdad me gustan ¿vale? Yo a partir de Larra disfruto mucho con la literatura | bueno con Celestina me lo paso bomba | el periodismo me interesa mucho | Galdós Bécquer Pérez Reverte Aranguren | pues todos periodistas | yo veo que soy muy buena en los autores que me gustan mucho sí

10- Prof7: no consiste en meterles teorías | pero pues sí les cuentos las gracias de las golondrinas y tienen curiosidad pues por la vida amorosa de Bécquer | yo es que se lo cuento así | con más gracia ||

22- Prof15: a mí por ejemplo me gusta más dar literatura que lengua | porque se me ocurren más cosas para hacer digamos | es una parte que me gusta más | y me motiva | y de hecho les gusta más porque hacemos cosas diferentes | se me ocurren más ideas chulas | sí que me gusta más y me resulta bastante más motivador y creo que lo hago mejor

14- Prof23: a mí me encantan y por eso creo que hago un buen trabajo

18- Prof27: a mí cuando me echan la bronca digo lo he hecho bien | porque como me salgo de los cauces y de los límites establecidos sé que a los alumnos se les va a quedar dentro | los límites siempre entorpecen la creatividad | a ver todos los días tampoco puedes hacer eso | pero me gusta ser un poco rebelde en la pedagogía |

24- Prof27: me gusta leerlos sin que haya una versión por medio o sea tal cual leerlo yo con la entonación adecuada yo creo que transmito más con la voz y con el gesto que con la palabra porque yo por ejemplo les he leído fragmentos de la metamorfosis de Ovidio y han alucinado pero porque estaba muy dentro de mí | muy trabajado

Asimismo, los profesores también se responsabilizan de muchos de sus fracasos, principalmente, de no poder fomentar el hábito lector de su alumnado. Algunos consideran que no lo han logrado porque han utilizado la metodología correcta o porque no han sido capaces de encontrar un punto de unión con sus alumnos, aunque la mayoría no es capaz de verbalizar los motivos de sus tropiezos; simplemente, se hacen responsables de ellos. No obstante, una docente lamenta que los alumnos experimentan una progresiva desafección por la lectura conforme ascienden de curso. En su opinión, este descenso se debe a la falta de innovación metodológica por parte del profesorado, que no se implica activamente en la transposición de obras que, debido a su dificultad, exigen esa labor de mediación desde unos parámetros más lúdicos y cercanos al alumnado:

28- Prof8: ahora creo que no estoy haciendo un buen trabajo porque no me están haciendo ni caso

Prof25: es que yo noto un abismo generacional cada vez más grande:: | a veces intento:: buscar una película una serie para simplificarles y no las tengo porque su cultura audiovisual y general es completamente diferente a la mía | eso sí que lo noto que a lo mejor debería yo intentar acercarme a la suya | pero es que me cuesta muchísimo porque es como que no está en mi mundo | ahora es que no conozco ninguna de sus canciones |

14- Prof15: hacemos mal y creo que sobre todo los profes | porque conforme se hacen más mayores leer es un horror yo creo que en parte creo que es culpa nuestra y de los profesores de lengua o de todos los profesores | porque sé que se hacen cosas diferentes | pero también se hace mucho | venga el Lazarillo | a leerlo vosotros | es un libro que les puede encantar pero no si se les dice "leedlo en casa que dentro de dos meses os voy a hacer un examen de lectura" | es que así la lectura se convierte en una aburrida que no entiendo para que me hagan un examen | entonces se convierte en una tarea escolar más | aburrida

6- Prof21: no he encontrado la fórmula o el método correcto para transmitirles los clásicos y que los disfruten

8-Prof21: yo creo que he tenido una mala metodología pues::

16- Prof25: yo lo intento les interesa puntualmente pero tanto para que se quieran leer algo voluntariamente no | interés de verdad yo | yo por lo menos nunca he sido capaz

En otras ocasiones, los docentes achacan el desinterés del alumnado a factores externos relacionados, ante todo, con las propias características de sus receptores. De hecho, reportan que, si bien muchas veces su desempeño es el mismo, la línea entre el éxito o el fallo la trazan los estudiantes. De este modo, aunque el docente se esfuerce e implique, la edad de los estudiantes, sus circunstancias vitales o familiares, sus capacidades, su vocación por seguir estudiando y su falta de interés o de motivación hacen imposible que se materialicen los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A tenor de sus observaciones, el éxito del aprendizaje no depende íntegramente del profesorado, sino que se trata de un proceso intersubjetivo. De hecho, con expresiones como "llego a lo que llego" (prof9) o "hay cosas que creo que ya no están en mi mano" (prof3), es evidente que los informantes asumen que ellos solo tienen un porcentaje de éxito a su alcance, pero que hay otro tanto sobre el que no pueden influir. A ello ha contribuido, asimismo, la sensación de desamparo que experimentan los profesores, que acusan la falta de ayuda externa que les ha negado el sistema:

18- Prof3: a veces no soy capaz pero bueno | por cosas que se me escapan creo yo |

19 I: ¿A qué te refieres?

20-Prof3: pues:: que yo siempre intento dar el 100% y a veces con un alumnado me funciona y otras veces no | aunque yo haga bien mi trabajo | son cosas que creo que ya no están en mi mano no sé

23- Prof3: ya puedes hacer el pino o la mejor actividad que si solo piensan en dejar de estudiar no te van a hacer ni caso | la motivación y la base es fundamental

16- Prof9: no voy a ser una ilusa de pensar que llego al 100% entre otras cosas porque tengo alumnos muy diferentes con distintas capacidades y sobre todo con distintas circunstancias vitales que muchas veces les dificulta esa lectura | pues problemas en casa ¿no? por ejemplo o problemas con sus compañeros | yo es que llego a lo que llego

8- Prof13: yo creo que los profesores intentamos hacerlo lo más agradable posible | les puedes hacer un teatrillo y todo lo que quieres pero se les queda muy grande

14- Prof19: este año no | igual con alumnos más mayores de bachillerato otros años sí | es que eso es otra cosa

14-Prof3: desde luego que el tipo de alumnado también influye | sobre todo el nivel y la motivación | y sobre todo todo que luego tengan intereses de estudiar un bachillerato o una carrera

12- Prof21: yo creo que mi labor es buena pero si ellos no ponen de su parte yo tampoco puedo hacer gran cosa

10- Prof24: estoy probando aun e: no tengo conclusiones claras porque sigo pensando qué funciona | claro también es que depende mucho de los grupos | es que no hay una receta secreta | quizá te funcione con un grupo pero no con todos | entonces claro | yo voy probando

6- Prof23: es que que disfruten la literatura se ha dejado completamente en manos del profesor | en lo que decida y en el esfuerzo que haga pero ya

Según algunos participantes, una empresa que queda completamente fuera de su alcance es la de fomentar o consolidar el hábito lector del alumnado. En este sentido, algunos docentes piensan que un lector nace: la pasión por la lectura es una condición intrínseca de determinados seres humanos que quizá se puede moldear, pero no crear. Por eso, sea cual sea el enfoque del mediador o la obra, es imposible atrapar a determinado tipo de alumno porque es un no-lector y siempre lo será, lo que deshabilita e invalida absolutamente cualquier aproximación pedagógica. Otros profesores, más que referirse a la lectura en general, aluden sobre todo a la de los clásicos, revelando que resulta imposible que un alumno lea voluntariamente y por placer la literatura clásica.

12- Prof7: chica yo es que pienso que el hábito lector sale un poco también de uno mismo e:: | no sé en qué momento se les puede despertar la chispa

18- Prof11: yo creo que conseguir que un alumno se lea la égloga III de Garcilaso voluntariamente no lo logra nadie ¿no?

4- Prof12: yo creo que los clásicos o te gusta leerlos o se te pueden atragantar mucho | entonces yo creo que se leen más por gusto que por poder enseñarlos | si ellos no tienen el gusanillo | aunque se lo intentes despertar no lo vas a conseguir | es complicado

12- Prof26: es muy complicado yo creo que los alumnos se interesen por los clásicos porque es complicado que lean de por sí | pero claro e:: mi labor docente para eso pues lo veo muy difícil | tampoco creo que esté a mi alcance engancharlos a la lectura

16- Prof1: ¿qué pasa? Que hay parte del alumnado que luego querrá seguir leyendo y otros alumnos a los que ya de por sí no es que no les interesen los clásicos es que no les interesa ni las obras que se escriben en la actualidad

Como algunos docentes se saben conscientes de que no han fomentado el hábito lector y otros consideran que es imposible lograrlo, anticipan escenarios de fracaso en todo lo relativo a la animación lectora, porque, en virtud de sus experiencias pasadas, prevén que esa va a ser la dinámica general de cualquier práctica futura. La expresión "batalla perdida" (prof13) utilizada por uno de los informantes ilustra perfectamente esta premisa:

16- Prof6: si ves un alumnado que está receptivo hay cuestiones que sabes que vas a realizar y no tendrás problemas | pero si tienes que estar constantemente pendiente y no tienen la actitud adecuada | pues hay actividades irrealizables

12- Prof10: haremos como siempre | la chapuza que podamos

14- Prof13: es una batalla perdida | les ponemos una lectura obligatoria y eso yo creo que va contra la naturaleza de la literatura | pero es que es verdad que si no la haces obligatoria no la leen

16- Prof20: sinceramente no | les podemos dar los clásicos mascaditos | lo que quieras | pero luego no lo van a leer |

En contraste, quien ya ha reunido experiencias positivas durante la transposición de autores clásicos visualiza el futuro de forma positiva, promoviendo el desarrollo de nuevas actividades y de conductas que dominar y experimentar por parte tanto del docente como del alumnado:

6- Prof28: ahora vamos a probar en primero de bachillerato:: | vamos a hacer el lazarillo como punto de partida para celebrar un juicio oral | el punto de partida es el texto | ellos

representan a cada personaje | para ellos eso será mucho más interesante | se quedarán mejor con ese recuerdo

Los docentes con baja autoeficacia evitan ciertas tareas y situaciones porque consideran que exceden sus capacidades o porque no se sienten "en su terreno", lo que en ocasiones les lleva a confesar que rehúyen de planteamientos ambiciosos. De esta forma, como algunos no se consideran grandes lectores de obras clásicas, apenas inciden en su lección. Como no dominan las nuevas metodologías, en parte por la falta de especialización, recurren a lo que mejor conocen:

Prof7: es que de verdad cómo les vamos a meter a Santa Teresa o a Fray Luis de León || es que por favor | ahí hablando de lo místico y todo | yo desde luego me veo incapaz de enseñarles el hábito lector leyendo Santa Teresa

Prof30: mi objetivo no es ambicioso porque:: para mí los clásicos son eso | no otra cosas | entonces tampoco voy a promover algo que no es lo mío

Prof8: también es verdad que | yo tampoco les hago un hincapié tremendo en que lean clásicos clásicos porque yo tampoco soy la más lectora de ellos |

Prof12: era un poco diferente al final te queda que aprendan pero sí que les ayudó | me gusta más la clase magistral | me siento más cómodo más en mi terreno o sea les meto unas chapas que pa qué

16- Prof10: intento:: tender un puente entre esas cosas que quiero explicar y ellos | no es un planteamiento muy ambicioso | no hago alta pedagogía porque no utilizo estrategias muy refinadas | no tengo formación pedagógica casi | pero:: pero nada más

En cambio, quienes se sienten eficaces enfocan cualquier actividad como un reto y, por tanto, se atreven con actividades más complejas, independientemente de sus características o del tipo de texto. Para ello, firman un fuerte compromiso para lograr sus objetivos, lo que a menudo conlleva la realización de grandes esfuerzos:

Prof28: al final se trata de atreverse con todo | de no descartar una actividad o un género por miedo o por no conocerlo | si creo que va a ir bien a mi clase | e::: a lo que yo explico y todo pues me lo propongo | lo estudio::

La acumulación de fallos a lo largo de su trayectoria ha provocado que algunos profesores hayan desistido en su propósito de formar lectores:

Prof22: a ver mi autoestima como profesor después de tantos años currando pues la tengo bastante cubierta ¿sabes? Ya me he dado todos los disgustos que me tenía que llevar y ya estoy curado de espanto | al final no me importa mucho si agradecen o no la lectura | yo lo que busco es cumplir mi obligación | tengo claro que estos chicos tienen que saber lo que tienen que saber | pues que sepan diferenciar un texto medieval de uno del Barroco | y ya | esa es mi obligación y yo creo que lo hago bien ¿qué me reconocen? Pues bien ¿que no me lo reconocen? Pues también bien

Prof25: yo por lo menos nunca he sido capaz y creo que inconscientemente he tirado la toalla de conseguir eso

No obstante, otros profesores, a pesar de que reconocen las múltiples dificultades, se niegan a resignarse con el hecho de que los alumnos no puedan disfrutar de la literatura. Autodidactas, apuestan por la formación continua o perseveran para encontrar la fórmula de entrada incluso cuando no se encuentran en su horario laboral, lo que pone de relieve su profundo compromiso y sentido de la responsabilidad:

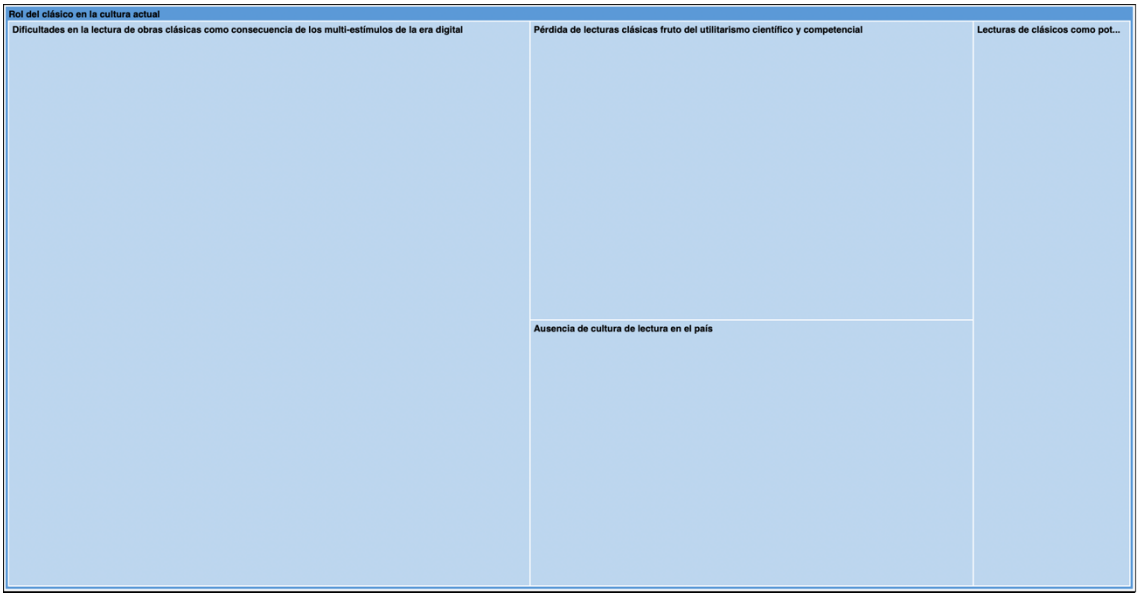
Prof4: ya le he dado vueltas todas estas noches que no puedo dormir sobre las preguntas | yo cuando me despierto a las 6:00 de la mañana me pregunto cómo puedo meter a Góngora a mis alumnos

Prof10: intento aprender cosas básicamente | a mí lo que me ha salvado como profesor es que me gusta lo que enseño | me gustan la lengua y la literatura | entonces leo cosas y las incorporo en mis explicaciones

Prof2: yo cuando veo que no entienden nada pues me frustro un poco | pero insistiendo insistiendo entran | es algo que exige tiempo | pero entran

Prof9: les cuesta horrores leer los textos | pero yo no desisto e:: | no renuncio a la literatura

Figura 53. Mapa jerárquico de la subcategoría rol del clásico en la cultura actual



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al lugar que ocupan los clásicos en la cultura actual, los docentes concuerdan en que ya no desempeñan un rol protagonista en el sistema cultural. Como se muestra en la figura 53, los multi-estímulos de la era digital son el motivo que aglutina la mayoría de los comentarios de los informantes. Los nuevos soportes, como el móvil, y las nuevas aplicaciones, como las redes sociales o las plataformas, acaparan gran parte del día de los estudiantes, que ni disponen de tiempo para la lectura ni están dispuestos a invertir horas en ello porque la lección, que implica detenimiento y concentración, no satisface sus pulsiones a corto plazo:

> *Prof10: en general es verdad que leen muy poco | tienen fuertes distractores como se ha hablado tanto del teléfono móvil | las plataformas:: | digitales | esto les absorbe unas cantidades de tiempo enorme | gente que se pasa 5 o 6 horas al día consultando al móvil | y por supuesto los alumnos que trasnochan con el móvil | es que eso ya termina de devastar sus cerebros en formación | son alumnos con niveles de atención y concentración muy bajos | muchísimo tiempo del día ya ocupado por otros distractores | y aunque cada vez se manden menos deberes y ellos hacen todavía menos de los que se mandan es como que no encuentran el tiempo para leer*

> *Prof15: a ver lo primero pues porque la edad les lleva a tener otros interesas | y ahora hay muchas opciones para relacionarse y sobre todo para entretenerse | el tiempo que no están haciendo deberes pues tienen muchas opciones*

Prof18: pues yo creo que lo que nos pasa un poco a nosotros ¿no? que dejamos la lectura de lado | pues a ellos pues mucho más | si tienen la play y tienen una serie pues no se van a poner a leer | vamos yo creo que les influye un montón

Prof14: el motivo también es que se ha ido valorando más la ciencia bueno mejor dicho las tecnologías | y lo inmediato sobre todo desde el gran auge de las audiovisuales | las nuevas generaciones han perdido el gusto por la lectura porque leer cuesta más que ver | es un gravísimo error que tarde o temprano pagaremos

Prof17: es difícil transmitirles la cultura del esfuerzo | porque la generación de ahora es el aquí y ahora y la inmediatez

Prof19: ahora no creo que sea tanto una cosa de que haya otros estímulos que también sino que ahora se presenta completamente como algo menos atractivo | y que exige un esfuerzo | ahora mismo a los adolescentes les viene todo sin hacer nada | parezco una abuela pero es que tienen mucha información al alcance en muy poco esfuerzo | es que las series son fáciles y rápido para qué voy a hacer el esfuerzo | les cuesta mucho

Como consecuencia, su capacidad de concentración y de comprensión han disminuido considerablemente, por lo que únicamente pueden leer textos cortos. Además, como han interiorizado completamente el código audiovisual, las descripciones detalladas que aparecen en algunas obras clásicas les resultan demasiado tediosas, puesto que están acostumbrados a que sea la imagen la que les aporte esa información.

Prof5: es que eso sería ya reflexionar sobre la sociedad en general y los hábitos perjudiciales que hay causado el móvil | tenemos menos costumbre de leer textos menos extensos

Prof11: la obra de Galdós porque es una sintaxis muy elaborado | con enunciados muy largos | claro en su época no existían las imágenes | así que él tenía que contarlo todo ¿no? | no había fotos | eso hace que los textos les resulten más tediosos

Prof17: les cuesta bastante leer la realista porque son descripciones a veces muy farragosas

Prof24: hay un nivel que creo que son capaces de llegar aunque les cuentes todo eso que no tienen | se les nubla | como es una cultura también tan visual | que claro la descripción de un paisaje por ejemplo les choca mucho porque ya saben perfectamente como es un paisaje | entonces claro eso se les hace muy pesado porque están acostumbrados a que esa información ya les llega por otros canales

Prof25: claro yo no sé si es el mundo audiovisual que condiciona tanto porque ellos pues es como que han perdido el sentido del texto ¿no? para qué van a leer algo si hay un formato que se lo explica de forma visual sin esfuerzo ¿no?

Prof24: generacionalmente van a peor porque lo que leen son redes sociales | textos muy cortos WhatsApp | les presentas un artículo periodístico y es que se quejan porque se ven incapaces

Prof23: ha perdido una serie de capacidades | como la concentración

No se trata solo de una cuestión de formato, sino que, además, las redes sociales promueven la difusión de contenidos de otro calado. Al estar basadas en índices de popularidad, quienes participan activamente en estas plataformas necesitan interpelar a los sentimientos de los usuarios para adquirir notoriedad. Como resultado, sus publicaciones se caracterizan por divulgar textos muy accesibles en términos de comprensión y que pretenden conmover a sus espectadores con el objeto de que sientan que están destinados para ellos. Esta producción elaborada *ad hoc* para el público es completamente antagónica a las características de un texto clásico, que, por tanto, no tiene cabida en estas tendencias de moda. Con todo, una profesora observa que gracias al concepto de comunidad que promueven las redes y al rol activo que otorgan a sus usuarios, algunos de sus alumnos han accedido a la lectura a través de estos cauces:

Prof26: yo creo que ya no se fomentan | las redes sociales ponen muy de moda pues textos así cortitos muy horteras de medio poesía | que son como muy emocionales y sencillos y los sienten como más suyos ¿no? más orales | que luego te saca un libro cualquier influencer que escribe poesía | les publican un libro | eso llama la atención a gente más joven porque están de moda ¿no?

Prof24: ya no solo que no están acostumbrados a leer como antes | sino que es que lo que leen es lo que ofrecen las redes sociales que es bastante alejado de lo que sería un lenguaje correcto

Prof9: los alumnos en este momento tienen un contexto sociocultural con muchos estímulos muy diferentes en donde la lectura convencional para ellos no es nada fácil | ellos se piensan que leen porque leen mensajes de whatsapp porque entran en wattpad porque:: siguen a un booktuber que no sé qué pero tienen a tener una lectura muy superficial y sobre todo como muy fáciles de digerir pues cosas que están escritas en el lenguaje:: prácticamente oral con registros muy coloquiales

Prof9: yo hace dos años o uno hice una pequeña encuesta así casera entre mis alumnos de 4º de la ESO y vi muchas diferencias porque hay gente muy muy lectora que pueden leer al nivel que leía yo de adolescente | obviamente no son una mayoría | y hay gente que no lee nunca | sí que es cierto que hay un público que igual no hubiera accedido a la lectura desde el libro digamos convencional | que se encuentran con que este mundillos conecta cierto interés por leer con otro tipo de:: estímulos pues la relación personal entre la comunidad que se crea entre tiktokers o el hecho de que también pueden publicar cosas tal

Prof9: es verdad que vivimos en una época en la que como hay un cierto:: e:: relativismo en cuanto al canon | es decir | es un momento en que todo vale | la gente publica con mucha facilidad | no tenemos el filtro de las editoriales | y eso pues lo que haga mi vecina del 5º es estupendo porque me ha hecho llorar | es lo que hay en el ambiente | pues lo que te exige el clásico es menos popular ¿no? | yo creo que no sé van a dejar de leer | pero sí que creo que en cada momento se busca:: | igual que yo busque algo que emocionalmente les pueda impresionar | me imagino que todos de alguna manera buscamos eso y lo adaptamos

Sin embargo, a causa de este dominio del usuario, lo canónico se ha desvirtuado, puesto que lo digital ha desplazado a los aparatos de canonización tradicionales, fijando su propia selección. De esta forma, lo que se ha perpetrado es un cambio de paradigma: frente a la jerarquía vertical de antes, donde, por ejemplo, la crítica infundía autoridad, la red ha inventado un universo paralelo con sus propias normas, basadas en parámetros completamente distintos. Presentes en todas las dimensiones de su vida, lo digital se postula como una hiperrealidad paralela en la que, de acuerdo con sus propios códigos, lenguajes, y valores se produce un proceso de contra-canonización. En consecuencia, los jóvenes han perdido el respeto por esa autoridad que implicaba el canon anteriormente, y, en consecuencia, por los autores que lo integraban, porque han encontrado otros ídolos a los que admirar y otros guías culturales a los que respetar:

Prof29: pero ahora ellos ya no tienen eso metido | si me preguntas el porqué | pues no sé | podríamos hablar de cultura hábitos educación | no sé pero es ya otra forma de entender la vida que te decía yo antes

Prof29: primero pues intentar cambiar su visión ya te digo para ellos no es que sea malo o bueno es que les da igual | ya no va con ellos | a priori por lo menos | antes nuestro mundo era el real y si acaso para mí otro mundo era la literatura el cine | ahora su mundo es el real y el otro es el digital | y ese es el que les da las coordenadas

Prof30: me sorprendió mucho ver que a mis compañeros cuando era alumno pues tampoco les gustaba pero había algo de respeto ¿no? ahora es como que han perdido toda esa autoridad | ni les va ni les viene | o sea los deberes no gustan a veces no los hacen pero es que bueno e:: si los hacen es porque son deberes | para ellos los clásicos | ya no son deberes | no sé cómo explicarlo

Prof2: también está que ellos ya no tienen ese concepto de autoridad | o sea no el contenido | hasta la idea ¿no? | de hecho | es como que se rebelan contra eso | quiero decir | yo siempre me he comprado revistas como Cinemanía para ver un poco qué pelis ver | yo ya | vamos |no me imagino a mis alumnos haciendo eso en la vida | es que no les interesa lo que digan unos señores | a ellos pues les interesa lo que digan sus amigos o la gente que siguen en redes | y ojo que si su ídola Laura Escanes ha escrito un libro de poesía pues allá que van aunque solo sea para hacerse la foto

Por otro lado, en esta sociedad digital que encumbra a quienes son capaces de captar la atención, el conocimiento humanístico y la cultura general han cedido todo su protagonismo al utilitarismo científico y competencial. En virtud de que el capitalismo industrial deshecha cualquier alternativa que no proporcione beneficios inmediatos, los clásicos carecen de utilidad a ojos de los jóvenes, puesto que no aprecian su valor como referentes culturales. De esta forma, las disciplinas humanísticas, como el arte, la literatura o la filosofía pierden su autoridad porque, en el actual sistema, no son imprescindibles para obtener réditos económicos, que es el verdadero objetivo de los estudiantes:

> *Prof3: para muchos es un mero adorno | para muchos otros pues:: tiene poco valor | desprecian las humanidades porque porque no significa progreso científico desde su punto de vista*
>
> *Prof27: yo creo que por la sociedad actual porque somos muy prácticos muy técnicos se hace mucha crítica y poca lectura y:: igual que se ha eliminado la filosofía pues también se han eliminado los clásicos e:: es un poco reiterativo pero sí que es verdad que cuando se retira la fuente pierdes tus raíces e:. cuando una sociedad se moderniza hasta el punto de perder sus referentes e:: está coja y yo creo que en la actualidad nos pasa eso necesitamos una buena base y luego volar | y crear con la tecnología no está reñido || pero parece que vamos dando bandazos ¿no? de algo muy tradicional a algo muy novedoso y yo creo que lo tradicional tiene que estar en la base y luego usar las nuevas tecnologías para su enseñanza*
>
> *Prof5: yo creo que hoy en día e:: pues muy poquicas personas reconocen la importancia del sustrato cultural en general | incluso de los referentes culturales | también es que antes saber te daba no solo importancia sino también un beneficio económico | ahora cada vez menos porque han aparecido nuevas formas ¿no? de ganar dinero que no requieren cultura general*
>
> *Prof5: porque cada vez e:: digamos lo que viene siendo la cultura con C mayúscula está menos valorada | se valora más lo práctico | todo lo que sea actual y tenga aplicación cotidiana*
>
> *Prof10: al final unos y otros quieren lo mismo | que es poder ganar mucho dinero | los nuestros seguramente lo consigan | los otros ya no sé | es el capitalismo industrial ¿no? todos quieren lo mismo | o sea podemos hablar de concentración | lectura y lo que quieras | pero lo que mueve sus vidas es el capitalismo | eso es lo que quieren todos*
>
> *Prof14: es que es un síntoma de una pérdida de peso de las humanidades | que han quedado muy diluidas | la filosofía | la historia | la literatura dentro de las humanidades ha perdido mucho peso*
>
> *Prof4: siempre concluimos que todo alrededor parece que les lleva a que no lean que no hace falta | que sus padres y sus familias no han leído y les ha salido bien pues por qué van a hacer ellos lo contrario*

Por la influencia del paradigma digital y el desprestigio de las humanidades, nuestro país carece actualmente de una cultura de la lectura; sobre todo, porque no ha sido fomentada por las autoridades políticas, puesto que la lección de los clásicos no es un tema que preocupe al grueso de los ciudadanos dada su escasa rentabilidad económica y la dificultad de su acceso. Al respecto, un docente critica, además, que la educación se ha instrumentalizado al servicio de propósitos partidistas, lo que ha obstaculizado la creación de un proyecto educativo duradero y consolidado. Las consecuencias de esta desautorización de la literatura clásica comienzan a ser devastadoras: en este sentido, si las altas esferas no reconocen la relevancia de los clásicos ni de la lectura, su espacio en la sociedad va a ser cada vez menor; como han podido comprobar los docentes, que consideran este fenómeno como un fracaso social y nacional. En este nuevo modelo cultural, la lectura ha perdido todo su prestigio como un pasatiempo reservado exclusivamente para los tipos más singulares de la sociedad:

> *Prof5: aunque sí que los clásicos conectan pero como no es obvio inmediato o fácil pues ni desde arriba se entiende | es que además la postura de defender a los clásicos es incómoda pues cuesta y si ni siquiera las instituciones las valoran pues apaga y vámonos*
>
> *Prof14: es el gran fracaso de este país | después de no sé cuántos países de democracia los grandes partidos no han sido capaces de ponerse de acuerdo en torno a qué educación quieren dar | con lo cual sólo hay fluctuaciones extremas de un lado a otro | claro la educación es un proyecto de inmediatez según los políticos*
>
> *Prof4: la gente que sigue mis alumnos no cita a nadie es que ni se menciona | yo creo que en otros países se tiene otra percepción distinta de los clásicos | no sé Dua Lipa salió dando un discurso en reino unido diciendo cómo le había marcado roahl 457ell | yo no me puedo imaginar a un cantante famoso de nuestro país diciendo qué pasada cuando yo leía a quién sea | es que yo creo que tiene que ser algo social | es que la rima de Shakespeare no es más sencilla en inglés que la prosa de Cervantes en castellano*
>
> *Prof9: es que hay una evolución de lo que es el lector ¿no? | en un momento dado ser lector era algo que te daba prestigio | ser alguien que lee es alguien que tiene más cultura y vocabulario | a ser lector es ser un friki pero:: está respetado | un friki respetado | y ahora nadie se avergüenza ni oculta que no se es lector | quiero decir | a mí antes los alumnos me mentían sobre lo que leían y ahora no solo no me mienten sino que no tienen ningún empacho en decirme que no han leído un libro desde Fray perico y su borrico y se quedan más anchos que largos | o sea no tienen ningún tipo de problema*
>
> *Prof15: yo creo que se incentiva muy poco | quedan un poco recluidos a gente friki de la lectura y de la literatura como nuestro caso pero:: pero no a la gran parte de la sociedad que lee | y de hecho parece que la gente que no lee es más guay que la que lee ¿no? | es lo que se incentiva*

Prof19: pero en mi generación no había redes sociales y mis amigos no leían pero lo escondían | ahora no creo que sea tanto una cosa de que haya otros estímulos que también sino que ahora se presenta completamente como algo menos atractivo

No obstante, otros informantes observan que el hecho de que la lectura de los clásicos esté reservada para una proporción muy minoritaria de los ciudadanos no constituye tanto un símbolo de marginación, sino de distinción de la gente culta. De esta forma, en algunos foros transmitir un conocimiento sobre los clásicos presupone una pertenencia a la alta cultura, a pesar de que, en realidad, ese conocimiento no se corresponda con la realidad.

Prof8: son libros que nadie lee | creo que queda muy bien decir que solo lees clásicos y que has leído muchos clásicos | pero que luego creo que son libros que la gente no se lee | ¿o sea cuánta gente que dice haberse leído la Regenta se la ha leído de verdad? O el Quijote o Cien años de soledad | la gente dice que la han leído porque queda muy bonito | el otro día en un concurso escuché a uno decir me pones más nervioso que las novelas de Garcilaso | o sea:: y: luego yo creo que gente en realidad lo que lee es a Javier Castillo | que se ha puesto muy de moda | los best 458ellers pero porque los escuchas mucho | que al final el Quijote no dejó de ser el bestseller de su época | no sabemos si el Infinito en un junco será un clásico en el futuro pero:: no creo de verdad que la gente se lea la regenta pero sí dice que se la ha leído

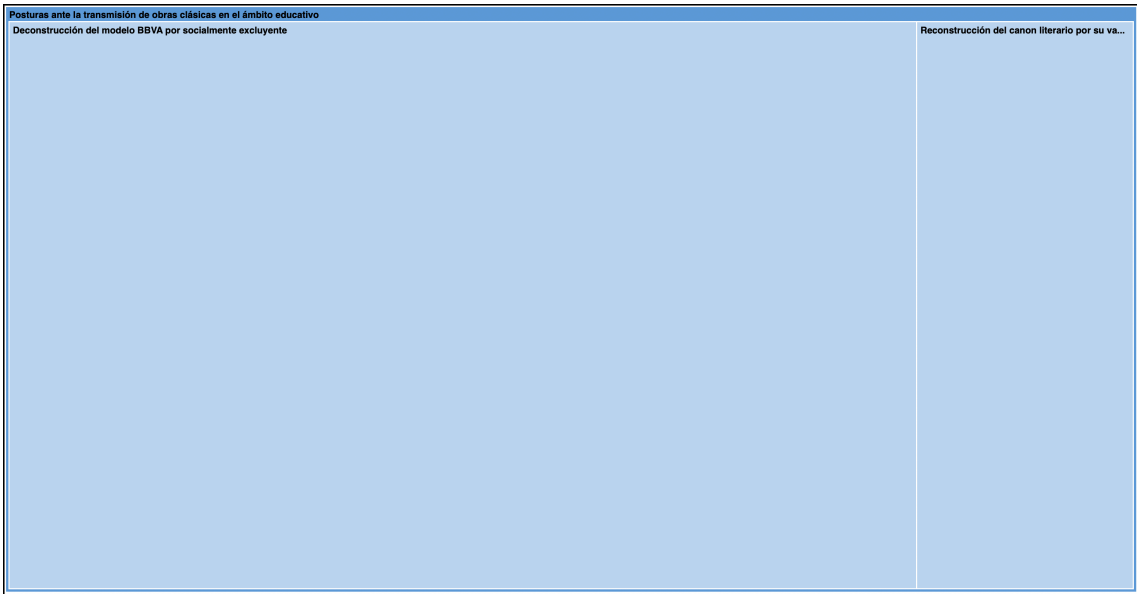
Prof11: sigue siendo una expresión de la alta cultura | viste mucho | de los que se habla mucho | está muy bien que los conozcas en una presentación

Prof11: yo cuando voy al teatro estamos los profesores de literatura y poco más | yo creo que se han quedado totalmente para esto que se llama la alta cultura |

Prof19: pues ocupan un lugar privilegiado en la mente de los que disfrutan de la lectura y son un coñazo para los no lectores | alguien que piensa en el Quijote piensa que eso es un tochazo que escribió un señor hace muchísimo tiempo y que tiene que ser un rollo y complicadísimo | yo creo que los clásicos la gente culta le interesan pero a la gente que pasa no creo que tengan un especial atractivo

Comentado ya el rol que a tenor de los informantes desempeñan los clásicos en el marco cultural actual, a continuación se va a profundizar en el lugar que deben ocupar desde su punto de vista. Como se muestra en la figura 54, hay un mayor porcentaje de saturación del indicador "deconstrucción del modelo BBVA por socialmente excluyente", con respecto al de "reconstrucción del canon literario por su valor estético".

Figura 54. Mapa jerárquico de la subcategoría posturas ante la transmisión de obras clásicas en el ámbito educativo



Fuente: elaboración propia

Quienes apuestan por deconstruir el canon literario y su concreción en el canon formativo reniegan de su repertorio, seleccionado en consonancia con el modelo de Blancos Burgueses Varones Adultos, y de quienes lo han elaborado. De esta forma, a lo largo del tiempo se ha difundido un canon elaborado de acuerdo con una ideología androcentrista y patriarcal, que ha condicionado no solo el perfil de los autores compilados, sino también el de los protagonistas de las obras canonizadas. En consecuencia, el criterio de calidad ha sido relegado en aras de otros intereses políticos y sociales, que han adulterado la realidad literaria en términos de género, raza y clase. Al respecto, una de las informantes, cuyas creencias políticas colisionan completamente con este modelo, puntualiza que el canon no resulta accesible para cualquier lector, por lo que también excluye a quienes, por su falta de formación, no disponen todavía del saber necesario para comprender ese repertorio. Como resultado, formar parte del canon implica, también, formar parte de una élite cultural a la que solo se puede acceder mediante privilegios económicos.

> *Prof19: a mí con los clásicos a veces me pasa eso | no tanto con los clásicos sino con quién dictamina que es un clásico y esto se puede leer y esto está bien pero esto otro no*

> *Prof8: siendo un poco radical | está hecho por hombres blancos para hombres blancos burgueses y con unos conocimientos muy marcados | con unos personajes muy marcados y unas ideologías muy marcadas |*

Prof8: más allá de que esto obviamente choca con mis creencias políticas y sociales ¿no? pero:: creo que es un canon hecho para una serie de personas | y no para todos | ya no solo que es masculino es que creo que es una literatura que no es accesible a todo el mundo |

I ¿entonces no crees que es necesario un concepto de calidad?

Prof8: en cierta medida sí | lo que pasa es que no creo que el concepto de calidad sea lo que determina la selección | son otras cosas como te he dicho | para mí calidad es Lorca pero también es Elvira Sastre ¿eh?

Prof8: entonces me parece también un canon bastante clasista y totalmente desactualizado

Prof2: pues lo que hablamos | ¿son grandes obras? Sí | pero tienen ese componente más selectivo | un poco es la historia del hombre blanco heterosexual

Corresponde mencionar, además, que los informantes que poseen esta conciencia crítica hacia la formación del canon presentan dos tipos de propuestas. Por un lado, se agrupan aquellas profesoras que reniegan de la existencia de un canon único y absoluto que ostente toda la autoridad literaria. Como alternativa, proponen la pluralidad de repertorios, elaborados de acuerdo con múltiples criterios entre los que también se admite el personal:

Prof8: creo que el canon no es un canon real | a mí personalmente me parece bastante | agarrándose un poco al canon cuando ese canon no es real y es un poco ¿pero qué canon? ¿el tuyo? ¿el mío? ¿el de los señores de la RAE? ¿sabes? Es que para mí el concepto está ya pasado de moda directamente pero bueno m:: es que ya vale

Prof8: la selección al final ha venido dado por un contexto social pero es que para mí por mucho que ese canon cambie lo van a seguir cambiando las mismas personas | entonces creo que hay que destruir el concepto de canon porque le estás dando más valía que a otras | y la literatura para mí no es que las obras tengan más valor que otras | es que unas obras te aportan más que otras a nivel personal | cómo podemos generalizar con la literatura | establecer leyes así más generales si es algo tan tan amplio y que depende tanto de lo personal ¿no? que es que es canon para ti | es que yo igual soy lectora de personajes y tú eres lectora de historia o de yo qué sé | de acción es que es tan subjetivo que marcar unas pautas me parece un error porque todas las obras que no están en el canon ¿qué ocurre? Porque esas voces van a ser silenciadas | entonces estamos en lo mismo | es privar a las personas del goce de leer que para eso es la literatura | el concepto de canon debería desaparecer

Prof28: es que al final yo puedo tener mi propio canon dentro de lo que yo he ido leyendo y a lo mejor esa selección no le parece interesante al académico de turno || que una obra pueda tener miles de reinterpretaciones

Prof19: es que a mí no me gusta lo de posicionar algunos libros como clásicos buenos | ¿cuándo se empiezan ya a considerar clásicos? ¿si son del 2000 son clásicos? ¿tienen que

> *tener 100 años para serlo? no sé | entiendo pues que sí siglo XVII y tal | luego lo de siempre | leemos muchos señores y ¿dónde están las mujeres en los clásicos? Pues seguro que están y no las nombramos | me chirría a mí un poco lo de los cánones en general no:: no me gusta*

Por otra parte, algunos informantes, más que suprimir lo canónico, abogan por abrir el canon a otras realidades para visibilizar todos los lados de la historia. Como anuncian, el mundo ha cambiado, por lo que también debe evolucionar el canon. Sus afirmaciones transparentan una visión de lo literario vinculada a las ideas de reflejo y representación, pues proponen reformular el repertorio canónico según valores culturales y sociales. Frente a la sociedad de antes, que aceptaba el modelo BBVA, el paradigma cultural actual, mucho más diverso, ya no se ve reflejado en esa construcción canónica, lo que, según los informantes, puede ser perjudicial, puesto que todo el mundo necesita referencias. De esta forma, asumen la unión entre las nociones de canon y de identidad, ya que, precisamente, preconizan esta apertura para que la totalidad de su alumnado pueda sentirse incluida en la literatura. Aunque apoyan sobre todo la perspectiva de género, también apuestan por incluir más autores sudamericanos o que pertenezcan al colectivo LGTBI, que han sido completamente silenciados en los libros de texto.

> *Prof2: el mundo está cambiando || antes todos asumían la cultura que les llegaba porque porque:: era completamente hegemónica | pues:: blancos | heterosexuales | y la literatura se escribía desde ahí y los que no pues eran censurados ¿no? o se callaba ese aspecto | pero es que ahora hay nuevas identidades de de | que ya no tragan esa visión porque no se ven | el otro día leíamos el Don Juan y una chica me dijo ¿pero la pava esta cómo consiente toda esta movida? (risas) | ellos pues no saben distanciarse ¿no?*

> *Prof2: y eso a mí me exige mucha labor | que no juzguen con sus ojos de ahora aunque claro les impacta tanto que por lo menos:: | y es verdad que podemos hacernos los individuos autónomos y todo eso pero pero || todos necesitamos necesitamos modelos | y ellos pues en los clásicos pues muchos no*

> *Prof2: y yo no digo que ya no esté vigente o que haya que quitarlas solo que ojo eso ya no es lo que impera en la sociedad o por lo lo menos no se admite de tan buen rollo*

> *Prof2: puede que normalizar los clásicos un poco más como ayuda que como autoridad y así que pues quitarles eso que no sean lo que hay que ¿no?*

> *Prof3: pues que hay que reformularlo desde luego | estos últimos años afortunadamente las mujeres ya lo hemos ido viviendo ¿no? e:: el enfoque ha cambiado y hemos visto que es necesario rescatar de autoras que hemos olvidado ¿no? y también pues revisar incluso la imagen de la mujer en el resto de obras ¿no? esto pues sí que interesa a muchos alumnos | y para que tengan modelos ¿no?*

Prof9: estoy totalmente de acuerdo en que hay que visibilizar a las mujeres porque no aparecen en los libros de texto no se estudian con la misma profundidad | no tengo ninguna duda | y me parece que deberíamos empezar por la evau | es que no hay ninguna mujer que se dé de verdad igual que das Antonio Machado | aparece de refilón Carmen Laforet y alguna de los 50 metidas en la generación pero no se estudia de verdad en profundidad | entonces sí que hay cuestiones que por justicia y por aplicación científica de lo que es la realidad sí que de alguna manera debería venir desde la academia

Prof21: creo que es verdad que hay que introducir autoras | porque cuando yo las estudiaba cero pelotero | y muchas veces siempre nos han dicho que estéticamente tenían más calidad | creo que hay que meter autoras que son poco conocidas u otro tipo de autores que no aparecen | pues más sudamericanos ¿no? que nosotros es que no damos el Boom por ejemplo | pero es que ya no te digo el Boom | nada de literatura hispanoamericana nada nada | pues eso yo por ejemplo que a los alumnos sudamericanos también les ayudaría a involucrarse más con las obras ¿no? tirar un poco de esa identidad

Prof24: es que ya se está haciendo | yo creo que ya se está teniendo en cuenta que hay que hacer un canon más variado | sí que es verdad que en literaturas más | pues los siglos de oro es difícil encontrar una variedad porque realmente lo que hay es lo que resalta | pues autores | los clásicos de siempre | pero sí que a partir del siglo XX sí que se trabaja con mujeres con nuevos colectivos que están saliendo y LGTBI y eso | vamos que yo creo que la gente es muy consciente de la diversidad de las lecturas y la diversidad de los autores

Prof28: que es horrible | si yo tengo que recordar los autores que estudié durante la carrera puedo mencionar a Fernán Caballero y poco más | ni una sola mujer ni una | no me hablaron de nadie | ya desde la universidad que nos plantean ese canon pues mal y sí que hay ahora movimientos que tienen un gran interés en la recuperación de las autoras | yo reivindico que las autoras tienen que estar presentes aunque no se hayan conservado sus textos | pero tienen que estar porque han escrito | yo en bachillerato cuando les hablo del mester de juglaría les hablo de las juglaresas y tienen que investigar sobre las juglaresas y las relacionamos con la tradición oral griego | yo siempre el proponer esa perspectiva de género creo que tiene que estar y no está | el libro de texto limita mucho en esto | por eso yo no lo uso | es sesgado | esos cánones literarios no me acaban de convencer | y eso que la perspectiva de género se va incluyendo | pero aun con todo no ||

Prof1: sí eso por supuesto porque a mí me llama mucho la atención en segundo de bachillerato y hablas de Lorca Alberti y Salinas y de repente les hablas de las Sinsombrero dicen ah sí me suenan | pero no son capaces de decir ni un solo nombre | es que ya no solo se lee en el canon literario sino en los libros de texto que no hay páginas dedicadas a ellas

En contraste, hay otros docentes que ponen en tela de juicio esta deconstrucción del canon con base en valores ideológicos. De este modo, algunos informantes afirman que el canon funciona de forma autónoma, por lo que no es necesario modificarlo:

Prof24: no sé si es necesario hacer una revisión | al final es que lo ves con la práctica | si funcionan se queda

Prof9: yo creo que el canon se autorregula solo porque funciona como la lengua | que la vamos modificando los hablantes

De donde parten, por tanto, estos profesores es de la idea de que el canon está. En consecuencia, aunque se sustituyan unas obras por otras, va a seguir imperando un principio de autoridad que oficialice unos títulos en detrimento de otros. Por ello, enaltecen la calidad de las obras como el único criterio válido, ya que, precisamente, por la capacidad del canon para autorregularse, irá integrando a aquellos autores que merezcan ingresar en él. En esta línea, alertan de que, en esta sociedad donde las emociones se confunden con la razón, preponderar cuestiones ideológicas por encima de las literarias puede desvirtuar la noción misma de lo canónico hasta convertirla en un itinerario que pierda el sentido jerarquizador y modélico del concepto original. Asimismo, mientras el criterio de calidad puede operativizarse mediante preceptos más o menos objetivables, resulta más complejo imponer barreras cuando el requisito que prima es el de justicia social, lo que puede desencadenar la canonización sin límites de cualquier tipo de realidad, observan:

Prof10: una sospecha | que no actuamos en el vacío y que si vacías el líquido de un recipiente se llena de aire | entonces de algo se llena | entonces los cánones si desaparecen son sustituidos por otros cánones || desde mi punto de vista | ¿qué significa? Pues que que no sé a lo mejor el modelo que cumplía el canon literario pues lo cumplirán no sé los paradigmas o los esquemas de las plataformas digitales | de los relatos de lo que sea que articulen el nuevo modelo | pues:: las nuevas narrativas ¿no? lo que escriben los influencers y todo eso | las horteradas esas que escriben en internet ¿no? || pues se van los romanos y vienen los bárbaros | las cosas van cambiando | pues igual nos barren con civilización (risas) no sé

Prof22: cada día sufre más ataques ¿no? que si las mujeres | que si las nuevas orientaciones | que está muy bien | pero yo creo que en lo que refiere al clásico la representación de unos u otros es algo secundario | obviamente si hay obras que merecen ingresar en el canon deben hacerlo independientemente de su autor porque la obra habla por sí misma ¿no? | pero que prime siempre el criterio de calidad | porque si empezamos a meter textos e:: por uno u otro motivo social eso ya no es un canon literario | es pues:: un itinerario para hablar del papel de lo que sea | pero no es un canon

Prof9: me parece que cuando entramos a manejar el canon desde otras cuestiones donde no prima la calidad literaria | pues ojo cuidado | porque priman más las emociones | y vivimos una época en la que las ideologías están completamente mezcladas con las emociones | que la justicia poética entonces:: creo que sí que el canon tiene que cambio pero que cambiará de una manera más lenta de lo que querríamos pero debería cambiar de una manera natural

Prof9: hay mucha inercia por lo que resulta más complicado cambiar cosas del canon que en mi opinión son justas y lógicas y sin embargo mucho ruido de gente de fuera de este

ámbito porque por supuesto no solo tienes que meter a las mujeres sino a las personas racializadas que se dice ahora o a:: qué sé yo | me parece que el canon debe cambiar con criterio

En lo que respecta a la influencia del entorno en la didáctica de los clásicos, se ha observado el número de referencias en los indicadores "perfil demográfico del alumnado", "ratio del alumnado", "recursos del centro" "características sociodemográficas del barrio" y "recursos del centro" en función del nivel de inmigración aproximado del centro según el docente y de la renta bruta media per cápita del barrio. Como se muestra en la tabla XX, los profesores que imparten docencia en un centro con alta inmigración y en un centro con una baja renta bruta media per cápita presentan mayores alusiones en todas las categorías.

Figura 55. Número de referencias en la categoría de características sociodemográficas del centro en función del nivel de inmigración y de renta bruta media per cápita del barrio

		Nivel de inmigración			Renta bruta media per cápita del barrio		
Subcategoría	**Indicador**	**Baja**	**Moderada**	**Alta**	**Baja**	**Moderada**	**Alta**
Características del centro	Perfil demográfico del alumnado	2	0	7	7	1	1
	Ratio del alumnado	0	0	5	5	0	0
	Recursos del centro	2	0	3	4	1	0
Características del entorno	Características sociodemográficas del barrio	2	2	2	6	0	0
	Recursos del barrio	0	0	2	2	0	0

Fuente: mapa de calor elaborado con datos de Nvivo12

Varios informantes afirman que las características sociodemográficas del espacio son determinantes, aunque también informan de que se han topado con escenarios muy igualitarios.

Prof14: yo el entorno y tal podía tenerlo en cuenta | porque he dado clases siempre en Teruel o en pueblos de Teruel | entonces mis entornos han sido casi siempre el mismo | es que Teruel es muy igualitario | no hay grandes diferencias

Prof20: el entorno pues influye de 1 a 10 un 8 | es que mi entorno del centro es afortunado | o sea si estuviera en uno más problemático lo organizaría de otra forma | los textos que hemos trabajado tienen relación con su día a día | si trabajara en un entorno muy complicado con alumnado gitano y demás intentaría buscar lecturas más vinculados con eso | pues por ejemplo le daría mucho más juego al romancero gitano

No obstante, hay casos donde sí se registra este influjo. Por ejemplo, uno de los profesores reconoce que el hecho de encontrarse en un contexto rural en el que sabe que no va a permanecer ha provocado que inconscientemente su implicación haya disminuido. Ese mismo contexto rural ha provocado lo contrario en el caso de otra profesora, que afirma volcarse más en su labor como docente para paliar las desigualdades sociales de algunos de sus alumnos:

> *Prof30: además en el contexto rural es que el interés es diferente | vamos yo creo que la calidad de la docencia debe ser la misma faltaría más | pero tú también sabes que estás de paso | la mayoría de profes lo estamos | y claro te queda un poco lo de para qué voy a iniciar algo súper apegado a esto si me iré:: ¿no?*

> *Prof19: en los pueblos que he estado un desmadre absoluto | es que depende las condiciones sociales | de poder comprarse el libro o no | ya eso los marca totalmente | el que puede permitirse una mejor edición que otros y estos le chinchan por habérselo gastado en eso y porque pues claro pobrecicos saben que ellos no | pues no pueden | la demografía influye mucho en los intereses | sí sí | entonces claro tú te tienes que volcar más para que eso no se note tanto*

Por otro lado, aprovechar los recursos del barrio en el que se ubica el centro puede convertirse en una excelente medida para establecer un diálogo entre el instituto y la comunidad. Se trata de explotar las oportunidades que brinda el barrio para reforzar la pertenencia del centro educativo a la comunidad, lo que, además de mejorar la calidad de vida de sus habitantes, también reporta numerosos beneficios personales a los alumnos, quienes, de este modo, pueden comprobar como sus esfuerzos revierten en su entorno. Así, tienen la oportunidad de tomar consciencia que lo que aprenden tiene una utilidad. Además, integrar la realidad literaria en un contexto real convierte la lección en una experiencia significativa:

> *Prof28: también tenemos una pequeña compañía teatral que va por los coles públicos del barrio y siempre llevamos textos clásicos*

> *Prof28: aquí se nos permite el poder ir en cualquier momento a la biblioteca del barrio o el poder ir a la harinera porque resulta que hay un taller de no sé qué || incluir el contexto del barrio | las familias dentro de lo que hacemos en el aula es muy importante | porque así entienden que eso trasciende más allá del aula que es el aprendizaje a lo largo de la vida | la comunidad y el barrio está muy presente | lo hacemos para compartir | vamos a contar cuentos al centro cívico | es esencial tener esos vínculos y esos recursos | el año pasado nos fuimos a emular un jardín de Epicuro | trabajamos textos de los siglos de oro con temática filosófica y las leímos al aire libre | algún día se acordarán de que leyeron a Garcilaso o a Argensola*

Los medios del centro también condicionan las prácticas del profesorado. En concreto, lo que más problemas les genera en términos de recursos es la implantación digital: aunque sobre el papel es evidente que hay que aprovechar la potencialidad de las nuevas tecnologías, la práctica muestra que varios centros todavía no están preparados para ello porque, además del instrumento digital adecuado, también se precisa una adaptación total del entorno. Al respecto, las aulas, los docentes y los profesores todavía no están capacitados, lo que manifiesta un contraste entre las pretensiones de los órganos competentes y la realidad del aula.

> *Prof7: hacemos lo que podemos también te digo | es que faltan recursos | nos pusieron las pizarras digitales y fuimos pioneros | y hoy en día nadie la usa | yo no tengo ni lápiz | es que se lo han llevado los alumnos yo creo | no hay lápices ¿sabes? Es que muchas veces trabajamos de una manera muy mediocre | luego pues sí les pongo las presentaciones digitales pero muchas veces no ven lo que ponen porque el aula está llena | depende de donde se sientes pues:: no se ve nada | menos mal que tenemos el classroom | y eso con presentaciones digitales y todo | si es que:: | no se fijan muchas veces | pero bueno nos dicen que trabajemos con presentaciones y luego las aulas no están preparadas | pues por ejemplo las persianas están rotas y no leen bien las presentaciones |*

> *Prof7: o sea estamos en el siglo XXI y hay muchos problemas en las aulas | luego por ejemplo hacemos una actividad con los portátiles y no tenemos suficiente conexión | unos están sin batería | queda muy bonito pero luego es que la realidad el aula:: nos pone muchos problemas | es que es una lucha*

> *Prof6: hay veces que hemos pensado en hacer vídeos pero todavía no estamos en ese punto | acabamos de hacer la implantación digital en el colegio y nos está llevando un tiempo a profes y a alumnos para habituarnos*

Las dificultades se acentúan, además, cuando la ratio del alumnado es muy elevado, lo que impide una enseñanza individualizada:

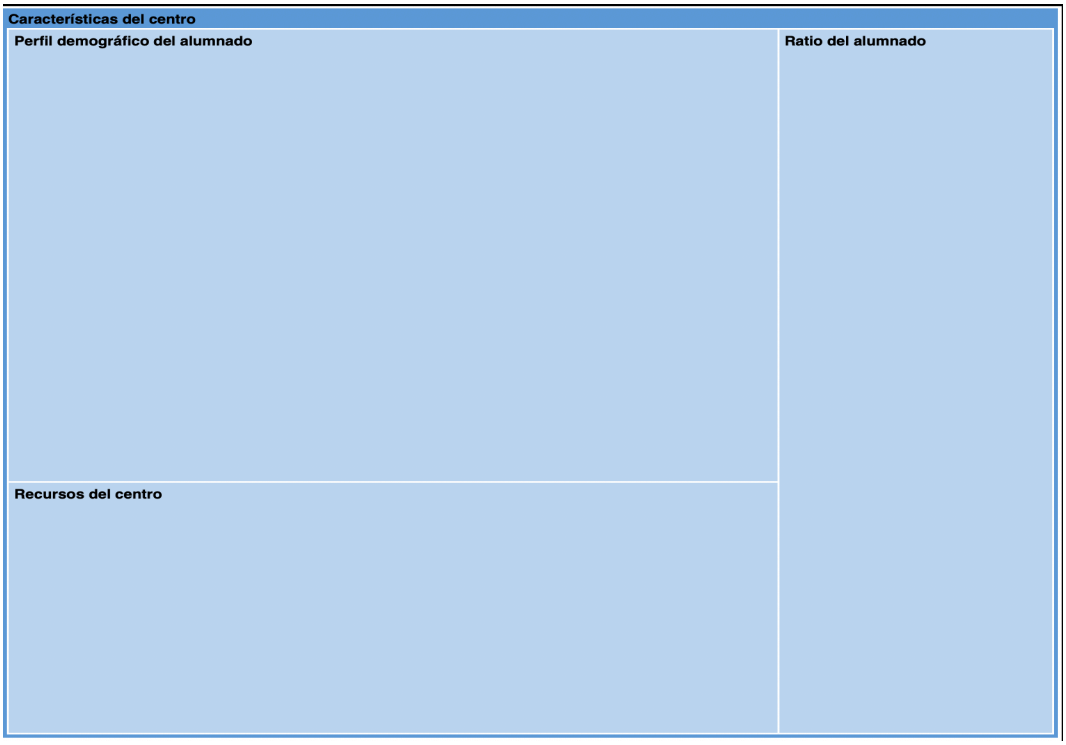
> *Prof7: y luego clases masificadas a todo | aquí tenemos clases con 31*

> *Prof7: es que son muchos por aula | o tienes muchas tablas o la clase se te dispersa mucho:: || en una clase más pequeñita con menos alumnado:: pues puedes hacer más cosas*

> *Prof19: pero claro en una clase de 30 personas tú me dirás | las cosas en papel siempre quedan en papel pero cómo se plantean en la realidad que es lo que me preocupa | hay mucha gente | las aulas están muy llenas | es difícil hacer cosas tan pormenorizadas*

> *Prof2: a ver qué más pues el centro también es muy muy importante sí | en general todo lo que le rodea | tantos alumnos por clase*

Figura 56. Mapa jerárquico de características del centro



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo 12

No obstante, el aspecto del centro que ejerce mayor influencia es el perfil demográfico de los alumnos (figura 56), sobre todo, en aquellos centros con una tasa de inmigración alta y una baja renta media bruta per cápita del barrio. Cuando los alumnos padecen desórdenes en su entorno doméstico, como la ruptura de la estructura familiar o problemas económicos, presentan dificultades para centrarse. Además, que unos alumnos disfruten de más facilitades económicas que otros puede desencadenar un escenario de desigualdad que implica, por ejemplo, que unos tengan acceso a mejores adaptaciones que otros, puesto que en aquellos hogares afectados por problemáticas de este tipo, la lectura de los clásicos se convierte en la última prioridad. Por ello, algunos informantes se responsabilizan de la educación de los alumnos para limar esas diferencias de partida, intentando utilizar el conocimiento como un mecanismo civilizador y de ascensión social. Partiendo de una visión performativa de lo literario, la literatura puede desempeñarse igualmente como un tratamiento terapéutico que aísle a los estudiantes de esa realidad hostil:

> *Prof19: es que depende tanto del contexto | del tipo de alumnado | de la demografía | de los problemas que tienen en sus casas | es que todo depende de cómo son como personas*

> *Prof7: también se dispersan mucho más | tienen más problemas familiares que antes | el hecho de que se disuelvan las familias pues les afecta mucho | se dejan la tarea porque*

han discutido con uno u otro o porque se la han dejado en casa de uno de ellos por ejemplo | hoy me quedo con mi padre | mañana me voy pa allá | están descentrados

Prof2: de sus características familiares | pues si tienen problemas | no sé | familiares que los tienen intentar llevar la clase por ahí para que les ayude | un poco de terapia ¿no? ahora tenemos muchas facilidades que antes no tenían | pero también hay más problemas de otro tipo | que no sé igual se exteriorizan más o es que los niños se dan más cuenta y eso les afecta | entonces vamos a aprovechar la literatura para tratarlo

Prof23: el otro día en 3º me encontré tres versiones que habían traído del lazarillo | unos la tenían muy muy adaptada y fueron los únicos que pudieron entender algo si no | nada

Prof2: luego cada uno me trae pues una adaptación distinta | otros dicen que sus padres prefieren gastarse el dinero en otras otras cosas:: también lo entiendo ¿no? es importante que los padres le den importancia a la cultura | pero es que no todos han tenido acceso a la cultura | y pues ya | están en desventaja::

Prof2: y que estos parten muchos de desigualdades y tú como profesor intentas limarlas | darles algo para que salgan | para que no se queden en lo que les toca de inicio ¿no?

No obstante, cuando los conflictos a los que se enfrentan los alumnos se concretan en el aula mediante conductas cuestionables, las prioridades del profesorado también cambian. Entonces, la educación literaria del alumnado pasa, inevitablemente, a un segundo plano:

Prof7: luego los alumnos tienen muchos problemas de conducta | por ejemplo tengo compañeros más jovencitos que dicen que el alumnado pues no les respeta | pues obviamente puedes querer dar gramática y literatura pero si te pasa algo así lo que haces es dedicar tu tiempo a buscar mecanismos para mejorar la convivencia en el aula

Prof7: poco a poco hasta que te vas implicando | ven que no pasas de ellos | eso es importante | la conflictividad que hay ahora en el aula hace años no había

Con todo, los docentes que trabajan en un centro privado también reconocen la repercusión del perfil demográfico del alumnado, aunque sus problemáticas son distintas. En este caso, no son tanto los conflictos familiares o económicos los que los distraen, sino precisamente los recursos de los que disponen por haber nacido en ese estrato social:

claro es verdad también que la realidad de nuestros alumnos no es extrapolable que se dice ahora ¿no? | igual a algunos institutos los alumnos van armados | eso pues aquí no pasa | pero tienen otra arma que es un Iphone 14 que les quita tanto tiempo como las armas y tú como profesor tienes que combatir igualmente contra eso

En lo que respecta a las características del alumnado como individuo en el marco de la adolescencia, existe bastante homogeneidad en cuanto a las características que el profesorado

atribuye al perfil de sus alumnos. En primer lugar, los informantes recalcan que los alumnos no solo carecen de un hábito lector consolidado, sino que, además, no muestran ningún tipo de curiosidad por otras disciplinas culturales, como el cine. Como resultado, ni leen ni conocen a los autores más destacados de su entorno, lo que confirma que el alumnado se encuentra desarraigado de la realidad cultural; seguramente porque, como ya se ha abordado, la ha sustituido por la digital. En consecuencia, profesorado y alumnado conviven en dos universos distintos. Asimismo, al estar tan fuera de su cotidianeidad, la lectura se convierte prácticamente en una actividad extraordinaria:

> *Prof5: yo te diría que los leen y regular y cada vez menos pero porque cada vez leen menos incluso las lecturas contemporáneas y próximas | en 1º de la ESO trabajar La lección de August que está muy bien escrita y es muy interesante desde el punto de vista de la focalización y desde el punto de vista temático e:: también porque:: pues trata el tema del acoso la diferencia la integración | ese libro les suele interesar bastante muchos pero hay otros que no se lo leen aunque lo leas en clase*
>
> *Prof14: no los conocen | bueno es que no conocen ni a los contemporáneos o sea:: | es que en general no tienen esa cultura no ya de clásicos | no saben quién es Buñuel por ejemplo | es que ni aquí en Teruel | les hablas de un clásico aragonés | pues Braulio Foz y no saben quién es | ni siquiera en su propia zona*
>
> *Prof17: les cuesta bastante leer los clásicos | en general les cuesta leer e:: no solo los clásicos | pero:: | pero bueno vamos trabajándolo y vamos viéndolo | no les gusta | eso es la realidad | pero es que no tienen un hábito lector consolidado*
>
> *Prof4: les cuesta horrores leer los textos*
>
> *Prof19: el año pasado nos leímos un libro de David Lozano y algunos me dijeron que es el primer libro que me leo en toda mi vida*
>
> *Prof10: leen muy poco | a regañadientes y a veces no les parece tan mal | es como una actividad exótica para muchos de ellos | como algo que no practican habitualmente | pero vamos es que incluso ir al cine es algo que tampoco hacen habitualmente | van al cine una vez | con eso podría competir el libro que yo les pongo de lectura obligatoria | muchos no van mucho más allá de una vez al trimestre a un cine | no hablemos ya de un teatro | o una exposición | hablamos de la lectura como si fuera:: | bueno es que no solo no leen | es que nada nada no traje traje*
>
> *Prof25: bueno es que yo noto un abismo generacional cada vez más grande:: | a veces intento:: buscar una película una serie para simplificarles y no las tengo porque su cultura audiovisual y general es completamente diferente a la mía | eso sí que lo noto que a lo mejor debería yo intentar acercarme a la suya | pero es que me cuesta muchísimo porque es como que no está en mi mundo | ahora es que no conozco ninguna de sus canciones | que no se les entiende*

Con todo, hay informantes que perciben que parte de su alumnado se siente atraído por un tipo de obras en concreto: la literatura infantil y juvenil, el cómic o los *best Sellers* actuales.

> *Prof30: aunque como te he dicho hay personas que sí que leen bastante | cosas más actuales*
>
> *Prof19: en el centro en el que estoy en general mis alumnos no leen | alguna chica lleva libros en papel o novela gráfica | los del manga siguen existiendo y siguen leyendo*
>
> *18- Prof23: yo veo a algún alumno que se traga cada tocho que madre mía del cielo*
>
> *14- Prof21: pues yo creo que leen más que nunca | pero literatura juvenil*

En cambio, solo hay un informante que ha contemplado como algunos de sus alumnos se han aproximado a las obras de autores clásicos voluntariamente*:*

> *Prof30: este año me he sorprendido bastante porque les puse una lista de lecturas voluntarias que iban pues desde el Asno de oro de Apuleyo hasta la actualidad y sí que hay varios que han cogido obras tipo Hamlet o el Quijote me ha sorprendido | yo creo que también porque les resulta hasta llamativo ¿no? y que partimos de que es gente que generalmente es muy muy lectora | entonces pues yo creo que se quieren acercar a lo mejor que te ofrece la lectura*

Tanto en la ausencia como en la consolidación de los hábitos lectores del alumnado intervienen una serie de factores relacionados con su actitud. De esta forma, en su lectura por ocio, desempeña un papel fundamental la recomendación inter-pares, si bien este fenómeno solo se registra entre las chicas. La amistad y la lectura establecen una relación bidireccional: las amigas se recomiendan obras y, a su vez, son esas obras las que refuerzan el vínculo de amistad:

> *Prof30: ahora tengo unas cinco que son las que más leen | y mira se recomiendan mucho entre ellas | se dejan libros::*
>
> *Prof18: yo creo que el contexto en el que se rodean influye mucho en su ámbito literario | las amistades por ejemplo les influyen mucho | pues esto se ve hay un grupito de chicas que van juntas y son las que más leen | se han tenido que leer para este trimestre el libro que ellos querían entonces me dicen que me lo ha recomendado Pepita | que es su amiga porque lee*

En cuanto a los aspectos que alejan a los alumnos de la lectura de los clásicos, existe un rechazo generalizado hacia los conceptos de lejanía temporal y dificultad que los alumnos

asignan a estas obras: de entrada, los alumnos asocian la lección de los clásicos al aburrimiento y a un sacrificio desproporcionado que limita completamente su implicación. Asimismo, al adscribirse a un contexto cultural y temporal distante, los alumnos no encuentran a priori ninguna vinculación con la literatura clásica, por lo que les resulta imposible determinar el porqué de su lectura:

> *Prof30: pues mira les puse la Celestina y me pusieron verde | que esto es muy difícil | que esto no puede ser | hay que cambiar las lecturas | que es muy aburrido*
>
> *Prof8: es que si no lo unes a su vida no lo entienden | aunque en realidad es un poco más complejo porque aun uniéndolo a su vida no lo entienden | pero eso:: con tanta tanta distancia | es que cuántas veces nos hemos esforzado en un aula para explicarles para qué sirve la literatura | si no les explicas para qué no lo van a entender |*
>
> *Pro8: enfrentarse a un texto clásico les da miedo les da pereza y les asquea*
>
> *Prof20: de primeras con rechazo |*
>
> *Prof26: pues para empezar te dicen que vaya aburrimiento que para qué leemos esto*
>
> *Prof1: pues ante la lectura si no es guiada mal mal o sea una lectura por sí mismos de un clásico que no esté adaptado eso ya:: corta de primeras ya simplemente con decirlo corta*
>
> *Prof1: yo creo que hay un problema de base que es que ellos ven siglo lo que sea y como no es algo que se haya escrito actualmente yo no lo voy a leer porque es algo que está fuera de mi alcance y entonces para qué me va a interesar a mí algo que se ha escrito ya hace años pues si yo estoy ya en el siglo XXI || no interesa no interesa | por ese motivo creo*
>
> *Prof4: en el que les dije qué puedo hacer dadme ideas | y me dijeron que no se podía hacer nada | que con la literatura no se puede hacer nada | es que escuchan literatura y desconectan*

Con todo, las obras de autores clásicos tienen mejor o peor acogida dependiendo de la rama de conocimiento en la que los estudiantes estén realizando su especialización, puesto que hay algunos alumnos que solo se interesan para lograr una mejor calificación; otros, porque de verdad presentan esa motivación intrínseca, mientras otros ignoran lo que puede aportar la literatura para su vida profesional y personal dado su perfil matemático:

> *Prof9: es verdad que sé yo cómo están en 4º de la ESO que ya están divididos por opciones y tienes un grupo pues que son los biosanitarios | otros los ingenieros | pues entonces claro su forma de afrontar el estudio es diferente | un grupo que quiere sacar todo 10 no tiene nada que ver en su motivación porque quieren hacer medicina | que un grupo que: quiere*

ser ingenieros y que todo esto les parece una chorrada y que les tienes que convencer de que sus proyectos como ingenieros mejorarán mucho el día que tengan una cultura más amplia que la que les da exclusivamente la física | entonces claro son motivaciones diferentes

No obstante, la implicación de los alumnos en la lectura de las obras clásicas depende no solo de cuestiones motivaciones: las complejidades que se derivan de sus aptitudes son, también, fundamentales. En primer lugar, se encuentran las dificultades contingentes, pues en múltiples ocasiones los estudiantes carecen de los conocimientos necesarios para entender los textos. Su escasa competencia semántica les impide si quiera comprender el discurso en un nivel literal, lo que da lugar a múltiples confusiones:

Prof4: parte de la dificultad es que no entienden los textos

Prof6: también hay que tener en cuenta que el vocabulario les cuesta mucho | nosotros usamos versiones adaptadas de los clásicos | el cid alguna vez lo leemos en original y es una labor casi de en cada verso pues:: ir traduciendo lo que dice porque les queda lejano:

Prof23: luego ya propones la lectura de la obra o de fragmentos y vienen los problemas | pero yo he notado mucha diferencia de unos años a esta parte | por ejemplo en 1º de la ESO les leíamos cuentos clásicos o uno de Don Juan Manuel | al principio les costaba pero les gustaba | y ahora en 3º de la ESO estamos con el Lazarillo y la primera clase les hemos dejado solo y la impresión general es que como no lo entienden no saben qué pasa | las ediciones que tienen son ediciones adaptadas y ni aún así y sobre todo les gustan los dibujos | entienden la historia por los dibujos | el otro día me dijeron que el Lazarillo iba de descuartizamientos y les digo ¿y eso? Es que en los dibujos hay uno al que le sangra mucho la cabeza |

En otras ocasiones, los estudiantes no entienden las obras porque han olvidado o todavía no poseen el saber contextual que la literatura clásica exige para su interpretación. En consecuencia, no pueden acceder al horizonte de expectativas del texto. Cuando las dificultades contingentes de este tipo son tan acusadas, la labor del mediador es fundamental para rellenar esos huecos. Por eso, en el curso más bajo, 1º de ESO, el docente debe recurrir a une metodología más unidireccional, puesto que el alumnado apenas posee conocimientos sobre la literatura. Al respecto, se comprueba que los docentes consideran que, si bien la literatura es una experiencia que debe ser explorada desde una vertiente emocional, se enriquece también con una vertiente más racional: de esta forma, sin ese saber parece más complicado poder disfrutar de las obras en toda su magnitud.

Prof16: lo que te encuentras son lecturas que para ellos son difíciles a parte de porque la lengua no sea la actual hay unas referencias culturales que ellos desconocen | entonces a

mí es que me parece fundamental que se haga acompañada | puede ser leer en clase o guiándoles o pautándoles con la lectura | pero solos imposible | te encuentras con que no leen porque dicen no entiendo

Prof23: les cuesta mucho la historia | porque hay muchas cosas que saber previas que se han olvidado | o no las saben de forma que las puedan relacionar bien |

Prof24: claro hay muchos conocimientos que no entienden porque cada vez hay menos contenidos

Prof28: en secundaria sobre todo en 1º de la ESO la lectura es más guiada en clase sobre todo porque hay cuestiones que no van a entender | hay contextos que no tienen | aunque son más pequeños hay que meter más contenidos así más aburridos y menos activos porque no tienen ese conocimiento

En ocasiones, los estudiantes sienten las obras muy lejanas, no solo en el tiempo sino también de su modo de ser y pensar, de modo que, aunque dispongan de todo el conocimiento histórico y semántico necesario para entender lo que pone el texto, aún hay aspectos que les resultan ininteligibles. Respecto a estas complejidades de tipo modal, los alumnos carecen de una capacidad que es fundamental en la interpretación y disfrute de la literatura, y prácticamente, del conjunto del arte: la de trascender la conciencia individual para entender otras formas de vivir. Como resultado, los estudiantes no pueden conectar con personajes con un perfil distinto al suyo porque no saben realizar ese viaje. Sorprendentemente, este mecanismo, que es básico en procedimientos como el de la empatía, les resulta especialmente complejo de llevar a cabo cuando los valores con los que hay que conectar se supeditan a una identidad cultural nacional. Teniendo en cuenta que el canon formativo de nuestro sistema educativo se nutre sobre todo de obras españolas, los informantes observan que su alumnado no empatiza con obras que detallan acontecimientos relativamente recientes porque, a priori, no han vivido esa España. De nuevo, la labor del profesor resulta indispensable para poder proyectarles ese universo al que ellos, por sí mismos, no saben transportarse:

Prof6: es verdad también que ellos no saben proyectarse en otros modos de ser | quiero decir el lazarillo funciona porque es un niño más o menos crecido y con sus problemas pero no deja de resultarles ciertamente cercano en 3º de la ESO pero por ejemplo con Fuenteovejuna no entienden por qué actúan así los personajes | no lo entienden no saben pensar como gente completamente distinta a ellos || aunque tengan la información y el contexto porque se lo hemos explicado

Prof3: no es una ausencia de modelos sino más que nada que les cuesta empatizar con lo que es lejano en el tiempo y claro ahí está la labor del profesor que hace de mediador | que es el que tiene que acercar ese mundo | fíjate Los Santos inocentes que es una obra que

culturalmente no es tan lejana de valores ¿no? ni está tan lejos pues les está costando | y hablamos muchas veces de poder y de opresión y ellos no:: no entran

Prof3: es que mira que al final ellos son herederos de esa España | pero no empatizan no | claro ya son cuestiones muy arraigadas como en nuestra cultura pero que a ellos les resultan ajenas

Prof14: Buero Vallejo antes se leía muy bien y ahora yo creo que no lo entienden quizá porque no han vivivo nada de lo que vivió Buero Vallejo | es curioso que muchas generaciones pues hemos vivido muy fuertemente lo que vivieron algunos de estos autores ¿no? y las nuevas nada nada

Prof24: es que ya no solo es esa distancia | sino que no sé | que a nivel cultural me toca explicar cosas que en principio || no sé como explicarlo | mira el otro día estábamos dando un relato de Pío Baroja y aparece un cura que supuestamente iba a dar la bendición para que:: el muerto se fuera en paz | pues ellos entendieron que bendecían una copa | o sea no entienden nada | pero claro son cosas de que | ya no solo es que ahora tengan otras culturas y no sepan eso ese contenido de costumbres más religiosas | es que no da tiempo de explicarlo todo

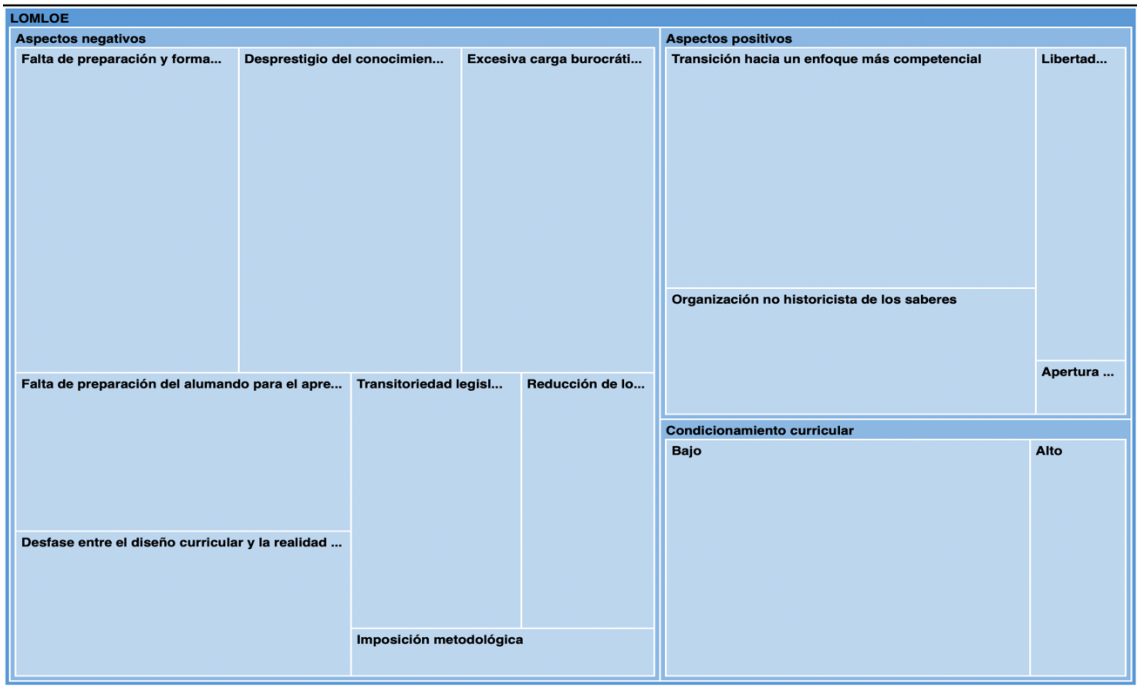
Finalmente, los alumnos también deben superar las dificultades tácticas que deliberadamente ha programado el autor para sus receptores. Mientras, aludiendo a las dificultades modales, el profesorado utilizaba la expresión "entrar" para ilustrar cómo el lector necesita permear en la cosmovisión de otros personajes e historias, en este caso emplea la misma expresión para referir a ese camino que el escritor ha trazado para él y que solo puede recorrer si cuenta con la guía del mediador. Cuanto logran resolver el acertijo, se incrementa considerablemente el sentido de autoeficacia de los estudiantes, que también experimentan otras gratas sensaciones como el efecto de extrañeza:

10- Prof20: es como entrar a la selva e ir cortando a machete | cuando lo entienden se sienten muy bien | cuando conectan es como he adivinado el jeroglífico | he conseguido conectar con esto que me parecía tan difícil pues soy capaz de entenderlo | no siempre pasa

Prof24: cuando les enganchas de alguna manera ellos entran | sobre todo los de 16 que son muy despiertos | cuando ellos van descubriendo esas pistas que les ha dejado el autor y que tú les das pues sí que disfrutan |

6- Prof24: me acuerdo de cuando les expliqué un cuento de Clarín que tenía relación con el paraíso de Adán y Eva pues:: cuando les di una lectura diferente a lo que ellos veían de forma superficial pues:: fliparon en colores ¿no? cuando les enganchas de alguna manera ellos entran

Figura 57. Mapa jerárquico de la categoría LOMLOE



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la gráfica 57 en lo que refiere a la LOMLOE, la subcategoría de aspectos negativos acumula un porcentaje de saturación mayor que la de aspectos positivos. No obstante, conviene subrayar que la tipología de sus críticas es más heterogénea. En consecuencia, aunque los docentes enumeran menos beneficios que críticas acerca del currículo, las ventajas que atribuyen a la nueva ley presentan mayor conformidad.

Al respecto, lo que más celebran de la nueva propuesta legislativa es su transición hacia un enfoque más competencial, que facilita el acceso hacia las obras clásicas, principalmente, por dos motivos. En primer lugar porque, a través de la formación de "situaciones de aprendizaje", apuesta por reinterpretar la literatura clásica desde el horizonte de expectativas del alumnado para convertir la lectura en una experiencia significativa. En este sentido, se trata de que el impacto de la obra trascienda su tiempo con el objetivo de que también sirva para explicar el actual, proponiendo, así, un importante viraje en cuanto a los propósitos de la educación literaria: lo importante no es que los alumnos estudien, sino que lean. En segundo, porque integra la utilización de las metodologías activas en el proceso de transposición, lo que, a través de métodos como el aprendizaje a través de la investigación, confiere un rol activo

a los alumnos. En consecuencia, promueve una didáctica más individualizada y adaptada a las necesidades de los receptores.

> *Prof4: me gustan los cambios curriculares que plantea la ley respecto a la enseñanza de la literatura | me ha gustado porque sí que va a más | únicamente a la comprensión de los textos y de los textos dentro de su contexto || sí | decir eso de la importancia que tienen también | pero de de lo que a mí me parece que es importante | que es darle a los alumnos las herramientas para que ellos puedan coger un libro de la época que sea más o menos y puedan acceder a él || mí me parece que ese tendría que ser el objetivo || y creo que sí que la LOMLOE hace más fácil acceder a eso | de hecho este año doy a 1º de bachillerato y revisando la ley porque nos tenemos que ajustar a la ley || he hecho cambios importantes respecto a como los de antes || antes intentábamos combinar una parte de teoría con una parte de práctica || la parte práctica que se un tipo comunitario o algo por el estilo || hora ya hemos eliminado directamente la parte de teoría*
>
> *Prof6: en el caso de la literatura se fomenta mucho el hábito lector y se ha pasado a un análisis más de comprensión de textos*
>
> *Prof8: a nivel estructural creo que todo lo que conlleva todos los saberes o las situaciones de aprendizaje el que sean cosas que puedan unir a su vida personal me parece muy útil*
>
> *Prof7: lo que sí ha cambiado son las nuevas metodologías ¿vale?*
>
> *Prof15: hay cosas que me gustan del nuevo currículo | o sea igual soy ilusa | pero creo que a esta ley hay que darle una oportunidad porque creo que tiene potencial en algunas cosas que no van tanto por los contenidos sino por el cambio metodológico que ya tendría que haberse dado hace tiempo | e:: también creo que me gusta | igual dentro de unos años ya tendré más juicios de valor para saber si eso que se plantea es posible o no mucho pero teóricamente yo creo que hay que darle una oportunidad | no me disgusta | es más competencial | más global | intentar hacerlo de una manera más integrada y hacer más cosas*
>
> *Prof17: las cosas buenas pues bueno esos aprendizajes competenciales | esas situaciones de aprendizaje | intentar que los aprendizajes que hagan los chicos sean significativos | que los puedan llevar a la vida real para que vivan lo que están aprendiendo*
>
> *Prof19: entiendo que se está planteando de una forma positiva porque tienes más en cuenta al alumno en sus circunstancias personales | que no es café para todos todos los mismo | se tiene muy en cuenta la individualidad*
>
> *Prof2: me gusta | creo que pretende cambiar muchas cosas | pues este enfoque más competencial*
>
> *Prof20: el poder trabajar de modo competencial | vincularlo a proyectos que vean que la lengua es una herramienta que sirve para cosas | a ver hay cambios | pero no siempre les hemos hecho caso a los cambios no creas | yo bueno pues cuando me saqué la oposición en 2010 estaba todo el tema de las competencias de forma mucho más abstracta seguía*

estando todo mucho basado en los criterios | después había que evaluar por procedimientos contenidos y actitudes | eso ha ido cambiando |

Prof20: por eso la LOMLOE habla también de acompañarles:: guiarles | creo que cuando ese trabajo se hace se pueden hacer lecturas muy interesantes

Prof27: a nueva ley nos va a ayudar a los que trabajamos con proyectos y con aprendizaje experimental lo que pasa es que es como que nos apoya

Prof28: a mí me gusta mucho que la nueva normativa propone trabajar cualquier materia con metodologías activas | con proyectos | investigación | que los chavales sean protagonistas | que usen lo aprendido en otros cursos o en otras materias | entonces eso a mí me parece muy positivo | es algo que yo no tuve como alumna cuando estudié | la perspectiva ahora no es vamos a estudiar la celestina | sino vamos a leer | vamos a relacionar con:: algo de nuestro tiempo | con algo del contexto | pues vamos a investigar sobre la prostitución de la celestina | y que eso nos lleve a abordar cómo está la cuestión de la prostitución actualmente

Al intentar establecer un nexo entre el pasado y el presente, relegando el enfoque memorístico, la nueva ley abandona la perspectiva historicista de planteamientos anteriores: en lugar de dividir la literatura en etapas cronológicas, fomenta la organización de los contenidos literarios a través de criterios temáticos o genéricos para que el alumnado tome consciencia de la continuidad y vigencia de ciertos tópicos o personajes. De ahí que permita reflexionar sobre cuestiones sociales y culturales que las obras tratan y que siguen siendo de actualidad, como el papel de la mujer o la inmigración. Al reducir la distancia entre el contexto de producción y el de recepción, las obras adquieren un sentido para los receptores, que ya no las prejuzgan como obsoletas:

Prof8: abre la posibilidad de enseñar obras que no se enseñaban u organizarla de otra manera que no sea de forma histórica

Prof16: sí que existe mucho en cuanto a abrir otro tipo de planteamientos más historicistas y ligados pues a las constelaciones literarias a:: temáticas de autores | más autoras | yo en ese sentido sí que considero que es una buena idea |

Prof18: mi libro de texto nuevo es de Edelvives y está enfocado con un texto que al principio siempre:: había un texto con unas preguntas pero el texto es ya muy reflexivo y se enfoca con los ODS esos objetivos | y luego el tema es muy cortito y como que el profesor debe introducir yo creo que más contenido | y también tratan distintos ámbitos | y luego la literatura | está totalmente separado | las actividades meten las de siempre | relacionadas con el texto | es verdad que al principio son actividades más reflexivas | más relacionadas con el medio ambiente | la mujer || la sociedad la inmigración

Prof20: poder descubrir con ellos por temas con más libertad sin tener que estar centrados en las etapas cronológicas | me permite acercarme a este tipo de lecturas pues desde el gusto | el entretenimiento | sacarles más vidilla y quitarles el poco de viejo | yo a ver soy muy fan de la nueva ley | estoy muy contento

Prof21: creo que se quiere desalojar la idea de la historia de la literatura | y se plantean más como temas | si se enfoca de una manera atrayente para el alumnado es un buen enfoque | no es echarle la chapa para que la escupen | se trata de que vean que los personajes están de actualidad | que los clásicos han llegado a influir en la cultura más actual

Prof23: tengo una opinión positiva porque en cierta medida hemos mejorado porque no es tan estandarizado y tan partido

Prof28: el planteamiento con lomloes es diferente porque se propone una lectura guiada | que no se haga una explicación estanca sino que se interrelacionen unos con otros para que los alumnos puedan entender las fuentes | la evolución de ese tópico | parece que vamos a mejor

Puesto que flexibiliza su estructuración, también deja mayor espacio a la entrada de otro tipo de lecturas. En este sentido, algunos docentes subrayan que al haber desmitificado en cierta medida el concepto de clásico en virtud del derrumbamiento de la perspectiva historicista, se legitima la lectura de la literatura juvenil:

Prof8: creo que está guay porque escapa un poco del concepto de obras canónicas

Prof15: yo creo que aunque los nombra intenta más que tira por otro tipo de literatura | juvenil

En cualquier caso, a pesar de establecer unas hojas de ruta, algunos docentes elogian la LOMLOE por dotar de libertad al profesorado para que pueda materializar los objetivos establecidos y sugeridos de acuerdo con su criterio. No obstante, una docente alerta de los peligros de tanta libertad, puesto que, al ceder la autonomía al docente con respecto a la transposición de los clásicos, el alumno puede salir damnificado por agravio comparativo, lo que evidencia el valor educativo y social que algunos docentes atribuyen a los clásicos:

Prof3: por lo que sé es muy amplia | y deja abierta la puerta al criterio del profesorado

Prof16: en teoría lees la ley y y bueno sí parece que da más libertad

Prof24: a mí me gusta en parte porque la ley te da bastante libertad a la hora de elegir la ruta que quieres que sigan tus alumnos y eso está bien porque con un equipo fijo en un sitio y un departamento fijo te da la libertad para tomar esas decisiones

Prof27: curricularmente no están bien tratados pero a la vez también te dan liberatd para que tú en el aula los puedas incluir

Prof15: si tú quieres introducir clásicos | meter clásicos | pues puedes hacerlo independientemente del currículo porque no es tan cerrado | lo puedes seleccionar tú con libertad

Prof24: también te da tanta libertad que imagínate que los profesores de distintos niveles damos todos Lorca porque nos gusta entonces claro los alumnos se encuentran con que dan todos los años Lorca | entonces claro esto se tiene que pautar desde principio de curso y entre todos | claro además depende del profesor ahora pues puede haber unos que quieran clásicos y otro que no | entonces estás haciendo un alumnado que va a dar muchos clásicos en unos centros y otros que no | ¿realmente sabemos las consecuencias de eso? ¿las diferencias de cultura que puede haber? o al revés | que unos tengan mucho hábito lector y otros nada porque se han aburrido | es que eso tampoco es justo para ellos

Este no es, sin embargo, el punto de vista de otros informantes, que denuncian el autoritarismo del nuevo planteamiento, porque, en su opinión, más que recomendar el uso de las nuevas metodologías, conmina al docente a utilizarlas. En consecuencia, asumen que cada vez es menor la autonomía del mediador como un agente educativo que toma decisiones y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Prof5: te lo imponen pero no sabes cómo ni en qué momento aplicarlo

Prof8: igual que hay cosas con la que no estoy de acuerdo como los niveles de toma de decisión del profesorado | que cada vez son inferiores

Prof25: es que no estoy de acuerdo con la imposición metodológica | tan concreto con el que yo no creo ni me identifico | yo soy anti anti completamente | de hecho he evitado coger cursos LOMLOE | siento que se vulnera mi libertad de cátedra

No obstante, de todas las cuestiones criticadas por los informantes, la que más acusan es su falta de preparación y formación en lo relativo al entendimiento y la puesta en práctica de esta ley. En este sentido, varios de los docentes que alaban el enfoque competencial de la LOMLOE también lamentan la premura de tiempo con la que han contado para familiarizarse con aspectos de difícil comprensión como el de las situaciones de aprendizaje. De hecho, el sistema de evaluación es la cuestión que menos han entendido. Para muchos, el acercamiento a la ley ha sido impresionista: poseen una visión general que les convence, pero, en realidad, no manejan con soltura aspectos más concretos; en parte porque la redacción del documento no les parece clara:

Prof3: bueno es que de entrada todavía no manejo la ley con soltura | la verdad | me falta tiempo | estamos en ello

yo no he entendido nada de nada | tengo una competencia lectora más o menos buena y entonces yo creo que no me pillan | me perdí en la cuestión de cómo evaluar || no se acaban de definir exactamente lo las situaciones de aprendizaje se supone que tienen que ir guiando a lo largo de toda la unidad didáctica que ya no se llama así | o sea que haya que evaluar por competencias pero que a la vez no pueda ser vinculante a ninguna prueba dificulta mucho la cuestión porque:: si no lo vinculas a instrumentos de evaluación sino a capacidades e:: ahí entra ya la subjetividad porque la única forma de medirlo es con rúbricas pero:: me parece que es menos objetivo | y eso que ya veníamos trabajando a través de otras cosas como el aprendizaje cooperativo y quiero decir que estamos acostumbrados a usar todo tipo de instrumentos pero aun así en la ley falta por definir eso bien

Prof5: te exigen un sistema de evaluación del cual no tienes formación

Prof5: la lomloe en fin nos ha venido con muy poco tiempo de reacción podría ser un proyecto apasionante pero:: no hemos tenido ni tiempo para leerla con atención ni información para comprender algunos de sus planteamientos e:: si tú me preguntas por el planteamiento de la lomloe de los clásicos pues ni idea

Prof19: pues mira es que yo no la entiendo | no la entiendo nada de la nueva ley

Prof11: también si te digo la verdad no la conozco al detalle

Prof12: luego ya a la hora de hacer las programaciones es cada vez más lío | antes por ejemplo tenías contenidos ahora tienes saberes | que al final es lo mismo pero es cambiarles los nombres y:: antes había que hacerlo como de lo más general a lo más particular y ahora es al revés

Prof5: luego hasta donde yo he trabajado la LOMLOE | pues hay partes de la redacción que dejan bastante que desear

Los docentes coinciden: la LOMLOE implica un salto muy amplio con respecto a propuestas anteriores para un profesorado que no se ha criado en ese modelo y que, por tanto, no posee esas competencias de partida. Por eso, aunque desde el punto de vista sustantivo la ley supone un avance, las prisas y la mínima formación que han recibido los docentes complican su puesta en práctica. De hecho, incluso sus mayores admiradores culpan a las altas esferas de esta desatención al profesor, que, de nuevo, se siente abandonado por el sistema.

Prof10: cuando me hablan de la LOMLOE en primer lugar muchos planteamientos me parecen interesantes | teóricamente deberíamos estar aplicándola pero es que nos prometió el Ministerio que nos daría algo de formación y luego dijo que no llegaba que no cual | entonces nos han enviado cuatro vídeos para que veamos y es como tik tok | o sea mis conocimientos son más o menos los mismos que cuando busco la receta del arroz oriental | como tutoriales sobre cómo cambiar la rueda de la bicicleta || a ese nivel están mis conocimientos LOMLOE

Prof17: pues mira cosas malas es que nos las han metido con calzador | vamos muy:: nos tendrían que dar formación para la elaboración de programaciones | nos tendrían que dar más tiempo | es que son las prisas

Prof20: hay una parte que no me gusta que como te dejan mucha libertad | creo que nos deberían haber dado más acompañamiento | más formación y sobre todo | más tiempo para habernos preparado

Prof20: nosotros cambiamos más lentamente porque mucho de cómo enseñamos es como nos han enseñado a nosotros e:: nos formamos en la teoría pero aplicarlo a la práctica nos cuesta un tiempo de coordinación que no siempre tenemos y que la inercia es muy poderosa | el decidir no hacer exámenes pues cuesta | a ver cómo lo vamos a hacer | el tema de las rúbricas yo cuando empecé no las usaba ponía las notas a ojo | yo creo que hay que evaluar todo lo que hacen las los alumnos | pero eso no quiere decir que los exámenes sean la única forma de evaluar

Prof21: o sea es que en general el modelo y la nueva ley están bien en el planteamiento ¿no? pero luego no dan unos contenidos para ponerlo en práctica | ni una formación | es más que nada que plantea unos fines y es como venga profesor apáñate para lograrlo porque yo no te voy a decir cómo se hace

Prof23: pero a la hora de ponerla en práctica madre mía | están un poco | incide tanto en lo que no son contenidos que a la hora de practicar has de saber mucho más antes para ponerlo en práctica

A la prontitud con la que se impuso la ley y la falta de formación se une la excesiva carga laboral y burocrática que padece el profesorado, que acapara gran parte de su horario profesional y laboral. En este sentido, aunque a los docentes les gustaría poder llevar al aula muchas de las propuestas LOMLOE, simplemente carecen del tiempo necesario para idearlas y ejecutarlas. Además, los informantes recalcan la complejidad de conciliar la transmisión de contenidos y el planteamiento de actividades innovadoras:

Prof3: sé que vienen nuevos tiempos y nos tenemos que adaptar | sé que tal y como estamos | tan sujetos a unas programaciones tan amplísimas tiene unas consecuencias negativas | porque intentamos dar la programación | y claro en nuestra asignatura son dos en una | es muy complicado trabajarlas abarcar el temario y hacer actividades interesantes | no se puede

Prof7: luego hay muchísima burocracia | es que llevamos un trabajo tremendo | me podría sentar todas las tardes que no acabaría | entre prepararte las clases | hacer presentaciones | corregir | que si rellena un papel para una asignatura | que si rellena la programación | es que no damos abasto e:: | no damos abasto | y eso si tienes familia con niños pequeños y todo yo ya no sé cómo se lo monta | porque yo ya los tengo mayores | muchas horas lectivas también e:: últimamente en Aragón no hay ni listas | hay que recurrir a gente de otras comunidades autónomas y gente que ni siquiera se ha preparado una oposición | fíjate cómo está el tema

Prof10: esta impresión que puedo dar es que es real | estamos completamente saturados de horas | de clases | no tenemos tiempo para programar | que aunque intentes hacer las cosas bien no tienes fuerza ni psicológica ni física | claro los jóvenes tendrán fuerza pero seguramente tienen la responsabilidad de los hijos | y los mayores pues igual ya no tenemos esos hijos colgando como un llavero pero no tenemos ya la capacidad || que teníamos con 30 años esta es la cuestión | que para todo el mundo es difícil vivir en un mundo como este

Prof10: esto no lo utilices en mi contra || (risas) básicamente creo que lo desconozco el planteamiento LOMLOE en un doble sentido | por una parte el ritmo de vida que yo tengo de trabajo me impide formarme en casi ninguna disciplina || la gente no se imagina cuando habla de estos temas no se imagina qué es la vida de un profesor aquí a diario | hoy teníamos una auditoría y llevo una paliza en el cuerpo de escribir papeles que igual la gente no se imagina

Prof10: más que el canon yo me cargaría antes muchísimas más cosas que nos ahorrarían mucho tiempo para la verdadera enseñanza de la lengua y la literatura || pues todo este aparataje burocrático que parecemos pues:: si pudiéramos cargarnos | vamos yo puestos a cargarnos un canon me cargaría el burocrático

Prof16: el problema es la práctica | que estamos entre la espada y la pared | nos apetecería lanzarlos a nuevos planteamientos pero luego en nuestra aula es verdad que llega un momento en el que tienes que cumplir con una burocracia asfixiante que te exige que des muchos contenidos pero de forma innovadora ¿eh? Y eso muchas veces no es compatible

Prof17: ahora mismo con tanto trabajo no puedo idear más actividades

Prof1: no es que no tenga autonomía es que nos falta tiempo o sea hay recursos que no:: están por ningún sitio entonces no se puede hacer como me gustaría la verdad

No obstante, no solo se trata de que haya aspectos, como la falta de tiempo o formación del profesorado, que dificultan la materialización de la propuesta LOMLOE; sino que lo más significativo es que algunos docentes dudan de que esta concreción sea acaso posible. En consecuencia, tachan a la ley de idealista por la distancia que detectan entre lo que y los que dictan la ley y la realidad del aula. Lo inabarcable de la propuesta, así como la dificultad de adaptarla a un alumnado absolutamente diverso en términos de aptitud y actitud, impiden la realización de un proyecto que requiere tanto de estudiantes y profesores como es el de la LOMLOE. Como resultado, los profesores se ven obligados a adulterar los documentos burocráticos en los que dejan constancia de su labor para maquillar esa realidad que no han podido llevar a cabo, lo que les reporta sentimientos muy negativos:

Prof9: creo que como siempre también falta una cierta conciencia de la realidad de lo que es el aula | porque hay planteamiento como muy novedosos e idealizadores de lo que realmente puedes hacer con un aula en la que tienes 27 alumnos:: | cada uno de su padre

y de su madre en cuanto capacidades | en cuanto actitud | en cuanto motivación | en cuanto a muchas cosas | entonces me parece que hay cierta idealización de lo que se puede llegar a alcanzar en el aula

Prof10: es absolutamente inabarcable || tengo tres horas de clase a la semana | bueno tengo 45 minutos cuando consigo que los alumnos se sienten que no que se sienten que eso aun me lleva un poco más | para darles un temario que va desde el comienzo de los tiempos hasta el XIX y que tengo que traducírselo a situaciones de aprendizaje ¿e:::? no sé si se capta mi fina ironía | quien dibuja esto no se imagina las realidades que vivimos nosotros en el aula | y sé que son profesores y sé que su intención pedagógicamente puede ser interesante | pero realmente habría que intentar ver qué se puede hacer realmente en un aula | y no quiero desautorizar a esta gente | pero lo que quiero decir es que ayer hablábamos con una compañera de cómo reflejaba una editorial de estas su programación de aula | ahí hay una serie de elementos que son inabarcables | no tenemos tiempo | no tenemos circunstancias | no tenemos fuerzas físicas ni a veces intelectuales

Prof24: ponerte a hacer un proyecto de este calibre como te propone la ley creo que no es realista desde el punto social desde la realidad en la que vivimos los profesores | tan itinerante

Prof10: pensar que que muchos aprendizajes los puedas canalizar a través de situaciones de aprendizaje que tu hayas programado previamente | que luego puedas valorar con rúbricas | cosas de ese estilo están muy lejos de la realidad | qué viene pasando desde hace un tiempo para mí en la nueva pedagogía || pues que el profesorado aprendemos a mentir y a enmascarar con documentos | e:: las cosas que no podemos hacer | y creo además que eso a muchos profesores lo frustra | porque tienen intención de hacer las cosas bien | les dicen hazlo por esta vía que es imposible hacerlo y traducirlo en una práctica concreta | luego lo tienen que plasmar en documentos que son falsos y la gente acaba frustrada porque ni hace LOMLOE ni puede hacer una educación | no ya más tradicional más conectada con la realidad del aula | y se ven obligados a hacer unos documentos burocráticos que en los últimos tiempos se han multiplicado exponencialmente | o sea:: una barbaridad

Prof7: están barajando las universidades | que se pongan de acuerdo | lo dudo | menudos son los de la universidad que hacen lo que les da la gana sin preguntarnos ni nada

Uno de los principales factores que producen ese desfase entre el diseño curricular y la realidad del aula es el perfil competencial del alumnado. En este sentido, los informantes subrayan que no solo ellos carecen de la preparación necesaria para culminar el proyecto LOMLOE, sino que también su alumnado está lejos de poder adaptarse a un enfoque tan pragmático y reflexivo. En primer lugar, porque, según un informante, a los estudiantes les resulta más sencillo memorizar y liberar lo memorizado acríticamente que elaborar reflexiones más profundas que conlleven entender el texto más allá de un nivel superficial. Otros docentes lo achacan, más bien, a la configuración del sistema educativo, que durante este tiempo ha priorizado en cursos elevados el planteamiento memorístico. En consecuencia, la propuesta

LOMLOE contrasta con todo lo que han vivido los alumnos anteriormente en su etapa educativa, lo que, al menos de momento, les genera confusión, ya que no terminan de entender en qué consisten los nuevos aprendizajes. De hecho, todavía siguen apegados a la noción de contenidos:

> *Prof8: también pues los chavales no están preparados para estudiar así | es difícil todo | creo que no es viable*

> *Prof24: yo sigo intentando las tertulias pero no funciona muy bien porque les cuesta mucho arrancar || si tú les dejas ahí venga a hablar del libro | pues no hablan | exigen mucha intervención por mi parte la verdad | si no les cuesta llegar a algo | fíjate ahora con las novelas distópicas que estamos dando | la de debates que eso plantea | pues o los conoces un poco o es muy difícil llegar a reflexiones así | creo que también el problema es que están poco habituados | les parece todo extrañísimo | si claro no trabajamos con ellos en ello desde abajo y de forma coordinada pues cuando vas a una actividad más compleja o a textos más complejos pues qué quieres | porque decir me ha gustado o no es muy sencillo pero a mí me gustaría que hicieran reflexiones más complejas ¿no? no entienden nada | en primaria yo creo que sí que lo hacen las tertulias | pero claro luego llegan a 1º de la eso y si se encuentran lectura de un libro y examen | y te pregunto que llevaba en el bolso la protagonista | yo no puedo pretender que en 4º pues sepan hacer una buena tertulia*

> *Prof13: tú les sueltes el rollo | luego les pones las actividades del libro y luego que lo cuenten en el examen | eso es lo que ellos prefieren | algo sencillo y fácil | si les pones un comentario de texto es un error porque no lo entienden ni pillan nada | tienen muchas dificultades para decir si quiera que aquí hay una metáfora | no entienden los temas | te dicen el amor*

> *Prof13: por mucho que intentamos poner preguntas para que reflexionen | ellos saben aprender datos y vomitarlos en el examen | te cuentan el argumento y ya está | ya no van más allá | por eso al final el 70% del examen tienen que ser epígrafes de libro | y eso ya sabes tú que eso no es literatura*

> *Prof13: el enfoque competencial a estos les impone ser activos | y ahí está el problema | porque ellos intentan ser el típico alumno pasivo si pueden || nosotros ambientamos la época | el autor | ambientamos las obras | la estructura general de las obras | temas personajes | tampoco da tiempo para más e::*

> *Prof2: es verdad que otras veces el alumnado no arranca no | y por centrarte demasiado pues no puedes hacer cosas porque serían incapaces*

> *Prof23: incluso los alumnos se quejan de que en los libros no tienen la teoría para poder estudiar | entonces tienes que darles enlaces de internet o de otros artículos para que tengan esos contenidos ¿no? yo creo que todavía nuestra forma de entender la formación no está hecha para este cambio tan competencial | porque se dice que el alumnado lo prefiere pero sí es verdad que prefieren pues cosas más prácticas más entretenidas | pero luego te dicen ¿y los apuntes? están un poco desubicados | debemos acudir a materiales*

adicionales | los libros hacen propuestas muy prácticas muy tecnológicas | pero yo no sé si hacen tanta falta

A propósito de los contenidos, si bien la mayoría de las críticas comentadas se dirige hacia las formas y las dificultades de promover en la práctica el enfoque competencial –aunque pueda ser un buen punto de partida desde el punto de vista teórico–, otros docentes rechazan directamente el nuevo diseño curricular por su ataque al conocimiento humanista. De esta forma, la predilección por un planteamiento más práctico ha provocado la desaparición de ciertos saberes y el desplazamiento de los clásicos como ejes de la educación. Al servicio de las competencias, la literatura ha sido despojada de su especifidad por estar sometida a un fin plenamente instrumental en aras del desarrollo de las habilidades comunicativas. En vez de considerarse como un discurso ambiguo y autorreferencial, el lenguaje literario se ha igualado al lenguaje ordinario, reduciendo sus posibilidades didácticas a una dimensión meramente gramatical e ignorando, por tanto, su calidad tanto de discurso autónomo y como de fuente de múltiples estéticas y temáticas. En consecuencia, el concepto de cultura perpetrado en la Ilustración y la supervivencia de las humanidades están en peligro.

Prof22: con respecto a las humanidades es un acoso y derribo total | yo creo que alguien que es quien ha decidido esta nueva ley pues arrastra un trauma infantil y no puede ver las humanidades | se está haciendo mucho hincapié en las famosas competencias que está muy bien | ahora con lo de la mujer en la ciencia ¿no? por supuesto hay que haber mujeres científicas pues sí pero:: las humanidades no pueden quedar relegadas no | es que es lo que nos convierten en humanos | es que el latín la lengua y literatura nos están arrinconando

Prof22: se está dinamitando el concepto de cultura de educación ilustrado del XVIII | siempre en contra de los contenidos y los conocimientos | se están vaciando los contenidos | convierten todo en algo automatizable

Prof6: en cierto modo el saber y el contenido ha disminuido | en el caso de la literatura se fomenta mucho el hábito lector y se ha pasado a un análisis más de comprensión de textos | está muy bien pero sin dejar de lado ese contenido conceptual que había por ejemplo en la ley anterior

Prof11: así como en otras épocas la literatura era casi la base de la formación e:: moral pero también histórico-social | tú a un chico le enseñabas que pertenecía pues a un realismo literarios | que a través de los clásicos también podías contar la pertenencia a una cultura | todo eso está completamente ya diluido

Prof23: los alumnos tienen muy pocas oportunidades | o se buscan la vida | los programas yo creo que van cada vez más a lo práctico | la lingüística | la ortografía | y piensa que

eso en realidad va en detrimento nuestro | porque al alumno que le gusta la lengua quiere disfrutarla

Prof25: me cabrea mucho el planteamiento LOMLOE | porque creo que hace desaparecer la historia de la literatura

Prof25: me lo leí en verano y me parece desoladora | yo soy antilomloe | profesauria de estas que que no creo que todo tengan que ser competencias | que desaparezca la historia de la literatura

Prof27: ver sigue siendo todo como muy vago yo no veo una referencia clara e:: a ver por ejemplo en la eso se trata de una manera muy superficial y transversal y:: se llega a cuarto con algunas nociones pequeñas de los clásicos pero:: muy poquito::

Prof27: sí se han ido abandonando | las lecturas antes eran para la eso leíamos a Lope a Garcilaso el Lazarillo el Quijote y en la actualidad apenas | se lee a lo mejor el lazarillo adaptado o una adaptación de la celestina y ya | y esos son todos los clásicos que leen | ni universales ni griegos ni romanos

Prof11: me parece | estoy buscando una palabra atenuada para ser suave | pero la palabra es lamentable | en el sentido de que la enseñanza de la literatura aparece diluida en medio de la asignatura de lengua | la literatura ocupa un tercio de la del tiempo dedicado a la enseñanza y:: adolece de un pecado de origen que es que esto habría que remontarse a la LOGSE y tal pero es que los regidores han tenido a creer que la literatura es un discurso más como el publicitario | un registro más | como el jurídico-administrativo | o el periodístico | entonces al principio costaba mucho | aquellas críticas que ya le hacíamos a la LOGSE pues era esta idea | un anuncio publicitario no es Juan Ramón Jiménez | tú ahora coges un libro de texto como expresión de oficialidad y ahora un profesor debe dar sintaxis tipologías textuales | y sociología de la lengua | que todo está bien e:: no digo que no | y luego tiene que dar literatura | entonces yo creo que el chaval sale sin saber nada de literatura | porque en cierto modo es un arte | de las palabras | y nunca lo llegan a entender

Prof18: yo sí te soy sincera sí que les estoy metiendo más contenido porque:: lo veía muy sencillo

Con todo, a pesar de sus puntos débiles o de sus puntos fuertes, una docente observa que es una ley que no va a llegar a aplicarse por la inestabilidad política:

Prof8: porque creo que el próximo partido que gobierne que creo que no será el mismo se va a cargar la lomloe | creo que es una ley que está hecha para morir

Precisamente por esa transitoriedad continua de las leyes educativas que ha caracterizado a la política española en su etapa democrática, así como por la desatención hacia el profesorado de los que legislan, los docentes han desarrollado cierto sentido de independencia. De hecho, reivindican su autonomía y su lugar dentro del panorama educativo

y recalcan que, al final, ellos son los que dictan la última palabra en lo relativo a la presencia de los clásicos en sus aulas, puesto que esa es la esencia del docente: tener criterio y saber ejecutarlo. Se trata, además, de un mecanismo de supervivencia, ya que circunscribir su docencia únicamente a lo estipulado por el currículo puede no solo devaluar su desempeño; también puede disminuir su sentido de autoeficacia:

> *Prof11: yo tengo absoluta libertad | no me puedo quejar | he sido siempre absolutamente libre irresponsablemente libre | es que he visto tantas leyes que les hago ya un caso relativo | cumplo pero realmente si yo creo que tengo que citarles el pasaje de la pastora Marcela no va a hacer nadie que me pare | me he sentido en este oficio con los límites que tiene la responsabilidad porque los padres te confirman los hijos | pero por lo demás he sido muy libre*
>
> *Prof16: lo que acaba pasando siempre y llevo muchas leyes a mi espalda es que donde se decide todo es en el aula | la ley puede ser fantástica pero al final lo que decide un buen trabajo en una asignatura es lo que hace el profesor con sus alumnos | no creo que vayamos a dar mejor la asignatura por el hecho de que haya aparecido una nueva ley*
>
> *Prof18: yo es que creo que tiene que depender el profesor | y es el profesor el que debe decidir si tener un enfoque más social o no y o sea::*
>
> *Prof2: tampoco me he metido mucho en el tema | es que intento que el currículo no me amargue | la verdad (risas)*
>
> *Prof2: el currículo pues está pero creo que tampoco nos tiene que amargar | creo que los profes estamos siempre con el currículo en la boca y sí está está ahí pero como te obsesiones no sales de ahí | y la enseñanza es algo más | ser profe es | no sé cierto juicio | ser una guía | si estamos siempre pensando en lo que no hacemos del currículo pues estaremos pensando todo el rato en lo que fallamos porque es inviable*
>
> *Prof22: el marco curricular pues bueno | sí en cuanto a contenidos pero yo le doy mucho más peso a los clásicos*
>
> *Prof23: seríamos muy tontos los profesores si los dejáramos morir | al final es que es una lucha nuestra ¿eh? al final a nosotros en el libro de texto pues nos sale un pequeño fragmento del Cid | pues en nuestra mano está darlo por encima comentando pues solamente la teoría del libro o pararte bien | analizarlo | leerlo en alto:: | el ritmo lo pongo yo | que lo hago pues porque creo en ello*
>
> *Prof24: no sé realmente si tengo libertad pero la ejerzo*

Además, quienes defienden el enfoque competencial que promueve el nuevo diseño curricular reconocen haber desoído las recomendaciones del anterior. De hecho, llevan

bastante tiempo aplicando una metodología basada en la recepción. No obstante, agradecen que la nueva ley legitime sus métodos:

> *Prof28: en mi centro venimos trabajando así mucho tiempo así que nos encanta tener un respaldo legal a esta propuesta*
>
> *Prof28: yo espero que no desaparezcan también es verdad que yo en clase he hecho siempre lo que me daba la gana | he leído siempre textos más clásicos con otros más actuales para que los puedan relacionar | independientemente de lo que me dijera el currículo*
>
> *Prof1: yo creo que según las materias pues tienes más facilidad o menos para poder adaptarte a su nueva ley y yo creo que desde la asignatura de lengua y literatura | llevamos trabajando en esta ley ya años lo que pasa es que nosotros no éramos conscientes de que lo estábamos haciendo*
>
> *Prof1: yo creo que en la literatura es algo que se debe trabajar bastante y que el profesorado llevamos haciéndolo ya un tiempo sin darnos cuenta de que eso se llama así | pero bueno esto ya es la denominación*
>
> *Prof20: yo ya lo hacía pero me parece guay que lo legitime la ley*
>
> *Prof9: también es verdad que yo siempre he trabajado así*

En contraste, hay otros profesores que priorizan el cumplimiento de las disposiciones curriculares por encima de cualquier otro factor, puesto que sienten que esa es su mayor obligación y responsabilidad:

> *Prof4: la normativa curricular mucho porque al final soy una trabajadora del estado y me tengo que guiar por lo que me toca | por eso doy lo que me toca dar | me parece que me debo a lo que me manden*
>
> *Prof30: pues a mí claro lo que más el currículo | por el tema de que trato de aplicarlo para evitar reclamaciones y demás | y que es mi obligación*
>
> *Prof21: el alumnado que diga lo que quiera pero yo tengo un currículo que seguir | por ejemplo en 1º de bachillerato que hay tanto me resulta imposible | o sea el marco curricular me lo marca pero no llego | yo creo que es lo que más me condiciona*
>
> *Prof21: yo creo que lo que más el marco curricular*

Frente a la LOMLOE, que desencadena tanto críticas como alabanzas en lo que respecta a su configuración, el planteamiento vigente de la EvAu en relación con los clásicos

presenta mayor unanimidad, en la medida en que todos los docentes se posicionan absolutamente en contra. Según los informantes, lo más reprobable es la inconexión entre la nueva propuesta de la LOMLOE y el modelo historicista desde el que se concibe el examen. En contraste con el enfoque competencial, reflexivo y práctico que se pretende promover a través de la LOMLOE, la prueba de ingreso a la universidad se caracteriza justamente por lo contrario: los alumnos exclusivamente deben memorizar unos contenidos, sin necesidad de procesarlos. En consecuencia, la EvAu constituye una prueba que no hacer pensar, lo que resulta censurable tanto por los docentes que celebran el enfoque competencial como por los que lamentan el desprestigio del conocimiento humanista. Además, tampoco anima a leer, puesto que los estudiantes pueden resolver los epígrafes sin haberse comprado siquiera el libro. Como consecuencia, el temario desmesurado y este enfoque memorístico contraviene cualquier concepción lúdica y placentera de la lectura:

> *Prof8: a ver como persona que la tiene reciente y ha sido correctora de la evau y está preparando a sus alumnos que lo están sufriendo pues:: me parece una prueba muy mal planteada | creo que no aprenden nada | memorizan*
>
> *Prof8: como profesora que corrige creo que es una prueba extremadamente sencilla y que no les hace pensar | y creo que una educación que no hace pensar no es educación completa*
>
> *Prof10: eso viene a ser como la guinda del pastel ¿no? || es un modelo de examen decimonónico porque m:: es un examen de otra época en esta época entonces e:: hay una contradictio in terminis | a mí no me resulta muy comprensible | o sea nos están hablando de que los alumnos tienen menos capacidad de atención y concentración y que por eso hacemos todo esto de las situaciones de aprendizaje ¿no? || nos están hablando de que no leen | nos están hablando de que hay que adaptarse a los nuevos tiempos | y luego tú ves el examen de evau de la Universidad de Zaragoza y te encuentras con unos temas de literatura inabarcables | inacables | que requieren larguísimas listas obras y citas*
>
> *Prof10: ¿entonces cómo preparas a unos alumnos para la evau cuando vienen de unos parámetros distintos y cómo vas a preparar una evau con una LOMLOE apuntando al conocimiento por situaciones de aprendizaje? Yo no acierto a ver cómo se casa todo eso*
>
> *Prof2: la evau no lo hace porque vamos yo veo que mis alumnos algunos han sacado notazas y yo sé que ni han comprado el libro | pero se lo han estudiado | yo yo pues por mi labor le he dado las herramientas aunque | sé que no se lo habían leído*
>
> *Prof11: es contraproducente porque los alumnos al final ven que todo se lo tienen que aprender de memoria sin llegar a conocerlos ni a aproximarse a ellos en profundidad | es bastante:: complicado | a mí me gustaría que incidieran de verdad la literatura*

Prof16: con una evau que tienes que preparar a los alumnos para poder afrontar esa prueba | igual la literatura en secundaria pues parece que no cambia gran cosa pero al final todo influye | siempre te quedas con el miedo de ¿hasta dónde me puedo arriesgar?

Prof19: pero el examen es horrible | todo memorístico

Prof7: la parte de lengua me parece bien pero la literatura horrible es una vergüenza | lo de analizar un texto bueno lo veo bien | es que un 15% es la exposición teórica de un tema | y eso no vale para nada | es que no vale para nada | me parece horroroso | yo para plantearlo así quitaría la literatura

Prof21: el modelo vigente da poco valor a la literatura porque es escupir unos conocimientos que van a olvidar cuando terminen el examen

Prof23: pues que hasta que no se adecúe a todo lo que nos mandar hacer en la eso no le veo mucho sentido | por lo que te decía antes porque los alumnos ya en secundaria muchas veces están pensando en la evau porque el sistema les lleva a ello | entonces:: no veo sentido que cambiemos en unos ciclos y en otros no que lo hagan como toda la vida | o sea hacemos actividades muy prácticas muy competenciales muy cooperativas pero al final es que si la evau es el examen escrito de toda la vida:: necesitamos contenidos para poder preparar | claro en bachillerato lo pasan fatal | es que no están acostumbrados | hay un desfase importante

Prof24: al final lo que hacen es escupir lo que han aprendido | sino de un texto literario que ellos pueden conocer o no | intentar acertar la corriente | es que tampoco me parece complicado

Prof25: es que la literatura está planteada de una forma completamente memorística | pero el otro extremo | que es absurdo | que es horrible

Prof28: pues bueno me parece un poco de risa:: y más ahora con la nueva normativa aunque no ha entrado en vigor en segundo de bachillerato | pero claro ahora que se nos está pidiendo un aprendizaje competencial | si luego tenemos que rendir cuentas en un examen teórico como el de ahora

Prof27: entonces es que la evau es como una condena del profesorado a no poder disfrutar de la literatura | yo he dado dos o tres años y solo los preparas para la prueba pero no para decir qué HERMOSURA es el romancero gitano cuánto se puede disfrutar con los autores clásicos | porque lo único que haces es prepararlos para un examen

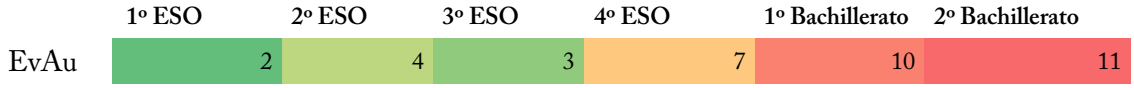
Además, mientras la LOMLOE alienta la introducción de lecturas de todo tipo, el corpus de obras que examina la EvAu es, en opinión de algunos informantes, obsoleto. Al no haber sido actualizado durante más de diez años, el repertorio cada vez resulta más lejano para el alumnado:

Prof8: la parte de la literatura ya está caduca igual que las obras | que se lleven leyendo casi diez años las mismas obras creo que no tiene sentido

Prof13: en literatura no me gusta nada cómo está | las obras que les ponen yo creo que se pueden mejorar | a ellos a ver cuando les explicas la Fundación les gusta pero que les queda muy lejos | el Romancero les gusta pero es un esfuerzo tremendo para ellos

En virtud de esta inconexión es difícil promover ese enfoque competencial teniendo en cuenta, además, el poder de la EvAu, que condiciona en todos los niveles, aunque es en 2º de Bachillerato donde su presencia es absoluta. Así lo demuestra que la categoría "evau" acumula más referencias conforme asciende el curso donde el docente acumula mayor experiencia (figura 58).

Figura 58. Cruce de codificaicón entre la categoría EvAy y el curso



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo.

En consecuencia, todas las actividades y procesos que se llevan a cabo en este curso se supeditan al examen de ingreso a la universidad, lo que se convierte en una tortura tanto para profesores como para alumnos, que deben soportar esa presión. Estudiar y aprender es, entonces, un medio para aprobar; no un fin en sí mismo, lo que limita completamente las posibilidades de una disciplina tan personal como es la literatura:

Prof11: en 2º ya todo es un adiestramiento para que aprueben la evau

Prof19: no me gusta tampoco el sentido de que el bachillerato solo sea para llegar a la evau | en literatura el contenido es súper bonito e interesante | se podrían hacer muchas cosas pero no haces nada porque es todo para llegar a la EvAu

Prof25: que es una cosa que condiciona muchísimo | con una presión brutal que convierte el curso en un sufrimiento también

Prof28: yo intento no cogerme segundo porque no disfrutan ni los profesores ni los alumnos | trabajar de forma activa en segundo es inviable

Prof1: los alumnos tengan en mente todo el rato la selectividad no les hace aprender sino conocer | ya está | hago un examen y ya pues me olvido | creo que segundo es un curso que más que estar protagonizado por las asignatura y el alumnado está protagonizado por la ansiedad y el estrés que tienen por este examen

Prof11: todo está aquejado a que la formación literaria en 2º de bachillerato no puede ser buena porque tienes que ir muy deprisa | son condiciones muy adversas | los puedes preparar para que respondan pero no para que aprendan

Prof19: en literatura el contenido es súper bonito e interesante | se podrían hacer muchas cosas pero no haces nada porque es todo para llegar a la evau

Este condicionamiento alcanza cotas incluso más elevadas en algunos centros privados, donde la utilización de las nuevas metodologías pasa a un segundo plano si no se subordinan al rendimiento académico de los alumnos en esta prueba:

Prof10: en un colegio como esto se vive mucho | de cara a la evau como un fin casi teleológico por así decirlo por cuestiones de prestigio y de que se espera que nuestros alumnos tengan buenas calificaciones | porque ellos también quieren ¿no? | realmente a los padres les da igual la pedagogía | a los alumnos también | a las altas esferas del centro ni te cuento || lo que importa es pues eso que tengan buenas calificaciones

No obstante, lo más llamativo del planteamiento vigente de la EvAu es que, aunque somete a los alumnos a la memorización de múltiples contenidos literarios desde un prisma historicista, haciendo imposible en muchas ocasiones que el docente pueda abarcar todo ese temario desmesurado, la presencia de la literatura en el examen es tangencial en comparación con el de la lingüística. En consecuencia, habida cuenta de la influencia que de forma transversal establece la EvAu a lo largo de la etapa Secundaria, la desatención hacia la literatura se expande inevitablemente hacia otros niveles:

prof12: te puedo decir bien poco porque no he dado 2º de bachillerato todavía pero yo sí que creo que deberían darle un poco más de peso a:: la literatura y menos a la sintaxis por ejemplo | cuando yo hice la selectividad teníamos el comentario de texto que estaba bien pero no tenía el peso de ahora | a lo mejor ahora hacer el comentario de texto de un texto literario más que periodístico pues quizá sería más conveniente

Prof1: creo que es muy interesante la parte de literatura porque es un siglo muy importante y la etapa que tenemos antes de la nuestra pero que:: es imposible casi abordar todo ese temario cuando hay tanta sobrecarga || y luego en el examen tiene un porcentaje muy bajo

Prof23: claro imagínate que en la evau les pidiéramos analizar de verdad un clásico | pues entonces le podríamos dedicar mucho más tiempo | que es lo que hacemos con la sintaxis | que en 4º nos llevan mucho tiempo porque sabemos que en la evau es una parte muy importante | si supiéramos que en la evau va a hacer un comentario de un texto clásico que comentar también lo haríamos | vamos yo lo intento | pero digamos que tendríamos legitimidad | la evau es lo que nos marca

Sin embargo, la nueva propuesta tampoco cuenta de momento con la aprobación del profesorado. Como sucede con la LOMLOE, la prueba piloto que se ha difundido en prensa también genera dudas entre algunos informantes por lo que demanda del alumnado, cuyas capacidades, hoy por hoy, tan solo les alcanzan para memorizar un texto. Así, su pobre comprensión lectura y su limitada competencia lingüística imposibilitan la realización de operaciones de mayor nivel, que exigen madurez, capacidad de abstracción y pensamiento crítico.

> *Prof10: si ahora me dicen otro modelo al año que viene | yo temblaría por la mayor parte de mis alumnos | porque si realmente pretenden que escriban algo con sentido | si pretenden que pongan las comas y las tildes en su sitio | eso para la mayoría es más difícil que aprenderse un tema o incluso que distinguir el complemento directo | si de verdad ahora queremos ponerles un texto y que digan cosas sobre el texto que merezcan la pena | redactados en castellano pues:: mis alumnos tienen casi todos el B2 y el C1 en distintos idiomas | yo dudaría muchas veces | en darle esa nota en español | igual podría conseguir a base de un entrenamiento un poco hípico | pero en una práctica ordinaria con tres clases en 1º qué puedes conseguir tú con la expresión de un alumno*

> *Prof21: el piloto este | pues bueno no sé no me termina de convencer | porque creo que hoy por hoy el alumnado no está preparado para resolverlo |*

> *Prof28: creo que ahora van a pedir más madurez del alumnado | más capacidad de reflexión pero creo que no es capaz más de la mitad del alumnado | no tienen el grado de madurez suficiente para hacer una prueba de ese tipo*

En este sentido, algunos docentes coinciden en que la meta del examen -promover la reflexión del alumnado- es positiva y necesaria, pero recalcan que de momento el profesorado carece de las herramientas necesarias para ayudar a sus estudiantes a llegar hasta ahí. De esta forma, se pone de relieve que, si bien es una propuesta, como la de la LOMLOE, que confiere un rol activo al alumnado, también es cierto que requiere una gran labor de transposición al profesorado, al menos por el perfil del alumno actual. Por ello, lo que de nuevo solicitan es un acompañamiento al docente por parte del sistema:

> *Prof9: pues tuve la oportunidad de ver el otro día el examen que han puesto en prueba y te digo lo mismo | me parece un examen chulísimo | que desde el profesor hay que darle herramientas para ver cómo puedes articular eso en el aula para que tus alumnos sean competentes para hacer eso | porque esas preguntas están genial en lo que es el diseño del examen | me parece vamos un examen entretenido atractivo divertido | todo lo que tú quieras pero m:: cómo yo llego hasta ahí | me falta una metodología clara | porque m:: no puedo llegar ahí si previamente no he establecido unos contenidos pautados | cosa que no está en la ley | lo que nos pasa es que e:: todo se puede dar en cualquier momento ahora | lo tienes que diseñar y tú | y claro es que diseñar en el aire es muy bonito | pero a mí me*

gustaría saber cómo puedo llevar a mis alumnos al nivel de competencia real que te exige ese examen | es muy bonito para publicarlo en el periódico | qué guay qué completo | qué preguntas tan distintas tiene | qué bien une publicidad con el texto de opinión con el texto literario | en el aire ideal de la muerte | como persona para hacerlo me encanta | pero me gustaría saber en mi espacio de la clase cómo puedo yo articular todo esto | porque son muchas cosas | muy variopintas | sin nada sin algo que las estructure en el fondo

Prof21: los profesores no podemos hacer milagros por así decirlo | claro que pienso que es fundamental que el alumnado tenga pensamiento crítico | pero hoy por hoy yo no sé qué herramientas tendría que darles en clase para que puedan resolver ese examen

En contraposición, otros docentes discuten la propuesta por considerarla poco exigente, en virtud de los escasos contenidos que los estudiantes deben estudiar:

Prof3: las nuevas propuestas desde luego que a mí no me parecen válidas | habría que buscar un punto medio | entre esa desmesura y la ligereza de lo nuevo

Prof21: es verdad que yo estoy en contra de escupir un temario pero me falta chicha

En cualquier caso, unos y otros coinciden en que lo inadmisible es la nula comunicación que se establece con el profesorado, que es quien, sobre el terreno, debe encarar esa realidad sobre la que cada vez planea mayor incertidumbre. De nuevo, el docente se siente desatendido y con la sensación de que las decisiones se le imponen de un día a otro y sin contar con su opinión.

Prof10: ahora dicen que igual cambia | lo del piloto ¿no? pues dicen que igual la cambiaban el año que viene cuando dijeron que iban a cambiarla dentro de cinco cursos | yo no consigo entender la transmisión de información que hay | el armonizador dice otra cosa que si cinco años | claro yo pensé pues igual me pilla la jubilación | voy a morir con el plan este | con este modelo de examen

Prof14: creo que en esta nueva evau va a tener peso una especie de prueba de madurez || lectora y de redacción pero creo que a estas alturas no ha quedado muy claro la estructura | pero claro tampoco se le ha explicado nada al profesorado sobre qué se quiere ¿no? es que también estamos solos

Prof24: buf:: pues no sé lo que me parece fatal desde luego es lo que igual se plantea una prueba de test | claro es que esa es otra | rumores de una prueba u otra | no se sabe nada y luego ¿qué vas a hacer? ¿cambiar de un día para otro todo un formato al profesorado y al alumnado?

Equipo docente

Figura 59. Mapa jerárquico de la categoría departamento

Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a las creencias del profesorado sobre el equipo docente, los participantes hablaron más del departamento que de sus compañeros. Como se muestra en la figura 59, la saturación de la subcategoría "aspectos positivos" es ligeramente mayor que las de "aspectos negativos". Dentro de los aspectos positivos, en lo que más inciden es en la labor de coordinación del departamento. En este sentido, los informantes subrayan la importancia de que los profesores de Lengua y Literatura trabajen común y sincronizadamente, lo que no solo revierte en el alumnado, sino que también mejora el clima laboral. Aludiendo a su planificación, hacen referencia a decisiones que se toman de forma consensuada entre todos los miembros de esta división y que generan una cultura departamental; una de ellas es su posicionamiento en cuanto a la lectura de los clásicos, que puede llegar a convertirse en una política innegociable del departamento:

> *23- Prof3: cuando llegas a un departamento pues:: tratas de hacer de aportar algo interesante | y algo que dure para el curso siguiente | dejarlo hecho un poco ¿no? yo creo que es importante para los alumnos saber que lo que están haciendo va a tener una continuidad*

> *24- Prof4: pero yo creo que es importante que estemos coordinadas y a gusto | es mucho mejor trabajar con gente si hay una buena relación*

20- Prof26: pues sobre todo pienso en el departamento de aquí vamos todos bastante iguales para unificar | vemos un poco cómo explicar el libro y que luego hacemos un examen de eso | hacemos todo parecido para que los alumnos no se quejen

4- Prof10: de entrada aquí como departamento somos partidarios de que sí y nos hemos mantenido irreductibles cuando nos dicen que lo que enseñamos es aburrido o que ya no interesa | que los alumnos tienen que leer otras cosas | siempre te venden el argumento de que hay lecturas más fáciles | y quizá tengan razón pero nosotros seguimos defendiendo la lectura de los clásicos

La comunicación entre el profesorado garantiza la autonomía de sus miembros porque ninguna decisión se toma sin tener en cuenta al resto. No obstante, en este fenómeno también influye el tamaño del centro. Además, la sensación de estar trabajando en situaciones adversas por la excesiva carga laboral fomenta la unión y solidaridad entre los docentes, que se apoyan mutuamente en aras de un mismo objetivo. Como sucede con el posicionamiento en cuanto a la lectura de los clásicos, cuando el profesorado de Lengua y Literatura comparte unos principios didácticos, la convivencia es más sencilla:

22- Prof28: a comienzo del curso decidimos qué se va leer entre los profes para intentar ir a la par y que todo el nivel trabaje lo mismo | en el centro nosotros tenemos mucha libertad

24- Prof4: tenemos muy buena coordinación en el departamento | hablamos mucho entre nosotras todos los años

20- Prof23: En nuestro centro tenemos autonomía porque es pequeño | estamos dos en 3º por ejemplo | entonces:: nos coordinamos y este año al cambiar la ley nos hemos basado primero en repetir lo anterior para no cambiar el material sino más bien la forma de hacerlo | el año que viene pues ya veremos según ha ido este | el centro sí que nos dice pues que por lo menos elijamos un libro para leer

Prof10: ha pasado una cosa caprichosa en ese sentido | y es que como entre 4º de la ESO y 2º de bachillerato como Luis XIV el departamento soy yo | haces lo que buenamente puedes | seguramente en Zaragoza poca gente pueda decir que ha llevado tres cursos en solitario | no es muy habitual | y cuando llego al departamento me encuentro con dos compañeras que me entiendo | y compartimos la vocación de enseñar capacidades | ellas se pelean mucho más en las capacidades lingüísticas básicas | y yo tengo que conjugar un poco con más conocimientos como el modelo de comentario literario o lingüístico o la historia de la literatura | quiero decir | el departamento no me corta las alas para nada porque intentamos dar apoyo y ánimos entre nosotros y vas como en una melé ¿no? hombre con hombro a lo que puedes | realmente no sé | ayer tuvimos una reunión de departamento una afónica otra agotada ||

Sin embargo, en otros casos, es posible que la coordinación entre los integrantes del departamento sea un problema. En este sentido, algunos profesores aluden a esta unidad en

términos de imposición, sobre todo metodológica y de lecturas. Entonces, las relaciones de jerarquía pueden desencadenar un conflicto, porque el docente debe acatar decisiones de cuyo proceso de determinación no ha formado parte. Si compartir los principios didácticos fomenta la cohesión entre el profesorado de Lengua castellana y literatura, disentir provoca exactamente lo contrario, llegando a generar un choque entre sus creencias sobre la pedagogía y lo que se le ordena. Además, por muy amantes que sean de las obras clásicas, la noción de obligatoriedad, que tanto acusa el alumnado, también resulta conflictiva para los docentes, puesto que puede provocar la lección de un texto con el que el profesor no ha establecido una vinculación personal:

> *20- Prof24: si llego a un centro nuevo pues tengo que contar con ciertas pautas que te marcan desde el departamento que no te permiten hacer lo que habías planteado*
>
> *14- Prof26: porque en mi caso en este instituto para saber que se lo han leído nos dicen que les hagamos examen*
>
> *10- Prof15: en mi departamento tengo la mala suerte de que | ellos ven las cosas de otra manera | son más tradicionales y nunca están dispuestos a hacer actividades ni otras cosas |*
>
> *10- Prof15: yo en función de los alumnos que tengo veo lo que puedo hacer yo y ya está | en este caso concreto de mi departamento todos los que lo ven así son mayores | aunque también es verdad que no todo el mundo mayor es tradicional | tampoco es la excusa de la edad y habrá gente joven que también haga las clases tradicionales | yo creo que es en realidad buscar comodidad | si lo has hecho toda la vida así pues:*
>
> *22- Prof5: influye mucho el departamento en mi centro las lecturas tienen que estar pautadas por departamento | incluso te diría que hay un plan de:: que llevamos unos años intentando ser firmes tener una planificación de que siempre sean las mismas lecturas | no en todos los centros en los que yo he estado ha sido así | y a mí particularmente no me gusta ese sistema | lo entiendo porque así los libros están en la biblioteca | lo tienen los hermanos | es muy útil desde el punto de vista planificación pero no lo veo positivo e:: porque esa imposición de leer esta obra y no esta otra pues como te he dicho que es muy importante que te guste esa obra que estés informado y eso pues si te imponen por el artículo 33 e: explicar la celestina y encima no lo has decidido tú sino que lo decidieron hace dos años en una reunión de departamento en la que ni siquiera estabas pues es bastante:: a los alumnos no les gusta que les manden pues a los profesores tampoco::*

No obstante, en otras ocasiones, las dificultades para lograr la coordinación entre los miembros provienen de causas exógenas. El hecho de que la docencia sea en ocasiones una profesión tan itinerante dificulta establecer una pauta de continuidad en aquellos centros que padecen con asiduidad múltiples cambios en su plantilla por su situación geográfica:

> *24- Prof4: la mitad de nuestro centro es interino eso hace muy difícil algunas cosas porque es difícil dar continuidad | hay que montar el departamento desde cero o casi desde cero | de seis solo estamos dos antiguas | eso significa redefinir mínimos lecturas::*

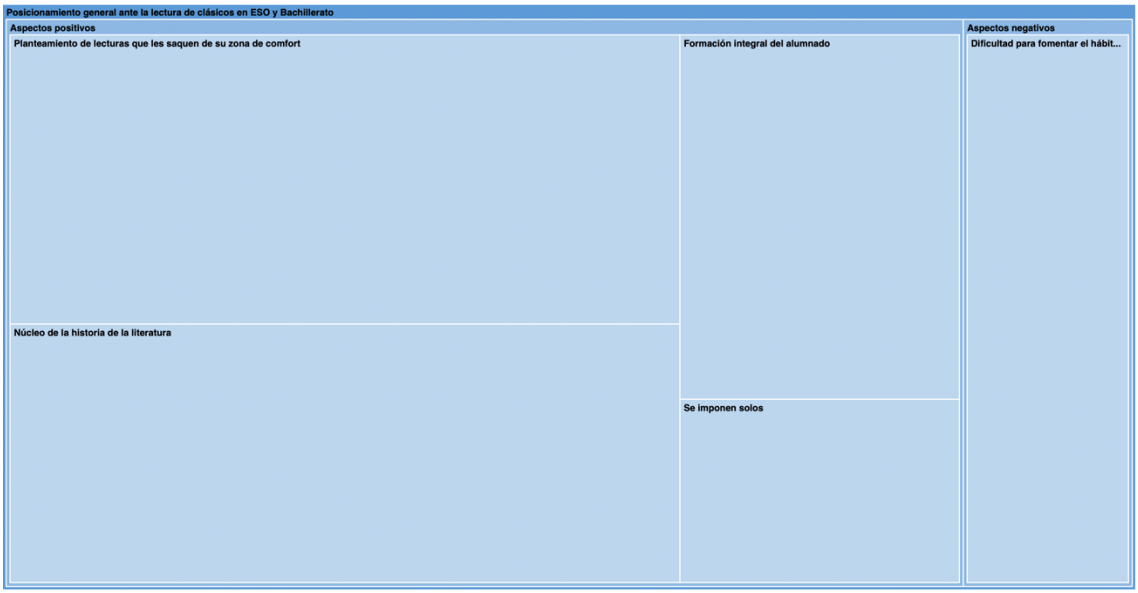
Mientras las relaciones de jerarquía entre el departamento y sus integrantes presentan aspectos tanto positivos como negativos, el entendimiento con los compañeros de nivel solo genera opiniones positivas entre los informantes, que recalcan los beneficios de esta retroalimentación. A través de este proceso dialéctico que se da principalmente a través del diálogo, se forja un conocimiento intersubjetivo que, por tanto, reúne matices complementarios y heterogéneos al provenir de distintas fuentes. Si para el alumnado es provechoso trabajar de forma cooperativa, para el profesor también, puesto que las propuestas son más ricas.

> *23- Prof3: se pueden hacer actividades interesantes más académicas o menos dependiendo del nivel y de los compañeros claro porque trabajar en el mismo nivel de trabajar con un compañero con el que tienes sintonía pues es algo que revierte mucho en ellos y en ti también | surgen ideas así más fácilmente y más distintas | es lo que más funciona | que todos los alumnos del nivel están haciendo actividades parecidas | que luego son las que recuerdan*

> *24- Prof11: también influyen los compañeros porque hay un diálogo | recomendaciones ¿no? influye positivamente*

Creencias sobre prácticas y estrategias didácticas

Figura 60. Mapa jerárquico de la categoría posicionamiento general ante la lectura de clásicos en ESO y bachillerato



Fuente: elaboración propia mediante Nvivo

Como se observa en la gráfica 60, los docentes reportan más aspectos positivos que negativos con respecto a la lectura de las obras clásicas en Secundaria y Bachillerato. Según su punto de vista, los alumnos deben leer estos títulos para salir de su zona de confort, integrada, sobre todo, por lecturas configuradas *ex profeso* para ellos y por la literatura infantil y juvenil. Si bien los docentes no reniegan de la introducción de este tipo de obras, sobre todo como punto partida, afirman que los clásicos aportan otros beneficios intelectuales y emocionales, que son inalcanzables a través de cualquier otra literatura. De hecho, es labor de la escuela poner en sus manos obras que de forma voluntaria nunca leerían, puesto que la educación debe retar al alumnado para que se supere a sí mismo:

> *Prof5: hay que ofrecer al alumnado propuestas que impliquen una dificultad lectora que les saque de su zona de confort*
>
> *Prof14: yo creo que porque hemos hecho a los alumnos más tontos de los que son | es decir sí | hay que darles lecturas ligeras | que sean próximas a sus mundos*
>
> *Prof10: casi todos los grandes escritores pues es una obviedad pero transmiten una cosmovisión | me vale para la celestina | me vale para el Lazarillo | para Crimen y castigo | son cosmovisiones | y eso es enriquecedor culturalmente | que eso creo que es un escenario distinto de lo que es la mera lectura y luego la lectura por entretenimiento*
>
> *Prof24: en mi opinión eso no es válido por ejemplo lo de quitar los clásicos y meter novela juvenil | porque el que lee lo va a leer esa novela juvenil | entonces no es necesario que encima desde el instituto estemos | dando lecturas más juveniles*
>
> *Prof28: la lectura juvenil la pueden coger en la biblioteca o se la pueden recomendar | los clásicos si no se los proponemos desde el aula quizá no lo lea ninguno*
>
> *Prof14: nos hemos dedicado para que los jóvenes lectores no pierdan el interés por la lectura pues a darles lecturas prácticamente escritas ah hoc para ellos | pensadas para ellos y en su propio lenguaje | pueden servir para una iniciación pero que ya no tienen sentido | no aportan nada*
>
> *Prof10: son importantes porque tienen un impacto emocional intelectual sentimental y superior a lectura de menor calidad*
>
> *Prof16: a mí me parece fundamental | es un momento en el que ese bagaje cultural tienen el momento de descubrir esas lecturas que muy probablemente no tengan esa ocasión | la gran mayoría es que quizá si no se leen en el instituto pues la realidad es que no se llegan a leer nunca*

Prof8: yo creo que lo bueno y lo maravilloso de nuestro trabajo es que les acercamos cosas que quizá por ellos mismos nunca iban a descubrir

Prof14: si no se obliga:: | es que el gusto vendrá después | a mí no me gustaba la cerveza cuando yo era joven | mi cuerpo lo rechazaba | a partir de determinado uso pues ya llevas al placer

Frente a otro tipo de literatura, los títulos clásicos permiten la formación integral del alumnado, lo que resulta más imperativo que nunca ante la diversidad que caracteriza al alumnado actualmente. Por eso, los profesores buscan humanizar la obra para que los estudiantes encuentren respuesta a temas que le son familiares o que son de su interés. Mostrando, además, la evolución de estas cuestiones, lo que pretenden es una literatura que acompañe, que forme y transforme a sus alumnos no solo como lectores, sino sobre todo como personas. De nuevo, se comprueba que la vinculación que establecen los docentes entre las lecturas canónicas y la noción de identidad al reforzar el valor de las referencias en la constitución del yo:

20- Prof5: en los clásicos pueden encontrar cosas interesantes para su vida actual y respuestas que ellos se hacen actualmente y pues:: que llevan siglos haciéndose la humanidad y que preocupaciones que ellos viven y viven como muy singulares pues pueden verlas reflejadas en un texto de la Edad Media

Prof29: claro yo lo veo fundamental | yo creo mucho en la presencia de | de unas referencias ¿no? de obras que te puedan guiar te den unas pautas | y la adolescencia necesita de esas referencias | es algo fundamental para ser quienes son |

Prof11: por ejemplo hay un fragmento del quijote que conecta muy bien con su formación de la identidad | por la subversión de los roles de género en el texto | quiero decir que los clásicos pueden acompañar

Prof11: yo hace poco descubrí con mi hijo que estudia estas cosas también que que:: había unas crónicas de indias en las que aquellos españoles descubrieron que había cuestiones respecto al género pues gente no binarios no | en tribus indígenas donde eso estaba normalizado | pues si tú tienes alumnos trans etcétera hay partes de la literatura que le pueden ayudar | esto desde otras perspectivas ha existido siempre ¿no? siempre se pueden encontrar cosas o plantear cosas para lo que tienes delante | los alumnos

4- Prof13: en parte esas tramas siguen estando hoy en día | intentamos un poco verles valores morales | valores de género | cosas sociales | y eso hay que tratarlo con ellos

20. Prof19: con los libros pues claro que transmites valores con el reflejo de los personajes | es que al final representan personas y valores que es que todavía existen | que ya te digo que a mí me parece que son atemporales | se pueden utilizar hoy en día para la competencia cívica-ciudadana perfectamente

Prof11: yo siempre les digo que lo importante es la vida | si un texto no les sirve o no les habla de sus vidas pues no tiene sentido | la literatura tiene que servir para la vida | te tiene que interpelar | que te descubre

Además, los informantes defienden la presencia de los clásicos porque la consideran el núcleo de su materia, a la que ligan inexorablemente con la historia de la literatura. Este planteamiento, que entronca con su visión patrimonial del concepto de clásico, parte de la premisa de solo se puede explicar la historia de la literatura a través de sus autores más significativos:

Prof10: por supuesto estaría el hecho de que enseñamos historia de la literatura | pues ¿qué esperan que enseñemos? ¿sagas de 20 años? que ojo si acceden a la lectura me da igual una vía u otra ¿no? pero claro es que nosotros hacemos historia de la literatura | entonces ¿cómo vas a historiar la literatura sin los históricos de la literatura?

Prof10: esos elementos vertebran o:: se imbrican en toda la historia de la cultura | me parece que hay argumentos más que suficientes

Prof13: es una de las cosas que más me interesa en clase | es que si no qué sentido tiene dar historia de la literatura | incido mucho en por qué intenta transmitir ese mensaje el autor | qué buscaba para su público | intento que ellos valoren por qué les podía gustar a esa gente de la época

Prof14: pues para comprender una cultura en su globalidad | aunque leamos cosas de historia de la literatura | es que necesitas todas las partes del puzle porque si no siempre estará incompleto | hay una serie de cosas que sirven para explicar la literatura

Prof16: a mí me parece un complemento imprescindible para la historia de la literatura | yo no concibo la historia de la literatura sin la lectura de los clásicos | es que no tiene sentido | no concibo no leerlos

Prof21: al final son parte de nuestra historia literaria y creo que es bueno que los alumnos conozcan lo que se ha escrito cómo se ha escrito por qué

Prof24: lo clásico nos ofrece que por ejemplo cuando damos la literatura se puede ilustrar mejor | porque son su máximo exponente ¿no? de épocas:: de género

No obstante, muchos informantes coinciden en que todos los argumentos que puedan elaborar resultan superfluos, puesto que, en realidad, los clásicos "se imponen solos", lo que resulta paradójico en virtud de los múltiples obstáculos que presenta su lectura en ESO y Bachillerato. A tenor de sus comentarios, se puede discutir su transposición o su selección, pero no su legitimidad. En este sentido, hay pasajes que funcionan por el simple o magnífico hecho de ser clásicos:

Prof10: hay quien te puede decir es que son una generación que aguantan 10 nanosegundos de concentración | y entonces tenemos que ponerles un texto que sea como chim que tenga la longitud de un whatsapp para que lo procesen | yo pues no sé estoy al borde la jubilación y no me hago grandes planes de futuro porque mi futuro no existe | puedo ponerme una cazadora punk y entrar en clase | las formas las podemos discutir después la legitimidad de los clásicos es indiscutible

Prof23: los clásicos yo creo que se seleccionan solo | este año leeremos el Cid que el episodio de los condes les encanta | son fragmentos que se seleccionan solos

Prof24: que yo creo que las cosas se van imponiendo por sí mismas | yo creo que los clásicos se hacen de eso | de que realmente esto funciona | esto transmite eso | sirve para ilustrar esto |

Prof24: es lo que te digo al final las cosas que funcionan se imponen y quién se va a oponer a la valía del Quijote

Con todo, hay otros profesores que discuten en cierta medida su autoridad por lo complejo que resulta fomentar el hábito lector a través de estas obras. De ahí que, opinen, deban perder protagonismo en beneficio de la literatura actual, que les va a servir de mayor utilidad:

Prof18: tampoco hay que machacarles mucho con ello porque si no no se van a enganchar a leer desde mi punto de vista

Prof8: en otro curso les he pedido que elijan libros actuales para leer en clase | estamos leyendo un par de libros de David Lozano | soy mucho más partidaria de que los clásicos que ya tenemos que estudiarlos porque al final el currículo | aunque con la lomloe ha cambiado | se sigue yendo a lo fácil | ya los van a conocer | ya se suelen leer fragmentos | ya los van a comentar | entonces creo que es mucho más interesante ampliarles el universo lector | porque es muy difícil y yo soy de las pocas personas que luego obviamente disfrutamos esta carrera ¿no? pero soy de las pocas personas que disfrutamos la Celestina | es muy poco común que lo clásico te lleve a seguir leyendo | porque no es su realidad

Prof7: los clásicos no captan lectores

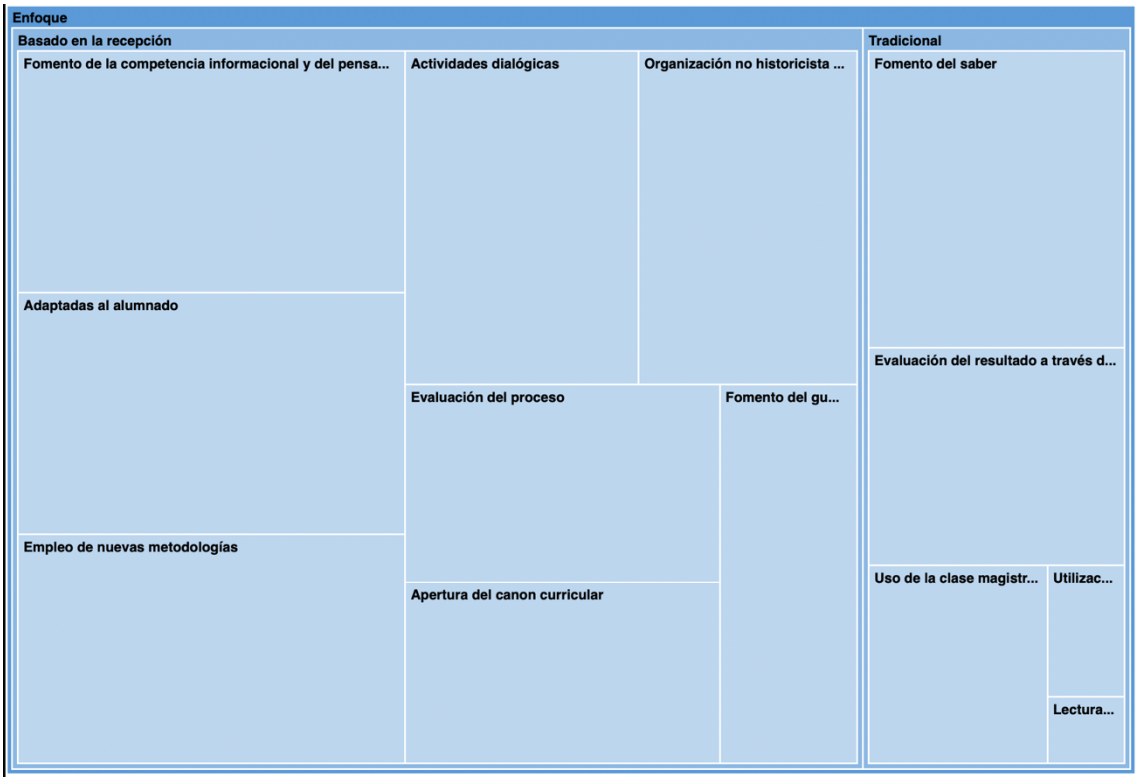
Prof8: la literatura como tal para que ellos lean no tienen que ser los clásicos sino la literatura que tenemos a partir de los años 70

Prof8: es que ya no es tanto los clásicos porque es que yo pienso que se debe insistir en la literatura actual | vamos lo tengo clarísimo | no tanto clásico porque ahora un texto de la edad media del Arcipreste de Hita pues sí que tienen que saber lo que es la Edad media pero no sirve de nada si no lo contrastan con la literatura actual | por ejemplo el papel de la mujer o si publicaban las mujeres en la edad media o publican hora | que les hagan una valoración crítica | pues adaptaciones no te digo que no pero es que:: no las suelo

mandar | como les mandes un texto de los clásicos la mayoría acaban viéndose las películas

En lo que respecta a los enfoques empleados por los docentes, lo cierto es que no existe el perfil de un docente que aplique siempre y unilateralmente un enfoque basado en la recepción y otro que haga lo propio con el modelo tradicional; si bien hay informantes que se declaran más defensores de uno o de otro, lo cierto es que, dependiendo de lo que demande la didáctica de los clásicos en cada fomento, toman la decisión de recurrir a uno u otro. No obstante, como se observa en la gráfica 61, el enfoque basado en la recepción acumula un mayor porcentaje de saturación que el tradicional.

Figura 61. Mapa jerárquico de enfoques



Fuente: elaboración propia

El enfoque basado en la recepción nace de la voluntad de los docentes de promover una visión lúdica y placentera de la literatura, que prepondere el hábito lector y la conexión entre lo literario y lo experiencial por encima de la adquisición de conocimientos teóricos. A pesar de que, como ya se ha tratado, los docentes consideran que la consolidación del hábito de lectura a través de obras clásicas precisa la alineación de múltiples factores –muchos de ellos fuera de su alcance–, no cejan en su empeño por, aunque sea, dejar abierta esa posibilidad.

Así, el objetivo y la labor del profesor son los de facilitar el acceso a los clásicos para que, por lo menos, el alumno disfrute de una experiencia inicial satisfactoria que, más tarde, pueda llegar a desembocar en una fuerte afición. Para ello, es imperativo ayudarles a afinar su gusto lector a través de ese ejercicio de mediación:

> *Prof7: mi objetivo es que amen la literatura | que no la odien | que descubran que los libros pueden crear universos muy interesantes | ya no solo pedagógicamente | es que a veces no hay que aprender | tan solo disfrutar y me encantaría que fueran amantes de lectura la verdad*
>
> *Prof8: mi misión no es tanto hacer controles de lectura como abrir esa puerta para que sea accesible comprensible y tenga interés para ellos*
>
> *Prof27: puede que se interesen momentáneamente y se lo pasen pipa | tú dejas abierta una ventanita a que ellos se adentren en ese mundo*
>
> *Prof27: yo creo que lo que hay que hacer es crear experiencias de placer con la lectura para que se les quede ese saborcillo y que luego ellos decidan*
>
> *Prof29: a los clásicos solo se puede llegar con placer | pero obviamente ese placer hay que refinarlo hay que formarlo*
>
> *Prof20: entender y madurar por qué eso se ha constituido como clásico | me parece un razonamiento interesante | el porqué no todo lo que se escribe es un clásico | eso les permite a ellos el poder ir afinando su:: percepción lectora | ajustar esa brújula porque ellos no tienen conciencia muchas veces*
>
> *Prof9: lo que hay que hacer es seguir formando a esos jóvenes | para que sean lectores críticos*
>
> *Prof11: yo siempre les digo que lo importante es la vida | si un texto no les sirve o no les habla de sus vidas pues no tiene sentido | la literatura tiene que servir para la vida | te tiene que interpelar | que te descubre*

En la sociedad actual, tan digitalizada, la descentralización del conocimiento ha suscitado la emergencia de nuevas competencias que demandan de los estudiantes el empleo de su capacidad para jerarquizar y seleccionar la información ante el bombardeo de datos que irrumpe desde cualquier punto. Por eso, los docentes afirman que ha llegado el momento de intentar ofrecerles a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan construir su propio criterio. Más que la memorización de contenidos sin procesar, lo que debe promover el docente es el proceso de reflexión:

Prof9: vivimos en la época en la que todas estas tecnologías están ahí | no las vas a cancelar y:: como siempre pues la educación es lo que te da criterio para saber lo que merece la pena y lo que no | y en eso estoy yo como profesora de lengua

Prof8: un poco de investigación y por descubrimientos | para manejar que sean competentes en lo que les exigen los tiempos actuales | en seleccionar una información | en establecer una valoración crítica sobre algo | no conocer cultura general por conocer

Prof8: en whatsap están todo el día leyendo | el Facebook | publicidad | tienen texto por todas partes | publicidad | mensajes subliminares por todas partes | es que esto es lo que les tenemos que enseñar | no que conozcan unos autores de hace siglos | pues a que desarrollen un pensamiento crítico

Prof1: yo creo que más que una tralla teórica tiene que ser una reflexión pues más emocional que pueda acercarle a distintos tipos de valores y para que vean como ha ido evolucionando la sociedad

Prof8: es que los alumnos están a años luz de nosotros | es que yo cuando he ido al extranjero tienen metodologías totalmente diferentes | es que nosotros estamos empeñados con los clásicos de siempre que conozcan nuestra historia y de todo ¿y eso para qué? ¿con qué se quedan? en el extranjero pues una visión mucho más apegada a lo social a la actualidad

El punto de partida es claro: desterrar la organización historicista y su perspectiva memorística, con las que el estudiante adopta un rol completamente pasivo. La transmisión unidireccional de los contenidos por parte del docente, así como la retención y reproducción acríticas de listas de autores, obras y movimientos constituyen ya dos métodos obsoletos que no responden a las necesidades del alumnado del siglo XXI porque están lejos de ofrecerle un aprendizaje significativo. En cambio, la educación literaria a través de una organización genérica o temática permite a los estudiantes realizar una labor de comparación entre su tiempo y el pasado, que activa competencias como la capacidad de abstracción:

Prof4: es verdad que cualquiera de las cosas o casi cualquiera de los || de || de los conceptos o de las ideas que se tengan que estudiar de historia de la literatura ya lo pueden encontrar en internet

Prof4: entonces lo que hacemos es un poco intentar explicarles las pautas para que puedan entender y buscar esa información || a mí no me importa que lo tengan delante | quiero decir || yo no necesito que lo sepan las características de los cantares de gesta o no || me interesa más que ver cómo aparece en un fragmento determinado lo que les pongo || es decir que vean también un poco cómo evolucionan los géneros || o que si hablamos de géneros literarios | pues que va por algo y sobre todo que que los diferentes periodos presentan innovaciones || pues me parece de las cosas más interesantes || quiero decir que si hablamos del Lazarillo | por qué hablamos del Lazarillo porque consideramos el Lazarillo que es la primera novela moderna || digo bueno | pues porque si el personaje

no actúa de una determinada forma | piensan de una forma y empleando determinadas técnicas que no se cumplían

Prof7: no como clase magistral de hablar de Galdós sino darle un giro a todo esto | o sea olvidarnos ya de la clase magistral y de todos esos contenidos tan extensos | sino darle la literatura a través de las herramientas que tengo | pues por ejemplo la clase invertida | en lugar de explicarles muchas cosas pues concretar los conceptos | usar kahoots | y que ellos en lugar de aguantar la chapa pues que intenten coger temas actuales y compararlos con los anteriores

Prof7: entonces yo pienso que es lo que hay que hacer ahora | usar metodologías que tenemos a nuestra clase | yo es lo que estoy haciendo | pues el aprendizaje por tareas | clases magistrales no | o sea yo eso de preguntarles todas las características de Galdós y todo eso | no yo ya no | no no | ellos van por otro lado | yo prefiero que escojan distintos temas y los miren hacia adelante y hacia atrás | y aunque sigo los contenidos curriculares hay que usar las nuevas metodologías

Prof15: acabar con las clases tradicionales siempre todos los días del curso ya o sea no digo que todo lo que se haga tengan que ser proyectos súper guays que eso tampoco serviría de nada | pero mezclar cosas:: | que las clases dejen de ser eso | yo todo el rato hablando y ellos copiando | que hay cosas que tienen que ser así pero una parte | ellos tienen que hacer cosas

Prof1: yo me he tenido que aprender muchas veces el año de publicación de una obra:: las etapas de un artista e:: y yo decía y ¿para qué me está sirviendo esto? bueno pues porque después he estudiado filología y me ha gustado pero:: no sé si más que ir a otro de esos contenidos clave son capaces de leer pues que hay un progreso de la literatura con una reflexión pues creo que les puede no voy a decir apasiones pero sí interesar un poquito más | porque al final todo lo que para ellos sea memorístico es lo que hace que:: les eche para atrás

Como alternativas a estos métodos, los docentes que comparten esta visión proponen la realización de actividades dialógicas que motivan las respuestas lectora del alumnado. Además, aunque no tienen por qué estar preparadas de antemano, animan al estudiante a adoptar un punto de vista. Ya sea mediante un formato más estandarizado como las tertulias literarias o mediante la conversación espontánea, se trata de explotar el interés que despierta en el alumnado abordar cuestiones sociales o políticas de actualidad, como la perspectiva de género, el racismo o la corrupción, para adentrarlos en la literatura clásica, y viceversa, estableciendo, de esta forma, una relación bidireccional entre ambos contextos: el del alumno y el de la obra. No obstante, en algunas ocasiones, su débil comprensión lectora o su imparcialidad les conducen a elaborar infrainterpretaciones:

Prof7: por ejemplo uno de Arcipreste de Hita que mejor la mujer pequeñita porque si no era muy peligrosa pues eso sí que lo puedes llevar al aula para que lo trabajen | para debatir | y se vuelven locos unos y otros ¿sabes? puedes analizar la evolución de la mujer

Prof7: a mí Galdós me encanta | pues hablamos los problemas políticos de entonces y de los de hoy en día | pues Larra también | hablamos del enchufismo actual y todo || o sea yo los utilizo pero no el libro entero |

Prof9: es muy curioso cómo ellos se llevan el agua a su molino | el otro día les puse la rima de Bécquer que acababa "ya ves yo soy un hombre y también lloro" y claro acabamos hablando de nuevas masculinidades | y claro yo les decía que esto está escrito hace muchos años | pero es verdad que a raíz de la lectura salen muchos temas que son de actualidad precisamente porque son clásicos

Prof8: descubrí en una actividad que era muy animadora el compartir | entonces yo las actividades que hago para crear esto suelen ser grupales | pues la típica dinámica de 1 2 4 y al final puesta en común | o hacemos tipo tertulia literaria y cada uno habla de su propia perspectiva

Prof15: trabajando los géneros narrativos con los cuentos tradicionales bueno no la veo muy novedosa | intentando meter elementos transversales | tocando temas transversales como la igualdad | las mujeres | la justicia | y adaptarlos a nuestra realidad | ese tipo de cosas

Porf17: por ejemplo hacíamos tertulias dialógicas con el Conde Lucanor

Prof2: pues depende del grupo | a mí me encanta comentar la obra un poco | leer algunas páginas y luego pues:: que la valoren | las relacionamos un poco con su día a día para que les cale | entonces | pues eso sí | o sea no tanto os ha gustado | que bueno eso también | sino vamos a ver qué podemos sacar de esto ¿no? de eso se trata todo esto que es la literatura | que no sea una memorización

Prof2: luego como te he dicho se cargan a la mitad de los personajes porque no los aguantan | necesitan muchos ejemplos de la vida actual pero por lo menos se meten en la obra de alguna forma y yo eso es lo que busco y creo que consigo

Prof24: hoy hemos trabajado un poema de una mujer que no es española y les ha encantado | en cambio Rubén Darío que lo habíamos visto lo llamaron de todo porque ponía algo de unos negros | bua:: esto esto es que si RACISTA | se pusieron en contra de Ruben Darío | claro realmente no habían entendido nada | pero les encantó hablar de eso

Otras propuestas son las nuevas metodologías, que confieren al alumnado gran protagonismo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de actividades creativas, los alumnos actualizan el contenido o el código de una obra clásica o elaboran un nuevo producto tomando como modelo el texto clásico. Para ello, los alumnos recurren

habitualmente a recursos multimodales, como las redes sociales o los formatos audiovisuales, lo que permite la optimización de su competencia literaria a través de su participación en un ecosistema virtual que les resulta muy cercano:

> *Prof3: lo relacionado con lo audiovisual funciona muy bien porque es muy cercano a sus intereses | tanto pues vídeos que vemos en clase como que ellos creen sus propias versiones en formato audiovisual | también da buen resultado | todo lo creativo en general | cambiar los finales o:: hacer que interactúen distintos personajes de las obras | ese tipo de actividades | que aparte de comprender la obra que vayan más allá*
>
> *Prof29: sí que intento es verdad hacer actividades significativas para ellos | que escriban | que inventen me parece fundamental*
>
> *Prof17: luego también en cuanto la poesía pues siguiendo a Bécquer intentando crear otra poesía*
>
> *Prof19: les doy fragmentos y tienen que hacer unas dramatizaciones | trasladándolas al lenguaje más actual | entonces les hacemos al final como una especia de representación pero con lenguaje de hoy en día y así ven que al final son personas de su edad que están teniendo como un romance a escondidas y tal | también a veces lo hacemos como un programa del corazón | acercarlo |*
>
> *Prof19: través de Instagram v a mí me gusta hacer perfiles de los autores | y que interactúen entre ellos los autores | porque claro tienes que conocer cómo es esa persona para saber cómo interactuaba | ese trabajo es muy interesante | o los currículos de autores*
>
> *Prof17: con las leyendas hemos hecho representaciones | también presentaciones de cada uno de las leyendas intentando actualizarlas*
>
> *Prof24: también me gustan las actividades de escritura creativa | pues que me cuenten la obra desde la perspectiva de determinado personaje*
>
> *Prof24: pues con el lazarillo tenían que hacer diferentes perfiles de los amor | y con los entremeses de Cervantes hicimos como una productora de netflix y tenían que decidir dónde iban a rodar | el guion*
>
> *Prof25: yo intento mucho que imiten | pues que hagan ellos una leyenda o que | hagan ellos una rima | me funciona mejor*
>
> *Prof27: hacemos algún ejercicio que puede ser una reescritura o después de Ovidio les pedí que dibujasen lo que habían escuchado | otra opción es que elaboren un texto con sus palabras | bueno que suele ser como una presentación una profundización y luego algo creativo*
>
> *Prof1: entonces he preparado proyectos pues con redes sociales creaciones de diarios de Instagram he:: realizado proyectos de adaptaciones de distintas obras teatrales a obras*

de netflix: hemos realizado:: e: también cambios en esas en esas en esas obras como cambiaría cierto tiempo si en vez de escribirse en el siglo XVI se escribiese en la actualidad | acercándolo todo a:: lo que ellos tienen alrededor

A tenor de los comentarios emitidos por los docentes, no solo hay que ampliar la variedad de las metodologías sino también la del corpus de lecturas. Si bien los clásicos sobresalen por constituir el pináculo de la historia de lo literario, no todo en la literatura son obras canónicas, de modo que esa otra realidad también tiene cabida en el aula; más cuando, normalmente, puede resultar más motivadora y próxima a los intereses del alumnado. Además, en virtud de que es posible que el tiempo encumbre los títulos que hoy se desprecian, se debe evitar disuadir a los estudiantes mediante la diferenciación explícita entre una buena literatura y otra incorrecta, que lo único que denota es superioridad moral por parte de los profesores. Por eso, conviene desacralizar la autoridad de lo clásico para democratizar la experiencia de lectura, aceptando la presencia de la cultura popular o los productos de consumo. Estas alternativas, además, pueden ser una oportunidad para introducir lecturas voluntarias. También, para analizar las obras clásicas desde el presente:

Prof7: al final los van a aprender y son muy repetitivos a lo largo de su trayectoria | a veces digo ¿pasa algo si no leen El libro del buen amor? pues seguramente no | yo qué sé | igual puedo usar un poemario de Elvira Sastre y van a aprender lo que es la poesía y van a aprender mucho más porque es más cercano | ¿se lo voy a nombrar? desde luego que sí | yo les voy a intentar enseñar todo lo posible pero precisamente por eso por enseñar a unos no creo que debemos dejar de enseñar a otros | siempre ponemos a los clásicos como la panacea y muchas veces no lo es y mucho menos para llevar a las aulas

Prof8: chica les pones a explicarle a Pérez Reverte en vez de tanto romanticismo | o ahora con La lluvia amarilla para hablar de todo el tema de la despoblación | pues cosas mucho más cercanas a ellos | mucho más motivadores | tendríamos que ir de allí y si quieres hacia allá

Prof9: en ningún momento me llevo las manos a la cabeza ni me escandalizo | pues me parece muy bien | todos hemos visto fenómenos de este tipo como Harry Potter ¿no? | y hoy en día nadie se escandaliza cuando un niño lee Harry Potter | y antes todo el mundo decía huy no | porque había que leer Los cinco | pues perdona pero es que Harry Potter es como Los cinco ¿sabes? | entonces creo que cada época tiene su literatura infantil y juvenil adaptada al contexto de esos jóvenes

Prof9: es importante no catequizar | no considerar que hay obras canónicas y obras que son las que están mal | sino animar a compartir lo que la lectura supone para ellos

Pro11: yo trato de decirles que existe la alta cultura y la cultura más popular que no es algo menor | a mí me gusta mucho ver vídeos de Rosalía y enseñarles toda la iconografía Lorquiana | no hay que ponerse estupendo | hay que bajarlos del altar | que hay vasos

comunicantes entre ambas culturas | eso con las vanguardias se ve muy bien | se retroalimentan | algo así hay que hacerles intentar ver | que la cultura popular que ellos bien tiene raíces en la alta cultura

Prof19: pues también me parece a veces que pecamos de pedantes y de superioridad moral y a mí eso me molesta mucho porque no es mejor por ejemplo que un crío le gusta leer pero solo le gusta Los futbolísimos | oye pues que lea Los futbolísimos | o sea como que eso no es menos que que se haya leído todas las obras de García Márquez | hombre si un chaval me dice que su autor favorito es Vargas Llosa pues me voy a quedar impresionada | pero a mí eso de:: pero con todo lo cultural | me parece que denostar un contenido de consumo e: pensándote que eres mejor | a mí con los clásicos a veces me pasa eso

Prof19: pues yo no lo recomendaría | pero que un chaval se lea un libro de David Lozano o Ana Alcolea | pues esos libros no son clásicos | son contemporáneos y es una lectura perfectamente válida de la que puedes sacar una enseñanza y eso estás leyendo | y a mí todo lo que sea que lean | a menos que sea una cosa que te está creando una realidad que no está bien porque te va a traer problemas y no te está configurando la realidad como es | pero:: cualquier otro libro ¿por qué no?

Prof11: creo que deben alternas los clásicos con autores modernos | entre col y col lechuga

Prof1: yo no soy partidaria de que en un mismo curso haya todo clásicos | creo que e:: así como podemos enseñar la literatura no todo tiene por qué ser a través de los clásicos y que eso se puede compaginar con una novela juvenil que tengan a su alcance y que tampoco tenga que ser impuesta por nosotros es decir si yo tengo alumnos que les interese más las comedias románticas pues:: vamos a elegir una novela juvenil que tenga esas características | yo creo que si se partiese un poco de esa base en la que ellos también tuviesen un poco de decisión y se sintiesen partícipes de esa decisión de lectura pues mejor | y eso siempre que no sea todo clásicos | que haya variedad

En cuanto al procedimiento de evaluación, si bien admiten que nunca se desentienden completamente del examen, también reconocen que, en realidad, les cuesta calificar la literatura. Para eludir este competente más evaluativo, los docentes recurren a otras herramientas que les permiten valorar el proceso creativo en todas sus dimensiones y la evolución del alumnado. Así, recurren a rúbricas o *kahoots* o a procedimientos menos normativizados para medir el esfuerzo y el interés de sus estudiantes:

Prof7: suelo usar rúbricas | para calificar por rúbricas también coevaluaciones también es verdad que te puedo evaluar hasta con un kahoot es que la idea de estas actividades es que disfruten y aprendan | a veces haré un examen claro | también uso los artefactos de los estudiantes con un trivial final también si no | es que es verdad que me cuesta calificar la literatura

Prof8: enfoque por tareas | equipos | yo es que ya no haría ni exámenes | yo evalúo con diferentes trabajos | pues una composición escrita | otra digital | otra oral | les pongo diferentes formas de trabajar | que hacen exámenes también | pero no tienen una carga

excesiva | no suspenden por suspender un examen | si es que hacen unas presentaciones digitales tremendas

Prof29: también tengo mucho en cuenta sus trabajos | y creo mucho en lo que veo en el aula y en lo que hacen | no tenemos porcentajes para participación | pero créeme que yo he subido de un ocho con poquísimo a un nueve porque el alumno lo merece

Prof14: también la actitud del alumnado | porque yo siempre he premiado la participación | quid pro quo | si muestras interés y participas en el debate | pues yo lo premio especialmente

Prof15: tenemos esa parte de trabajo de clase y ahí sobre todo pongo cosas de literatura | porque los exámenes al final no evalúan muchas cosas

Prof19: mucho por proyectos | para evaluar tengo alguna rúbrica | hago mucha evaluación cooperativa entre ellos | mucha autoevaluación

Prof2: pues con muchos trabajos | la verdad | y depende de cómo lleven el castellano | con redacciones también con rúbricas pues los debates que intento que hagamos | veo si han entendido la obra | que si han reflexionado sobre ella sobre todo también

Prof25: 10% son trabajos diarios | yo tomo nota de todas | y luego les pongo muchísimas actividades así voluntarias | y pueden conseguir hasta un punto entero en la nota | y les apruebo aunque tengan un 4 en los exámenes y no me duelen prendas e:: porque valoro mucho el esfuerzo | que no se lo regalo ¿sabes? | y hay críos que aprenden mucho e:: porque ven que si trabajan pueden aprobar la asignatura | porque hay críos que ven la asignatura como algo para que yo no valgo

Prof28: a mí no me gusta evaluarlo con exámenes ni pruebas objetivas porque se pierde el interés | para ellos puede ser muy sencillo encontrar información en internet || a mí me parece más interesante que tengan un pequeño proyecto con una parte de lectura otra de investigación y otra de creación porque:: si yo me quedo solo con lo que escriben los demás no puedo entender el proceso creativa

Prof1: evalúo a través de los productos finales

Los docentes no solo recurren al enfoque basado en la recepción porque, como se ha abordado, permite la adquisición de experiencias más significativas, sino porque, además, es el que más incrementa la motivación del alumnado. Seguramente, por los multi-estímulos de la sociedad digital, el umbral de desidia de los estudiantes ha descendido, por lo que solo aquellas actividades en las que pueden compartir y crear, que son la base de la comunicación *web,* captan su completa atención. De esta forma, los profesores perciben que cuanto mayor es la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más exteriorizan su interés. En consecuencia, la transmisión unidireccional o la retención de los contenidos

han dejado de funcionar porque sin compromiso no puede haber aprendizaje; en este sentido, el alumno "va por otro lado":

> *Prof30: creo que ya no funciona el típico examen de lectura y ya está pero luego cuanto quieres trabajar en grupos o por proyectos:: o simplemente hacer una pequeña argumentando su opinión creo que se acuerdan más de ese libro y lo disfrutan más*
>
> *Porf7: o sea yo eso de preguntarles todas las características de Galdós y todo eso | no yo ya no | no no | ellos van por otro lado*
>
> *Prof7: hay que darles un giro de cómo trabajarlos en Secundaria | porque las nuevas tecnologías es lo que manejan ellos y son muy hábiles | y eso hay que aprovecharlo | puedes meterles cualquier cosa con eso | claro eso implica leerse el texto | las nuevas tecnologías han venido para algo*
>
> *Prof15: sí se nota sí | sobre todo en la actitud que tienen los alumnos con un profesor o con otro | en la actitud y en la manera de estar en clase | o más enfadados qué peñazo y tal o de otra manera más motivada | y es que para mí esa es la clave | la motivación | ¿si aprenden más de una manera o de otra? Para eso no tengo:: respuesta clara ni datos para demostrar una cosa o la contraria | pero vamos seguro que no aprenden más por memorizarlo todo*
>
> *Prof18: las actividades tienen que motivas | nosotros explicamos y luego actividades | suelen ser juegos | trabajos cooperativos | eso sí que les engancha | pero la explicación con la pantalla les resulta muy tedioso*
>
> *Prof19: mi experiencia es que la clase magistral les aburre | si no lo haces de forma muy dinámica | con muchos ejemplos | conectando con la actualidad*
>
> *Prof23: las actividades que les gustan más a los alumnos suelen ser las más participativas | normalmente investigar sobre cualquier cosas les apetece más*
>
> *Prof25: es verdad que los planteamientos más lúdicos y creativos funcionan bien*
>
> *Prof27: es una preciosidad trabajar así | es que te lo dicen los alumnos todo lo que aprenden*

En el marco de un enfoque más tradicional, el principal propósito de otros docentes es que los alumnos conozcan el contexto socio-histórico de las obras clásicas. Aunque no se desvinculan completamente, el fomento del hábito lector es secundario. Desde un planteamiento historicista, que prioriza la interpretación codificada por el autor por encima de la procesada por el alumno, el protagonismo de esta didáctica lo equipara la transmisión de saberes con el objeto de que los estudiantes adquieran cultural general. Partiendo de la fe

de los docentes en el valor monumental de los clásicos, buscan que el alumno conozca la historia de la literatura:

> *Prof30: yo quiero que conozcan a modo culturilla general lo que son las grandes obras de la literatura española*
>
> *Prof12: creo que hay que hacer hincapié en eso | pues en que conozcan sobre todo la historia y poco más | luego ellos son ya los que tienen que leerlos y si lo creen conveniente*
>
> *Prof12: yo creo sobre todo que se les quede lo más general de los libros y eso | que se les quede la historia y poco más*
>
> *Prof26: al final mis objetivos es que conozcan la historia | sobre todo en la ESO | es lo básico | ahora que daremos el Quijote pues que sepan que hay dos partes | que está el quijote de avellaneda | y poquito más | luego irán profundizando en bachillerato también*
>
> *Prof13: incido mucho en por qué intenta transmitir ese mensaje el autor | qué buscaba para su público*
>
> *Prof13: yo es que soy muy tradicional | en 1 y 2º de la ESO damos una introducción y luego empezamos con una historia de la literatura*
>
> *Prof22: los clásicos forman parte de todo ese pack del conocimiento | que un alumno mira salga de la ESO sin saber quién es Fernando de Rojas es que me parece un crimen*
>
> *Prof22: a mí es que esto que conozcan a uno en youtube pero no sepan que es Lorca pues:: es que para eso está la educación | si no todo sería tiempo libre | eso no quiere decir que no tengamos que intentar que disfruten*
>
> *Prof22: mi función es presentarles el cuerpo cultural literario y luego ya ellos decidirán si leen o no*
>
> *Prof25: es importante conocerlos*
>
> *Prof25: a mí me parece muy triste | los grandes referentes yo que sé aunque sea para viajar || que veas un monumento y sepas que es renacentista y no románico medieval | por el mundo en el que vives que es producto de:: es que la incultura pues de perderte todo eso ya te digo de una forma mínima*

Si bien la utilizan en una modalidad participativa para paliar el hastío del alumnado, algunos informantes defienden que la clase magistral continúa vigente, pese a la escasa concentración que manifiestan los alumnos. Como se ha abordado, existen varios métodos didácticos que permiten la transferencia del marco contextual de la obra. Sin embargo, su

empleo no está reñido con la utilización de la clase magistral participativa, que, de hecho, constituye el mejor recurso para lograrlo. Principalmente, porque cuenta con la intervención del docente, quien conduce y lidera la transposición de los contenidos, poniendo en valor el criterio y conocimiento del mediador. Por este motivo, cuando los alumnos carecen de la preparación necesaria, la clase magistral es insustituible, puesto que, al preponderar la voz del docente, facilita la gestión de la clase y el traspaso de unos saberes básicos:

> *ºProf12: me gusta más la clase magistral | con la clase magistral la verdad es que se aburren | no les gusta nada | pero bueno yo intento preguntarles cosas | ponerles alguna curiosidad de los autores | algo se les va quedando | si estás preguntando constantemente sí que te escuchan algo porque tienen que estar atentos | si no nada nada*
>
> *Porf30: pues yo mira a la explicación mía no renuncio porque tiene que estar para que por lo menos pues me sepan decir cuándo fue el Siglo de Oro porque si eso ya no | por mucho que te dé la obra | ese marco es muy relevante y yo es verdad que intento que ese marco no les llegue solo con libro de texto o clase mía e:: | pero es que creo que el profe debe estar también*
>
> *Prof23: cuanto mejor explicado esté el contenido más lo aprovechan | más les gusta | claro pero para eso tenemos poco tiempo*
>
> *Prof19: 1º además es duro porque llegan todos | los buenos y los malos y los que tienen y no tienen interés | es un curso con mucho repetidor además porque notan mucho el cambio a la ESO | entonces al final digo mira clase magistral y ya porque no me da para más*

No obstante, el mediador no está presente en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que confiere autonomía al alumno durante una lectura que se realiza, por tanto, sin acompañamiento:

> *Prof6: lo que es la lectura:: no:: la hacen en clase es un trabajo autónomo de ellos sí que vemos los temas y las comentamos pero se lo leen ellos en casa y::*

A diferencia del enfoque basado en la recepción, el enfoque tradicional sí contempla la evaluación de la literatura a través del control de lectura, si bien pocos docentes refieren a su empleo:

> *Prof22: lo que es la lectura:: no:: la hacen en clase es un trabajo autónomo de ellos sí que vemos los temas y las comentamos pero se lo leen ellos en casa y::*
>
> *Prof25: el 10% son las lecturas obligatorias*

Prof6: con un examen de lectura

Prof16: pues es que depende un poco de todo | desde las más tradicionales como puede ser el control de lectura | aunque nunca los hago tipo test

Otro procedimiento de evaluación habitual en este enfoque es el examen de la unidad, puesto que es el instrumento con el que mejor se puede valorar la adquisición de los saberes. En virtud de que algunos informantes lo utilizan, pese a defender un enfoque basado en la recepción, parece evidente que el examen no tiene por qué ser una técnica tradicional *per se*. No obstante, aunque hay algunos docentes que intentan plantearlo de tal forma que promueva un aprendizaje significativo, con frecuencia lo emplean para evaluar desde un paradigma historicista, formalista o ambos:

Prof29: pues examen hay y está y como te digo creo que debe estar

Prof14: pues siempre he hecho algunas preguntas teóricas | sobre todo de relación pero sobre todo pongo un comentario clásico al uso | y luego hacer alguna preguntilla relacionada con la literatura | el tema | el resumen | y sobre eso alguna pregunta teórica

Prof15: exámenes hacemos de casi todo

Prof17: también pues con exámenes | un texto para que saquen las características | y también con una pregunta de un tema

Prof19: pues mira ahora mismo tengo un porcentaje de pruebas escritas que es un 30%

Prof22: como está siendo ahora no y luego una parte de teoría tal y como hago yo en mis exámenes | preguntas teóricas y luego comentario de texto | pues que reconozcan las características del modelo realista ¿no?

Prof1: no me gustan los exámenes | y si realizo algún examen lo realizo intentando conectarlo con algo de la realidad | por ejemplo con canciones actuales que ellos puedan | conocer | cómo la letra de una canción podemos ver algo que se intentaba plasmar en una obra de la edad media o de los siglos de oro

De forma transversal, la lectura en versión adaptada y por fragmentos es un medio idóneo promover un enfoque tanto tradicional cuanto basado en la recepción, en virtud de que simplifica las dificultades lingüísticas o de concentración de las que adolece el alumnado. Aunque algunos informantes lamentan que las adaptaciones modifican la primera edición del texto, lastrando la calidad de su lenguaje, admiten que son fundamentales para que los

estudiantes puedan acceder a la lectura de los clásicos. A ello contribuyen la clarificación del discurso y las ilustraciones, que guían al lector:

> *Prof30: o están muy adaptados o no*
>
> *Prof11: en secundaria es evidente que cualquier cualquier trato con los clásicos debe ser con textos actualizados e incluso en bachillerato también*
>
> *Prof12: un clásico si no es adaptado no se lo van a leer por ejemplo el lazarillo con todo lo sencillo que es y los pocos personajes que son o les pones una adaptación o les cuesta horrores | entonces sobre todo tiene que ser adaptaciones*
>
> *Prof30: es que hay adaptaciones que están bastante bien | es decir el Lazarillo si fuéramos al original los chicos te dirían no entiendo nada | pero te vas a la adaptación de Vicens Vives y lo entienden bien*
>
> *Prof28: es cierto que en bachillerato ya no pero en el resto las leen adaptadas | hay adaptaciones demasiado sencillas | otras tienen unas ilustraciones que animan a leerlas | pero por lo general sí les gustan*
>
> *Prof30: hay adaptaciones muy buenas del cid | o de la celestina | lo que pasa es que me da tanta pena que no se pueda leer tal cual | hay obras que adaptadas se pierde mucho la esencia de lo que realmente es*

Para no perder esa esencia de lo literario, la lectura de fragmentos permite el contacto con el código y los personajes ideados en su versión original. Asimismo, centrarse en un pasaje del texto en lugar de abarcar la obra en su totalidad facilita una mayor profundización en los aspectos clave. Dada la flexibilidad de este procedimiento, los profesores pueden realizar una selección más individualizada y adaptada a los intereses de sus receptores. En este sentido, la elección de un fragmento representativo y genial puede servir como acicate para captar nuevos lectores:

> *Prof8: a mí también me daba angustia porque es algo desconocido | pero es verdad con un poco más de tiempo y planteamiento cada vez sería mucho más lento | igual una selección de fragmentos en vez de obras para poder ver | pues una antología*
>
> *Prof7: hacemos una selección de rimas y unas de leyendas de Bécquer y las leemos eso sí | pero las que son pues eso de la zona porque muchos dicen "mira yo soy de Soria" eso sí ¿sabes? En vez de leer la Regenta o Miau que les resulta durísimo pues que se lean fragmentos y literatura actual*

Prof9: al final me resulta más fácil y provechoso coger un fragmento y dedicarle tiempo y profundizar y darles como el aperitivo | y ya llegará el momento si ellos mismos quieren leerse el quijote pues ya se lo leerán

Prof10: aunque sea fragmentariamente y casi siempre en versión original | por ejemplo en 3º de ESO leemos los seis primeros capítulos

Prof16: hay veces que a lo mejor no es cuestión de leer la obra completa pero sí fragmentos | por ejemplo leer algunos fragmentos de la Celestina pues puede ser una lectura que esté muy bien | en determinados momentos casi cualquier obra de teatro que la pueden dramatizar pues puede funcionar muy bien

Prof24: igual no hay que obligarlos a leer pero sí fragmentos historias o actividades que despierten su curiosidad

Prof7: el quijote tiene fragmentos que puedes trabajar de forma muy amena en el aula | y se rién y reflexionan a veces

Prof1: yo sí que creo que:: una manera de poder trabajarlo y acercarlos es eligiendo fragmentos que no tienen que estar adaptados porque se pueden entender | estos fragmentos se pueden usar | no leyendo la obra entera pero sí presentando un poco al autor | el contexto e:: tratando el argumento a través de distintos fragmentos y | bueno intentando encararlos con situaciones actuales

Aunque la heterogeneidad del alumnado, que evoluciona al ritmo de los tiempos, dificulta el hallazgo de fórmulas que aseguren de forma irrevocable el triunfo como docentes en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria, sí que existe una serie de principios sin los que sería imposible lograrlo. Según el porcentaje de cobertura (figura), la importancia del cómo es el que aglutina más referencias, seguido de la importancia de la motivación y conocimiento del profesorado, del itinerario lector, la lectura en el aula y la importancia de la perspectiva histórica.

Pese a su legitimidad, los clásicos por sí mismos no seducen a los estudiantes, por lo que es responsabilidad del profesor idear una transposición que los transmita como atractivos y útiles, aunque no en un sentido utilitarista. Se trata de que el alumno encuentre un sentido en lo que lee, no para extraer un beneficio inmediato sino para que compruebe que esa obra de hace siglos tiene vigencia en la actualidad. Como ese trayecto no puedo recorrerlo solo, la labor de acompañamiento es indispensable. Si el profesor se equivoca con su planteamiento, las consecuencias para el futuro de los estudiantes como lectores pueden ser drásticas. En cambio, si acierta, los alumnos terminan "entrando":

Prof3: influye mucho el cómo se venden desde luego

Prof5: depende de cómo se los vendas tú

Prof4: intento acercárselos a su actualidad | el otro día con el lazarillo les explicaba que es un personaje que tiene memoria a diferencia de las novelas de caballerías ya no puedes intercambiar los episodios | les decía es como las series episódicas o las series con trama | a eso suelen responder bien

Prof19: no se deben leer desde la imposición sino desde el disfrute | tú no puedes pretender que un adolescente se lea un milagro de Nuestra Señora y le entretenga porque es que es imposible porque no conecta con nada de su persona

Prof5: creo que se debe hacer guiada muy bien explicada y:: y de la mano del profesorado

Prof3: mucha veces no es una ausencia de modelos sino más que nada que les cuesta empatizar con lo que es lejano en el tiempo y claro ahí está la labor del profesor que hace de mediador | que es el que tiene que acercar ese mundo

Prof11: con cuidado para que no terminen alejándose de la lectura

Prof5:si hay una equivocación en el planteamiento de un clásico a un alumno eso le puede repercutir como lector

Prof24: más que el tipo de relato | la manera de trabajarlo | que ellos participen | no solo que se las expliques tú

Prof27: se trata todo de la pedagogía | todo pasa por ahí

Prof3: al principio les cuesta entrar | pero luego la experiencia es que poco a poco si se van trabajando en clase

Para lograr la conexión del alumnado, el mediador no solo debe acertar con el planteamiento; también es relevante que ponga en juego todo lo que trae consigo. En la medida en que literatura es una cuestión emocional, los clásicos, que son su máxima expresión, también deben serlo. Al respecto, a lo largo de este análisis se ha reiterado el valor perfomativo que los docentes atribuyen a estas obras y que constituye el eje sobre el que construir una didáctica destinada a adolescentes que están formándose como individuos. Sin embargo, los clásicos únicamente influirán en el proceso de construcción identitario de los jóvenes si el profesor también pone en juego su propio yo. No solo porque, así, constituirá un modelo que transmita respeto por la lectura de los clásicos a través de un aprendizaje vicario, sino porque el simple hecho de disfrutar optimiza el desempeño profesional, más aún en un ámbito tan

personal como es el de la literatura. A través de este contagio de lo literario, los clásicos se humanizan gracias al componente subjetivo que le confiere el mediador, que los hace más accesibles, más próximos. También es relevante que esa pasión le haya llevado a conocer mejor el objeto científico que está tratando, que es lo que le permitirá acertar con su planteamiento didáctico. Como sintetiza el Profesor30, al final, en la realidad del aula solo conviven dos agentes: el profesor y el alumno, que son en consecuencia los que deben protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

> *Prof5: cuánto mejor conozcas la obra y más puedas desarrollar y ampliar y mostrar pasión luego esa obra la podrás trasladar y tienes más probabilidad de poder enganchar | si el quijote no te entusiasma no vas a transmitir pasión por el quijote::*
>
> *Prof5: yo creo que siempre e:: lo que mejor me ha funcionado con cualquier lectura es y a ver que no es ninguna actividad completa pero lo que les hace leer más o menos es una cuestión muy subjetiva de cómo te implicas tú en la explicación de ese clásico | la implicación del profesor ante una obra*
>
> *Prof6: yo les digo a mí hay obras que me parecen más divertidas para su edad y sí que cuando les hablas en esos términos sí que parece que les interesa más se interesan más por la lectura*
>
> *Prof10: yo sigo creyendo que:: que la transmisión de la literatura depende también de un factor muy emocional | entonces yo creo que los alumnos responden bien cuando transmites no solo un contenido sino también una emoción y eso es importante | y:: un alumno más en la adolescencia | yo creo que:: un alumno también espera una transmisión emocional y se percibe esa vibración emocional los alumnos terminan un poco respetando los contenidos que transmites | igual me engaño y vivo en una ilusión y mi vida ha sido una ficción | pero lo percibo así*
>
> *Prof10: sí que pienso que aunque capten fragmentos hay una construcción que combina lo emocional y el conocimiento | esa para mí es una de las bazas de la literatura | si no para mí una clase de literatura | no sé sería como ir a la fábrica | y no creo que sea el caso no lo percibo así |*
>
> *Prof10: luego hay una cosa que actúa en mí y es el hecho de que yo también trato de conectar con el espíritu de lo que quiero explicar || aunque suena un poco oriental | pero me refiero | si voy a explicar Juan Ramón Jiménez | me baso en lo que yo he leído de Juan Ramón Jiménez || en la:: sensibilidad que pienso que él podía tener al hacer las cosas*
>
> *Prof30: eso ellos lo ven y creo que es | claro en todo no se puede | pero me gusta ir a un médico | que disfruta de su trabajo | porque eso le hace mejor | sí |*
>
> *Prof30: el centro yo creo que es el alumno | y el profesor | yo creo en eso | lo demás es ir encajando piezas | decidir lecturas | ponerte de acuerdo*

Prof14: yo siempre le he puesto mucha pasión a la literatura | me interesa más el valor humano del profesor transmitiendo su propia vivencia | no tanto mis conocimientos | si mi pasión es lo suficientemente fuerte conseguiré llegar al otro y por lo menos que yo sepa se lo conseguiré meter en su cabeza | es que en la adolescencia además hay mucha frustración inicial | muchos miedos | entonces tú te conviertes en un modelo

Prof16: en el mundo educativo hay bastante diversidad de puntos de vista | es cierto que hay muchos compañeros nuestros profesores que les tienen bastante miedo:: claro el primer problema es que muchas veces los profesores no conocen las obras y eso es fundamental porque si no tienes ese conocimiento no vas a saber explotarlo | seleccionar el fragmento más oportuno

De acuerdo con el punto de vista del Profesor16, el mediador desempeña un papel prominente en lo relativo a la selección de las lecturas. Al respecto, los docentes subrayan la importancia de crear un repertorio adecuado, porque, parece, hay textos que de inicio tienen mejor acogida que otros. Uno de los criterios más mencionados es la sencillez de los discursos, que deriva o de la facilidad de su sintaxis y léxico o de su brevedad:

Prof6: el quijote es muy complicado incluso que sea comprensible para alumnos de bachillerato y requiere una preparación previa y es de una extensión tan grande que que para mí eso no se puede hacer

Prof7: funcionan los que son más cercanos o los que tienen algo que les sorprende por ejemplo Lorca en teatro funciona muy bien y en poesía no tanto porque es más difícil | se lo pasan bien | habla de adulterio y tal | en poesía Machado es muy facilito | dejando de lado la poesía actual que es lo que mejor entienden ¿no? y muchos más cercano

Prof11: a ver los clásicos durante la secundaria hay que ser muy cauto y muy cuidadoso | seleccionar los contenidos y los textos muy bien | que no tengan dificultades filológicas añadidos

Prof13: sí los que sean más sencillos para ellos | hasta Lope de Vega les resulta difícil | el humor el morbo les gusta | pero sobre todo que sea cortita y sobre todo que esté adaptado | que sean fáciles de leer porque todo les parece muy largo y el tema de las tramas y personajes pues más o menos:: pero sobre todo sencillez y extensión porque todo los resulta demasiado lejano para empatizar

Prof24: es verdad que la brevedad es importante porque si hay ya mucho texto se desconcentran y se pierden | yo creo que han perdido ya hasta la memoria a corto plazo | a largo seguro también vamos

Hay obras que más que por aspectos formales funcionan por cuestiones temáticas, sobre todo cuando los asuntos que introducen están relacionados con el amor o las pasiones, que

tienden a hechizar al público adolescente. En este proceso, el mecanismo de extrañamiento surte efecto:

> *Prof3: el Lazarillo siempre tiene una buena acogida fíjate | y Romeo y Julieta que lo leemos siempre | me llevo sorpresas porque veo que les gusta e interesa esa visión del amor ¿no? con esa época y con los tópicos literarios*
>
> *Prof15: el Lazarillo les gusta y la Celestina también les gusta porque habla mucho de sexo de amores | en realidad también les gusta*
>
> *Prof20: sentido del humor | pues sexo | pues El libro de buen amor cuando ponen los cuernos | es que eso está vigente | textos que les escandalicen porque no son políticamente correctos como alguno del Conde Lucanor | da mucho juego ver el contraste de las visiones ¿no? lo que en la Edad Media por ejemplo era normal | y ahora se lo lees y les escandaliza | les hace entrar enseguida | esos textos que ellos ven enseguida no sé | pues la mística me gusta mucho porque se la uno con experiencias sexuales porque digo lo mismo tiro del escándalo | ellos se piensan que van a leer literatura religiosa súper pulcra y luego se sorprenden y eso es lo que más funciona y lo que más me da juego*

No obstante, otros informantes puntualizan que los alumnos siguen teniendo reticencias con respecto a la lectura de determinadas obras, porque, pese a la actualidad de sus temas, se inscriben en etapas lejanas desde la perspectiva cultural y cronológica, como la literatura medieval. Con todo, un modo de facilitar la transposición de estos títulos es aprovechar su componente oral, que entronca con el registro de los productos culturales que los jóvenes consumen:

> *Prof22: hombre siempre lo más agradecido es lo más contemporáneo | Don Juan Manuel pues les parece un poquico rollo | aunque fíjate las jarchas sí les gustan | claro quizá porque son como más orales | más cercanos a sus registros*
>
> *Prof25: yo casi siempre cojo 4º porque es la literatura del XIX y el XX y les entra mucho mejor que la medieval que les cuesta muchísimo más*
>
> *Prof28: en secundaria funcionan muy bien los mitos clásicos | los cuentos tradicionales | la tradición oral | en ese sentido funciona mejor porque es más fácil de leer | esa estructuración narrativa es más fácil*

En relación con el repertorio de lecturas, los docentes abren otro debate: el proceso de inmersión. Al respecto, coinciden en apuntar la influencia de la edad en la lectura de los clásicos, que requiere de una madurez que todavía no han podido alcanzar los cursos más bajos del nivel de Secundaria. Por eso, algunos profesores opinan que la lectura de los clásicos debe iniciarse en 3º de la ESO y que ha de existir un contraste en el nivel de dificultad entre Secundaria y Bachillerato.

Prof5: en 1º y 2º creo que no en 3º y 4º creo que es bueno comenzar con algunos no con todos

Prof22: mi opinión es que se tienen que leer en 3º y 4º y 1º y 2º de Bachillerato

Prof5: por ejemplo en algunos e:: casos se sigue poniendo la celestina como lectura obligatoria y en mi opinión es demasiado difícil:: no la entienden || se les escapa hasta la versión adaptada | el contexto y todo | creo que se puede llegar a la celestina más adelante en una etapa de madurez diferente

Prof5: así que lo que a mí me gusta hacer es compensar una parte en primero y segundo de la eso de lecturas voluntarias o sugeridos por ellos y hacemos una biblioteca de aula y así conozco sus intereses y su nivel lector y:: luego e:: una vez que creas un hábito lector puedes pasar a trabajar con otros textos e:: en 1 y 2 sí que les meto fragmentos de texto que les puedan inquietar | hay algunos que te preguntan luego por el libro

Porf6: depende qué clásicos yo por ejemplo en 3 el Conde Lucanor y el lazarillo son los que veo y e:: pues sí que me parece que están más adaptados a la edad a las que ellos están

Prof7: no todos los autores tienen un enganche porque no todos son para todas las edades

Prof12: en bachillerato sí porque luego ya de cara:: a la selectividad yo creo que hombre es mejor que se los lean pero en la eso yo creo que lo lógico es elegirlos un poquito más fáciles y que les gusten más

Muchas veces, independientemente de que el texto les atraiga, lo que la lectura de los clásicos demanda del mediador es que lleve a cabo una labor acompañamiento y de traducción del código de la obra o, por lo menos, de actualización, en virtud de las dificultades contingentes, ya glosadas, que padecen los estudiantes. Por eso, la comprensión literal del discurso a través de la lectura en voz alta debe ser la primera fase del proceso:

Prof4: me funciona el leerles yo | consiguen entenderlo |

Prof7: no puedes dejarles que lean solos un lazarillo o celestina porque no lo entiende

Prof16: la lectura de los clásicos tiene que hacerse compartida por los alumnos | si no la llevas a clase | si no la guías la mayoría de las veces es que el alumno se queda con una lectura superficial

Prof2: primero hay que explicar las frases y todo | porque ya te digo que muchas veces no entienden pobres

Prof23: lo tenemos que traducir de español a español | es muy complicado y necesitamos tiempo no porque no se pueda hacer | es que explicar cuatro líneas de un párrafo igual nos lleva un cuarto de hora

Prof23: pero también es verdad que cuando les explico las obras de forma tranquila | profunda y se lo traduzco de español a español es verdad que a algunos les gusta

Prof24: sí que desde luego me están diciendo este año que prefieren que leamos las lecturas de forma conjunta | que compartamos lo que pensamos

Prof25: y ahora leemos una en clase que te van parando con preguntar y tal | pero lo prefiero para que no se lleven una experiencia negativa | ni una lectura con sufrimiento | porque no llegaban a comprender el texto

Prof26: prefieren que lo leamos en clase porque así se obligan a leerlo porque en casa se miran un resumen y ya está

Asimismo, para la comprensión de la obra, tan importante es la decodificación del código como la del contexto. Aunque no en su vertiente memorística, la perspectiva histórica tiene que estar:

Prof14: la historia de la literatura queda relegada | es verdad que igual ese enfoque pues igual ya no tiene tanto sentido porque eran todo datos y tal ¿no? pero bueno es que la biografía se tiene que dar para llegar a la obra

Prof16: claro las lecturas hay que hacerlo en un contexto porque si no no las interpretas bien | si omites la explicación histórica no se entiende

Prof25: la perspectiva histórica tiene que estar porque es nuestra historia | es que los alumnos llegan a 4º con una nebulosa que ni siquiera tienen claros los periodos históricos

Prof28: ¿hasta qué punto son importante los saberes? pues es importante | porque si no es imposible que puedan desarrollar esas cuestiones que se les plantean

3. SÍNTESIS

Existe una distribución muy similar de profesores con un perfil lector profesional, caracterizado por restringir la lección de los clásicos a cuestiones laborales, y profesores con un perfil lector vocacional, que manifiestan la necesidad personal de leer con frecuencia estas obras. La edad parece afectar a la identificación del docente con uno u otro perfil: por un lado, los más jóvenes confiesan cierta saturación de obras clásicas por su reciente paso por el grado de Filológica Hispánica; por otro, los que se encuentran en la treintena acusan a la maternidad o paternidad de haber reducido su tiempo de lectura. Finalmente, la categoría de perfil vocacional presenta su máxima saturación entre los profesores de más de 55 años, quienes, de hecho, dicen haberse criado en este paradigma: el de los clásicos, el del canon cultural. Por su

estatus como dos conceptos plenamente legitimados por la sociedad, estos profesores nunca han reparado en el significado de lo clásico y lo canónico porque era algo que que tenía que estar.

Quizá el hecho de haber asumido de forma acrítica ambos conceptos sea uno de los motivos por el que parte del profesorado presenta dificultades para concretar su significado, llegando a fundir las definiciones que la bibliografía académica ha otorgado a cada concepto. O preguntan directamente a qué aluden ambas definiciones o confunden el canon literario con el formativo. Puesto que carecen de una definición clara, tienden a definir lo clásico por oposición, principalmente cronológica, de modo que los clásicos son aquellas obras excelentes que se sitúan entre la literatura grecolatina y la literatura actual. También vinculan a los clásicos con una lectura complicada, lo que evidencia que los docentes consideran que su lección supone un reto tanto para ellos como, sobre todo, para sus alumnos. En virtud de estas confusiones, sus saberes contrastan con el planteamiento de la bibliografía especializada.

No obstante, proponen unos criterios de adscripción al canon que sí se corresponden con muchos de los esbozados por los académicos, si bien los funden indistintamente con los que definen el concepto de clásico. El que mayor porcentaje de cobertura presenta es el que vincula la especificidad de estas obras con su calidad para tratar temas, posturas e ideas con vigencia en la actualidad. A continuación, destacan cómo los clásicos transmiten una herencia cultural, lo que no solo les confiere valor por su interés arqueológico sino también por su capacidad para fortalecer la unidad cultural. En virtud de estos dos criterios, se evidencia cómo los docentes relacionan lo clásico con un concepto integrador de identidad tanto universal –al tratar temas universales– como nacional –al abordar asuntos más arraigados en un patrimonio–. Además, según los docentes, los clásicos son aquellas obras que amplían los márgenes de la realidad, destacan por su calidad en cuanto "buena literatura", fomentan las relaciones de intertextualidad y hacen disfrutar a sus lectores, por lo que integran la literatura útil y la lectura por entretenimiento y placer.

Existe una mayor saturación del ítem nivel alto de autoeficacia con respecto al de nivel bajo de autoeficacia. Los profesores no se manifiestan unilateralmente como eficaces o ineficaces, sino que refieren a metas que superan y otras que no. Aunque se observan principios generales, el mismo objetivo puede resultar sencillo para un profesor e imposible para otro. De todos los subindicadores de la macrocategoría de creencias de autoeficacia, solo las atribuciones causales internas, así como el grado de esfuerzo y perseverancia saturan tanto

en nivel bajo de autoeficacia como en el alto, si bien las atribuciones causales internas presentan más del doble de referencias en nivel alto de autoeficacia.

La fuente que más media en el aumento o descenso de las creencias de autoeficacia es la vivencia de experiencias activas, que, a su vez, se vincula con la activación de los procesos afectivos. A pesar de que los docentes suelen medir su grado de éxito o fracaso dependiendo de la reacción del alumnado, cuando se les pregunta qué es lo que más logra transmitir con respecto a la didáctica de los clásicos, la respuesta más habitual es su amor por la literatura. De esta forma, el único logro y fracaso de ejecución que se relaciona con la labor del mediador depende de su relación emocional con la lectura. El segundo propósito que materializan con mayor frecuencia es que los estudiantes comprendan las obras clásicas y superen su rechazo inicial al conferirles un sentido, seguido de la transmisión del contexto histórico-social, el fomento del pensamiento crítico de los alumnos y de una visión de la literatura que ayude a los estudiantes a mejorar como personas.

Introducir a los alumnos en la lectura no es lo que más logran, pero sí lo que más les realiza como docentes. Cuando consiguen que el alumno vaya más allá de la mera decodificación hasta establecer una vinculación emocional y personal con las obras, experimentan los sentimientos más gratificantes, lo que transforma el acto de leer en una experiencia compartida durante la cual ambos agentes abandonan sus roles asignados e, igualados por una pasión común, se desempeñan como lectores.

A pesar de que los docentes abundan más en sus éxitos porque les resultan más significativos, también evocan múltiples fracasos de ejecución. A menudo no logran promover el interés de los estudiantes o su comprensión de las obras, aunque lo que más les cuesta es fomentar la lectura de los clásicos. La falta de respuesta entre los estudiantes es asumida como un fracaso personal por los profesores, ya que se sienten incapaces de promover una cuestión que tienen completamente interiorizada.

La fuente de autoeficacia a la que menos refieren es el aprendizaje vicario. Dos profesores exponen que mejoraría su sentido de autoeficacia si contaran con modelos que les permitieran conocer en mayor profundidad la didáctica de los clásicos y les mostraran que esta puede llegar a ser exitosa. Puesto que ni su formación universitaria ni el sistema público les han garantizado el contacto con estas prácticas exitosas, la instrucción en didáctica queda en manos de un profesorado que aprende sobre la marcha o porque está dispuesto a invertir tiempo y dinero. A falta de instrucción reglada, algunas docentes utilizan *Instagram* para

descubrir propuestas exitosas de profesores con características similares a ellas, lo que incrementa su sentido de autoeficacia.

Las atribuciones causales internas son utilizadas tanto para explicar su fracaso como para explicar, sobre todo, su éxito, que radica en su capacidad para articular una voz personal que integre a la obra y al alumnado en una misma realidad. No poder fomentar el hábito lector del alumnado es el fracaso del que más se responsabilizan, si bien otros docentes consideran que se trata de una empresa que queda completamente fuera de su alcance porque quizá se puede moldear, pero no crear. Asimismo, otras veces achacan el desinterés del alumnado a otros factores externos, relacionados, sobre todo, con las propias características de sus receptores, como la edad, sus circunstancias vitales o familiares, sus capacidades o sus actitudes. Puesto que consideran que el aprendizaje constituye un proceso intersubjetivo, asumen que ellos solo tienen un porcentaje de éxito a su alcance, por lo que hay otro tanto sobre el que no pueden influir.

Haber experimentado el éxito o el fracaso en el fomento del hábito lector determina la anticipación de escenarios de éxito o fracaso en todo lo relativo a la animación lectora. Los docentes con baja autoeficacia evitan ciertas tareas y situaciones porque consideran que exceden sus capacidades, en tanto lo que se sienten eficaces enfocan cualquier actividad como un reto. En consecuencia, la acumulación de fallos a lo largo de su trayectoria ha provocado que algunos profesores hayan desistido en su propósito de formar lectores, si bien otros docentes, a pesar de que reconocen todas las dificultades, se niegan a resignarse con el hecho de que los alumnos no puedan disfrutar de la literatura.

Los docentes coinciden en apuntar que los clásicos ya no desempeñan un rol protagonista en el marco cultural actual. Los multi-estímulos de la era digital acaparan gran parte de la vida de los jóvenes, por lo que no disponen del tiempo necesario para invertir horas en la lectura ni pretenden hacerlo porque no satisface sus pulsiones a corto plazo. Además, las redes sociales preponderan contenidos *ad hoc* para el público, que contrastan completamente con las características de un texto clásico. En consecuencia, lo digital ha desplazado a los aparatos de canonización tradicionales, fijando su propia selección. Los jóvenes han perdido el respeto por esa autoridad que implicaba el canon anteriormente, porque han encontrado otros guías culturales a los que respetar. Además, en esta sociedad que encumbra a quienes son capaces de captar la atención, el conocimiento humanístico ha cedido todo su protagonismo al utilitarismo científico y competencial. Como resultado, nuestro país carece

de una cultura de la lectura, sobre todo, porque no ha sido fomentada por las autoridades políticas. Por ello, ser lector constituye un símbolo de marginación o, según otros docentes, de distinción de la gente culta.

Respecto al lugar que deben ocupar los clásicos en la sociedad, hay algunos docentes que apuestan por deconstruir el canon literario y su concreción en el canon formativo porque se ha realizado en consonancia con el modelo de Blancos, Burgueses, Varones y Adultos. De esta forma, el canon ha adulterado la realidad literaria en términos de género, raza y clase. Para revertir esta situación, apuestan por crear una pluralidad de repertorios o por abrir el canon a otras minorías para visibilizarlas, en consonancia con una visión de lo literario vinculada a las ideas de reflejo y representación. Asumiendo la unión entre las nociones de canon y de identidad, defienden la inclusión de más escritoras, autores sudamericanos o que pertenezcan al colectivo LGTBI. En contraste, otros docentes afirman que el canon se autorregula, por lo que no es necesario modificarlo conscientemente. Lo que debe primar, en su opinión, es el criterio de calidad, puesto que la inclusión de obras en aras de la justicia social podría ocasionar la canonización sin límites de cualquier tipo de realidad.

Los profesores que imparten docencia en un centro con alta inmigración y en un barrio con una baja renta bruta media per cápita presentan mayores alusiones en todas las categorías que abundan en la influencia del entorno en la didáctica de los clásicos. Lo que más problemas les genera en términos de recursos es la implantación digital, puesto que la práctica muestra que varios centros todavía no están preparados para ello. No obstante, el aspecto del centro que ejerce mayor influencia es el perfil sociodemográfico de los alumnos. Por ello, algunos informantes emplean la literatura como un elemento democratizador que reduce las diferencias de partida o como una oportunidad para ayudar a los alumnos a evadirse de esa realidad hostil.

Los participantes informan de que la mayoría estudiantes no lee, aunque un pequeño porcentaje se siente atraído por la literatura infantil y juvenil, el cómic o los *best Sellers* actuales. La recomendación inter-pares, los prejuicios hacia la literatura clásica o la rama de conocimiento en la que están realizando su especialización son algunos de los factores que influyen en su ausencia o consolidación de hábitos lectores. También, sus aptitudes. Puesto que carecen de riqueza semántica y de conocimientos históricos, presentan múltiples dificultades contingentes. No obstante, aun disponiendo de esos saberes, hay aspectos que les resultan ininteligibles porque no saben trascender la conciencia individual para entender otras

formas de vivir. Especialmente, cuando los valores con los que hay que empatizar se supeditan a una identidad cultural nacional. Finalmente, los alumnos deben superar las dificultades tácticas que deliberadamente ha programado el autor para sus receptores.

Aunque los docentes enumeran menos beneficios que críticas acerca del currículo, las ventajas que atribuyen a la nueva ley presentan mayor conformidad. En este sentido, alaban su transición hacia un enfoque más competencial, que promueve una didáctica más individualizada y enfocada a la vivencia de experiencias significativas, su apuesta por abandonar la organización historicista de los contenidos en aras de planteamientos temáticos o genéricos y su apertura del canon formativo. Mientras unos profesores celebran la libertad que confiere al profesorado, otros denuncian que los niveles de toma de decisión del profesorado cada vez son inferiores. No obstante, de todas las cuestiones criticadas por los informantes, la que más acusan es la falta de preparación y formación de un profesorado que, al haberse criado en otro modelo, no posee esas competencias de partida. Además, rechazan el desfase entre el diseño curricular y la realidad del aula, puesto que el alumnado no está preparado para este planteamiento tan pragmático y reflexivo. Si bien la mayoría de las críticas se dirige hacia las formas y las dificultades de promover en la práctica el enfoque competencial, otros docentes rechazan directamente el nuevo diseño curricular por su ataque al conocimiento humanista, dada su predilección por un planteamiento más práctico, que ha provocado la desaparición de ciertos saberes.

Respecto al nivel de condicionamiento curricular, la mayoría de los docentes han desarrollado un sentido de independencia, puesto que circunscribir su docencia únicamente a lo estipulado por el currículo podría perjudicar su desempeño y disminuir su sentido de autoeficacia. En este sentido, quienes defienden el enfoque competencial del nuevo currículo reconocen haber aplicado las nuevas metodologías desde hace tiempo, aunque no fuera la prioridad del currículo anterior. No obstante, hay otros profesores que preponderan lo estipulado por el currículo por encima de cualquier otro factor.

Frente a la LOMLOE, que desencadena tanto críticas como alabanzas, el planteamiento vigente de la EvAu solo despierta reticencias por su inconexión con el nuevo diseño curricular, la obsolescencia de su corpus de lectura, su excesivo condicionamiento y la escasa importancia que le confiere a la literatura en comparación con los contenidos lingüísticos. Sin embargo, la nueva propuesta tampoco cuenta de momento con la aprobación de los informantes, ya que carecen de las herramientas necesarias para lograr que el alumnado,

acostumbrado a memorizar, pueda elaborar sus propias reflexiones. Además, denuncian que las autoridades políticas nunca cuentan con ellos en los múltiples procesos de decisiones que, además, son impuestas de un día para otro.

En lo relativo a las creencias del profesorado sobre el equipo docente, los participantes hablaron más del departamento que de sus compañeros. La comunicación entre el profesorado garantiza la autonomía de sus miembros porque ninguna decisión se toma sin tener en cuenta al resto. De hecho, cuando no se da, las relaciones de jerarquía pueden desencadenar un conflicto, en la medida en que el docente debe acatar órdenes con las que no está de acuerdo. Si compartir los principios didácticos fomenta la cohesión entre el profesorado del departamento, disentir provoca exactamente el fenómeno contrario. Mientras las relaciones de jerarquía entre el departamento y sus integrantes presentan aspectos tanto positivos como negativos, el entendimiento con los compañeros solo genera opiniones positivas.

Los docentes reportan más aspectos positivos que negativos con respecto a la lectura de las obras clásicas en Secundaria y Bachillerato, a la que consideran el núcleo de su materia al constituir el pináculo de la historia de la literatura. Según los informantes, los alumnos deben leer estos títulos para salir de su zona de confort, puesto que permiten su formación integral. Aunque estos profesores afirman que no se puede discutir su legitimidad, otros informantes la cuestionan por las complejidades que estas obras generan a la hora de fomentar el hábito lector de los alumnos.

El enfoque basado en la recepción acumula mayor presencia que el tradicional. Mientras el primero persigue el fomento del gusto lector y del pensamiento crítico, apuesta por una organización no historicista de los saberes, el empleo de nuevas metodologías, la realización de actividades dialógicas, la apertura del canon curricular y la evaluación del proceso, más que del resultado, el enfoque tradicional persigue sobre todo el fomento del conocimiento y recurre a la clase magistral participativa, la lectura autónoma por parte de los alumnos y la evaluación a través del resultado. No obstante, no existe el perfil de un docente que aplique siempre y unilateralmente un enfoque basado en la recepción y otro que haga lo propio con el modelo tradicional. De hecho, si bien algunos profesores se desvinculan de la evaluación autónoma o del control de lectura, complementan sus métodos basados en la recepción con la realización de exámenes.

Aunque la heterogeneidad del alumnado dificulta el hallazgo de fórmulas que aseguren de forma irrevocable el triunfo como docentes en lo relativo a la lectura de los clásicos en

Secundaria, sí que existen unos principios sin los que sería imposible lograrlo. Estos son, según los informantes: una gran motivación por parte del profesorado, una selección de obras cuidadosamente seleccionada, la lectura en el aula para decodificar el código de las obras y la atención a la perspectiva histórica.

De esta forma, el estudio de caso ha puesto de relieve que los docentes llevan a cabo la didáctica de los clásicos con la intención, sobre todo, de que los alumnos establezcan una vinculación emocional con las obras. De hecho, el fomento del hábito lector es el factor que más condiciona sus creencias de autoeficacia y lo que en parte define la adhesión a un enfoque centrado en la recepción o a uno tradicional, puesto que es uno de los grandes objetivos del primero, mientras que en el segundo es secundario.

El alumno desempeña un rol protagonista en las creencias y las prácticas del profesorado, que entiende que, en virtud de los cambios que ha ocasionado la Sociedad de la Información, la literatura debe ser transmitida como una experiencia significativa en la que el alumno actúe de forma activa. No obstante, lo que también se ha demostrado es que a causa de las dificultades de las que adolecen los estudiantes la labor del mediador es fundamental. En este sentido, es el profesorado el que debe facilitarle al alumno las herramientas necesarias para superar la complejidad de las operaciones que exige el enfoque competencial propuesto por la LOMLOE. Mientras las creencias de autoeficacia están protagonizadas por el alumnado, en las prácticas que la muestra considera fundamentales para materializar una exitosa transposición de los clásicos la responsabilidad recae sobre los profesores, que son los que deben guiar la transposición. La importancia del profesor en este proceso contrasta con lo desatendidos que se sienten por un sistema extremadamente jerárquico que, además, no les facilita la formación necesaria.

VII. TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se va a proceder a triangular los resultados de los estudios uno, dos, tres y cuatro para contrastarlos con lo recogido en el marco teórico. De esta forma, se van a estudiar las redundancias, similitudes o diferencias que han derivado del empleo de una metodología mixta, basada en una triangulación secuencial. A través de este análisis se pretende resolver los seis objetivos fijados en el capítulo 2 y que corresponden con los propósitos de esta tesis doctoral.

1. Definir la cognición del docente en lo relativo a la lectura y transposición de los clásicos, identificando los elementos que integran el constructo

En virtud de la indefinición terminológica con respecto a las creencias (Pajares, 1992; Polizzi et al., 2021; Pratt et al., 2021), teorías (Papadopolou et al., 2020; Pagés Rostán et al., 2022), ideas (Baleghizadeh et al., 2014; Piccin & Hadad, 2022), conocimientos (Clandinin & Connelly, 1987; Golombek, 1998), imágenes (Sticker, 2021) o representaciones (Felicita, 2012; Kenigs et al., 2019) del profesorado y de la indeterminación en cuanto a los factores que los originan, la cognición docente es la menos codificada de la epistemología educativa (Richards, 1996). Este paradigma parte de la premisa de que, durante su ejercicio, el profesor toma una serie de decisiones, muchas de ellas inconscientes, en función de lo que sabe, cree y piensa (Borg, 2003). Este hecho conlleva el reconocimiento de una racionalidad por la que el docente es capaz de sopesar la validez de sus actos y justificarlos de acuerdo con sus propias argumentaciones (Demeulenaere en Rojas, 2014).

En el caso concreto de la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, ninguna investigación, salvo la de López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2023), estudia este tema desde el modelo de la cognición docente, si bien este artículo omite la influencia de los elementos contextuales. De esta forma, se evidencia la necesidad de definir el constructo de forma exploratoria, como han reclamado algunos investigadores (Goodwyn, 2012). Aunque la ausencia de estudios en el área de literatura ha provocado la identificación de elementos que no habían sido abordados, algunos de ellos que se han descubierto como relevantes coinciden con el diagnóstico de otros análisis realizados en el marco de la pedagogía, la didáctica de las ciencias experimentales o de la lingüística.

Como ponen de relieve muchas de estas aportaciones, la constitución de las creencias se distingue por su sincretismo, dada la multitud de factores que le dan forma (Tardiff, 2004). Lo que en estas investigaciones ha sido catalogado como elementos individualizados o

referencias personales (Eood & Çakir, 2011), externos (Peiser, 2014) o contextuales (Lam & Kember, 2006; Phipps & Borg, 2009; Wanlin, 2009), en esta tesis doctoral ha sido bautizado como autocreencias, que se forman en torno al yo, y heterocreencias, que implican un conocimiento sobre lo otro. Corresponde mencionar, asimismo, que la interrelación entre ambas estructuras es lo que precipita la pertenencia del profesor de Lengua castellana y Literatura a una identidad colectiva (Vaillant, 2008), que se disuelve en tres dimensiones: el *self* como persona, el *self* como docente y el *self* como lector.

Dentro de las autocreencias, se ha mostrado la importancia de valorar la identidad del docente (Breen, 1991; Breen eta al., 2001; Golombek, 1998; Peiser & Jones, 2014), puesto que "la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo" (Nias, 1989, p. 155). En lo que refiere al yo de nuestros participantes, se ha probado la relevancia de explorar, sobre todo, su relación con la lectura de las obras clásicas, como han hecho otros estudios en didáctica de la literatura (Caicedo & Munita, 2020; Chahasbashloo & Golami, 2020; Muñoz et al., 2019; López Rodríguez et al., 2023; Sroka, 2021). En el análisis de este concepto, a pesar de que en la literatura académica aparecen clasificaciones como "no lector voluntario", "lector ocasional" y "lector frecuente" (Yubero & Larrañaga, 2010) o "lector débil" y "lector fuerte" (Munita, 2013), la especificidad del profesor de Lengua y Literatura ha llevado a la categorización de "lector profesional de obras clásicas" y "lector vocacional de obras clásicas". Así, mientras los primeros restringen la lección de estas obras a cuestiones laborales, los segundos leen a los clásicos no solo porque es su deber como docentes, sino también porque forman parte de su vida. El hecho de que ambos perfiles lean y hayan leído a los clásicos ha provocado la invención de estas categorías, puesto que lo habitual es diferenciar el tipo de lector de acuerdo con su frecuencia de lectura, aunque normalmente también se tienen en cuenta sus propósitos.

En relación con los clásicos, esta tesis doctoral ha subrayado la relevancia de estudiar las creencias del docente sobre el objeto de estudio, una categoría presente tanto en aportaciones cualitativas (Breen, 1991; Bokiel & Ismail, 2021; Burns, 1996; Caicedo & Munita, 2020; Chaharbashloo & Golami, 2020; Golombek, 1998; Johnson, 1992; Meijer et al., 1999; Muñoz et al., 2019; Sroka, 2021), como cuantitativas (Borhan & Zakaria, 2017; Cutler & Graham, 2008; Estaji & Ghiasvand, 2021; Georgiou et al., 2020; Maier et al., 2013; Mesmer, 2006; Torrano-Guillamón et al., 2019). Teniendo en cuenta que "nuestra concepción de la literatura determinará cómo la enseñamos" (Probst, 1986, p. 60), resulta fundamental explorar el concepto de clásico y de canon que han interiorizado los docentes,

más teniendo en cuenta que la delimitación entre ambas cuestiones no es muy clara y que lo canónico, como noción, ha evolucionado considerablemente, desde la emergencia del procedimiento de canonización en la época helenística (Pfeiffer, 1968) hasta los procesos de contra-canon que se dan actualmente en la red (Sánchez-García, 2020).

Mientras en los estudios cualitativos 1 y 4, lo relativo al objeto de estudio se dispuso como una categoría propia, en consonancia con otras investigaciones de esta índole (Chaharbashloo & Golami, 2020; Golombek, 1998; Johnson, 1992), en el cuestionario el concepto de canon se integró dentro de la dimensión Relación personal con los clásicos por dos motivos: en primer lugar, por el principio de parsimonia (Ferrando & Anguiniano-Carrasco, 2010) y, en segundo, porque, debido a la naturaleza de cada metodología, no presentan las mismas características la categoría y el factor. Así, mientras la categoría incluye todo tipo de creencias sobre el objeto de estudio, así como los procedimientos que emplean los informantes para delimitarlo, el factor Relación personal con los clásicos agrupa los conceptos de clásico y canon que presuponen una vinculación positiva y personal con estas obras.

Asimismo, dentro de las autocreencias, las referencias a la formación del profesorado es un asunto presente en varios estudios (Golombek, 1998; Johnson, 1994). De acuerdo con los resultados recogidos en Carter & Doyle (1995), Cambra (2005), Lam & Lember (2006). Levis & Farrell (2011), Moodie, (2016), Rainey et al., (2020) y Stickler (2021), la etapa escolar resulta determinante en las prácticas de los informantes expertos. Así, Marta afirma reproducir el modelo en que creció, como sucede también en la investigación de Farrell (2007). Además, como Teresa y Beatriz, asocia su amor por la literatura a varios profesores de su infancia (Wright, 1959). En este sentido, Beatriz y Marta, experimentaron durante esta época un "aprendizaje por observación" (Lortie, 1975). No obstante, corresponde mencionar que el ítem "durante mi etapa escolar tuve contacto con un profesor de literatura cuyo modelo deseo emular" fue eliminado por el Análisis factorial exploratorio por presentar una comunalidad inferior a .40, a pesar de que más de un 60% de los encuestados reconocieran haber recibido una formación de las obras de autores clásicos de calidad. En este sentido, los resultados de CREPROCLA ponen de manifiesto que los encuestados disfrutaron del estudio de los clásicos en su etapa escolar, durante la cual leían estas obras con bastante frecuencia.

Frente a las vivencias escolares, la formación universitaria adquiere poco peso en la cognición docente sobre la didáctica de los clásicos, en la línea de Zeichner & Gore (1990), Marcelo (2007) y Mattheoudakis (2007). Así lo demuestra el hecho de que de las variables sociodemográficas del docente la formación haya sido la que menos diferencias significativas ha provocado en el análisis del cuestionario CREPROCLA. Ello se deba quizá a que más de la mitad de la muestra cree que no recibió la formación adecuada o se manifiesta indiferente en lo relativo a la transposición de los clásicos, como se documenta en López-Rodríguez & Núñez Delgado (2023) y Graham et al., (2021). Así lo confirmaron igualmente varios informantes expertos y una de las docentes entrevistadas en el estudio 4 haciendo alusión al C.A.P.

Otra de las posibles causas de este fenómeno puede ser que, como se ha observado en el marco teórico, las principales aportaciones sobre la didáctica de los clásicos, que provienen fundamentalmente de la Filología Hispánica (Sotomayor, 2013; Navarro Durán, 2013; 2016; Tauveron, 2002), han disminuido conforme el área de Didáctica de la literatura se ha ido enmarcando con mayor solvencia en las Ciencias Sociales. De hecho, las recientes investigaciones en esta área, cada vez más próximas a la Educación que a la Filología, han explorado otros ámbitos, más afines a un abordaje experimental. En virtud de la falta de preparación pedagógica que acusa el profesorado, parece necesario seguir investigando en esta cuestión mediante procedimientos científico-sociales que permitan acercar el fundamento bibliográfico a la realidad del aula. Al respecto, la única variable relacionada con la formación académica que ha reportado diferencias significativas en el estudio 3 es haber colaborado con la Facultad de Educación, que se relaciona con el empleo de un enfoque basado en la Recepción. Se confirma, así, lo que sucede en otros estudios (Debreli, 2012; Gómez, 2010; Tatto, 1998): que la formación, cuando se enfoca a contenidos pedagógicos, puede alterar la cognición del docente.

No obstante, también conviene señalar que, como en Enzingmüller & Precht (2019) y Woods & Çakir (2011), el objeto de estudio de la tesis doctoral de los profesores doctores sí que ha influido las prácticas posteriores y su visión del hecho literario en casi todos los informantes expertos. Así, Beatriz, que realizó la tesis en el área de lingüística, afirma promover muchas actividades gramaticales u ortográficas en el aula. Teresa, por su parte, vincula la literatura medieval, área sobre la que realizó su investigación doctoral, con obras contemporáneas como Harry Potter. El caso más paradigmático es el de Ignacio, que aplica

en sus clases el proyecto de su tesis doctoral, basado en la didáctica de los clásicos a través de la música.

Asimismo, en el constructo de la cognición docente en lo relativo a los clásicos, desempeña un papel fundamental la experiencia en el aula (Munby & Russell, 1993; Schön, 1987), presente en múltiples estudios como Chaharbashloo & Golami (2020), Johnson (1994) o Munita (2013); siendo incluso el factor que más condiciona a los docentes en Calderhead (2003), Connely & Clandinin (1996) o Pajares (1992). Lo pone de manifiesto el análisis descriptivo del indicador "mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula", que presenta una media muy elevada. De esta forma, se comprueba que los docentes de Lengua castellana y Literatura sienten que han contrarrestado su falta de formación con las vivencias de aula. Su experiencia profesional se cimienta en una dinámica dicotómica en la que los docentes acumulan conocimientos a partir de lo que funciona y lo que no (Cambra, 2000). Por ello, subrayan que se trata de un trayecto en constante evolución. Si bien reconocen que no existen estrategias e indicaciones claras y precisas que funcionan en cualquier circunstancia (Tardiff, 2004), Rodrigo, por ejemplo, ha interiorizado algunas técnicas mediante un proceso de rutinización (Giddens, 1987).

Por otro lado, este estudio también ha identificado la relevancia de valorar las creencias de autoeficacia del profesorado en lo relativo a los clásicos para determinar su perspectiva sobre su capacidad para transponer estos títulos. Aunque han sido analizadas tanto en estudios cualitativos (Peiser & Joser, 2014; Sroka, 2021), como, sobre todo, cuantitativos (Borhan & Zakaria, 2017; Elosua et al., 2012; Guo et al., 2021; Karpudewan et al., 2022; Platas, 2015), la presencia de este concepto es más limitada en didáctica de la literatura, con la excepción de las investigaciones de Athanases & Sánchez (2020; Gómez (2009); Mills (2011) y Nurindah et al. (2019). Este estudio ha demostrado la pertinencia de medir el nivel de capacitación que los docentes consideran que poseen a la hora de materializar objetivos asociados a la educación literaria.

Además, siguiendo a Bandura (1986), se ha puesto de manifiesto que, cuando los docentes exploran sus creencias de autoeficacia, hacen alusión a las fuentes que las originan; concretamente, a las experiencias activas (logros y fracasos de ejecución), las experiencias vicarias (observación de modelos, ausencia de modelos) y la persuasión verbal (*feedback* positivo y *feedback* negativo). En este sentido, los docentes no hacen alusión a la excitación

psicológica y emocional. Sí que remiten a los procesos cognitivos (anticipación de escenarios de éxito o fracaso), motivacionales (atribuciones causales internas y externas, alto y bajo compromiso y perseverancia), de selección (elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte y elección de actividades a pesar de que el docente no se cree fuerte) y afectivos (positivos y negativos) activados por su sentido de autoeficacia.

Los logros de ejecución, la observación de modelos, el *feedback* positivo, la anticipación de escenarios de éxito, los procesos afectivos positivos y la elección de actividades -a pesar de que el docente no se cree fuerte- se vinculan con un sentido alto de autoeficacia, en tanto los fracasos de ejecución, la ausencia de modelos, el *feedback* negativo, la anticipación de escenarios de fracaso, la elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte y los procesos afectivos negativos saturan en un nivel bajo de autoeficacia. En cambio, como pone de relieve la literatura académica (Grove, 1993), el tipo de atribución causal no se define tanto en función de un nivel u otro, si bien las atribuciones causales internas presentan más del doble de referencias en nivel alto de autoeficacia. Destaca, además, que achacan la mayoría de sus fracasos a factores relacionados con el estudiante, como su comportamiento, falta de esfuerzo o escasas competencias (Ding et al., 2010; Gosling, 1994; Kulinna, 2007). A diferencia de lo comunicado por Bandura (1986), en este caso, tanto quienes presentan un alto nivel de autoeficacia como uno bajo, destacan por su elevado compromiso con su labor docente, como demuestran los resultados del estudio 4 y la media elevada del indicador "busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos".

Por otro lado, en virtud de la influencia de las creencias en las prácticas, y viceversa, (Borg, 2003; Five & Buehl, 2012), esta tesis doctoral ha demostrado la importancia de reparar en la perspectiva del profesor sobre lo que realiza en el aula, de acuerdo con lo realizado en varios estudios cualitativos (Bokiel & Ismail, 2021; Munita, 2013; Phipphs & Borg, 2009; Vieira Abrahao, 2006) y cuantitativos (Hermans et al., 2008; Kim & Buchanan, 2009; Kiuhara et al., 2009; Mesmer, 2006; Sanvik et al., 2014). Por ello, se considera fundamental abordar sus objetivos didácticos (Applebee, 1993), las actividades que más promueve, los recursos más empleados, los métodos de evaluación que utiliza y las características de los exámenes que diseña (Friese, 2008; Guo et al., 2021; Platas, 2005). A menudo estos elementos tienden a relacionarse con distintos enfoques; especialmente los propósitos didácticos con los que el docente encara la lectura de los clásicos. Sobre todo, su vocación por fomentar el hábito lector o no, que es el objetivo que más define la adhesión a una metodología u otra.

En el marco de la Teoría de Rotter (1966) y la Teoría cognitivo social de Bandura (1986), las creencias del profesorado sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato no existen en un vacío, sino que, además de los factores personales anteriormente comentados, intervienen también sus heterocreencias. En este sentido, el alumnado desempeña un papel esencial en el ejercicio docente (Wanlin & Boudeux, 2006; Wanlin, 2007; Tobish & Dresel, 2017; Stickler, 2021). Cuando los docentes opinan sobre los receptores a los que se destina su didáctica, abordan sus capacidades (Van Houtte et al., 2013), especialmente, a la hora de comprender las obras, lo que les lleva a enumerar las complejidades que presentan para entender su código, interpretarlo y establecer un juicio crítico sobre las obras. Además, es habitual que reparen en su motivación (Johnson, 1992), en los factores que la incrementan o disminuyen y en su predisposición inicial hacia la literatura (Caicedo & Munita, 2020). También, en su compromiso (Breen, 1991) y en sus necesidades de aprendizaje (Bailey et al., 1994; Breen et al., 2001; Calderhead, 2003). Además, aunque no es una cuestión con mucho recorrido en la literatura académica, resulta interesante conocer los hábitos culturales del alumnado según el docente, puesto que se vinculan con su desafección por la lectura de autores clásicos.

Finalmente, cuando se aborden las creencias del docente sobre la lectura de los clásicos, conviene tratar su opinión acerca del contexto educativo, social y normativo. Desde el punto de vista normativo, el estudio ha puesto en evidencia la necesidad de interrogar al docente sobre el enfoque de aprendizaje que promueve el diseño curricular (Goodwyn, 2012), el nivel de condicionamiento que impone (Golombek, 1998; Sardo-Brown, 1990), los modelos de examinación estatal que se elaboran en su marco (Zeichner & Gore, 1990) y cómo estos elementos influyen en la didáctica del profesorado. En cuanto al contexto educativo y social, plasmar las condiciones laborales de los docentes (Dreeben, 1973; Zeichner & Gore, 1990), su relación con la jerarquía departamental y con sus compañeros (Stickler, 2021; Butt et al., 2004) es muy relevante. Desde el punto de vista social, los docentes reconocen que el mundo está cambiando, por lo que estudiar la influencia de las nuevas tecnologías en los hábitos lectores del alumnado es fundamental.

2. Desarrollar un instrumento cuantitativo válido y fiable para el estudio de la lectura de los clásicos en los niveles de Secundaria y Bachillerato

Ante la ausencia de instrumentos validados para medir las creencias y prácticas del docente en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, se diseñó y validó un test de rendimiento típico elaborado *ad hoc*, denominado CREPROCLA (Creencias y prácticas autoinformadas del profesorado de Lengua castellana y Literatura sobre la lectura de los clásicos en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Enmarcada en una metodología secuencial (Morse, 1991), la definición del CREPROCLA se fundamentó en los núcleos de interés del marco teórico y del estudio exploratorio realizado con informantes expertos. Así, se pretendía adaptar el constructo de la cognición docente a la lectura de los clásicos, aunando la perspectiva educativa y la especificidad del objeto de estudio.

Como prueban los instrumentos cuantitativos y los estudios categoriales sobre la cognición docente, en varias investigaciones las creencias y las prácticas se determinan de forma conjunta y en otros, separadas. En esta investigación, para evitar una estructura factorial demasiado amplia y poco concreta, que acumule demasiada varianza de error, se ha seguido el modelo de otros cuestionarios (Badash et al., 2020; Borhan & Zakaria, 2017; Enzingmüller & Precht, 2019; Guo et al., 2021; Kim & Buchanan, 2009; Ngoc & Maria, 2023; Sandvik et al., 2014), que han dividido las creencias y las prácticas en dos escalas. No obstante, hay que tener en cuenta que ambos conceptos se insertan en el paradigma del pensamiento docente, puesto que recogen la perspectiva del profesor sobre lo que piensa y sobre lo que hace (Five & Buehl, 2012).

La escala de creencias que se elaboró inicialmente, antes de verse modificada por la fase de validación, constaba de 69 indicadores, agrupados en cinco dimensiones: experiencia personal del docente, autoeficacia, objeto de estudio, creencias positivas sobre el currículo y alumnado y recepción. Dada la originalidad del cuestionario, pero, también, su adscripción a un paradigma en auge en la investigación educativa, algunos ítems fueron reelaborados de investigaciones previas y otros fueron de invención propia, aunque con base en la bibliografía especializada. De esta forma, en experiencia personal, 3 de los 11 indicadores fueron adaptados de Chi (2009) y de Gut et al. (2011). De los 14 ítems que componen la dimensión de autoeficacia, cinco indicadores fueron elaborados a partir de Chi (2009), Guo et al., (2021) y Szabo & Mokhatari (2004).

En lo que refiere a la escala de prácticas, los cuestionarios que determinan las prácticas y la planificación del profesorado son, sobre todo en el área de la didáctica de la literatura, más variados, pues los límites entre las dimensiones no se encuentran tan definidos (Elliott & Olive, 2019) o presentan enfoques y muy distintos entre sí (Colarusso, 2010; Divsar, 2015; Gabrielsen et al., 2019; Hwang & Amin, 2007). Por eso, la identificación de las dimensiones de esta escala, integrada en un principio por 57 indicadores, se realizó mediante un procedimiento más inductivo, puesto que se trata de un constructo menos definido, para preservar la fiabilidad y validez del proceso. Como recomiendan Lloret-Segura et al., (2014) y Abad et al., (2011), delimitar desde un primer momento las variables latentes por la indefinición del constructo podría perjudicar la varianza común del instrumento. De esta forma, los indicadores de esta escala se relacionaban con dos grandes temas: la planificación del docente y sus prácticas.

En lo que refiere a las características morfológico-semántica de los ítems, conviene observar que cumplen con el criterio de claridad (Abad et al., 2014). De hecho, la mayoría no supera las 20 palabras. Si bien el término "enseñanza de la literatura" contradice los presupuestos de la educación literaria", se utiliza en ocasiones porque se consideró la fórmula más clara. Además, para controlar el sesgo que pueda producirse por el fenómeno de deseabilidad social (Guilford, 1964), se evitó elaborar los indicadores de tal forma que el docente se sintiera juzgado. De ahí que, pese a que esta investigación se encuadra en el modelo de las creencias, representaciones y saberes, se ha omitido el concepto de saberes en el título. Asimismo, corresponde mencionar que el cuestionario está integrado por un número elevado de indicadores (128). En este sentido, se han incluido tantos para poder definir el constructo con mayor profundidad, debido al carácter exploratorio del instrumento, al ser el primer cuestionario diseñado, y que va a ser validado, sobre la transposición de los clásicos. Finalmente, corresponde mencionar que los indicadores de ambas escalas son medidos a través de una escala ordinal de tipo Likert de 1 a 5 puntos, donde 1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= indiferente; 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo. En consecuencia, se utilizó una escala de grado de acuerdo, la idónea para medir actitudes y creencias (Villavivencio et al., 2016), con cinco categorías para favorecer el funcionamiento de los análisis factoriales y los procesos de aquiescencia (Ferrando & Anguiniano-Carrasco, 2010).

En lo que compete a las variables sociodemográficas solicitadas a los encuestados, algunas fueron seleccionadas por su correspondencia con lo realizado en la literatura académica y otras en virtud de los resultados del análisis exploratorio. Entre las variables

sociodemográficas del docente, se incluyeron el sexo, edad, curso, titulación académica y experiencia docente, que son las variables más habituales en cuestionarios de este calado (Badash et al., 2020; Enzingmüller & Precht, 2019; Múñoz et al., 2017; Torrano-Guillamón et al., 2019). Puesto que, en el estudio de caso exploratorio, Ignacio, que desarrolló su tesis doctoral en el Área de didácticas específicas, difirió en algunos aspectos en relación con el resto de informantes, se preguntó a los docentes si habían desarrollado alguna actividad docente o investigadora en la Facultad de Educación. En lo relativo a las variables sociodemográficas del centro, se tuvieron en cuenta el tipo de centro (Costa & Assis, 2019; Cutler & Graham, 2009; Mesmer, 2006; Rahmani et al., 2020), la provincia donde se encuentra y otras variables relacionadas con cuestiones sociales (Kim & Buchanan, 2009; Kiuhara et al., 2009), como la renta bruta media del barrio y el porcentaje de inmigración aproximado.

Para validar el contenido y la confiabilidad de CREPROCLA (Escobar Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), se llevó a cabo una prueba de jueces expertos, seleccionados a través de un muestreo teórico en función de sus conocimientos y experiencias en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato o por ser expertos en el ámbito psicométrico (Davis, 1992). Participaron 12 jueces, número que se encuentra entre el mínimo (4) y el máximo (17) de expertos que han validado el contenido de otros cuestionarios centrados en la cognición del docente. Su cometido fue el de valorar la claridad, coherencia y relevancia de los indicadores a través de una escala Likert de 4 opciones, por lo que se calcularon la media, desviación típica, cociente variación, ICV (McGartland et al., 2013) y el coeficiente de Kendall para calibrar la confiabilidad inter-observador (Bao et al., 2009).

Para calcular el grado en que el instrumento mide de acuerdo con la teoría que lo origina (González-Such et al., 2013), se utilizaron el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio, que fueron realizados, como recomienda la bibliografía (Matsunaga, 2010), de forma secuencial: el primero para construir la teoría, y el segundo para confirmarla. Los 342 docentes que contestaron a CREPROCLA fueron divididos en dos *datasets,* siguiendo las recomendaciones de Bron (2006) y Harrington (2008), para evitar la necesidad de elaborar sobreajustes. Respecto al AFE, realizado a través del programa SPSS, se aplicaron dos medidas de adecuación muestral con el objeto de comprobar que las medidas de los datos eran adecuadas para ser analizadas factorialmente; se ejecutó una factorización de ejes principales, considerado el método más recomendado actualmente (Lloret-Segura et al., 2014; López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019), y se selección el método de rotación

oblimin directo porque es capaz de presentar estructuras más claras, simples e interpretables (Henson & Roberts, 2006).

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó con el software R. El ajuste del modelo, extraído mediante Análisis de Componentes Principales, se evaluó mediante los siguientes índices (Hu & Bentler, 1995): el índice de ajuste no normalizado de índice de Tucker Lewis (TLI-NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI); el índice de bondad de ajuste (GFI y AGFI) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMS). Asimismo, se calculó la fiabilidad del instrumento, que no forma parte del proceso de validación del constructo mediante ω de McDonald (1999) y el coeficiente α de Cronbach.

En cuanto a la primera escala, los expertos consideraron que todos los ítems eran relevantes, coherentes y claros. Sin embargo, sugirieron la reelaboración de 13 indicadores y la adición de dos ítems. El AFE, que exigió la eliminación de 8 indicadores por presentar comunalidades inferiores a .40, extrajo una estructura tetrafactorial, muy similar a la diseñada inicialmente. No obstante, los indicadores pensados para formar parte de la dimensión Objeto de estudio pasaron a formar parte del factor Relación personal con los clásicos, que reúne ítems que describen un vínculo positivo con las obras clásicas tanto en la etapa de formación como en la actual. Creencias sobre el currículo, cuyos indicadores habían sido redactados en positivo, tuvo que ser recodificada, convirtiéndose en Creencias negativas sobre el currículo y, por tanto, mostrando todo lo que no fomenta el diseño curricular y los conceptos de clásicos y los enfoques que no impulsa. Creencias sobre el alumnado agrupa ítems que refieren a la capacitación y predisposición de los alumnos hacia la lectura de estas obras. Ningún ítem del factor Autoeficacia presentó valores insuficientes, seguramente porque es uno de los conceptos teóricos más codificado y abordado cuantitativamente. Este fenómeno pone de manifiesto la importancia de validar los instrumentos, puesto que así se logra su replicabilidad.

El AFC confirmó la estructura de cuatro factores, si bien en lo que se refiere al CFI no se alcanzó el .95 que exigen algunos autores (Hooper et al., 2008). Corresponde puntualizar que se obtuvo un valor superior a .90, tal y como recomiendan otros investigadores (McDonald y HO, 2002) y que, como se observa en la tabla 94, los índices de ajuste en los modelos que miden las creencias del profesorado no suelen ser muy elevados. La escala final está integrada por 53 ítems.

Tabla 94. Índice de Ajusto Comparativo de otros estudios previos sobre creencias docentes

Estudio	Objeto de estudio	CFI
Hermans et al., (2005)	Creencias docentes sobre la Educación Primaria	.87
Woolley (2004)	Creencias docentes sobre los enfoques constructivista y tradicional	.81
Sandvik et al., (2014)	Creencias docentes sobre alfabetización	.92
Platas (2015)	Creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas	.83
Enzingmüller & Prechtl (2019)	Creencias docentes sobre construir gráficos en la clase de biología	.93
Rahmani et al., (2020)	Creencias docentes sobre la Investigación en Acción en la enseñanza de segundas lenguas	.92
Ciampa & Gallagher (2021)	Creencias docentes sobre la instrucción en alfabetización	.86
Modelo propuesto	Creencias docentes sobre la enseñanza de los clásicos	.92

Fuente: elaboración porpia

Respecto a la escala de prácticas, un indicador tuvo que ser eliminado tras la validación de contenido, durante la cual se sugirió la reelaboración de seis indicadores y la introducción de uno nuevo. Por su parte, el AFE, que demandó la supresión de 23 indicadores, seleccionó dos estructuras: una bifactorial, que posteriormente no superó los indicadores mínimos exigidos por el AFC, y otra de cinco factores; que fue la que obtuvo resultados óptimos en la última prueba. De acuerdo con otras investigaciones (Badash et al., 2020; Van Rijt et al., 2020), dos de las dimensiones de la solución definitiva corresponden con distintos estilos de enseñanza: por un lado, un enfoque tradicional, también catalogado como informacional en otros estudios (Divsar, 2015; Parojenog, 2020), historicista (Sanjuán, 2013) o biográfico (Stosky, 2010), que se caracteriza por el protagonismo del profesor y el empleo de recursos como el examen de la unidad o el libro de texto. Y otro más apegado a una metodología centrada en la recepción, que prepondera la autonomía del alumno mediante una educación más constructivista (Badash et al., 2020) y metaconceptual (Van Rijt et al., 2020) y su participación en la exégesis de las obras (Gabrielsen et al., 2019). Además, promueve una interpretación de la obra basada en la teoría de las respuestas lectoras (Sipe, 2000; Rosenblatt, 1996) al fomentar la consolidación del hábito lector y la vinculación entre la vida de los

alumnos y los libros y, además, la utilización de metodologías activas. En consonancia con la bibliografía previa, los análisis factoriales demostraron, asimismo, la necesidad de relacionar las prácticas del docente con la "influencia curricular" (Hattie, 2021; Stickler, 2021), del equipo docente (Chabarbasloo et al., 2019) y del factor sociocultural (Wang et al., 2020).

De esta forma, CREPROCLA finalmente está constituido por 81 indicadores validados y 3 que de antemano se extrajeron del proceso de validación. Aunque no se ha llegado a eliminar más de la mitad de los indicadores, tendencia habitual según Abad et al., (2010), hay 47 que no comparten varianza común con las variables observadas y, por tanto, no pesan en los factores identificados. Tiene sentido, ya que es el primer cuestionario validado en el área de didáctica y en relación con la cognición del docente sobre los clásicos, por lo que su carácter exploratorio ha permitido fijar el constructo de estudio. Así, CREPROCLA se convierte en el primer cuestionario cuyas escalas han sido validadas mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio y estadísticos de fiabilidad en el área de la Didáctica de la Literatura, puesto que Applebee (1993) y Witte y Jansen (2015) no fueron más allá de la aplicación del exploratorio. A través de este estudio, el área de la literatura adquiere presencia en la investigación cuantitativa de la cognición docente sobre disciplinas ante el dominio de los análisis sobre la didáctica de las ciencias y la lingüística, siguiendo la estela de otros estudios (Ward & Connoly, 2008; Elliott & Olive, 2019). Además, teniendo en cuenta que es una de las técnicas que más han contribuido a legitimar la investigación en las Ciencias Sociales, se pretende de esta forma dotar de autoridad al ámbito de la didáctica de los clásicos, confiriendo una base empírica y fiable a lo afirmado por la teoría (Soriano, 2014). En este sentido, CREPROCLA destaca por tratar cuestiones relevantes en la educación literaria y el debate de la enseñanza de los clásicos, como la noción de obligatoriedad, la recepción de las obras entre el alumnado, la adecuación del canon curricular, la opinión del docente sobre la pertinencia de su lectura o la lectura de los clásicos desde la teoría de las respuestas lectoras (Applebee, 1993; Sotomayor, 2013; Ayuso Collantes, 2020).

3. Comprender cómo interactúa el docente con los otros factores que integran el paisaje educativo

En consonancia con Palou et al. (2000), los resultados arrojados por esta investigación demuestran que existe un choque entre cómo les gustaría a los docentes que fuera la enseñanza de los clásicos y lo que piensan que deben hacer, sobre todo, por el sometimiento de sus autocreencias al servicio de sus heterocreencias. Este fenómeno ya ha sido registrado en otros

estudios, en los que los profesores de literatura aducen falta de autonomía (Gabrielsen et al., 2019; Goodwyn, 2012; Kemberley & Gómez, 2009; Watkins & Ostensen, 2015) y coinciden en la necesidad de autorregularse durante su práctica diaria (Goodwyn, 2020) y adoptar "Agencia Adaptativa" (Goodwyn, 2019). En estos enfrentamientos se observa la interacción de creencias centrales y creencias periféricas (Borg en Birello, 2012), puesto que las primeras desplazan a las segundas en la toma de decisión de los profesores. En la oposición entre sus expectativas y la descripción de su realidad, por tanto, emerge la dualidad entre el "I" y el "me" del *self* (1934), entre su visión idílica de la enseñanza de la literatura (con, por ejemplo, alumnos motivados y con fuerte hábito lector) y el rol que desempeñan en la práctica. En general, lo que mueve a los docentes a priorizar los intereses de los alumnos es su sentido de la responsabilidad, que en muchas ocasiones se superpone a su propia concepción del hecho literario. En consecuencia, por la influencia de fuerzas externas, a veces no se cumple el aserto de Probst de que la práctica didáctica depende de la concepción del objeto literario que porte el mediador.

A pesar de que los resultados de la escala 2 de CREPROCLA han puesto de relieve que el currículo influye en mayor medida en la planificación y prácticas del profesorado, el análisis de la tesis doctoral en su conjunto evidencia que es el alumnado el agente que más protagonismo cobra en la cognición docente acerca de la lectura de los clásicos. De hecho, a propósito de los resultados del estudio 3, corresponde mencionar que si bien el rol de los estudiantes se abordaba sobre todo a través de dos dimensiones (creencias sobre el alumnado e influencia del marco sociocultural), múltiples ítems de otras dimensiones refieren también a los alumnos. En este sentido, se comprueba la interrelación y complejidad de los CRS docentes, así como el hecho de que los alumnos constituyen un "grupo de referencia" (Sherif & Wilson, 1953) que emerge como "reality definers" (Riseborough, 1985), en su adscripción a un marco cultural, a un entorno y a una etapa experiencial (la adolescencia), como ha demostrado la categorización del estudio 4.

Para abordar la relación del profesorado con los alumnos, conviene señalar que el alumnado contemporáneo forma parte de un marco cultural que no fomenta la lectura de los clásicos, ya sea por la caída que han padecido las humanidades ante el cientifismo utilitarista (Nussbaum, 2010; Ordine, 2017), que confronta los saberes humanísticos y los experimentales, su adhesión a la cultura de los "feelings" (Finkielkraut, 1987) –en la que los clientes buscan satisfacer sus deseos a corto plazo, lo que impide que los jóvenes destinen tiempo de reflexión a las obras– o la ausencia de una cultura de la lectura en España que

apueste verdaderamente por su lectura. Sobre todo, porque no ha sido fomentada por las autoridades políticas. Además, aunque las formas culturales contemporáneas se vinculan cada vez más con el ocio, las alternativas por las que se decantan los adolescentes distan de ser, si quiera, literarias. De hecho, lo audiovisual ocupa gran parte de su tiempo (Ayuso Collantes, 2020). A pesar de que el marco sociocultural en el que se enmarca el docente apenas se aborda en investigaciones españolas relacionadas con las creencias del docente en torno a los clásicos (López-Rodríguez & Núñez Delgado, 2023) –en contraste con la producción internacional (Athanases & Sánchez, 2020; Newstreet, 2017)–, esta investigación ha puesto de relieve la necesidad de reparar en ello, más teniendo en cuenta que un 69.9% de los docentes consideran que la cultura actual no facilita que los clásicos consoliden su hábito lector de obras clásicas. No obstante, el factor sociocultural se muestra más determinante en la planificación docente que en la selección de las lecturas obligatorias.

Como demostraron Agirdag et al. (2013) y Brault et al. (2013), el perfil demográfico del alumnado determina sus prácticas y sus creencias. De hecho, de las variables sociodemográficas del centro, el porcentaje de inmigración se ha mostrado la más significativa, pues los docentes que trabajan en centros con un alto índice de inmigración están más influidos por el factor sociocultural que quienes trabajan en un centro con poca diversidad. En esta línea, los profesores que imparten docencia en un centro con alta inmigración y con baja renta bruta media presentan más saturación en todos los indicadores inmersos en las categorías de características del centro y características del entorno. Cuando los alumnos padecen desórdenes en su entorno doméstico, algunos informantes se responsabilizan de la educación de los alumnos para reducir estas diferencias, intentando utilizar el conocimiento como un mecanismo democratizador y, partiendo, por tanto, de la premisa de que el control del saber genera diferencias (Foucault, 1976). De esta forma, ejercen una pedagogía culturalmente responsable que privilegia la justicia social (Dyches, 2017) para producir escuelas más equitativas (Steiss, 2012). Además, su querencia por utilizar la literatura como un tratamiento terapéutico que aísle a los estudiantes de esa realidad hostil remite a una voluntad por utilizar la literatura como un proceso transformador que revierta en el bienestar de los lectores (Larrosa, 2003; Petit, 2001).

En contraste, otra docente afirma que preservar el repertorio tradicional, que no es accesible para cualquier lector por su complejidad, puede excluir a quienes, por su falta de formación, no disponen del saber necesario para comprender las obras. Así sucede en el estudio de Coles (2012) donde, realmente, a los alumnos más desfavorecidos no les ayuda el

"entitlement" promovido por el currículo, que asume que la lección de Shakespeare limará las diferencias sociales. Partiendo de la teoría de Bourdieu (1996), que sostiene que la educación es el principal instrumento de "enclasamiento" del que disponen las instituciones, coinciden en denunciar que la autoridad de los clásicos es el resultado de un proceso de mitologización (Goodson, 2014) al servicio de las élites culturales (Dyches, 20179 para conversar el estatus de la *high literature* (Anglin & Samagorinsky, 2014; Elizalde, 2019); puesto que conocer una obra canónica es la prueba de poseer un capital cultural al que solo se puede acceder si se atesoran unos privilegios económicos. De esta forma, aluden a la dinámica reportada por Lotman (1996) según la cual lo canónico se cimienta en la dualidad de lo elevado frente a lo popular, por lo que la literautra se organiza como una escala desde el "top" hasta el "bottom".

Por otro lado, los medios del centro también condicionan las prácticas docentes, principalmente por la falta de recursos y la ratio elevada de las clases (Bokiel & Ismail, 2021). Además, la implantación digital ha obligado a docentes, centros y alumnos a "autoprogramarse" en el sentido de aprender a aprender (Castells, 2000, 2004), pues supone un cambio de paradigma absoluto para el que algunos colegios todavía no están preparados. En este sentido, se pone de relieve que la didáctica de los clásicos, pese a su origen filológico, es una cuestión tremendamente ligada a lo social, si bien el tipo de alumnado influye más que el entorno del centro, como ha mostrado el análisis descriptivo de la dimensión Creencias positivas sobre el alumnado y la saturación de las categorías de características madurativas del alumnado con respecto a las categorías sociodemográficas del centro.

Muy vinculados a lo social están también los hábitos culturales del alumnado. Los estudios demuestran que, desde hace unos años, los adolescentes apenas leen este tipo de obras, ni en España (Colomer, 2009; Larrañaga & Yubero, 2005; Latorre, 2007; Muñoz & Hernández, 2011) ni en el extranjero (Yang, 2022), lo que ha sido corroborado en esta investigación, donde el indicador "los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos" presenta una media muy baja. Los testimonios de los informantes del estudio 4 han permitido profundizar en las causas y los matices esta problemática, lo que legitima la utilización de una metodología mixta. En este sentido, los docentes afirman que no solo carecen de un hábito lector consolidado, sino que, sobre todo, no muestran ningún tipo de curiosidad por otras disciplinas culturales. No obstante, unos pocos docentes ponen de manifiesto que hay alumnos lectores fuertes (Munita, 2013) de Literatura infantil y juvenil (López-Rodríguez, 2022), principalmente por el papel fundamental que desempeña la recomendación inter-pares (Sibón-Macarro & Picado Sánchez, 2021).

En cuanto a los aspectos que alejan a los alumnos de la lectura de los clásicos, los docentes, como en los estudios de Montes-Rodríguez et al. (2020), Cuenca & Muñoz (2013) y Wood (2017) se topan con posturas iniciales de apatía y rechazo a la asignatura por parte de los estudiantes. En sintonía con Romero Oliva y Trigo (2018), los participantes informan que los alumnos cuestionan el porqué de lectura, lo que se concreta en la pregunta de "¿para qué sirve esto?" (Cerrillo, 2007). Así lo ha probado igualmente la baja media del indicador "los alumnos piensan que los clásicos tienen utilidad para su vida". Además, en sintonía con Torrijos (2019), asocian la lesión de los clásicos al aburrimiento y a su sacrificio desproporcionado que limita completamente su implicación. También, se dirigen contra determinados géneros, como la poesía (Cavalli, 2015; Lamas, 2016; Pardo Caicedo y Munita, 2020; Sigvardsson, 2020), tal y como constata Rodrigo.

No obstante, la implicación de los alumnos en la lectura de las obras clásicas depende no solo de cuestiones motivacionales: las complejidades que se derivan de sus aptitudes son, asimismo, relevantes. Adaptando a la casuística de los clásicos el modelo de Steiner (1974), que señala las dificultades a las que se enfrenta el lector a la hora de leer poesía, se ha concluido que el alumnado presenta dificultades contingentes, modales y tácticas. Respecto a las primeras, se generan sobre todo por la pobre competencia semántica de los estudiantes (Dulaney, 2012; Sotomayor, 2013; Stotsky, 2010; Torrijos, 2019) y su escaso conocimiento sobre el contexto socio-histórico en el que se insertan estas obras (Ayuso Collantes, 2020; Matruglio & Vale, 2019), lo que le exige un gran esfuerzo de "hermenéutica diacrónica" (Pannikar, 1998). De hecho, en varios estudios (Grue et al., 2013; Erricker, 2013; Wood, 2017), el código es el elemento que más aleja a los estudiantes de estas obras, al menos en el inicio de la lectura. En esos casos, el profesor se ve en la obligación de tener que contrarrestar todas las lagunas. Por eso, aunque los docentes prefieran utilizar actividades más ambiciosas, en el curso más bajo, 1º de la ESO, el docente debe recurrir a una metodología más unidireccional, puesto que el alumnado apenas se ha formado en literatura. En consecuencia, debe conformarse con promover una lectura eferente (Rosenblatt, 1968) basada en la práctica denominada por Ramney & Storm como "finding", pues antepone la compresión y el significado de los pasajes a cualquier otro propósito didáctico. Esta lucha entre sus preferencias y la realidad del aula se ilustra a través de la fórmula de Phipps & Borg (2013): "Creo en X, pero mis alumnos necesitan Y".

En otras ocasiones, aunque los estudiantes dispongan de todo el conocimiento histórico y semántico necesario para entender el significado literal del texto, todavía hay aspectos que

les resultan ininteligibles porque son incapaces de trascender la conciencia individual para entender otras formas de vivir, lo que les impide empatizar con personajes tan lejanos en el tiempo (Matruglio & Vale, 2019). En consecuencia, las obras no consiguen despertar el *daimon* de los lectores, su yo divino que le anima a trascender sus limitaciones particulares (Salinas, 1961). Finalmente, los alumnos también deben superar las dificultades tácticas que deliberadamente ha programado el autor para sus receptores. No obstante, cuando lo logran, aumenta su sentido de autoeficacia del docente, que se relacionen indisolublemente con las del profesor.

Al respecto, se ha comprobado que los docentes tienden a medir su grado tanto de fracaso como de éxito dependiendo de la reacción del alumnado, confirmando las definiciones de Armor (1976), Ashton (1985) y Tschannen-Moran et al. (1998) acerca de la autoeficacia docente; entendida, por tanto, como el grado según el cual un docente cree que tiene capacidad para influir en el rendimiento de sus estudiantes. Seguramente, esta haya sido la causa de que, a pesar de la baja media en la dimensión Creencias positivas sobre el alumnado, el AFE no haya exigido su recodificación, puesto que es esa reacción positiva lo que retroalimenta el sentido de éxito o negativa o que fomenta su sentido de fracaso docente. No obstante, se ha mostrado que lo habitual no es que un profesor se declare completamente eficaz o ineficaz, sino que aluda a objetivos que materializa y otros que no logra. Además, una meta puede resultar alcanzable para un profesor e inexpugnable para otro, por lo que, en consecuencia, se confirma que la autoeficacia docente no es unívoca, sino que varía dependiendo de la tarea y del contexto (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

El análisis de CREPROCLA ha demostrado la correlación entre las Creencias positivas sobre el alumnado y las creencias de autoeficacia del profesorado, de modo que el docente se siente eficaz cuando considera que su alumnado desarrolla cierto interés por estas obras. De hecho, la mayoría de logros de ejecución que evocan se relacionan con una buena acogida de estos títulos entre el alumnado, lo que desencadena la experimentación de sensaciones positivas entre los profesores (Bandura, 1986). A propósito de sus recuerdos, cuando los profesores reconstruyen el discurso pretérito solo recuerdan el *feedback* emitido por sus estudiantes, sin hacer alusión a otros agentes. Puesto que, según Bandura (1986), es fundamental la credibilidad otorgada por el individuo a las personas que le han transmitido su información, se constata que el profesor confiere una gran autoridad y valor a lo que le transmiten sus estudiantes. A ello también contribuye el hecho de que el acto de persuasión verbal no se limita al mero elogio, puesto que el alumno suele referenciar contenidos y

aprendizajes que confieren legitimidad a su intervención (Pajares, 1997). Por ello, la mayoría de estas conversaciones se dan a posteriori, frente al *feedback* negativo, que se produce en el seno de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que los docentes ahondan más en sus éxitos porque les resultan más significativos, también evocan múltiples fracasos de ejecución, aunque lo que más les cuesta, como ha mostrado el análisis de CREPROCLA y el estudio 4, es fomentar la lectura de los clásicos, como han reportado otros estudios (Athanases & Sánchez, 2020; Colomer, 2008; Tejerina, 2004). En consecuencia, la falta de respuesta entre los estudiantes es asumida como un fracaso personal por aquellos profesores que se responsabilizan de este tropiezo, de acuerdo con un proceso de atribución causal interno. No lo es tanto para para aquellos docentes que, mediante un procedimiento de atribución causal externo, consideran que consolidar el hábito del alumnado es una empresa que queda completamente fuera de su alcance porque la pasión por la lectura quizá se puede moldear, pero no inculcar. Que haya docentes que piensen que hay un determinado tipo de alumno al que es imposible atrapar porque es un no-lector puede tener consecuencias drásticas en la didáctica de la literatura como disciplina al poner en jaque una de las razones de ser del paradigma de la educación literaria (Colomer, 2008). No obstante, en otras ocasiones, achacan el desinterés del alumnado a la edad de los estudiantes, sus circunstancias vitales o familiares, sus capacidades o su motivación (Ding et al., 2010; Gosling, 1994; Kulinna, 2007).

Como expone Prieto (2007), las creencias de autoeficacia son las que tienen mayor relación con la acción docente, pudiendo desempeñarse como un motor o un freno para su desempeño profesional. En este sentido, como algunos docentes se saben conscientes de que no han fomentado el hábito lector y otros consideran que es imposible lograrlo, anticipan escenarios de fracaso en lo relativo a la animación lectora, mientras los que se sienten autoeficaces visualizan el futuro de forma positiva, promoviendo el desarrollo de actividades y el incremento de conductas por dominar (Bandura, 1994). Además, los segundos rehúyen de la posibilidad de triunfar en el aula a través de los clásicos, evitando, además, aquellas conductas y tareas que juzgan como irrealizables dentro de sus posibilidades (Olaz, 2001), mientras que los segundos se formulan metas más desafiantes.

Como se ha tratado, la consolidación del hábito lector de los alumnos es una cuestión que determina en gran medida las creencias y prácticas del profesorado. Sin embargo, lo más destacables que, aunque lo logran con poca frecuencia, es el logro de ejecución que más les

realiza y que les depara las sensaciones más gratificantes. Por ello, su concepción del éxito absoluto radica en su habilidad para lograr que los alumnos elaboren respuestas transparentes y performativas (Sipe, 2000) ante la lección de las obras. Cuando lo logran, el acto de leer se convierte en una experiencia compartida que promueve la implicación del mediador y de los receptores, que se desempeñan no tanto como profesor y alumno, sino, sobre todo en calidad de lectores (Munita, 2022). No obstante, conviene subrayar que a pesar de que el estudio 4 ha mostrado que este es el logro de ejecución que más valora, el indicador "en la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo consolidar los hábitos lectores de los alumnos" no es el que más se relaciona con las creencias de autoeficacia, según la matriz de patrón del AFE. Seguramente, este hecho se deba a lo que se acaba de explicar: al considerarlo inalcanzable, para algunos docentes no surte efecto ni positivo ni negativo, lo que podría justificar, asimismo, que este ítem sea el que presenta mayor desviación típica de la dimensión. De nuevo, combinar una perspectiva mixta ha permitido responder y profundizar en los resultados de los estudios.

Por otro lado, como sucede en las investigaciones de Sardo-Brown (1990), Johnson (1992), Golombek (1998), Ballesteros et al. (2001), Calderhead (2003), Woods & Çakir (2011) y Stickler (2021), los documentos curriculares son una de las influencias más fuertes en las prácticas y creencias del profesorado de Lengua y Literatura. No obstante, conviene tener en cuenta que los estudios de esta tesis doctoral se han llevado a cabo de forma secuencial y, por tanto, con distintas leyes educativas vigentes. En este sentido, los informantes expertos del estudio 1 destacaron la organización historicista del currículo diseñado en el marco de la LOMCE, fenómeno refutado en otros estudios anteriores (Sanjuán, 2013) y a través de CREPROCLA: en este sentido, el empleo de un Enfoque tradicional correlaciona positivamente con Influencia curricular, en tanto ambos, caracterizados entonces por su unidireccionalidad, mantienen una relación positiva con el ítem "la lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras", que, a su vez, correlaciona negativamente con Influencia del factor sociocultural y Creencias positivas del alumnado, lo que podría significar que la mediación en ocasiones conlleva el desplazamiento del alumnado porque se presupone que necesita de esa colaboración del profesor en virtud de su escaso hábito lector e interés.

Además, según el AFE, los indicadores los indicadores que más peso tienen en la dimensión Creencias negativas sobre el currículo, es decir, los que menos promueve el currículo, son aquellos que se relacionan con un enfoque de la literatura y una visión del clásico

más personal y perfomativo, en tanto los que más son los que se vinculan con un enfoque más historicista o centrado en la transmisión del patrimonio. De ahí que el AFE haya exigido la eliminación de ítems como "el currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en la transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural". Así lo prueba, asimismo, el análisis descriptivo de los indicadores, que han puesto de relieve que los objetivos que más persigue el currículo se relacionan con la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística. Además, con bastante unanimidad, puesto es el indicador que presenta menor desviación típica del factor. En contraste, lo que menos persigue es el establecimiento de una relación placentera con las obras, a pesar de que es uno de los objetivos que más logran materializar los docentes. Con todo, el factor de Creencias negativas sobre el currículo es el que presenta la mayor distribución de las puntuación y mayor desviación típica. Quizá influya la existencia de profesores que celebraran esa estructura curricular, puesto que el estudio 4 ha probado que algunos docentes rechazan el modelo competencial de la LOMLOE.

En este sentido, los docentes alaban el enfoque de la nueva ley, que promueve una didáctica más individualizada y enfocada a la vivencia de experiencias significativas al abandonar la organización historicista en aras de planteamientos temáticos o genéricos. Pese a esta evolución de una metodología transmisiva (Hermans et al., 2008) a una constructivista, el nuevo diseño curricular también despierta muchas críticas, sobre todo en relación con el nivel de preparación del alumnado, que de momento no está cualificado para este planteamiento tan pragmático y reflexión, y del profesorado. Al respecto, la sensación de cargar con una responsabilidad que está fuera de su alcance (consolidación del hábito lector), pero para la que no reciben formación ni recursos; la carga laboral y burocrática que soportan, la ausencia de una cultura de la lectura que legitime su labor y la presión de tener que acatar órdenes en las que no forma parte ha provocado que el profesor se sienta abandonado por el sistema educativo (Kim & Buric, 2019; Phipps & Borg, 2009; Skaalvik, 2017), más cuando algunos estudios han demostrado que los docentes precisan el apoyo de los planes de estudio para diseñar formas de transmitir las obras de forma significativa (Athanases & Sánchez, 2020). Por ello, el hecho de que tanto la LOMCE como la LOMLOE generen muchas críticas parece poner de manifiesto no tanto el rechazo hacia los distintos enfoques que ambas promueven, sino a su imposición. Como reveló Applebee (2013), cuanto mayor es la estandarización del sistema educativo, menor es la motivación y autonomía de un profesorado

que, en otras investigaciones llega a censurar las disposiciones curriculares como instrumentos de poder que contradicen la visión del docente (Bronw, 2012; Elliot, 2013; Goodwyn, 2020).

No obstante, la triangulación de métodos ha aportado diferentes perspectivas con respecto al nivel de condicionamiento curricular en función de la ley educativa en la que se enmarca el currículo. De esta forma, mientras en los estudios realizados con la ley LOMLE en vigor los expertos reclamaban más autonomía y la media de influencia curricular era elevada, en el estudio 4 varios profesores confesaban ejercer su libertad, sobre todo quienes defienden el empleo de un Enfoque basado en la recepción. De hecho, en consonancia con la idea de que los docentes rechazan las decisiones impuestas sin su colaboración, los docentes reivindican su autonomía y su lugar dentro del panorama educativo. Se trata, además, de un mecanismo de supervivencia, ya que circunscribir su docencia únicamente a lo estipulado por el currículo puede disminuir su sentido de autoeficacia, como ha probado la correlación negativa entre su sentido de autoeficacia y creencias negativas hacia el currículo. De esta forma, centrarse menos en lo que descuida el currículo disminuye la elaboración de atribuciones causales externas. Realmente, por tanto, no es que las creencias sobre lo que sí hace el currículo fomenten su sentido de autoeficacia, sino el hecho de no centrarse en ello; motivo por el cual, seguramente, el AFE, ordenó la recodificación del factor. Además, la correlación entre influencia curricular y creencias negativas sobre el currículo valida los resultados de McCoss-Yergian & Krepps, 2010): cuando su perspectiva sobre el currículo es negativa, se muestran más reacios a aplicarla. La única excepción la presenta el profesorado de 2º de Bachillerato, curso donde menos influye el factor sociocultural y más el currículo; seguramente por la influencia de la EvAu, que coacciona la autonomía del docente (Applebee & Langer, 2011; Clandinin, 1986; Phipps & Borg, 2009) independientemente de su enfoque historicista (actual) o competencial, el propuesto en el marco de la LOMLOE.

Asimismo, para que la enseñanza de los clásicos pueda cosechar resultados óptimos, los docentes reclaman la cooperación entre profesionales. En este sentido, las conversaciones y la convivencia con los compañeros constituyen métodos válidos para la generación de nuevos saberes (Stickler, 2021). Cuando el docente y el departamento coinciden en su visión sobre los clásicos y sobre la selección de lecturas, mejoran tanto el clima laboral como el aprendizaje de los alumnos. Conviene señalar que la influencia del departamento se da sobre todo en lo relativo a la selección de las lecturas, en la línea de Watkins & Ostenson (2015) y Stotsky (2010). Por eso, cuando las obras no son del agrado o del interés de los docentes, acusan esta falta de autonomía, como demuestra la correlación del factor con el ítem "en la enseñanza de

las obras de autores clásicos, existe un choque entre lo que debo hacer y lo que me gustaría hacer en el aula, que también mantienen relación con Creencias negativas sobre el currículo, Influencia curricular y con No influencia del factor sociocultural, lo que confirma el choque entre las autocreencias y heterocreencias del profesorado. Teniendo en cuenta que NIFS correlaciona con este factor y que autoeficacia correlaciona con Creencias positivas sobre el alumnado, pero no con NIFS, cabe pensar igualmente que percibir el interés del alumnado, cuando es bueno, resulta positivo para el docente. Sin embargo, la necesidad de adaptar todas las actividades y decisiones a las capacidades del alumnado puede repercutir negativamente en el docente. Así lo ilustra el Profesor10 del estudio 4: "yo no sé si es que eso pasaba hace quince años porque es verdad que he sido poco consciente de lo que tenía delante | a lo mejor gracias a Dios". Esta diferencia de atributos de Creencias positivas sobre el alumnado y No influencia del factor sociocultural demuestra el rigor de la escala en virtud de la pertinencia de diferenciar ambos factores

4. Estudiar la relación que se establece entre el análisis realizado por la bibliografía académica en torno a los conceptos de canon y clásico y la percepción docente de estas nociones

A pesar de que los estudios que han tratado las creencias del profesorado sobre la literatura clásica han ignorado los conceptos de canon y de clásico interiorizados por los docentes, esta investigación ha demostrado que es un asunto que debe seguir siendo analizado. Principalmente, porque los profesores del estudio 4 presentan dificultades para concretar su significado, si bien esta confusión no aparece en el estudio de caso con informantes expertos, puesto que realizaron su tesis doctoral en el ámbito de la Filología Hispánica. En algunas ocasiones, los profesores del estudio 4 fusionan las definiciones que la bibliografía académica ha otorgado a ambos conceptos; en otras, confunden el canon literario con el formativo (Cerrillo, 2007), que, desde su punto de vista, se corresponde con la selección realizada por el libro de texto (Mora, 2013). Puesto que carecen de una definición clara, tienden a describir lo clásico mediante un procedimiento de oposición cronológica, de modo que los clásicos son aquellas obras excelentes que se sitúan entre la literatura grecolatina y la actual, a pesar de que los autores de la Antigüedad son considerados como clásicos en la literatura especializada (Elliot, 1959). Así, se comprueba que el marco teórico en torno a los clásicos no ha calado completamente entre los docentes de ESO y Bachillerato; quizá porque la conceptualización

de estas nociones solo tiene sentido si se enmarca en una perspectiva sociocultural que transmita el bagaje teórico en torno a la transposición de los clásicos tomando en consideración la realidad del aula. Conviene recordar que la influencia de la formación universitaria ha sido mínima, lo que debería estudiarse en profundidad.

No obstante, los docentes proponen unos criterios de adscripción al canon que sí se corresponden con muchos de los atribuidos por la bibliografía especializada, si bien los integran indistintamente con los que estructuran el concepto de clásico. Tanto en el estudio con profesores expertos como en el número 4, los clásicos se definen a través de su atemporalidad; son autores que han trascendido su época, ya que han sobrevivido de generación en generación (Coetzee, 2005; Gual, 1998). Todo ello porque rebasan los márgenes individuales hasta convertirse en referentes literarios de alcance universal (Bloom, 2002; Lida, 1944). En consecuencia, el molde que da forma a alumnos y autores es el mismo, ya que ambos se interesan por temas de actualidad e inherentes al ser humano, como el amor, la venganza o la muerte. Como en el estudio empírico de Harvey et al. (2019), preconizan su lectura puesto que exponen a los estudiantes a ideales intemporales, como la verdad y la belleza.

A diferencia de los informantes expertos, que otorgan más peso a otras acepciones, los participantes del estudio 4 asocian el concepto de clásico con connotaciones patrimoniales y culturales. Esta es, de hecho, la significación más presente en el análisis de CREPROCLA y la segunda, en el estudio 4. En su opinión, poseen un valor documental, ya que aportan información sobre un contexto y forman parte de lo que se conoce como cultura general (Sotomayor, 2013; Harris, 1998). Además, los clásicos transmiten una herencia de pensamiento (Harris, 1998) al proporcionar el saber cultural básico para analizar las obras del pasado y analizar los temas con perspectiva histórica (Gadamer, 1988). De esta forma, los docentes comparten una noción de la historia como un *continuum*.

Respecto a esta visión histórica, los clásicos son clásicos porque contribuyen a unificar la identidad cultural, según sus observaciones. A pesar de las dificultades que presentan para determinar lo clásico, en los docentes resuenan conceptos muy arraigados en la configuración del concepto. Por ejemplo, el de *Volksgeist,* ya que los profesores consideran que hay características definitorias de España como país y que, además, se pueden encontrar en autores y obras como Cervantes o el Cid o en el realismo castellano, como ya había defendido Menéndez Pidal (Romero Tobar, 2006). En este sentido, uno de los informantes añora la

consideración del Cid como modelo heroico de la nación española, fenómeno documentado en el Franquismo (Candeira, 2019; Diego, 1999; Martens & Soto, 2012), si bien se desmarca completamente de su sesgo nacionalista. Otro lamenta la paulatina desafección por la lectura de un símbolo patriótico como es Cervantes; fenómeno constatado a través de la revisión sistemática, en la que, a diferencia de lo que ocurre en los países anglosajones con Shakespeare, el autor con más presencia en los estudios insertos en la tradición hispánica no es la cumbre de la literatura patria. Como se concluyó en ese apartado, Cervantes, entonces, carece en el currículo español de la protección que atesora Shakespeare en el documento inglés (Shah, 2020). En virtud de que estos docentes vinculan a los clásicos con la españolidad al responsabilizarlos de vertebrar la memoria colectiva del país (Isasi, 2013), los docentes heredan el sentido con el que nació lo canónico en el siglo XIX, es decir, la afirmación de la identidad nacional a través de los autores que engrosan el canon (Romero Tobar, 1996; Núñez, 2014); lo que no implica, sin embargo, que comulguen con el sistema educativo historicista de esta etapa. En consecuencia, los docentes relacionan lo clásico con un concepto integrador de identidad tanto universal como nacional.

Además, los docentes también conservan el sentido didáctico con el que nació el concepto de canon (Pozuelo Yvancos, 1996), pues asumen que los clásicos deben enseñarse como obras excelentes, tanto en los estudios cualitativos como en los cuantitativos. En relación con su carácter modélico, algunos docentes diferencian entre "buena" y "mala" literatura. Este juicio confirma lo afirmado por Even-Zohar (1999): la cultura, que se organiza por autoconciencia, condiciona las visiones entre el texto artístico y el texto no artístico, entre lo que se considera literatura y lo que no, según la comunidad (López Andrada, 2021).

Mientras en el profesorado del estudio 4 este concepto patrimonial está muy arraigado, en el de los informantes expertos destaca la consideración de los clásicos como obras abiertas, cuyo potencial se multiplica con cada lectura (Gadamer, 1988; Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De esta forma, siguiendo los preceptos de la Estética de la Recepción, los expertos reivindican, como hiciera Azorín (1947), la impresión de la sensibilidad y desautorizan la verdad del clásico como único modelo de interpretación. En contraste, aunque hay varios docentes del estudio 4 que comparten esta visión, otros parten de la premisa, operativa en la hermenéutica literaria hasta la llegada de la Estética de la Recepción, de que la obra posee un significado de antemano que el lector debe encontrar, lo que pone de relieve que no ignoran la marca del autor. A tenor de sus comentarios, los títulos clásicos demandan un gran esfuerzo para la lectura por las dificultades tácticas que presentan al priorizar la originalidad del

producto por encima de la comprensión del lector; perspectiva presente en otros estudios sobre la recepción de los clásicos (Athaneses & Sánchez, 2013; Anglin & Smagorinsky, 2014; Balinska et al., 2014; Cuenca & Muñoz, 2013).

Aunque surge en Estados Unidos, los profesores han heredado el debate en torno a la configuración del canon que salió a la palestra a finales del siglo XX, cuando se fraguaron una serie de movimientos culturales y políticos, como las teorías de la deconstrucción, la *Nouvelle Critique,* la crítica feminista y los *Cultural Studies,* que cuestionaron el corpus literario que había sido compendiado a la medida de una historia literaria tachada de decimonónica (Barthes, 1999). Por un lado, se encuentran los docentes que censuran la configuración del canon literario actual, basado en el modelo Blancos Burgueses Varones Adultos-heterosexuales. Salvo en el caso de una docente, que rechaza el sentido elitista de lo canónico, el resto no desafía al canon en cuanto canon ni pretende reconsiderar si las grandes obras son tan grandes; buscan, sobre todo, denunciar la existencia de una *highbrow literature,* que marginaliza las sexualidades no normativas y transmite determinados modelos de feminidad (Bernardini & López Andrada, 2020). En consecuencia, su alumnado, cada vez más diverso, cuenta con pocas referencias.

Para mostrar el otro lado de la historia (Casado, 1996), las profesoras presentan dos posturas. Por un lado, algunas defienden la pluralidad de cánones vocaciones (Mignolo, 1998), que buscan en estos repertorios la representación de los valores culturales en términos de raza, clase o género que comparten sus miembros (Achugar, 2019; López Andrada, 2021). En cambio, otras apuestan por abrir el canon a escritores que representen a estos colectivos, como Benton (2000) o Casado (1996).

Principalmente, las informantes reclaman la incorporación de las autoras, cuya presencia es absolutamente minoritaria en los libros de texto, lo que valida los análisis de contenido elaborados por Corchero (2022), Gutiérrez Sebastián (2017) y Sánchez García (2019). Por ello, aunque también apuestan por negociar el personaje de la mujer transmitido en la mayoría de los textos (Casado, 1996), se centran, como gran parte de la bibliografía que analiza lo canónico desde la perspectiva de género, en conseguir que la literatura escrita por mujeres abandone la periferia e ingrese en el centro de la cultura, de acuerdo con los movimientos funcionalistas delineados por las teorías sistémicas (Even-Zohar, 1999; Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000). De hecho, muchas profesoras afirman hablar de las Sinsombrero

en sus clases para, cuestionando así la selección canónica realizada en el marco de la Generación del 27 (Mainer, 2000).

No obstante, también defienden la inclusión de la literatura hispanoamericana, en la línea de Jones (2019), Rosa et al (2019) y Silva & Azevedo (2009), y de referencias LGTBI, como reivindican otros autores (Vivero Martí, 2013; Alonso, 2008; Expósito, 2011). Se evidencia, de esta forma, que parte de la muestra del estudio 4 recupera la consideración de la literatura como "espejo y ventana" de Sims Bishop (1990), lo que, asimismo, supone una vuelta a una concepción de lo literario como "reflejo" y "representación". Por ello, sus propuestas mantienen la vinculación entre identidad y canon por la que nacieron estas compilaciones: "Paradójicamente, aunque ahora se rechace la historia, los nuevos temas que han surgido al hilo de los cultural studies, como lo femenino, lo gay... no son más que las nuevas naciones de un mundo globalizado" (Mainer, 2015, p. 43).

Frente a esta corriente más deconstructivista, otros profesores manifiestan posturas esencialistas al defender una concepción de lo literario liberada de cualquier significación política y politizada, puesto que, afirman, cuando el criterio de adscripción al canon se basa en motivos de justicia social resulta complejo establecer un límite para determinar qué obra puede ingresar en el repertorio y cual no, de acuerdo con Hughes (1994). Por ello, defienden la calidad de las obras como el único requisito válido, en su creencia de que existen unos principios de belleza inmutables (Bloom, 2002). En este sentido, como Harris (1998), afirman que cancelar una obra por heteropatriarcal o elitista es, en realidad, un acto de descontextualización que desvirtúa el sentido de la obra. Además, sospechan del concepto de cancelar el canon, puesto, aun modificanco el repertorio actual, la dinámica será la misma, basada en la existencia de un centro y una periferia (Pozuelo Yvancos, 1998, p. 75).

5. Comparar las percepciones acerca de la lectura y la conceptualización de obras clásicas que los docentes poseen sobre sí mismos y sobre su alumnado.

Según el análisis descriptivo de CREPROCLA, los profesores mantienen una relación positiva con los clásicos, que es el factor más elevado de la escala de creencias. Además, vinculan su lectura con la esfera emocional y personal, como los docentes de los estudios de Dunaley (2012), Shah (2020) y Shoemaker (2013), lo que explica que este factor sea el que más varía dependiendo de las variables sociodemográficas del docente. A prácticamente toda la muestra le gusta leer las obras de autores clásicos, una pasión que comenzó ya en su etapa

escolar, aun estando marcada por un enfoque tradicional que también se localiza en el pasado educativo de los informantes de otros estudios en ámbito hispánico (Sanjuan, 2013; López-Rodríguez & Núñez Delgado, 2023). No obstante, el estudio 4 ha puesto de relieve que estas conclusiones deben ser complementadas mediante un abordaje cualitativo que ha permitido analizar los datos con mayor profundidad. En este sentido, se ha demostrado que los lectores profesionales y los vocacionales se aproximan a las obras clásicas por diferentes motivaciones. En consecuencia, aunque ambos perfiles hacen alusión a un docente con un hábito lector consolidado, los profesionales ligan la lectura de ocio a alternativas más contemporáneas, en tanto los vocacionales se decantan por la literatura clásica.

Conviene señalar que el análisis de comparación de medias demostró, en consonancia con López-Rodríguez & Núñez Delgado, 2023 que la edad es una variable significativa en este factor, concluyendo que cuanto mayor es el docente mayor es su relación con los clásicos. Puesto que la variable experiencia docente también se mostró significativa en la extracción de medias de esta dimensión, podría existir la posibilidad de que fuera el contacto continuado con la literatura en el aula la que fortaleciera esta vinculación. Sin embargo, el análisis del estudio 4 ha permitido observar que, en realidad, se trata en mayor medida de un asunto generacional. Al respecto, aquellos que se encuentran en la treintena mencionan cómo la maternidad y paternidad han reducido su tiempo de lectura, mientras que los más jóvenes confiesan haber terminado el grado de Filología Hispánica saturados de tanta literatura de autores clásicos. Como a su alumnado, el concepto de obligatoriedad ha terminado alejándolos, al menos durante un tiempo, de estas obras. Así se explica que sean los docentes de menos de 35 años los que reporten más referencias dentro de la categoría de lector profesional. En contraste, la mayor saturación de lectores vocacionales se concentra en la franja de edad de más de 55 años. Al respecto, estos informantes declaran haberse criado en el modelo cultural de los clásicos, que se desempeñaban como categorías oficializadas que no estaban sujetas a debate ni por el alumnado ni por la sociedad. De acuerdo con su estatus de autoridad, lo canónico hacía referencia a lo modélico, a lo incuestionable. En virtud de estas connotaciones, estos profesores jamás repararon en el significado de clásico o canon, lo que también podría explicar el desconocimiento que, como ya se ha comentado, muestran sobre el tema.

A pesar de los diferentes perfiles de lector, la mayoría de los profesores consideran que se deben leer en Secundaria y Bachillerato, como evidencian el análisis descriptivo de CREPROCLA y los dos estudios cualitativos. Según su punto de vista, los alumnos tienen

que leer los clásicos para salir de su zona de confort, lo que zanja el debate en cuanto al nivel de imposición abierto por Pennac (1993). Frente a las obras de consumo, que fundamentan todo su potencial en la acumulación de datos para satisfacer la curiosidad del lector, lastrando el progreso de su reflexión y de su maduración afectiva (Colomer & Munita, 2013; Margallo, 2009), los clásicos aportan ciertos beneficios intelectuales y emocionales que son inalcanzables a través de cualquier otra literatura. Asimismo, como Pike en sus estudios empíricos centrados en la recepción de los clásicos (2000, 2003), defienden los beneficios de la lectura diacrónica que exigen los clásicos. De esta forma, se confirma lo adelantado en Elliot & Olive (2019), donde los docentes consideran que la lectura de Shakespeare debe ser obligatoria en Secundaria y Bachillerato por su relevancia en términos culturales.

En consecuencia, mediante esta tesis doctoral, se desafían las conclusiones extraídas en otros estudios que afirman que "existe una brecha entre el corpus que se conoce, y se enseña [los clásicos] y el que se estima pertinente desde el punto de vista didáctico" (López-Rodríguez, p. 24). De hecho, los informantes sostienen que es labor de la escuela poner en sus manos obras que de forma voluntaria nunca leerían, puesto que la educación debe retar al alumnado para que se supere a sí mismo, en la línea de Torrijos (2019), Cerrillo (2007) o García Gual (en Casado, 1996).

Meta natural de su materia (Sanjuan, 2013), a la que ligan con la historia de la literatura, la lectura de estos autores, no obstante, genera un interrogante: si su lección contribuye o no a fomentar el hábito lector de los estudiantes, una cuestión que también se plantearon los informantes de López-Rodríguez & Núñez-Delgado (2022). Como en este estudio, los resultados no son concluyentes. Si bien algunos docentes de la muestra entrevistada consideran que estas obras "se imponen solas" en virtud de la legitimidad que les confiere ser clásicas, lo cierto es que las numerosas alusiones a la problemática que plantea para el alumnado, así como su bajo sentido de autoeficacia en este aspecto, evidencia una tensión en el seno de su propio sistema de creencias (Meirieu, 2004). De ahí, la elevada proporción de respuestas que se concentran en la categoría de indiferente en el indicador "la lectura de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos" de la escala de creencias. No obstante, hay que recalcar que dos docentes discuten su presencia al preponderar el protagonismo de la literatura actual, que, afirman con rotundidad, sí que contribuye a fomentar el hábito lector del alumnado.

Pese a los matices comentados, es evidente que en la mayoría de los informantes lo clásico opera como una categoría modélica y cultural, que, además, liga lo identitario a lo nacional. Esta conceptualización de las categorías patrimoniales presentes en el profesorado contrasta con las de los estudiantes. En relación con esto último, las creencias de los de los docentes sobre el alumnado se articulan en torno al concepto de diferencia generacional: los alumnos no son como ellos. Las divergencias culturales entre lo que vivieron en su etapa escolar y lo que vive el alumnado actualmente son acusadas (Sanjuán, 2013). Sobre esta diferenciación se fundamenta el sentido de pertenencia por parte de los informantes a la cultura docente (Freeman, 1996).

Si para la mayoría de los profesores el centro del canon lo integran las lecturas clásicas, por ese componente de legitimidad y autoridad que conlleva la categoría de clásico, el centro de los alumnos es muy distinto, lo que revela un contraste entre lo promulgado por la institución y lo que realmente acontece en el sistema cultural del alumnado, dando lugar a una desconexión de quienes forman parte del sistema educativo con respecto a las dinámicas dominantes en la sociedad (Torre-Espinosa, 2021). En este sentido, el repertorio (Even-Zohar, 1999) de los profesores es muy distinto del repertorio de los alumnos, que obedece las reglas y lógicas impuestas por la digitalización. De esta forma, se comprueba que cada agente, profesorado y alumnado, presenta su propio habitus (Bourdieu, 1998).

En el habitus del alumnado, lo clásico no tiene ningún tipo de connotación modélica ni de autoridad, por lo que la mayoría de los alumnos ha perdido el respeto por el repertorio tradicional por el simple hecho de que no lo tiene en consideración (Sánchez-García, 2020). En consecuencia, la "tabla de valores", fundamentada en el control institucional, se ha disuelto y, con ella, sus estructuras intocables (Sánchez-García, 2020). Lo digital ha conferido todo el poder al consumidor en detrimento de quienes dictaban las reglas de canonización tradicionales, como la institución o el mercado, de modo que lo que antiguamente ocupaba la periferia ha ingresado en el centro. En este sentido, aunque las redes sociales y las plataformas promueven su propio contra-canon, lo canónico, como modelo, sigue estando operativo.

Al respecto, quienes dictan las reglas actualmente son los prosumidores (Toffler, 1980); consumidores y productores a un tiempo que destacan no por su omnisciencia, sino por su éxito en términos de visitas o de la viralidad de sus mensajes (García-Roca, 2020, García Roca, 2021). Puesto que estos usuarios necesitan interpelar a los sentimientos de los usuarios para aumentar sus índices de popularidad, los textos clásicos no tienen cabida en una red que

prepondera las publicaciones elaboradas *ad hoc* para el público. Quien consigue atrapar a su audiencia y, por tanto, aumentar su número de seguidores realiza la labor que anteriormente desempeñaban los metatextos (Lotman, 1984). Actuando como referencias para los jóvenes, los *influencers,* como Laura Escanes –mencionada por una informante–, determinan las lecturas que se establecen sobre cualquier producto, sustituyendo, de esta forma, la labor de la crítica tradicional (Pozuelo Yvancos & Aradra, 2000).

La existencia de unos líderes de opinión, que determinan el consumo de los estudiantes pone en evidencia que la dinámica canónica de centro-periferia y de líder de opinión-consumidor sigue vigente –aunque con todas las modificaciones comentadas– lo que contradice los presupuestos de otros estudios (Lecointre & Shitter, 2023), en los que se afirma que en esta nueva organización las fronteras entre el centro y la periferia se han disuelto completamente. Lo destacable es, además, que lo digital ha provocado que se reduzcan las distancias entre los agentes del repertorio: al fundirse el rol de productor y consumidor, que asimismo controlan los metatextos, los usuarios, con el apoyo del mercado, también forman parte de un proceso de canonización "in fieri", siguiendo la terminología de Mainer (2000).

En este sentido, los alumnos habitan una hiperrealidad (Imbert, 2003) o simulacro (Baudrillard, 1978) que no reproduce, por tanto, un sistema de antemano, sino que lo crea de la nada (Oittana, 2012). Puesto que los medios de comunicación determinan la percepción que disponen los individuos del entorno (McLuhan, 1964), los alumnos se encuentran desarraigados del sistema cultural en el que se han criado sus docentes. En virtud de que el profesores y estudiantes pertenecen a dos paradigmas distintos, una docente afirma que no encuentra el punto de unión con su alumnado, puesto que las referencias culturales son completamente distintas. Así, se ha perdido el sentimiento de pertenencia a una cultura en concreto que estimulan los clásicos en los docentes. No obstante, muchas veces de forma inconsciente, los alumnos recurren a ideas y mitos creados por los clásicos, demostrando que operan con mayor frecuencia en el nivel de las imágenes e interpretaciones del imaginario popular (Even-Zohar, 1999).

Como síntesis, el contra-canon que siguen los alumnos continúa presentando algunas características de la propuesta de Cordón García (2022), mientras modifica otras. Así, los principios de autonomía y sobrerrepresentación se cumplen absolutamente, puesto que los *influencers* actúan como marcas consagradas y que, por su calidad de *influencers,* es decir, de perfiles canónicos dentro de la red, gozan de reputación y prestigio. Respecto a la entropía e

internalismo, es evidente que debe ser investigado cómo los fenómenos entrópicos del contra-canon desafiarán o no el internalismo del repertorio tradicional. En este sentido, autores como Sánchez-García han predicho que "la incidencia de la creación en redes va a resultar poco significativa en la historia literaria/construcción canónica" (2023, p. 25). Conviene recordar que la influencia del repertorio en la red no ha sido abordada por lo estudios que se centran en las creencias del docente de Lengua castellana y Literatura.

6. Identificar las prácticas que, según los docentes, funcionan mejor en lo relativo a la lectura y transposición de los clásicos en Secundaria y Bachillerato

Según el análisis descriptivo de CREPROCLA, la media del empleo del Enfoque tradicional es ligeramente superior que la del Enfoque basado en la recepción. Sin embargo, en el estudio 4, los docentes defienden en mayor medida la utilización del Enfoque basado en la recepción. Esta variación puede deberse al hecho de que la dimensión de Enfoque basado en la recepción posee un número mayor de ítems, lo que en factores validados puede dar lugar a respuestas menos uniformes (Abad et al., 2011). Además, el estudio 4 ha puesto de relieve que el empleo de una técnica tradicional como el examen, si bien valora la adquisición de saberes, puede promover un aprendizaje significativo en función del planteamiento del docente. Asimismo, corresponde mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo cuando la ley LOMLOE, más próxima al Enfoque basado en la recepción que al tradicional, ya había entrado en vigor.

Aunque en los estudios de Sanjuan (2013) y López-Rodríguez & Núñez Delgado (2022), los docentes comulgaban con un enfoque más tradicional, la muestra del estudio 4, en su mayoría, considera más pertinente el empleo de un enfoque basado en la recepción, quizá porque esta investigación es más reciente que el primer estudio y porque entrevista a 18 profesores más con respecto a la segunda. De hecho, este estudio de caso concuerda en mayor medida con los resultados de los análisis realizados en el extranjero. Así, como ha puesto de relieve la revisión sistemática (Balinska et al., 2014; Dunaley, 2014; Erricker, 2013; Kastelic & Ambroz, 2017; Naylor, 2013; Pike, 2000; 2003), en el entorno anglosajón los docentes recurren a la teoría de las respuestas lectoras (Sipe, 2000) y a un enfoque transaccional (Rosenblatt, 1996). Lo confirman, además, estudios centrados en las creencias del docente, como el de Stosky (2010) y Elliot & Olive (2019), en contraste con los enfoques más informativos o unidireccionales que priman en Malasia (Hwang & Amin, 2007) o Irán

(Divsar, 2005; Parojenog, 2020). Además, los profesores anglosajones desprecian el paradigma tradicional, que resulta inservible y caduco para el alumnado de hoy en día (Newstreet, 2017), opinión compartida por varios informantes del estudio 4, que afirman que la sociedad actual demanda de los estudiantes una gran capacidad de reflexión más que la memorización de contenidos sin procesar.

Asimismo, los docentes subrayan que las metodologías centradas en el alumnado despiertan su interés y aumentan su motivación, más que cualquier otro abordaje; resultados ya presentes en investigaciones empíricas centradas en la recepción de los clásicos. Partiendo de que la lectura cerrada es la que más aleja a los alumnos de las obras (Shoemaker, 2013), los estudios muestran que este enfoque incrementa su interés mientras fortalecen su hábito lector (Dulanney, 2003; Pike, 2000 & 2003; Quezada, 2018) y su competencia literaria (Quezada, 2018). De esta forma, se comprueba que los alumnos reaccionan mejor ante el empleo de metodologías activas, como probó el estudio de Woods (2017), donde registró que las actividades favoritas por los estudiantes son la escritura creativa y las dramatizaciones. Esta implicación de los receptores mejora las creencias de autoeficacia del profesorado. De ahí, la relación elevada entre el factor de Autoeficacia y de Enfoque centrado en la Recepción, refrendada por el modelo de regresión, que concluye, con un tamaño del efecto substancial, que el factor que más predice un nivel alto de autoeficacia es el empleo de una metodología que estimula al alumnado.

Para lograrlo, los profesores proponen sobre todo la realización de actividades dialógicas con las que los estudiantes tienen la oportunidad de aportar su propia perspectiva (Naylor, 2013; Shah, 2020; Pike, 2000, 2003; Wood, 20179, ya sea mediante un formante más estandarizado como las tertulias dialógicas o mediante la conversación literaria. Las opiniones de los docentes coinciden con los resultados de los estudios empíricos: a través del diálogo, se promueve la respuesta personal y emocional de los alumnos (Dyches, 2017; Findora & Hammond, 2021; Naylor, 2003), que participan en una transacción literaria en la que emiten sus propias ideas en lugar de reproducir las del profesor (Dulaney, 2012). Que la metodología que está llevando a cabo el profesorado coincida con la que vertebra las propuestas empíricas testadas en Reino Unido o Estados Unidos confirma lo avanzado en la revisión sistemática: en este momento de renovación curricular y paradigmática en la didáctica de la literatura en España, el modelo de anglosajón es la referencia que está siendo importada. Como demuestra el análisis descriptivo de CREPROCLA, de todas las metodologías inmersas en un Enfoque basado en la recepción, las que emplean con mayor frecuencia se basan en una lectura de las

obras más personal y comunicativa, en las que el alumno exterioriza su visión sobre el texto a través del diálogo o de la interpretación. Por tanto, de las actividades basadas en la recepción, las que más utilizan son aquellas en las que lo fundamental no es tanto que la comunicación oral desempeñe un papel protagonista, sino que alienten la relación entre el sentido del texto y el que le da el lector.

Como prueban los estudios empíricos y recalcan los docentes, la conversación literaria es una excelente oportunidad para abordar cuestiones que despiertan el interés del alumnado, como la perspectiva de género (McCann & Flanagan, 2002; Steiss, 2012), el racismo (Dyches, 2017, Findora & Hammond, 2021; Shah, 2020), la corrupción (McCann & Flanagan, 2002) o las desigualdades sociales (Ricker-Wilson, 19989. Durante este proceso de debate, los alumnos elaboran sus propias interpretaciones (McCann & Flanagan, 2002), provocando que el estudiante se sienta poderoso (Shah, 2020). En virtud de que esta aproximación logra que los alumnos se adentren en el universo literario, experimentan empatía e interés, lo que les proporciona una lectura performativa que también optimiza su competencia literaria: así, la necesidad de construir una postura ideológica a raíz del texto, les lleva a conocer y leer mejor sus características (McCann & Flanagan, 2002).

Otras propuestas habituales son las nuevas metodologías, que otorgan un rol protagonista al estudiante a través de la creación. De hecho, los indicadores "durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a la escritura creativa" e "intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos" son los que más se relacionan con el factor de Enfoque basado en la recepción, como demostró el Análisis Factorial Exploratorio. Desde una perspectiva competencial, los alumnos utilizan, sobre todo, recursos multimodales mediante los cuales actualizan el contenido o el código de una obra clásica o inventan uno nuevo tomando como referencia el producto clásico (Harvey et al., 2019). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarca en un ecosistema virtual que les resulta muy familiar, con el propósito de adaptar el entusiasmo que sienten por lo digital al contexto educativo (Carroll & Cameron, 2009). Puesto que los docentes informan de que los alumnos piensan en imágenes, más que en un formato textual, sus propuestas les ofrecen la posibilidad de poner en valor esta nueva competencia, como también hacen los estudios empíricos de Higgs & MyHun (2020), Montes-Rodríguez et al. (2020). Se comprueba, de esta forma, que este enfoque competencial lleva a un nivel superior y con autonomía propia el paradigma de las respuestas lectoras al reformular el rol del estudiante mediante su participación como prosumidor.

En virtud de la importancia del enfoque, el profesorado sostiene que es fundamental cómo se transmitan los clásicos. En este sentido, subrayan la importancia de que el estudiante interprete la obra desde su horizonte de expectativas (Jauss, 1976). En este sentido, creen indispensable establecer un paralelismo entre el horizonte de la obra y el de los alumnos para que estos puedan vivir la experiencia de lectura como un acontecimiento de resonancias interiores (Rosenblatt, 2012). A través de este enfoque, los alumnos pueden experimentar la literatura como una vivencia que forma y transforma (Larrosa, 2003). El propósito del que lee no debe ser traducir el discurso original del escritor, movido por una relación de lealtad, sino emplearlo para completar y ampliar "el sistema del propio conocimiento y de experiencias" (Widdowson: 1983, p. 62). Puesto que la competencia lectora estimula el diálogo del lector consigo mismo por vía textual, el receptor se reformula y se enriquece como persona.

En esta labor de crear "puntos de entrada" para que el alumno se adentre de forma personal en las obras (McCann & Flannagan, 2002), el mediador es imprescindible, como se ha demostrado en otros estudios centrados en el rol del profesor durante la lectura literaria (Langer, 1995; Chambers, 2002). De hecho, las respuestas estéticas de los estudiantes son más enriquecedoras con la orientación adecuada del docente (Guenther, 2014; Pike, 2000, 2003). Al respecto, en los profesores se identifica un fuerte sentido de responsabilidad, puesto que, mientras las creencias de autoeficacia están protagonizadas por el alumnado, en todas las prácticas que consideran imprescindibles para materializar una exitosa transposición de los clásicos el sujeto es el profesorado. Lo primero que debe cumplir el profesor es ser capaz de poner en juego todo lo que trae consigo. En la medida en que la literatura es una cuestión emocional, los clásicos, que son su máxima expresión, también deben serlo, de modo que aluden a una transposición de los clásicos que pretenda el contagio de la literatura (Altamirano Flores, 2012). Así lo pone en evidencia el análisis descriptivo de CREPROCLA, que registra que uno de sus objetivos principales y uno de los que más logran es conseguir que el alumnado comprenda las relaciones entre la literatura y la vida. De esta forma, los clásicos se humanizan gracias al componente subjetivo que le confiere el mediador, que los hace más accesibles.

No obstante, también enfatizan que hay un porcentaje de éxito que resulta inalcanzable si el alumno no se compromete, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una cuestión de dos durante el cual el mediador debe ejercer de guía: aunque se promueva una metodología centrada en la participación del alumno, el profesor debe estar, sobre todo cuando el alumno carece de los saberes necesarios para realizar operaciones de mayor nivel. En este sentido, es quien tiene que liderar la lectura acompañada de la obra, fundamental para

traducir el contenido literal del texto (Anglin & Smagorinsky, 2014) muchas veces desde un enfoque formalista (Calvo, 2019) y quien ha de trazar cuidadosamente el itinerario lector de los alumnos (Ayuso Collantes, 2020; Torrijos, 2019), dosificando el momento de inmersión (Collanes, 2020). Importante es, asimismo, que sepa enmarcar la obra en una perspectiva histórica para facilitar su comprensión sin caer en la tentación de conformarse con un enfoque historicista (Dueñas, 2013; Bombini, 2008). En resumen, su labor es imprescindible para que el alumno supere las dificultades contingentes, modales y tácticas que genera el texto clásico, que exige un alto grado de mediación o, según Coles (2012), de "microsupport". De esta forma, la importancia del mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje prueba la pertinencia de un estudio centrado en las creencias del profesor como este.

VIII. CONCLUSIONES

Los conceptos de clásico y de canon resultan difíciles de delimitar, por lo que ambas nociones han generado multitud de interpretaciones. La de clásico, de hecho, es una categoría que ha sido descrita desde una perspectiva filológica y desde una más personal. En consecuencia, se han elaborado definiciones que se han centrado en explicar la grandeza de estos autores en términos temáticos o estilísticos, mientras se han emitido otras que no atienden tanto a su escritura cuanto a los efectos que esta puede generar en los lectores. Por ello, las definiciones en torno al concepto son cualitativas, en muchos casos personales, y provienen, fundamentalmente, del ámbito de los estudios culturales y literarios.

En el marco teórico, se han incluidos estas descripciones según distintos autores como Calvino, Azorín o Gadamer hasta definir el constructo como aquella obra modelo que forma parte del patrimonio cultural de un pueblo, pero también de la humanidad, por su infinitud tanto cronológica como interpretativa y su talento para establecer un diálogo con el yo del lector. Además, a esta descripción se podrían sumar otras características, como la abundancia de producción, la amplitud de sus intereses y la unidad de su obra, que consiguen que el lector se sienta más sabio o, si acaso, menos ignorante.

Definir la noción de canon; descubrir cómo se configura o los principios que rigen si una obra debe ingresar en él o ser omitida; esclarecer qué el canon es un instrumento capaz de dignificar ciertos textos o reflexionar sobre qué instituciones intervienen en su formación y lo perpetúan son algunos de los asuntos que los investigadores han tratado de dar respuesta. Al respecto, el canon literario posee dos sentidos: el que refiere a lista de obras y autores imitables y, en segundo lugar, el que remite a un modelo literario que puede ser aplicado como regla, ley o principio hermenéutico.

Una vez delimitadas la definición y las características del canon, se ha realizado un repaso diacrónico que evidencia cómo cada comunidad ha sentido la necesidad de componer sus propios repertorios. No se ha pretendido elaborar un estudio exhaustivo de los cánones de cada época –lo que excede los límites de esta investigación–, sino que se ha buscado fijar el origen y la consolidación de la noción moderna de canon y cómo se ha alterado en la actualidad. Este repaso del progreso del concepto de canon se ha abordado cronológicamente,

incidiendo sobre todo en la concepción del canon que dominó en la Antigüedad, la Edad Media, la Edad Moderna y la Etapa Contemporánea.

Este repaso ha demostrado que lo canónico, que surge ligado a la selección, ha variado su conceptualización mientras la propia historiografía, la idea de nación, y de arte, el estatus de las lenguas, la didáctica de la literatura, el concepto de identidad, las significaciones atribuidas a la literatura, la jerarquía de los géneros o las corrientes ideológicas han evolucionado. Lo que se ha mostrado, asimismo, es un continuum, en vista de que la noción moderna de canon no surge de forma espontánea en el siglo XIX. Asimismo, como ya se ha abordado, la didáctica de la literatura ha avanzado en paralelo a cómo ha evolucionado el concepto de canon: desde una enseñanza de la literatura basada en la oratoria y la retórica, puesto que la canonicidad se fundamentaba en la corrección lingüística; pasando por un modelo historicista con el que se pretendía formar a ciudadanos capaces de identificarse con la idea de nación a través de los autores canónicos, y uno formalista, que buscaba que los estudiantes conocieran las estructura profunda del discurso mediante aquellas obras que están en posesión de la literariedad. A lo largo de este recorrido, los nuevos significados atribuidos al canon también han sido fundamentales en la adopción del paradigma de la Estética de la Recepción al fomentar el hábito lector mediante obras tradicionalmente marginadas, hasta la actualidad, cuando la apropiación social del conocimiento ha desplazado las reglas de legitimación canónicas anteriores y, en consecuencia, ha contribuido a una evolución de la Estética de la Recepción, ahora enmarcada en un modelo competencial con el que se pretende analizar el canon desde los parámetros de la Sociedad de la Información.

Existen algunas diferencias entre clásico y canon desde una perspectiva teórica, aunque no se muestran tan explícitas en la práctica. Además, varios de los criterios de adscripción al canon se solapan con las características asignadas al concepto de clásico, puesto que los autores consagrados por el canon literario y considerados como clásicos sobresalen por su naturaleza modélica, su excelencia literaria, su trascendencia histórica, su reconocimiento por parte de la crítica y por su talento para retratar un tiempo y un entorno. Con todo, es cierto que los clásicos son libros canónicos como también lo es que hay algunos clásicos que no han sido reconocidos por el canon literario de su época o que no todos los autores que figuran dentro del canon son clásicos.

No obstante, lo canónico se vincula estrechamente con la movilidad y con la variabilidad, y lo clásico, con lo estático y lo permanente. Los autores pueden tomar y retomar

múltiples rutas dentro de los distintos cánones y sistemas y, en su interior, entre el centro y la periferia, debido a la interacción de ciertas circunstancias –políticas, sociales, estéticas. Sin embargo, el clásico recorre una sola dirección, y guiado únicamente por el transcurso del tiempo.

Debido a la influencia de las instituciones en la configuración de los repertorios, los clásicos han ostentado un gran protagonismo en la enseñanza de la literatura desde el siglo XIX; incluso anteriormente, aunque se supeditaran al fortalecimiento de la competencia retórica. No obstante, a diferencia de épocas anteriores, en las que la lectura de los clásicos se daba por supuesta, en las últimas décadas el contexto está planteando nuevos retos en lo que refiere a su lectura, lo que constituye una prueba más de la relación entre lo literario y lo social. Este hecho ha provocado que la bibliografía académica más reciente se haya centrado en analizar los porqués de esta paulatina pérdida de importancia, atendiendo, sobre todo, a los cambios que ha experimentado un alumnado que ha evolucionado como lo ha hecho la Sociedad de la Información. En este sentido, el perfil lector del alumno, sus actitudes y las complejidades que debe encarar a la hora de leer una obra clásica ocupan el centro del debate. Los motivos de este fracaso podrían ser las dificultades contingentes, modales y tácticas a las que se enfrenta el alumnado.

Se ha presentado una revisión sistemática sobre estudios que reportan experiencias de aula en lo que refiere a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. De esta forma, a través de la revisión sistemática se ha facilita a los docentes proyectos que han probado empíricamente su idoneidad y marcos metodológicos que pueden amparar sus propias propuestas. Esta revisión ha reunido 31 artículos enmarcados en dos tradiciones: anglosajona e hispanoamericana. El análisis ha arrojado que el modelo basado en las respuestas lectoras, que surgió en el entorno anglosajón, ha sido introducido en el hispánico. Este enfoque, el enfoque multimodal y el formalista, por este orden, son los empleados por las propuestas reunidas. En cuanto a las características metodológicas de los estudios, conviene destacar que aunque algunos utilizan cuestionarios cerrados ninguno ha sido validado mediante análisis factoriales.

Mediante esta primera sección del marco teórico, se han definido los conceptos de clásico y de canon de forma diacrónica, se ha enmarcado la lectura de los clásicos en el paradigma de la educación literaria, atendiendo a las oportunidad, características y dificultades reportados por la literatura académica y se ha estudiado la transposición de estos conceptos

en la realidad del aula mediante la revisión sistemática. A continuación, se relega esta perspectiva más filológica en beneficio de una más educativa.

El análisis de la cognición docente está considerado como uno de los campos de estudio más valorados en la investigación educativa. Este interés se debe al rol protagonista que desempeña el profesor en el sistema educativo, puesto que, durante su ejercicio, toma decisiones según sus creencias sobre los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje que repercuten en los resultados del alumnado. Desde la década de 1970, la literatura académica ha puesto de relieve la relación entre las creencias del profesor y sus prácticas, aunque también se ha señalado la inconsistencia entre lo que piensa y lo que hace debido a la intervención de fuerzas externas. A pesar de haberse publicado más de 700 artículos sobre las creencias del docente, no existe unanimidad en cuanto a la naturaleza y el origen de sus creencias. Con todo, aunque no se ha codificado un modelo irrefutable, sí se han identificado algunos factores que marcan las creencias y las prácticas del profesorado.

Las creencias docentes están ligadas al ámbito emocional. No obstante, lo anterior no invalida la dimensión socio-cultural que se precisa para su crecimiento: dinámicos, se desarrollan a través de la interacción social con otros individuos, por lo que se ajustan a la situación del aula que es, a su vez, la que los provee de las herramientas necesarias para el dominio de esas mismas realidades.

La constitución de las creencias, representaciones y saberes de los docentes se distingue por su sincretismo, en virtud de la multitud de fuentes que participan en ella. Dicho de otro modo, la identidad docente se ha dibujado como una dimensión multifacética, que se nutre tanto de elementos individualizados o referencias personales como externos. De hecho, existe cierta disconformidad en cuanto al origen de las distintas influencias, puesto que lo externo muchas veces se funde con lo interno. Para aclarar el origen de los factores que, interrelacionados, determinan las creencias docentes y su práctica, en la presente investigación se han introducido dos nuevos términos: las autocreencias, que se forman en torno al yo, y las heterocreencias, afectadas por un conocimiento sobre lo otro. En el primer conjunto, se han agrupado factores como la personalidad, las creencias de autoeficacia, la familia, la formación y la experiencia como docentes, mientras que en segundo se hallan creencias sobre el alumnado y el contexto educativo, social y normativo en el que desarrolla su actividad el profesor.

En la realidad, algunos de estos factores entran en colisión, lo que podría precipitar un choque entre lo que los docentes prefieren y lo que piensan que deben hacer. Estas tensiones, que obstaculizan la libertad del profesorado para desarrollar una práctica que sea compatible con sus intenciones, se generan por la interacción de las creencias centrales y las periféricas. Las primeras son estables, derivadas generalmente de la experiencia y ejercen un influjo más poderoso en el comportamiento que las creencias periféricas, que tienen menor poder de convicción. Lo que suele ocasionar estos enfrentamientos es, fundamentalmente, el cruce entre heterocreencias y autocreencias. Algunos estudios constatan que los docentes deben emprender acciones que a menudo chocan con su ideal de enseñanza. Estos enfrentamientos suelen ser fuente de "vulnerabilidad" entre los profesores, cuando sienten que padecen cierta falta de control.

Dentro de la cantidad de paradigmas propuestos por los investigadores para examinar lo que piensan los profesores, se ha tomado como referencia el modelo de Creencias, Representaciones y Saberes (fig. 1), propuesto por el grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (Palou y Cambra, 2007) a partir del modelo de Woods (1991).

La atención a la percepción del profesorado sobre el contexto cobra especial relevancia cuando el estudio se enmarca en una disciplina o concepto específicos, sobre los que el profesorado también emite sus propias opiniones. No obstante, algunos académicos señalan la escasez de estudios centrados en disciplinas concretas, aunque cada vez aparecen más investigaciones en el campo de las ciencias y de la lingüística. A pesar de esta escasez, se pueden encontrar algunos estudios que tratan, aunque tangencialmente, las creencias del docente sobre la didáctica de los clásicos.

Los estudios citados demuestran que los profesores del sistema anglófono inciden en las respuestas lectoras de los alumnos y abordan el lugar de los autores clásicos desde una perspectiva sociocultural, lo que concuerda con los resultados de la revisión sistemática. En España, el paradigma de la educación literaria todavía está en implantándose, como manifiesta la evolución en lo que refiere a las creencias docentes sobre la perspectiva historicista entre el estudio de Sanjuán, realizado en 2011, y los de Romero Oliva & Trigo de 2018 y López-Rodríguez & Núñez-Delgado de 2023, donde ya se encuentra una disparidad entre los profesores que apuestan por un enfoque dependiente del autor y los que prefieren uno más centrado en el alumnado. A diferencia de los estudios ingleses, el marco sociocultural del

centro y del alumnado tiene menos protagonismo. No obstante, ningún estudio explora la influencia del repertorio en la red en los hábitos culturales de los estudiantes.

Todas las investigaciones ponen el foco, sobre todo, en la consideración del profesorado sobre si se debe leer estas obras en Secundaria, el corpus de obras manejado y en las estrategias más utilizadas y que mejor funcionan en la lectura de los clásicos, que se caracterizan en su mayoría por el establecimiento de vínculos entre la obra y la vida personal del alumnado, el uso de la lectura guiada y de recursos que disminuyan las dificultades lingüísticas de los receptores. Como sucede con los estudios incluidos en la revisión sistemática, la lectura de los clásicos, por tanto, se plantea como un reto tanto para el alumnado como para el profesorado.

A excepción de un estudio, ninguna de las investigaciones inserta el tema en el paradigma de la cognición docente, si bien este estudio descuida la influencia de elementos contextuales. En consecuencia, el influjo de elementos y agentes como el currículo, las leyes educativas, las disposiciones estatales de evaluación, el departamento de Lengua y literatura del centro apenas es valorado. No obstante, en algunos sí que se documenta cómo el profesorado acusa la premura de tiempo, la incertidumbre de no saber si una actividad va a funcionar o la presión del cuerpo burocrático y administrativo. Otra ausencia interesante es el concepto de clásico y de canon manejado por el profesorado, que, como se ha puesto de relieve en el punto 1.1. plantea varios problemas en cuanto a su definición.

En el área de didáctica de la literatura, las creencias de los docentes se han abordado fundamentalmente a través de estudios cualitativos. No obstante, también se han pasado varios cuestionarios, si bien la mayoría cuenta con muestras poco representativas, se centra fundamentalmente en los títulos que se abordan en el aula o en el uso de la literatura en el contexto de las enseñanzas de L2. Se pueden encontrar excepciones en algunos trabajos, que sí analizan las creencias del profesorado sobre la enseñanza de autores y obras literarias, aunque mediante instrumentos que no han sido validados a través de análisis factoriales. Lo mismo ocurre con aquellos cuestionarios que determinan las prácticas del profesorado de literatura, en los que los enfoques que se presentan oscilan desde una metodología más tradicional hasta otros más cercanos a las respuestas lectoras del alumnado. Solo dos investigaciones recurren al análisis factorial exploratorio para validar sus cuestionarios sobre la enseñanza de la literatura; en uno, para extraer dos tipos de enfoques didácticos en función de los objetivos del profesorado y, en el otro, para identificar las dimensiones que según los docentes definen a un profesor de literatura excelente.

Como muestran estas evidencias, la lectura de los clásicos es un asunto con mucho peso en el área de didáctica de la literatura, si bien no existen instrumentos validados para medir la perspectiva de los profesores sobre su enseñanza y sus prácticas. Tampoco instrumentos sobre la enseñanza de la literatura, que se hayan validado mediante prueba de jueces expertos, análisis factoriales exploratorio y confirmatorio y estadísticos de fiabilidad.

A modo de resumen, hay que señalar que el paradigma del pensamiento del profesor es una línea de investigación que está en auge desde la década de 1990, la más fértil de su trayectoria. Sin embargo, la literatura académica coincide en señalar la complejidad de los CRS docentes, por lo que se sigue necesitando su investigación. Partiendo de este marco teórico, a continuación, se introduce el estudio que se ha llevado a cabo en el que el proceso empírico se complementa con los referentes teóricos que han sido glosados anteriormente.

En el segundo capítulo de la tesis doctoral, se ha planteado el problema de investigación y los objetivos de la tesis doctoral, que destaca por su empleo de una metodología mixta. Además, se han explicado los cuatro estudios empíricos que acoge, organizados de acuerdo con una triangulación secuencial que aborda los CRS del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en Aragón sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato. Esta investigación está compuesta por: un estudio de caso con 6 profesores expertos, la validación mediante validez de contenido y de constructo de un cuestionario que mide las creencias y las prácticas del docente (CREPROCLA), el análisis del cuestionario contestado por 342 docentes y un estudio de caso con 30 profesores. En consecuencia, la investigación integra dos estudios cualitativos y dos cuantitativos.

En lo que respecta al primer estudio, se identificaron seis grandes categorías. En primer lugar, el bagaje personal del docente, que incluye varias subcategorías: experiencia formativa como alumno, trayectoria investigadora, experiencia como docente, hábitos lectores, *self* y estado anímico. Conviene destacar que los informantes desarrollaron un amor por los clásicos ya en su etapa escolar, si bien la formación universitaria alteró muy levemente su sistema de creencias, puesto que no evocan ninguna experiencia significativa que condicionara sus prácticas posteriores ni su visión sobre lo literario. No obstante, el tema de su tesis doctoral sí que ha repercutido en su didáctica, si bien reconocen que lo que más les ha influido ha sido su experiencia docente, que se fundamenta en la asunción continua de lo que funciona y lo que no.

Además, una parte significativa del constructo es la visión que poseen sobre las prácticas y estrategias que ponen en marcha en el aula, que se relacionan estrechamente con el paradigma de la educación literaria, puesto que subrayan la importancia de que el alumno se acerque al texto desde su horizonte de expectativas. Cuando describían su didáctica, hicieron referencia a las metodologías que emplean con mayor frecuencia, como las actividades creativas, intertextuales, los ejercicios lingüísticos, la lectura en clase o la clase magistral participativa. Asimismo, también incidieron en los recursos que suelen emplear, como las herramientas multimodales u otras manifestaciones artísticas. Todos los docentes afirman utilizar los textos en versión adaptada.

Otro tema de gran calado es el contexto en el que desarrollan su labor profesional, que tiende a generar un enfrentamiento entre sus creencias y sus heterocrencias, lo que provoca la dualidad entre el "I" y el "me" del self. Principalmente, porque no comulgan con el enfoque que domina el sistema, que es historicista. Otros condicionantes de sus prácticas son el departamento, especialmente determinante en la selección de las lecturas obligatorias, y la familia de los alumnos, a la que consideran fundamental en el fomento del hábito lector.

El grupo de discusión evidenció cómo la cultura actual dificulta la lección de los clásicos porque evita que los jóvenes inviertan tiempo en la lectura de estas obras. Además, los alumnos tienen a cuestionar el porqué de la literatura. Asimismo, enumeran las dificultades que presentan los alumnos: así, la distancia temporal y cultural, la singularidad de su lenguaje y la inmadurez que deriva de su juventud suelen ser un impedimento.

Finalmente, los informantes abordaron el concepto de clásico, sobre todo, desde una dimensión íntima. Para los informantes, los clásicos sirven de orientación y de respuesta. Asimismo, afirman que los clásicos le confieren un sentido a la especie humana. También destacan su capacidad para superar cualquier barrera cronológica y dejar su impronta en las obras venideras. A su vez, recuperan la noción retórica de *imitatio*, pues los valoran como modelos de excelencia. En menor medida, destacan la multiplicidad de lecturas que fomentan y su cualidad como fuentes de placer.

La construcción de CREPROCLA se fundamentó en una revisión bibliográfica y en los resultados de un estudio exploratorio. En cuanto a la primera escala, el AFE extrajo una estructura tetrafactorial. Los ítems relacionados con el objeto de estudio pasaron a formar parte del factor Relación del docente con los clásicos, que aglutina, asimismo, los indicadores vinculados con la formación recibida por los docentes y su hábito lector. Se probó la

pertinencia de medir la Autoeficacia de los profesores durante la enseñanza de la literatura; De esta forma, como sucede en otros estudios, existe una relación entre las creencias del profesor sobre su disciplina, la percepción sobre su capacidad y su actitud hacia el contenido didáctico. Finalmente, los otros dos factores que conforman la escala son Creencias negativas sobre el currículo y Creencias sobre el alumnado y la recepción de las obras. El AFC confirmó la estructura de cuatro factores

Respecto a la escala de prácticas, el AFE seleccionó una solución de dos factores, que no superó el posterior AFC y otra de cinco factores; estructura validada asimismo con resultados óptimos mediante el AFC. Dos de las dimensiones corresponden con distintos estilos de enseñanza: por un lado, un enfoque tradicional, que se caracteriza por el protagonismo del profesor y el empleo de recursos como el examen de la unidad o el libro de texto. Y otro más apegado a una metodología centrada en la recepción, que prioriza la autonomía del alumnado y su implicación en la exégesis de las obras (Gabrielsen et al., 2019). Los análisis factoriales demostraron asimismo la necesidad de relacionar las prácticas del docente con la influencia curricular, del equipo docente y del factor sociocultural (Wang et al., 2020).

Los análisis de fiabilidad también alcanzaron resultados adecuados (Hair et al., 2010). Finalmente, CREPROCLA está integrado por 131 ítems divididos en dos escalas, convirtiéndose en la primera escala validada mediante Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio y estadísticos de fiabilidad en el área de la Didáctica de la Literatura. A través de este estudio, el área de la literatura adquiere presencia en la investigación cuantitativa de las creencias docentes sobre disciplinas ante el dominio de los estudios sobre la didáctica de las ciencias y la lingüística. Asimismo, si bien se pueden encontrar análisis de las opiniones del profesorado sobre la enseñanza de ciertos autores clásicos, sobre todo de Shakespeare, CREPROCLA profundiza en la enseñanza de los clásicos en general desde el paradigma de la cognición docente. Así se puede analizar el fenómeno en todas sus dimensiones, atendiendo a la visión del docente sobre sí mismo y el contexto. Además, CREPROCLA también destaca por tratar cuestiones relevantes en la educación literaria y el debate de la enseñanza de los clásicos.

En lo relativo al análisis de CREPROCLA, el procedimiento estadístico descriptivo ha demostrado que los docentes mantienen una relación positiva con las obras de autores clásicos desde su etapa escolar. Si bien han interiorizado sobre todo una acepción patrimonial de lo

clásico, también destacan los beneficios que reportan al lector desde el punto de vista personal y emocional. En lo que respecta al currículo, lo asocian con un enfoque tradicional que no fomenta la vinculación entre el texto y las experiencias de los alumnos. A pesar de que el diseño curricular no promueve esta relación, los docentes consiguen que los estudiantes expriman las relaciones entre la literatura clásica y la vida. Aunque presentan una baja autoeficacia en algunas tareas y alta en otras, los docentes no consideran que ya han alcanzado su máxima cota de eficacia ni se rinden con respecto a lo que están logrando. De hecho, se muestran muy comprometidos con su profesión. A pesar de que consideran que las obras clásicas son placenteras, dudan sobre si contribuyen a fomentar el hábito lector del alumnado, que lee con muy poca frecuencia.

De esta forma, ni los alumnos leen, ni los profesores logran que lean ni el currículo promueve la consolidación de su hábito lector, lo que no evita que estimular la lectura entre los estudiantes sea uno de sus principales propósitos. Para la materialización de sus objetivos, utilizan sobre todo metodologías basadas en una lectura de las obras más personal y comunicativa, si bien emplean asimismo métodos más tradicionales. En cuanto a los agentes que determinan su didáctica, el departamento repercute especialmente en la selección de las lecturas obligatorias, mientras que el entorno donde se halla el centro y, sobre todo, el tipo de alumnado, en la planificación. Con todo, es el currículo el factor de mayor repercusión, ante todo por la presencia de la EvAu.

Las variables sociodemográficas más significativas son el sexo, la edad, la experiencia docente y el curso, en tanto la proporción de inmigración es la que más influye dentro de las variables sociodemográficas del centro. Aunque los análisis descriptivos han demostrado la influencia de la etapa escolar, la etapa universitaria no ha alterado ni sus creencias ni sus prácticas.

En el factor Relación personal con los clásicos, las mujeres presentan mayor media que los hombres. Además, cuanto mayores son la edad, la experiencia docente y el porcentaje de inmigración aproximado del centro según el profesor, mayor es la relación. Asimismo, el análisis correlacional ha demostrado que cuanto más se fija el docente en el factor sociocultural y menos repara en lo que descuida el currículo, mejor es su relación con los clásicos.

En el factor de Autoeficacia influyen en mayor medida los otros factores de ambas escalas que las variables sociodemográficas. En consonancia con el análisis de regresión, los docentes se sienten más eficaces cuanto emplean metodologías activas y han establecido un

vínculo fuerte y positivo con el objeto de estudio. Además, la reacción positiva de los alumnos se convierte en fuente de autoeficacia del profesor, puesto que se sienten autoeficaces cuando consideran que su alumnado desarrolla cierto interés por estas obras. Asimismo, centrarse menos en lo que descuida el currículo también incrementa su sentido de autoeficacia.

En el factor Creencias negativas sobre el currículo, los hombres y los doctores en Filología Hispánica reparan más en lo que descuidan las disposiciones curriculares. Como se acaba de comentar, cuanto mayor es esta dimensión, menores son la Relación personal con los clásicos, las creencias de Autoeficacia y, también, las Creencias positivas hacia el alumnado. Por tanto, los profesores que tienen en mejor consideración el interés y el hábito lector de los alumnos critican menos lo que no fomenta el currículo; seguramente porque se sientan más autoeficaces. Las Creencias positivas hacia el alumnado incrementan conforme el docente cumple años y adquiere mayor experiencia, aunque el tamaño del efecto el limitado.

No obstante, este hecho contrasta con el fenómeno de que los mayores y más veteranos son también los que menos se fijan en el factor sociocultural, que constituye un agente de gran influencia en los centros con más inmigración. Por otro lado, el factor sociocultural presenta una media baja de forma significativa en 2º de bachillerato en comparación con el resto de cursos. Seguramente, este fenómeno tiene relación con el hecho de que los profesores que acumulan mayor experiencia docente en 2º de bachillerato sean también los que presentan más Influencia curricular, factor que correlaciona negativamente con Creencias negativas hacia el currículo. Por tanto, se podría pensar que, dada la relación negativa entre estos factores, los de 2º de Bachillerato son los que menos se centran en lo que descuida el currículo, lo que, en realidad, no es cierto, puesto que son los que presentan una media más elevada en Creencias negativas hacia el currículo, aunque no de forma significativa. De esta forma, parece que los profesores aplican más el currículo cuando tienen menos creencias negativas sobre su configuración, salvo en el caso de los que imparten docencia en 2º de Bachillerato; seguramente por la presión de la EvAu.

En Influencia del equipo docente las mujeres presentan una media más elevada, como también la presentan en Influencia curricular y más baja en No influencia del factor sociocultural. Además, aunque el tamaño del efecto es pequeño, cuanto mayor es la renta del barrio donde se halla el centro, mayor es la Influencia del equipo docente. Este factor, además, correlaciona positivamente con Influencia curricular y negativamente con No influencia del factor sociocultural. Por eso, aunque preponderan el protagonismo de distintos agentes, los

tres factores guardan relación porque condicionan las creencias y las prácticas del docente. Además, la correlación de los factores con el indicador 61 podría poner de manifiesto que su repercusión en ocasiones puede generar tensiones entre lo que el docente cree que debe hacer y lo que le gustaría hacer en el aula.

En cuanto a los enfoques empleados por el profesorado, las mujeres, los que han mantenido una colaboración investigadora o profesional con la Facultad de Educación y quienes instruyen en Teruel presentan una media más elevada en Enfoque basado en la recepción, aunque la magnitud de la diferencia entre Teruel y otras provincias es muy limitada. Con un tamaño del efecto substancial, el modelo de regresión ha mostrado que la atención por parte del docente a los intereses del alumnado y al entorno del centro predice positivamente el uso de un enfoque que prioriza el protagonismo del alumno, que al reaccionar positivamente provoca que el profesor se sienta eficaz. La Relación positiva con los clásicos predice ambos enfoques, aunque en el modelo del Enfoque tradicional, que solo cuenta con esta variable predictora, el tamaño del efecto es pequeño. No obstante, parece que los docentes mantienen una relación personal con los clásicos independientemente del enfoque que utilicen. Aunque la intensidad de las relaciones es pequeña, el Enfoque tradicional correlaciona positivamente con Influencia curricular, lo que podría demostrar la relación entre esta metodología y el planteamiento curricular. Ambos factores correlacionan con el ítem "la lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras", lo que podría probar que el currículo apuesta por este protagonismo del mediador. Asimismo, correspondo mencionar que la opinión del docente en torno al momento de inmersión del alumnado en las obras clásicas es independiente de su metodología.

En lo que respecta a los resultados del estudio de caso con 30 profesores que imparten Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato, existe una distribución muy similar de profesores con un perfil profesional y profesores con un perfil vocacional. Los profesionales se caracterizan, sobre todo, por restringir su lectura de los clásicos a cuestiones laborales. Los lectores vocacionales de obras clásicas, en cambio, se singularizan por disolver completamente las barreras entre su perspectiva profesional y personal: de esta forma, no solo leen a los clásicos porque es su deber como docentes, sino que, sobre todo, los leen porque sienten que forman parte de su vida. En ambos casos, la generación repercute en su hábito lector, puesto que el perfil profesional se da sobre todo entre los profesores menores de 25 años, mientras que la categoría de perfil vocacional presenta una saturación mayor entre los profesores de

más de 55 años. Al respecto, estos últimos dicen haberse criado en ese paradigma: el de los clásicos, el del canon cultural.

Quizá el hecho de haber asumido de forma acrítica ambos conceptos sea uno de los motivos por los que parte del profesorado presenta dificultades para concretar su significado, llegando a fundir las definiciones que bibliografía académica a otorgado a cada uno. Además, tienen a confundir el canon literario con el canon formativo. En ocasiones, puesto que no poseen una definición nítida del concepto de clásico, lo delimitan por oposición, principalmente cronológica. Para definirlos, otros profesores se basan en el grado de acceso a sus significaciones. Así, vinculan a los clásicos con lecturas complicadas, cuya interpretación y disfrute están al alcance sobre todo de lectores con cierto nivel cultural.

Algunos docentes no han emprendido conscientemente un proceso de reflexión sobre lo que es un clásico y lo que es un canon, por lo que su planteamiento contrasta con el de la teoría académica o utiliza recursos como la comparación para concretar su significado. No obstante, en sus aproximaciones subyacen muchas cuestiones relativas a la didáctica de los clásicos como es el proceso de inmersión o, también, los criterios de adscripción al canon y al concepto de clásico, que, de nuevo, funden indistintamente.

De los 6 identificados, el que más peso tiene en sus testimonios es el que reconoce la vigencia de los temas, posturas, valores e ideas de las obras clásicas en la actualidad. En este sentido, los informantes destacan el valor atemporal de las obras clásicas, por el que han sobrevivido de generación en generación. En segundo lugar, los informantes destacan cómo los clásicos transmiten una herencia cultural. Al respecto, recalcan el valor documental de estas obras, que aportan información sobre un contexto y forman parte de lo que se conoce como "cultura general". No obstante, lamentan que ese sentimiento de pertenencia a una cultura en concreto se está perdiendo. Con todo, su concepción de lo clásico como espejo se complementa con su concepción de lo clásico como ventana: los clásicos son aquellas obras que amplían los márgenes de la realidad. Otra característica que define lo que es un clásico, según el profesorado, es su excelencia. Además, los informantes conciben estas obras como un motor de conexiones intertextuales e interculturales. Además, aunque es el criterio que menos citan, también son aquellos textos que simplemente hacen disfrutar a sus lectores.

Existe una mayor saturación del ítem nivel alto de autoeficacia con respecto al de nivel bajo de autoeficacia. Al respecto, lo habitual no es que un profesor se declare completamente eficaz o ineficaz, sino que aluda a objetivos que materializa y a otros que no consigue. Además,

aunque es posible extraer conclusiones generales, la misma meta puede resultar sencilla para un profesor e imposible para otro. De ahí que no se puedan establecer dos perfiles distintos, diferenciando al profesor con alta autoeficacia y al que posee baja autoeficacia.

El recuerdo de fracasos de ejecución y de *feedback* negativo, la ausencia de referentes, así como la anticipación de escenarios de fracaso, las atribuciones causales externas, la elusión de actividades en las que el docente no se cree fuerte y la producción de procesos afectivos negativos se relacionan exclusivamente con un nivel bajo de autoeficacia. En contraste, el recuerdo de logros de ejecución y de feedbacks positivos, la observación de modelos, la anticipación de escenarios de éxito y la elección de actividades a pesar de que el docente no se cree fuerte en ellas presentan más referencias en nivel alto de autoeficacia. Por tanto, las atribuciones causales internas, así como el grado de esfuerzo y perseverancia saturan también tanto en nivel bajo de autoeficacia como en el alto. No obstante, cabe destacar que las atribuciones causales internas presentan más del doble de referencias en nivel alto de autoeficacia.

La fuente que más media en el aumento o descenso de las creencias de autoeficacia del profesorado es la vivencia de experiencias activas. No obstante, lo más destacable de este fenómeno es que los docentes suelen medir su grado tanto de fracaso como de éxito dependiendo de la reacción de su alumnado.

A pesar de que el alumnado desempeña un papel fundamental en sus creencias de autoeficacia, sobre todo en las negativas, cuando se les pregunta a los docentes qué es lo que más logran transmitir con respecto a la didáctica de los clásicos, la respuesta más presente es su amor por la literatura. Seguramente por esa vinculación que establece el docente con el objeto de estudio, el segundo propósito que materializan con más frecuencia es que los estudiantes comprendan las obras clásicas y superen el rechazo inicial hacia ellas al conferirles un sentido. Los docentes declaran que con frecuencia también consiguen que sus alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos o memoricen los contenidos. Otros docentes informan de que consiguen justamente lo contrario: fomentar el pensamiento crítico de su alumnado para que este interiorice las lecturas y les confiera una nueva significación al pensarlas como obras abiertas. Si bien lo logran con poca frecuencia, parece que lo que más les realiza como docentes es ir conseguir que el alumnado vaya más allá de la mera decodificación; conseguir que no solo atiendan sino, sobre todo, que entablen una vinculación emocional y personal con las obras.

A pesar de que los docentes se explayan más en hablar de sus éxitos porque les resultan más significativos, también evocan múltiples fracasos de ejecución. En este sentido, algunos docentes informan de que con frecuencia no consiguen promover la participación y el interés del alumnado ni que comprendan una obra más allá de un nivel superficial. No obstante, lo que menos logran algunos informantes es fomentar la lectura a través de los clásicos o, por lo menos, que la asuman como una actividad lúdica.

En lo que respecta al lugar que ocupan los clásicos en la cultura actual, los docentes concuerdan en sus conclusiones: ya no desempeñan un rol protagonista en el sistema cultural. Los multi-estímulos de la era digital son el motivo que aglutina la mayoría de los comentarios de los informantes. Las nuevas tecnologías acaparan gran parte del día de los estudiantes, que ni disponen de tiempo para la lectura ni están dispuestos a invertir horas en ello. No se trata solo de una cuestión de formato, sino que, además, las redes sociales promueven la difusión de contenidos de otro tipo: sus publicaciones se caracterizan por divulgar textos muy accesibles en términos de comprensión y que pretenden conmover a sus espectadores con el objeto de que sientan que están destinados para ellos. Esta producción escrita elaborada ad hoc para el público es completamente antagónica a las características de un texto clásico, que, por tanto, no tiene cabida en estas tendencias de moda.

A causa de este dominio del usuario, lo digital ha desplazado a los aparatos de canonización tradicionales, fijando su propia selección. De esta forma, lo que se ha perpetrado es un cambio de paradigma: frente a la jerarquía vertical de antes, donde, por ejemplo, la crítica infundía autoridad, la red ha inventado un universo paralelo con sus propias normas, basadas en parámetros completamente distintos.

Por otro lado, en esta sociedad digital que encumbra a quienes son capaces de captar la atención, el conocimiento humanístico y la cultura general han cedido todo su protagonismo al utilitarismo científico y competencial. Por la influencia del paradigma digital y el desprestigio de las humanidades, nuestro país carece actualmente de una cultura de la lectura. Sobre todo, porque no ha sido fomentada por las autoridades políticas. No obstante, otros informantes observan que el hecho de que la lectura de los clásicos esté reservada para una proporción muy minoritaria de los ciudadanos no constituye tanto un símbolo de marginación, sino de distinción de la gente culta.

Quienes apuestan por deconstruir el canon literario y su concreción en el canon formativo reniegan de su repertorio, seleccionado en consonancia con el modelo de Blancos

Burgueses Varones Adultos, y de quienes lo han elaborado. De esta forma, a lo largo del tiempo se ha difundido un canon elaborado de acuerdo con una ideología androcentrista y patriarcal, que ha condicionado no solo el perfil de los autores compilados, sino también el de los protagonistas de las obras canonizadas. En contraste, hay otros docentes que ponen en tela de juicio esta deconstrucción del canon con base en valores ideológicos. Estos docentes opinan que aunque se sustituyan unas obras por otras, va a seguir imperando un principio de autoridad que oficialice unos títulos en detrimento de otros. Por ello, elevan la calidad de las obras como el único criterio válido, ya que, precisamente, por la capacidad del canon para autorregularse, irá integrando a aquellos autores que merezcan ingresar en él.

En lo que respecta a la influencia del entorno en la didáctica de los clásicos, varios informantes afirman que las características sociodemográficas del espacio son determinantes. Los medios del centro también condicionan las prácticas del profesorado. En concreto, lo que más problemas les genera en términos de recursos es la implantación digital: aunque sobre el papel es evidente que hay que aprovechar la potencialidad de las nuevas tecnologías, la práctica muestra que varios centros todavía no están preparados para ello. No obstante, el aspecto del centro que ejerce mayor influencia es el perfil demográfico de los alumnos, sobre todo, en aquellos centros con una tasa de inmigración alta y una baja renta media bruta per cápita del barrio. Por ello, algunos informantes se responsabilizan de la educación de los alumnos para paliar esas diferencias de partida, intentando utilizar el conocimiento como un mecanismo de ascensión social o la literatura como un tratamiento terapéutico que aísle a los estudiantes de esa realidad hostil.

En lo que respecta a las características del alumnado como individuo en el marco de la adolescencia, existe bastante homogeneidad en cuanto a las características que el profesorado atribuye al perfil de sus alumnos. En primer lugar, los informantes recalcan que los alumnos no solo carecen de un hábito lector consolidado, sino que, además, no muestran ningún tipo de curiosidad por otras disciplinas culturales. Como resultado, ni leen ni conocen a los autores más destacados de su entorno. Como resultado, profesorado y alumnado conviven en dos universos distintos.

Tanto en la ausencia como en la consolidación de los hábitos lectores del alumnado intervienen una serie de factores relacionados con su actitud. De esta forma, en su lectura por ocio, desempeña un papel fundamental la recomendación inter-pares. En cuanto a los

aspectos que alejan a los alumnos de la lectura de los clásicos, existe un rechazo generalizado hacia los conceptos de lejanía temporal y dificultad que los alumnos asignan a estas obras.

No obstante, la implicación de los alumnos en la lectura de las obras clásicas depende no solo de cuestiones motivaciones: sus aptitudes desempeñan, también, un papel fundamental. En primer lugar, se encuentran las dificultades contingentes, que se dan cuando los estudiantes carecen de los conocimientos necesarios para entender los textos, principalmente por su escasa riqueza semántica. En otras ocasiones, los estudiantes no entienden las obras porque han olvidado o todavía no poseen el saber contextual que la literatura clásica exige para su interpretación.

En ocasiones, los estudiantes sienten las obras muy lejanas, no solo en el tiempo sino también de su modo de ser y pensar, de modo que, aunque dispongan de todo el conocimiento histórico y semántico necesario para entender lo que pone el texto, aún hay aspectos que les resultan ininteligibles. Respecto a estas complejidades de tipo modal, los alumnos carecen de la capacidad de trascender la conciencia individual para entender otras formas de vivir. Como resultado, los estudiantes no pueden conectar con personajes con un perfil distinto al suyo. Finalmente, los alumnos también deben superar las dificultades tácticas que deliberadamente ha programado el autor para sus receptores.

En lo que refiere a la LOMLOE, la subcategoría de aspectos negativos acumula un porcentaje de saturación mayor que la de aspectos positivos. Al respecto, lo que más alaban de la nueva propuesta legislativa es su transición hacia un enfoque más competencial. Al intentar establecer un nexo entre el pasado y el presente, relegando el enfoque memorístico, la nueva ley abandona la perspectiva historicista de planteamientos anteriores. Puesto que flexibiliza su estructuración, también deja mayor espacio a la entrada de otro tipo de lecturas. En cualquier caso, a pesar de establecer unas hojas de ruta, algunos docentes elogian la LOMLOE por dotar de libertad al profesorado para que pueda materializar los objetivos establecidos y sugeridos de acuerdo con su criterio.

Este no es, sin embargo, el punto de vista de otros informantes, que denuncian el autoritarismo del nuevo planteamiento, porque, en su opinión, más que recomendar el uso de las nuevas metodologías, obliga al docente a utilizarlas. Con todo, de todas las cuestiones criticadas por los informantes, la que más acusan es su falta de preparación y formación en lo relativo al entendimiento y la puesta en práctica de esta ley. No solo se trata de que haya aspectos, como la falta de tiempo o formación del profesorado, que dificultan la

materialización de la propuesta LOMLOE; sino que lo más significativo es que algunos docentes dudan de que esta concreción sea acaso posible. Uno de los principales factores que producen ese desfase entre el diseño curricular y la realidad del aula es el perfil competencial del alumnado. En este sentido, los informantes subrayan que no solo ellos carecen de la preparación necesaria para culminar el proyecto LOMLOE, sino que también su alumnado está lejos de poder adaptarse a un enfoque tan pragmático y reflexivo.

Los docentes reportan más aspectos positivos que negativos con respecto a la lectura de las obras clásicas en Secundaria y Bachillerato. Según su punto de vista, los alumnos deben leer estos títulos para salir de su zona de confort. Con todo, hay otros profesores que discuten en cierta medida su autoridad por lo complejo que resulta fomentar el hábito lector a través de estas obras. De ahí que, opinen, deban perder protagonismo en beneficio de la literatura actual, que les va a servir de mayor utilidad.

En lo que respecta a los enfoques empleados por los docentes, lo cierto es que no existe el perfil de un docente que aplique siempre y unilateralmente un enfoque basado en la recepción y otro que haga lo propio con el modelo tradicional; si bien hay informantes que se declaran más defensores de uno o de otro, lo cierto es que, dependiendo de lo que demande la didáctica de los clásicos en cada fomento, toman la decisión de recurrir a uno u otro. No obstante, el enfoque basado en la recepción acumula un mayor porcentaje de saturación que el tradicional.

A pesar de preponderar el protagonismo del alumnado, subrayan que el profesor debe estar para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades contingentes, tácticas y modales que genera su lectura. Además, su labor es fundamental para seleccionar un correcto itinerario de lectura, saber transmitir una perspectiva histórica sin caer en un enfoque historicista y para diseñar puntos de entrada que consigan que el alumnado permee en el texto clásico. De esta forma, la importancia del mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje prueba la pertinencia de un estudio centrado en las creencias del profesor como este.

LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación no ha contrastado lo que los profesores dicen que hacen con lo que realmente hacen en el aula, puesto que ha utilizado dos técnicas de autoinforme como los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas. Al no haber estudiado las creencias y el

desempeño de los docentes en su contexto solo se ha podido acceder a las creencias explícitas del profesorado. Para enmarcar el constructo en una perspectiva naturalista, se recomienda complementar el uso de CREPROCLA con otros métodos como la observación en el aula.

Por motivos exógenos, durante el proceso de desarrollo de esta investigación, el currículo aragonés ha pasado de estar regido por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* a ser la concreción de *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* que realmente no comenzó a implantarse hasta el comienzo del curso académico 2022-2023. En consecuencia, mientras los informantes del estudio de caso con profesores expertos y los encuestados que completaron CREPROCLA refieren sobre todo a las disposiciones de la LOMCE, los participantes del estudio 4 inciden en la LOMLOE. Por ello, no se ha podido profundizar cualitativamente en los resultados del cuestionario en lo relativo a Creencias negativas sobre el currículo e Influencia curricular. No obstante, este fenómeno ha permitido comprobar la evolución del diseño curricular y su transición de un enfoque historicista a uno competencial. Asimismo, que ambos currículos hayan recibido críticas ha llevado a la detección de un hecho que se ha mostrado muy relevante: que los profesores rechazan las medidas que les son impuestas si no se cuenta con su perspectiva. También, que, precisamente por ello, se encuentra desatendido por el sistema educativo.

CREPROCLA mide la cognición del docente sobre la didáctica de los clásicos en Secundaria y Bachillerato, un constructo complejo y que, aunque hay aproximaciones, no había sido definido con anterioridad por la bibliografía académica. Por ello, no se ha podido llevar a cabo un proceso de validez de criterio, puesto que, dada la originalidad del estudio, no existen otras medidas del mismo constructo obtenidas mediante otros test validades, no medidas de constructos diferentes pero que se insertan en el modelo teórico donde se encuadra el constructo de interés ni algún tipo de variable criterio con el que se puedan relacionar los factores hallados, puesto que, si bien se tenían claros los elementos del constructo, la estructura factorial ideada no estaba tajantemente fijada de antemano. De hecho, el AFE extrajo, por ejemplo, una organización de 4 factores en la escala de creencias, aunque se había predicho una de 5. No obstante, como el cuestionario va a ser validado en inglés con una muestra de profesores en Reino Unido, se podrá realizar un análisis de validez convergente teniendo en cuenta los resultados de la versión de CREPROCLA en castellano.

Si bien muchas de las aportaciones de los docentes coinciden con lo aconsejado por la literatura académica en lo relativo a la educación literaria, este estudio ha aportado evidencias que abren nuevas líneas de investigación. En concreto, a la luz de los resultados, sería interesante abordar el objeto de estudio a partir de una actualización del modelo de Barcelos (2013), puesto la investigación ha puesto de relieve la interrelación de las creencias, las emociones y las identidades. Es más: los sentimientos negativos o moderadamente negativos de los que adolecen los docentes reclaman una mayor investigación de sus causas y de sus posibles soluciones, con vistas a mejorar la calidad de vida de los profesionales. De esta forma, la investigación alcanzaría cotas elevadas de validez catalítica, lo que se corresponde con el verdadero fin que asignamos a la labor investigadora: la de mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones de quienes integran el marco educativo.

Puesto que el alumnado protagoniza las creencias del docente sobre la lectura de los clásicos, sería interesante cotejar la perspectiva del profesorado con la del alumnado, lo que se concretaría en una investigación sobre las creencias, representaciones y saberes de los alumnos sobre la didáctica de los clásicos. En este sentido, los docentes han subrayado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un procedimiento en el que los resultados dependen tanto de la implicación del alumnado como de la de los profesores. Por ello, contrastar las conclusiones de este estudio doctoral con los de esta aproximación propuesta haría posible una profundización mayor en una realidad que, según los docentes, es desafiante para todos los agentes del paisaje educativo. Por qué no ven utilidad a la lectura de estos títulos, qué dificultades encaran, cómo les influye el ecosistema digital son varias cuestiones que deberían estudiarse para seguir mejorando la didáctica de los clásicos.

Por último, cabe mencionar que esta investigación se realizó en Aragón, en virtud de que ha estado subvencionada por el Gobierno de Aragón. Por eso, sería interesante validar el cuestionario CREPROCLA con profesores de toda España. Conviene recordar que el cuestionario ya ha sido validado en inglés con profesores de Reino Unido, por lo que aplicar el cuestionario a muestra española permitiría realizar una comparación total entre países.

SUMMARY OF THE RESEARCH

According to recent studies, young people are spending less and less time reading. Although this decline in reading habits is registered in many countries, Spanish adolescents scored 12 points lower than the average of students in the European Union in reading comprehension tests (Ministerio de Educación y Ciencia, 2018). Since the 19th century, reading has been linked to classical authors through the curriculum. Currently, moreover, Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, has set as a cross-cutting objective for all subjects the adoption of practices that contribute to preserving the cultural and heritage ecosystem among students. It is for this reason that classical authors, who occupy their own place in the national heritage as models of excellence in the Spanish language, are an ideal way to this end.

In order to study the role of the classics in current education, a doctoral research is presented on the beliefs, representations and knowledge of the teachers who teach the subject of Language and Literature in Aragon about the reading of classical literature in Secondary and Baccalaureate, one of the most debated issues in the academic bibliography in the Didactics of Literature due to the low rates of classical reading among adolescents. The aim, therefore, is to gain a better understanding of the characteristics of the teaching of canonical titles today through the paradigm of the teacher's thinking, with a view to understanding the meanings with which professionals, who constantly make decisions in the classroom context, live this experience. By attempting to shed light on the didactics of the classics by listening to the voice of the protagonists, the aim is to generate valid, situated and co-constructed knowledge that contributes to improving the teaching of a central content of the Didactics of language and literature.

For this purpose, the CRS model (beliefs, representations and knowledge) has been taken as a reference, which, backed by the solid trajectory of the PLURAL GROUP, has been applied in the national context, margins among which this work is also inserted, so that the informants share the same cultural system. Although the model of beliefs, representations and knowledge is mainly used in studies belonging to the field of linguistic teaching, its ascription to a more general area, that of Didactics of Language and Literature, offers points of support and connection for its use in an analysis of the transposition of classical authors.

In this sense, it should be pointed out that this is the first research that analyses teachers' cognition of the teaching of the classics. In order to carry it out, a mixed methodology has been used, based on a sequential triangulation, since the results of each study have been used to guide the next one. Thus, the present research is composed of a case study with 6 expert teachers that formed the basis for the following study: the design and validation of CREPROCLA, a questionnaire composed of two scales that measures the beliefs and practices of teachers in relation to the didactics of classics. Finally, a case study was carried out with 30 teachers of Language and Literature in Secondary and Baccalaureate.

The structure of the study is as follows: the first chapter, which constitutes the theoretical framework of the research, is made up of two nuclei: the classics in literary education and the paradigm of the teacher's thinking. In the first, the concept of the classic and the canon are defined, as well as the evolution of the latter in the Hispanic tradition from a historical, sociological, educational and literary point of view. The background to the modern model of the canon, its birth in the Contemporary Age, how it has been questioned by virtue of the debate between essentialist and deconstructivist positions, the proposal of systemic theories and the influence of the repertoire on the network are dealt with. Then, the literary classics in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate are approached from the paradigm of literary education in order to know how they are currently inserted in the educational context and what are the main contributions of the theoreticians of the didactics of literature in this regard. Finally, a systematic review is included, which brings together 31 studies on the reception of classics carried out in an Anglo-Saxon and Hispanic context, since the CREPROCLA questionnaire, which has been designed and validated in this research in Spanish, has also been translated, culturally adapted and validated by the PhD student in English during her research stay at the University of Oxford. Through this systematic review, the aim is to discover what the empirical proposals that have been tested in both environments are like.

In the section on the paradigm of teacher thinking, the origin and evolution of the construct is discussed, focusing on its terminological variety, the models proposed to study it and its characteristics. It also looks at the factors that condition the teacher's belief system, referring to the internal elements, referred to in this research as self-beliefs, and the external ones, referred to as hetero-beliefs. In addition, it delves into one of the most important concepts in this paradigm: that of tensions, which occur when the teacher subordinates his or

her will to exogenous forces. Although there are systematic reviews of the instruments and categorical frameworks that have been developed for the study of teacher cognition, the main characteristics of the questionnaires and categories are outlined in order to approach the design of the empirical studies in this research with greater theoretical rigour. To this end, teachers' beliefs and practices with respect to literature, classics and their didactics are also addressed, taking into account the research methodologies and instruments used.

The second chapter then presents the research process, including the problem statement and the general objectives of the doctoral research. In this regard, it should be emphasised that, although each study has its own objectives, general aims have been established to guide the research as a whole. This chapter also explores the context in which the analyses have been carried out: Aragon. It also delves into the mixed and sequential methodology that organises them and the ethical process that the doctoral student has respected.

The following chapter deals with the beliefs, representations and knowledge about the reading of classics in Secondary and Baccalaureate according to 6 expert teachers. Constituted as a case study, it has been analysed through three data collection techniques: life stories, semi-structured interview and discussion group. In terms of analysis, the interviews and the discussion group were studied through categorical and discourse analysis. The life story, on the other hand, is integrated into a biographical perspective.

The following section explains the design and validation process of the CREPROCLA questionnaire, which is made up of two scales: one focused on the mediator's beliefs and the other on his or her practices. Regarding the design, the origin of the indicators of both scales, their morphological-semantic characteristics, the measurement scale used, the operationalisation of the variables and the means of application and written instructions are reported. With regard to the analysis, the content validity process is explained through a test with 12 expert judges and the construct validity procedure through factor analysis. Reliability tests were also applied.

As for the analysis of the questionnaire, the socio-demographic characteristics of the 342 teachers who responded to CREPROCLA are documented. The results are presented divided according to the two scales. Descriptive analyses and mean comparison tests were

applied to both scales. Finally, correlation analyses and multiple regression models were carried out between the factors of both scales.

Finally, a case study is conducted with 30 teachers to extend the results of the quantitative analysis through the results extracted from semi-structured interviews. The analysis was carried out through a coding process and a hermeneutic-interpretative process. The process of elaborating the categorical framework was based on the factors that make up CREPROCLA, although the aim was to respect the specificity of qualitative methods.

Finally, there is a chapter devoted to the discussion of the results, which is organised in accordance with the objectives of the doctoral research. In this section, the results of the four studies are triangulated and contrasted with the theoretical framework. Finally, the chapter on conclusions brings together the main ideas of each chapter.

RESEARCH FINDINGS

Throughout time, "classic" and "canon" have been related as contiguous concepts, whose meanings are difficult to delimit, so that both categories have been subject to multiple interpretations. The concept of the classic has received a great deal of attention in the specialised literature, since this type of author is a fundamental part of the history of literature. Therefore, those who have tried to characterise them have focused on explaining their greatness in thematic or stylistic terms and have presented them as artistic manifestations capable of capturing cultural and social events, searching for the features that have elevated them as unforgettable works. However, along with these more philological definitions, others have been developed that do not so much focus on their writing as on the effects that it can have on readers from a personal point of view. Thus it is understandable that their description has aroused the interest of both academics and writers, who have admired them as texts that have left an imprint on their lives and their own productions. Consequently, definitions of the concept are qualitative, in many cases personal, and come mainly from the field of cultural and literary studies.

In the theoretical framework, the definitions of classic according to different authors such as Calvino, Azorín or Gadamer have been processed in order to delimit the construct as that model work that forms part of the cultural heritage of a people, but also of humanity,

due to its chronological and interpretative infinity and its talent for opening a dialogue with the reader's "I". In addition to this description, other characteristics could be added, such as the abundance of his production, the breadth of his interests and the unity of his work, which make the reader feel wiser or, if anything, less ignorant.

Defining the meaning of the canon; determining how it is constructed or the rules that dictate whether a work should enter it or be ignored; explaining why the canon is an instrument capable of dignifying certain texts or reflecting on which institutions intervene in its formation and perpetuate it are some of the questions that academics have tried to answer. Certainly, the canon is a fundamental concept in Western culture, which has instituted its own canons in art, education, science, sociology or culture for multiple purposes.

In this sense, the literary canon has two meanings: firstly, it refers to a list of imitable works and authors, and secondly, it refers to a literary model that can be applied as a rule, law or hermeneutic principle. Once the definition and characteristics of the canon have been defined, a diachronic review has been carried out to show how each society has felt the need to compose its own canons. No attempt has been made to carry out an exhaustive study of the repertoires of each period - which is beyond the limits of this research - but the aim has been to show the origin and consolidation of the modern notion of canon and how it has been reformulated in the present day. This review of the progress of the concept of the canon has been approached chronologically, with particular emphasis on the conception of the canon that dominated in Antiquity, the Middle Ages, the Modern Age and the Contemporary Period.

As this review has shown, the canon, which is linked to selection, has varied in its conceptualisation as historiography itself, the idea of nation and art, the status of languages, the didactics of literature, the concept of identity, the meanings attributed to literature, the hierarchy of genres and ideological currents have evolved. What has also been shown is a continuum, since the modern notion of the canon did not emerge spontaneously in the 19th century. In this sense, the idea of canon is that of an imaginary that has enjoyed greater or lesser prestige in parallel to the prominence of historiography, as a discipline that has also left its mark on the homeland, hermeneutics and literature. Not forgetting the relevance of social movements and conjunctures, especially evident in figure 1, but also in the influence of the French Revolution, the anti-Napoleonic campaigns or the period of religious fanaticism that opened up the broken Spanish canon. Therefore, the problem involved in defining the

canonical is not so much a matter of aesthetic universality, but rather of historical particularity.

It is evident that there are some differences between classic and canon from a conceptual perspective, although they are not so clear-cut. Moreover, several of the criteria for ascription to the canon overlap with the characteristics assigned to the concept of classic, since the authors enthroned by the literary canon and considered as classics stand out for their exemplary character, their literary excellence, their historical transcendence, their recognition by critics and their talent for portraying a time and a milieu. However, it is true that the classics are canonical books, just as it is also true that there are some classics that have not been recognised by the literary canon of their time or that not all the authors who appear in the canon are classics because, for example, the necessary time has not elapsed for them to be considered as such.

Although it is possible to delimit the concept of canon, as a social-historical construct, and that of classic, as a genuine, irreducible and timeless work, it seems evident that in concrete cases it is difficult to conclude with irrevocable arguments whether an author is classic, canonical or both. Nevertheless, it cannot be denied that the canonical is closely linked to mobility and variability, and the classical to the static and permanent. Authors can take and retake multiple routes within the different canons and systems and, within them, between the centre and the periphery, due to the interplay of certain circumstances - political, social, aesthetic. However, the classic travels in only one direction, and guided only by the course of time. That is: it will only be known whether it is classical in the future. When it is, however, it will be irreversible.

Due to the influence of institutions in shaping repertoires, the classics have played a major role in the teaching of literature since the nineteenth century, even before that, although they were subordinated to the strengthening of rhetorical competence. However, in contrast to earlier times, when the reading of the classics was taken for granted, in recent decades the context is posing new challenges in terms of their reading, which is further evidence of the relationship between the literary and the social. This fact has led the most recent academic bibliography to focus on analysing the reasons for this gradual loss of importance, paying attention, above all, to the changes experienced by a student body that has evolved as the Information Society has done. In this sense, the student's reading profile,

their attitudes and the difficulties they have to face when reading a classical work are at the centre of the debate.

The reasons for this failure could be the temporal and cultural distance and the singularity of its language. Also, the notion of obligatory nature that accompanies his lesson, whereby many pupils refuse to read it beforehand. Another problem that arises is the maturity that his lecture demands of pupils who are being formed as individuals. However, the academic literature also attributes multiple benefits to reading it. This is especially true for the holistic education of young readers.

Although authors tend to use the notions of classic and canon interchangeably as two realities that converge with each other, especially in the case of studies that problematise the understanding of works, there is a predominance of the term canon in research that problematises representativeness, as content analysis has shown. While the canon is associated above all with social and cultural issues and with the curriculum, the classic formula is linked above all with the antiquity of the authors, the hermeneutic distance they impose and with heritage. It should also be stressed that both types of articles use the reader-response approach and multimodality, while the use of popular culture is exclusive to those who problematise the work and the critical pedagogy of the canon to those who problematise representativeness.

Through this first section of the theoretical framework, the concepts of classic and canon have been defined diachronically, the reading of classics has been framed in the paradigm of literary education, taking into account the opportunities, characteristics and difficulties reported by the academic literature, and the transposition of these concepts in the reality of the classroom has been studied through systematic revision. In the following, this more philological perspective is relegated in favour of a more educational one.

The analysis of teacher cognition is considered one of the most valued fields of study in educational research. This interest is due to the leading role that teachers play in the educational system, since, during their work, they make decisions according to their beliefs about the content and the teaching and learning process, which have an impact on student outcomes. Since the 1970s, the academic literature has highlighted the relationship between teachers' beliefs and their practices, although the inconsistency between what they think and what they do due to the intervention of external forces has also been pointed out. Despite the publication of over 700 articles on teachers' beliefs, there is no unanimity about the nature

and origin of teachers' beliefs. However, although no irrefutable model has been codified, some factors that shape teachers' beliefs and practices have been identified.

With a strong instinctive component, teaching beliefs are linked to the emotional sphere. However, this does not invalidate the socio-cultural dimension that is necessary for their growth: dynamic, they develop through social interaction with other individuals, so they adjust to the classroom situation which, in turn, provides them with the necessary tools to master these same realities.

The constitution of teachers' beliefs, representations and knowledge is distinguished by its syncretism, by virtue of the multitude of sources involved. In other words, teacher identity has been described as a multifaceted dimension, drawing on both individualised elements or personal and external references. In fact, there is some disagreement as to the origin of the various influences, since the external often merges with the internal. In order to clarify the origin of the interrelated factors that determine teachers' beliefs and their practice, two new terms have been introduced in this research: self-beliefs, which are formed around the self, and hetero-beliefs, which are affected by knowledge about the other. In the first set, factors such as personality, self-efficacy beliefs, family, training and experience as teachers have been grouped together, while in the second set are beliefs about the students and the educational, social and normative context in which the teacher works.

In reality, some of these factors collide, which may precipitate a clash between what teachers prefer and what they think they should do. These tensions, which hinder teachers' freedom to develop practice that is compatible with their intentions, are generated by the interaction of core and peripheral beliefs. The former are stable, generally derived from experience, and exert a more powerful influence on behaviour than peripheral beliefs, which have less power of conviction. What often causes these clashes is, fundamentally, the crossover between heterobeliefs and self-beliefs. Some studies find that teachers have to take actions that often clash with their teaching ideal. These clashes are often a source of "vulnerability" among teachers, when they feel that they suffer from a certain lack of control.

Among the many paradigms proposed by researchers to examine what teachers think, the model of Beliefs, Representations and Knowledge (fig. 1), proposed by the PLURAL group at the University of Barcelona (Palou and Cambra, 2007) based on Woods' (1991) model, has been taken as a reference.

Attention to teachers' perceptions of context is particularly relevant when the study is framed within a specific discipline or concept, on which teachers also express their own opinions. However, some scholars point to the scarcity of discipline-specific studies, although more and more research is appearing in the field of science and linguistics. Despite this scarcity, some studies can be found that deal, albeit tangentially, with teachers' beliefs about the didactics of classics.

The studies cited above show that teachers in the English-speaking system influence pupils' reading responses and approach the place of classical authors from a socio-cultural perspective, which is in line with the results of the systematic review. In Spain, the literary education paradigm is still being implemented, as evidenced by the evolution of teachers' beliefs about the historicist perspective between Sanjuán's 2011 study and those of Romero Oliva & Trigo in 2018 and López-Rodríguez & Núñez-Delgado in 2023, where a disparity is already found between teachers who favour an author-dependent approach and those who prefer a more student-centred one. In contrast to the English studies, the socio-cultural framework of the school and students plays a less important role. However, no study explores the influence of online repertoire on students' cultural habits.

All the research focuses, above all, on teachers' considerations as to whether these works should be read in secondary education, the corpus of works handled and the strategies most used and which work best in the reading of classics, most of which are characterised by the establishment of links between the work and the pupils' personal lives, the use of guided reading and resources which reduce the linguistic difficulties of the recipients. As with the studies included in the systematic review, reading the classics is therefore a challenge for both pupils and teachers.

With the exception of one study, none of the researches embed the topic in the paradigm of teacher cognition, although this study neglects the influence of contextual elements. Consequently, the influence of elements and agents such as the curriculum, educational laws, state assessment regulations, the school's language and literature department, etc., is scarcely considered. However, in some cases it is documented how teachers are affected by time pressure, the uncertainty of not knowing whether an activity will work or the pressure of the bureaucratic and administrative body. Another interesting absence is the concept of classic and canon used by teachers, which, as highlighted in point 1.1. above, poses several problems in terms of definition.

In the area of literary didactics, teachers' beliefs have been addressed mainly through qualitative studies. However, a number of questionnaires have also been completed, although most of them have unrepresentative samples, focusing mainly on the titles covered in the classroom or on the use of literature in the context of L2 teaching. Exceptions can be found in some studies, which do look at teachers' beliefs about the teaching of authors and literary works, albeit using instruments that have not been validated through factor analysis. The same is true of those questionnaires that determine the practices of literature teachers, in which the approaches presented range from a more traditional methodology to others that are closer to the students' reading responses. Only two studies used exploratory factor analysis to validate their questionnaires on literature teaching, one to extract two types of teaching approaches according to the teacher's objectives and the other to identify the dimensions that, according to the teachers, define an excellent literature teacher.

As this evidence shows, reading the classics is a very important issue in the area of literary education, although there are no validated instruments to measure teachers' perspectives on their teaching and practices. Nor are there any instruments on the teaching of literature that have been validated by means of expert judgement, exploratory and confirmatory factor analysis and reliability statistics.

By way of summary, it should be noted that the teacher thinking paradigm is a line of research that has been on the rise since the 1990s, the most fertile of its trajectory. However, the academic literature agrees in pointing out the complexity of teachers' CRSs, which is why there is still a need for further research. Starting from this theoretical framework, the following introduces the study that has been carried out in which the empirical process is complemented by the theoretical references that have been discussed above.

The cognition of the expert informants about the reading and transposition of works by classical authors in Secondary and Baccalaureate has been analysed through six main questions. Firstly, the teacher's personal background, which is influenced by his or her experience as a pupil, his or her research career, his or her experience as a teacher, his or her reading habits, his or her self and his or her state of mind. In this sense, the school education of all the informants brought them closer to a love of the classics. On the contrary, university education altered their beliefs very slightly: although the completion of Hispanic Philology put in their hands works that broadened their cultural horizons, they hardly mention any significant experience that conditioned their later practices or their way of understanding and

loving literature as the teachers of their school years had done. In fact, they underline that the extreme specialisation of philology ignores the didactic dimension that, according to the informants, the degree should have, as it is mostly taken by future teachers of literature. Nevertheless, the object of study of their thesis has influenced their subsequent practices and their vision of the literary fact in almost all the informants.

However, it is perhaps their experience, constantly evolving and based on the assumption of what works and what does not, that has conditioned them the most. As the biographical perspective has highlighted, when they reflect on their self-efficacy, they do not focus on their ability to transmit or on the elaboration of their discourse, but all the successes and failures they mention are measured in terms of the degree of interest they aroused in the students.

Likewise, a relevant part of the construct are the images they have about the practices and strategies they carry out in the classroom, closely linked to the model of literary education. They underline the importance of students interpreting the work from their own horizon of expectations. In the description of these images, they emphasised the methodologies they usually use, such as creative and intertextual activities, linguistic exercises, reading in class or the participative master class. One issue which is of varying opinions is the compulsory nature of reading. In addition, they also mentioned some resources they have to use, such as multimodal tools or other artistic manifestations. While the usefulness of adaptations is unanimous among the informants, the textbook or the design of their own materials are more diverse in their opinions.

Another important issue in the interviews was the context in which teachers carry out their work, which generates a tension between their self-beliefs and their hetero-beliefs. In the opposition between their expectations and the description of their reality, the duality between the "I" and "me" of the self emerges. The informants reflected on the approach that dominates the system in terms of the goals it pursues. They also spoke of the influence it exerts on their didactics, since, although they distance themselves from their traditional methodology, they feel obliged to obey it, especially in the second year of the baccalaureate due to the pressure of the EvAu, another of the factors which, they confessed, most determines them. Other external elements which condition their practices are the department, which is particularly decisive in the selection of compulsory reading, and the students' families, which they consider to be fundamental in encouraging the reading habit.

The discussion group also showed how the characteristics of today's culture hinder, to some extent, the reading of classics because they prevent young people from taking the time to read their works. However, they assume that the new cultural alternatives allow an approach to literature based on the concept of reformulation.

In relation to the context, teachers also share their beliefs about pupils, which are articulated around the concept of generational difference: pupils are not like them. The cultural differences between what they experienced at school and what pupils experience today are marked. Prejudice is an issue that dominates many of their observations. In this sense, pupils have to question the reason for literature. They also list the difficulties that pupils have: time and cultural distance, the uniqueness of their language and the immaturity that comes from their youth are often an impediment.

Moreover, the informants approach the concept of classics above all from an intimate dimension. This explains the correlation between the category "object of study" and "personal baggage" in the cluster analysis. For the informants, the classics serve as an orientation and a response. They also affirm that the classics give meaning to the human species. They also emphasise their ability to overcome any chronological barriers and leave their mark on future works. At the same time, they recover the rhetorical notion of imitatio, valuing them as models of excellence. To a lesser extent, they emphasise the multiplicity of readings they encourage and their quality as sources of pleasure.

Before designing CREPROCLA, two constructs were identified: beliefs and teaching practices, which in either case form part of the paradigm of teacher cognition. The development of the indicators was based on the theoretical framework, the results of the systematic review and the exploratory study. As these scales measure teacher beliefs, an ordinal Likert-type scale with 5 alternatives was chosen.

The scale of teachers' beliefs about reading classics in Secondary and Baccalaureate was initially composed of 69 indicators. The content validity test showed that the experts considered all items to be relevant, coherent and clear. However, they suggested the reworking of 13 indicators and the addition of two items.

The EFA required the deletion of 8 indicators for having communalities below .50. The pattern matrix showed a tetra-factor structure, very similar to the one initially designed. However, the indicators related to the object of study became part of the factor Personal relationship of the teacher with the classics, in which, consequently, items are grouped that

describe a positive link with the works of the classics both in the formative stage and in the current one. Negative beliefs about the curriculum shows above all what the curriculum does not encourage and the concepts of classics the approaches it does not encourage. By virtue of the omitted indicators and those that weigh most heavily, it can be concluded that the curriculum encourages a more historicist and transmissive approach. In contrast to this factor, the items grouped in the dimension Positive beliefs about the students and the reception of the works did not need to be recoded, so that they describe an empowerment and predisposition of the students towards the reading of these works. None of the items of the Self-efficacy factor showed insufficient values, probably because it is one of the most coded and quantitatively addressed theoretical concepts. This phenomenon highlights the importance of validating the instruments, since this is the way to achieve their replicability.

The CFA confirmed the four-factor structure, but also required the elimination of 10 indicators. The final scale is therefore composed of 53 items: 18 items grouped in the factor "personal relationship with the classics", 18 in "negative beliefs towards the curriculum", 4 in "positive beliefs towards students" and 13 in "self-efficacy". The scale has a very high level of internal consistency, so that all items of each scale can be considered to measure the same construct.

The practices and planning scale was initially composed of 57 indicators. Although the mean for relevance and coherence was high, one indicator had a mean <3 and a CVI <.80 in these categories and was therefore dropped. In addition, six indicators were reworked due to low scores on the clarity criterion. As one judge rightly suggested the introduction of a new indicator, the scale continued to consist of 57.

The AFE, which called for the deletion of 23 indicators, yielded two factor solutions: a two-factor one, consisting of one factor, which emphasises an approach based on the interests and needs of the learner and uses active methodologies, and another which prioritises the curricular criteria of the school and the transmission of information through more traditional methods. The other structure had five factors: instead of confining the influence of the curriculum and the teaching staff to a traditional approach, this solution extracts the items relating to this phenomenon as two distinct factors. Furthermore, the fifth factor refers to the lack of influence of the socio-cultural factor, a factor which therefore required recoding due to the negative loading of its indicators. Consequently: Reception-based approach,

Influence of teaching staff, Curricular influence, Traditional approach and No influence of the socio-cultural factor" are the factors in this solution.

The CFA only yielded optimal values in the validation of the pentafactorial model, but also required the elimination of six indicators. In total, 28 indicators are part of this scale: 13 in the first, 4 in the second, 3 in the third and 4 in both the fourth and fifth. The scale also has a high level of internal consistency.

The instrument completed by the teachers was composed of 131 indicators (Annex xx). After validation, CREPROCLA (Annex XX) consists of 81 validated indicators and 3 that were extracted from the validation process beforehand. Although the PFA required the recoding of two factors in negative, the indicators belonging to Negative beliefs about the curriculum and Positive beliefs towards students have been presented in positive in order to facilitate their resolution. However, with a view to their transfer to other contexts, it should be borne in mind that they will probably require recoding.

Although more than half of the indicators have not been eliminated, a common tendency according to Abad et al. (2010), there are 47 that do not share common variance with the observed variables and, therefore, do not weigh in the identified factors. This seems to make sense as it is the first questionnaire validated in the area of didactics and in relation to teachers' cognition of classics, so its exploratory nature has allowed the study construct to be established. In this sense, it has been shown that teachers' cognition about the reading of classics in Secondary and Baccalaureate is made up of self-beliefs, hetero-beliefs, the approaches that dominate their practices as well as the factors that influence them.

The teachers surveyed have a strong connection with the works of classical authors since their school years, which leads them to enjoy transposing and reading them in the classroom. Although they mainly relate the meaning of classic to a patrimonial and cultural vision, they also value the effects it generates in the reader. From their point of view, what the curriculum pursues least is the establishment of a pleasurable relationship with reading, while what it neglects least is the transmission of content and the strengthening of linguistic competence. Hence, the concept of the classic that is least present in the curriculum is that of a pleasurable work that marks the identity of the reader, in their opinion. Nevertheless, teachers feel that they are achieving certain objectives, such as helping students to express the relationship between literature and life, despite the fact that the curriculum neglects them, although they also manage to convey the socio-historical context of the works, in line with

the curricular approach. While they feel ineffective in some tasks and highly effective in others, teachers do not feel that they have reached their maximum level of effectiveness, nor do they give up on what they are not achieving. In this sense, their commitment to the profession, which they see as progress, stands out. Although they consider classical works to be pleasurable, they are doubtful as to whether they contribute to encouraging pupils' reading habits, so they differentiate between their own profile as readers and the type of reader their pupils are. The latter, they consider, read very infrequently works by classical authors; probably because the current cultural framework does not encourage this either.

In this way, neither the pupils read, nor the teachers get them to read, nor does the curriculum encourage the consolidation of their reading habits, which does not, however, prevent them from encouraging reading among pupils as one of their objectives. In order to achieve their goals, they mainly use methodologies based on a more personal and communicative reading of works, although they also employ more traditional methods. However, while the master class as a methodology has fewer detractors, the use of the textbook, the exam or the incorporation of rhetorical questions in their exams have more defenders and critics than indifferent ones. As for the agents conditioning its practice, the department influences above all the selection of compulsory readings, while the school environment and, above all, the type of students, influence the planning. However, the curriculum is the factor with the greatest impact, mainly because of the presence of the EvAu.

The most significant socio-demographic variables are gender, age, teaching experience and year, while the approximate percentage of immigration according to the teacher is the most influential of the school's socio-demographic variables. While descriptive analyses have highlighted the influence of the school stage, the university stage has altered little in terms of both beliefs and practices. Of the scale of beliefs, the factor that varies most according to the socio-demographic variables is Personal relationship with the classics, while No influence of the socio-cultural factor is the factor that varies most on the scale of practices. However, both the magnitude of these differences and the intensity of the relationships between the variables are small to moderate.

In the factor Personal relationship with classics, women have a higher mean than men. Moreover, the higher the age, teaching experience and the higher the teacher's approximate percentage of immigration to the school, the stronger the relationship. Given the link between age and experience, it is questionable whether those who have been in the profession

for more years have a stronger relationship with the classics because it is work experience that reinforces this link or because it is more of a generational issue. Correlational analysis has also shown that the more the teacher focuses on the socio-cultural factor and the less he/she pays attention to what the curriculum neglects, the better his/her relationship with the classics.

The Self-efficacy factor is influenced to a greater extent by the other factors of both scales than by the socio-demographic variables, since only the PhDs in Philology show significant differences with respect to the rest. According to the regression analysis, teachers feel more effective when they use active methodologies and have established a strong and positive link with the object of study. Moreover, the positive reaction of the students becomes a source of self-efficacy for the teacher, since they feel self-effective when they consider that their students develop a certain interest in these works. Likewise, focusing less on what the curriculum neglects also increases their sense of self-efficacy, as their external causal attributions decrease. This is probably why the EFA required negative recoding of NCC, but not CPA. It is not really that beliefs about what the curriculum does do that foster their sense of self-efficacy, but rather the fact that they do not focus on it. This process, however, is not true for students, since it is this positive feedback that feeds back into their sense of success or negative feedback that fosters their sense of failure.

In the factor Negative beliefs about the curriculum, men and PhD holders in Hispanic Philology are more concerned with the neglect of curricular provisions. As mentioned above, the higher this dimension, the lower the Personal Relationship with Classics, Self-efficacy beliefs and also Positive Beliefs towards students. Therefore, teachers who have a higher regard for students' interest and reading habits are less critical of what the curriculum does not encourage, probably because they feel more self-efficacious. Positive beliefs towards students increase as teachers get older and more experienced, although the size of the effect is limited.

In Influence of the teaching staff, females have a higher mean, as do females in Curricular Influence and lower in No influence of the socio-cultural factor. Furthermore, although the effect size is small, the higher the income of the neighbourhood where the school is located, the greater the influence of the teaching staff. This factor, moreover, correlates positively with Curricular Influence and negatively with No influence of the socio-cultural factor. Therefore, although different agents play a predominant role, the three factors are related because they condition teachers' beliefs and practices. Moreover, the correlation

of the factors with indicator 61 could show that their impact can sometimes lead to tensions between what the teacher believes he/she should do and what he/she would like to do in the classroom.

In terms of the approaches used by teachers, women, those who have had a research or professional collaboration with the Faculty of Education and those who teach in Teruel have a higher mean in Reception-based approach, although the magnitude of the difference between Teruel and other provinces is very limited. With a substantial effect size, the regression model has shown that the teacher's attention to students' interests and the school environment positively predicts the use of a learner-centred approach, which by reacting positively causes the teacher to feel effective. Positive Relation to Classics predicts both approaches, although in the Traditional Approach model, which only has this predictor variable, the effect size is small. Nevertheless, it appears that teachers have a personal relationship with the classics regardless of which approach they use. Although the intensity of the relationships is small, the Traditional Approach correlates positively with Curriculum Influence, which could demonstrate the relationship between this methodology and the curriculum approach. Both factors correlate with the item "reading the classics requires more mediation than reading other types of works", which could prove that the curriculum is committed to this protagonism of the mediator. It is also worth mentioning that the teacher's opinion regarding the moment when students are immersed in classical works is independent of their methodology.

As far as the results of the case study with 30 teachers teaching Language and Literature in Secondary and Baccalaureate are concerned, there is a very similar distribution of teachers with a professional profile and teachers with a vocational profile. Professionals are characterised, above all, by restricting their reading of classics to work-related issues. Vocational readers of classics, on the other hand, are characterised by the fact that they completely dissolve the barriers between their professional and personal perspectives: in this way, they not only read the classics because it is their duty as teachers, but above all, they read them because they feel that they are part of their lives. In both cases, the generation has an impact on their reading habits, since the professional profile is most prevalent among teachers under 25, while the vocational profile category is more saturated among teachers over 55. In this respect, the latter say that they grew up in this paradigm: the paradigm of the classics, the paradigm of the cultural canon.

Perhaps the fact of having uncritically assumed both concepts is one of the reasons why part of the teaching staff find it difficult to specify their meaning, and even merge the definitions that academic literature has given to each one. In addition, they tend to confuse the literary canon with the formative canon, which they indissolubly associate with the repertoire proposed in textbooks. Sometimes, as they do not have a clear definition of the concept of a classic, they delimit it by opposition, mainly chronological. Consequently, they arrive at their meaning by fixing what it is not. In order to define them, other teachers do not rely so much on their temporal ascription as on the degree of access to their meanings. Thus, they link the classics with complicated readings, whose interpretation and enjoyment are accessible mainly to readers with a certain cultural level.

As can be seen, some teachers have not consciously embarked on a process of reflection on what is a classic and what is a canon, so that their approach contrasts with that of academic theory or uses resources such as comparison to concretise their meaning. However, underlying their approaches are many issues related to the teaching of classics, such as the process of immersion or, also, the criteria of ascription to the canon and the concept of classic, which, once again, they merge indistinctly.

Of the 6 identified, the one that carries most weight in their testimonies is that which recognises the relevance of the themes, positions, values and ideas of classical works in the present day. In this sense, the informants highlight the timeless value of classical works, which is why they have survived from generation to generation. Secondly, informants emphasise how classics transmit a cultural heritage. In this respect, they stress the documentary value of these works, which provide information about a context and form part of what is known as "general culture". Thus, in their conception of the classics, one detects a transcendental significance of the texts, but also a national significance: the classics have no frontiers, but they do have roots. However, they regret that this sense of belonging to a particular culture is being lost, although implicitly the ideas and myths created by the classics survive in the popular imagination. However, their conception of the classics as a mirror is complemented by their conception of the classics as a window: the classics are, then, those works that widen the margins of reality because of the fictional world they project and because they provide a greater capacity for analysis. Another characteristic that defines what a classic is, according to the teachers, is its excellence: compared to other works, classics are "good literature". Moreover, the informants see these works as a driving force for intertextual and intercultural connections. For the teachers, the classics are those works that enrich intellectually,

emotionally, culturally and in terms of identity. But, in addition, although this is the criterion they cite the least, they are also those texts which simply make their readers enjoy them.

There is a greater saturation of the item high level of self-efficacy than low level of self-efficacy. In this respect, it is not usual for a teacher to declare him/herself completely effective or ineffective, but rather to refer to objectives which he/she achieves and others which he/she does not achieve. Moreover, although it is possible to draw general conclusions, the same goal may be easy for one teacher and impossible for another. Hence, it is not possible to establish two different profiles, differentiating between the teacher with high self-efficacy and the teacher with low self-efficacy.

The recall of performance failures and negative feedback, the absence of referents, as well as the anticipation of failure scenarios, external causal attributions, the avoidance of activities in which the teacher does not feel strong and the production of negative affective processes are exclusively related to a low level of self-efficacy. In contrast, the recall of performance achievements and positive feedback, the observation of models, the anticipation of success scenarios and the choice of activities despite the fact that the teacher does not believe him/herself to be strong in them are more highly referenced at a high level of self-efficacy. Therefore, internal causal attributions, as well as the degree of effort and perseverance also saturate at both low and high levels of self-efficacy. However, it is worth noting that internal causal attributions have more than twice as many references at high self-efficacy.

The most important source mediating the increase or decrease in teachers' self-efficacy beliefs is the experience of active experiences. However, the most remarkable aspect of this phenomenon is that teachers tend to measure their degree of both failure and success by the reaction of their students. Thus, for most teachers, success or failure is not about knowing or not knowing how to use certain methodologies or understanding or not knowing a piece of work; for them, being effective is about promoting student involvement, which accentuates the relevance of heterocreedence, even in the teacher's perspective on his or her own performance.

Despite the fact that students play a fundamental role in their self-efficacy beliefs, especially in the negative ones, when teachers are asked what they most succeed in transmitting with regard to the teaching of classics, the most common answer is their love of literature. Surely because of this link between the teacher and the object of study, the second

most frequently realised aim is for students to understand the classics and to overcome their initial rejection of them by giving them meaning. Teachers state that they often also get their students to know the social-historical context of the works of classical authors or to memorise the content. Other teachers report that they achieve just the opposite: they encourage their students' critical thinking so that they internalise the readings and give them a new meaning by thinking of them as open-ended works.

Although they achieve this infrequently, it seems that what most satisfies them as teachers is to get students to go beyond mere decoding; to get them not only to pay attention but, above all, to establish an emotional and personal connection with the works. Through figurative expressions such as "putting a spade in Flanders", "they have already got into it" or "the reading bug is here", the teachers show that they have achieved one of their most ambitious goals: to introduce their pupils to reading.

Although teachers talk more about their successes because they are more meaningful to them, they also evoke many failures of implementation. In this respect, some teachers report that they often fail to engage and interest students or to make them understand a work beyond a superficial level. What some informants are less successful, however, is in encouraging reading through classics, or at least in getting them to see it as a playful activity.

The source of self-efficacy least referred to by teachers is vicarious learning. In this sense, one of the informants denounces the lack of training that teachers have received in the teaching of classics. In the absence of formal instruction, some teachers take advantage of the benefits of the digital model not only as a resource to bring into the classroom, but also as a source of (in)training. In this way, instagram becomes a repository of teaching projects that feeds the dialogue between teachers and peer-to-peer recommendation. This increases their sense of self-efficacy, since this observation normalises the achievement of success through the classics, making them see that it is within their reach.

As far as the place of classics in today's culture is concerned, the teachers agree in their conclusions: they no longer play a leading role in the cultural system. The multi-stimuli of the digital age are the motif that is the main reason for most of the informants' comments. New media, such as mobile phones, and new applications, such as social networks or platforms, take up a large part of students' days, and they do not have time for reading, nor are they willing to invest hours in it because the lesson, which requires attention and concentration, does not satisfy their short-term urges. It is not only a question of format, but

social networks also promote the dissemination of content of a different nature. Their publications are characterised by the dissemination of texts that are very accessible in terms of comprehension and that aim to move their viewers so that they feel that they are intended for them. This written production produced ad hoc for the public is completely antagonistic to the characteristics of a classic text, which therefore has no place in these fashionable trends.

Because of this dominance of the user, the canonical has become distorted, as the digital has displaced the traditional canonisation apparatuses, setting its own selection. In this way, what has been perpetrated is a paradigm shift: as opposed to the vertical hierarchy of the past, where, for example, criticism instilled authority, the network has invented a parallel universe with its own rules, based on completely different parameters. Present in all dimensions of their lives, the digital is postulated as a sort of parallel hyperreality in which, according to its own codes, languages and values, a process of counter-canonisation takes place.

On the other hand, in this digital society, which exalts those who are capable of capturing attention, humanistic knowledge and general culture have ceded all their protagonism to scientific utilitarianism and competence. Since industrial capitalism discards any alternative that does not provide immediate benefits, the classics lack utility in the eyes of young people, since they do not appreciate their value as cultural references. Due to the influence of the digital paradigm and the discrediting of the humanities, our country currently lacks a reading culture. This is mainly because it has not been encouraged by the political authorities. However, other informants note that the fact that the reading of the classics is reserved for a very small proportion of citizens is not so much a symbol of marginalisation as of distinction from the educated.

Those who are committed to deconstructing the literary canon and its concretisation in the formative canon deny its repertoire, selected in line with the model of White Bourgeois Adult Males, and those who have elaborated it. In this way, over time, a canon has been disseminated in accordance with an androcentric and patriarchal ideology, which has conditioned not only the profile of the authors compiled, but also that of the protagonists of the canonised works. In contrast, there are other teachers who question this deconstruction of the canon on the basis of ideological values. Their starting point, therefore, is the idea that the canon is there; the canon exists. Consequently, even if some works are replaced by others, a principle of authority that officialises some titles to the detriment of others will continue to prevail. For this reason, the quality of the works is the only valid criterion, since, precisely

because of the canon's capacity for self-regulation, it will include those authors who deserve to be included in it.

As far as the influence of the environment on the teaching of classics is concerned, several informants state that the socio-demographic characteristics of the area are decisive. The school's resources also influence teachers' practices. In particular, what causes them most problems in terms of resources is digital implementation: although on paper it is clear that the potential of new technologies must be exploited, practice shows that several schools are not yet ready for this. However, the most influential aspect of the school is the demographic profile of the pupils, especially in those schools with a high rate of immigration and a low average gross per capita income in the neighbourhood. For this reason, some informants take responsibility for the education of pupils in order to alleviate these initial differences, trying to use knowledge as a mechanism for social ascent or literature as a therapeutic treatment that isolates students from this hostile reality.

As far as the characteristics of pupils as individuals in the context of adolescence are concerned, there is considerable homogeneity in terms of the characteristics that teachers attribute to the profile of their pupils. Firstly, the informants emphasise that pupils not only lack a consolidated reading habit, but also show no curiosity for other cultural disciplines. As a result, they neither read nor know the most prominent authors in their environment, which confirms that pupils are uprooted from cultural reality, probably because, as already mentioned, they have replaced it with digital reality. Consequently, teachers and students live in two different universes.

Both the absence and the consolidation of pupils' reading habits are influenced by a series of factors related to their attitude. Thus, in their leisure reading, peer recommendation plays a fundamental role. As for the aspects which keep pupils away from reading the classics, there is a generalised rejection of the concepts of remoteness in time and difficulty which pupils assign to these works: from the outset, pupils associate the lesson of the classics with boredom and a disproportionate sacrifice which completely limits their involvement.

However, students' involvement in the reading of classical works depends not only on motivational issues: the complexities arising from their aptitudes are also fundamental. Firstly, there are the contingent difficulties, as students often lack the necessary knowledge to understand the texts, mainly because of their lack of semantic richness. On other occasions,

students do not understand the works because they have forgotten or do not yet possess the contextual knowledge that classical literature requires for its interpretation.

Sometimes, students feel that the works are very distant, not only in time, but also from their way of being and thinking, so that, although they have all the necessary historical and semantic knowledge to understand what the text says, there are still aspects that are unintelligible to them. With respect to these modal complexities, students lack an ability that is fundamental to the interpretation and enjoyment of literature, and indeed of art as a whole: the ability to transcend individual consciousness in order to understand other ways of living. As a result, students cannot connect with characters with a profile different from their own because they do not know how to make that journey. Finally, the students must also overcome the tactical difficulties that the author has deliberately programmed for his recipients. When they succeed in solving the riddle, the students' sense of self-efficacy increases considerably.

As far as the LOMLOE is concerned, the subcategory of negative aspects accumulates a higher percentage of saturation than the subcategory of positive aspects. However, it should be emphasised that the typology of its criticisms is more heterogeneous. Consequently, although teachers list fewer benefits than criticisms of the curriculum, the advantages they attribute to the new law are more consistent.

In this respect, what they most welcome about the new legislative proposal is its move towards a more competency-based approach. By attempting to establish a link between the past and the present, relegating the rote approach, the new law abandons the historicist perspective of previous approaches. By making its structure more flexible, it also leaves more room for other types of reading. In any case, despite establishing roadmaps, some teachers praise the LOMLOE for giving teachers the freedom to implement the objectives established and suggested according to their own criteria.

This is not, however, the point of view of other informants, who denounce the authoritarianism of the new approach, because, in their opinion, rather than recommending the use of the new methodologies, it encourages teachers to use them. However, of all the issues criticised by the informants, the one they criticise most is their lack of preparation and training in the understanding and implementation of this law. It is not only that there are aspects, such as lack of time or teacher training, which make it difficult to implement the LOMLOE proposal; more significantly, some teachers doubt that such implementation is even possible. One of the main factors leading to this gap between curriculum design and

classroom reality is the competence profile of pupils. In this sense, the informants underline that not only do they lack the necessary preparation to complete the LOMLOE project, but also their students are far from being able to adapt to such a pragmatic and reflective approach.

Teachers report more positive than negative aspects regarding the reading of classical works in Secondary and Baccalaureate. In their view, students should read these titles to get out of their comfort zone. However, there are other teachers who dispute their authority to some extent because of the complexity of encouraging reading habits through these works. Hence, in their opinion, they should lose their prominence in favour of current literature, which will be more useful to them.

As far as the approaches used by teachers are concerned, it is true that there is no profile of a teacher who always and unilaterally applies an approach based on reception and another who applies the traditional model; although there are informants who declare themselves to be more advocates of one or the other, the fact is that, depending on the demands of the teaching of classics in each promotion, they decide to use one or the other. However, the reception-based approach accumulates a higher percentage of saturation than the traditional approach.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, F. J., Ponsoda, V & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.

Abrahão, M. H. V. (2006). The construction of theoretical and practical knowledge in initial teacher education. *Profile: Issues in Teachers´ Professional Development*, *7*(1), 87-99.

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coayacán.

Achugar, H. (2019). ¿Transgredir el canon en el siglo XXI? *Revista Letral,* 21, 183–203. https://doi.org/https://doi.org/10.30827/rl.v0i21.8232

Acosta Gómez, L. (1989). *El lector y la obra.* Madrid: Gredos.

Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and maths achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record, 115*(3), 1–50.

Alonso, L. R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado; J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pág. 225-240). Síntesis.

Alonso, N. A. (2008). Diàlegs gais, lesbians, queer Diálogos gays, lesbianos, queer, Julián Acebrón y Rafael M. Mérida, *Lectora: revista de dones i textualitat*, 305-31

Altamirano Flores, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra,* (10), 21-32.

Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, (7), 227-244. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773387.pdf

Altman DG. (1995). Bland JM. Statistics notes: the normal distribution. *Bmj*. 310(6975):298.

Anglin, J. L., & Smagorinsky, P. (2014). Hip-Hop Hamlet: Hybrid Interpretive Discourse in a Suburban High School English Class. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, *2*(2014), 41–69. https://doi.org/10.5195/dpj.2014.73

Applebee, A. N. (1993). *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States.* National Council of Teachers of English.

Applebee, A. & Langer, J. (2011). A Snapshot of Writinh Instruction in Middle Schools and High Schools. *The English Journal, 100*(6), 14-27.

Aradra, R. M. (2009). Los procesos de formación del canon: reflexiones metodológicas sobre el canon literario español de los siglos XVIII y XIX. *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica, 18*(2009), 21–44. https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6197

Aradra, R. M., & Esteve, C. (2017). Lecturas al margen: canon e interpretación en la Edad Moderna. *Revista de Estudios Áureos, 4*, 455–475.

Aragao, R. & Cajazeira, R. (2017). Emoções, Crenças e Identidades na Formação de Professores de Inglês. *Revista Caminhos em Lingüística Aplicada, 16*(2), 109-133.

Arraiz, A. & Sabirón, F. (2017). *La investigación en orientación profesional: retos y realidades*. UNED.

Ashton, T. (2022). Jeneración ekis y canon novelístico. En R. De la Fuente Ballesteros & J. Pérez Magallón, *Recepción y canon: el panteón de las letras hispánicas,* (pp. 25-36). Universitas Castellae.

Athanases, S. Z., & Sanchez, S. L. (2020). 'A Caesar for our time': toward empathy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms. *Research in Drama Education*, *25*(2), 236–255. https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730170

Atkinson, P. & Delamont, S. (1985). Socialization into Teaching: the research which lost its way". *British Journal of Sociology of Education,* 307-322.

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura, 11*(22), 1–21. https://doi.org/10.15645/alabe2020.22.1

Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 22*(11), 1-21.

Azorín. (2005). *Al margen de los clásicos*. Madrid: Biblioteca nueva.

Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: teachers' in- class decisions to depart from their lesson plans. In K. M. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices From the Language Classroom* (pp. 15–40). Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook,M.P., Tuman, J., et al. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". En D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11–29). Cambridge: Cambridge University Press.

Baker, E. (2001). Nuestras antigüedades: la formación del canon poético medieval en el siglo XIII. *Hispania, LXI/3*(209), 813–830.

Baleghizadeh, S., Nasrollahi Shahri, M. N. (2014). EFL teachers' conceptions of speaking competence in English, *Teachers and Teaching: theory and practice*, *20*(6), 738-754. doi: 10.1080/13540602.2014.885702.

Balinska-Ourdeva, V., Johnston, I., Mangat, J., & McKeown, B. (2013). "What Say these Young Ones": Students' Responses to Shakespeare-An Icon of Englishness. *Interchange*, *44*(3), 333–347. https://doi.org/10.1007/s10780-014-9215-5

Ballester, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendiza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Barcelona: Graó.

Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Routledge: New York.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Barcelos, A. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 5*(2), 301-325. doi: 10.14746/ssllt.2015.5.2.6.

Barrasa, A., Gil, F., & Roda, R. (2004). Grupos de discusión. En F. Gil, y C. Alcover, *Técnicas Grupales en contextos organizacionales*. Madrid: Pirámide.

Barrero, Ó. (1999). ¿La falsificación de la historia de la literatura contemporánea? *RILC, 15*(1), 61–73.

Barroso Villar, M. (1988). Sobre una obligada reformulación de los fundamentos de la enseñanza de la literatura en los niveles iniciales. *Cauce. Revista de Rilología y su Ddidáctica.*

Barthes, R. (2005). *Crítica y verdad.* Madrid: Siglo XXI.

Bas¸, G., & Sentürk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum, 19*(1), 45–53. https://doi.org/10.15663/tandc.v19i1.336

Batho, R. (1998). Shakespeare in secondary schools. *Educational Review*, *50*(2), 163–172. https://doi.org/10.1080/0013191980500207

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida.* Madrid: Fondo de cultura económica de España.

Beach, S. A. (1994). Teacher's theories and classroom practice: beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology, 15*(3), 189-96.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education,* 27-39.

Benton, M. (2000). Canons ancient and modern: The texts we teach. *Educational Review, 52*(3), 269–277. https://doi.org/10.1080/713664051

Berlanga, M. Á. G., Ruiz, M. A. G., & Cuenca, E. M. (2021). Didáctica de la literatura en instagram y tiktok: Una experiencia docente en red. en *Cultura participativa, fandom y narrativas emergentes en redes sociales* (pp. 734-759). Dykinson.

Bernardini, V., & López-Andrada, C. (2020). La apertura del canon literario: la narrativa de Concha Alós para clases de C1 ELE. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura,* 11(22), 1–16. https://doi.org/10.15645/alabe2020.22.4

Berry A., Depaepe F. & Ban Driel J. (2016) Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. En Loughran J., Hamilton M. (Eds), *International Handbook of Teacher Education.* https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_9.

Birello, M. (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5(2),*88-94. doi: 10.5565/rev/jtl3.464.

Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué.* Barcelona: Anagrama.

Bokiev, D., & Ismail, L. (2021). Malaysian ESL Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Use of Music and Songs in Second Language Teaching. *The Qualitative Report, 26*(5), 1497-1521. https://doi.org/ 10.46743/2160-3715/2021.4350

Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.

Bonardi, C. y Roussiau, N., (1999). *Les represéntations sociales*. Dunot: Paris.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*(2). doi: 10.1017/S0261444803001903.

Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Hermann Editeurs.

Boudon, R. (2003). *Raisons, bonnes raisons.* Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción.* Taurus.

Bouterwek, F. (2002). *Historia de la literatura española : [desde el siglo XIII hasta principios del XVI].* Verbum.

Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. Teaching and Teacher Education, 44, 148–159. . https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008

Breen, M. P. (1991). Understanding the language teacher. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research* (pp. 213–33). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Breen, M. P., B. Hird, M. Milton, R. Oliver & A. Thwaite (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics, 22*(4), 470–501.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. Teaching and Teacher Education, 4.

Brown R, Scull J, & Nolan A. (2012). Young learners: Mapping the beliefs and practices of preschool teachers in relation to early literacy development. *The Australian Educational Researcher, 39*, 313–331.

Brown, J. (2012). Managing Difference: secondary English in the National Curriculum, *English in Education, 46*(3).

Bruner, E. M. (1986). Ethnography as narrative. En V. W. Tuerner y M. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 139-155). Urbana: University of Illinois Press.

Bucheton, D. (2008a). Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle. En D. Buchetony O. Dezutter (Dirs.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du françai*s (pp. 7- 14). Bruxelles: De Boeck.

Bullough, R.V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education, 42*(1), 42–51.

Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. En D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 154–77). Cambridge: Cambridge University Press.

Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research, 14*(3), 318-337.

Butt, R., Raymond, D., McCue, G., y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-149). Barcelona: Octaedro-EUB.

Caballero, G. N. (2020). La revisión del canon poético de la Edad de Plata: Concha Méndez, poeta de pleno derecho. *Poéticas, VI*(14), 43–57.

Cabaroglu, N. & J. Roberts (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System, 28*(3), 387–402.

Cabruja, T., Iñiguez, L., & Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: quaderns de comunicacio i cultura,* (25), 61-94.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–25).NewYork:Macmillan.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos.* Tusquets.

Calvo, M. C. (2019). *Teacher mediation in literary reading in secondary school Mery Cruz Calvo*. 5–18. https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5

Calzón, J. (2019). El *Lazarillo* a ojos del niños: análisis de dos adaptaciones. *Cauce,* 115-134. http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.08

Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-239). Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.

Campbell, S. (2018). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 0*(0*),* 1-32. doi: 10.1177/1468798418791001

Candeira, M. G. (2019). Canon, fascismo y pedagogía: el manual de literatura española para educación secundaria (1940–44) de Ernesto Giménez Caballero. *Hispanic Research Journal, 20*(3), 239–256. https://doi.org/10.1080/14682737.2019.1651990

Carreira, A. (2020). El concepto de clásico y su aplicación a la literatura española the concept of the classic and its application to spanish literature. *Lectura y Signo*, 15, 231–239.

Carroll, J., & Cameron, D. (2009). Drama, digital pre-text and social media. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *14*(2), 295–312. https://doi.org/10.1080/13569780902868960

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook ofresearch on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.

Carter, K. & Doyle, W. (1995). Preconceptions in Learning to Teach. *Educational Forum, 59*(2*),* 186-195. https://doi.org/10.1080/00131729509336385

Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Longman.

Casado, G. (1996). A debate: el canon y las formal del mundo. *El Urogallo, 118*, 33-56.

Casas Rigall, Á. (2010). Elogio y vituperio de los clásicos: el "canon" de autores grecolatinos en el humanismo español. En A. Egido & J. E. Laplana (Eds.), *Actas del Coloquio Hispano-alemán celebrado en Zaragoza del 15 al 17 de diciembre de 2010* (pp. 45–80). IFC.

Cassany, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure.* Empúries.

Cavalli, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales: entre discours et pratiques. *Le Français dans le Monde, 41*, 127-135

Ceballos, A. (2010). La recepción empírica de Benito Pérez Galdós en la red social digital goodreads. *Anales Galdosianos,* (pp. 31-48).

Cebreiro, B. & Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Aljibe.

Cerrillo, P. C. (2007). Canon y clásicos literarios. El papel del sistema educativo en la formación de un canon de lecturas. En *Literatura infantil y juvenil y educación literaria* (pp. 63–81). Octaedro.

Cerrillo, P. C., & Ortiz, C. S. (2018). La literatura Juvenil. En A. E. A. Guerrero & R. N. Olivas (Eds.), *Imágenes humanísticas para una sociedad educativa* (pp. 221–238). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C., & Ortiz, C. S. (2019). Classics and literary milestones. Their contribution to literary education. *Tejuelo, 29*, 11–30. https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11

Cerrillo, P., (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia - Estudis Literaris, 18*(0), 17–31. https://doi.org/10.7203/qf-elit.v18i0.3289

Cerrillo, P.C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En Mª Carmen Utanda, Pedro César Cerrillo y Jaime García (Eds.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Castilla la Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Chaharbashloo, H. (2016). *Identifying the teachers' practical knowledge components and its effect on the implementation of curriculum*. Iran: Kharazmi University.

Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H. y Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teacher and Teacher Education.* 87, 1-15, https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. & Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*. Barcelona: Gedisa.

Chase, S. E. (2013). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords), *Manual de investigación cualitativa. Vol IV. Métodos de recolección y análisis de datos.* Barcelona: Gedisa.

Checa, J. (2002). En busca del canon perdido: el siglo XVIII. En *Studi Ispanici: XXVII,* (pp. 95-115). Fabrizio Serra Editore.

Chené, A. & Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. En Simard, D. & Mellouki, M. (dir.): *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 75-104). Presses de l'Université Laval.

Ciampa, K. & Gallagher, T.L. (2018). A comparative examination of Canadian and American pre-service teachers' self-efficacy beliefs for literacy instruction. *Reading and Writing, 31*(2), 457–481.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories–stories of teachers–school stories–stories of schools. *Educational Researcher, 25*(3), 24–30.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255—296). Macmillan.

Classroom. *The English Journal*, *87*(3), 67. https://doi.org/10.2307/822389

Clutter, T. & Cope, J. (1998). Beyond Voices of Readers: a dialogue between teachers. *The English Journal, 87*(2), 81-87.

Coetzee, J. M. (2004). "¿Qué es un clásico?", una conferencia. En J.M. Coetzee, *Costas extrañas: ensayos, 1986-1999, 11-29.* Debate.

Coetzee, J. M. (2005). *"¿Qué es un clásico?", una conferencia. Costas extrañas. Ensayos, 1986-1999.* Barcelona: Debate.

Coles, J. (2009). Testing shakespeare to the limit: Teaching macbeth in a year 9 classroom. *English in Education*, *43*(1), 32– 49. https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2009.01028.x

Collie Graden, E. (1996). How language teachers' beliefs about reading are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals, 29*(3), 387–95.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. ICE de la Universidad de Zaragoza.

Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.) *Lecturas adolescentes*, (pp. 19-55). Graó.

Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos de la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.

Compagnon, A. (2015). *El demonio de la teoría*: Literatura y sentido común. Barcelona: Acantilado.

Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, *22*(10), 1435-1443

Corchero, Á. C. (2022). Tik Tok y You Tube Shorts como instrumentos promotores de autorías ignoradas por el canon literarario. En S. A. F. B. Aitor Garcés-Manzanera, Omar Salem Ould García (Ed.), *El devenir de la linguïstica y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción.* (pp. 483–500). Dykinson.

Cortés Correa, M. (2022). Ocultas en la niebla: escritoras chilenas de lo fantástico en el siglo XX. *rumal. evista e investigación obre o Fantástico*, *10*(1), 119–139. https://doi.org/10.5565/rev/brumal.858

Crookes, G. y L. Arakaki (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal, 8*(1), 15–19.

Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia, 54*(1), 139–167.

Curtius, E. R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*. Tomos I y II. México: FCE.

Curtius, E. R. (1976). *Literatura europea y Edad Media latina.* Fondo de Cultura Económica.

Dadvand, B. (2015). Teaching for democracy: Towards an ecological understanding of pre-service teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(2), 6.

Dale, R. (1977b). *The structural context of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Danziger, K. (1971). *Socialization*. Baltimore: Penguin Books

Darragh, J. & Boyd, A. (2019). Text selection: Perceptions of Novice Vs. Veteran Teachers. *Action in Teacher Education, 41*(1), 61-78, https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1533903

Debreli, E. (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learing English as a foreign Language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 46, 367-373.

DeFord, D. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly, 20,* 351-367.

Deleuze, G, Guattari, F (1980). *Mille plateaux*. Paris. Les Editions de Minuit.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1978). ¿Qué es una literatura menor? En G. Deleuze & F. Guattari (Eds.), Kafka. *Por una literatura menor* (pp. 48–44). Ediciones Era.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Dessus P. & Jean-Jacques, M. (1998). Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs relationnelles. *Spirale. Revue de recherches en éducation,* (1), 43-51. doi: https://doi.org/10.3406/spira.1998.1793

Díaz Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y literatura.* ICE Universidad de Zaragoza, 171-197.

Diaz-Chiaruttini, A. (2014). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français.* Peter Lang.

Díez Mediavilla, A., Mas, J. Güelmes, L. F. (2015). Creencias de los estudiantes de Grado en Filología Española y del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en las facultades y en los centros de Secundaria. En N. Ibarra, J. Ballerter, M. L. Carrió., F. Romero Forteza. (Eds.). *Retos en la adquisición De las literaturas y de las lenguas en la era digital.*

Ding, M.-X., Li, Y.-P., Li, X.-B., & Kulmb, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehavior. Asia Pacific Journal of Education, 30, 321e337.

Divsar, H. (2015). A survey of the approaches employed in teaching literature in an efl context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *9*(1), 251–262.

Dollard, J. (1939). Culture, society, impulse and socialization. *The American Journal of Sociology, 45*(1), 50-63.

Domínguez, E. (2016). Apropiación del conocimiento. Foro del Oriente, Diálogo de saberes y oportunidades de región. Universidad de Antioquia. Disponible en www.udea.edu.co/wps/wcm/.../udea/.../Apropiación+social

Doug, R. (2011). The British schools' National Curriculum: English and the politics of teaching poetry from 'different cultures and traditions'. *Journal of Curriculum Studies, 43*(4), 439-456. http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.576772

Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education, 28*, 51-55.

Dragomirescou, M. (1964). *Introducción a la ciencia de la literatura,* Buenos Aires: Peña Lillo

Dreeben, R. (1973). The school as a workplace. En R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching.*

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica.* Aique Educación.

Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 135-156.

Dueñas Lorente, J. y Tabernero Sala, R. (2013). Los clásicos en el aula, una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura,* 16(*1*), 64-77.

Dueñas, B. S. (2012). La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular. *Didáctica. Lengua y Literatura, 24*, 411– 431.

Duffy, G., y Metheny, W. Measuring (1979). *Teachers' beliefs about reading (Research Series*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University,

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. En P. Kalaja, A. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, (pp. 131-151).

Durand, M. (1996). *L' enseigmement et miliey scolaire.* Paris: Presses Universitaries de France.

Duranti, A. (2000). Antropología linguïstica. Madrid: Cambridge University Press.

Dyches, J. (2017). Shaking Off Shakespeare: A White Teacher, Urban Students, and the Mediating Powers of a Canonical Counter-Curriculum. *Urban Review*, *49*(2), 300–325. https://doi.org/10.1007/s11256-017-0402-4

Eisenhart, M. A., J. L. Shrum, J. R. Harding y A. M. Cuthbert (1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy, 2*(1), 51–70.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. Curriculum Inquiry, *11*(1), 43-71.

Eliot, T. S. (1959). *Sobre la poesía y los poetas.* Sur.

Eliot, T.S. (2004). ¿Qué es un clásico?. En T.S. Eliot., *Sobre la poesía y los poetas* (pp.50-69). Sur.

Elliott, V. (2014). The treasure house of a nation? Literary heritage, curriculum and devolution in Scotland and England in the twenty-first century. *The Curriculum Journal, 25(*2), 282-300. http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.892017

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research áreas. *Higher Education Research & Development, 19*(1), 5–26.

Erikson, F. (1982). *Communicating in the classroom.* Nueva York: Academic Press.

Erricker, K. (2014). Taking risks with literature: An exploration into the resilience of pupil responses to the study of a challenging text at GCSE. *Literacy*, *48*(2), 86–94. https://doi.org/10.1111/lit.12016

Escobar Chico, A. (2011). Canon literario e imagen: aspectos de la representación iconográfica del canon clásico. *Emblemata: Revista Aragonesa de Emblemática, 17*(17), 365–392.

Escobar, Á. (2010). Elogio y vituperio de los clásicos: el "canon" de autores grecolatinos en el humanismo español. En A. Egido & J. E. Laplana (Eds.), *Actas del Coloquio Hispano-alemán celebrado en Zaragoza del 15 al 17 de diciembre de 2010* (pp. 45– 80). IFC.

Escobar, I. M., Londoño, M. C., y Guzmán, A. S. (2020). Pedagogical knowledge in the teaching of the Spanish language. A narrative biographical approach to the interpretation of the teaching identity. *Revista Complutense de Educacion*, *31*(4), 529–538. https://doi.org/10.5209/rced.65848

Estaji, M., & Ghiasvand, F. (2021). Assessment Perceptions and Practices in Academic Domain: The Design and Validation of an Assessment Identity Questionnaire (TAIQ) for EFL Teachers. *International Journal of Language Testing*, *11*(1), 103-131.

Estébanez, D. (2015). *Breve diccionario de términos literarios.* Madrid: Alianza Editorial.

Estens, P., & Curwood, J. S. (2020). Creativity and inquiry in a preliminary hsc english classroom. *English in Australia*, *55*(1), 14–21.

Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa" En D. Villanueva (Ed.), *Avances en teoría de la literatura. Estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas* (357-377). Universidad de Santiago de Compostela

Even-Zohar, I. (1999). *Teoría de los Polisistemas*. Arco.

Expósito, A. M. (2011). La literatura gay española y el lugar de los estudios culturales. *Lectora: revista de dones i textualitat*, (17), 25-40

Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, *30*(2), 1–17.

Feiman-Nemser, S., y Buchmann, M. (1983). Pitfalls of experience in teacher education. En P. Tamir, A. Hofstein y M. Ben-Peretz (Eds.), *Preservice and inservice education of science teachers* (pp. 61-73). Philadelphia: Balaban International Science Services.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-56). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Fernández Andino, D. (2014). *Adaptaciones literarias dirigidas al público infanto-juvenil*. Universidad del País Vasco.

Field A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3 ed. London: SAGE.

Findora, J., & Hammond, T. C. (2021). "These are normal people": White High School Students' Responses to Interracial Literary Fiction. *Journal of Language & Literacy Education*, *17*(1), 1–21.

Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento.* Barcelona: Anagrama.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Fons Esteve, M. y Buisán-Serradell, C. (2014). Entrevistas y observaciones en el aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación: Culture and Education. 24*(4), 401-413. http://dx.doi.org/10.1174/113564012803998776

Fons, M. y Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Trema,* 42, 114-127. doi: https://doi.org/10.4000/trema.3242

Foote L, Smith, J. y Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years 24*(2): 135–147.

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas.* Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona: Gedisa

Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 82-130), Arco.

Freeman, D. (1996). To take them at ther Word: Language data in the study of teachers knowledge. En D. Freeman y J.C. Richards (Eds.). *Teacher learning in languge teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuente, D. H. de la. (2009). Clásicos y canon nacional: de Alejandría a Filipinas. *Perro Berde: Revista Cultural Hispano-Filipona, 0,* 68–74. https://www.cervantesvirtual.com/obra/clasicos-y-canon-nacional-de-alejandria-a-filipinas/

Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, *19*, *Runnin*(Running Issue), 1–32. https://doi.org/10.17239/l1esll-2019.19.01.13

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones sígueme.

Gadamer, H.G. (1988). El modelo de lo clásico. En *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica,* (pp. 353-360). Ediciones Sígueme.

García Gabaldón, J. (1996). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas.* Madrid: Visor.

García Gual, C. (2000). Sobre el canon de los clásicos antiguos. *Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas,* 600.

García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos, 43*, 41. https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5822

García Única, J. (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y textos, 43,* 41-51.

García-candeira, M. (2019). ¿Qué estudiamos cuando estudiamos literatura? El tratamiento curricular de Rosalía de Castro, *Ocnos, 18*(1), 73–84. https://doi.org/10.18239/ocnos

García-Roca, A. (2016). La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad. En An. E. Diéz Mediavilla, V. Brotons, D. Escandell, J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos,* (pp. 969- 974). Universidad de Alicante.

García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio, 67*, 65-74

García-Roca, A. (2020). Spanish Reading Influencers in Goodreads: Participation, Experience and Canon Proposed. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 153-166. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.453

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos. info*, (48), 94-114.

García, J. A. C. (2022). La cultura del canon y el canon de la cultura: una lógica prospectiva. En *El canon oculto* (pp. 21–56).

García, M. A. (2011). *Sin que la muerte al ojo estorbo sea: nueva lectura critica de francisco de Aldana*. Editorial Regional de Extremadura

García, R. S. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria, 33*, 43–53. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.03

García, R. S. (2020a). De poesía, marketing editorial y poéticas. Canon y contra-canon en la poesía española última. *Artifarra, 20*(2), 159–169.

García, R. S. (2020b). Entre los estudios culturales y el canon literario Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en español en los Master in Arts de las universidades de Estados Unidos. Porta Linguarum, 34, 75–90.

García, R. S., & García, F. J. S. (2023). Las lógicas de la moda. Los Millennial, la Generación Z y el mercado literario en la sociedad globalizada. *América Sin Nombre*, 17–30. https://doi.org/10.2307/1771601

Garretón, M.A. (2007). *Del postpinochetismo a la sociedad democrática*. Santiago: Prometeo.

Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal, 83*(1), 35–50.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic Books.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. [1]eaching & [1]eacher Education, *13*(4), 451—458.

Gholami, K (2009). *Representing the epistemic nature ofteachers' practical knowledge: The case of class teachers' general pedagogy*. Finland: University of Helsinki.

Gibbons, S. (2017). *English and Its Teachers: A History of Policy, Pedagogy and Practice.* Routledge.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Gil de Zárate, A. (1844). *Manual de literatura. Resumen histórico de la literatura español.* Madrid: Boix editor.

Gil, R. (2012). La mirada cultural. *Sophia 8*, 90-101.

Giroux, H. (1980). Teacher education and the ideology of social control. *Journal of Education*, 162, 5-27

Golombek, P. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, *32*(3), 447-464. doi:10.2307/3588117

González Gil, M. D. (1979). Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce: Revista de filología y su didáctica, 2,* 275-300.

González, O. R. (2011). Catalan and Galician Literatures in Iberian and European Contexts. *Comparative Literature and Culture, 13*(5), 1–8.

Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-311). Barcelona: Octaedro-EUB.

Goodson, I. (2014). Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education, 43*(6), 768-776. https://doi.org/10.1080/00467 60X.2014.943813.

Goodwyn, A. (2020). Newbolt to Now: an Interpretation of the History of the School Subject of English in England. *Changing English, 28*(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1756743

Gosling, P. (1994). The attribution of success and failure: the subject/object contrast. European Journal of Psychology of Education, 9, 69e83.

Grant, M. & Booth, A. (2009). A tipology of reviews: an análisis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91-108. 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Greensfeld, H. y Elkad-Lehman, I. (2004). How do we think? Teachers in education colleges reflect on the thinking in their respective disciplines: science and literature, *Teachers and Teaching: theory and practice*, *10(*5), 527-551 doi: http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000243024.

Grossman, P. M., S. M. Wilson y L. S. Shulman (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23–36). Oxford: Pergamon.

Grue, D., Dobson, T. M., & Brown, M. (2013). Reading practices and digital experiences: An investigation into secondary students' reading practices and XML-markup experiences of fiction. *Literary and Linguistic Computing*, *28*(2), 237– 248. https://doi.org/10.1093/llc/fqs069

Guenther, L. (2017). "I Have Shakespeare in My Blood": Reading Intervention with Middle School Boys. *Mid-Western Educational Researcher*, *29*(1), 40–68.

Guerra Sánchez, O. (1994). Fundamentos literarios en Didáctica de la literatura. *Lenguaje y Textos*, (5), 71-85. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7933/LYT_5_1994_art_7.pdf?sequence=1

Guichot-Reina, V., & Torre-Sierra, A. M. D. la. (2022). Escritoras en los márgenes de los manuales escolares: la ausencia de las mujeres en el canon literario durante la democracia española. En Andrés Payá Rico (Ed.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX* (pp. 10–14). Universidad de Valencia.

Guo, Y., Puranik, C., Dinnesen, M. S., & Hall, A. H. (2021). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. *Reading and Writing*, *35,* 457-478. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10193-y

Gutiérrez Sebastián, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900- 1949). *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación, 25*(25), 85–110. https://doi.org/10.17398/1988- 8430.25.85

Ha, X. V., Tran, N. G., & Tran, N. H. (2021). Teachers' Beliefs and Practices Regarding Assessment in English as a Foreign Language Classrooms in Vietnam. *The Qualitative Report, 26*(11), 3457-3475. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5063

Halkes R. y Deijkers R. (2003). Teachers' teaching criteria. En M. Kompf y P. M. Denicolo, (Dir.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Halliday, M. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Harvey, M., Deuel, A., & Marlatt, R. (2020). "To Be, or Not to Be": Modernizing Shakespeare With Multimodal Learning Stations. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *63*(5), 559–568. https://doi.org/10.1002/jaal.1023

Hattie, J. (2021). The contributions from the curricula. *Visible Learning*, 139–170. https://doi.org/10.4324/9780203887332-14

Hatton, E. (1987). Hidden pedagogy as an account of pedagogical conservatism. *Journal of Curriculum Studies, 19*(5), 457-470.

Henson, R. K. y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Common errors and some comment on improved practice. Educational and Psychological Measurement, 66*(3), 393-416.

Hermans, R. (2009). *The influence of educational beliefs on the use of ICT as an educational innovation in primary education.* Ghent University.

Hernández Ortega, J. & Rovira-Collado, J. O. S. É. (2022). Expansión Social en la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de Instagram. *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua*, 11-30

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Higgs, J. M., & Kim, G. M. H. (2022). Interpreting old texts with new tools: digital multimodal composition for a high school reading assignment. *English Teaching*, *21*(2), 128–142. https://doi.org/10.1108/ETPC-07-2020-0079

Hijosa, V. (2006). Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato. *Interlinguïstica, 16,* 579-588.

Hoang, T. y Wyatt, M. (2020). Exploring the self-efficacy beliefs of Vietnamese pre-service teachers of English as foreigne language. *System,* 96, 2-14. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102422 0346-251X/Crown

Holt Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. American Educational Research Journal, *29*(2), 325–49.

https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2000.tb00583.x

Pike, M. A. (2003). The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times. *Journal of Curriculum Studies*,

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education, 37*(1), 212-242. Doi: 10.3102/0091732X12458885.

Hughes, R. (1994). *La cultura de la queja.* Anagrama.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

International Conference of Education, Research and Innovation (Iceri 2013), 1225–1233.

Isasi, S. (2013). The limits of "Spanishness" in nineteenth-century spanish literary history. *Bulletin of Hispanic Studies, 90*(2), 167– 188. https://doi.org/10.3828/bhs.2013.9

Iser, W. (1987). *El acto de leer.* Madrid: Taurus.

Jakobson, R. (1963). *Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Seix Barral.

Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación.* Barcelona: Península.

Jiménez Llanos, A. Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, 233, 105-122.

Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales.* París: Presses Universitaires de France (2ª ed. 1994).

Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. *Teaching and Teacher education*, *10*(4*),* 439-452.

Kagan, D. (1992) Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist 27*, 65–90.

Karpudewan M, Krishnan P, Ali MN & Yoon Fah L (2022) Designing instrument to measure STEM teaching practices of Malaysian teachers. PLOS ONE 17(5): e0268509.https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268509

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 257–272.

Kember, D. (1997). A review and reconceptualization of the research into academics' conception of teaching. Learning and Instruction, 7(3), 255–275.

Kember, D. y Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. En W. Hativa y P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dorderecht: Kluwer Academic Publishers.

Kim, L.E. & Burić, I. (2019). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology,* 112(8), 1661–1676.

Kimberley Gomez (2009): "Living the Literate Life": How Teachers Make Connections Between the Personal and Professional Literate Selves, *Reading Psychology, 30*(1), 20-50.

Kitzinger, J. y Barbour, R.S. (1999). Introduction: The challengue and promise of focus groups. En R.S. Barbour y J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (1-20. Londres: Sage.

Koscinski, T. (2014). La literatura vasca contemporánea: ¿una literatura minoritaria y periférica? Itinerarios. *Revista de Estudios Linguïsticos, Literarios, Históricos y Antropológicos, 19*, 95–112.

Kulinna, P. H. (2007). *Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. Journal of Classroom Interaction, 42*(2), 21e30.

Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Lam, B. y Kember, K. (2006) The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *12*(6), 693-713. http://dx.doi.org/10.1080/13540600601029744

Lamas, F. (2016). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 10*(4), 32-48 doi: https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699

Larkin, R. (1973). Contextual influences on teacher leadership styles. *Sociology of Education, 46*, 471-479.

Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 1*, 43- 60.

Latorre, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 3,* 55-76.

Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón, E. (1970). *Cómo se comenta un texto literario*. Anaya.

Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Colegio de España.

Lehman, B. A., Freeman, E. B., y Allen, V. G. (1994). Children's Literature and Literacy Instruction: "Literature-Based" Elementary Teachers Belief and Practices. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *35(*1). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol35/iss1/1

Lessard, C. y Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Historie, sustéme et structures.* Montréal: Presses de l' Université de Montréal.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmática.* Barcelona: Teide.

Levis, J. y Farrell, T. (2011). Failing the Practicum: Narrowing the Gap Between Expectations and Reality With Reflective Practice. *Tesol, 41*(1), 193-201. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00049.x

Lida, R. (1983). *Letras Hispánicas.* Fondo de Cultura Económica.

Lionetti, J. (2016). La próxima lectura. Modelos de recomendación de libros en línea (The next reading. Online book recommendation models). En J. A. Millán (Ed.), *La lectura en España. Informe 2017* (Reading in Spain. 2017 report) (pp. 157-171). Federación de Gremios de Editores de España

Liu, S., Wang, J., & Liang, H. (2015). Principals' perceptions of effective teaching: A survey of Chinese school principals. *KEDI Journal of Educational Policy*, *12*(2), 225–250. https://doi.org/10.22804/kjep.2015.12.2.005

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones UCLM.

Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Anthropos.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos, 11*, 7-20.

Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El Profesional de la Información, 24*(6), 797-804. https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11

Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa,* (64), 43-50.

López Rodríguez, R.M. & Núñez Delgado, M.P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe 27*. https://doi.org/10.25115/alabe27.8626

López Andrada, C. (2021). Dispositivos didácticos para la inclusión: acerca de las revisiones críticas del canon literario. *Polyphonías Topológicas, 5(2),* 354-369. http://revista.celei.cl/index.php/PREI

López Bueno, B. (2003). La poesía del Siglo de Oro: historiografía y cano. En M. Lobato & F. Domínguez Matito (Eds.), *Memoria de la palabra* (pp. 47-79. Iberoamericana

López, J. V. S. (2019). Classical and modern authors for literary education in Spain during the Francoism, *29, Tejuelo.* https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.67

López, R.M. (1996). Bibliografía sobre Historia de la Literatura Española en su contexto institucional (índice cronológico). *El Gnomo, 5.*

Lorenzo-Seva, U. (2000). The weighted oblimin rotation. *Psychometrika, 65*, 301-318.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher.* Chicago: University of Chicago Press.

Lotman, I. (1984). Acerca de la semiosfera, *Criterios*, 30, 3-22.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y del texto.* Cátedra.

Lotman, I. & Escuela de Tartu. (1973). *Semiótica de la cultura.* Cátedra.

Lynch, J. y Owston, R. (2015). Preschool teachers' beliefs about the teaching and learning of language and literacy: Implications for education and practice. *International Research in Early Childhood Education 6(*1): 91–111.

Lyotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Maeseneer, R. de. (2019). La recepción de la literatura dominicana en algunos países europeos (2000-2018), un estudio de caso de una literatura periférica. *Romance Notes, 59*(2), 371–382.

Maggioni, L., Fox, E., & Alexander, P. A. (2015). Beliefs about reading, text, and learning from text. En H. Fives & M. Gregoire (Eds.), *International Handbook of research on teacher's belief*. (pp. 353-369). Routledge.

Mahlios, M., & Maxson, M. (1995). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research, 29*(3), 227–240.

Maier, M. F., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 366-378.

Mainer, J. (2015). La historia de la literatura como historia (para una defensa e ilustración del pirronismo literario). *Ayer, 97*, 37– 64.

Mainer, J. C. (1995). Tres lecturas de los clásicos españoles (Unamuno , Azorín y Machado). *Melanges de La Casa de Velázquez, 31*(2), 171–192.

Mainer, J. C. (2000). *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Biblioteca Nueva.

Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC. Mayring.

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico,* 107-114.

Margallo, M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes,* (pp. 221-238). Graó.

Marina Elizalde, N. (2019). Vision de sí y de otros en adolescentes a partir de la elaboracion de memes basados en la lectura de "Alicia en el país de las maravillas." *Tendencias Pedagógicas*, *35*, 118. https://doi.org/10.15366/tp2020.35.010

Marsh, J. (2004). The Primary Canon: a critical review. *British Journal of Educational Studies, 52*(3), 249–262.

Mart, Ç. T. (2018). Literature in the language classroom: A recipe to maximize learning. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 18,* 1–25. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.09

Martens, H. & Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo. *Ocnos, 8*, 49- 56.

Martín Serrano, M. (2008). *La mediación social*. Madrid: Akal.

Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

Martínez Ezquerro, A. (2017). De la "retórica y poética" a la "literatura": contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica, 35*(0), 185–203. https://doi.org/10.5209/dice.57707

Martínez, D. (2018). De Oscar Wilde a Harry Potter: Un canon de diversidad sexual en las novelas juveniles de temática LGTBIQ. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 4*(7), 52-65. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2726/3036

Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19*(3), 277–300.

Massengill, D., Mahlios, M., y Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education, 16*(3), 213–229.

Matruglio, E., & Vale, E. (2019). Transformation of text in the English classroom: does 'context' really matter? *Literacy*, *53*(3), 117–124. https://doi.org/10.1111/lit.12167

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teachers beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1272-1288.

Matthews, J. (2016). Professionals and nonprofessionals on Goodreads: Behavior standards for authors, reviewers and readers. *New Media and Society, 18*(20), 1-18. https://doi.org/10.1177/1461444815582141

McCann, T. M., & Flanagan, J. M. (2002). A "Tempest" Project: Shakespeare and Critical Conflicts. *The English Journal*, *92*(1), 29. https://doi.org/10.2307/821943

McCormick, C. B., y Pressley, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. Longman.

McCormick, J. (1997). An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work and Stress: An International Journal of Work, Health, and Organizations, 11*(1), 17e32. http://dx.doi.org/ 10.1080/02678379708256819.

McCormick, J., & Shi, G.-X. (1999). Teachers' attributions of responsibility for their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 393e407.

McCormick, J., & Solman, R. (1992). Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organizational perspective. *Educational Studies, 18*(2), 201e222.

McCoss-Yergian, T., & Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies, 4,* 1–18.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.

Mediavilla A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo 29*, 105-130. doi: https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105.

Meijer, P. C., Verloop, N., y Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education, 15*(1), 59-84.

Meijer, P., Verloop, N. y Beijaars, D. (1999). Exploring language teachers` practical knowledge about teaching Reading comprehension. *Teaching and teacher education. 15*(1). doi: 10.1016/S0742-051X(98)00045-6.

Mendoza Fillola, A. (1998). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: SEDLL.

Menéndez, R. F. (2022). Género y antologías: la revisión del canon en la era de la cibercultura y el proyecto CIEN DE DICEN. *Revista Signa, 31*(2022), 353–372.

Mewborn, D. S., y Tyminski, A. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics, 26*(2), 30-34.

Mills, N. (2011). Teaching Assistants' Self-Efficacy in Teaching Literature: Sources, Personal Assessments, and Consequences. *Modern Language Journal*, *95*(1), 61–80. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01145.x

Minicozzi, L. & Dardzinski, J. (2020). Self-efficacy practices that impact effective reading instruction for young learners. En T.L. Gallagher & K. Ciampa (Eds.), *Teaching literacy in the twenty-first century classroom*, (pp. 19–38). Palgrave Macmillan.

Miranda, M. B. (2012). *La educación literaria en la españa contemporánea*. Universidad de Granada.

Montaner Frutos, A. (2011). Factores empíricos en la conformación del canon literario. *Studia Aurea, 5*, 49–70. https://doi.org/10.5565/rev/studiaaurea.19

Montes-Rodríguez, R., Fernandez-Martín, A., & Masso-Guijarro, B. (2021). Disrupcion Pedagogica en Educacion Secundaria a traves del uso analogico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, *32*(3), 427–438. https://doi.org/10.5209/rced.70399

Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System,* 10-41. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011.

Mora-luna, A. M. (2019). Educación y literatura en el tardofranquismo y la transición democrática española. La enseñanza de la literatura en una sociedad tecnificada (1970-1982). *History of Education & Children Literature, XIV*(2), 785–814.

Morrison, T.G., Wilcox, B., Madrigral, J.L., y McEwan, B. (1997). Development of teachers' theoretical orientations toward reading and pupil control ideology. *Reading Research and Instruction, 36*(2), 141-156.

Moscovici, S. (1993). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Paidóis: Barcelona.

Mounin, G. (1971). *Saussure: presentación y textos.* Barcelona: Anagrama.

Muchmore, J. (2001). The Story of "Anna": A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher. *Teacher Education Quarterly, 28(*3), 89-110.

Mujica, B. (1997). Teaching Literature: Canon, Controversy, and the Literary Anthology. *Hispania, 80*(2), 203. https://doi.org/10.2307/345879

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies,* 18, 197–209.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos,* 9, 69-87.

Muñoz, C. Lobos, y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente, *Revista Fuentes,* 2(*22),* 203-211. doi: 10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07.

Muñoz, J.M. & Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?. *Revista de Educación, 354*, 605- 628.

Navarro Durán, R. (1996). *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.

Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *TK,* 17-26.

Naylor, A. (2013). "Old poems have heart": Teenage students reading early modern poetry. *English Teaching*, *12*(1), 64–78. Pike, M. A. (2000). Boys, poetry and the individual talent. *English in Education*, *34*(3), 41–55.

Neira-Piñeiro, M. R., Martín-Macho, M. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre la literatura infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 24*(2).

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–28.

Ngoc, N.D.T., Maria, H. Validity and Reliability of Cognitive Constructivism-Oriented Teaching Conception Questionnaire. *Asia-Pacific Edu Res* (2023). https://doi.org/10.1007/s40299-023-00713-5

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking:A studyofteaching aswork.* Routledge.

Novack, J.O. (1988). Constructivismo Humano: un consenso emergente. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, *6* (3) 213-223.

Núñez Sabarís, X. (2021). Canon y repertorio fantástico en las escritoras de microrrelato. *rumal. evista e investigación obre o Fantástico*, *9*(2), 13–30. https://doi.org/10.5565/rev/brumal.810

Núñez, G. (2014). Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español. *Revista de Literatura, 76*(151), 39–55. https://doi.org/10.3989/revliteratura.2014.01.002

Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y textos,* (43), 23-32.

Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y Textos, 43*, 23. https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824

Núñez, R. y Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Madrid*: Cátedra.

Nurindah, Akil, M. & Jafar, B. (2019). Teachers Self-efficacy and Performance in Teaching Literature in the Interest-based Classes at Senior High School. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(6), 1271-1278.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz.

Ocaña, I. N. (2022). Las escritoras que no están. Lucía Sánchez Saornil y la educación literaria. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos, 32*, 107–128.

Oleza, J. (1995). El debate en torno a la fundación del Realismo. Galdós y la poética de la novela en los años 70. En *Actas del Quinto Congreso Internacional de Estudios Galdosianos* (pp. 257–277).

Oleza, J. (2001). Teoría de la práctica, práctica de la teoría, o práctica teórica. Metaficciones galdosianas. En Y. Arencibia, L. Behielhs, & V. Galván González (Eds.*), VII Congreso Internacional Galdosiano* (pp. 942–947). Casa Museo Pérez Galdós.

Olivé, C. (2020). La literatura de WhatsApp y de Instagram. *Archiletras: Revista de lengua y letras,* (8), 178-179.

Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil.* Manifiesto. Acantilado.

Orton, R. E. (1996). How can teacher beliefs about student learning be justified? *Curriculum Inquiry*, *26*(2), 133–46.

Padilla, R. (1993). Using dialogical research methods in group interviews. En D. L. Morgan (Ed.). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (153-166). Londres: Sage.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.

Pallant J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. 3 ed. McGraw Hill.

Palou, J. y Cambra, M. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación: Culture and Education, 19*(2), 149-163. doi: 10.1174/113564007780961651.

Palou, J. y Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación: Culture and Education, 25*(4), 421-427. http://dx.doi.org/10.1174/113564013808906834

Palou, J., Riera, M., Cambra, M. y Civera, I. (2000). Els professors de llengua: entre el desig y la realitat. En A. Camps, M. Cambra & I. Ríos, (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.

Pannikar, R. (1988). *Interpreting across boundaries.* Princeton.

Pardo Caicedo, M. y Munita, F. (2020). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista complutense de educación, 32*(2), 195-204.

Pardo, A. & San Martín, R. (2014). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II.*

Park, R. E. (1939). Symbiosis and socialization: A frame of reference for the study of society. *The American Journal of Sociology, 45*(1), 1-25.

Parojenog, r. C. (2020). By senior high school teachers. *Ioer international multidisciplinary research journal*, *2*(2), 52–58.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System, 29*, 177–95.

Peiser, G. y Jones, M. (2014). The influence of teachers' interests, personalities and life experiences in intercultural languages teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *20*(3), 375-390, doi: 10.1080/13540602.2013.848525.

Peitx, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona* (tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Pennac, D. (1983). *Como una novela.* Anagrama.

Pérez Magallón, J. (2022). Neoclasicismo y Siglo de Oro: la intervención de Moratón. En R. De la Fuente Ballesteros & J. Pérez Magallón, *Recepción y canon: el panteón de las letras hispánicas,* (pp. 229-246). Universitas Castellae.

Pérez Priego, M. A. (1996). Formación del canon literario medieval castellano. *Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas,* 600.

Pérez, C. (1999). Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. Revista Complutense de Educación, 10(2), 53-72.

Persico, D., Manganello, F., & Passarelli, M. (2020). Participatory approaches to Learning Design: the gap between theory and practice. *Interaction Design and Architecture(S)*, *44*, 96–108.

Persico, D., Passarelli, M., Manganello, F., Gewerc Barujel, A., Rodríguez Groba, A. (2020). The participatory dimension of teachers' self-regulated professional learning about learning design: beliefs versus behaviours. *Professional Development in Education*, 1-13, https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787193

Pfeiffer, R. (1981). *Historia de la Filología Clásica desde los comienzos hasta el final de la época helenística.* Gredos.

Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions betwenn teacher's gramar teaching beliefs and practices. *System,* 37, 380-390. doi 10.1016/j.system.2009.03.002.

Polat, N. (2010). Pedagogical treatment and change n preservice teacher beliefs: An experimental study. *International Journal of Educational Research, 49,* 195-209.

Polizzi, S. J., Zhu, Y., Reid, J. W., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Roehrig, G., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., & Rushton, G. T. (2021). Science and mathematics teacher communities of practice: social influences on discipline-based identity and self-efficacy beliefs. *International Journal of STEM Education*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/s40594-021-00275-2

Pozuelo Yvancos, J. (2006). Canon e historiografía literaria. 1616: *Anuario de La Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 11*, 17–27. https://doi.org/10.18441/ibam.6.2006.22.99-108

Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea.* Episteme.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española.* Cátedra.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica, 18*(2009), 87–97. https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009.6200

Pozuelo Yvancos. (1996). Canon: ¿Estética o pedagogía?. *Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas, 600.*

Pratt, C., Zaier, A., & Wang, Y. (2021). Foreign language teachers' self-efficacy beliefs and perspectives about maintaining their students' interest. *Journal of Language Teaching and Research*, *12*(1), 12–22. https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02

Pratt, D. (1992) Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly, 42*(4), 203–220. Prosser,

Probst, R. (1986). Three Relationships in the Teaching of Literature. *The English Journal*, *75*(1), 60-68. doi:10.2307/816550.

Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' concep- tions of science learning and teaching. *Learning and Instruction, 4*(3), 217–232.

Puente, M. G. (2018). Destejiendo el canon literario del cuento de hadas: metanarración y lesboerotismo en cuentos y fábulas de lola van guardia, de isabel franc. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas, 21.*

Rainey, C. E., Bridget, L. M. y Birr, E. (2020). Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secundary subject área classrooms. *Teaching and teacher education.* 94, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123

Ramírez, J. G. P. (2017). Algunas consideraciones sobre los libros del canon literario. *Sophia, 13*(2), 120–135.

Rausch, T., Karing, C., Dörfler, T., & Artelt, C. (2016). Personality similarity between teachers and their students influences teacher judgement of student achievement. Educational Psychology, 36, 863– 878. . https://doi.org/10.1080/01443410.2014.998629

Raymond, D., Butt, R.L. y Yamagishi, R. (1993). Savoirs pré-proffesionels et formation fondamentale. Approche autobiographique. En C. Gauthier, M. Mellouki y M. Tardif (Eds.), *Le savoir des enseignement?* Quebec: Presses de l'Université Laval.

Rezaul, M. & Hussain, A. (2021). Teaching of Shakespeare in the Secondary Classes of Indian Shools. *Tesol. Internacional Journal, 16*(4), 196-210.

Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, *30*(2), 281–96

Richards, J.C., & Lockhart, C. (1998*). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–19). New York: Macmillan

Richardson, V., P. Anders, D. Tidwell y C. Lloyd (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*(3), 559–86.

Rincon, F. (1993). La lengua y la literatura en la enseñanza secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 9*, 141–153.

Ríos-Font, W. (2005). Literary history and canon formation. En D. Gies (Ed.), *The cambridge History of Spanish Literature* (pp. 13– 36). Cambridge University Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CHOL9780521806183.003

Robyns, C. (1999). Traducción e identidad discursiva. En M. Iglesias Santos, *Teoría de los polisistemas,* (281-313). Arco

Rodrigo, M. J. (1998). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje, 31-32,* 145-156.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). Así es si os parece. En *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 17-26). Madrid: Aprendizaje Visor.

Rodrigues-Moura, E. (2021). *Discensos al canon literario. Angola, Argentina, Brasil, Colombia, Educador y Francia.* En Romanica Olomucensia (pp. 195–210). Palacky University.

Rodríguez Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes, 1*(19), 85-191. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes. 2017.19.1.05

Rodríguez, J. C. (1996). Historicismo y evolucionismo. *El Gnomo. Boletín de Estudios Becquerianos, 5*, 125–150.

Rojas Fabris, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, *14*(27), 89-112.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Romer Tobar, L. (2006). *La literatura en su historia*. Arco libros.

Romero Oliva, M. F. Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 22(*1), 73-96.

Romero Tobar, L. (1996). La historia de la literatura española en el siglo XIX (Materiales para su estudio). *El Gnomo, 5,* 151-184.

Romero Tobar, L. (1996).Algunas consideraciones del canon literario durante el siglo XIX. Ínsula, 600, 14-16

Romero Tobar, L. (2006). Cómo se ha fijado el canon del "realismo" español. *1616: Anuario de La Sociedad Española de Literatura General y Comparada, XI*(11), 29–39.

Romero Tobar, L. (2008). *Usos de la literatura nacional española anteriores al Romanticismo español. In Literatura y nación. La emergencia de las literaturas nacionales*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Romero Tobar, L. (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y Textos, 43, 61.* https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5826

Rosenblatt, L. M. (1996). *Los procesos de lectura y escritura.* Asociación Internacional de lectura. Recuperado de https://issuu.com/cslozano/docs/rosenblatt_la_teor__a_transaccional

Rosenblatt. (2002). *La literatura como exploración.* V. Shussheim (Trad.) D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, *3*, 376-391

Ruiz-Olabuénaga, J. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa(5aedición).* Deusto.

Ruiz, M. A. G., Berlanga, M. Á. G., & Cuenca, E. M. (2021). De la literatura escrita al radioteatro y su difusión en Instagram. In *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 677-694). Dykinson.

Rupley, W.H., y Logan, J.W. (1985). Elementary teachers' beliefs about readingand knowledge ofreadingcontent: Relationships to decision about reading outcomes. *Reading Psychology, 6,*145-156.

Sacks, C.H, y Mergendoller, J.R. (1997). The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal, 34,* 721-739.

Salom, J. S. (2014). La literatura marginal periférica y el silencio de la crítica. *Revista Chilena de Literatura, 88*, 235–264.

Sánchez Enciso, J. (1988). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo.* Barcelona: Montesinos.

Sánchez García (2018). Joven poesía, mercado literario y redes sociales (o cómo tenderle una trampa a los géneros literarios). En R.Sánchez García, *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp.65.80). Siglo XXI.

Sánchez, P. (2009). *La emancipación engañosa. Una crónica transatlántica del Boom. (1963 – 1972).* Cuadernos de América sin nombre.

Sanjuán, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza: Zaragoza.

Saravia, L. (2010). La identidad del docente. *II Convención Pedagógica Nacional.* Lima.

Sardo-Brown D. (1990). Experienced teachers' planning practices: a US survey . Journal of education for teaching, *16*(1), 57-71.

Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.

Schwartz, L. (1996). Siglos de Oro: cánones, repertorios, catálogos de autores. *Ínsula, 600*, 9-12.

Scolari, C.A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J.A. Millán (Coord.), *La lectura en España: informe 2017* (pp. 175-186). Federación de Gremios de Editores de España.

Searle, J. (1975). *The logical status of fictional discourse*. New Literacy Historia.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and Social Sciences.* New York, Teachers College Press.

Sela-Sheffy, R. (2003). *The Challenge of the Hyksos: cultural interference in the New Kingdom*. Austrian Academy of Sciences.

Sendan, F. y J. Roberts (1998). Orhan: a case study in the development of a student teachers' personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 4,* 229–44.

Shah, M. (2020). 'It Was a Pleasure to Read with Them': Reflecting on Jane Eyre as a Class Reader. *Changing English: Studies in Culture and Education*, *27*(4), 393–407. https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1807312

Shaw, M., Barry, A., Mahlios, M. (2008) Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14*(1),* 35-50. doi: http://dx.doi.org/10.1080/13540600701837632

Showalter, E. (1999). La crítica feminista en el desierto. En: M. Fe (coord.) *Otramente: lectura y escritura feministas* (pp. 75-111). Fondo de Cultura Económica.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Sigvardsson, A. (2020). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts, Scandinavian Journal of Educational Research, 64:6, 953-966, . https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823

Silva, F. Q. Da, & Azevedo, L. A. De. (2009). A literatura marginal (periférica) no contexto contemporáneo. *Horizonte Científico, 3*(1), 1–31.

Sipe, L. (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Aloud, *Reading Research Quarterly, 35*(2), 252-275.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. En T.M. McIntyre, S.E. McIntyre & D.J. Francis (Eds.), *Educator stress,* (pp. 101–125). Springer.

Soriano, A. M. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. *Diálogos* 14, 19-40.

Sorin, N. y Lebrun, M. (2011). Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse. *Revue pour la recherche en éducation, 1,* 90-106.

Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros doccentes. *Lenguaje y Textos, 38*, 29-35.

Sotomayor, M.V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación,* 217-238.

Spindler, G., ySpindler, L. (1987). Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis. *Anthropology and Education Quarterly, 18*, 3-16.

Stake, R. (1994). Case studies. En N. Denzin, N. y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). New Dehli: Sage Publications.

Steiner, G. (1978). On difficulty. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 36*(3), 263-276.

Steiner, G. (1997). *Errata.* Madrid: Siruela.

Steiss, J. (2020). Dismantling Winning Stories: Lessons From Applying Critical Literature Pedagogy to The Odyssey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *63*(4), 433–441. https://doi.org/10.1002/jaal.1012

Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System,* 97, 1-13. doi: 10.1016/j.system.2020.102424

Sullá, E. (1998). *El canon literario.* Madrid: Arco Libros.

Sweet, A., Guthrie, J. (1998). Teacher perceptions and student Reading motivation. *Journal of Educational Pyschology. 90(*2), 210-223.

Tabachnick, B. R. y K. M. Zeichner (1986). Teacher beliefs and classroom behaviours: some teacher responses to inconsistency. En M. Ben-Peretz, R. Bromme y R. Halkes (Eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking* (pp. 84–96). Holanda: Swets and Zeitlinger.

Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Tann, S. (1993). Eliciting student teacher's personal theories. En Calderhead y Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 53-69). London: Falmer Press.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tardif, M. y Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien – Contribution á l'étude du vail dans les métiers et les professions d'interactions humanies.* Belgique: De Boeck.

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education. 49*(1), 66-77.

Tauveron, C. (2002). *Lire la litterature a l'ecole.* Paris: Hatier.

Tavakoli, M., y Baniasad-Azad, S. (2017). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: A mixed-method approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23*(6), 674-688.

Tejerina, I. (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa.* Santander: Conserjería de Educación de Cantabria.

Tejuelo, *27*, 55–80. https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55 Ricker-Wilson, C. (1998). When the Mockingbird Becomes an Albatross: Reading and Resistance in the Language Arts

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead. Buckingham.* Open University Press.

Tillema, H. (2003). Categories in teacher planning. En M. Kompf y P. M. Denicolo (Dir.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 61-69) Lisse: Swets & Zeitlinger.

Timmermans, A. C., De Boer, H., & Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. Social Psychology of Education, 19, 217–240.https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6

Tobar, L. R. (1999). Entre 1898 y 1998: la historiografía de la literatura española. *RILCE: Revista de Filología Hispánica, 15*(1), 27–50.

Tobar, L. R. (2005). Galdós y el lector canónico de las historias literarias. En L. P. de G. Canaria (Ed.), *Congresos Internacionales de Estudios Galdosianos* (pp. 868–877).

Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judg- ments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20*, 731–752. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z

Toffler,A. (1980). *The third wave: The classic study of tomorrow.* Bantam.

Torrano-Guillamón, L., Cascales-Martínez, A. & Carillo-García, M. (2019) Use of Literature, Resources and Innovative Methodologies in the English Classroom. *Porta Linguarum 32*, 53-70.

Torre-Espinosa, M. de la. (2021). La interferencia intersistémica como aproximación al canon. *Revista Signa, 30*(2021), 713–730.

Torres, P. S. (2019). *Lectura activa : escritura creativa como base para una educación literaria Active reading : creative writing in order to develop literary education*. 1–27.

Torrijos, C. C. (2019). La lectura de los clásicos en Secundaria. *Revista Graphos, 21*(1), 41–57. https://doi.org/10.22478/ufpb.1516- 1536.2019v21n1.46523

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Tsui, A. B. M. (1995). Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum Supervision, 10*, 346–371.

Ulla Lorenzo, A. (2019). Sobre la aproximación a la obra dramática de Calderón de la Barca en la Educación Secundaria: del currículo al libro de texto. Didáctica. Lengua y Literatura, 31, 217–231. https://doi.org/10.5209/dida.65949

Vahid Rahmani Doqaruni , Behzad Ghonsooly & Reza Pishghadam (2020): Development and validation of an Inventory on Teachers' Beliefs about Action Research (ITBAR) in second language education, Innovation in Language Learning and Teaching, DOI: 10.1080/17501229.2020.1824233

Vaillant, D. (2008). La Identidad Docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación,* VIII(1), 15-39.

Van Dijk, Teun A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra.

Van Driel, J.H., Verloop, N., y De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research on Science Teaching, 35*(6), 673-695.

Van Eck, N. J., & Waltman L. (2009). How to normalize cooccurrence data? An analysis of some well-known similarity measures. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60*, 1635-1651. https://doi.org/10.1002/asi.21075

Van Eck, N. J., & Waltman L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics, 84,* 523-38. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3

Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. J. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: Selection, adjustment, or labeling? Social Psychology of Education, 16, 329– 352. . https://doi.org/10.1007/s11218-013-9216-8

Van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language awareness,* 2-3.

Villar Angulo, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy: Marfil.

Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936- 1975). *Educar em Revista, 51*, 19-35.

Vogt, K., Tsagari, D., Csépes, I., Green, A. y Sifakis, N. (2020). Linking Learners' Perspectives on Language Assessment Practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE): Insights from Four European Countries. *Language assessment quarterly, 17*(4), 410-433. doi: https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1776714

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education, 82*(3), 293–310.

Waltman, L., Van Eck, N. J., & Noyons, E. C. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of informetrics, 4*(4), 629-635. https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.07.002

Wang, H., Hall, N.C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 47,* 120–130.

Wang, S. Rubie-Davies, C., y Meisel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 year, *Educational Research and Evaluation, 24(*3-5*),* 124-179. doi: 10.1080/13803611.2018.1548798.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 124–179. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798

Wanli, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. doi: https://doi.org/10.4000/rfp.1294

Wanlin P. y Bodeux C. (2006). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. *Actes du colloque international de l'association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, Luxembourg.*

Wanlin, P. (2007). Planning and teaching thought processes of teachers and trainees. *Biennial conference of the European association for research on learning and instruction (Developing potentials for learning), Budapest.*

Warning, R. (1989). La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura. En R. Warning. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 13-32). Madrid: la balsa de la medusa. Visor.

Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 279–90.

Wette, R., (2010). Professional knowledge in action: how experienced ESOL teachers respond to feedback from learners within syllabus and contextual constraints. *System 38,* 569-579.

Wilkinson, S. (How useful are focus groups in femenist research?. En R. Barbour y J. Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 64-78). Londres: Sage.

Williams, K., & Williams, P. A. (2023). The rationale for the teaching of literature: Its multiple strands. *Journal of Philosophy of Education*, qhad009.

Witdouck, S. (2014). *Las adaptaciones infantiles de "Lazarillo de Tormes"*. Universidad de Gante.

Witte, T. C. H., & Jansen, E. P. W. A. (2015). In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *21*(5), 565–583. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995478

Witte, T., & Sâmihaĭan, F. (2013). Is Europe Open To a Student-Oriented Framework for Literature ? *L1-Educational Studies in Language and Literature, 13*(2013), 1–22.

Wood, A. B. (2017). Pre-twentieth century literature in the Year 9 classroom: Student responses to different teaching approaches. *English in Education*, *51*(3), 308–326. https://doi.org/10.1111/eie.12155

Woods, D. (1991). Teachers' interpretation of second language teaching curricula, RELC Journal, *22(*2), 1–18.

Woods, D. y Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System, 39*(3), 381-390. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010

Wray, D. (1993). Student-teachers' knowledge and beliefs about language. En N. Bennett & C. Carr´e (Eds.), *Learning to Teach*. London: Routledge.

Wright, B. (1959). Identification and becoming a teacher. *Elementary School Journal, 59*, 361-374.

Yan, X., Zhang, C., & Fan, J. J. (2018). Assessment knowledge is important, but . . . ': How contextual and experiential factors mediate assessment practice and training needs of language teachers. *System, 74*, 158–168. doi:10.1016/j.system.2018.03.003

Yang, A. (2022). Young Adult and Canonical Literature Instruction in the High School Classroom: Assessing Students' Reading Interest. *Alpenglow: Binghamton University*

Undergraduate Journal of Research and Creative Activity, 8(1). https://orb.binghamton.edu/alpenglowjournal/vol8/iss1/6

Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., y Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal ofTeacher Education*, *21*(1), 11-28.

Zavala, I. (1996). El canon y Harold Bloom. *Quimera,* 145, 49-54.

Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, (200), 32-34.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.

Zeichmer, K. Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education,* (pp. 1-47). Nueva York: Macmillan. Recuperado de: https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/IP897.pdf

ANEXOS

2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

Entrevista Beatriz

1. E: muchas gracias por prestarte a la entrevista | de verdad
2. B: nada es que digo | no sé si la podré ayudar | que tampoco ((risas)) que tampoco mi experiencia es | una maravilla, pero bueno | espero poder [ayudarte]
3. E: [me haces] un favor enorme
4. B: ((risas)) bueno
5. E: en primer lugar | debo decirte que te estoy grabando por audio
6. B: vale
7. E: quería empezar preguntándote ¿cómo fue la formación que recibiste de los clásicos tanto en el período escolar como en la universidad?
8. B: bueno e:: en la época en la que yo estudié en la escuela en el Instituto y luego la Universidad | qué eran los años 70 y luego los años 80 del siglo pasado | pues prácticamente todas las lecturas que realicé y toda la formación literaria que recibí fue a través de los clásicos || e:: yo leí y estudié desde el Poema de mio Cid La Celestina El Lazarillo Las rimas y leyendas de Bécquer | los artículos de Larra || Fortunata y Jacinta La Regenta / y podríamos seguir | todas esas obras que:: componían en aquel momento el canon de los clásicos en la literatura española | e:: he de decir que eran:: todo clásicos / pues efectivamente de la literatura española || e:: sólo sí que recuerdo en el Instituto leíamos autores que en aquel momento todavía estaban vivos y por lo tanto eran contemporáneos / leíamos bastante Miguel Delibes | obras de teatro de Buero Vallejo / y luego en alguna asignatura en la Universidad recuerdo en Crítica literaria pues los poetas e:: novísimos | que en aquella época se leían | y en el instituto también mucha poesía de la Generación del 27 || eso lo recuerdo como algo extraordinario porque lo normal era estudiar esas obras que han compuesto el repertorio de la literatura castellana | e:: bueno | esto era así porque en aquel momento realmente se estudiaba:: la literatura como una historia de la literatura de la nación en la que vivías en aquel momento | pues bueno | era literatura española y en ese sentido hubo un acercamiento a los clásicos de otras literaturas y en otras lenguas / tanto peninsulares como pueden ser el aragonés el catalán portugués o de clásicos fuera de la península pues desde luego nunca se produjo en ese entorno escolar que yo:: recuerde, ¿no? | la verdad que no recuerdo esa literatura española
9. E: ¿cómo fue el enfoque didáctico | por así decirlo | de la enseñanza de la literatura? ¿qué actividades:: qué contenidos?
10. B: sí | pues e:: en ese momento pero | aun ahora en las aulas | era una enseñanza de la literatura a través de la historia | por lo tanto solía ser una enseñanza cronológica / | de hecho fíjate que hasta yo misma te he dicho los clásicos en orden cronológico | y agrupados por géneros literarios casi siempre dentro de cada época | con lo cual era una acumulación de:: obras de escritores que:: a veces tenías que memorizar y sí que en aquella época ya se empezaba a incluir el comentario de texto de las lecturas que realizabas / completas o fragmentadas y:: poco más porque:: las actividades de animación a la lectura o de escritura creativa / eso ya lo he vivido como profesora pero en mi época de formación no | era más un lección de historia de la literatura | de lección magistral / combinada | eso sí / recuerdo sobre todo en el instituto, con muchas lecturas | lecturas que ahora se han convertido casi en un clásico | lecturas como Delibes | como todos aquellos autores de la posguerra | pero que ya se tenía mucho culto hacia ellos en esa época
11. E: ¿cómo influyeron esas lecturas a la hora de decidirte por estudiar Filología?
12. B: m:: bueno | debieron decidir totalmente porque estudié filología ((risas)) | me gustaba mucho la lengua también he de decir | entonces e:: tal vez | elegí filología porque siempre me ha gustado la Lengua | las lenguas | todo eso acabó en mi tesis ¿no? que la hice sobre:: sobre el aragonés porque ya llevaba cultivando ese gusto por las lenguas y:: siempre he entendido y transmitido la literatura como una parte de ellas ¿no? no sé si está bien decir un producto pero algo que se escribía en esas lenguas | de hecho cuando yo estudié filología me:: interesé más por las asignaturas referidas a la lengua / a la historia de la lengua gramática etc. | que:: a la literatura que a lo mejor en cierta manera yo como profesora he participado de que:: en clase de Lengua se leen textos literarios pero textos de también cualquier otro tipo | X que están en la sociedad pues a la mejor he tenido ese interés también mucho por la lengua
13. E: ¿has leído habitualmente obras clásicas?
14. B: sí / claro porque:: e:: yo no vengo de una familia donde haya habido una gran biblioteca | es decir yo me he formado en la escuela | a partir de que voy a la escuela yo me formo con esos clásicos | y claro que han sido importantes para mí | es cierto que habría que definir cuáles son clásicos / cuáles no / pero toda esa historia de la literatura que mayoritariamente ha estado formada por clásicos / hay algunos que son bastante indiscutibles / otros los sigo discutiendo como seguir leyendo El Poema de mio Cid pues no me parece una fuente de placer | me parece un texto cuestionable | pero otros e:: leer la Celestina El Lazarillo / son obras que te permiten seguir leyendo porque realmente los clásicos han alimentado a lo largo de los tiempos otras obras literarias y lo que van haciendo es acrecentar también tu formación literaria y tu educación literaria / | en ese sentido sí que me parecen

imprescindibles siempre y cuando se puedan e:: tejer | combinar con otras lecturas que los enlacen | es decir yo siempre vincularía lecturas

15. E: ¿por qué has dicho que cuestionas la noción de clásico para algunas obras y para algunos autores?
16. B: porque:: como te decía e:: | ahora los currículos realmente son muy flexibles y todos los currículos que tenemos en Aragón de primaria hasta bachillerato no se especifican como en otras épocas de :: la historia los autores que se han de estudiar | pero:: m:: sigue habiendo una presión importante por parte de los libros de texto que recogen una tradición literaria anterior por editoriales etc. | que se mantienen ciertas lecturas en las que yo creo que se confunden lo que es un clásico con una obra que tradicionalmente ha formado parte de las obras más representativas de una literatura | de una cultura de una nación | [en definitiva]
17. E: [del canon] podríamos hablar
18. B: bueno | sí y del canon y:: a veces se eligen esas obras porque:: se supone que representan o son la expresión máxima de una cultura y de una nación | es decir elegir El Cantar de mio Cid pues tiene unas connotaciones de formación de un determinado reino y también desde el punto de vista filológico / porque se ha creído también que es lo que inicia la literatura y todo cuando hay muchas controversias | otras son indiscutibles como te digo ¿no? me parece e:: que los clásicos son obras que traspasan los tiempos | que tienen muchas interpretaciones / y:: que por lo tanto e:: en cualquier época pueden e:. causar en los lectores muchas sugerencias y son fuente de placer también / desde luego
19. E: esta visión de los clásicos como fuente de placer como obras abiertas de las que hablas / ¿crees que se transmite en el sistema educativo?
20. B: m:: | es que es muy difícil generalizar e:: yo he estado en institutos muy pequeñitos institutos rurales en los que he tenido muchísima libertad para:: desarrollar proyectos / pero en institutos más grandes donde los departamentos son muy grandes donde además tiene que a ver cierta coordinación / como es lógico | pues es difícil:: a veces plantear esto como un tipo de proyecto que aúne a tantas sensibilidades distintas | luego están e:: las programaciones | ya te digo los currículos son abiertos | pero hay unas pruebas en 2º de Bachillerato unas EvAus que te obligan a cumplir un determinado programa / | los programas y los currículos están llenos de contenidos que son muy amplios | y eso que la legislación deja mucho espacio | no es un problema || y:: a veces para llegar a un punto de conexión los libros de texto siguen marcando las pautas en muchos tipos de enseñanza y:: pues bueno los libros de texto e:: pues no tienen a veces la coherencia los itinerarios lectores para que los alumnos vayan ampliando y mejorando su competencia literarias | a veces no puede hacer todo lo que te gustaría | yo he tenido la suerte que como también estoy en la facultad pues allí por ejemplo que doy asignaturas en:: en una mención de lengua aragonesa / | pues doy la asignatura de Literatura en aragonés / pues allí si que puedo trabajar con poquitos alumnos y con una libertad muy amplia de otra manera la literatura a como a veces la he trabajado en los institutos | lo reconozco
21. E: ¿cuáles son esos factores que limitan esas libertad al:: profesor de secundaria?
22. B: e:: los currículos que están demasiado cargados de contenidos e:: y que la:: formación didáctica y literaria todavía del profesorado de instituto es todavía muy filológica | entendiendo que se perpetúan muchas veces lo que hemos ido aprendiendo en los institutos en la universidad y como profesores repetimos eso mismo patrones o modelos | porque yo al menos hace muchos años que no he estado en la universidad como estudiante pero el modelo que recuerdo en la universidad es el mismo que pude vivir en el instituto | es más | yo leí muchísimo más | creo en el instituto que en la universidad | de como se daban las asignaturas | y para que un alumno ame la literatura se apasione / hay que leer muchísimas horas en clase | y yo eso en el instituto sí que lo hice | con clásicos con contemporáneos / y fíjate ahora hablando contigo pues me doy cuenta de que me gustaba mucho la lengua pero creo que la literatura la aprecié sobre todo leyendo y leyendo y dedicábamos en el instituto con:: una profesora que dedicó mucho muchísimo muchísimas horas a la lectura | y:: ahora en los institutos no siempre hay tiempo para dedicar tanto tiempo a la lectura / o si te has de coordinar con el resto de compañeros que imparten en esa etapa educativa pues tienes también que mantener los contenidos que otros:: dan | entonces:: pues es problemático | pero la lectura es fundamental | es como todo | yo cuando llegué al instituto recuerdo | ya te digo yo no vengo de una familia más bien humilde de clase media / y todo se lo debo a la escuela | y recuerdo que cuando llegué al instituto la asignatura de música | yo tampoco había escuchado prácticamente música clásica | y:: recuerdo que José Antonio Labordeta porque yo y vamos todos mis compañeros estaban como yo | nos decía:: tenéis unas orejas como elefantes porque era así de provocador | y nos pasamos todo el año de 1º de B.U.P. escuchando música y música | pues lo mismo con la literatura | primero hay que escuchar y hay que leer / y si además te acompaña un profesor que te acompaña en ese proceso e:: que te da libertad para que entiendas de música o no entiendas de música entiendas de literatura o no entiendas de literatura / para expresarte y que en este diálogo tu vayas aprendiendo | pues eso es maravilloso ¿no? | y yo creo que la suerte que tuve fue en los profesores que fui encontrando en el camino | por eso la labor de un mediador: | de un profesor de una profesora es fundamental en el camino
23. E: a la hora de enseñar los clásicos ¿cuáles son tus objetivos? ¿qué resultados quieres que consigan los alumnos? ¿qué quieres que aprendan?
24. B: en los clásicos y como en el resto de obras literarias mi objetivo es leer || que lean | afortunadamente ahora en educación primaria se lee mucho / las familias tienen otro nivel cultural que cuando yo estudié | pero fundamentalmente hay que leer y hay que intentar llevarles por itinerarios lectores que a ellos les puedan motivar | y por eso han de ser también variados porque con esa variedad puedes conectar también con sus intereses | y::

entonces objetivos es sobre todo que lean que sientan la libertad de dialogar sobre esas lecturas que unas lecturas les lleven a otras lecturas con:: con libertad | y que en ese viaje | en ese itinerario te vas conformando como lector porque yo es como lo he hecho también de una forma:: pues a veces intuitiva / cuando he tenido la suerte de tener algún profesor o también amigos que te guían pero yo he sido bastante autodidacta en ese sentido | pero es el camino que:: yo he seguido | entonces no hay tanto unos e:: objetivos sino primero que lean y otro segundo objetivo sería que conocieran sobre todo esos clásicos / pero a mí lo que me interesa de los clásicos es que vean luego el poso que han dejado en otros muchos autores y en otras muchas obras | no solo:: literarias sino cinematográficas / incluso en arte / es decir una visión más holística de todo lo que ha supuesto un personaje un motivo literario un tema literario a lo largo del tiempo y en la actualidad | es un objetivo muy importante | que trabajen la intertextualidad / que no estén solo fijos en esa obra y que sepan decir quién la construyó | incluso que la sepan analizar perfectamente desde un punto de vista formal sino que esa lectura les aporte les produzca ese disfrute para que puedan continuar leyendo y decir fíjate que guiño hay en esta otra obra a lo que he leído | y en eso se ve que una obra es clásica | en el poso que ha dejado a través del tiempo no lo que establecen los cánones sino lo que e:: la influencia lo que luego ha trascendido esa obra en literatura e incluso en el pensamiento en general | bueno eso es lo que yo pienso | yo qué sé ((risas)) | es leer | sobre todo hay que leer en clase leer mucho

25. E: has dicho que a la hora de enseñar tú lo que has aprendido ha sido bastante autodidacta | claro porque formación sobre cómo enseñar a los clásicos / ¿has recibido de algún modo?
26. E: yo nunca recibí esa formación | mira mi primer acercamiento es cuando empiezo a trabajar y:: las aulas ya no son como yo era y eso que empecé muy joven | pero te das cuenta que:: el alumnado empieza a tener otros estímulos de lo que nosotros tuvimos / y entonces empiezas a:: leer cosas y sobre todo si que es verdad que el profesorado tanto de primaria como de secundaria tenemos una formación paralela durante toda nuestra trayectoria académica que te da a acceso más a:: otros aspectos de la didáctica que no has trabajado | ahora sí que existe un máster en secundaria pero en aquella época no había un máster | era un CAP que no abordaba los temas de didácticas de la asignatura que tú habías dado | por lo cual yo me he formado en la profesión y en la:: formación del profesorado que hemos podido tener | y sobre todo tuve la suerte de estar yo misma como asesora en un centro de profesores y en esa época leí muchas cosa de pedagogía / de didáctica / y pude traer también a personas te estoy hablando de hace bastantes años como:: pues Teresa Colomer Guadalupe Jover del grupo Guadarrama / y fue cuando yo empecé a vislumbrar en esa época que yo era asesora de formación pero que al mismo tiempo me estaba sirviendo a mí para formarme en todos estos temas | porque yo al principio también repetí el modelo | incluso algunas veces también lo he tenido que seguir ante un 2º de Bachillerato que tengo una selectividad y que:: casi tienes que dar los temas dados a los alumnos para que:: saquen una nota y puedan acceder a la facultad y a la especialidad que quieran | también he seguido ese modelo tradicional de enseñar la historia de la literatura pero desde luego que ahora soy más partidaria de trabajar por itinerarios lectores | por eso te decía que yo ya casi me he especializado en que doy 1º ESO y 2º de Bachillerato | entonces en 1º tengo muchísima libertad / y en 2º no la tengo tanto pero disfruto también con otros temas | y:: por ejemplo en 1º ESO me gusta trabajar y pensando que somos más profesores los que damos en 1º y son muchos más grupos / y que:: al final tienen prácticamente todos los mismo exámenes | por lo tanto tengo que coordinarme pero dentro de la autonomía libertad que puedo tener en el aula / pues siempre me gusta trabajar:: pues por ejemplo en 1º ESO trabajamos todas las compañeras una adaptación de los mitos grecolatinos que hay en SM | pues por ejemplo funciona muy bien | y trabajar todos esos mitos les da ya una base para:: conocer pues m:: cómo han evolucionado todos esos mitos y para ver guiños no solo en la literatura que puedan ver posteriormente / sino en el cine que ven, en las series que ven en los videojuegos / con los que están | jugamos con los cuentos también / ellos conocen el cuento de Caperucita y si no conocen otras versiones que hay / pues Érase dos veces Caperucita o La verdadera historia Caperucita / y leemos Te pillé Caperucita / para que vean cómo se puede hacer todo un itinerario todo un viaje con las Caperucitas por ejemplo | pero eso que se hace en un 1º ESO que aun son niños que vienen de primaria / en los siguientes cursos también se podría hacer con otros temas | entonces allí tengo más libertad | en 2º de Bachillerato tengo que estudiar las obras de Lorca o:: | bueno pues incluso algún año ha sido obra obligatoria Caperucita en Manhattan de las EvAUs / pues se puede seguir jugando ¿no? es trabajar más por redes temáticas / también podría ser por redes formales / es decir itinerarios lectores porque en algún momento los puedes enganchar | incluso ellos también e:: pues entienden el significado de itinerario y cogen su propio itinerario lector
27. E: Has dicho que en 1º de ESO hay bastantes grupos | que trabajas con compañeras / ¿cómo es la coordinación con profesores? ¿facilita u obstaculiza las tareas o el diseño de las clases?
28. B: Es que claro en un instituto no es solo el diseño de las clases / está también la convivencia con los alumnos con los propios compañeros / | entonces, la coordinación es básica y hay que llegar siempre a acuerdos | por otro lado yo que por ejemplo cuando llegué al instituto que estoy ahora llegué después de estar como profesora de formación / y venía con todas esas ideas de que yo quería innovar tanto / un poco quería alejarme de eso modelos tradicionales / pues la vida a veces es muy curiosa y cuando llegué al centro estaba lo que se llamaba pollos en la propia aula | es decir que dos profesores entraban en las asignaturas que se consideran instrumentales en matemáticas y lengua | y:: a mí me tocó con una compañera | que:: a lo mejor podría decir que representaba ese modelo de enseñanza de la literatura clásica | y sin embargo fue un año que yo aprendí muchísimo muchísimo muchísimo muchísimo con ella| con lo cual m:: nada es blanco ni nada es negro | hay muchos matices y nadie tiene la verdad y entonces, e:: creo que todas aprendemos digo todas porque casi siempre somos todas compañeras en el departamento aprendemos de todas las formas de enseñar y:: cada una aporta y le da su toque personal | yo creo que sí que hay

que ir por el tema de itinerarios pero también entiendo que hay unas pruebas al final y que bueno lo alumnos tiene que conseguir determinadas metas académicas | hay que conseguir conjugar esos dos aspectos

29. E: hablas de una evolución en tu metodología | desde un modelo más clásico que es el que tu aprendiste que te llegó a ti [a otro más actualizado]
30. B: [sí sí] | es decir pasar de enseñar la historia de la literatura a intentar formar o educar literariamente | que en cierta manera yo en el instituto con aquella profesora que leía tanto lo hizo ella lo hizo en cierta manera | aunque luego también enseñaba el programa que había que enseñar
31. E: ¿qué factores te hicieron ir evolucionando?
32. B: || e:: hombre la falta de motivación del alumnado en memorizar datos de la historia de la literatura / e:: en ver que:: cuando yo leía en clase o yo le ponía ese entusiasmo leyendo era sobre todo cuando más atención prestaban | y en cambio cuando yo daba más aspectos que tenía que ver con la historia de la literatura la desmotivación era grande / | en ver que si yo emprendía un proyecto en el que ellos eran protagonistas se ilusionaban / y:: cuando yo era una profesora que daba un clase magistral podían ir X de todo | es decir que la desmotivación del alumnado fue la primera que seña que tuve que yo tenía que cambiar el modelo que había recibido | porque las aulas estaban cambiando y no se podía seguir repitiendo eso | y luego porque claro yo había pasado la:: universidad por la facultad sales con muchos contenidos filológicos e intentas reproducirlos / acabas de aprobar unas oposiciones que tienes allí todos eso contenidos | y luego me tranquilicé y dije que aquí no iba a ser todos filólogos ni todos van a ser especialistas sino que se trata de que un médico también un médico gane la lectura / de que un chico ganadero que siga viviendo en el pueblo vaya a la biblioteca / y me di cuenta de que los alumnos de secundaria y bachillerato no van a ser filólogos solo van a ser una minoría de ellos si llegan | de hecho yo he tenido poquísimos alumnos que han elegido Filología | entonces todo eso había que cambiarlo naturalmente
33. E: ¿qué actividades sueles llevar a cabo actualmente o en los últimos años para enseñar a los clásicos?
34. B: sobre todo los pequeños muy pequeños itinerarios lectores porque al tener que coordinarme y dar otros contenidos no puedo desarrollar todo un curso académico a través de un itinerario lector con una constelación literaria por ejemplo | pero sí que puedo hacer pequeñas cositas || e:: es decir unir sobre todo |si elegimos unos de los muchos cuentos de Caperucita que hay de álbumes ilustrados / y leer la obra Te pillé Caperucita y desde allí pues e:: | bueno he hecho algún año diarios lectores en que van expresando como evolucionan en cada una de las obras esa figura de Caperucita / o con los mitos lo hemos relacionado con otros tipos de:: videojuegos / | es decir relacionando sobre todo o:: cosas tan sencillas | si lees la rima de Bécquer de Las Golondrinas pues que eso tenga otros muchos significados | si les hablo de que hay un grupo que se llama Golondrinas que e:: dirige la Real Academia porque estamos hablando de la lengua propuestas sobre el lenguaje no sé X | en La Golondrinas por ejemplo en el Valle de Ansó eran las mujeres / es decir que la obra literaria te conduzca a leer muchas otras cosas relacionadas con la lengua o con el entorno en el que estamos | eso es lo que más me gusta hacer | se puede hacer con la biografías | por ejemplo cuando estaba en La Almunia desarrollamos todo un proyecto alrededor de la autobiografía para lo que leímos memorias, biografías / y acabaron ellos redactando unas biografías que además se publicaron en un librito que lo publicó un centro de profesores de Zaragoza | eran institutos rurales donde yo tenía más libertad como te digo | aquí es menor la libertad en los institutos grandes que se puede tener | hay otras X intermedias como la animación a la lectura de los clásicos | no es un proyecto que yo haya desarrollado sino una compañera mía en 4º de ESO / pues e:: desarrolló un proyecto que se llama me parece que El aula del tiempo que consistía en que los clásicos o sea los autores clásicos o los protagonistas de las obras de clásicos eran interpretaos por los alumnos | interpretados no quiere decir que hacía una obrita de teatro sino que:: ellos se convertían en Lorca Miguel Hernández o en Peter Pan o:: en La Celestina o en Ana Karenina o en Madame Bovary | entonces pues eran ellos y por lo tanto tenían que ponerse a través de un túnel del tiempo en el tiempo / escribirles cartas porque en aquella época eran cartas / a otros escritores o a otros personajes de obras | eso es otro espacio de animación más m:: porque cada profesor luego tiene:: no hay que tratar de imitar sino que por ejemplo esta compañera hace muy bien estas actividades de animación y en 4º pues creaba esta Aula del tiempo para los clásicos por ejemplo | yo no soy tanto de animación sino de que vean cómo la literatura te lleva a otros muchos espacios de la realidad que vean eso muchos significados esas muchas connotaciones / me gusta más trabajar de ese modo
35. E: ¿cómo evalúas habitualmente a los alumnos en lo que es la enseñanza de la literatura de los clásicos?
36. B: no especialmente de los clásicos | mira lo que son:: lecturas a mí no me gusta evaluarlas de una forma cuantitativa ni mediante un test de lectura ni mediante un trabajo porque considero que la lectura es una fuente de placer y ahí hay más una valoración cualitativa siempre de cuando leemos en clase pues los ítems que pueda tener en cuenta | pero luego claro tenemos unos estándares de aprendizaje que hay que evaluar | y en ese sentido ahí si que evaluamos y esos son los exámenes que suelen ser comunes con las otras compañeras | y allí sí que puede haber más ese modelo tradicional de evaluar | pero yo personalmente en lo que son las lecturas los momentos que tenemos para leer de las lecturas que son obligatorias / siempre es una evaluación cuantitativa no me gusta ni los trabajos / que a veces se copian de Internet ni me gustan los test para ver si se lo han leído sino que prefiero tener tiempo para leerlo en clase y a allí ya se ve como cada alumno va evolucionando y va formándose y educándose como lector
37. E: ¿en tu visión de la enseñanza de los clásicos a lo largo de tu trayectoria ha repercutido alguna vez e:: por ejemplo el currículo?
38. B: e:: yo sinceramente no | yo estoy bien en eso y:: m:: a ver siempre la tengo en cuenta y miro lo que hay | pero es que los currículos que tenemos en la actualidad son muy flexibles | lo máximo que dicen cuando llegas al bloque de Literatura es el estudio de las obras los autores los movimientos / más representativos de Aragón España y el

mundo | es decir ahí te da una libertad para trabajar de muchas maneras | el problema es que luego esos currículos hay que concretarlos con programaciones con los centros escolares y luego están las programaciones de aula / que nuevamente te dan a ti libertad | es decir es un currículo abierto que se concreta pero siempre queda tu propia concreción en el aula o sea que siempre tienes muchísima libertad para:: para trabajar

39. E: ¿has sentido alguna vez un choque entre tus expectativas y los que te has encontrado en la realidad?
40. B: || pues:: con el alumnado / | la verdad es que no | sí que cuando empecé como era tan novata como yo venía de una facultad de Filología con todos eso contenidos que yo estaba haciendo la tesis / ahí sí que el alumnado me miró como diciendo esto no ((risa)) y era normal para mí era muy importante | es que los alumnos siempre te dan la pista de por dónde tienes que ir | y yo allí cambié y busqué mi propia formación y otra forma de hacer las cosas | después yo noté cambios | estuve en dos institutos rurales al venir de nuevo a la ciudad | allí fue un cambio muy grande porque yo había tenido mucha libertad | desarrollaba proyectos no siempre de literatura | la lengua me ha gustado mucho | e:: hice la tesis sobre lenguas además || y:: desarrollé un proyecto de ortografía me acuerdo / en el segundo pues este de las biografías / e:: con La Regenta también estuvimos mucho tiempo porque hay una referencia en La Almunia tal | y al venir a la ciudad a un instituto grande / allí la realidad fue:: el tener que coordinarme con el resto de compañeras que al final también resultó enriquecedor pero sí que ya dejas de tener tanta libertad | en un centro más grande las aulas tienen muchos más alumnos | trabajar por proyectos también es más complicado / los alumnos suelen responder a esos proyectos | yo donde he notado las diferencias entre instituto grande pequeño aula más poblada menos poblada departamento más grande más pequeño | pero no en el alumnado en general responde cuando planteas un proyecto que les entusiasme que puedan desarrollar cada uno a su manera | está bien sí::
41. E: ¿se suelen interesar por los clásicos? ¿los leen?
42. B: pues mira:: los mitos que leemos en 1º ESO te hablo siempre de 1º ESO es una de las obras que más les gusta | es una adaptación | porque ellos desde luego, en esos niveles soy partidaria de leer en versiones, adaptaciones, porque, al fin y al a cabo, e:: pues la metamorfosis de Ovidio también hay que traducirla, y en esa traducción hay otra versión | y:: la dificultad de comprensión que puedan tener / lo que se intenta es que capten el mito de la forma más literaria posible y que luego puedan ellos descubrirlos en otras parcelas, en otras obras, en otras serie de televisión | entonces, ya te digo que, por ejemplo, los mitos les encantan e:: cuando trabajé *La Regenta* en:: allí sí que di un 1º de Bachillerato un año / y:: tuvimos la suerte de poder traer al director que hizo la serie, pudimos trabajar la literatura, el cine, conectarlo con el medio ambiente | pues también | de hecho, yo creo que esa generación de alumnos de bachillerato tendrán La Regenta:: | lo que no se motivan es leer por leer un clásico | tienen que ver por qué La Regenta es un clásico que conecta con Madame Bovary con Ana Karenina / | es decir que vean todos esos ramales esas bifurcaciones que hay de un mismo tema | leerlos uno detrás de otro es difícil es muy difícil
43. E: ¿qué autores y textos suelen tener mejor acogida?
44. B: || pues es que depende de los intereses del alumnado | los hay que les gusta los clásicos de aventuras, pero también historias apasionantes como las que te digo de La Regenta o Madame Bovary pueden entusiasmar a los alumnos | depende de los gusto literarios que tengan | e:: en los primeros años, en 1º y en 2º todo lo que sea narración relato cuento pues e:: todavía les suele gustar más | aunque también la poesía últimamente la estábamos trabajando muchísimo en el aula / | hay mucha poesía clásica que se puede leer ¿no? y cada vez les está gustando más | también es verdad a través de la poesía de la experiencia / pues de programas educativos como Poesía para llevar /
45. E: ¿de qué crees que depende más que los alumnos estén más o menos motivados?
46. B: || e:: pues el mediador es muy importante | el profesor o la profesora es fundamental | un profesor solamente leyendo apasionadamente y haciendo que sus alumnos también lean en clase puede:: hacer que amen la literatura y que encuentren en ella una forma, no de vida, si no de estar en la vida | hay profesores que con actividades y proyectos más ambiciosos como el que te he contado antes porque les va mucho más la animación | y hay otros, como a mí, que nos va más el estudio, la investigación, y que intentan que enlacen unas obras con otras, descubriendo, investigando / | fíjate este mito que hay aquí | es decir, que hay muchas formas de:: hacer y que todas son válidas
47. E: para terminar ¿cómo te gustaría que fuera la enseñanza de los autores clásicos? ¿qué se promoviera por el sistema educativo, por la legislación, por los currículos?
48. B: como te he dicho, primero, una:: selección de los clásicos hecha con fundamento y unos itinerarios lectores de esos clásicos que pudieran combinarse con otro tipo de lecturas y que estuvieran interconectadas | es decir, que a través de ellos se pudiera trabajar:: | eso que he intentado durante toda la entrevista repetir o insistir | que se trabaje la intertextualidad y la hipertextualidad, es decir, que sobre todo un clásico para mí es el que pervive pues porque ha dejado mucha huella en el imaginario colectivo de la sociedad y en su literatura o en otras manifestaciones artísticas | por lo tanto, por eso un clásico no es cualquier cosas y no hay que confundirlo con las obras que un colectivo, una sociedad han pensado que formaban parte de su historia o que han hecho su historia nacional, eso es otra cosa | un clásico es el que perdura, pero perdura pues porque:: su lectura permite muchas conexiones y permite muchas interpretaciones | y, por eso, pervive a través del tiempo | no porque los cánones una y otra vez hay que leer esto o que forma parte de nuestra literatura | que a veces también, pero no siempre coinciden esas dos:: | no sé si me explico lo que quiero decir
49. E: perfectamente

50. B: ((risas)) no sé | si no me vuelves a preguntar
51. E: no, no todo claro | y nada, muchísimas gracias, me ha sido muy útil la entrevista y he sacado datos muy esclarecedores e interesantes
52. B: me alegra poder haberte ayudado

Entrevista Teresa

1. E: Muchas gracias por concederme la entrevista.
2. T: de nada Lucía
3. E: me gustaría empezar preguntándote cómo te enseñaron a los clásicos
4. T: pues a mí me enseñaron a los clásicos de una forma bastante tradicional en el colegio y en el instituto | en la universidad pues también salvo alguna excepción de alguna actividad que siempre me ha parecido más:: creativa o más llamativa no sé si tú:: | claro que tú no has hecho Filología Hispánica
5. E: sí sí
6. T: ah sí vale vale | los de mi promoción siempre recordamos con mucho gusto una actividad a final de curso que se llamaba la orgía literaria en la que cada alumno podíamos dedicar esa sesión unos minutos a:: hablar de lo que quisiéramos de literatura o de lo que nos pareciese | por ejemplo eso sí que nos marcó a toda la generación de la promoción nuestra de Filología Hispánica | pero en general poca cosa | más allá de que sí que es cierto hay profesores que daban bastante importancia a la dramatización de los textos qué es algo que sí que me gustaba o sea la lectura un tanto dramatizada pero no:: había demasiadas actividades como si dijéramos ahora de gamificación y colaborativas / ni nada de eso | que es un poco en el universo en el que estoy ahora inmersa
7. E: ¿alguna vez has recibido la información sobre cómo enseñar los autores clásicos?
8. T: nunca
9. E: ¿cómo influyeron estos autores y estas obras en tu decisión de estudiar filología hispánica?
10. T: lo que más influyó en mi decisión de estudiar filología realmente fue mi profesora de lengua y literatura y de francés del colegio | o sea que a pesar de:: | también había alguna actividad creativa por parte de ella como por ejemplo poner música a:: a poemas o así pero eran asuntos más puntuales | pero desde luego lo que sí que hizo el clic ¿no? he decir a ver yo siempre he querido ser profesora y dudaba siempre de pequeña entre periodismo o profesora de lengua y literatura y lo que me decidió un poco fue pues que por ejemplo esta profesora me pareció que explicaba muy bien y que abría las puertas a muchos universos y a mí me gustaba muchísimo leer y escribir obras de creación propia como cuentos siempre me ha gustado mucho | entonces por ahí fui un poco | eso y que me encanta estar con adolescentes o sea que fue el combo de las dos cosas
11. E: en tu lectura ¿tenías preferencia por lecturas clásicas?
12. T: yo desde pequeña me iba a la biblioteca de Doctor Cerrada y me cogía novelas pero normalmente no me cogía novelas clásicas | clásicos pues alguno que te mandaban leer en el colegio o en el instituto pero si no tampoco es que yo por mi propia iniciativa los buscase | sí que es cierto es también otro punto relevante ((risas)) | fue de lecturas clásicas no tanto de clásicos españoles sino de clásicos universales y sobre todo relacionados con la filosofía fue mi profesor de bachillerato de filosofía que cuando llegó el verano de 1º de Bachillerato me trajo cinco o seis libros entre los que recuerdo sobre todo Cándido de Voltaire y me dijo "Teresa tienes que leerte este clásico" | bueno estaba este estaba Un mundo feliz estaba 1984 un poco varios clásicos universales pero sobre todo más conectados con la:: filosofía también y ese mundo | ese fue también otro gran pilar ese profesor | pero vamos yo ya tenía muy claro que iba a hacer filología hispánica por aquel entonces | pero ese hombre fue también un buen puntal
13. E: y lo tenías muy claro porque te gustaba leer
14. T: sí me gustaba leer y escribir y enseñar | entonces me parecía que era la combinación perfecta porque siempre me ha parecido que lengua y literatura es una asignatura que da juego para muchas cosas | o sea más allá del temario me parece que daba mucho juego para:: aprender a comunicar la expresión oral la verbal la no verbal / | o sea que daba juego no solo para la materia sino para muchas otras cosas
15. E: ¿consideras importante la enseñanza de los clásicos?
16. T: sí claro que la considero importante | lo que pasa es que es una batalla que en cierta parte creo que tenemos medio perdida de inicio los profesores vocacionales porque con lo – | a ver es cierto que es difícil hacer entrar a un alumno por ejemplo estoy pensando en los textos medievales o del Siglo de Oro a esos clásicos | entonces ahí es cuando te chocas un poco con la realidad porque para ellos el lenguaje es muy áspero y a pesar de:: las ediciones actualizadas por mucho que yo digo que a veces te conviertes en una especie de payaso de *showman* en clase para intenta::r acercar los clásicos de la mejor forma posible pues hay distancias complicadas | entonces yo siempre he intentado conectar esos clásicos con sus realidades más cercanas | por ponerte un ejemplo este año les he hecho leer una antología de libros de caballerías yo hice la tesis sobre libros de caballerías y la he conectado un poco con la novela X fantástica actual | pues un poco con el tema de El Señor de los Anillos Harry Potter y tal | pero aun así reconozco que por mucho esfuerzo que hacemos a mí me queda todavía la sensación de que se tiene que mejorar todavía en ese sentido porque sobre todo la ley distancia lingüística es insalvable | es insalvable de momento

17. E: ¿qué visión crees que privilegia o que intenta transmitir el sistema educativo sobre los clásicos? porque por ejemplo la bibliografía define como patrimonio cultural como fuente de placer como obras reductibles a un único significado como modelos de la lengua / | también como modelo de distintas visiones de la realidad | ¿crees que esto se corresponde con lo que intenta transmitir el sistema educativo o cuál es tu opinión al respecto?
18. T: a ver sobre el papel yo creo que le dan mucha importancia a los clásicos pero no a la manera de acercarlos a los alumnos | entonces me parece una visión completamente tradicional | o sea que de fondo nunca conecta esos clásicos | bueno en algún punto sí | por ejemplo en el currículo de literatura universal sí que es cierto que te hace conectar las obras con las manifestaciones cinematográficas / en fin | eso sí que es cierto que en ese sentido va sí que por ahí | pero en lengua y literatura yo creo que eso necesita una revisión bastante importante | entre otras cosas porque el canon no está renovado o sea es el mismo desde hace mil años | los autores o autoras sobre todo que van apareciendo en los nuevos estudios no aparecen ni de lejos en el currículo | es sobre todo trabajo del profesorado que va añadiendo autores obras que considera que pueden ser de interés para el alumnado pero que en ningún caso están en el currículum ni en las instrucciones que nos mandan a nosotros | yo creo que es una visión demasiado tradicional para cómo ha cambiado la enseñanza y sobre todo para cómo han ido cambiando también los alumnos | eso tampoco hay que olvidarlo
19. E: ¿qué quieres que aprendan los alumnos de estos autores clásicos y de estas obras? o sea ¿cuáles son tus objetivos a la hora de llevarlos al aula?
20. T: para mí lo fundamental y que les hago intentar ver es que a pesar de que no les puedan gustar esas obras o esos autores es que entiendan la trascendencia que tuvieron en su momento y en su contexto o sea por qué han pasado a la historia por qué miles de personas de toda condición lo leían o por qué están ahora algunos de los términos de esa obra en nuestra diccionario ¿no? pues como un adjetivo o un sustantivo por ejemplo ser una celestina o ser un robinsón cuando les hablo de la literatura universal | o sea de que más allá de que no les guste leer o de que quizás por lo antiguo de las obras no llegan a entender exactamente lo que se pretendía que por lo menos así que entiendan las claves principales del porqué es fundamental trabajar y conocer esa obra | yo ya te digo que es más fácil engancharlos a partir del Romanticismo eso es verdad | ahí están por ejemplo Bécquer y Lorca que son dos apuestas seguras ahí da igual el año que des clase la promoción / eso siempre les engancha y les gusta a la mayoría ahí no hay ningún problema con Bécquer por ejemplo y con Lorca y te metes con ellos y a través de ellos llegas a otros asuntos y fenomenal | pero el principal problema está en la literatura anterior y además a mí ya te digo que me duele más porque yo soy medievalista y renacentista y me gustaría que los chavales disfrutasen especialmente con eso literatura porque a mí me parece muy interesante pero es bastante complicado enganchar los cómo sucede por ejemplo con Bécquer que los enamora con Lorca que lo viven intensamente
21. E: ¿qué actividades sueles llevar a cabo? ¿qué contenidos priorizas?
22. T: es que depende mucho de la época del año / | ahora por ejemplo que estoy desde hace un par de años en un instituto que no hay libro de texto eso es importante que lo sepas | es todo aprendizaje basado en proyectos trabajo colaborativo | allí realmente el temario es el que se crea cada profesor | entonces nuestro departamento repartimos niveles más o menos aunque damos varias el mismo nivel vamos a una | pero ahí claro que sí que es cierto que selecciono la información y los textos que me parecen más importantes | lo que suelo hacer es trabajar a los autores que sé que les gustan más y les suelo preparar antologías de textos de cada una de las épocas porque ya que no tienen libros de texto por lo menos para que tengan una fuente de apoyo | luego siempre que hay una lectura de teatro sí que me gusta leerla en clase lo que te digo así un poco dramatizada con reparto de personajes y parando a trozos porque si no también lo cierto es que se suelen perder | y de ahí siempre les suelo:: hacer realizar algún trabajo que puede ser más tradicional o algo un poco más tipo proyecto qué es lo que hacemos aquí | por ejemplo si quieres te lo contaré después creo que es la tarea más exitosa que he hecho nunca fue crear un Lambe Lambe qué es un teatro en miniatura las Rimas y Leyendas de Bécquer | siempre intento asociar siempre siempre la literatura con la creatividad | por ejemplo pues:: cuando tocaba leer e:: Alba o Bodas de sangre pues el trabajo no es un trabajo académico
23. E: sí
24. T: porque al final ahora mismo solo pueden buscar en Internet y tampoco va a ningún sitio ¿no? | normalmente va más en la dirección / "piensa que eres un personaje de la obra y que un compañero te entreviste y te grabe en un vídeo" actividades de ese tipo ¿no? o "imagina que has viajado al siglo XXI y que tienes que explicar desde la perspectiva de tu personaje por qué obras te así" | siempre intento vincular los autores y las obras literarias con la creatividad eso es lo que suelo hacer
25. E: o sea que es un poco distinto de cómo te lo enseñaron a ti
26. T: es completamente distinto sí si | que no quiere decir que no esté contentísima con cómo me enseñaron a mí porque igual que te digo una cosa o sea los profesores de lengua y literatura que he tenido a lo largo de toda mi vida han sido todos buenísimos | todos de verdad | otra cosa es que fueran más o menos tradicionales en la manera de enseñar pero sí que es cierto que no recuerdo a ningún solo mal profesor o profesora de Lengua y Literatura revés todo lo contrario
27. E: o sea que tú has evolucionado por cómo han evolucionado los tiempos ¿no? por ir pareja a esa realidad
28. T: sí bueno cómo han evolucionado los tiempos o por cómo evolucionado yo | porque también te digo que muchos compañeros y compañeras que no entienden o que no entenderían cosas que yo hago | quiero decir que es un poco mi manera de entender literatura | minoritaria | no tanto de entenderlas sino de intentar conectar con ellos o sea a mí me gusta como en el aprendizaje por anécdotas que digo yo | eso no lo he leído en ningún sitio eso me lo

invento yo | entonces me da la sensación de que se quedan más con ciertos contenidos y autores a través de actividades de este tipo que memorizando un montón información y fechas y títulos que pasado mañana ya van a olvidar porque no les interesan | entonces un poco por ahí va lo que hago

29. E: yo entiendo que esto es porque el objetivo es que se queden con algo que no sean fechas o datos que no los lleven a ningún lado
30. T: exactamente exactamente
31. E: y el objetivo al final es que lean ¿no?
32. T: exactamente | bueno eso f y mi gran objetivo es | lo que intento siempre y que normalmente a final de curso les pongo siempre una pregunta es que más allá de fechas se queden con corrientes y épocas literarias porque eso sí que es cierto que me parece muy importante | el hecho de que sepan organizar pues por ejemplo yo en literatura castellana desde la Edad Media hasta la actualidad y que sepan poner las corrientes y qué autores aquí en cada punto | siempre les suelo jugar con razón pasión razón pasión razón pasión hasta que llegamos a la actualidad y ya no se puede ser tan simplista | pero bueno eso sí que es cierto que jamás les pregunto fechas exactas en los exámenes pero le doy muchísima importancia aquellos al final de curso sepan situar a los autores en una corriente y un contexto histórico que me parece lo más relevante de todo para entender el porqué de sus obras y de su presencia en el canon | eso es a lo que le doy prioridad
33. E: ¿cuáles son las mayores dificultades a las que te enfrentas? ¿cuáles son las mayores dificultades de un profesor de lengua y literatura que tiene que dar los clásicos?
34. T: la mayor dificultad es la motivación de los alumnos y fundamentalmente creo que gran parte de la desmotivación va por un problema de lectura | cuando tú haces lectura en alto en clase hay muchísimo alumnado más de la mitad de la clase que le cuesta muchísimo leer muchísimo | o sea en general ya no quiero ni pensar:: ni pensar no que lo veo las obras que no están muy adaptadas o que por muy adaptadas que estén siguen sonando antiguo como El Lazarillo | entonces ellos leen o yo con ellos pero pierden totalmente la noción del sentido de lo que están leyendo | entonces a:: empezando porque no les llama la atención porque dice "qué rollo esta obra tan antigua no me interesa absolutamente para nada" y que después empiezan a leer y tienen esa traba pues es que es bastante complicado | yo sí que hay algún día que directamente pero es que me sabe mal me pongo a leer yo con sentimiento | pues yo que sé el otro día estábamos leyendo el primer capítulo del Quijote y yo estaba sufriendo porque iba mandando leer y es que el humor de El Quijote no estaba en ningún sitio en la lectura | entonces de repente me puse yo ahí como un poco dramatizando y como entonces empezaron ahí como a decir "anda" y sonreían y digo "es que es esto" | entonces yo creo que gran parte del problema está en que ellos tienen una dificultad tremenda para acercarse al texto empezando porque como les cuesta tanto y no tienen motivación no hacen un esfuerzo por:: intentar llegar a ese viaje en el tiempo que les digo yo que tienen que hacer
35. E: y factores externos del tipo cultura familiar el currículum la legislación / ¿cómo influyen en tu labor?
36. T: la legislación la verdad es que poco porque sabiendo:: lo imprescindible o sea lo que sí o sí tienes que dar pues luego tú más o menos juegas con eso y lo que puedes añadir ¿no? o quitar en algún punto | luego sí que es cierto que el alumnado que tiene familias lectoras se nota muchísimo | se nota si lo has mamado o no en su casa
37. E: ¿has modificado tu metodología a lo largo de su trayectoria?
38. T: la verdad es que siempre he hecho cosas raras ((risas))
39. E: ((risa))
40. T: desde que empecé siempre me ha gustado hacer actividades que se salgan un poco de la norma porque desde el principio me ha ido bien | o sea siempre he empezado a hacer cortos con ellos / | hombre vas probando vas probando y ves que actividades que gustan más que otras | es ir adaptándote | ahora en este punto que estoy en este instituto que es completamente innovador todavía hago más sobre todo por el tema de los proyectos | pero vamos no las hago yo es que la suerte que tiene este instituto también es que hasta ahora yo estaba los que me tocaba y hacía las cosas que me apetecían en mi aula
41. E: luego por ejemplo en Bachillerato esa libertad ¿la seguís teniendo?
42. T: pues esa libertad lo que han hecho este año que es el primero que hay bachillerato en este instituto es que claro las notas de la EvAU están ahí y no hay que perder la perspectiva porque sí que es cierto que hasta 4º de la ESO aquí se daba como mucha:: validez a la nota de competencias y no tanto a lo teórico pero ahora ha habido que nivelar | entonces lo que hemos hecho para que no se pierda todo ese trabajo previo de competencias de creativa y tal es crear un proyecto que se llama trabajo de investigación | es un previo a lo que les van a pedir en un grado universitario | pues para que sepan citar bien bibliografía / y lo que les hemos hecho ha sido proponer desde todas las ramas o sea hay cuatro modalidades | por ejemplo la mía es historia del mundo contemporáneo con literatura universal varias fichas de trabajo que no tiene absolutamente nada que ver exactamente con el currículo y que ellos han tenido que investigar | por ejemplo la escritura femenina durante el nazismo o la censura durante el franquismo / o cosas así | si quieres te puedo pasar algún enlace
43. E: sí
44. T: eso está en un *Genially* que es otra de las herramientas que utilizamos mucho y ahí ves un poco cómo XX | por ejemplo todo el Bachillerato en torno a ese trabajo de investigación | tú pinchas y te salen ahí todas las fichas de trabajo de todas las modalidades y no hay un trabajo que se repite es decir cada alumno del centro o cada pareja de alumnos tiene un tema diferente de trabajo | y se corrige y se revisa como si fuese un trabajo universitario | o sea | como un previo para que no salgan de bachiller sin saber lo que es un trabajo académico concierto reflexión | es lo que | por ejemplo | hemos hecho este año en Bachillerato

45. E: ¿cuál es el ideario del aprendizaje por proyectos? ¿qué hay detrás entre ese enfrentamiento de la enseñanza más tradicional y esta más innovadora? ¿qué es lo que aporta y con base en qué?
46. T: la base es bueno hay varias bases pero una de ellas es darle menos peso a los exámenes porque es una prueba objetiva que evalúa unos conocimientos en un momento dado pero lo que hablábamos a lo mejor mañana eso se ha perdido | entonces en primer lugar es intentar dar una dimensión a esos contenidos que a través de una serie de proyectos que nosotros llamamos retos a cada una de las actividades que van componiendo los proyectos que suelen tener un producto final | o sea la arquitectura de un proyecto es que las asignaturas sumen como retos y tareas y que a ser posible no sea solo eso sino que todas esas tareas al final lleven a un producto final que el alumnado entienda como un un conjunto | es decir | que ellos vean existe la interdisciplinariedad | que se nos dice tanto a los profesores pero que al final si no apareces | estás en clase de mates estás en clase de inglés | entonces por ejemplo un producto global para que tengas una idea de un proyecto es grabar un corto | entonces ahí pues desde tecnología trabajan temas técnicos desde lengua el guion desde música se crea una banda sonora | desde matemáticas emplean no sé qué fórmulas y enfoques y no sé qué | entonces todas las asignaturas convergen hacia tareas que llevan a ese producto final | ahora | por ejemplo | han empezado los de 2º de la ESO el proyecto de crea tu propia empresa pues lo mismo desde cada asignatura se aportan diferentes tareas que llevan a la creación de una empresa y normalmente no solo eso otra de las ideas de estos proyectos es que empresas externas si pueden ser relacionadas con el barrio | vengan también a dar charlas a los chavales sobre cómo se fundan empresa / o lo que sea | otro que es este es mi barrio pues también | van a hacer entrevistas a diferentes comercios a una librería un bar o van a la residencia de ancianos | hace 2 años cuando se podía venía ancianos y traían sus manuales de cuando estudiaban ellos de pequeños en la escuela | un poco que también interaccionen con su entorno más cercano | eso por un lado y el y el segundo es que siempre son colaborativos entonces no son proyectos que haga un alumno sino que lo recomendable es que sean grupos de cuatro siempre son grupos de 4 a no ser que se quede una cojeando se suele preferir grupos tres a cinco porque cinco ya son como demasiados | esos grupos los hace el tutor de tal manera que estén compensados y:: hay unos que tiran más y otros que tiran menos y tienen diferentes roles uno es el reportero | otro es el timonel /| entonces | cada uno aunque ellos trabajan juntos si hay dudas el reportero es el encargado de ir al profesor a preguntar una duda o el timonel es el que cada día tiene una hoja de registro que va viendo cómo van si van haciendo todas las tareas a tiempo o no entonces trabajan en equipo | esa es un poco la filosofía que se deje un poco de lado todo el contenido tan tradicional y que esos contenidos se vayan articulando dentro de los proyectos | claro lo que se da en los proyectos también está en el currículo lo que pasa es que se hace de forma cooperativa y muchas veces más gamificada te gusta también decir eso de la gamificación de la enseñanza ((risas))
47. E: ¿cómo responden los alumnos?
48. T: los alumnos responden bastante bien les gusta bastante | luego hay una percepción que tienen algunos de ellos sobre todo por amigos que conocen qué dicen que se les regalan las notas | entonces el mayor miedo que suelen tener las familias en ese punto es "¿mis hijos van a estar igual de preparados que:: los de este otro colegio o instituto tradicional?" pues en principio yo he dado en todos los sitios y he dado los mismos cursos los exámenes que me hacen están igual de bien | o sea el mismo rango de gente brillante a gente que le cuesta más está igual | lo que sí que es cierto es que aquí todos vamos mucho más autónomos y más responsables en ese sentido buscar información de trabajar no te tienen que preguntar todo continuamente / | o sea si tú les mandas algo para mí sería impensable en otro centro no decirles que utilicen un programa y enseñarles a usarlo aquí dices algo y están tan acostumbrados a utilizar aplicaciones historias que ellos mismos te preguntan si lo pueden hacer con un programa u otro porque saben mil veces más que nosotros por brecha general que hay también | eso es otra ellos están en clase con la *tablet* en secundaria con la tablet y en bachillerato con el portátil o sea que:: ellos están todo el día así
49. E: has hablado de que has estado en otros institutos más tradicionales ¿podrías llevar a cabo estas actividades creativas? claro no en el marco del aprendizaje por proyectos pero ¿tenías facilidades para llevarlas a cabo?
50. T: sí sí a mí nunca me han puesto nadie ningún problema para hacer las actividades | por ejemplo otras de las que hice sobre todo en un pueblo que empecé algo que llamó el proyecto camiseta que aun voy sumando con contenidos:: sobre todo de literatura con contenidos que tienen que ver con algo del temario | a ellos les hace mucha gracia por qué te dicen "¡ay profe! y ¿esto?" y les explicas algún tipo de contenido del Romanticismo de la poesía y se les queda | yo ahí lo que hago para autoevaluarme de alguna manera pues cuando empecé este año les dije al final de curso "bueno mañana vais a tener un examen sorpresa nadie se debe preocupar porque es un examen que puede subir hasta un punto de la nota" "y ¿qué estudiamos?" "no hay que estudiar nada" | entonces buenas se angustiaron un poco pero es que tenía que hacerlo de alguna manera | mi examen fue e:: el dibujo de diez de las camisetas que me había puesto lo largo del curso y les puse "explícame la teoría asociada a cada una de estas camisetas" y te puedo garantizar que casi todo el mundo supo explicar el contenido de:: literario que habían esas camisetas con más o mayor precisión pero todos sabían de dónde venía que yo | hago cosas así || si tu clase funciona no hay problemas y demás aunque no haya una organización ni de proyectos ni de creatividad nadie te impide tampoco normalmente hacer nada | yo nunca me he encontrado en un centro que me hayan frenado los pies en absoluto para hacer ninguna actividad que se salga un poco de lo normal | lo de las camisetas llegó un punto en el que ellos también me diseñaban camisetas | se les ocurrían ideas y me decían "profe esto de los complementos verbales es como si te vas a la tienda y compras tal" y una que dibujaba muy bien me hacía el dibujo y luego me iba el sitio de las camisetas | ponía el nombre de los alumnos o alumnas que lo habían hecho y seguía con esa camiseta también | entonces lo sentían como algo suyo como una complicidad con ellos

51. E: entonces ¿nunca has sentido esa presión del currículum?
52. T: || no
53. E: antes hablabas de que deberíamos hacer una reformulación del currículo que fuera menos tradicional ¿por dónde llevarías esa renovación? ¿cuáles crees que deberían ser las claves para una buena enseñanza de los clásicos?
54. T: | yo creo que la clave está en la conexión con algo que sea más cercano para ellos | el problema es que yo tampoco sé muy bien cómo es que yo creo que es una realidad XX ahí un poco en la libertad de cátedra de cada uno | pero sí que es cierto que creo que habría que meter alguna novedad / o por ejemplo lecturas a lo mejor no tanto directas de los clásicos como de algún autor que utilice a los clásicos para:: crear ficción | se me ocurre ahora Nando López o algún otro autor que utilizan pues a Lope / perder esa idea de que solo se puede llegar a los clásicos a través de los clásicos porque el problema que nos da eso es que yo creo que ni llegan a los clásicos directamente | yo creo que habría que suavizar un poco ese concepto de que solo se puede llegar a los clásicos a través de la lectura de la obra de los clásicos | a lo mejor habría que leer no obras completas sino fragmentos más seleccionados y llegar a ellos de otra manera | no lo sé no lo sé
55. E: ¿tenéis lecturas obligatorias?
56. T: sí sí que tenemos lecturas obligatorias
57. E: ¿de los clásicos?
58. T: sí y son tradicionales ((risas))
59. E: ((risas))
60. T: son todos clásicos tradicionales | por ejemplo en 4º de la ESO en la primera evaluación las Rimas y leyendas de Bécquer segunda evaluación La casa de Bernarda Alba | no Bodas de sangre | hemos elegido Bodas de sangre porque fuimos a ver la representación entonces | nos venía muy bien leerla antes en clase | y luego la tercera sí que fue un poco más rarilla porque nos tocó en confinamiento pero bueno ahí no mandamos una lectura como tal sino que lo que hicimos fue una antología del cuento y el microrrelato español e hispanoamericano que por ahí va un poco más lo que te comentaba | eso les gustó mucho el tema del microrrelato / de cómo hacer lectura de microrrelato con imágenes / o inventar ellos su propio microrrelato / | todo un poco así conectado metiendo autores actuales | eso sí que les llegó más de lo que les puede llegar leer El Lazarillo de Tormes ¿qué quieres que te diga? ((risas)) es lo que hay
61. E: ¿suelen leer las lecturas obligatorias?
62. T: de todo hay | porque esa es otra que nosotros aquí yo nunca he hecho de todas maneras nunca hago controles de lectura porque me parece– luego también es cierto que hay personas que se las leen y pones unas preguntas que a lo mejor no te acuerdas que la respuesta | yo no le veo la relevancia ese tipo de examen | yo funciono más por fichas de trabajo y estas actividades que tienen que ver más con grabarse vídeos o hacer de *booktuber* y ahí te das cuenta de quién se lo ha leído y quién no | pero es que a mí un examen de lectura no me lleva nada más que pensar que van a odiar más leer todavía | entonces digo bueno si hay uno que no se ha leído el libro pero es capaz de disfrazarse y hablar en verso como si fuese:: yo qué sé pues estupendo eso que se lleva por delante y de eso que se acordará | es un poco mi filosofía
63. E: ¿por qué crees que suelen llegar más Bécquer y Lorca?
64. T: pues Bécquer les encanta sobre todo a las chicas porque todas las rimas amorosas y demás aquello es maravilloso o sea eso les encanta | esa sí que las leemos muchas en clase | el principal problema es la falta de tiempo para leer en clase sobre todo para la narrativa | porque lo que es poesía y teatro se sobrelleva bastante bien y se agradece además porque se nota que lo viven más | entonces Bécquer es un filón y un éxito seguro para todo el mundo pero sobre todo para las chicas por todas las rimas | y las leyendas también es cierto que hay un sector del alumnado que todo esto de lo sobrenatural y lo fantástico también les gusta bastante | y Lorca porque estos dramas rurales tan intensos en los que las mujeres cobran ese protagonismo tan importante ahora que las alumnas está como tan empoderadas en clase eso también les encanta y como el lenguaje ya es mucho más cercano a ellos a leerlo dramatizado pues no les cuesta entonces lo viven mucho más | si el problema está– la próxima semana tengo que empezar a leer con ellos El burlador de Sevilla y miedo me da por lo que te estoy diciendo porque ahí la cosa no va a ser lo mismo | fíjate que al final la intensidad no es menos intensidad porque al final mujeres burladas no sé qué pero no va a ser igual que leer Bodas de sangre eso lo tengo claro que hay que hacer un esfuerzo doble | entonces Lorca les encanta por eso por la tragedia y por la intensidad sobre todo de:: los personajes femeninos y de esa violencia y de esa exaltación de las pasiones
65. E: ¿de qué crees que dependería en mayor medida la motivación del alumnado? ¿del mediador del autor de la metodología?
66. T: yo creo que de la metodología | la metodología asociada al docente claro | ahí realmente es que la metodología logre conectar con ellos de una forma u otra o sea. que ellos vean una utilidad porque al final lo primero que te dicen siempre igual me da con literatura o con sintaxis es "pero y esto ¿para qué sirve? | el problema es que ellos ven algo que no les interesa en absoluto que tiene mil años que si ya les parecemos viejos nosotros imagínate cómo ven a Fernando de Rojas ¿no? para ellos es un trámite que tienen que estudiar y aprobar pero que no les interesa para nada | entonces el tema es dar una vuelta a los contenidos intentando llevárselos de una manera más atractiva es que es la única solución que veo | yo que sé la lírica medieval pues divido a las clases en 3º porque los de bachiller ya son un poco mayores en el pueblo llano los juglares y los clérigos | entonces se dedican a trabajar cada uno de esos y a crear su propia composición | "pues tú tu poema en cuaderna vía tú como un romance tú como un villancico" | entonces ese día vienen con un accesorio o lo que sea y se ponen delante de la clase y por lo menos esa

es la idea que se da un poco de la lírica culta de la lírica popular pero es que yo no veo otra forma de:: | "y qué es una jarcha y qué es no sé qué" pues se lo explicas y se lo preguntas en el examen pero ¿cómo haces que les parece algo interesante y que se acuerden dentro de 10 años? es que no se me ocurre otra cosa que hacer que un poco el payaso como te digo a veces

67. E: ¿alguna vez has sentido un choque entre tus expectativas y lo que era la realidad del aula?
68. T: choque total no o sea alguna vez sí que sobre todo en las lecturas en el aula sí que me he frustrado un poco porque dices "es que tengo que hacer leer esto y es que se lee o no sé lee pero no hay otra forma" | lo que sí que luego es gratificante lo que recibes después pero porque no les has hecho un examen lo que te digo yo:: canónico | pero no una frustración total no | por eso sigo haciendo estas cosas porque veo que tienen éxito y luego te vas encontrando con chavales que has llevado hace años y te dicen "recuerdo aquello que hicimos" | o sea que parece que en el fondo algo se les queda y algo les gusta de todo esto
69. E: muchas gracias | me has dado un enfoque bastante nuevo así que de maravilla
70. T: fenomenal | de nada Lucía

Entrevista Rodrigo

1. E: buenos días Rodrigo muchas gracias por participar en la investigación | te voy a hacer unas preguntas si te parece
2. R: me parece perfecto
3. E: en primer lugar me gustaría saber ¿cómo te enseñaron los clásicos en el período escolar y en la universidad?
4. R: vale | e:: pues a ver yo creo que realmente m:: no habría mucha diferencia de cómo me los enseñaron en la etapa escolar / a como me los enseñaron en la universidad y a como los enseño yo hoy y cómo lo seguimos enseñando | yo creo que realmente – | iba a decir el problema ¿no? con matices | pero el enfoque es el mismo realmente | cambian las metodologías la pedagogía | pero el enfoque historicista es un enfoque de corte filológico tipo clásico | entonces claro | pues bastaría de hecho con cotejar los manuales utilizaban en los años 80 90 y que se usan ahora | y que:: salvo cuestiones formales difieren poco | realmente pues:: contexto histórico de los autores e:: pequeña selección de textos / |es verdad que cada vez menos quizás | a lo mejor antes en eso creo que hemos retrocedido se incidía más en la lectura de pequeños fragmentos u obras / pero siempre contextualizando el autor dentro de su periodo histórico / o en agrupaciones por generaciones / | en todo caso lo único estético que aparece es alguna formulación retórica o estilística | pues luego eso el mejor de los casos una lectura de algún pasaje de la obra | en::: la carrera evidentemente | y en eso por suerte en Zaragoza hay grandes profesores ha habido una tradición muy buena | pues claro eso se elevaba de calidad | pero realmente el enfoque seguía siendo igual | supongo que también es:: de esperar en una Facultad de Filología que al fin y al cabo hereda los patrones de la escuela filológica nacional y claro se estudia la historia literaria como una parte de la historia más | entonces pues sí pues e:: las grandes asignaturas siguen la misma estructura por periodos históricos / y dentro de períodos históricos por autores y obras concretas o señaladas de esos autores | yo creo que ahora en los institutos seguimos haciendo lo mismo realmente no hay mucha diferencia en eso | ni siquiera quizás es un tema que igual está muy de moda y a mí me preocupa menos | ni si quiera a nivel canónico que ha habido pocos movimientos en el canon e:: | pero sobre todo en el enfoque e:: en la forma de estudio pues sigue siendo similar sigue revisando la historia nacional el siglo VII VIII hasta el siglo XX | además de una manera bastante mecánica pendular / ¿no? que es lo que se estudia en 3º de la ESO se se repite en 1º de bachillerato lo que se estudia en 4º más o menos se repite en segundo de bachillerato | y:: bueno eso es en lo que estamos ¿no? en lo que te decía que evidentemente desde el punto de vista de la teoría literaria y en concreto además que alguien como yo de la teoría literaria defiende una lectura estética de las obras pues claro es bastante:: – me lleva a posiciones un poco melancólicas | me obliga a hacer cosas en las que realmente no:: no creo mucho pero por sentido del deber | yo por ejemplo este año doy 2º de bachillerato y allí es donde eso se lleva ya al sumun ¿no? porque ya viene pautado de una manera muy estricta no solo qué lecturas tienes que hacer sino cómo hacerlas bajo qué epígrafe concretos | entonces yo evidentemente eso no me lo puedo saltar a la torera | si lo hago flaco favor les hago a mis alumnos | entonces tengo que hacer lo que me dicen que haga ¿no? e:: | partiendo además de la premisa ya de que la asignatura está configurada cómo Lengua y Literatura y no como dos ramas diferentes con lo cual te obliga a impartirlo en muy poco tiempo / les tienes que quedar a la vez comentario de texto / sintaxis / | entonces acaba siendo una tarea pues de:: repetir una serie de apuntes que ya son preparados por los departamentos que se ajustan a las expectativas de lo que los chicos van a tener que:: decir en la EvAu
5. E: me interesa mucho el enfoque del que hablas tú de enseñar los clásicos desde los presupuestos estéticos de la teoría literaria
6. R: Sí
7. E: me imagino que eso supondría reformular los estudios literarios
8. R: claro ese es el problema ese es el problema | eso es bastante más complejo | yo tengo la sensación por los años que llevo y por lo que veo también al estar en la Facultad de Educación / que claro allí el énfasis se pone en lo pedagógico y en la pedagogía sí que hay un intento de renovación ¿no? | lo que pasa que:: claro a mí eso m:: puedo entenderlo valorarlo pero realmente para mí no es la clave del problema | realmente como bien dices habría

que refundar completamente el sentido de una asignatura como la Literatura | en este momento hablo de la Literatura y no de Lengua y Literatura | e:: de cabo a rabo | para empezar es que solo hay una asignatura con la que yo me he sentido relativamente cómodo con estos años que llevo de profesor y es Literatura Universal | claro lógicamente | porque para empezar el propio criterio nacional ya es una marca importante | ya realmente estudias literatura castellana ¿no? literatura española | e:: primero está el enfoque nacional y luego está el enfoque histórico | entonces claro nociones de:: genéricas / nociones de los géneros literarios / nociones de qué es el mundo de la risa qué es el mundo de la seriedad / qué es la tradición oral que es la tradición escrita / | todo eso en el mejor de los casos aparece en los cursos iniciales en 1º y 2º de la ESO de una manera:: muy superficial y luego se corta en seco porque rompe la historia rompe la historia en 3º de la ESO | de hecho doy 3º de la ESO a los chicos y notan que hay un cambio radical | es cómo que les cambiaran de asignaturas completamente y no se parece en nada la literatura que habían visto en los cursos anteriores | y claro pues es que sería cambiarlo completamente ¿no? | y yo creo que e:: la tarea sería:: | primero tendría que ser voluntaria hacerlo y sospecho que falta mucho para eso ((risa)) en el caso de que llegue | desde luego creo que no es una cosa que se puede hacer en el marco individual es lo que quería decir antes | yo por lo menos no he sido capaz y me suelto a la torera todo | me salto a la torera el currículo / me saltó a la torera indicaciones del departamento / y hago lo que yo quiero hacer | entonces e:: tiene que ser algo colectivo y que fuera una apuesta por resituar el sentido de la enseñanza literaria | quizás el problema sea ese | los alumnos cada vez más sienten la tarea de memorizar autores que no van a leer o que van a leer muy pasajeramente | claro el abismo cultural que les separa con respecto a ellos es enorme con lo cual no acaban entendiendo aquello | y entonces les resulta completamente ajeno y desprovisto de interés | excepto en casos excepcionales de los buenos alumnos que sí que por el propio hecho de querer cumplir con el profesor sí que se aplican / pero realmente que no hay un sentido de para qué nos sirve esto | de hecho una de las preguntas que más se repiten los alumnos es "profesor para qué esto qué sentido tiene que me estés explicando Juan de la Cruz" |

9. E: ¿cómo influyeron los autores clásicos y las obras clásicas a la hora de decidirte por estudiar Filología?
10. R: yo esto lo he comentado mucho con los compañeros del departamento | claro en esto no somos una buena vara de medida porque nosotros ya e:: ((risa)) tenemos la creencia natural ¿no? | entonces no suele ser habitual | generalmente un profesor de lengua con sus 13 14 años ya le gustaba ¿no? | pues si le hablaban Quevedo intentaba leer a Quevedo | entonces en ese sentido para mí sí que han sido fundamentales e:: | claro la puerta de entrada creo yo era por la literatura conocer la excelencia literaria | leer lo mejor de la literatura | lo que pasa es que es un tema complicado | lo que yo he ido descubriendo con el tiempo porque además creo que el factor edad aquí es importante es que m:: pretender que por ejemplo un alumno de 15 16 años lea Cervantes o entienda Cervantes me parece realmente imposible | quiero decir e:: | digo Cervantes porque sería un ejemplo claro de literatura no especialmente oscura pero sí que requiere un caudal de vida de comprensión de lo que es e:: unos determinados fenómenos vitales que no se desarrollen a esa edad | entonces habría que diferenciar pues clásicos y clásicos | lecturas y lecturas | muchas veces hacemos este bloque y a lo mejor ahí también está el problema | en decir clásicos englobando una serie de autores que evidentemente todos ellos son excelentes pero metiéndolos en el mismo saco quizás lo que:: deberíamos hacer | por lo menos al pautar qué cosas leer | más que un criterio individual / que es el que se esconde detrás del concepto de clásico al escoger autores concretos ¿no? | debería ser tipos de obra y allí entra por ejemplo el terreno de lo estético | es decir qué grandes géneros existen en la literatura e historia de la literatura y a lo mejor cuál es el más idóneo para determinados periodos de edad | quiero decir yo creo que es algo evidente e intuitivamente el género de la aventura siempre se ha prestado más a la adolescencia que el género del didactismo o con géneros confesionales o géneros:: lo que sería la literatura confesional o mística | evidentemente ese tipo de Literatura a los chicos de 15 años les resulta muy ajeno | y podría ser un pequeño paso y es el campo en el que yo sí que he encontrado una cierta posibilidad de acciones | cuando se plantean estos debates de qué tienen que leer | se suelen plantear en términos que yo creo que son equivocados de literatura buena o clásica / o literatura juvenil | y ahí está ya un poco el problema | porque ni la literatura clásica es toda igual ni la literatura juvenil que también es un saco muy impreciso | pero vamos se suelen asociar a m:: lo que a nosotros nos gustaría desde el punto de vista del profesor los clásicos o lo que a ellos les gusta | dicho sea de paso a mí el propio concepto del gusto me parece discutible | quiero decir el hecho de que el alumno tenga que leer aquello que le guste suena muy bien pero no creo que sea un criterio realmente e:: que deba guiar a la enseñanza | el gusto m:: claro limita más que abrir | digamos que lo que deberíamos aspirar como profesores entre nuestra vida privada y los propios alumnos | es que cada vez comprendan más cosas | entonces si les dejamos guiarse solo por el gusto les vamos a dar aquello que quieren y no van a descubrir las cosas que ni siquiera saben que existen | yo siempre he creído que el punto de partida ya de inicio es erróneo ¿no? | cuándo tengo que argumentar esto con compañeros ya te digo que es un debate que suele darse los departamentos sobre todo en los inicios de curso de qué les mandamos leer / | les digo pues bueno esto lo tiene muy bien resuelto hoy en día la nutrición qué es una ciencia nueva | claro los niños te pedirán chocolate continuamente y no por eso les das chocolate | evidentemente tendrás que pautar que el chocolate tendrá su momento pero a un alumno que está en periodo de formación tienes que darle lo que tú crees que necesita | y entonces ya ese planteamiento que de:: pues vamos a darles esto porque les gusta o porque funciona | es una expresión muy de la jerga profesional ¿no? | este libro lo llevamos leyendo ya varios años y funciona | funciona quiere decir que a los chicos les gusta | que está bien | por supuesto pero a lo mejor m:: es perfectamente aplicable a su vida privada que ellos lean esos libros es fenomenal | pero ¿es lo que nosotros tenemos que hacer? ¿darles chocolate? o:: ¿tenemos que tratar de ampliar su gusto? hacer que se abra ese gusto | entonces

ya ese inicio de clásicos e:: de literatura juvenil acaba derivando en componendas | en decir vamos a poner en primera opción El Lazarillo y en la segunda en cambio esta novela que ha ganado el Premio Lazarillo ((risa)) y que entonces es una novela que:: bueno les gusta | y claro acaba convirtiéndose en algo que el propio profesor / yo creo que le va haciendo perder la fe en lo que está haciendo | se da cuenta de que estás como un poco templando gaitas haciendo un poco a ver lo que se puede | que por otra parte supongo que es el sino de esta profesión ¿no? | una tarea tan difícil que ya bastante es con el sobreviviendo ¿no? | pero no hay una pauta concreta de qué tenemos que hacer qué tendríamos que enseñarles qué idea tendríamos que transmitirles a estos chicos de qué es la literatura para qué sirve por qué hay cosas que nosotros consideramos que son buenas leer y que a lo mejor en este momento tú no vas a poder leer pero dentro de unos años sí | porque a lo mejor Cervantes con 16 años vas a poder leerlo porque te obligo a leerlo | pero hasta que no tengas 25 30 años seguramente no vas a poder apreciarlo | te pongo un ejemplo | ya te he advertido de que hablo mucho ((risa)) | te pongo un ejemplo basado en mi experiencia | yo te decía que a mí me gustaba mucho leer / tenía ya esa creencia por lo literario | entonces recuerdo que cuando tenía unos 15 16 años había oído hablar mucho de Chéjov | me gustaban en aquel momentos los cuentos / escribía / | y había oído que Chéjov era un gran cuentista | y ese día traté de hacerme con una antología y me puse a leerla | y tengo un recuerdo muy nítido de estar leyéndolo y pensar que está bien que son cuentas agradables breves transparentes aparentemente pero yo no acabo de entender dónde aquella maestría de la que hablaban | evidentemente se notaba que ese señor escribía muy bien pero yo tenía una visión en ese momento muy pobre de lo literario del concepto de lo sublime del estilo / | me parecían cuentos en los que no pasaba nada | evidentemente con el paso de los años vuelvo a leer a Chéjov en la carrera con veintidós años y ya desde entonces no he dejado de leerlo | para mí se convierte a día de hoy en uno de mis autores de cabecera | claro después descubres que lo que pasa ahí está por debajo de la piel del texto | entonces necesitas conceptos como sentido de:: fracaso vital melancolía el deseo y la realidad / | y evidentemente con 16 años no has tenido todavía | entonces no es una buena lectura los 16 años para eso necesitas una experiencia vital onda | lo cual no quiere decir | ahí viene una paradoja endiablada que no les hablemos de Chéjov y por tanto no les hablamos de Cervantes | entonces ahí viene un problema también porque como van a llegar a eso si nosotros quizás somos los únicos que les vamos a poder hablar de ello porque muchos se van a marchar ya con 16 años sin volver a tocar lo literario y ni siquiera van a volver a oír hablar de ellos | ahí viene un poco esa especie de qué hacer | yo siempre he dicho que cuando he comentado esto con compañeros que quizás lo que tenemos que hacer es trasladarles esa fe que nosotros tenemos ese entusiasmo | yo tengo ahora dos compañeros que están en el instituto en 1º de bachillerato dando a Cervantes el Quijote | y hay veces que te los encuentras desesperados | ellos están ilusionados leyendo el fragmento y encuentran que no hay una respuesta | entonces lo que tú sientes leyendo eso y la respuesta que no encuentras se traduce en una perplejidad de no saber qué hacer | y yo les digo que lo que tenemos que intentar hacer es que ellos vean ese amor que nosotros sentimos por Cervantes | y esto es sembrar muy a largo plazo | a lo mejor ella eso se les queda | el decir que este profesor por el que tengo aprecio me habla muy bien de Cervantes algo habrá de verdad allí ¿no? | y si hay suerte dentro de unos años el destino quiere pondrá en sus manos el Quijote | lo más probable es que no| pero si se da a lo mejor se pone a leer ese libro del que tanto me han hablado y a lo mejor en ese momento sí que se da el alumbramiento | una tarea muy a largo plazo | entonces en el corto plazo tendrías que saber qué cosas a lo mejor buenas siempre porque el criterio de excelencia siempre tiene que estar presente sean juveniles o no cosas buenas | qué cosas buenas que alimentación buena les damos | y eso pasa por un juicio que tenemos que hacer los propios profesores | desprendernos de prejuicios canónicos y decir qué cosas son buenas para estas edades independientemente de qué siglo sean de qué lengua sean / | y que eso pueda ser un poco el andamiaje para que les enseñemos cosas relacionadas con lo literario | pero ya te digo eso es algo que no solemos hacer

11. E: ¿por qué consideras importante la enseñanza de los clásicos?
12. R: un poco por lo que te decía | porque sí que es cierto que yo sí que creo que es importante:: | quizás esto sí que sea una diferencia con respecto al mundo antiguo o al mundo anterior o incluso al que yo pude conocer como alumno y el mundo en el que nos adentramos ¿no? | y ese concepto de periodo de autoridad no en el sentido de:: *potestas* sino de *autoritas* de que antes a lo mejor si tú oías que eso era bueno era indiscutible era bueno | era un patrón y por lo menos te permitía tener una escala de juicio | heredada / porque no era tuya pero sabías que había autores mejores peores o que había cosas más interesantes que otras / y eso hoy día se difumina mucho se pierde | puede haber un X diferenciado en el que todo es igual y realmente no todo es igual | eso que llamamos los clásicos suelen ser modelos de excelencia literaria vital | entonces suele ser importante que eso esté presente | que haya una noción | al margen de que luego se lea uno o se lea otro cómo se les lea exista | yo creo que eso el alumno sí que debe tener | insisto si no somos nosotros los que se lo damos no se lo va a dar nadie | evidentemente luego pasan por nosotros todos los alumnos de un centro y no podemos aspirar a que ese entusiasmo por la literario cale en todos porque no va a ser así | pero basta uno o dos en los que eso se cumpla para que la labor ya tenga sentido | es tu obligación enseñarles que hay algo bueno que les pueda ayudar
13. E: La bibliografía académica define al clásico como una fuente de placer | como obras irreductibles a un único significado como modelo cumbre de la lengua como patrimonio cultural / y también como depósito de las distintas visiones de la realidad y del mundo ¿qué visión crees que prioriza el sistema educativo esfuerza por inculcar a los alumnos?
14. R: m:: con respecto a eso ¿no?

15. E: o en general | si crees que se da una correspondencia entre cómo lo define la bibliografía académica con lo que intenta transmitir el sistema escolar
16. R: uf:: a ver como:: | aquí entramos ya en el problema que te decía antes | yo no llego a tener claro realmente que:: | desde luego que lo que has definido sí que es el concepto que entendemos académicamente por clásico | pero:: es que claro a mí el tipo de historia basado en el estudio de lo clásico como hitos individuales tampoco me convence mucho |a mí más que lo que diferencia uno a otro del resto quizás sería el patrón ese que marcaría el principio básico de clásico ¿no? | clásico sería el que es mejor que la que está a su alrededor y por tanto alcanza una serie de valores que llevan a sublimar o a idealizarlo |
17. E: sí
18. R: e:: a mí me interesa más las cosas que unen a las obras / en las cuales evidentemente luego hay diferencias de calidad y hay obras mejores y peores | pero lo interesante de eso que llamamos clásicos no es tanto que sea lo que se separe que sale del resto una especie de hito individual que rompe con todo lo que había antes / sino lo que une lo que permite explicar gracias a su excelencia lo que había detrás | intuir lo que habrá después | entonces claro a mí me interesan más las corrientes que es precisamente lo que no estudiamos
19. E: claro
20. R: lo que permite entender los significados de las obras | te voy a poner un ejemplo concreto e:: de 2º de Bachillerato para que veas el contraste entre lo que tengo que hacer y que de hecho alguna vez de forma modesta he intentado hacer | por ejemplo yo tengo que explicar Valle-Inclán | ahora no pero antes en el anterior modelo de la EvAU había que leer Luces de Bohemia | entonces claro ¿cómo se enfoca el estilo de esa obra? | que evidentemente es una obra maestra del Teatro español quizás la obra cumbre | e:: tratando de estudiarla como una piedra preciosa ver qué hay dentro ver su estructura ver quién era Valle-Inclán / y como si eso hubiese:: *deux ex machina* de nivel cielo | entonces a lo sumo por no ser injustos y que se hace alguna alusión de la vanguardia europea / pero sobre todo de la tradición española porque el propio Valle lo dice con el famoso pasaje de la tradición de Quevedo de Goya / | pero es como algo menor lo importante es analizar la obra en sí misma | y sin embargo lo que hace muy válido eso *Luces de Bohemia* es que es una encarnación muy completa de lo que podríamos llamar el género grotesco que es la mezcla de la risa y la violencia
21. E: [es verdad]
22. R: [y arranca] desde el mundo primitivo y abarca todos los periodos históricos | es decir a partir del género grotesco podríamos estudiar podríamos dedicar un curso entero a hablar de la historia de la literatura universal a partir de esa mezcla de los componentes de la risa y la violencia | entonces sería muy interesante ya que tenemos que leer Luces de Bohemia ya que tenemos ese hito o:: Goya en el caso de la pintura en la tradición española / que eso permitiese entender que hay una veta en el ser humano que en todas las culturas y en todos los países que ha desarrollado ese tipo de obras en lo pictórico lo cinematográfico con Luis Buñuel lo literario con Dostoievski toda la tradición medieval / | entonces ver eso | quiero decir vamos a estudiar esa obra pero no en cuanto a obra clásica que en sí misma contiene un depósito de valores que la hacen excepcional con respecto a lo que los rodea | porque Valle-Inclán era un ser dotado de unos:: | es porque evidentemente estamos ante un escritor que sabe aprender ese caudal que llega de lejos y que va a permitir una cadena hacia el futuro también | a mí ese es el concepto que me interesa del clásico | no el clásico como excepción sino como ventana interesante para ver procesos más amplios más complejos | e:: todo lo contrario de lo que se hace incluso desde el propio mundo académico el propio debate sobre el canon de qué se debe leer o no | es un debate sobre individualidades y en función de los criterios ideológicos unos ponen a unos y quitan a otros | pero siguen todos manejándose con ese propio concepto de individuos | cuando yo lo que creo es que el sujeto del arte es el ser humano como especie y sus mejores manifestaciones | cuando digo manifestaciones me refiero obras y no a personas | pero también hay veces que hay autores de únicas obras que no son de autores mayores pero nombres mayúsculas en su género | entonces obras o momentos excepcionales que permiten comprender mejor sus procesos | quizás eso sería el objeto que no está en estudio esa obra llamémosla clásico o no pero ese tipo de obra como momento particularmente luminoso de un:: una cadena
23. E: eso es lo que te gustaría llevar a cabo en el aula ¿no?
24. R: más que llevar a cabo que supongo que también en lo que yo creo cuando leo cuando estudio / | entonces claro si uno aspira a ser coherente con lo que dice bueno si encima tengo que enseñarlo pues debería:: | que no lo hago generalmente insisto | si yo hiciera eso en 2º de bachillerato mis alumnos suspenderían todos | claro no me lo puedo permitir no quiero que mis alumnos suspendan | entonces yo llego a Luces de Bohemia y les explico los epígrafes concretos de Valle-Inclán dos puntos | e:: en eso tengo que sacrificar mis creencias | pero sí que es lo que creo que debería ser estudio literario creo que eso es lo que dota de sentido a la literatura | enseñarles a los alumnos que la literatura es una manifestación de la imaginación humana junto a otras artes que tiene sus orígenes en el pasado y continuará porque forma parte del ser humano / | y que conocerla más que permitirnos saber los datos puntuales como dónde nació el autor de mi país lo que me permita es entender procesos que tienen que ver con el ser humano | por volver al ejemplo de lo grotesco | por qué esta alianza aparentemente extraña de la risa con la violencia que aparentemente parecen conceptos antagónicos y sin embargo salen del mismo ser humano desde el hombre primitivo | qué es esta especie de obras extrañas como por ejemplo la de Goya o la de Buñuel | ¿por qué será ese tipo de obras que se repiten periódicamente a lo largo de los siglos? | a lo mejor entender eso al alumno sí que le ayuda | XX fenómenos recientes | por qué el cine gore y todas esas ramas | entonces yo creo que ofrecer al alumno eso pues sí que le dotaría de sentido incluso a nosotros nos daría una herramienta que responda

a cuando ellos nos preguntan para qué sirve | porque podríamos decir que esto sirve para entender quiénes somos para entender qué es el ser humano | sin embargo si la pregunta es en un contexto histórico en concreto de que estás en ese momento explicando e:: dónde nació Lope de Vega / seguramente te dirán para qué me sirve | y tú tendrás que ingeniártelas para responder algo porque en el fondo pensarás sí que es bastante absurdo lo que estoy haciendo

25. E: ¿qué actividades sueles llevar a cabo o que contenidos priorizas?
26. R: aquí habría que diferenciar entre lo que tengo que hacer porque hay que hacerlo y:: los pequeños momentos en los que puedes hacer cosas que:: te permite mayor margen de libertad | el caso que te he contado antes el caso máximo es cuando das literatura universal | ahí realmente entre que estudias una asignatura optativa hay pocos alumnos y que no hay una gran presión alrededor / porque el propio planteamiento de la asignatura es imposible ¿no? literatura universal es como decir haz lo que quieras porque como no van a poder ver todo | entonces ahí tienes mucha más libertad para hacer actividades de todo tipo | y me preguntas por eso por ejemplo / ahí sí que son actividades basadas en la lectura en la lectura de cosas muy seleccionadas | yo recuerdo estar con los alumnos de Literatura Universal leyendo un cuento de Chéjov breve y tratar de entender a partir de eso muchos procesos en función de lo que aparece en ese mismo cuento ¿no? la cadena de la historia las relaciones entre el pasado el presente y el futuro / | entonces dedicar una semana eso para mí era una maravilla | no sé si a lo mejor los alumnos lo apreciaban tanto como yo aunque en general sí que funciona porque también notan entusiasmo con el que lo impartes | lo peor hablamos de actividades más pautadas en asignaturas más estandarizadas como Lengua de 3º de la ESO de 4º de la ESO y sobre todo de Bachillerato pues claro muchas veces e:: | yo siempre intento que se base en la lectura | en la medida de lo posible y dado el poco tiempo que hay leer fragmentos que aparecen en el propio libro de texto o que traes tú | hubo un tiempo aunque cada vez lo hago menos porque cada vez los currículos nos oprimen más me apoyaba bastante en el cine | yo en el cine sí que he intentado siempre:: | pero no en el cine ilustrativo no digamos de ver la película de esa misma obra sino para buscar semejanzas estéticas | por ejemplo e:: vuelvo a lo que te he comentado antes de Valle-Inclán | cuando veíamos Valle-Inclán les ponía fragmentos de película de cine soviético de cine de vanguardia para que viesen un poco la cultura de tradición expresionista alemana | para que viesen que eso tenía hermanos en otros lugares que no era una cuestión local o que por mucho que insistamos en que el esperpento sería un concepto propio de Valle Inclán realmente la palabra esperpento no deja ser manifestación local de un fenómeno mucho más amplio | trataba de acudiendo a este arte o a la pintura o al cine a través de imágenes que ellos lo vieran |
27. E: comentas que lo que más limita tu margen de actuación es el currículo ¿no?
28. R: sí claro claro es que es bastante acuciante realmente:: | ten en cuenta quién algunos casos ya es una locura | yo este año no doy 1º de Bachillerato pero los profesores que lo dan tienen tres horas a la semana y tienen que dar Lengua y Literatura | y esas dos asignaturas implica que tienen que dar conceptos de tipología textual de tipo de texto preparar el comentario para 2º de Bachillerato tienen que dar toda la sintaxis de la oración compuesta tienen que dar toda la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII / | entonces es un auténtico disparate es imposible | esta es una de las conversaciones que me imagino que irán comentando los profesores con los que hables pues que si yo tengo que explicar en una hora tengo una hora tienes cincuenta minutos para explicar quién es Góngora o tienes dos clases para explicar siglo XVIII entero | y en teoría tienes que hacer un marco histórico una presentación de los autores / | acabas con una especie de carrera alocada hacia adelante intentaré explicar como buenamente se pueda lo que va pautando el libro porque si encima te sales un poco del marco del manual que manejas pues aquello:: ya no hay forma de gobernarlo | sabes que si te ciñes a esa partitura por lo menos vas pudiendo cumplir esos objetivos | claro el currículo te condiciona mucho a no ser que uno se lo salte | antiguamente me imagino que eso se hacía más | pero tiene repercusiones es un proceso que va escalonado | si no enseñas determinadas cosas:: | si no es un curso terminal puedes pensar que el que venga detrás de mí les enseñe eso pero es un poco egoísta y a los alumnos los vas descolocando les sacas de lo que es un diseño que compartas o no tiene una lógica ascendente | tienes que:: ser consciente de dónde estás y:: a lo mejor pues saber diferenciar | y lo que yo intento hacer para paliar la melancolía es intentar pequeñas argucias o:: partiendo de lo que tienes abrir paréntesis explicativos en los que les explicas tus ideas | pero:: dentro de ese marco férreo
29. E: estas creencias que tienes sobre la enseñanza de la literatura más que de los clásicos ¿han sido siempre así o ha ido variando a lo largo del tiempo con tu experiencia docente?
30. R: sí va variando porque todos vamos descubriendo la realidad | con los criterios literarios sí que me hice esa idea relativamente pronto | por suerte con los maestros que tuve trabajando teoría literaria pues claro muchos años juntos | y:: esas ideas no han ido cambiando sino que se han ido acentuando | se han ido fortaleciendo en esa forma de entender lo literario | pero en lo que es la práctica docente pues sí claro porque tú cuándo llegas o cuando empiezas no sabes lo que te vas a encontrar | entonces e:: a parte de que también vas envejeciendo con lo cual vas perdiendo esa flexibilidad esa especie de entusiasmo y arranque | pero sobre todo te vas dando cuenta de que:: | supongo que la expresión más corta sería que te acabas volviendo más pragmático en el sentido de si:: un acto voluntarista de intentar replantear la asignatura como yo creo a parte de que sería un esfuerzo bastante importante ((risa)) e:: seguramente como te decía antes a los alumnos les voy a hacer una faena ((risa)) | es triste decirlo pero es así | les voy a descolocar todo el sistema en el cual luego vienen de un curso y van a ir a otro | e:: te vas dando cuenta de que quizás sea más práctico intentar hacer lo que debes hacer intentar hacerlo bien | intentar al menos que ese paradigma en el que no creo sea relativamente coherente y que apueste por las cosas que en teoría deben estar | las lecturas / | de la mejor manera posible | entonces igual te vuelves más pragmático o pierdes esa especie

de idealismo inicial y te vuelves más práctico | supongo que por sentido de responsabilidad con los alumnos yo creo

31. E: ¿cómo responden esos alumnos a las lecturas clásicas y a esa transmisión de los contenidos de los autores clásicos?
32. R: de todo ha pero quizás sea mejor que te pongas ejemplo concretos | por ejemplo m:: yo este año en 2º de Bachillerato tenemos las lecturas obligatorias y además tenemos que ir literalmente como una metralleta porque hay que dar tal cantidad de material de lengua de literatura y de comentario de texto que van las clases cronometradas de manera que:: yo mi frase fetiche de este año es "perdonad que he estado hablando sin parar" corriendo | porque entras en la clase y sabes qué en esos cincuenta minutos no puede haber un momento de respiro porque si no no llegas a cumplir con todo | y ellos tienen que llegar a la selectividad bien preparados | e:: recuerdo que hubo un día que hicimos una actividad en el departamento que consiste en que cada semana le toca un centro elegir un poema puede ser de un autor clásico o reciente o lo que quieras / | y dije me voy a dar el capricho por una vez ya que cuando explico Los Santos Inocentes o La fundación ni siquiera tengo tiempo de leer casi pasajes con ellos tengo que explicar los epígrafes que tienen que estudiar / | ahora que estamos con Romancero gitano tenemos que leer los romanceros pero para que te hagas una idea a ritmo de yo no lo consigo e igual compañeras mías sí que lo hacen de tres romances por clase y yo necesito tres clases para un romance y no tres romances en una clase | porque realmente se resume a leerlo y que entiendan lo que pasa solamente la parte argumental y obviamente ni comentario de figuras retóricas | un comentario que viene de esa tradición de la mezcla de lo oral y lo literario / nada | simplemente qué pasa porque como les van a preguntar dado un fragmento que qué romance es esto para que sepan localizar de qué romance es | ese es el único objetivo que di a esa lectura prácticamente | asegurarte de que lo han leído / porque lo has leído con ellos en clase rápidamente y que ellos sepan localizar por ejemplo que esta es Soledad Montoya y este Antoñito el Camborio | así de triste ((risas)) | como yo sabía que durante el curso prácticamente con las lecturas obligatorias no iba a tener margen para mucho más entonces me di el capricho de leer un poema que habíamos elegido en el centro de un poeta:: – bueno es que además en este caso se da la circunstancia de que elegimos un poema de un amigo mío poeta que es de Zaragoza y vive en París / y elegimos un poema suyo y lo comentamos y estuvimos 50 minutos con su poema | un poema que además es muy breve de diez versos | comentar un poco los símbolos | de dónde vienen esos símbolos | las tradiciones de lo que tiene que ver con lo idílico | lo familiar | la tierra natal | nociones de carácter estético / | seguramente fue la mejor clase del curso y lo disfrutaron mucho | participaron mucho porque se daban cuenta de que estábamos haciendo algo en lo que yo disfrutaba y ellos también porque íbamos interpretando verso a verso | tratando de ver similitudes con cosas que ellos conocieran / estuvo muy bien fue una experiencia muy agradable y yo creo que aprendieron bastante | pero:: eso fue un destello algo en esa clase ¿no? el resto suele ser lo contrario | te he dicho que te iba a contar otros ejemplos | otras veces tenemos:: lectura obligatoria me baso en otros centros pues es:: una obra de literatura del Barroco por ejemplo La vida es sueño | les dices que la vayan leyendo y la comentaremos en clase porque no da tiempo a leerla en clase ojalá pudiésemos leerla en clase pero necesitaríamos dos meses | entonces te llegan los alumnos formales | los que sabes que no te están engañando y te dicen que no entienden nada literalmente que llevan dos tardes y no:: | y dedicas una clase entera a leer los primeros versos y está muy bien porque es lo mejor que se puede hacer en clase leer con ellos pero vas muy lento y ellos van entendiendo van disfrutando porque las tinieblas se van disipando | van entendiendo eso que la tarde anterior no habían visto nada | vas traduciendo un poco las imágenes / y es bastante grato | pero luego llega la melancolía inmediata y les dices que igual mañana sigues un poco más | pero ya no puedo más al siguiente día tendrán que seguir ellos solos porque si no no explico la teoría | entonces quizá salvo esos momentos de lectura pura y dura que realmente es lo más difícil y lo más más valioso el resto de las clases suelen ser mucho más anodinas de explicación del manual
33. E: y:: ¿qué autores o qué tipo de textos suelen tener mejor acogida?
34. R: sí esa es buena pregunta porque va añadido a lo que te decía antes | si tuviésemos esa respuesta clara no solo de lo que tiene mejor acogida sino que pueden acoger mejor porque a lo mejor no tienen buena acogida inicial pero pueden llegar a tenerla | y no podemos dar lo que ya les gusta si no lo que puede llegar a gustar | saber discriminar algo que es apto para ellos en ese momento y cosas que no | pero:: claro quizás || una de las cosas que aprendes es que tú no eres una vara de medir muy fiable como profesor porque tú llegas con unas ideas como lector adulto y además como no somos unos informantes fiables porque tenemos ya esa creencia por lo literario / | entonces llegas y esto nos ha pasado a todos los profesores de llegar entusiasmado ese día pensando que van a disfrutar mucho y luego es un auténtico fiasco | te pongo un ejemplo en concreto | esto me pasó a mí la primera vez y luego ya vas aprendiendo y no lo haces | con greguerías de Gómez de la Serna piensas que va a ser una clase que va a funcionar perfecta que se van a reír se lo van a pasar bien | entonces llegas y les lees la primera la segunda / y hay un silencio absoluto | no entiendes nada | no hay ninguna risa / |claro | es un género que aparentemente tú piensas ingenuamente que les vas a gustar por el componente breve humorístico poético / y no les gusta nada | no entienden nada | entonces evidentemente te quedas tan frustrado que dices bueno lo dejamos porque cuando ya has leído diez o doces y ves que aquello ruedan las bolas del desierto por la clase no hay ninguna risa / pues lo dejas | te vas dando cuenta de cosas que:: más que cosas que funcionan de cosas que les plantean muchos problemas algunas que dices esto no:: | curiosamente y yo creo que no es casual que eso pase con Gómez de la Serna pues en general con la risa e:: les cuestan mucho los géneros humorísticos también incluso a nivel de comentario de texto | por ejemplo en 2º de Bachillerato los comentarios a los que más tenemos los profesores yo creo de cara a la EvAU cuando no eres tú el que lo pone sino que va a ser alguien externo es que les pongan un texto irónico por ejemplo | porque les cuesta mucho reconocer la ironía | suelen tender a ser muy literales | es

como que tienen ahí un déficit en reconocer estructuras complejas | con lo cual también explicaría por qué les cuesta entender a Cervantes a Chéjov / pero cuando hablamos de risa profunda eso cuesta | seguramente e:: sí que funciona más porque se suele probar géneros de la aventura como te decía antes | o lo que siempre se ha dicho cuando les mandas leer La isla del tesoro que se ha leído durante generaciones es verdad que les suele gustar suelen entenderlo bien / y de hecho generalmente esto que llamamos literatura infantil o juvenil propende a eso ¿no? | son literaturas remezcla de misterio con aventura / | esos géneros suelen funcionar | la poesía les cuesta mucho y hay un recelo incluso inicial | esto pasa incluso en el cine | ya te he dicho antes a mí me gusta mucho poner películas no ilustrativas sino también como obras de arte en sí mismas | es decir vamos a ver esta película de cine mudo por ejemplo | entonces ya te das cuenta de que para ellos es un obstáculo insalvable desde el inicio el que sea en blanco y negro de que sea mudo / | tienes que hacer una gran labor de acomodación de prepararles para que no haya un reproche inicial que ya impida a verlo / y descubres que cuando se hace bien esa cama ese nido luego sí que entra | yo por ejemplo una de las experiencias también muy positivas que tuve fue cuando hicimos una salida para ver El chico de Chaplin y como me lo veía venir me dije que a estos chicos o los preparo unos días antes bien hoy llegan aquí y va a ser un caos | además era una actividad muy bonita porque era con un pianista en vivo | una maravilla | pero sabes que es una maravilla para ti pero a ellos vete a saber | entonces claro les tienes que ir ya preparando y enseñarles a que aunque sea en blanco y negro no es un problema y que sea algo mudo no es un problema | explicarles que van a ver | cuando ellos ya te rompen ese miedo inicial que es lo mismo con el teatro en verso o Barroco cuando rompen esa frontera inicial luego entran y les gusta | de hecho esa película les gustó mucho | es verdad que sí que hay que hacer un esfuerzo de que los textos clásicos esto sí que creo que es una enseñanza no se imponen por sí solos | e:: a nosotros sí cuando uno ya está formado sí | tú lees a Tolstói y no hace falta que te digan nada sabes que eso es buenísimo cuando ya tienes una edad y has leído | pero si eres un chico de 15 años no basta con que le digas lee Tolstói que es buenísimo | vas a tener que prepararle para que descubra porque es buenísimo | eso pasa como una especie de tarea de preparación que a veces es muy mecánica | si me permites te encuentro otra anécdota | no sé si te estoy aburriendo

35. E: no no para nada | continúa por favor
36. R: te voy a contar otra anécdota real muy curiosa | esto se lo cuento a mis alumnos en la Facultad de Educación | es que son cosas que aprendes por azar muchas veces y luego te salvan la vida | recuerdo que una vez les iba a poner un fragmento de una película no es que la película en sí sea maravillosa en este caso sino que era un poco porque ellos iban a leer El diario de Ana Frank y pensé que la película no es que sea una obra maestra pero no está mal | a lo mejor cómo era un grupo que les costaba bastante introducirse a la lectura igual sí que les viene bien ver un poco de la película y después que lean / | en este caso sí que lo hice un poco de manera ilustrativa | precisamente por eso pensé en la vean media hora y luego la comentaremos y empezarán la obra | yo recuerdo que llegué que daba dos segundos en aquel momento | y voy a poner una película tal / | generalmente siempre les gusta que les pongas películas porque eso implica no dar clase | entonces la pongo / y empieza la película | es una película que va lenta porque es de un hombre que va andando y va subiendo una escalera de caracol | y eso dura como tres minutos | eso que evidentemente en un diseño de película de los años 50 está pensado para que el espectador sobre todo vaya entrando en el ritmo y el misterio de quién es / a los chicos les exasperaba | entonces fue un fiasco ya basta que no enganche para el desastre | total que llegamos a los 10 minutos y la quité | no había forma de reconducir eso | te enfadas incluso de la rabia por qué no entiendes cómo pueden despreciar algo que en este caso no es una obra maestra pero es bastante digna está bien / | entonces acto seguido yo tenía que ir a la otra clase de segundo y pensé que si les ponía la película iba a ser un desastre porque como son parecidas las dos clases de 2º / pero por otro lado cómo tienes que ir más o menos a la par probé a ponerla | en este caso lo curioso fue que claro yo tenía la película muy reciente porque no hacía ni cuarenta minutos que la había visto me la sabía casi plano a plano | y llego a clase y les digo que les voy a poner una película que no me quiero enfadar que lo que van a ver es en blanco y negro | "al principio empieza un poco lento pero no pasa nada | vais a ver un plano medio donde aparecen unas pantorrillas de hombre que va andando" / | entonces sin darme cuenta empecé a describir casi plano a plano cómo iba a ser la secuencia | total que me atendían como pensando que era muy raro que el profesor les cuente una película con tanto detalle | pongo la película y ¿qué sucede? | e:: quizás por esa especie de astucia de adolescente van a ver si es verdad sí es cierto lo que les he dicho o me he equivocado | el caso es que ellos / yo notaba que miraban con especial atención y veían que más o menos se confirmaba o a lo mejor había fallado algún detalle pero estaban muy atentos a la descripción que yo les había dicho antes simplemente para comprobarlo | y como ya entraron vieron esos minutos iniciales de esa secuencia que yo les había escrito | siguieron viéndola y vimos la película entera | y fue cuando aprendí que un buen ejemplo da igual que la película sea mejor o peor puede ser la mejor película del mundo que si no haces una preparación claro | el adolescente es inmaduro necesita esa confianza que le da el profesor por una vía o por otra | en este caso por el ejercicio de agudeza de describir antes:: | algo que también tiene lógica | si lo piensas al ser humano le gusta ver que se cumple lo que se dice esa especie de cumplimiento con la expectativa funcionó | supongo que el profesor bueno debería ser capaz sistematizar un poco esto como hay mecanismos que funcionan | por ejemplo el mecanismo de la descripción anticipada de algo para que luego alguien vea si se confirma o no si ha creado una expectativa / | ese tipo de trucos:: | pues a lo mejor es tan sencillo eso como para el hecho de algo que de otra manera fracasa y en este caso es tan sencillo como ver una película de los años 50 | ese tipo de cosas son las que vas aprendiendo | en este caso además por azar

37. E: porque entiendo que los profesores al final como más aprendéis es a través de la propia experiencia | porque formación de cómo enseñar los clásicos / hay muy poca
38. R: no claro poca poca | sí poca porque:: | por eso te decía antes que habías estudiado tú porque viniendo de filología – no sé cómo estará la facultad ahora | me imagino que similar porque los profesores siguen siendo los mismos claro el enfoque no es un enfoque pedagógico | no es un enfoque de enseñanza para ti como alumno que lo disfrutas mucho porque:: | claro es que yo siempre he sido más estudiante profesor | como estudiante yo quiero que me enseñen | pero no te enseñan a ser profesor | en teoría eso ahora cumple la función el máster de Secundaria ¿no? | yo ni siquiera lo cursé yo he dado clases del máster ((risas)) pero yo estudié el CAP y ahí realmente no:: | es en el aula donde vas aprendiendo y además muy lentamente por lo menos en mi caso que debo de ser torpe | es lento sí es lento porque muchas veces son cosas de azar o de prueba error / además casi siempre por los ejemplos que te estoy poniendo por fallo | vas fallando y vas viendo que eso no funciona lo vas quitando y supongo que cuanto más fallas al final vas más acertando por descarte | entonces vas quitando cosas que:: que funcionan mejor | pero:: es complicado es complicado porque tienes que hacer ese ejercicio o al menos yo eso fue lo que más me costó | de darte cuenta que ellos no son como tú y tendemos a pensar siempre que si algo nos gusta y sé que es bueno y evidentemente tengo razón porque no es que lo diga yo | pero eso no se impone en el aula por sí solo | entonces tienes que hacer ese esfuerzo y también cargarte de paciencia para que a pesar de todos los esfuerzo que luego te digan que no es bueno es que a veces se irritan ((risas))
39. E: ¿Cómo evalúas habitualmente?
40. R: ¿el qué? ¿la lectura? o en general /
41. E: sí los contenidos de los clásicos | las lecturas también
42. R: m:: claro volvemos al tema de las lecturas obligatorias que sería de los pilares habituales porque esto pasa en todos los centros | todos los centros suelen buscar una lectura obligatoria en la asignatura de Lengua y Literatura / suele ser como mínimo una | tres por curso | además los departamentos suelen insistir mucho en esto | sí que con pequeños matices pero que es lectura obligatoria | en muchos centros incluso es eliminatorio a lo mejor | vale un equis por ciento de la nota | porque en todo esto antes hablábamos de los currículos | pero también podríamos hablar de las constricciones digamos m:: | y eso que los compañeros que tengo siempre son maravillosos pero ((risa)) el propio sistema se acaba imponiendo sobre las personas | entonces está pautado tienes un porcentaje de lectura qué es el 10% pongamos por caso que suele ser lo habitual | ese 10% es un punto de los diez y eso hay que evaluarlo de alguna manera | todos los alumnos te dirán que no leen por el terror que conlleva lo obligatorio | y es verdad que de nuevo vuelve a ser un poco algo qué suena muy bien al principio pero luego te das cuenta de que esto vuelve a ser lo del chocolate que te he contado antes | que a todos nos gusta comer de niños golosinas ((risa)) | pero bueno e:: si no te obligan a X no las haces | si no te dice tu madre que comas verduras cuando tienes 12 años no las comes | yo creo que ahí se suele pecar un poco de ingenuidad | entonces llegas y dices que como les vas a hacer un examen de lectura obligatoria | les tengo que hacer de El Lazarillo porque me lo obliga el departamento no me lo puedo saltar | es más tengo que poner un punto | pero como me dan margen ¿cómo lo evalúo? | al principio te buscas el recurso más ingenioso | vamos a hacer trabajos por equipo / | pero claro es verdad que te acabas dando cuenta de que te lo leen cuatro que literalmente no lo leen muchos | entonces haces un control de lectura a ver si lo leen y te lo leen porque evidentemente es:: un mal arreglo | a muchos precisamente se les obliga a leerlos para que desarrollen un versión a esas lectura | por lo menos cumple el hecho de que lo han leído y a lo mejor a alguno sí que le gusta porque es verdad que otros te dicen que sí se lo han leído y les ha gustado y te lo dicen sinceramente porque en eso por suerte no se cortan un pelo | te lo dicen tranquilamente | y evidentemente les dices que si no les hubiera dicho que lo leyesen no lo leerían ni ahora ni nunca ((risa)) | acabas llegando a soluciones un poco más prácticas y dices "pues mira voy a hacer control de lectura que primero me aseguro que lo leen segundo – y además suelen hacerlo bien porque son preguntas para verificar simplemente argumentales" | yo no:: | diferencio muy claramente si luego quiero enseñarles cosas – pues si hablamos de la obra o hacemos un debate o / | pero ahí simplemente quiero asegurarme de que lo han leído | preguntas de argumentos sencillas / | entonces claro lo suelen hacer bien suelen sacar notas muy altas porque lo han leído | entonces para complementar suelo pautar trabajos voluntarios para el que realmente quiera hacer un trabajo y no simplemente te diga que en lugar de control hacen un trabajo voluntario y en lo que está pensado es en escaquearse y que lo haga el compañero formal | entonces sí que les dejo al que quiere hacer un trabajo voluntario | son poquitos los que realmente lo hacen luego pero los que lo hacen lo hacen bien porque lo hacen porque quieren hacerlo porque sí que les apetece / o quieren subir nota porque con buena voluntad | te preguntan de qué quieres que sea el trabajo en concreto y te dan unas directrices para que no sea un corta pega para que sea un tema muy específico y que luego tienen que exponerlo en clase / | suelo buscar eso ¿no? que es una cuestión como bastante práctica | el control de lectura va a estar sí o sí les va a venir bien porque van a sacar buena nota y yo consigo que lo lean | y luego eso sí intentamos hacer trabajos voluntarios exposiciones:: || no sé intento hacerlo lo mejor posible | yo me vi metido en el mundo de la secundaria un poco de repente y tratas también de luego hacerlo como te dicen | quieres hacerlo bien y lo curioso es que precisamente a lo mejor por ese sentido de no estoy donde se supone que quería estar tengo que hacerlo bien para que no se note y no sé | se desarrolla una serie de paradojas / y es que como precisamente no es tu vocación interna te obliga a hacerlo bien porque si no sería un egoísta tengo que intentar ser buen profesor no me gusta pero tengo que intentarlo ser | por suerte hasta ahora no he tenido ningún problema pero es verdad que yo no sentí una llamada docente ni mucho menos | aunque luego he dado clases en todo mi mujer me toma el pelo diciéndome que no me gusta ser profesor pero que soy súper profesor que soy profesor de la facultad profesor

de allí solo me falta dar clases particulares | pero bueno es una maldición que algo he debido hacer mal en otra vida

43. E: al final porque te gusta hablar de la literatura
44. R: yo te estoy dando una visión que puede ser amarga pero no es amarga tampoco ¿no? porque también tiene cosas muy buenas | yo disfruto muchos días en el aula / | pero dado el tema del que hablábamos::
45. E: yo me pregunto cómo se podría llevar a secundaria este enfoque de una literatura prácticamente comparada ¿no? por así decirlo |
46. R: sí sí
47. E: y cómo examinarlo sobre todo | creo que seguiríamos examinando igual pero que eso tampoco tiene por qué ser malo
48. R:no | ¿examinar te refieres?
49. E: sí examinar
50. R: sí sí | no | en eso yo completamente de acuerdo | es una especie de:: disyuntiva entre lo que suena mejor y lo que:: | si todo fuese idílico pero claro cuando tú estás en el aula lo que vas viendo pues nada es idílico | si tú realmente no exiges al alumno una prueba / | pues claro los buenos sí que trabajan porque los buenos han trabajado siempre y siempre trabajarán pero los que no | no hacen nada | entonces realmente necesitas unos marcos mínimos de exigencia | porque si no acaba siendo esto un desastre | entonces sí yo creo que sí que habría que hacerlo | solo en situaciones idílicas que alguna vez se pueden dar en situaciones tipo:: | pues lo que te comentaba Literatura Universal aunque bueno también te llevas grandes decepciones | por ejemplo la primera vez que me tocó estar como interino para dar Literatura Universal dije que por fin me va a tocar con un grupo de ocho nueve alumnos y el programa era maravilloso | tenías que dar a Walt Withman Flaubert Kafka / por fin ((risas)) | claro llegas si tienes ocho alumnos y preguntas si les gusta la literatura | lo normal si estás en Literatura Universal | y te van diciendo que no | que están ahí porque no han querido hacer equis por descartar Economía por descartar tal / entonces claro de los ocho uno quería estar y alguno te dice directamente que jamás se ha leído un libro de más de 80 páginas | eso de entrada ya te hace preguntarte qué haces tú ahí qué vas a hacer ((risa)) | me decís esto el primer día y ahora tengo que estar durante 9 meses explicándoos nada menos que a Flaubert a:: | te vas dando cuenta de que – en cambio ese alumno que sí que ha estado | ese alumno que sí que quiere estar ahí a ese sí que no haría falta examinarle porque notas que le brillan los ojos cuando hablas de literatura | si tuviese alumnos de ese corte no todos pero una mayoría | que a lo mejor me bastaría con leer cosas conectar con ellos / luego mandarles alguna cosa cumplir un trámite físico y ya está y todos con buenas notas | pero es que eso no se da prácticamente nunca y menos en asignaturas troncales de veinticinco alumnos en lo que tienes de todo y claro | entonces sí sí tienes que buscar criterios de evaluación | insisto y esto creo que yo lo he ido aprendiendo e:: cuanto más tradicionales suenan incluso a veces es porque funciona más | quiero decir eso de la prueba de lectura es que sí soluciona muchos problemas soluciona muchos males entendidos | los alumnos lo van a leer e:: luego ya hablaremos de la obra y yo ya cumplo con ese trámite con ese 10% que me obligan a tenerlo y tengo que tenerlo | además si son un poco inteligentes sacan muy buenas notas y luego ya vamos a intentar hablar de El Lazarillo de verdad | entonces sí | eso acaba siendo mejor que cuando llegas con una especie de buenismo voluntarista de venga vamos a leer El Lazarillo les pides leer el primer tratado para comentarlo y al día siguiente lo ha leído uno y les dices que para mañana lo lean y preguntas y lo han leído dos | y acabas enfadado ¿no? acabas irritado porque acaba siendo un desastre | no es bueno para uno ni es bueno para otro | entonces sí yo creo que:: acaba siendo mejor | o sea es que:: | y claro evidentemente si están es por algo generalmente | sí acabas aprendiendo que eso e:: seguramente eras tú el que se equivocaba cuando llegabas con esa especie de voluntarismo y en el que piensas "vuelvo a lo de antes que todos son como tú" porque a mí si me decían que leyera El Lazarillo lo leía encantado | pero claro no puedes aspirar – y además también es normal | yo también se lo digo a los alumnos que yo tampoco pretendo y sé que es imposible que a todos os guste la literatura | no a todos os va a gustar la física y química ni a todos os va a gustar el dibujo tenemos que ser absolutamente realistas | entonces en la medida de lo posible buscar algo que permita:: que la cosa funcione y que en la medida de lo posible sea lo máximo posible y aquellos a los que les gusta les sirva ¿no?
51. E: sí
52. R: me ha venido a la mente una frase | que siempre me pasa mí mucho y que es algo que con los compañeros también he comentado | es esta famosa pregunta que a todos nos han hecho y que a ti te harán también alguna vez si das clase y es "pero profesor y esto ¿para qué?" | cuando te hacen esa pregunta que además te deja muy descolocado la primera vez porque tú estás hablando de Garcilaso y de repente como un jarro de agua fría te preguntan para qué sirve | entonces yo al principio – ya no me acuerdo la primera vez que me la hicieron cómo salir del paso | pero ya:: como sabes que esa pregunta va a volver ya en el fondo lo piensas | y te das cuenta de que es una pregunta que si te la tomas en serio es muy importante es que es la clave de hecho | y de hecho el problema creo que es que la gran parte de los profesores de literatura quizás ni sepan responderla | necesitan pensarlo mucho porque no les sale natural para qué sirve lo que estás haciendo | y si no sabes para qué sirve difícilmente vas a poder dar sentido a lo que estás haciendo | yo recuerdo que les comento un poco medio en broma medio en serio que yo ya tengo la respuesta cada vez que me preguntan esto | depende mucho del tema con el que me lo pregunten porque claro ya conozco a los alumnos y ya sabes cómo te lo preguntan | variando un poco el tono pero la respuesta de entrada suele ser la siguiente | "pues a ti para nada" | cuando generalmente me pregunta uno que esto para qué sirve pues a él para nada | claro porque en la escala individual a lo mejor es verdad que vas a pasar a 3º o 4º te vas

a ir y te va a dar igual a lo mejor quién es Cervantes | pero es que yo no enseño para ese alumno yo enseño para todos | es más yo enseño para todo un proceso que:: desborda lo que es esta aula este centro / | enseñamos porque queremos que la literatura sirva para algo para el ser humano | y evidentemente como tú eres una parte – por eso digo que al principio es bueno que vayas al choque con él para que él piense que es un ataque ¿no? | a ti para nada | ni para ti ni para mí esto desborda el individuo | o sea la literatura tiene un sentido para la especie humana | y nosotros estamos aquí como continuadores de eso | entonces claro poco a poco vas modelando el discurso para que vea que no ha sido un exabrupto | pero es bueno estos golpes de efecto de "a ti para nada" | en el fondo es verdad | incluso a nivel de corto alcance | seguramente es verdad que a él no le va a servir para nada y que no lo necesita | igual nosotros nos preguntamos para que estudiamos formulación la química orgánica e inorgánica / | pero necesitamos una fe colectiva en que esas cosas bueno a mí no me sirvió pero igual algún compañero mío es químico y necesitamos la química | otra cosa es ¿necesitas desarrollarla? | hasta que no comprendes eso hasta que el alumno no:: | y claro es difícil porque somos egoístas en general y en la docencia ya no digamos | o sea hasta que no cuestionas esa visión individual de la existencia pues claro a ti para nada | hasta que no desarrolles un sentido colectivo de las cosas la literatura no sirve para nada lógicamente | pero claro es difícil eso porque incluso nos pasa a los adultos y a los propios profesores de Lengua y Literatura saber que la literatura no sirve para ganar el *Trivial Pursuit* sirve para entender procesos muy complejos de:: por qué estamos aquí | qué cosas hemos hecho en el pasado / | y eso claro requiere mucho tiempo | muchas lecturas / y mucha maduración | y la frase "a ti para nada" creo que esconde una reflexión sobre el concepto de individuo y sociedad | porque además va al propio concepto de individuo como receptor "a ti para nada" e incluso de las obras | es decir a lo mejor enfocar todo a una especie de carrera de saber quién es Góngora quiénes son los clásicos como individuos / es verdad que si no eres una persona que tienes esa fe de partida esto sirve que podríamos ser tú y yo cuando éramos alumnos e:: es normal no creer en ello || para qué me están hablando de Garcilaso Fray Luis San Juan Santa Teresa si ni los leo porque ni me los están leyendo y porque en 4º yo no los voy a ver y porque además me marcho | es verdad que hasta cierto punto es un disparate | que solo se sostiene por esa especie de acto de confianza que los alumnos tenemos y que más o menos sabes que hay que hacerlo | pero es normal que el alumno no lo entienda | entonces en la medida de lo posible sí que es bueno que el alumno crea algo en lo que está haciendo | ya eso ayudaría que sepamos que responderle y modelásemos nuestra materia con respecto a eso | y que lo que yo estoy haciendo en clase sea adecuado a lo que le estoy enseñando || ese día concreto en el tema interpelado | y realmente el Rodrigo de verdad solo le abra al alumno de verdad ese día | el problema es que luego dices página 284 Garcilaso de la Vega y entonces tú mismo dices m:: | ¿sabes?

53. E: sí
54. R: te puede llegar a entrar la duda ¿no?
55. E: sí
56. R: de me ha entrado a mí f de que estás explicando la mística y estás mirando a chicos de 14 años y piensas qué les estás contando | te sientes un poco ridículo | les estás hablando de los Cantares y piensas qué pasará por su cabeza cuando les dices eso
57. E: Rodrigo de verdad | que muchísimas gracias por la entrevista
58. R: no sé si te servirá porque no:: | lo digo porque yo estos temas los he hablado mucho con compañeros | entonces soy consciente de que no es la posición habitual aunque luego hablándolo sí que se llega al acuerdo ¿no? | porque todos venimos más o menos de la misma madre ((risa)) venimos de la facultad y compartes experiencias gustos / | pero aun así y a pesar de que yo una de las mejores cosas que me he encontrado secundaria es el ambiente humano porque la gente es muy maja en general | un poco por lo que le toca vivir y por su propio papel de mediador / suele ser una gente muy desprendida muy generosa muy abierta / y muy dada a hablar entre los compañeros y debatir sobre estas cosas | yo soy consciente de que cuando hablamos a pesar de que nos entendemos muy bien mi posición es minoritaria | pero eso ya lo asumí desde el momento en que la propia carrera los teóricos somos una rama muy pequeña muy secundaria y que está mucho más cercana generalmente a los de filosofía / o a los de:: – que al propio lugar de dónde vienes | no es que sean enemigos porque los admiras mucho a los buenos filólogos y sabes que además es necesaria esa labor | pero realmente tu forma de enfocarlo es casi la opuesta a ese mundo de la tradición filológica ¿no? | de hecho tardo tiempo en sacar el plumero ((risa)) de hablarlo porque pueden llegar incluso a pensar "este ¿de qué va?" "¿qué me está contando?"
59. E: y ¿crees que la posición mayoritaria es m:: | normalmente más filológica?
60. R: sí claro | pero es normal porque eso pasa pero en todo | al fin y al cabo somos hijos de la tradición filológica que hemos estudiado allí y casi nosotros – | es más yo les digo muchas veces a los alumnos "vamos a empezar ahora y esto que os voy a decir normalmente nos lo va a decir un profesor de Literatura esto es historia de la literatura y no literatura" | el propio concepto ni siquiera nosotros como profesores lo decimos | ese matiz yo creo que como muchos ya lo damos por naturalizado porque a nosotros nos han dado historia literaria entonces e:: | yo he hablado con compañeros que te dicen "es que ¿hay otra forma?" ((risa)) | es como que ya se ha apoderado tanto la visión histórica que realmente parece que no hay otra | es como si no tuviésemos ese patrón histórico qué haríamos | ¿se podría llenar cuatro cursos de la ESO sin hablar de historia? ¿sin contar qué pasó en España en el siglo XVI XVII XVIII y XIX? | porque claro tú has estudiado así desde que eras un crío como ellos y en la carrera igual | yo en la carrera tenía primero Medieval luego Siglo de Oro luego XVII | has estado en lo mismo | entonces ni se te pasa por la cabeza pensar entonces ¿cómo sería? ¿cómo debería hacer esto? | tampoco he desarrollado un proyecto porque requería mucho esfuerzo | pero es que podría haber asignaturas que podrían ser estudios de los

géneros literarios estudios de la aventura del idilio la risa géneros confesionales / y ver ejemplos buenos de obras de diferentes épocas y diferentes autores / | eso sí que se podría pero:: se requeriría darle la vuelta y eso lo veo muy lejano soy consciente de que no:: | la supuesta renovación pedagógica viene más por los métodos que por los contenidos | se cambia mucho de cómo tratar a los chicos que si la gamificación la clase inversa / | pero no deja de ser vasos diferentes para el mismo contenido

61. E: claro
62. R: en el fondo estás enseñando | lo que pasa es que lo estás haciendo normalmente por la vía que le resulte más divertida | quizás sería la palabra | pero nada más el agua es la misma la cambias de vaso pero el agua es la misma | no hay un replanteamiento | es verdad que cambia la pedagogía y con eso no lo minimizo es difícil / | y además ahora estoy en la Facultad Educación y me muevo entre pedagogos | y hay que tener cuidado en relativizar su importancia pero está muy bien y obviamente si encuentras métodos de acercarte mejor a ellos pues fenomenal | pero el problema no es el cómo en este caso sino el qué que le estoy enseñando
63. E: pues muchas gracias | me has planteado un enfoque muy innovador por así decirlo
64. R: de nada Lucía

Entrevista Marta

1. E: te doy las gracias por querer participar en esta entrevista || si te parece empezamos | me gustaría comenzar conociendo la formación que recibiste durante el periodo escolar en la universidad o en cursos posteriores sobre la enseñanza de los clásicos
2. M: ninguna
3. E: sobre lo que es la enseñanza de los clásicos desde el punto de vista didáctico me imagino
4. M: sí en aquella época hacíamos un CAP | un master cuyo contenido se extendía seis meses y había una asignatura didáctica de la literatura y era un día a la semana dos horas | nos daban lengua y literatura | nos daban fundamentalmente materiales de lengua y la literatura no se tocaba || en cuanto a la universidad | yo terminé la carrera en el año 2000 y lo que nos enseñaban era el temario de la facultad | coincidí a su vez con un cambio de plan no el plan de Bolonia sino el plan anterior en el que se reducía además de cinco años la carrera a cuatro y nadie quería reducir temarios aunque había una reducción de tiempos | después:: estuve trabajando en la universidad | fui becaria como tú || estuve muchos años| hice la tesis | el problema que se planteaba allí es que lo que nos enseñaban era lo que ellos estaban investigando | por ejemplo que me expliquen a mí Fernando Basurto como clásico | no me sirve | dedicarle:: tres horas al Quijote no me sirve | todo lo que me ha servido en los clásicos para dar clase palabra por palabra viene del instituto | y de manuales clásicos como el de Lazaro Carreter y de Jose Manuel Blecua | el resto no me ha servido de nada || la universidad siempre se ha orientado a la investigación | por lo menos hace veinte años | no a la docencia | no tenía nada que ver | ni siquiera los temas de las oposiciones | había temas que ni siquiera habíamos dado
5. E: ¿cómo te enseñaron a ti a los clásicos | qué actividades usaban en el periodo escolar o en la universidad=
6. M: en el periodo escolar | en 7º de EGB | que equivaldría a 1º de la ESO | se utilizaba mucho la memoria | cuando todavía no estaba estigmatizada | nos enseñaban poemas por ejemplo para conocer a Garcilaso de la Vega En tanto que de Rosa y azucena entonces memorizábamos los poemas también es cierto yo he tenido especial predisposición y me resultaba especialmente divertido y cualquier cosa que me hubiesen hecho me hubiese gustado | hice filología clásica | filología hispánica | y me planteaba como voy a estudiar algo que me resulta divertido | el estudio debe resultar un poco incómodo| pues en la época escolar me enseñaron a los clásicos de esa manera | no había otra cosa | estamos hablando de los años noventa || en el instituto me enseñaron muy bien a los clásicos | mis profesores los amaban | y eso se trasmite muchísimo | funcionaban con selecciones de texto con fragmentos | que si te interesaba te enterabas y si no nada | pero a mí me resultaba muy fácil | de hecho en tercero de BUP | que equivaldría a nuestro 1º de bachillerato| teníamos una asignatura completa dedicada a literatura | cinco horas a la semana | el temario era de la Edad Media hasta la Regenta | entonces sí que dábamos todo | sin excepción | incluido el Quijote | yo en la universidad no tuve que leer el Quijote: | hay muchos compañeros que no han leído el Quijote en la universidad | yo lo leí a pesar de haberlo leído antes | desde el punto de vista didáctico | yo en la universidad no aprendí nada leí bastante menos | todas las lecturas de Medieval y del Siglo de Oro ya las había leído en el instituto || la metodología que he seguido | he utilizado muchas metodologías | pero la que me ha funcionado: es la que utilizaban mis profesores | no sé si por convencimiento o por qué | ese es mi acercamiento a los clásicos.
7. E: o sea que tú has enseñado o llevado a la práctica muchas de las cosas que te enseñaron más en el instituto | que en la universidad
8. M: sí
9. E: ¿cómo influyeron los autores clásicos a la hora de decidirte a estudiar filología clásica?
10. M: ya te he dicho | que leer La Regenta era para mí sublime | no la leí en la universidad | en la universidad le dedicamos dos horas a La Regenta | yo estaba esperando como agua de mayo tocar el tema La Regenta porque en el instituto la estudiamos un mes | y resulta que nada que solo hablamos del fragmento en el que se deja los

guantes Fermín de Pas | y me quedé | con ganas | y eso que yo no esperaba mucho de la facultad | mis compañeros sí | los que esperaban ser grandes escritores sí

11. E: ¿por qué encuentras necesaria la enseñanza de los clásicos?
12. M: en los clásicos:: encuentras: respuesta a muchas preguntas que si se las haces en general a gente de tu edad ni siquiera se las ha planteado || encuentras consuelo | compañía: | claro si tú tienes esa necesidad | hay personas que se conforman con comer | dormir | y poco más y hay personas que tienen dudas | tienen preguntas | ¿como resuelvo este problema? | tampoco hace falta irte al Conde Lucanor que es muy anacrónico pero todo sirve | no sé: una buena obra bien escrita como cualquiera de los clásicos te da una sensación de placer de belleza de orden| te reconforta mucho y en situaciones duras de pérdidas| de enfermedad | pues si que:: te ayuda mucho | además leerlos cada lectura es nueva es diferente porque cada vez tienes una duda | si te lees varias veces el Quijote | cada vez vas a encontrar algo distinto | tanto desde el punto de vista de la investigación | te das cuenta como una palabra cambia todo el significado | depende como leas al clásico | pero el clásico tiene un valor per se | que representa una época | una época de la que se puede aprender mucho | ya te digo | igual estaba más receptiva en el instituto | pero yo tuve en el instituto auténticos maestros que los tratábamos ya de tú | pero que amaban a los clásicos | una cosa que se ha ido perdiendo con el tiempo | también a mis compañeros | mis compañeros a la hora de dar clase: a la hora de dar clásicos siempre ofrecen la opción moderna | ¿qué leemos Fuenteovejuna o el capitán Alatriste? el capitán Alatriste | no hay manera: de meter un clásico en un instituto secundaria
13. E: y ¿eso por qué?
14. M: para empezar porque a mis compañeros tampoco les gusta | les parece un tostón | desde el momento en que te parece un tostón no vas a intentar transmitirlo y claro tostón supone un sobreesfuerzo para ti | eso por un lado | luego por otro la legislación tampoco nos apoya demasiado: || este año pasado he sido jefa del departamento de lengua | y me encargo de hacer las programaciones | pues siempre ha sido mi tozudez que las lecturas obligatorias | son obligatorias|| normalmente he sido más sibilina | porque sé que no se leen las programaciones | suelo resaltarlo menos | pero este año había impuesto que las personas que no lean las lecturas obligatorias | tendrán como consecuencia suspenso inmediato de la asignatura| y la inspectora no me lo ha permitido | primero me ha quitado lo del suspendo obligatorio y luego me ha quitado lo de obligatorias | pues ya nos hemos quedado sin lecturas | otro problema que tenemos con los clásicos | estás en Secundaria | muchos de ellos van al banco de libros | y se niegan a comprarse los libros || a:: ver he tenido muchísima suerte y no he recorrido muchos centros | tener la tesis me hizo que me sacase la oposición a la primera | tenía muchos puntos | yo lo más lejos que he llegado es a cincuenta kilómetros | el resto en Zaragoza | he estado en centros muy buenos y en otros no tan buenos | en los buenos sí que se lee a los clásicos | pero porque existe una cultura en la familia en la que valora a los clásicos | aquí ahora cuando llegas a 3º de la ESO has pasado un periodo de criba: | ya no estás en 1º o o en 2º que ya te has quitado a la morralla | que tienes en 1º de la ESO a niños de 16 años que no les puedes mandar leer | ni una edición adaptada || la editorial Vicens hace ediciones adaptadas y con ellas entran en 3º de ESP | yo he leído dos veces el Quijote en el instituto | una en 1º de bachillerato | porque me querían mucho los alumnos lo leímos | pero para que lo leyeran de verdad y no hicieran un corta u pega | tenía que hacerles exámenes tipo tests todas las semanas de cinco capítulos | estamos hablando de personas de 17 años | porque claro resúmenes en internet hay muchísimos | pero:: claro tienes que leértelo | y algunos acababan encantados |bueno generalmente todos acababan encantados | lo que ocurre es que tuve que reducir el temario | bastante | para empeñarme en leer el Quijote y me supuso un esfuerzo tremendo | porque corregir exámenes| aunque sean tipo test | todas las semanas cansa | pero me empeñé | no vuelvo a empeñarme | otra experiencia que tengo | por ejemplo con Larra en vez de hacerles comprar un libro les seleccioné los artículos más simpáticos | es que no les hacía no gracia | El castellano viejo no lo entendían | leímos La corza blanca y no entendieron nada | no llegas a los alumnos | llegas a uno | y con eso te conformas | El lazarillo sí que suele tener mucho éxito | ¿por qué? | porque es corto | utilizamos ediciones cortas por ejemplo la del Quijote | son ediciones súper pequeñas | con mucho dibujo | y ni aun así | en castellano moderno | yo por ejemplo leí La celestina en versión clásica ¿por qué? porque te obligaba el profesor | y porque la legislación lo obligaba | ahora no | yo no pude ponerles la Celestina como lectura obligatoria: la celestina en 3º de la ESO | ¿por qué? | es un texto clásico: | es un texto difícil | ya te digo tanto los compañeros | como el propio alumnado | como la ley | como la inspección técnica: no los eliminan por censura ideológica | hay que titular | y si les metes a un clásico no titulan es más ni siquiera las lecturas son obligatorias
15. E: ¿siempre ha sido así la inspección técnica? | ¿el profesorado? | ¿ha habido una evolución o involucción en este caso?
16. M: sí, lo he notado mucho | antes tanto jefatura como inspección técnica no me ponían ningún inconveniente | ahora es una lucha
17. E: ¿por qué?
18. M: primero porque los críos se niegan a comprarse los libros | dicen que si es una educación obligatoria que los compremos nosotros | luego porque al profesorado nos cuesta | porque lo que queremos es que lean | aunque sea un folleto | por que lean sacrificamos todo | por ejemplo en otros centros se sigue leyendo a los clásicos porque los padres quieren que sus hijos lean | que entiendan | si los padres lo consideran importante no hay problema | pero si el entorno los presiona | y no los consideran importantes | no funciona | además tenemos menos tiempo dedicado a la literatura | con la PAU se quitó la literatura nos costó mucho que nos dieran un espacio | en 1º de bachillerato tenemos tres horas | para dar: desde Edad Media hasta siglo XVIII | pero el XVIII no lo toca nadie | bueno yo sí que lo he dado:: | pero contra viento y marea | y quien va a tocarlo si son cuatro cosas | es un esfuerzo

que yo ahora mismo me planteo si merece la pena | no encaja dentro de sus expectativas || entonces ya tuvimos que luchar las horas de PAU para que por lo menos el temario de 2º de bachillerato incluyera desde el Romanticismo hasta finales el siglo XX | Galdós les suena a Gabinet | a Gaset || no se:: y eso que televisión española hizo un gran esfuerzo en los años 70 y 80 por convertir en películas a los clásicos y es una ayuda muy útil | sobre todo para Berceo | pues te sirve

19. E: has hablado de que para ti los clásicos te influyen desde un punto de vista personal | como una fuente de placer | como unas obras abiertas irreductibles a un solo significado | también la bibliografía añade que son patrimonio cultural | que son un modelo cumbre del uso de la lengua con el que se pueden practicar competencias lingüísticas | o también como depósito de distintas visiones sobre la realidad | ¿consideras que el sistema educativo privilegia alguna de estas concepciones?
20. M: A:: ver | el conocimiento de la lengua | yo llego a 1º de la ESO y no entienden a los mayores | lo primero que hago es lo que hacían nuestros profesores | llevo un listado de vocabulario que nunca me preguntan de dónde lo saco | pero jugamos | cada día les hago buscar en el diccionario siete u ocho palabras su significado | claro pero eso está bien en 1º de la ESO cuyo temario es únicamente morfología | les hago exámenes de vocabulario:: | una compañera tenía un hijo al que le di 1º de la ESO | y le pareció que eso era muy antiguo | muy retrógrado y es verdad | lo cogí de mi profesor de 8º de EGB | además la primera palabra que aprendí | que no conocía | era jirón | me pareció una palabra bonita | y les hice lo mismo | cuando llegan a 2º de bachillerato es de lo único que se acuerdan | de esas palabras | de esas expresiones | son expresiones que oyen de sus abuelos: | lo que ellos comentan a final de curso es que entienden mejor los telediarios | los programas de televisión | es cierto que hay que trabajar mucho y servirían como x del vocabulario | ¿cual es el problema? | por ejemplo me voy a ir a Delibes | tiene un uso tan especifico de palabras que ya no se usan: | incluso entra el mundo de los pájaros | es tan rico el vocabulario | que incluso a mí:: me desborda | entonces en cuanto a la opción de vocabulario | que es de las más interesante de las que propone la legislación | tendría que tener más horas para poderlo trabajar || tengo otra experiencia | que también es con Lorca | que trabajamos el vocabulario | y mira que me pareció complicado y me planteé como | pues el Romancero gitano o:: | poesía o:: || y ¿sabes lo primero que hice? no como referencia | sino para que se imbuyeran del espíritu lorquiano | yo estudié con Paula Ortiz | la directora de cine que hizo La novia | pues se la puse | en cuanto terminó la película | los críos se enamoraron | mira que estamos hablando de 2º de bachillerato y perder dos horas de clase para ver una película | es algo que hay que valorar | pero una vez que terminó la película se quedaron con todo el simbolismo | sobre todo con ese resabio | esa sensación tan próxima porque claro ya tienen dieciocho años y saben lo que es el amor | el simbolismo de la luna | que si te pones a leer el Romancero gitano y hablas de la luna no lo entienden | se quedaron imbuidos de ese sentimiento y a partir de entonces les encantó | tienes que hacerlo propio | esa obra magistral que es lo que hizo Paula | les atrajo muchísimo además Inma Cuesta que es una gran actriz se metió mucho en el papel de la novia | con ese tipo de reclamos los vas atrayendo| pero porque ya son un poco adultos | ya tienen su experiencia personal || a ver el asunto del patrimonio | con once años el patrimonio cultural se reduce a que mi hermano no me quite la *play* | a parte de que no tienen cabeza | yo les puedo explicar:: cualquier cosa | el que se lo quiera estudiar se lo estudia | pero no lo llega a entender | es como la sintaxis| les cuesta mucho | se lo tragan pero les cuesta mucho | necesitan hacer un paralelismo entre la obra y su vida| me parece fundamental | que vean que la literatura puede acompañar | y dar respuestas | que no es ajena | que no es una imposición del instituto | es que cuando me mandáis un libro del instituto ya lo rechazo | que mala fama no:: || no sé | por ejemplo Casarse pronto y mal | tampoco lo entendían demasiado bien | XX | me parece que Larra es:: hermoso y yo lo leí cuando tenía su edad | pero ellos no se plantean esos problemas | no tienen nada que ver con su vida | ni con conciencia de nación| es una edad en la que | no hay madurez suficiente para alcanzar todos los objetivos que se pretenden | lo máximo que podemos aspirar creo que es a mejorar el vocabulario | de hecho de 1º a 4º de la ESO estoy haciendo un curso y lo que hay que trabajar es la selectoescritura porque realmente no entienden | no entienden un texto narrativo actual | ni tan siquiera literario | una noticia | como para ponernos a florituras galdosianas:: | a la belleza de Bécquer || no se:: | la tercera cosa que me has dicho| una era el patrimonio | otra era el aprendizaje del nuevo vocabulario y ¿la otra cosa que me has dicho?
21. E: como fuente de placer
22. M: para empezar | tiene que ser como fuente de placer para el profesor | eso sí que lo hemos hablado | no con mis compañeros | porque a ellos no les gustan | les supone una cruz| pero sí | con mis compañeros | de los profesores nuestros | te acuerdas cómo se ilusionaba fulanito leyendo tal obra | tuve un profesor de clásicas | de latín que traduciendo la Eneida | hacía un teatrillo y lo vivía | acabas enamorándote de la Eneida | ahora los profesores mismos si podemos poner en lugar de un libro de caballerías | que yo sé que es un tostón | les ponemos Alatriste | que condensa la idea más o menos | más o menos | de lo que queremos decir || a ver fíjate en lugar del Lazarillo hemos leído el libro de los sueños para sustituir al libro de caballerías | y en lugar de leer Fuenteovejuna | yo en 3º siempre trato de dar Fuenteovejuna | ¿sabes qué leemos este año? | Shakespeare | Romeo y Julieta | estamos hablando de literatura castellana y acabamos dando literatura inglesa | la incongruencia en el aula es que acabamos dando literatura inglesa y te vas tan conforme
23. E: ¿y esa incongruencia por qué se da?
24. M: porque:: | quieres que lean | quieres que lean una obra que les suene | que más o menos les interese | pues fíjate en Shakespeare | entramos con el Humanismo de Dante | Petrarca y Bocaccio | bueno si lo sabes montar bien | por lo menos han leído | por lo menos han leído | los sacrificios son:: tremendos | La Regenta imposible

| yo leí nueve libros en 3º de BUP | que incluían La Regenta y el Quijote | una vez que leí La Regenta me puse a leer todo lo que había de Clarín | me enamoré de Fermín de Pas | yo he tenido un alumno que lo hubiera podido haber intentado | X | en la selectividad el autor que más me impactó fue Unamuno | me puse a leer todo lo de Unamuno independientemente del temario | por ejemplo con Lorca no conecté | en cambio dando clase he conectado mucho con Lorca | porque con la película de Paula Ortiz se creó un ambiente en clase tremendo || ahora me estoy acordando de otra película| la vi con gitanos | que no es que sean ni buenos ni malos | solo | que su horizonte vital es casarse | y meterles una película en blanco y negro | con tan poco personaje | con una trama tan lenta | pues es que les encantaba | la única forma de tenerlos tranquilos era ponerles la película | me servía para explicarles las descripciones | nosotros tenemos que intentarlo | tengo un compañero que da 4º que lo intenta todos los años | pero se va del centro | pero como no tiene el apoyo del departamento y los críos lo tienen enfilado | nunca consigue que lean Bernarda Alba:: ni Pio Baroja ni Zalacaín el aventurero| lecturas de 4º no lo consigue | yo ya intenté que leyeran Marianela | leí con ellos porque les hice una antología | textos de Larra | incluso me atreví con Cartas Marruecas | un par de fragmentos para que conocieran un poco su contenido | los más significativos | los más simpáticos | con Larra utilice fragmentos en los que se hacía crítica social | por ejemplo El castellano viejo Casarse pronto y mal | realmente los más llamativos | porque si hojeas los libros de texto | ni tan siquiera cogen los fragmentos más significativos de una obra clásica | por ejemplo si yo voy a leer el Arcipreste de Hita | e: pues:: cojo el episodio de Don melón y de Doña endrina | nunca cojo el prólogo | entonces al final mis libros de cabecera siguen siendo los libros que yo utilizaba cuando iba a bachillerato | que nos siguen pareciendo insuficientes eran mu::y | porque usaban un vocabulario muy colorista || el problema es que el poema del Mío Cid se reduce a esto ((señalando con los dedos un trecho mínimo)) ¿ves? en el temario de literatura | se sigue privilegiando mucho la lengua y ellos siguen sin entenderlo | que además como hay tantos cambios | ya no damos gramática tradicional | estamos con la X | cada día es una cosa:: | el tiempo no da para más: | ya te digo | yo en COU daba lengua y daba literatura | independiente | yo ahora tengo que dar lo mismo en la mitad de tiempo | es cierto que la EvAu ahora es muy sencilla | porque son tres autores| sota caballo y rey | se puede sacar un diez perfectamente | muy sencillito| es un poco de reflexión sobre la lengua:: y sobre literatura las preguntas son las que hay | se saca fácilmente con:: aprendértelo de memoria y vomitarlo y como hay poquito tiempo | tampoco da para enrollarte una barbaridad | entonces todo queda en mero trámite | estoy convencida que las personas que van a dedicarse a esto y les gusten los clásicos los encontrarán | o el libro los encuentra porque yo cuando iba a la biblioteca | iba a por un libro y cogía veinte | pues cuando éramos becarios | yo uno de los grandes placeres que teníamos era bajar a los fondos | los tienen organizados de tal modo que si por ejemplo ibas a estar trabajando en el libro del Buen Amor encuentras un montón de libros | a la vez que vas a buscar uno XX | mi director de tesis se quejó de que en la nueva biblioteca de la María Moliner no les dejaban bajar | y claro es que pierdes muchos libros | aunque X pensaba que los libros te encuentran a ti | y es cierto | los libros acaban encontrándote a ti | vas a buscar un libro y encuentras otro | y es ahí donde encuentras la clave a tu problema | e:s la frase que refuerza mi argumento | al fina::l acabarán encontrándose pero dos tres | la legislación no potencia a los clásicos | no les da el valor suficiente | ¿por que? porque hay que titular

25. E: no les dan importancia a los clásicos pero luego el currículo mete muchas ordenes de que lo que hay que estudiar es de este siglo a este siglo
26. M: sí | pero tienes simplemente que mencionar | por ejemplo Berceo | coges Los Milagros | les explicas la cuaderna vía | pues lo que solemos hacer es composiciones | y van entendiendo | empiezo con la cuaderna vía antes de los pilares | les decimos "vamos a hacer una cuaderna vía" | teniendo en cuenta la temática del Pilar | empiezan diciendo "QUÉ DIFÍCIL" | luego ven a Berceo no entienden mucho pero se dan cuenta del ritmillo | pero claro eso no lo puedes hacer con todos | porque necesitaría ese tiempo para la asignatura de literatura | porque tengo que dar comunicación | ortografía | porque llegan a 3º de la ESO y no saben poner tildes| ni tan siquiera saben separar palabras | tienes que plantear la literatura como un juego | el Lazarillo siempre lo utilizo porque a parte de ser muy cortito | es un chico | es pícaro intenta sobrevivir | y me encuentro en un barrio donde hay moros | hay gitanos | que en general les atrae | por ejemplo de los Milagros de Berceo | eliges aquellos que más les van a atraer | pero para eso tienes primero que conocer a los alumnos | para poder elegir las lecturas | elegirlas a priori me parece un poco erróneo | porque no sabes con qué grupos te vas a encontrar | pero la legislación sí te las exige || ya te digo | en 4º de la ESO el compañero que pide clásicos se queda solo | y estamos hablando clásicos con una de ediciones de Vicens Vives que es la mejor editorial de clásicos adaptados | porque existen distintos grados | está La Celestina para 1º de la ESO | para 3º esta editorial está muy bien | pero como es muy cara los padres se quejan | pero ya te digo como no son obligatorias mi compañero se ve en la tesitura de que no se los leen | y como el departamento tampoco le apoya | que más da Zalacaín aventurero | que más da que lean Bodas de sangre o La casa de Bernarda Alba | que tostón| e: no se:: || todo son más bien:: no trabas | pero: sí no algo asentado | progresivamente este valor de lectura obligatoria se va perdiendo | te repito | llevo doce años en la docencia de instituto y me han rechazado este año tres veces la programación| teniendo en cuenta que es un año | que no sabíamos cómo iba a evolucionar | que pudiera ser un poco mas flexible | pues: no no | lecturas obligatorias nada quitan el obligatorias | ponen un porcentaje a la lectura | cuanto le das a la lectura un diez por ciento | a no ser que quieras sacar un diez | no te lo vas a leer | no te vas a leer ni: La Celestina | el Quijote impensable | fíjate la opción en 1º es La Celestina o la Elegía de David Lozano | si te viene el autor te da una charla:| Fernando de Rojas no va a venir | otro inconveniente que nos encontramos son las editoriales | excepto Vicens vives y eso sí que es muy importante porque adapta todos los clásicos españoles o extranjeros | y es muy

útil | pero el resto de las editoriales te vienen y te dicen si tú coges este libro te mandamos por ejemplo a David Lozano | elegía | tal día a tal hora y lo van a conocer los alumnos | incluso el propio director prefiere que hagas eso | que venga un autor actual | de más o menos relumbrón a que cojas un clásico | porque un clásico no lo vas a poder traer | también hay una serie del Ministerio del tiempo que sirve bastante para los clásicos | por ejemplo cuando leímos Fuenteovejuna | les puse el episodio en que termina Lope yendo a caballo y dice "esto es amor quien lo probó lo sabe" | y eso sí que les enganchó | y seguimos luchando como Fuenteovejuna | el contexto histórico les gustaba mucho | pero fue una lucha | imagínate vas a explicar Fuenteovejuna | abres la puerta de clase | la luz está apagada | dices se han ido | no se han ido | y de repente oyes "mamasa" | es el nombre de una alumna | tienes que encender la luz | cuadrarlos | que se pongan cada uno en su sitio | y vamos a explicar aquí Fuenteovejuna | uf: qué duro | yo soy de las que explico | me puedo pasar una hora explicando | y luego todo a la pizarra| todo lo tienen que copiar | porque lo del libro es insuficiente | el manual tiene mucha palabrería | tenemos también limitaciones respecto a los manuales | porque hay bancos de libros | esto significa que la ley establece que tenemos que tener cuatro años el mismo manual | pero el instituto | si los tienes diez | ese dinero que se ahorran | entonces tengo libros de texto que todavía llevan truhan y guion con tilde | y eso desde 2008 no se lleva | ¿qué hago con ese libro de texto? | ya te digo la selección de textos que hacen ahora los editores actuales | no tiene nada que ver con la selección de textos que por ejemplo hizo Lazaro Carreter | es que:: los clavaba | yo lo sigo utilizando | mi libro de cabecera es de 1987 | con toda la pena del mundo te lo digo | y la metodología | utilizo muchas | también utilizo la gamificación | pero ¿que me pasa con la gamificación?| te pasas un montón de horas haciéndolo | estaba explicándoles qué era el humor| en que consistía | y cogé de: una película de Tarantino Django encadenado un fragmento del episodio en que Don funciona a la manera del Kuklus klan y quiere quemarlo | pues no les encajaba el gorrito | antes incluso de ponerles el vídeo ya habían dado al móvil la opción correcta | o sea un cachondeo | o por ejemplo el club de la comedia la música Pasapalabra | hemos hecho X e:s que son píldoras | yo he utilizado | por ejemplo | *Twitter* | y seguí con *Instagram* | y les mandaba | por ejemplo | a ver | "voy a poneros un fragmento de un texto y me tenéis que decir quién es" | "el primero que lo acierte se lleva un punto o cero con uno o cero con dos" | y ellos se hacían la cuenta tenían el hashtag de queridos alumnos | pero lo utilizan para otras cosa:s | además como tenían 12 años había que pedirles permiso a sus padres | y siguen funcionando y siguen teniendo la misma cuenta pero lo utilizan para jugar | para sus amigos | si me vas a preguntar ¿qué mecanismos he utilizado? | pue::s todos | y ¿qué es lo que més sirve? | llegar a clase | sentarte y explicar y explicar | clases magistrales | solo entienden eso | en cuanto hay una clase diferente | en cuanto hay una gamificación | en cuanto pones una película | ellos ya se sientan | en distintos niveles | se empiezan a hacer trencitas uno a otro o a otra | se dan cariñitos | se dan besitos | es que van a 3º de la ESO no te estoy hablando de 4º de carrera | y eso lo ven como día libre | no entienden que eso tenga una finalidad | por ejemplo para dar las variedades diatópicas | utilicé la película Ocho apellidos catalanes fíjate: que hay imágenes claras en que se muestra el Reino en Aragón | La Corona de Aragón | sobre todo hacia al final| incluso preguntas guiadas | pues no: | ellos bajan incluso las persianas | pero "cómo las vas a bajar si tienes que completar el material" | ellos ven día de fiesta | funcionan de otra manera | por eso yo empiezo "buenos días vamos a hablar de Berceo" | les sueltas el rollo | bueno para mí no es rollo:: | es mi vida:: | y "¿ esto como te lo sabes?" | "me lo aprendí cuando tenía tu edad" | "tú te sabes tu teléfono móvil ¿no?" | "pues yo sé esto" | "porque es una parte de mi vida | porque me gusta | porque me ayuda | porque cuando estoy me aparece una frase de fulanito que me han enseñado | que se me ha quedado grabada | porque no me dais una oportunidad | que yo sí que la tuve | que igual si yo hubiera estado en las mismas circunstancias que tú | igual no la hubiera aprovechado | o la hubiese tenido" | ya te digo que resulta difícil | y por mucho que diga inspección que la clase tiene que estar en constante ebullición | no: | el aula tiene que estar callada y con ambiente de trabajo | me parece importante | y escuchar y recibir | yo de todas las metodologías sobre todo porque me gustan los retos | que he aplicado | impresionan mucho y quedan súper guay | pero: si el año pasado nos dimos cuenta de que ni siquiera sabían mandar un email | porque ponían en el asunto el contenido | entonces es que estamos hablando de: una distancia generacional: tremenda

27. E: y este desencanto que tienes | por así decirlo| con la enseñanza de los clásicos
28. M: no estoy desencantada | yo estoy encantada con los clásicos | que no lo comparta es normal | mis propios compañeros que son mayores que yo | tampoco lo comparten | "menudo tostón" | yo sigo feliz y sigo enseñándolos | por ejemplo yo les pongo dos lecturas | pero no son excluyentes | tienen que leer las dos.
29. E: estas dificultades que tienes con el alumnado ¿las has tenido siempre o ha sido algo progresivo?
30. M: empecé a dar clase en 2007 | y: en ese momento no apoyaban los padres | porque todavía no habíamos entrado en la crisis | y: intentar que leyeran los clásicos era imposible porque se echaban a dormir | de hecho me decían | "mi padre trabajando en un taxi cobra el doble de lo que ganas tú" | bueno | en aquel momento sí que la legislación apoyaba | cuando llegó la ley Wert | buaf: || yo recuerdo que en 2007 tenía un departamento muy concienciado con los clásicos | y para ellos era muy importante | los clásicos eran fundamentales | si no para qué vienen aquí | la idea era | en la calle leéis lo que queráis | pero aquí vamos a leer los clásicos | entonces no había ningún tipo de fisuras | si no los lees suspendes | por acuerdo departamental | en la situación en la que me encuentro ahora | no | si los leen es por: cariño respeto hacia mí | no hacia los clásicos | ya te digo que la legislación no apoya | y me da a mí que con la X porque todavía va a ser más permisiva | todavía no ha transcendido mucho | y tardará un par de años en implantarse | pero con los clásicos los va a terminar ya de decapitar | y me da un poco de pena | y no por censura | por lo que no se estudiaba la estética y la mística hace años | sino| simplemente porque supone un esfuerzo | y ahora aquí es la ley del mínimo esfuerzo | no creo que haya una conjura para que los críos sean

ignorantes| sino que supone demasiado esfuerzo | saben algunas cosas | más de lo que esperan| sobre todo de Medieval por los videojuegos | por ejemplo hay un libro que leemos siempre en 1º de la ESO | ten en cuenta que en la pública cuanto más recicles libros mejor | si las editoriales te regalan diez libros de lectura obligatoria | pues ya puedes ir con diez libros y ya tienes casi | la clase completa | para leerlos | mitos griegos| una selección de mitos griegos y les encanta | y saben mucho más que nosotros | más que yo incluso en algunas ocasiones | porque forman parte de los videojuegos| luego hablamos de la mitología de Marvel y todo eso | también les ha gustado mucho Ana Frank | la versión adaptada en 2º de la ESO | pero: lo primero tenemos que estar convencidos de que hay que leerlo | los profesores | eso es fundamental | porque si:: formamos piña los niños van a leer | si no formamos piña no van a leer | e: inspección no se enteraría de los que leemos | se lee no hay quejas y ya | pero si un niño se queja porque tiene que leer La Celestina | llega a inspección e inspección le va a dar la razón al niño | igual que si un niño e: va con tu examen a inspección | el niño va a aprobar | lo que se busca ahora es titular | ya dice la actual ministra | no te digo lo de la ley Wert o la ministra porque sean del PP o del PSOE | la de ahora | dice que se repite mucho | no tiene ni idea de qué va el aula | que:: han titulado gente que no sabe ni siquiera español | tenemos varios cuartos | tenemos el 4º A y el 4º B que tienen futuro | el 4º D supuestamente acabarán haciendo un grado medio y el 4º C que es un grupo de diez niños | que ya ni tan siquiera leen las lecturas obligatorias | que ya simplemente están ahí | que les das lo mínimo de lo mínimo | esos supuestamente titulan y se van a ir a una formación profesional básica | claro todas estas cosas sí que las sabemos nosotros | inspección | pero estas segmentaciones que parecen guetos | yo no sé si inspección lo sabe | los vendemos como que lo necesitan | es una educación completamente:: | no me refiero solo a los clásicos | los clásicos depende mucho de nosotros | de los padres y de la inspección| en que te permitan o no te permitan

31. E: y tú ¿por qué consideras importante que se enseñen los clásicos?
32. M: uf: porque para empezar | nos da la impresión de que la vida empieza cuando nosotros nacemos | y no es así | porque los errores se repiten si no se conocen las causas que los desencadenan | porque acompañan | porque enseñan | porque abren la mente | ¿por qué estudiar matemáticas si yo voy a ser filóloga? | porque ejercita parte de tu cerebro que de otra forma quedaría muerto| porque ves que la vida es muy parecida | en lugar de leer un libro de autoayuda | te puedes ir a Patronio | al Conde Lucanor | en lugar de:: | oye | estoy muy enamorada | pues te lees a Larra | entre chiste y chiste y broma y broma la verdad asoma | porque la vida ya está vivida | y es verdad que no hay muchas tecnologías | es conectar con la esencia del ser humano | incluso te permite predecir | puedes predecir acontecimientos | lo que hoy te parece un desastre | mañana puedes reírte de ello | o al revés | es que ya te lo están enseñando | ya te están acompañando | no hace falta *mindfulness* | lee a un clásico | es que : estamos buscando ahora sentido a nuestra vida | lee a un clásico | lee un buen libro | es que es aburrido | si es aburrido es que eres más simple que un plato de habas | no sé | si los clásicos se han hecho clásicos es precisamente porque responden a necesidades humanas | llegan a la esencia humana | esa es la categoría de clásico | entonces e: | me parece fundamental | sobre todo porque hay muchos niños | que suelen ser los que menos mal dan | les dedicamos mucho tiempo a los que dan por saco | a los que rompen un extintor| a los que tiran mesas por las ventanas | y las charlas del departamento de orientación son tremendas | de inmersión | pero luego a los niños que ves callados retraídos que tienen sus propias angustias les dedicamos muy poco tiempo y un clásico seguro seguro que les da respuesta | y en cada momento de su vida seguro que les dará una respuesta | desde lo más trivial hasta lo más profundo | son insustituibles | que luego les quieres poner otra lectura más divertida | ¿para aprender vocabulario? | pueden aprender vocabulario | pero es lo que ya te he dicho con Delibes | no puedes utilizar el vocabulario de Delibes porque no te va a entender nadie | el vocabulario de Larra bueno | el del Quijote buf: | el de Galdós | bueno pero no te van a entender | necesitas una conciencia social de la importancia de los clásicos | pero esto de más Platon y menos *prozac* | que era un texto | yo te diría más clásicos y menos *prozac* no lo sé | y menos tonterías | ya te digo compañeros míos de otras asignaturas no han leído a los clásicos | el otro día estaba en una conferencia con un X | decía que la competencia clave | no es ni la matemática ni la tecnológica | es leer y escribir y entender | como decía Cervantes hasta un folleto | ¿ por qué? es una comunicación con otra persona en el tiempo en el que tú quieres | y en el momento en el que tú quieres | y te llega donde tú necesitas | un clásico lo lees veinte mil veces | yo tengo en casa una biblioteca tremenda | hay libros que les llamo yo de paladar de estropajo | esos que se leen cuando vas a coger un avión | que los puedes coger y leer un momento | dos momentos
33. E: que quieres que aprendan los alumnos de las obras y de los autores clásicos o sea | ¿cuáles son tus objetivos a la hora de darles esas obras | los contenidos mínimos por así decirlo?
34. M: lo que quieren es que lean | me gustaría transmitirles curiosidad por leerlos | ¿qué busco cuando los leo? la verdad es que como hay tan poco *feedback* | busco divertirme | que esos sientan mi diversión | mi pasión | y que si logro trasmitírsela | ellos van a leer el libro | despertar su curiosidad
35. E: tus objetivos que lean | y que despierten su curiosidad
36. M: despertar su curiosidad no por leer cualquier cosa | que lean buena literatura | que sean buenos lectores | que desarrollen un paladar exquisito a la hora de leer | que cuando lean le trasmitan una emoción | hay obras que son tan buenas | que te transmiten el olor | la textura | la simpatía o antipatía hacia el personaje | que les den una oportunidad a los clásicos porque los van a dejar plenamente satisfechos | cuando les he obligado | con cara de perro| e: luego han estado muy contentos| y se han alegrado| ellos los disfrutan| e: les da mucho miedo el tocho| a todos nos da miedo | es como enfrentarte a la hoja en blanco | cuando te pones a hacer la tesis | hostia | cuál es la primera palabra que pongo | pues lo mismo | les da miedo | entonces hay que hacer que pierdan el miedo |

también es una cuestión de autoestima | si ellos acaban el libro luego se sienten súper orgullosos | "he leído el Quijote" | "hemos leído el Quijote" | recuerdo que me decían los de 1º hace dos años | "sí pero nos hemos perdido la mitad de sintaxis"| "pero como os voy a dar al año que viene en segundo pues ya lo recuperaremos" | ellos se sienten orgullosos de haber hecho ese esfuerzo | fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona| hemos leído el Quijote | es una experiencia | que quiero volver a repetir| porque me: dejé la piel | pero habían leído el Quijote | de hecho hasta en las junta de evaluación | mis compañeros se quejaban | porque iban a tecnología y mientras estaban esperando al profesor de tecnología | estaban leyéndolo| y el de tecnología me decía "oye no los: tengas tan presionados" | y el de historia | yo les decía | "estoy encantada de que estén leyendo el Quijote" | la tecnología la aprobarán | yo que me sé | es la competencia de aprender | en lugar de estar rompiéndote un ratón | y si no también te quejas de que están rompiendo un ratón | están leyendo entre clase y clase | y resulta | hostia que es divertido | que es amable fíjate desde lo más cómico a lo más trascendente| al final | fíjate | he terminado queriendo a Don Quijote| he acabado dándome pena por su muerte | si no les das una oportunidad | no lo van a disfrutar | pero si yo el primer día que llego a clase y digo voy a dar | bueno me dejáis dar 1º de bachillerato | te dejamos dar 1º de bachillerato | es un grado también | cuando llegas a un centro te dan los primeros de la ESO | bueno pues voy a poner como lectura obligatoria esto y les gustó | unos porque se leen todo lo que les eches | otros porque realmente les gustó | y otros como sus compañeros lo hacían y son un poco borregos pues también les gustó | otra cosa que no me había dado cuenta | tienen a los clásicos tan mitificados y tan mistificados | se creen incapaces de acceder a ellos | y cuando les obligan y lo consiguen es como hacer el test de Cooper en 8 minutos | que: no está mal | sí que me han criticado mis compañeros | que les ponga el quijote | o sea que se me han quejado otros porque en sus clase en lugar de estar escuchando el rollo que les soltamos | están leyendo el Quijote | es un ejemplo real de hace dos años de alumnos que estaban leyendo el Quijote en otras clases | pues si se ponen a leer La Regenta | Unamuno | que en ese momento vital suele estar bastante bien | lo disfrutarían | claro que la idea es esfuerzo mínimo | memoria poquísima | y:: todo lo más sencillito de mundo | pues es casi una lucha enfrentarte con ellos a los clásicos | pero si te dan una oportunidad y tú logras | crees | en lo que vendes | te lo compran | y te lo compran encantados| y luego al final se sienten orgullosos | nos dejamos de dar las oraciones de relativo | y con antecedente expreso | sin antecedente| nos costó tres meses leerlo | pero estaban orgullosos | al principio era esfuerzo | pero luego placer | y ya engarzaron | qué me aconsejas porque yo ya he leído el Quijote | ahora ya me pueden echar lo que quieras | no sé si te ayudo

37. E: claro claro | al final:: ¿con los alumnos lo importante es entrarles no? tu dirías que no hay que tener un prejuicio sobre los alumnos que no leen nada y que sobre todo lo que hay que hacer es esforzarse muchísimo por llamar la atención por inculcarles las lecturas obligatorias| y que una vez pasan por el aro| los resultados son buenos |
38. M: sí
39. E: luego has hablado al principio de la entrevista | cuando la memoria no estaba estigmatizada | pero el método de la EvAu es básicamente memorístico
40. M: el método de la EvAu | no | el método austral de la evau es | las tres primeras preguntas con las que puedes e: | aprobar perfectamente | e: es un texto | sacar el tema | la primera pregunta ya vale dos puntos | sacar el tema || la segunda pregunta es qué quiere el autor decir | cuando dice | que suele ser una metáfora | qué quiere decir con esta metáfora | pues tampoco atinan mucho | es más bien una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua | luego te pone una oración | luego te hacen un comentario guiado | yo recuerdo que cuando nos ponían un texto | nos decían comente comente comente lingüísticamente este texto | no te decían si te tenías que preocupar de la coherencia de la cohesión | si de las figuras retóricas | no te decían nada | aquí sí te dicen | lo más importante es la opinión del autor | lo más importante es la coherencia | lo más importante: | son tres opciones | después te ponen un ejercicio de ambigüedad de esta frase | el vino blanco | ¿qué doble significado? | es una reflexión sobre la lengua | eso es practica pura y dura | entonces no hay memoria|
41. E: me refería sobre todo a la parte de literatura
42. M: sí | pero es que la parte de literatura | con el poco tiempo que tienen | lo que memorizan es esto ((señalando un trecho mínimo con los dedos)) | es muy poquito | no es como nosotros | que teníamos | hora y media o dos para el examen de literatura | y sí que era memorizar | porque daba mucho | era un comentario de texto y era memorizar | es que yo aquí les doy por ejemplo treinta folios sobre el tema de Federico García Lorca | vamos pueden escribir una carilla | eso no es memorizar | eso es hacer un resumen: | de lo que yo les he dado | luego tienen que comentar un texto | ya sabes que hay teatro poesía y narrativa | con lo cual o Delibes o Federico García Lorca o:: | identifique el nombre del romance | tú ya les has dicho como empieza el romance de la Pena Negra | empieza así | el resto es muy fácil | como en el carné de conducir | la memoria en el sentido de aprenderte de memoria la lista de obras y autores | ni de coña | las X de Clarín | yo un día | hace muchos años | yo tuve un compañero | mucho mayor que yo | porque yo en aquella época tenía treinta y pocos | y el tenia sesenta | estaba a punto de jubilarse hicimos un análisis de una oración comparativa | tenía un niño asperger e iba a su ritmo y dejé la nota de la frase para que el crío la terminara de copiar | y mi compañero vino | reconstruyó la frase | y dijo que había hecho un mal análisis | me pareció a todas luces innecesario | porque él llevaba cinco segundos de bachillerato | yo llevaba uno | que era el peor | yo tenía treinta años | el sesenta | qué tenía que demostrar | está todo demostrado | me lo comentaron los alumnos y me dijeron "nos da igual | que tengas razón tú o él | pero una manera de analizar una frase | un criterio único | poneros de acuerdo todos | en las lecturas | poneros de acuerdo todos en los contenidos | si nosotros queremos sota caballo rey | que si que las comparativas pueden analizarse así o asa pero ese es vuestro problema | no el nuestro" | entonces: que si hay muchos alumnos vagos y tú te empeñas

en los clásicos | se van a aferrar a los compañeros que no te dan los clásicos | de hecho un compañero se va del centro este año | era al que te iba a remitir | tiene ya cincuenta y cinco años | marcharse de un centro significa que pierdes todo los puntos | toda la antigüedad | pero claro no le leen | ninguna lectura obligatoria y tiene que aprobar | ya te que digo la selectividad actual es de mucho más relación | es fácil | el temario es muy abarcable | de hecho hay tres temas de literatura y te puedes dejar uno | teniendo en cuenta las combinaciones te puedes dejar uno | incluso luego los epígrafes son concretos y te puedes dejar uno | el examen de lengua ésta planteado para diez | lo de la memoria nada | yo lo único que tengo de memoria es en 1º de la ESO | que les pongo el vocabulario y entran: | al principio les asusta un poco pero luego entran | para aprobar el examen de vocabulario | que les pongo de palabras y de expresiones y frases hechas y es lo que les aprueba la signatura | porque de morfología se confunden un montón | los métodos que a mí me enseñaron | son los que a mí me enseñaron y a mí me sirvieron | son los que les siguen sirviendo a ellos | porque si tú te distraes con un ejemplo | con una innovación | pues ellos se distraen | he tenido algunas alumnas de máster | y vienen con toda la metodología que les enseñan claro para empezar | necesitan un mes para enseñar la estética y la mística | no hay tiempo para hacer eso | yo les dejo | me da igual | porque estamos en 3º de la ESO | y la otra que qué tal | igual lo has oído | clásicos del Siglo de Oro | que sale Cervantes | Calderón y Sor Juana Inés de la Cruz| y tiene como estribillo "qué es la vida una una ilusión | sombra | una ficción" ((lo tararea)) les encanta | les pusieron en el examen cachitos para rellenar | eso sí que les sedujo | porque forman parte de su vida | conocen a los personajes | les asocian| pero que tampoco es necesario | tú se los vendes bien | bueno no se los venden bien | es que los clásicos se venden solos | como dice el refrán el buen paño se vende en el arca | el malo | ni en el arca | ni en el mercado | pero si encuentras el apoyo de verdad de la sociedad | de los compañeros y de la legislación | estaría estupendo | maravilloso

43. E: ¿cómo evalúas normalmente a los clásicos? | ¿cómo evalúas a los alumnos de los clásicos?
44. M: pues desde el concepto de imitación | era muy clásico como imitas a un modelo | hasta el examen tradicional | por ejemplo hay un texto que me gusta muchísimo | cuentos castellanes medievales | son muy sencillos | se divierten y les encantan: | son cuentos que contaba mi madre | fíjate si llevan años | con ellos se hacen actividades | reflexiones sobre la propia vida | eso respecto a la lectura | ya te digo que solo nos dejan dar un diez por ciento de la nota | y cuando ya es más teoría | intentar desarrollar | lo que pasa es que escriben muy mal | muy mal significa | no que tengan mala letra | sino que no saben puntuar | no sabe::n poner comas| no saben la tilde la ponen en un sitio y en otro | todo es un continuo seguido | habría que dedicar mucho tiempo a enseñarles a escribir y no lo tenemos | si quieres dar un clásico para empezar tienes que saber dónde poner un punto | yo el año que leí el Quijote | lo primero que les hice fue que hicieran un texto expositivo sobre algo que les gustase | y me di cuenta que era como los paréntesis de matemáticas | abrían una oración subordinada | y la dejaban sin cerrar y volvían a abrir otra | otra | otra y otra | y al final cerraban y decía ¿cuál han cerrado? no saben escribir | lo que aprenden es lo que tú les comentas | y luego lo transcriben | para X es sencillo | con el tiempo que tienen es sencillo| demasiado| no me parece demasiado complicado | no sé como va a quedar la LOE | porque se va a evaluar por competencias | ¿pero el contenido será el mismo?
45. E: entonces ¿crees que el hecho de que los alumnos estén más o menos motivados dependería sobre todo de la labor del profesor? no tanto de la metodología o de los clásicos en concreto
46. M: creo que de la motivación del profesor | del tiempo | de las ganas | puedes utilizar distintas metodologías | me gusta estar al día | sobre todo por mí porque:: supone un reto | porque: pienso que puede servir | porque sale un nuevo programa | una nueva aplicación | la empleo | intento sacar lo mejor | pero realmente ni metodología inversa | ni metodología | tú llegas allí | les tienes que decir primero claramente qué quieres con ese texto | explicarles todo muy claramente porque el esfuerzo contrario no lo van a hacer | algunos de mis compañeros les funciona bien | bueno nadie reconoce que el aula funciona mal | lo primero que te dicen es que eres un mal docente | no puedes decir que fulanito me ha faltado al respeto | eso te lo tienes que quedar tú calladito y en casa | cada compañero hace lo que buenamente puede | de hecho una de las perversiones de los compañeros entre nosotros | es ver que exámenes ha puesto | sobre todos los finales | fíjate lo que les ha dado | mira que poco|
47. E: para terminar ¿cómo te gustaría que fuera la enseñanza de los clásicos?
48. M: como me la enseñaron a mí | con el tiempo para enseñar un clásico | no puedes reducir a cuatro horas la todo la lengua y seis siglos de literatura | no puedes| necesitas tiempo| dignidad de la asignatura | sí sí mucho troncal | pero en la PAU tuvieron que luchar para dejar un espacio a la literatura la literatura vale cuatro puntos y la lengua seis siempre y cuando no te dejes todo en blanco puedes aprobarlo | darle la dignidad | reconocimiento | hay ediciones muy buenas adaptadas | adaptadas para niños de siete años | para niños de catorce y para niños de dieciocho | todo son facilidades para estudiar a los clásicos | Larra también tiene una selección de artículos muy buenos | yo me leí una edición que compré en Galerías Primero que ahora tiene un color amarillo | yo el primer Quijote que me leí era de Espasa Calpe con una letra enana | y aun así me lo leí| a mí me gustaba| me reconfortaba y me metía en el libro | pasaba cinco horas y luego salía | era buf:: | como si me abdujera el libro | si no les enseñamos | si no les das esa oportunidad | nunca se van a sentir atraídos por los clásicos | utilices la metodología que utilices | porque los problemas humanos siguen siendo los mismos | las angustias humanas siguen siendo las mismas | estoy leyendo ahora un libro del siglo XII y me está sirviendo exactamente igual y estoy en el siglo XXI | claro es un clásico | si ves las mismas miserias los mismos preocupaciones ¿que lo solucionaras de forma distinta? por ejemplo el conde Lucanor pero: | ¿los menas? si en el fondo son un poco el Lazarillo los menas son un poco el lazarillo|| la vida es eso | parece como si estuviera fuera del ámbito | y al final acabas leyendo libros sobre problemas demasiado concretos | las drogas | salvo que nunca van a ser clásicos porque dentro de unos años no

existirán | pero las necesidades humanas siempre existen | los adultos leen muchos libros de autoayuda | a nuestra edad | entre los hijos | marido| la vida no es como esperabas | pero si esto ya lo decía fulano | lee a un clásico y nútrete de eso | a ver yo también soy distinta | yo he estado trabajando en la facultad y tampoco es el ideal de muchos de los profesores | yo si quiero estudiar el siglo XVII no me voy a poner a estudiar a Fernando Basurto | si será todo lo aragonés que quieras | pero no me entra en la oposición | ni lo voy a explicar | yo quiero que me expliques a Cervantes | si ya desde la propia universidad no lo potenciamos | cuando yo estaba en el instituto | que además nos desprecian profundamente a los profesores de secundaria | parece que somos una división | inferior | bueno eso es la impresión que me da | te lo digo porque cuando termine la tesis me dieron una beca postgrado para irme fuera para seguir con los estudios de caballería | mi madre enfermó de una enfermedad neurodegenerativa y renuncié | y me saqué por chiripa | bueno yo no había estudiado absolutamente nada para las oposiciones | pero las aprobé | me pareció realmente una desgracia | y me acuerdo de que había un compañero que estaba disputándose la postdoctoral y su directora de tesis me preguntó qué es lo que iba a hacer al año que viene | yo le dije pues me tengo que ir a secundaria | he aprobado | baf::| ya no eres un rival para mi alumno | yo sigo publicando y además siempre pongo la primera nota | "este trabajo se ha hecho sin la colaboración | sin pertenecer a ningún proyecto de investigación| ni sin ninguna colaboración de fondos de i + d" | un poco de burla no:: | porque como siempre hay que ponerlo en la primera nota a pie de página este proyecto forma parte de la tesis doctoral que dirige fulanito de tal pues yo pongo justamente lo contrario | de hecho | después de la tesis me he dedicado a los amantes de Teruel| y he hecho otras cosas| he participado en los congresos de los amantes de Teruel | y:: durante cierto tiempo | estuve llevando las dos cosas | y cuando hablaba con mis compañeros | con los profes de la universidad | les decía este año qué vas a dar | voy a dar esto y esto | pues chico no me des esto| ¿qué estás haciendo un trabajo sobre el ceremonial de armas?| si| pues quédate en tu casa enciérrate en tu casa y aclárate ahí | a nosotros danos Cervantes | Quevedo | bien dado | no desde un único punto de vista| recuerdo un profesor que explicaba a Góngora como angél y demonio| que no| que vuestra función es enseñarnos a los clásicos| para la oposición| yo no estudié nada | yo tenía la beca | porque yo me iba fuera | mi madre enfermó | tenía un trabajo fijo | ahora tengo trabajo estable | si me hubiese ido a Verona | mi vida hubiese sido distinta | hubiese estado dos años en Verona | luego hubiese vuelto | habría pasado por Juan de la Cierva | todas las que hay después para llegar a Zaragoza | en fin no lo sé | seguramente ahora estaría ganando menos | no lo sé| ahora puedo hacer las dos cosas | de todos modos | lo de los clásicos también es un problema que sale de la propia universidad | nos piden que cribemos| que no les mandemos semejante mierda | pero es que no nos deja ley | es un poco complicado | no es que estés sola | sino que te supone a ti mismo un esfuerzo el querer enseñar a los clásicos | yo | me: gustan porque forman parte de mi vida | y yo los enseñaría | y los sigo enseñando | pero los clásicos tienen que estar socialmente bien reconocidos y es una tarea de todos | ya no sé qué más decirte

49. E: me lo has dicho todo
50. M: me he sincerado me he sincerado | son muy necesarias las reflexiones que planteas | me he dado cuenta de muchas cosas sí
51. E: me alegro muchísimo Marta | ha sido un placer escucharte de verdad | he aprendido de todo | muchas gracias por compartir todas tus experiencias y ser tan generosa
52. M: a ti a ti

Entrevista Laura

3 de mayo 2021

1. E: muchas gracias por concederme la entrevista
2. L: de nada | espero poder ayudarte
3. E: me gustaría que empezáramos hablando de cómo te enseñaron a ti los clásicos en tu etapa escolar y en la universitaria
4. L: me la enseñaron desde:: un punto de vista – un enfoque historicista | es decir | con historia de la literatura e:: | enfoque también formalista y las obras literarias | es decir | la manera en la que accedí a los textos fue a través de fragmentos y de obras literarias íntegras que siempre eran un exponente del:: periodo literario que estábamos estudiando | sí sí pero siempre era un acercamiento estudio hacia la literatura y nunca de disfrute / de:: que yo:: tuviera alguna posibilidad de hacer una interpretación distinta a la que era la canónica en ese momento y que me estaban mostrando en clase
5. E: ¿has recibido alguna vez formación de cómo enseñar literatura | de cómo enseñar a los clásicos?
6. L: nunca ((risas)) | la formación que he recibido ha sido la que yo he ido buscando cuando he ido:: o sea cuando he preparado las clases del máster | pero antes jamás tuve formación teórica excepto algunos cursos de formación del profesorado de secundaria / los que yo misma también he estado muchos años de asesora de información y he organizado cursos pero siempre respetando ese enfoque | es decir | siempre con un planteamiento historicista y formalista | tanto en los cursos que yo he asistido como en los cursos que yo he organizado || recuerdo que organicé uno de:: los grandes periodos de literatura española que vinieron grandes profesores / entonces eran siempre enfoque historicista formalista y siempre con el afán de saber | es decir | de comprender la obra desde el punto de vista del contexto en el que se escribió desde el punto de vista del autor y cómo se reflexionó la obra en su momento ¿no? | nunca con:: interpretaciones posteriores / o de otro tipo | siempre con un enfoque filológico

7. E: ¿cómo influyeron los autores clásicos sus obras en tu decisión de estudiar Filología Hispánica?
8. L: Bueno pues fue:: decisiva porque en realidad en mi etapa escolar fueron los clásicos los que yo trabajé así que realmente fueron decisivos | quiero decir que me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española porque hay que reconocer que el canon escolar de ese momento que coincidía con el canon literario y querer estudiar las grandes obras de la literatura española | entonces muy bien explicadas | muy bien analizadas | muy bien enfocadas m::: | a mí me hicieron amar la literatura
9. E: ¿consideras importante la enseñanza de los clásicos?
10. L: sí la considero importante pero creo que no ya no puede ser de la misma manera que me la enseñaron a mí | creo que el alumnado de ahora dista mucho del alumnado que yo fui cuando estaba en la etapa escolar evidentemente porque han pasado muchos años y la sociedad ha cambiado muchísimo | y hay muchos otros m:: métodos de acceder a la ficción de:: acceder a otras formas de expresión artística que no solamente tiene que ser la literaria | tanto la forma de acceder a la literatura como a otras formas de ficción que puede ser literatura como pueden ser series y:: pues es muy diferente con lo cual eso diferencia en el acceso | la forma de vida | en la cantidad de estímulos que hay / pues de alguna manera también condiciona que la literatura aunque siga siendo valiosísima | siempre será – si era una entre cinco elementos valiosos para un joven pues ahora es uno entre muchos | muchos otros estímulos / muy interesantes para ellos / entonces es más difícil
11. E: ¿por qué consideras importante la enseñanza de los clásicos?
12. L: porque es una forma de acceder a un patrimonio cultural en este caso literario que sí que es el X de nuestra cultura y porque de alguna manera está ahí todo ¿no? | no quiere decir que no aparezca – si conoces muy bien la literatura clásica puedes entender muy bien cualquier tipo de:: literatura y:: y de disfrutarla | es decir cuanta más literatura clásica sabes mejor disfrutas de la literatura actual | de cualquier otro tipo de ficción narrativa sobre todo cuando hablamos de clásicos literarios narrativos porque el cine también es una forma de narrativa como otro soporte cómo otro lenguaje e:: | porque ahí está además del lenguaje verbal sobre todo el lenguaje audiovisual | pero no deja de ser una forma de narrativa | entonces están muy contaminadas tanto la narración literaria como la narración cinematográfica entonces | es indudable que si has estudiado mucha literatura te acercas al cine con otros ojos | entonces | cuanta más literatura sabes clásica mejor accedes a la literatura contemporánea y a cualquier tipo de ficción narrativa aunque no sea literaria | y porque es como nuestro baluarte | como la caja en la que se condensa pues los grandes problemas del ser humano de la humanidad / al fin y al cabo los temas son siempre los mismos | cambian muchas veces las técnicas literarias pero son siempre los mismos temas condicionados por el contexto del momento | entonces hay una serie de patrones en los clásicos que si los aprendes luego te sirven para:: aplicarlos a cualquier tipo de:: lectura | y:: realmente ahí está todo en la literatura clásica desde la literatura griega y latina a nuestros clásicos /
13. E: hablas de una visión de los clásicos muy relacionada con ese depósito de realidades o sea de visiones de la realidad ¿no? | la bibliografía añade también como fuente de placer | como patrimonio cultural | como modelo de la lengua e:: con el que se pueden ejercitar por ejemplo habilidades lingüísticas / y también como obras abiertas irreductibles a un significado concreto | ¿qué visión de estas crees que privilegia en su transmisión el sistema escolar?
14. L: a ver todas ellas excepto la de disfrute | lo que me cuesta es sobre todo con los clásicos más alejados en el tiempo que se produzca esa situación de placer por mucho que te esfuerces en acercarlo m:: | más de una vez leyendo El Quijote a 2º de la ESO una versión adaptada en Cucaña además de manera infantil casi ¿no? o sea porque Vicens Vives tiene dos adaptaciones que son las dos muy buenas || la que se aproxima más a la original que es más propia para un 1º de bachillerato o 4º de la ESO según como sea el alumnado y luego esta otra de Cucaña que esta es más propia para un 1ºde la ESO o 2º de la ESO | y:: yo creo que lo leíamos en clase todos juntos | hicimos una lectura colectiva muy guiada de la mano por mi parte | creo que no les disgusta del todo pero de ahí a disfrutarlo || es como acercarles el mundo de El Quijote para que ellos u poco:: | pero realmente el lector al que va dirigido El Quijote que aunque fuese un lector universal y de todos los tiempos generalmente está tan distanciado ya no digamos por el lenguaje de:: un alumno de doce trece años es difícil que disfrute sobre todo estos momentos en los que hay tantos elementos para disfrutar | porque a lo mejor cuando los elementos de disfrute era – imagínate hasta una época en la que no hubiera televisión la única forma en la que un joven podía acceder a disfrutar de la ficción pues era únicamente la literatura un cómic / e:: pues entiendo que pudiera encontrar placer en esa lectura solitaria / de un clásico / incluso pues desde muy joven | pero hoy en día con la de elementos que tienen para disfrutar que realmente disfruten con por ejemplo con El Quijote a los doce o trece años hasta incluso con la versión adaptada aunque la versión adaptada puede ser más fácil lo veo realmente difícil | y no quiere decir que no hay algún alumno que realmente los disfrute pero si hablamos de la mayoría del alumnado es decir como un grupo | que tú pienses en una lectura y pienses que tu alumnado va a disfrutar leyendo El Quijote pues sinceramente hoy en día me parece complicado | además no se ríen nunca con los pasajes | no pillan su humor | tú lo lees como una obra realmente cómica que a ti te hace mucha gracia pero ellos no lo ven así | pero no quiere decir que no sea posible | la otra posibilidad que es obligar a esa lectura y en esa obligación pues hay mucha gente que se encuentra con algo que no pensaba que le iba a gustar y que le acaba gustando | a todos nos ha pasado | yo en la carrera que tienes que hacer unas lecturas de la más variopintas e:: quiero decir que ya no eran solamente las grandes obras de literatura universal sino textos mucho más secundarios y autores mucho más secundarios pues a lo mejor piensas que no te va a gustar y al final te acaba gustando | pero en el alumnado de la ESO:: claro es que luego también habría que diferenciar entre el alumnado de la ESO y de bachillerato ¿no? en un bachillerato ya es diferente pero

el elemento de disfrutar es el más difícil | que el alumnado de hoy en día pues a disfrutar leyendo e:: El Lazarillo por ejemplo | yo siempre – El conde Lucanor El Lazarillo El Quijote que han sido siempre como los clásicos más:: las Leyendas de Bécquer siempre tratando de aproximar | y bueno no digo yo que alguien no le haya gustado pero en general no ha gustado | ni trabajarlas en clase concienzudamente

15. E: ¿cuál crees que es el objetivo del sistema escolar en la transmisión de los clásicos? o sea desde arriba ¿qué se intenta que sepan los alumnos sobre los clásicos o cuál es el enfoque que crees intentan que llegue a través de los clásicos?
16. L: ¿me preguntas mi opinión o lo que se plantea en el currículum?
17. E: las dos
18. L: pues yo creo que desde el currículum la idea es acercarlo como desde el patrimonio artístico es decir que haya un conocimiento de esas obras de literatura como si fuera un patrimonio artístico no como si fuera un hecho de lectura en el que se está potenciando la competencia literaria sobre todo en 3º y 4º que predomina un enfoque historicista | a pesar de que luego de las orientaciones metodológicas se diga que hay que trabajar la competencia literaria / luego el planteamiento del currículo es historicista lo que se quiere es que se conozcan las grandes obras de la literatura española y los grandes autores y lo mismo con algunos autores de la literatura aragonesa | desde:: mi punto de vista creo que si trabajas en 3º y 4º de la ESO clásicos como La Celestina El Quijote El conde Lucanor || al final al alumnado le queda saber quién era ese autor y saber más o menos sobre qué era lo que escribió | pero no creo que haya tenido una experiencia lectora maravillosa en general que le haya hecho ser mejor lector y que luego le había enriquecido | no la verdad | sí que alumnado en cambio que lee otro tipo de obras – yo como responsable de la biblioteca que una cosa es lo que tú ves en clase y otra lo que viene los alumnos a buscar a la biblioteca para leer la literatura juvenil les gusta muchísimo | de eso sí que había grandes lectores y grandes lectoras que leen ese tipo de libros pero grandes lectores y grandes lecturas de clásicos de esas edades de instituto no me he encontrado con nadie | no quiere decir que no los haya | leen con más o menos placer el clásico que les pueda recomendar el profesor o la profesora pero no es que por haber leído en clase El Quijote quiero leer las Novelas ejemplares / | "me ha gustado muchísimo *El Quijote* voy a leer otra obra de Cervantes" no | un cambio de la literatura juvenil que les gusta sí que venían a por más libros del mismo autor porque les había enganchado
19. E: ¿qué actividades has llevado a cabo normalmente cuando has enseñado a los clásicos? ¿qué contenidos has priorizado /?
20. L: sobre todo la comprensión es decir hacer mucho hincapié en que se entendiera y después un poquito acercar el contexto cultural más que el literario | quiero decir ponerles en una situación en la que ellos pudieran comprender el texto y por supuesto señalarles los grandes hallazgos de:: esa obra que de alguna forma se simplifica sobre todo en la ESO ¿no? | es decir si estás trabajando El Quijote pues enseñas el concepto de verosimilitud / cómo se oponía los libros de caballería / en la época / etcétera etcétera | pero a modo de pinceladas | y sobre todo que lleguen al menos a que lo que leyeran lo entendieran | ya luego en Bachillerato en 1º de bachillerato pues que se citaban por ejemplo las obras de Jorge Manrique / pues le puedes dar un poquito más de profundidad a todo lo que se trabaja || en 1º de bachillerato | y en 2º de bachillerato claro es que te tienes que supeditar a las obras que les piden en selectividad y a trabajarlo desde el punto de vista de la selectividad | un análisis fundamentalmente filológico o sea como si estuvieran en la carrera pero de una forma más simple | y de hecho en selectividad aparece hasta en el temario los temas que se van a tratar / en fin todo como muy pautado y es eso lo que tienes que enseñar
21. E: a la hora de tomar las decisiones para diseñar una clase diseñar una unidad / e:: ¿en qué te sueles basar? ¿qué te suele influir? Me refiero a:: lo que dice el departamento / a las prescripciones curriculares / al alumnado /
22. L: pues un poquito lo curricular porque lo tienes que seguir también ver cómo es el grupo | porque hay grupos en los que ves que es imposible a lo mejor acceder a un planteamiento pues de:: lo que a ti te gustaría hacer | pues ha habido años que con las obras has podido hacer dramatización / de algún fragmento / o que ellos mismos hicieran una exposición oral por partes de lo que les había gustado más / pero siempre un poquito los textos que:: había que trabajar en clase eran siempre los que venían marcados por el currículum también por el departamento porque siempre las lecturas obligatorias que es lo que suele formar parte los clásicos | otra cosa el análisis de fragmentos pero obras completas siempre también marcadas por el departamento y sobre todo con los compañeros de nivel | es decir que en 3º de la ESO nunca puedes mandar una obra bueno nunca puedes o desde luego yo nunca lo he hecho sin estar de acuerdo con el otro profesor o con los profesores que dan el mismo nivel | entonces te pones de acuerdo con ellos y luego ya esas lecturas están elegidas función del currículo ¿vale? | es decir que en 3º de la ESO nadie pone e:: clásica o contemporánea pues va a ser un clásico de la Edad Media o del Siglo de Oro | y ¿ qué lectura se lee en concreto? y sobre todo cómo las trabajas depende del grupo porque hay grupos que:: es que a lo mejor no puedes plantear casi ni la lectura aunque lo tienes que hacer pero es que no puedes porque ves que va a ser imposible | yo en los casos que he trabajado El Quijote en 2º de la ESO lo tenía que proyectar porque sabía que no se lo iban a comprar que igual de 24 se lo compraban dos | entonces optamos por escanearlo y proyectarlo porque no se lo iban a comprar | tienes que tener en cuenta una serie de condicionantes para poderlo trabajar | entonces currículum departamento y ya el grupo ese sería el orden que de alguna manera te condiciona la elección y la forma de trabajar los clásicos
23. E: ¿con qué dificultades te has encontrado normalmente?
24. L: de falta de comprensión del texto y sobre todo de si realmente sigues un poquito las pautas de:: estudio filológico de los clásicos de ver cuáles son las características de esa obra las características de la época / o del movimiento literario pues ves que resulta muy difícil | al final te quedas en el nivel del contenido | trabajas las *Leyendas* de

Bécquer pues aunque tú pretendas ver un poquito cuáles son los rasgos del romanticismo que hay ahí al final es que se hayan enterado de qué va la leyenda de que por lo menos entiendan lo literal | de que les guste de que nos hagan una recreación a partir de esa leyenda / | quedarnos en el nivel de comprensión lectora a partir de que ellos lo puedan entender y ya todo el contexto || estoy hablando de 4º de la ESO lo dejas un poquito de lado porque es difícil que aunque tú digas "y ¿cuáles son los rasgos aquí::?" | pues entonces X actividades de comprensión de escritura creativa a partir de leyendas que ellos mismos escriban o que hagan alguna recreación / más de ese tipo que de estudio propiamente dicho | pero claro para hacer algo que sea de recreación que sea realmente ya jugar con algo que no sea el estudio de la obra siempre que lleguen a entenderla porque muchas veces no entienden los textos clásicos | ese es el problema | es que realmente es una tarea ímproba ((risas) para muy valientes no y:: y si no te lo tomas con sentido del humor te desanima mucho | sobre todo si te coge al principio de tu carrera | aunque también es bonito e::

25. E: ¿has modificado tu metodología a lo largo de tu trayectoria?
26. L: sí claro | sobre todo a partir de dar clases en el máster que es cuando tuve que estudiar o sea como cuando tuve que prepararme cómo se daba literatura | porque yo realmente es que nunca nunca había estudiado didáctica de la literatura | yo aprobé las oposiciones como la inmensa mayoría del profesorado y:: nadie te ha enseñado didáctica de literatura como nadie te ha enseñado a enseñar | a mí desde luego nunca | además yo soy de la época del CAP que no hicimos ni máster ni nada pues acabas reproduciendo los modelos que te han parecido más válidos para ti | veías lo que te funcionaba y de acuerdo a lo que a ti te gusta más:: y lo que creías que a ti te sirvió más pues tú lo tratabas de reproducir con el alumnado siempre pensando que lo que funcionaba y no funcionaba les entusiasmaba más o les entusiasma menos / | ensayo error ensayo error | tienes que ser práctico | claro pues desde el principio de:: de los clásicos sí o sí solamente clásicos ya que solo esto es lo importante || vamos a un clásico y a una obra de literatura juvenil / y empezar a leer obras de literatura juvenil que no me gusta nada pero que veías que eso les enganchaba y al final dices "me da igual lo que le hagan pero que lean" | que lean ficción que estén ahí con un libro / y sabes que eso no se va a producir nunca con un clásico en secundaria | entonces hay un cambio total de decir bueno literatura juvenil sí o sí y clásicos:: pues vamos a ver un poquito | acercárselo como el que le enseña un monumento a:: pues lo mismo | pero siendo consciente de que no eran experiencias lectoras puras sino que eran experiencias lectoras muy guiadas muy explicadas / | sabiendo que si los hubieras dejado solos con esa lectura nunca hubieran podido llegar a hacer ellos una interpretación propia porque no hubieran llegado a tal sentido en general
27. E: entiendo que hubo un choque entre lo que tú creías que era conveniente por lo que habías experimentado como alumna y luego como profesora y lo que te encontraste después en la literatura académica
28. L: claro claro | sí sí sí sí | o sea lo que para mí es literatura – la literatura juvenil también es literatura pero bueno a ver también hay alguna obra / hay autores que:: / de literatura juvenil que son buenas novelas quiero decir no digo que no pero bueno | es que he tenido que leer muchas noveletas juveniles de estas de aventuretas de la pandilla juvenil / pues estas de David Lozano / en fin he leído muchísimas de esas porque comentábamos entre los compañeros que esa gustaba o porque iba a venir el autor o porque lo traía la editorial y lo ponías y pues bueno vale | veías que algunas entusiasmaban otras no / pues vale | formaba parte de mi trabajo pero no:: es lo que yo hubiera enseñado | o sea sí que lo he enseñado porque yo creo que hay que acercarles la literatura desde eso | porque lo otro tampoco les proporciona experiencias lectoras de forma que los clásicos solo es muy difícil que les proporcione esa experiencia lectora gratificante que te lleva a querer seguir leyendo que te transporta a otros mundos de ficción / | les resulta en general muy lejana | salvo excepciones claro | estoy hablando de la generalidad
29. E: sí sí sí
30. L: de la experiencia que he tenido yo | pues por ejemplo en el último instituto había mucha X de inmigrantes / e:: siempre he tenido alumnado que – a veces tienes algún grupo bueno pero era alumnado bastante difícil en general | entonces pues era francamente difícil
31. E: ¿cómo has evaluado normalmente?
32. L: siempre a través del examen y de los trabajos | si había una exposición oral / o tenían que entregar un trabajo / depende en cada momento de lo que se planteara | y luego también sobre todo cuando venían los autores y era:: | claro me dices de los clásicos ¿no? en general || los clásicos casi siempre o bien se quedaban sin evaluar en el sentido de que se diera la experiencia compartida entre todos | luego tampoco hacíamos un examen de eso porque estaban todos en clase y uno se enteraría más otro se enteraría menos pero todos de alguna manera participaban | leíamos una parte yo les hacía preguntas algunos preguntaban y sí que:: a través de:: preguntas en el examen y:: algún trabajo | y según el departamento del año en el que se planteara pues si decidíamos que la lectura obligatoria se evaluaba con trabajo pues era un trabajo y si decíamos que era a través del examen pues a través del examen
33. E: ¿qué autores o tipos de texto suelen tener mejor acogida?
34. L: puf:: pues ((risas)) esa es la pregunta del millón
35. E: ((risas))
36. L: en literatura medieval El conde Lucanor | en:: literatura del Siglo de Oro El Lazarillo | La Celestina a veces también funcionan | siempre versiones adaptadas | ya en el siglo XVIII XIX y XX pues algunas fábulas / e:: las Leyendas de Bécquer sobre todo la poesía también | en el XX ya puedes coger alguna novela de principios de siglo / la poesía del 27 porque pues tanto Alberti bueno Lorca también en bachillerato también entra | pero en fin siempre las más fáciles desde el punto de vista de que fueran comprensibles para ellos
37. E: la motivación del alumno en la transmisión de los clásicos ¿crees que depende más del mediador de la metodología del autor de la obra en cuestión?

38. L: pues no lo sé | ya me gustaría saberlo pero eso no lo sé | supongo que el mediador como en cualquier otro tipo de docencia y sobre todo la experiencia lectora es muy importante | si muestras mucho entusiasmo por un libro y te fascina y lo cuentas / como me ha podido pasar a mí con El conde Lucanor y con El Quijote puede funcionar mejor pero no creas que mueves pasiones | yo desde luego no ((risa)) no soy X pero por mucho que tú:. como mediadora:: estés interviniendo facilitando ayudando y sobre todo a todos les ha gustado el profesor o la profesora que cuenta libros que le veías entusiasmado m:: | aquí también puede funcionar pero:: no creo que:: | y por ejemplo en mi instituto que siempre había muchísimos escritores y algunos grandes escritores llegó a venir Rosa Montero / y:: vino también:: Luis García Montero cuando se hacía el programa de máxima hora de la lectura de:: el programa de invitación a la lectura X en Aragón que traía grandes autores novelistas contemporáneos y que venía el propio escritor que les iba a dar una charla pues sí que había una importante motivación y algunos de ellos disfrutaban leyendo la obra que en ese momento acaba de publicar | porque a veces también eran como viajes promocionales y había algún alumnado que sí que les gustaba | pero siempre son una minoría y eso ya no son clásicos era literatura contemporánea | es decir que cuando XX también tendría que ser un elemento motivador muy importante tampoco es el 100% | los grandes lectores yo creo que nacen no se hacen | quiero decir con un gran profesor o profesora puedes hacer grandes lectores pero siempre en minoría | yo siempre lo hablado con los compañeros de departamento conseguir que una obra guste a la mayoría pues no sé alguna vez:: pero desde luego en clásicos a mí no me ha pasado que le guste a todo el mundo una obra clásica que hemos leído | cuando digo todos digo la gran mayoría | entonces no sé realmente es difícil
39. E: ¿cómo has gestionado el tema de las lecturas obligatorias?
40. L: pues haciendolas obligatorias ((risas))
41. E: ((risas))
42. L: aunque no tendrían que ser obligatorias ¿no? pero a veces también ves que es la única forma | y luego dando opcionalidad de las voluntarias || es decir garantizándome que de alguna manera que nunca me lo he garantizado porque tengo la certeza de que hasta en 2º de bachillerato habiendo trabajado las tres obras que entran en selectividad a fondo a conciencia haciéndoles control de lectura para yo garantizarme que se la leían antes de ir al examen | estoy convencida que ha habido un porcentaje | no sé cuál | de alumnos que no se la han leído pero que han aprobado el examen | es que hoy en día hay una gran cantidad de elementos para no leerte una obra y hablar de ella que yo estoy convencida | entonces es muy difícil | al menos intentando | que no garantizando | que hubiera dos lecturas cada trimestre en la vida de estos estudiantes y luego favoreciendo y promocionando consiguieran leer las otras lecturas voluntarias | que al menos hubiera dos que todo el mundo se las leyera que luego no se las lee todo el mundo | lo que pasa que es que hay que ser optimista | yo he tenido una compañera de departamento que hacía cosas muy chulas en clase y hacía además cosas novedosas y todo | y venía y le preguntaba qué tal había ido esto y me decía que fenomenal | y yo me decía que qué suerte tiene porque a lo mejor yo he preparado algo y hombre muy mal muy mal no pero para decir fenomenal | y luego descubrí que en cuanto había cuatro o cinco que las seguían para ella eso ya era fenomenal | entonces en cuanto había una media docena de alumnado que seguía esa actividad porque se fijaba en los que habían aprendido y en los que la habían hecho no se fijaba en el resto | y yo he de reconocer que siempre me fijo en los que se van quedando | "si fulanito no se la ha leído" pues yo estoy convencida de que igual diez o quince no se la han leído porque se leen resúmenes / pero no se leen la obra | entonces claro ¿cómo haces que se la lean? | pues no lo sé sinceramente | pero si te fijas en los que se la han leído y algunos a los que les ha gustado es todo un éxito | es que depende de dónde te fijes | cuando vas dando clases dónde está compañera yo tengo que aprender mucho y fíjate porque yo siempre he pretendido el 100% pero el 100% es que no lo he conseguido nunca | entonces ya tienes que decir que te quedas con el 40 con el 30 con el 50% X de la actividad eso ya es un logro | no ha sido un éxito pero un logro
43. E: ¿qué papel desempeña la cultura familiar en que los alumnos lean en que se puedan estudiar los clásicos?
44. L: fundamental | primer el acceso a las obras | en mi instituto teníamos que tener de todas las lecturas obligatorias un fondo para que pudieran venir los alumnos a sacar los libros porque sabíamos que las familias no se lo iban a comprar | entonces es fundamental porque si tú les recomiendas un libro y al día siguiente te lo traen el 80% del alumnado porque ha ido ya a su familia lo ha comprado lo ha gestionado y lo tienes aquí | o incluso a veces ya las familias preguntándote cuáles van a ser las lecturas obligatorias ya casi con ansia para comprarlas no es lo mismo que:: que tengas que escanear el texto porque sabes que nadie se lo va a comprar | eso sí que es muy importante el hecho de que en casa esté el apoyo a cualquier tipo de iniciativa académica en este caso a la lectura de los clásicos / y por supuesto m:: que no vean que eso es un rollo que eso para qué sino todo lo contrario
45. E: ¿qué opinas de los libros de texto? o sueles trabajar con materiales propios
46. L: yo trabajo con libros de texto porque es un apoyo muy importante para el profesorado | porque si el profesorado tuviera que prepararse tal y como están ahora las cosas bueno y como han estado siempre con tantas horas lectivas preparándote todas y cada una de las clases | pues aunque tú prepares los materiales llevar un libro de texto es tener el salvavidas ahí | si un día no has podido preparar algo diferente sabes que vas por esta lección y por este tema | y hoy en día hay muy buenos libros de texto X para que tú puedas preparar todos esos materiales | entonces se trata de encontrar libro de texto con el que tú y tus compañeros estéis a gusto y luego ir complementando con lo que tú consideres necesario | todas las lecturas obligatorias nunca están en los libros de texto y cualquier cosa que hagas sobre ellas siempre las haces al margen de | pero para lo que es m:: | luego también hoy en día son muy visuales / | entonces quiero decir que:: para ellos está bien:: | todos los conceptos están ya como muy masticados quizás excesivo pero es que si no tampoco acceden a ellos a los contenidos | muy esquematizados ya muy::

visualmente muy atractivos | los libros de texto ya tienen muchos su soporte electrónico entonces creo que eso es una gran ayuda para el profesorado | que lo ideal es que cada profesor preparásemos nuestros materiales pero eso también me parece una utopía | es un trabajo:: | yo algún año de estar en un centro en el que no había libros de texto y vas de X haciendo fotocopias de esto del otro | y al final acabas confeccionando tú un libro de texto porque luego también el alumnado se perdía con los materiales la hoja por aquí la hoja por allá | "lo traemos mañana" no lo traían / | era un caos con lo cual ya optamos al final por hacer nuestro propio libro de texto y dárselo a principio de curso | al final hacías un libro de texto que estaba muy a tu medida muy adaptado a tu contexto de centro pero siempre era mucho peor que cualquier otro libro de texto que tiene detrás un equipo de redacción que tiene unas ilustraciones que tiene una progresión temática mucho más adecuada a la que tú sobre la marcha vas pensando | es una herramienta útil para el profesorado lo que pasa que ya hoy en día esos libros de texto ya tienen que pasar a formato digital o un formato híbrido y:: a que el alcance de los contenidos ya no solamente sean papel sino que a través de enlaces al ordenado puedas visitar pues yo que sé | ahora por ejemplo la primera edición de El Quijote que se ha descubierto pues ya con este otro tipo de:: información que va surgiendo a raíz de toda la obra literaria – es decir que sea libro de texto vivo cambiante | es decir con un apoyo editorial detrás que te va favoreciendo todo este tipo de:: interactividad y que no se X como puede ser un libro de texto en papel | son una herramienta muy útil para el profesorado

47. E: dices que has aprendido siempre por lo que funciona y por lo que no funciona
48. L: sí
49. E: me gustaría que me dijeras qué es lo que normalmente funciona o lo que más te ha funcionado y lo que menos funciona o lo que menos te ha funcionado
50. L: | pues es una pregunta tan general que no te la puedo responder porque tendría que ser muy concreta en:: casos | lo vas viendo es que día a día lo vas viendo | incluso ahora en el máster de las clases ves lo que te funciona y lo que no y la próxima edición – o si es alguna cosa de XX lo modificas para la siguiente clase | si es de contenidos para la próxima vez que des esa clase | entonces es como:: un ir como la tela de Penélope un ir tejiendo y destejiendo porque con este grupo esto sirve pero vas a la siguiente hora con el otro y tienes que destejer porque eso no te ha servido | no hay una receta mágica de esto sirve para todo y en todo contexto y esto no sirve en ningún caso | no | es un conocimiento muy apegado las circunstancias de cada momento | no hay una fórmula mágica ya me gustaría a mí ((risas)) | bueno quién la encuentre la patenta
51. E: ¿cómo te gustaría que fuera la enseñanza de los clásicos?
52. L: uf | pues tampoco lo sé porque si lo supiera es lo que hubiera hecho yo | y:: hecho nada fijo o sea nada que no fuera cambiante que no fuera a hacer pruebas ¿no? | es que no lo sé | me gustaría que la enseñanza de los clásicos fuera de tal forma que el alumnado no los viera como clásicos sino que los viera como muestras de literatura que le gusta leer | llamarlos clásicos ya hacia ellos les hace:: "jo un clásico" | les suena aburrido para la mayoría estoy convencida | hablar de un autor clásico les suena fatal porque:: normalmente al alumnado suena aburrido / hay unos mecanismos de que cualquier contenido disciplinar curricular | entonces yo creo que habría que abordar los clásicos como algo que no fuera clásico es decir despojándoles de esa etiqueta | y sobre todo con mucho poder de elección por su parte | es decir pues que de alguna manera ellos tuvieran acceso a esas grandes obras de la literatura española y universal y que ellos m:: pudieran ir accediendo a ellas e ir eligiendo | o sea que realmente los clásicos fueran para ellos una experiencia lectora | ¿ cómo se hace eso? ¿una experiencia lectora gratificante que ellos disfrutaran? bueno pues Lucía estoy ((risas)) para ver si encuentras el método
53. E: ((risas)) muchas gracias por la confianza Raquel | muchas gracias me ha servido mucho
54. L: un placer | si te ha podido servir pues me alegro
55. E: de verdad que sí | muchas gracias por tu generosidad por tu tiempo y por haberte explicado con tanto detalle

Entrevista Ignacio

1. E: buenas tardes muchas gracias por prestarte a la entrevista
2. I: a ver lo que puedo ayudarte / me centré mucho para la tesis en los clásicos pero fundamentalmente en la Edad Media | hasta el Barroco | entonces yo lo– mi tesis consistía en la educación literaria a través de música a través de canciones y:: cogimos ese período | y entonces yo lo que planteaba era | la tesis está por ahí colgada si la quieres ver | es simplemente:: que a los chavales se les enseñaban canciones | que ellos conocían y grupos | y:: lo que hacíamos era a través de una canción de ellos | una canción que ellos habían | que ellos habían escogido pues preparábamos un programa para:: a partir de cada canción | llegar a desembocar en:: en un autor o en una obra e:: entonces íbamos primero como escuchando la canción | y luego:: lo que hacíamos era pues ver recursos literarios / a través de la música / ver:: | e:: la rima / la métrica / los temas que ellos trataban / la intertextualidad | y luego terminábamos en una obra || eso fue fundamentalmente lo que hice:: ese es el empuje que yo acabo en Varsovia |
3. E: perdona ¿te importaría repetir esto que se ha cortado?
4. I: eso || que digo que tengo un proyecto que se llamaba "Malditos clásicos" / es para trabajar los clásicos / | a través también de un enfoque multimedia | de un enfoque también multimodal | en el que:: se van presentando materiales distintos / e:: los alumnos van construyendo luego después de eso una historia | que la escriben ellos mismos | como una novela colaborativa | y:: cada uno iba escribiendo un capítulo / y era dejar volar la imaginación a través

de una visión un poco distinta de cómo ha sido la literatura clásica | cómo la perciben más ellos | ¿no? y es una especie como de:: e:: | ¿cómo sería? | hay una palabra que ahora no me viene es / | una conspiración | es como si hubiera una conspiración contra los clásicos / y por eso | digamos que:: | que están:: malditos / | y:: como si alguien intentara impedir que esos clásicos llegaran a la nuevas generaciones entonces ellos a partir de esa:: idea fueron creando una novela que además fue | bastante chula lo que pasa que bueno luego ya se quedó sin terminar | escribieron veinticinco capítulos y quedaron muy chulos | pero bueno era la idea:: /

5. E: vale e:: en primer lugar lo que me gustaría saber es e:: ¿cómo te enseñaron a ti a los clásicos? | tanto en el período escolar como en la universidad o sea ¿cuál fue el enfoque?
6. I: bueno pues de todo
7. E: ((risas))
8. I: era más historicista que textual | incluso primero historicista y luego ya es análisis de estos / a partir de:: de esa programación cronológica ¿no? "primero, te voy a ir explicando cómo es el autor / la biografía" / y luego terminas | pues viendo algún texto de ellos | pero bueno | es como estudias también las oposiciones en secundaria | quiero decir es que al final | seguimos anclados en esa idea ¿no? tenemos que hay que estudiarse a los autores de memoria | y las obras | hay que saberlas / | y luego sí vale hay que entenderlas también | y yo creo que seguimos un poco:: en general | anclados en esa idea
9. E: e:: ¿a ti te han enseñado alguna vez e:: en algún curso de formación a enseñar a los clásicos? o sea ¿tú has recibido alguna formación de cómo enseñarlos?
10. I: pues no | no |
11. E: [y:: ¿cómo influye]
12. I: [yo hice el CAP] el CAP en su día | el CAP eran tres o cuatro meses
13. E: sí
14. I: ni siquiera era el curso como ahora es el máster | entonces ahí te daban:: una educación muy | básica de:: de pedagogía
15. E: ¿y cómo influyeron los clásicos e:: y sus obras en tu decisión de por ejemplo luego estudiar filología?
16. I: ((suspiro))
17. E: o sea, realmente | ¿tú cuando estudiaste filología hispánica e:: que fue lo que te llevó a tomar esa decisión?
18. I: bueno pues yo creo que más que nada que me había enfocado hacia las letras | más que hacia las ciencias | de hecho yo había hecho bachillerato de ciencias primero pero luego me cambié en segundo curso p y:: y que:: en Zaragoza | no había periodismo |entonces: bueno buscando a ver qué opciones tenía | pues me gustó la literatura / también desde un punto de vista creativo / y me tiré por la filología hispánica | y luego pues hice periodismo | e:: a ver | sí que tengo un recuerdo de la literatura sobre todo de la literatura renacentista ¿no?
19. E: sí
20. I: de:: mi infancia | o secundaria fundamentalmente | pues bueno | pues como algo:: que me atraía | y luego pues un poco también los clásicos del S.XX pues Lorca Alberti yo recuerdo que leía en la biblioteca muy de pequeño | esos autores | entonces pues supongo que sí que al final la tendencia más que nada también pues | materna / de gusto por la literatura / y a partir de ahí pues | me fui enfocando a la: primero hacia la filología / y después hacia el periodismo y la enseñanza de la literatura
21. E: y:: ¿consideras importante la enseñanza de los clásicos?
22. I: claro que sí | sí
23. E: y ¿por qué?
24. I: porque ahí sigue estando todavía la esencia de:: pues de los motivos literarios / de:: de las grandes incógnitas ¿no? sobre la propia vida | X también nos enseña la literatura sobre lo estético ¿no? sobre
25. E: perdona que he perdido la conexión
26. I: ¿perdona?
27. E: que he perdido la conexión
28. I: no que digo que | que hay muchos de los elementos que solamente están en la literatura si no también en la música por ejemplo /
29. E: sí
30. I: pues como son los temas las forma de abordar desde un punto de vista estético pues las grandes:: dudas | de la existencias que han hecho los propios clásicos | de la literatura española ¿no? | pero desde:: desde la Edad Media | como Jorge Manrique como hasta final de la Edad Media fundamentalmente hasta:: hasta el siglo XX | o siglo XXI vamos ¿no?
31. E: esta concepción que:: transmites de los clásicos digamos que es e:: desde un punto de vista muy personal ¿no?
32. I: ahora te he perdido yo
33. E: es que no sé qué pasa con la conexión que no:: se escucha bien
34. I: espérate que igual:: soy yo que igual a ver si puedo cambiar de – que tengo dos líneas y a ver en cuál estoy | y en teoría debería funcionarme bien | pero solo en teoría
35. E: sí a mí también
36. I: dime
37. E: ¿qué:: e:: transmites una e:: concepción de los clásicos desde un punto de vista muy personal / de la lectura que tú has llevado / de algo que – que ha afectado un poco en tu personalidad/? | la:: bibliografía académica | digamos que conceptualiza los clásicos a parte de | desde ese punto de vista también de patrimonio cultural / como fuente

de placer / como obras abiertas y no irreductibles a un significado / como modelo cumbre de la enseñanza de la lengua / y también como depósito de distintas visiones de la realidad | ¿consideras que el sistema educativo privilegia alguna de estas visiones? | ¿o crees o sea – cuál es la visión de los clásicos que promueve el sistema educativo? por así decirlo

38. I: yo creo que la de patrimonio cultural | es decir en realidad yo creo que la literatura se estudia como se estudiaría / cualquier otra disciplina artística / si se estudiara en secundaria | es decir si tú estudiaras por ejemplo la escultura / | creo que se estudiaría de una forma muy similar a cómo se estudia la literatura actualmente | es decir | es verdad que la literatura aporta mucho más por la vinculación por la propia lengua / pero la forma de enfocar el estudio / yo creo que es completamente e:: historicista / y desde el punto de vista del patrimonio cultural | yo creo que es | la parte | de la que más desafectada se sienten los estudiantes | porque lo ven como una especie de museo / de literatura | de hecho la palabra literatura los alumnos de secundaria / | también a los de grado | pues les resulta:: e:: tiene un sentido negativo para ellos | porque tiene un sentido de:: depósito, e:: de patrimonio ¿no? como museo | no tiene un sentido digamos e:: de estética | de:: vínculo artístico | les pueda de alguna forma a ellos suscitar interés | a ellos lo que les afecta más desde el punto de vista de:: de algo que:: / "sí le han dado mucha importancia las generaciones anteriores / | y por eso me lo enseñan a mí" | es como podríamos trabajar la escultura o la pintura | que no se estudia a ese nivel | pero más o menos yo creo que el enfoque sería el mismo que cuando se estudia un poco historia del arte.
39. E: y a la hora de enseñar a los clásicos e:: ¿qué quieres que aprendan los alumnos? o sea ¿cuáles son tus objetivos?
40. I: bueno pues e:: al final yo creo que se trata de dar la vuelta a la idea del:: | museo | en el que se XX y que ellos descubran que la expresión artística actual | es consecuencia de una expresión histórica artística | en este caso vinculada con la lengua | y que entiendan mejor sus propias expresiones artísticas vinculadas con la lengua | ¿no? que el propio uso de la lengua y es verdad el valor digamos el:: uso especial de la lengua que hace la literatura / | pero que también hace la música / que también hace el cine / que también hace las series de Netflix / es decir crear un poco ese uso artístico y estético de la – de la lengua también en la cultura actual | para ello, primero, tenemos que no menospreciar esa cultura actual / | y partir de esa cultura actual | y entonces ya sí que enseñarles e:: cómo ha ido evolucionando esa cultura e:: relacionada con el lenguaje
41. E: e:: y:: ¿podrías contar un poco con más detalle los dos proyectos de los que me has hablado de:: lo de "Malditos clásicos" y:: el anterior | un poco para ver qué contenidos priorizas cómo:: se los tomaron los alumnos? luego también:: ¿cómo los evaluabas y en qué te basaste para tomar esas decisiones? ¿por qué diseñaste ese proyecto? ¿con qué fin?
42. I: vale yo te cuento | mira yo:: recuerdo que cuando empecé a trabajar en el 2011| / | me tocó dar un curso de 3º de la ESO | yo recuerdo que iba al curso de 3º de la ESO que en aquel momento yo lo cogí en navidades | porque fue una sustitución | me acuerdo que estábamos viendo Garcilaso de la Vega / y recuerdo que los niños pues tampoco tenían un gran interés | por ese clásico | a mí recuerdo que en aquel momento pues me sorprendió la idea de que para ellos fuera algo tan ajeno | y yo como anécdota estaba en aquel momento en aquella época haciendo *spinning* por las mañanas antes de ir a clase | y cuando estaba haciendo *spinning* en la bicicleta / había música siempre de fondo / | yo recuerdo que un día a mí se me quedó esa clave que estábamos escuchando Laura Pausini | y estábamos ese mismo día – íbamos a hacer el soneto 13 de Garcilaso o el 23 el de:: En tanto que de rosa y azucena / | y recuerdo que según estaba allí haciendo *spinning* me di cuenta que muchas de la cosas que iba a explicar ese día / | e:: pues tenía que ver con la métrica / con la longitud de los versos / con la rima / con los recursos literarios que aparecían / con la idea del amor / entonces me di cuenta que en esa misma canción aparecían muchos de esos elementos | y a partir de ahí pensé | bueno seguramente tampoco es Laura Pausini la cantante de moda / | para ellos su referencia / | pero seguro que cantantes que escuchan ellos o grupos que escuchan ellos / habrá muchos de esos elementos también estéticos literarios que nosotros queremos que aprendan / y que podríamos trabajarlos directamente en sus cantantes o grupos preferidos | entonces en ese momento que yo estaba acabando un máster / | pues eso le planteé a mi profesor al director del TFM | y:: le pareció interesante / | y entonces planificamos empezar a construir para el curso siguiente / e:: una idea / una tesis doctoral / a partir de:: la enseñanza de los clásicos / pero partiendo de sus gusto musicales | entonces lo que hice | que al año siguiente me fui a Varsovia | fue plantear un proyecto de tres años / | primero de recabar los gustos musicales de los alumnos / y una vez que supiera sus gusto musicales / pues la programación del curso siguiente / planificarla siempre partiendo para que uno de los contenidos que yo quería explicar | de una de las canciones o de los grupos porque a lo mejor algún X esa canción ninguna vinculación | pero sí que de las diez primeras / | los diez primeros grupos que me enseñaron / o cantantes / elegí una canción de cada uno de ellos | y:: partiendo se esa canción | fui viendo recursos literarios / fui viendo fundamentalmente temas / conflictos que parecían ahí / motivos literarios / | y los fui digamos desglosando | y cuando ya los tenía desglosados vinculaba aquellos que funcionaban mejor con alguno de los recursos literarios que iba a trabajar | y creé una programación anual, un curso en el que cada – creo que era en ese momento | creo que fueron | e:: en los diez clásicos solo puse diez | pero creo que había alguno más en la programación completa | pero bueno, cada texto literario o cada canción desembocaba en un texto literario que bueno permitía ver al autor |que es lo que parece también en la web que he pasado ahora por el enlace / o en la publicación que te he comentado | y:: lo que hicimos cada vez fue programarlo de una forma que desembocara de una forma natural | primero e:: atraerlos a ellos / a través de su canción / empezar con el enfoque de Chambers de hablar de la canción / de qué te ha gustado / de qué te parece más interesante / qué conecta con tu vida / | y después ya ir después desembocando también en cuestiones más literarias más conceptuales | por ejemplo el tópico del *a*

| primero que sean capaces de desenlazar el tópico | de qué habla el poema / de qué está tratando / sabes qué nombre tiene / es un tema que se ha tratado a lo largo en la literatura a lo largo de la historia o es un tema actual / | y luego ya vamos desembocando en el tópico de la forma más:: participativa posible | y:: ya terminábamos | la última parte solía ser más curricular de ver pues un poco la vida o biografía del autor para que ellos también conocieran | lo que a ellos les podría entrar el día de mañana entrar el día de mañana en una prueba estándar | y cuestiones vinculadas con la literatura | ese fue un poco el objetivo | que era a partir de los gustos de sus propios intereses de la música / como también desde un punto de vista emocional no solamente artístico | para encontrar ahí información | más que nada e:: cuestiones vinculadas con la literatura que era la asignatura

43. E: y:: este proyecto ¿cómo fue recibido por tus compañeros /por el departamento /?
44. I: era un contexto especial porque era enseñanza de literatura | porque es el programa bilingüe que tiene España en países del Este en concreto era en Varsovia | y yo daba una asignatura que se llamaba literatura española y:: qué la daba solo yo no había ningún otro profesor | porque había profesores de geografía o historia en español pero en literatura española estaba solo yo | así que tenía mucha independencia y autonomía| y:: fue recibido e:: con mucho interés por parte del departamento y por parte de la dirección del centro
45. E: y en España ¿cómo se han recibido tus proyectos?
46. I: Igualmente también | por parte de los compañeros con interés porque participaban también en el proyecto | aunque a lo mejor no con una gran implicación personal porque se trabajaba en las aulas que yo llevaba en los grupos que yo llevaba | pero bueno fue visto de una forma positiva tanto por los compañeros / por el departamento por el centro que lo apoyó de hecho | sobre todo que fue un proyecto innovación y:: se aprobó y se llevó a cabo
47. E: entonces ¿a la hora de diseñar tus planteamientos sobre la enseñanza de los clásicos / has contado con libertad /? o sea ¿cómo sientes el peso del currículo por ejemplo?
48. I: yo creo que es currículo da:: libertad para que uno trabaje como considere | da muchas opciones de trabajo | yo lo de echar la culpa solo al currículo no lo veo porque creo que el currículo se puede abordar de forma muy diferentes | yo creo que también no sé si es una crítica o no la verdad | pero yo creo que hay que:: e:: nos cuesta mucho salirnos de los hábitos | entonces tenemos el hábito que recibimos cuando X alumnos / de la enseñanza de la literatura desde un punto de vista historicista y como mucho de análisis textual / | y yo creo que hay una gran mayoría de profesores anclados en esa realidad de la que yo creo que:: el currículo y muchas X también por eso lo llevan a cabo / | se puede abrir se puede:: trabajar de formas distintas de enfoques distintos
49. E: ¿crees que te falta tiempo a la hora de abordar todos los contenidos qué quieres?
50. I: m:: a ver | según te dicho antes e:: | como yo creo que la literatura se está dando como una asignatura e:: | muchas veces Lengua y Literatura se dan como una especie de repaso del museo / pues yo creo que si salvas todo ese tiempo que le dedicas a revisar el museo de la literatura / intentas enfocarlo desde una perspectiva más actual / yo creo que hay tiempo para trabajarlo :: yo creo que los alumnos lo:: entienden y lo asumen de una forma mucho más cognitiva | que sí cuándo llegan a:: desembocar en un autor a través de cuestiones que ellos comprenden de primera mano porque son temas de canciones y grupos favoritos | pues bueno luego no te digo yo que:: lo acepten lo integran a ese autor de una forma completamente:: abierta | pero yo creo que sí que lo comprenden de una forma más significativa que si se lo damos como una retahíla de:: fichas y de obras que es como se sigue haciendo muchos casos | con lo cual creo que hay tiempo
51. E: ¿y cómo evaluabas luego a los alumnos?
52. I: yo evaluaba los alumnos en Varsovia | y aquí también más o menos igual / | e:: porque yo terminaba dando el currículo | entonces siempre la evaluación tenían cuenta textos que habíamos trabajado clase y eran textos ya canónicos | pero yo les pedía lo mismo que habíamos hecho con las canciones primero / y con los textos después | pues intentar desentrañar cuestiones temáticas / que estuvieran vinculadas con ellos / que interpretaran el texto conforme a lo que habíamos visto en clase conforme las mismas dinámicas interpretativas | pues entender bien el poema / sabes desentrañarlo qué dice / o interpretar qué intención tiene según ellos / y:: luego desembocando también las rimas / cómo afecta la métrica y la rima a:: la sonoridad / a la estética de un poema / y:: encontrando esos motivos de los que hemos hablado / | yo odiaba siempre la parte más historicista | yo quería contextualizarlo | sí que luego contextualizaba a esos autores un poco en la época / como hacía también en las clases / | pero nunca he preguntado fechas ni autores en bruto para que me cuentes su vida ni sus obras | porque siempre les he dicho que para mí la primera importancia es secundaria | que la memoria también juega un papel / pero lo importante es sentirse atraído por la obra literaria | entender esas obras literarias y entenderlas desde nuestra perspectiva actual
53. E: y:: ¿luego conseguías que leyeran más?
54. I: a ver yo no he llegado a hacer estudios de eso | e:: cuando hicimos el estudio en Varsovia si que concluimos entre un grupo de control y un grupo experimental | aumentó sobre todo la motivación de los alumnos / y:: mejoró la competencia de los ítems que yo tenía marcados | entendían mejor los recursos literarios / los motivos / | por lo menos los explicaban mejor | pero si luego han leído más o no:: yo no tengo datos | que pueda:: avalar | ni una hipótesis ni la otra | tengo relación con algunos pero son cuestiones muy cualitativas de que ha seguido leyendo / o ha seguido en contacto con la literatura / y:: alguno ha estudiado luego a Lorca / o han hechos cosas porque me han estado pidiendo luego información y he estado en contacto | ya hablo de los alumnos sobre todo polacos que después ha seguido estudiando | sobre todo grado de filología hispánica que sería aquí y allí:: no recuerdo ahora el nombre de la carrera | pero algo así como iberística que era lo que:: trabajaban allí | sí que han seguido trabajando con eso pero tampoco puedo decir lo que no conozco
55. E: ¿cuáles son las mayores dificultades que encuentras actualmente a la hora de enseñar a los clásicos?

56. I: || no sé yo creo que XX lo demás son todo oportunidades sinceramente | yo creo que se trata de intentar buscar fórmulas | la otra:: propuesta que te he comentado menos era con una comunidad más o menos virtual en *Classroom* / fue crear a través de la música / de vídeos / de propuestas creativas con obras:: pues esta obra que crearon entre ellos | pero otras actividades de ese perfil y:: no sé juegos de rol | el viernes por ejemplo que he presentado un libro de gamificación allí en la Facultad de Educación / hay un artículo que es rol del Quijote / que también es una práctica que puse en marcha en Varsovia / y que luego he experimentado aquí con alumnos de lengua sobre todo y con alumnos de:: 2º de la ESO | y era:: con el Quijote / crear una especie de juego de rol | no sé si has jugado alguna vez a:: creo que hay alguno que se llama La mafia se sienta a la mesa /
57. E: sí
58. I: pues bueno eso en realidad era adaptar esa dinámica de rol al Quijote | entonces estaba Don Quijote Sancho y Rocinante por un lado / por otro lado el resto de personajes del Quijote / pues e:: el ama de llaves / el cura / | cada uno tenía un poder distinto por la noche / y era también juego de día y juego de noche | entonces en ese libro que sale el viernes está publicado pero también te puedo mandar alguna cosa que he publicado sobre esto | entonces la idea crear juegos / | este juego de rol del Quijote por ejemplo lo hacíamos primero manualmente | estábamos en clase / y:: trabajábamos la obra del Quijote primero pues de una forma mucho más lúdica | y el año que estuvimos confinados pues lo hacíamos mediante *Google Classroom* también | nos juntábamos allí hacíamos una sesión y estábamos escribiendo e:: la dinámica misma porque creé unas salas para la noche / para el día / y para foros / para:: digamos votar | y entonces lo que hacíamos era que los chavales se divirtieran se entretuvieran usaran la lengua y al mismo tiempo se acercaran a una obra literaria | aunque fuera de una forma muy:: inicial ¿no? pero se van familiarizando con ella | y simplemente la idea del Quijote suena como algo menos:: reverencial | que a veces es lo que:: les genera cierta incomodidad | el sentirse como por debajo de los autores y de las obras a las que les presentamos | digamos que lo ven de una forma mucho más cercana
59. E: ¿has modificado tu metodología o tu forma de enseñar a lo largo de tu trayectoria?
60. I: sí bueno cada curso la tienes que cambiar
61. E: quiero decir ¿cuándo empezaste a dar clase empezaste con una idea y te diste cuenta de que eso no se podía hacer? ¿has tenido algún choque por ejemplo entre expectativas y realidad?
62. I: el primero el del gimnasio que te cuento / | ese fui mi primer choque de pensar que les iba a encandilar simplemente escuchar a Garcilaso y:: comprobar que no había sido así y entonces buscaba otras fórmulas | y también por ejemplo con lo de la música pues yo hay vez que tampoco era:: |así como empecé con el enfoque a partir de canciones | cada vez tiendo a hacer un enfoque más multimodal | es decir no solamente la música sino cualquier otro tipo de expresión artística | que haya e:: propuestas que surjan de cualquier otra e:: realidad al final artística | incluso a veces no artística porque a través de redes sociales | en los que e:: los miembros de la red social de alguna forma están intercambiando opiniones sobre cosas / pues imitando un poco esa realidad participativa de los jóvenes hoy en día que la que teníamos nosotros de nuestra generación / puedes aprovechar muchas cosas para llevarlas al aula | al final es comunicación es literatura es la asignatura / | hay muchas cosas que creo que son:: que si se tienen en cuenta que si partimos de esa propia realidad valoramos mejor el papel que llaman *prosumer* de los estudiantes hoy en día | no sé si conoces el concepto /
63. E: sí | de crear contenido
64. I: que son productores ya que no solo son consumidores | y entonces cuando tú ahora puedes preparar un *booktrailer* sobre un obra o una reseña que también lo hacíamos entonces nosotros | hicieran sus propias reseñas las grabaran / cuando los otros las comentan de alguna forma está vitalizándose e:: o está introduciéndose la literatura dentro de esta realidad viral en la que ellos viven | es un poco también intentar poner un caballo de Troya en el mundo en el que ellos viven | la literatura se puede introducir ahí y no quede solo como algo marginal que se estudia solo en la clase
65. E: ahora que me hablas de estos conceptos como *prosumer* me recuerda mucho al:: contenido periodístico
66. I: sí me parece que está muy vinculado
67. E: creo que sí que se nota que eres una persona que ha estudiado periodismo que está en contacto con distintas redes e:: con Internet por así decirlo y:: eso creo que se nota en tu forma de concebir la enseñanza | en esa convergencia, ¿no?
68. I: no lo había pensado pero sí claro | esos conocimientos están | yo por ejemplo he trabajado mucho con anuncios con los chicos | en la clase de lengua y literatura al final termino haciéndolo todo:: es una asignatura ¿no? | entonces muchas veces no hay una línea que es lo que solemos poner los profesores de lengua | venga ahora lengua ahora literatura | por ejemplo trabajando con anuncios creativos trabajas muchísimo el punto de vista estético el punto de vista comunicativo el punto de vista lingüístico el lenguaje verbal y el no verbal / || entonces yo creo que al final es una cosa que es literatura escultura historia periodismo cine y se trata de a través de productos más multimodales presentar:: algo novedoso y al mismo tiempo tradicional | tradicional en el sentido de que coge la tradición literaria y la tradición cultural | pero no enlatarles temas muy concretos | que muchas veces terminamos haciendo eso pero siempre que podamos escaparnos y atraparlos de otra forma / yo creo que es interesante que:: al final la situación actual dentro de los problemas que genera:: esto de la redes sociales / se puede explotar
69. E: pero yo entiendo que eso también te tiene que gustar a ti | me imagino que a ti te gustará el cine / te gustará:: e::
70. I: pienso que no está desvinculada la literatura | yo creo que esto de los géneros tradicionales y de repente llegamos al siglo XX y surge una cosa que es cine pero que no es literatura cuando el teatro sí que lo es y se representa además

en vivo pero con personajes/ | yo creo que al final se trata de intentar tener una visión mas amplia de la palabra literatura para que no esté tan denostada | y ver un poco como mínimo las vinculaciones entre esta disciplina y otras disciplinas que en la actualidad parece que no se meten dentro de ese cajón | cuando en otra época clásica se metían en el mismo cajón cosas muy distintas como son la poesía el teatro la narrativa y llegamos a la actualidad y hemos dejado de meter en el cajón de la literatura muchas otras cosas que vienen de lo mismo | es verdad que tendrán otras:: circunstancias y otros elementos pero yo creo que la palabra literatura sigue siendo suficientemente amplia para meter otras diciplinas dentro | el cine / yo creo que tiene mucho que ver demasiado que ver con la literatura para no considerarlo una parte de esta

71. E: ¿pones lecturas obligatorias?
72. I: en ese sentido he jugado todo lo que he podido porque es una cuestión bastante complicada | he probado no poner lecturas obligatorias y poner solo lecturas voluntarias / | he probado dar a elegir a alumnos entre varias lecturas voluntarias / | y también en algún curso he puesto lecturas obligatorias que:: he intentado X lo mejor posible y siempre he dado la opción de buscar otra lectura en el caso de que el alumno no quisiera o no fuera de su interés / pero que les he propuesto una lectura en momentos concretos también | por ejemplo o clásicos como Lazarillo de Tormes u obras – solía hacer dos cosas | solía trabajar las épocas porque al final el currículo va por épocas | al final en 3º de la ESO das una época y en 4º das otras | pues solía buscar obras que desde la actualidad en relación con esas épocas que trabajábamos / y obras clásicas que fueran accesibles a ellos y que también nos permitieran entender la literatura de aquella época | pues por ejemplo, Lazarillo | porque yo creo que es una obra que funciona muy bien con los chicos | entonces pues no he renunciado nunca a ella | he probado otras que he notado que han funcionado peor / y las he desechado posteriormente | y otras que me han sorprendido y:: han seguido ahí | La Celestina también | es que yo creo que es un debate complicado en el que siempre he dicho que no he encontrado la solución y parto de esa X con los alumnos | que todavía no han encontrado la solución para:: saber qué hacer con las lecturas / y ni si quiera saber cómo evaluarlas | porque yo intentaba que siempre luego no fuera una examen escrito si no lo que hicieran es hablar de la obra en clase y de esa forma trabajarla y evaluarla
73. E: ¿participaban?
74. I: era una prueba oral | es decir yo les iba preguntando y ellos iban contestando e íbamos construyendo la interpretación de la obra en clase | entonces ahí sí que participaban
75. E: a la hora de transmitir los contenidos e:: ¿sueles usar un enfoque innovador / o por ejemplo la clase magistral/? aunque al final la clase magistral es un recurso moderno
76. I: todo lo que es colaboración sobre todo como primera forma de atrapar a todos en el tema creo que es muy positiva / pero luego también es verdad que hay que añadir información que ellos no pueden tener por mucho que interpreten muy bien a lo mejor una obra actual / que permita desentrañar elementos literarios que hay en esa canción por ejemplo | pero después mi opinión es que el profesor tiene que ir completando ese camino | entonces sí también había clase magistral
77. E: ¿cómo dirías que tiene que ser el papel del lector, o sea, del alumno / y del profesor en el proceso de la enseñanza de los clásicos?
78. I: como bien has preguntado una va evolucionando | entonces cada vez e:: me doy cuenta de que requiere más participación por los alumnos y mas moderación por el profesor | pero todavía creo que me queda mucho recorrido por hacer en ese sentido | de ser capaz de:: cuando los alumnos no participan en una clase de facilitarles la participación | entonces cada clase en el fondo va a ser un descubrimiento de cómo trabajarlos | a veces les despierto el interés | entonces, funciona muy bien una clase magistral | pero hay otras veces en que eso no funciona y hay que buscar otro tipo de dinámicas
79. E: porque tú la motivación de los estudiantes ¿de qué crees que depende?
80. I: m::
81. E: ¿de la metodología? ¿del autor o del texto en sí? ¿del profesor?
82. I: depende del sistema | es decir cuando un profesor entra a una clase los alumnos ven la figura de un profesor y eso ya | resulta determinante | porque no podemos olvidar de que los alumnos están acostumbrados a que cuando entra un profesor | es una figura que tienen relacionada con una serie de patrones | que:: es muy difícil cambiárselos salvo que a lo largo de un tiempo / cuando por ejemplo das clase – yo por ejemplo cuando di clase en Varsovia tuve tres años el mismo grupo | entonces durante tres cursos es verdad que la impronta va siendo mucho más fuerte | como en cualquier otro hábito que quieras cambiar | entonces digamos que la forma de ver al profesor va variando y se va e:: desarrollando de una forma determinada | yo estoy muy a favor de lo que se llama e:: ¿cómo se llama? | e:: proyecto educativo | en Varsovia funcionábamos así | un profesor coge a los alumnos en un curso y los deja al final del ciclo | en España es complicado completar ciclos porque puede pasar que un profesor esté un año y ya no está al siguiente | pero yo creo que es bueno que:: como ocurre en primaria que el profesor en la medida que pueda vaya manteniendo los mismos cursos varios años| y en primaria ocurre pero en secundaria ya no ocurre | entonces yo creo que para que:. el:: la impronta del profesor sea mayor sobre todo cuando hablamos de una impronta que consideramos que ha de ser positiva / es necesario que los alumnos también tengan la referencia del profesor que la referencia del profesor se mantenga durante más tiempo | eso por un lado | y:: no recuerdo exactamente ahora a qué venía todo esto
83. E: te he pregunta que la motivación del alumno respecto a los clásicos ¿de qué crees que depende?
84. I: yo creo que depende del sistema / de la idea que tienen del profesor ellos mismos / y luego depende mucho del profesor y de la idea que profesor tiene de la propia materia / y:: luego evidentemente cada clase es un mundo |

hay alumnos o grupos que por la:: propia característica del grupo o por la:: relación que han tenido con el profesor o con la propia materia terminan encajando más | y sin duda para que todo esto funcione tiene hace falta una metodología adecuada | porque el profesor al final – cuando hablo del profesor hablo de qué mochila lleva es decir cómo actúa el profesor ante el grupo | si tiene una metodología dinámica más activa / | en tanto en literatura como en cualquier otra materia va a poder crear sinergias más productivas con los alumnos

85. E:¿qué autores o qué tipos de textos suelen tener mejor acogida?
86. I: || e:: yo creo que a partir del:: Realismo / y del Modernismo / yo creo que:: los alumnos perciben los temas como algo mucho más cercano la forma de tratar esos tema y a los autores | y yo creo que de forma ya evidente en el siglo XX y con la Generación del 27 se les da un golpe de realidad a los alumnos con la literatura puede de Lorca o Alberti / | creo que:: son textos y autores mucho más cercanos a ellos y por tanto con más posibilidades
87. E: a la hora de prepararte la clase ¿sueles diseñar productos propios u obedeces el libro de texto?
88. I: intentaba diseñar recursos propios pero la verdad es que no siempre es posible porque hay años en que llevas dos terceros un 4º un 1º de Bachillerato y un 2º || pues hombre es difícil | y no porque no hay tiempo en clase material sino porque no hay tiempo en tu vida material en algunos momentos para preparar materiales propios a todos los niveles | eso al final se va solucionando con el tiempo cuando ya has dado cursos iguales varios años y has tenido tiempo para ir preparándolo | pero el baño de realidad en este curso por ejemplo que fue el primero que trabajé fue que tenía que prepararlo y tenía que seguir adelante | yo creo que eso ocurre muchas veces | otra cosa es que eso luego te lleve a la dinámica de lo hago siempre así y ya está | que yo creo que es el peligro | espero que haya años mejores y haya años en los que podamos preparar unas cosas pero no otras yo creo que es desgraciadamente previsible
89. E: ya para terminar ¿cómo te gustaría que fuera la enseñanza de los clásicos?
90. I: | yo creo que:: es posible que en algún momento e:: | en algún cambio legislativo se apueste decididamente por la enseñanza de la literatura desde una perspectiva e:: menos historicista y analítica y más:: estética y :: comunicativa porque no dejan de ser textos comunicativos también | y si no yo creo que:: dentro de que cada profesor puede adaptar el enfoque con el que trabaja esos clásicos / | pues yo creo que siempre que se vincule a la realidad y a los intereses y los gustos y a la emociones de los alumnos / | y se desemboque en los cásicos más que partir de los clásicos /| yo creo que ese es el objetivo | que los clásicos como pasa también en literatura infantil | que los estudiantes no estuvieran al servicio de los libros sino que lo libros estuvieran al servicio de los estudiantes | que:: pusiéramos a los clásicos al servicio también de los estudiantes | que los acerquemos a ellos y que tracemos conexiones entre los estudiantes y los clásicos
91. E: ¿tú crees que lo estudiantes realmente explotan esa vertiente más personal de los clásicos? o ¿simplemente piensan en aprobar?
92. I: yo creo que no se la ponemos ni siquiera de una forma accesible | es decir yo creo que ahí los alumnos tienen poca culpa casi siempre porque no les acercamos los clásicos a su realidad | entonces les pedimos que se los estudien como les pedimos que estudien a veces una:: fórmula matemática | entonces muchos de ellos terminan estudiándosela y:: luego a lo mejor a partir de esa fórmula matemática pues terminan interpretando el texto | pero:: les hemos dado claves de la época claves del autor y como mucho después les pedimos que encuentren alguna clave dentro del texto que les mostramos | en Varsovia ya eso es de alguna forma y en muchos lugares también de:: bueno en España también se trabaja por textos como el trabajo por tareas e:: pero partiendo siempre del texto | lo primero que se le presenta al alumno es un texto literario / con una pretarea para poder entender ese texto o algo, pero se desemboca en el autor | no se les enseña lo biografía del autor las obras del autor / y por último una obra que es lo más intuitivo de todo | sino primero trabajar la obra o leer la obra / y a partir de ahí sacar características del autor características de la época / y así ir construyendo un poco la literatura del país como sería lo que hacemos en clase literatura española | construir la teoría a partir de la práctica | yo creo que eso es como mínimo el primer paso | que los textos se pongan al servicio de ellos que no les hagamos aprendérselo de memoria ni aprenderse los autores de memoria ni las fechas ni las épocas | y así aunque a lo mejor sepan menos cosas de memoria / serán lectores mucho más críticos |
93. E: muchas gracias Ignacio por dedicarme tu tiempo para contestar mis preguntas
94. I: de nada Lucía | espero haber podido ayudarte

2. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

1. Buenas tardes a todos | en primer lugar disculpad que no os haya podido informar hasta última hora de la fecha de este grupo de discusión | pero es que he estado apurando para ver si una de las profesoras participantes me confirmaba su participación | finalmente no ha podido asistir | por otra parte quería agradeceros a todos vuestra colaboración no solo en la entrevista sino también en el grupo de hoy | entiendo que todos tendréis mil cosas que hacer y | sinceramente | que hayáis reservado parte de vuestro tiempo para ayudar a alguien que está empezando y ni siquiera es doctora me parece un gran detalle y un alarde de generosidad y compromiso que | como os decía | quiero agradecer | para evitar robaros más tiempo del conveniente | lo ideal sería que el grupo de discusión durara

como máximo una hora | Me imagino que muchos de vosotros ya os conocéis | estamos XX que en este caso seré la moderadora por llamarlo de alguna manera | el sentido de esta conversación es que dialoguemos sobre algunos temas concernientes a la enseñanza de los clásicos para cotejar distintos puntos de vista y podamos poner vuestras visiones en común | en este sentido | os animo a que contestéis con sinceridad y sin temores de ningún tipo porque al final se trata de que esto sea una conversación informal en la que todas las respuestas sean oportunas y respetables | yo iré lanzando algunas preguntas y podéis utilizar la mano esta o solicitar turno | también me gustaría preguntaros si tenéis algún problema con que grabe la pantalla para posteriormente en la transcripción reconocer con mayor facilidad al emisor | Pues si no tenéis ninguna duda me gustaría empezar preguntándoos si el modelo social y cultural actual fomenta o impedimenta la lectura de los clásicos

2. ((silencio))
3. L: yo creo que pone facilidades para la reinvención de los clásicos | es decir | no para el estudio de los clásicos en sus versiones originales sino para el estudio de los clásicos que están ahí en otras manifestaciones artísticas como comics cine videojuegos:: | cuando lo ves en ese clásico los ves cómo están ahí los clásicos en general de la literatura para permanecer transformados como lo hicieron en el Siglo de Oro y lo han hecho en toda la literatura || me quedo con ese concepto de reformulación | no con la conservación de los clásicos originales || bueno yo me he lanzado la primera ((risas)) porque yo ya era para cubrir el silencio
4. I: yo estoy de acuerdo | además hace poco pusieron una serie del Cid en *Amazon* señal de que los clásicos siguen ahí perviven y se van adaptando a estas nuevas realidades que estamos viviendo | otra cosa es lo de mantener los clásicos originales | lo complicado es mantener hoy en día el interés XX
5. B: yo coincido con los dos compañeros y me parece que son necesarios pues para realizar esa lectura intertextual no solo de otros textos literarios | sino de películas videojuegos:: | es que para mí eso es un clásico | el que deja huella a lo largo del tiempo y ha influido de tal manera en nuestra cultura pues que sigue perviviendo de otra manera | siempre que podamos relacionar la Metamorfosis de Ovidio en versiones adaptadas | creo que esa es la línea que se puede trabajar
6. T: yo también creo que la clave es poder reinventar ahora con las herramientas de las redes sociales o los videojuegos la música muchas veces da herramientas | tenemos suerte de que algún cantante que les gustan usan algún tópico de fondo || yo creo que el problema está en lo que te comentaba el otro día a nivel individual || cuanto más atrás viajamos en el tiempo en los clásicos más difícil resulta acercárselo a ellos || algo que les gusta mucho son los perfiles de Quevedo y Góndora:: que hay en *twitter* y tal | pues eso sí | o sea donde hay rifi rafe les gusta | pero luego clásicos clásicos más antiguos puros y duros veo yo la principal barrera porque ellos están tan acostumbrados a lo instantáneo que luego se consume y ya y que no les haga pensar demasiado
7. R: yo lo plantearía como una paradoja porque seguramente estemos en el mejor momento para afrontar eso | porque seguramente no habrá habido otra sociedad en la historia que dispusiera de un caudal de conocimientos como el nuestro para estudiar el pasado y sin embargo claro si entendemos estudiar a los clásicos como conjunto de la tradición que es como a mí me gusta entenderlos | no como suma de individualidades e:: a pesar de que estamos en las mejores condiciones todas las tendencias de pensamiento actuales apuntan más bien a lo contrario ¿no? a la fragmentación a: a a movimientos de carácter identitario de uno u otro orden | entonces creo que en ese sentido al margen de otras muchas cosas esa es una de las tareas que nos dificulta un acercamiento real con los clásicos | ver qué sentido ocupan en un proceso unitario | entonces: es cierto que | hay tendencias en ese sentido ¿no? todo lo que ahora se llama la gran historia apunta a esa dirección ¿no? tratar de ver los procesos de largo alcance que creo que es cuando cobra sentido el estudio de la cadena de clásicos | pero creo que:: a pesar de eso todavía no estamos en esa labor | tengo esa sensación
8. B: yo creo que habría que establecer itinerarios lectores que permitan llevar a los alumnos de una forma más dirigida y después ellos de forma autónoma podría ser eficaz | el problema es que a veces esos itinerarios lectores m:: pueden chocar con las programaciones en un centro educativo: en coordinarse en centros muy grandes con muchos compañe:ros pero creo que frente a la dispersión de la cultura itinerarios lectores establecidos de forma coherente y dirigido en los primeros años sería eficaz | como te comentaba en la entrevista esto en los centros pequeños resulta más asequible | llevar este tipo de metodologías que en centros grandes donde hay muchos alumnos por aula:: muchas sensibilidades incluso hasta dentro del propio profesorado de Literatura | bueno eso es un poquito lo que quería comentar
9. L: yo estoy de acuerdo con Beatriz | quizá los itinerarios lectores y Guadalupe Jover con las constelaciones literarias no sé si conocéis la que tiene de literatura universal | creo que es una buena forma de guiar al alumnado con la lectura de los clásicos | ahora bien con todo lo que hay actualmente para acceder a la ficción creo que que los alumnos lean a los clásicos voluntariamente es más difícil | es que antes el acceso a la ficción era mínimo | antes ir a ver una película al cine costaba dinero y no siempre podías ver la película que querías | lo mismo con la literatura | entonces claro leíamos clásicos y leíamos más pues porque:: había muchas menos opciones | en estos tiempos con *Netflix* y todo eso ¿no? || ahora es verdad que los profesores estamos trabajando mucho más que antes porque antes se mandaba un clásico y se mandaba un clásico y ahora cuando mandas un clásico de lectura en clase pues tienes que ver m:: cómo lo abordas:: se mima más | antes no había contemplaciones
10. R: yo estoy de acuerdo con lo que dicen Beatriz y Laura | quizá claro el problema de la lectura de los clásicos forma parte de un episodio menor de | del de la gran batalla que es la lectura en general | claro el problema es la lectura | entonces claro m:: en nuestra sociedad en nuestro tiempo no hay una cultura de la lectura | entonces claro | cultura

es saber que algo es bueno | o sea en España sabemos mucho de fútbol porque vemos mucho fútbol | los franceses tienen mucha cultura de queso y vino porque lo toman mucho | entonces si no comes queso ni bebes vino no sabes cuál es el bueno | si no se lee lo suficiente ni siquiera vas a leer o tener atención por lo bueno | como al fin y al cabo los clásicos tienen ese concepto de excelencia para poder saborear esa excelencia claro tienes que leer | y:: es un problema de lectura

11. I: también creo que estamos en un momento muy complejo para los alumnos | al final la literatura es una forma de contar | y ahora se han encontrado con muchas formas de contar que resultan atractivas para ellos | es más pasiva | en nuestro tiempo era casi la única e:: | entonces ante esta circunstancia yo entiendo que también ha habido un cambio de realidad y no sé si la educación en este caso ha sido capaz de adaptarse a esta nueva realidad | si estamos aportándole soluciones || este año hacemos la autobiografía lectora y a mí me ha abierto mucho los ojos porque usan siempre las mismas justificaciones ante la no lectura XX yo le doy vueltas pero no encuentro una solución || simplemente creo que es necesaria una reflexión profunda sobre cómo hay que leer los clásicos dentro del sistema educativo | ¿qué pensáis?

12. T: yo creo que el problema no son tanto los clásicos como la lectura en general | entonces dejando a un lado al alumnado lector que va a devorar lo que sea incluso el cómic | que creo como decía Ignacio de lo visual que se está manifestando mucho en los comentarios de los institutos | por ejemplo en el mío no hay un grupo lector de literatura sino de cómic | lo que tiene grandes dificultades es la lectura en silencio e individual como la que describía Irene Vallejo en la maravilla esta de El infinito en un junco porque ciertamente yo las lecturas que más disfruto con ellos son las que leemos en clase en voz alta | o sea me da la sensación de que las obras no llegan porque no entienden lo que están leyendo | o el profesor está ahí explicando constantemente por qué yo qué sé en esa comedia de Lope la gente se reiría a carcajadas en un corral o es muy complicado que ellos entiendan esa dimensión que tenían esos clásicos porque no están acostumbrados a tener ese tiempo de reflexión de lectura que teníamos nosotros porque teníamos menos estímulos no estábamos todo el día buscando lo que nos interesaba porque nuestra oferta era mucha más reducida | la dificultad no es que ellos no quieran leer sino que no conocen lo que les pueden proporcionar esos clásicos porque el salto es tan grande que o los ayudas a viajar en el tiempo y a entender el porqué son tan importante o ellos por sí mismos no se van a acercar porque tienen muchas cosas mejores que hacer | que es lo que te dicen ellos

13. L: en ese contexto que decís vosotros de que no leen | luego intentar que lean a través de textos que en ningún momento e:: se han escrito pensando en ellos | es decir | ni por edad ni por contexto | en otros momentos como ya había mucha lectura previa pues un clásico:: se podía acceder:: a la comprensión de ese texto mucho mejor pero es que ahora realmente si no los llevas de la mano como dice Teresa leyendo en clase con ellos | aun así te das cuenta de que les estás llevando casi a la cultura del libro | que ellos pueden intentar leer lo que leen pero no es la experiencia lectora de leer el clásico | sobre todo con versiones que claro están muy bien pero que ya claro distan mucho del original pero bueno | es que eso hay que planteárselo también | a partir de qué curso y luego es que dependiendo de los cursos || porque yo supongo que os habrá pasado a todos ¿no? yo he tenido grupos malísimos en todos los sentidos académicos y y claro trabajar con ellos textos clásicos | ya no digamos si son lejanos en el tiempo: como: hemos dicho antes::

14. R: sí sí ((risas))

15. I: tenemos que tratar también la obligatoriedad | porque al final si algo que es placentero o que vendes como placentero sea obligatorio nos estamos contradiciendo porque entonces deja de ser para toda la vida porque tu cerebro relaciona ese hábito XX

16. B: yo retomando los temas que han salido y que Laura ahora ha comentado de las adaptaciones en mi centro sí que siempre leemos clásicos con adaptación y combinado con otras lecturas actuales | y es verdad como decía Laura que están ya un poco: alejadas de lo que es el texto original pero yo creo que para captar la cultura para que capten lo que son los personajes para que luego puedan ver algunas huellas de esos personajes o de lo que ahí aborda sí que es sufrimiento | ese primer acercamiento a esos clásicos | no todos van a ser filólogos | yo creo que trabajar con adaptaciones es muy bueno para que al menos tengan ese primer acercamiento a lo que fue esa obra y seguirá siendo en otros espacios cinematográficos visuales

17. R: ((afirma con la cabeza))

18. E: desde la literatura académica se asume que los alumnos deberían entender los textos pero que los profesores además deberían fomentar la competencia interpretativa a través del dominio del metalenguaje:: ¿realmente creéis que los alumnos están preparados para comprender un texto no solo literalmente sino también poder hacer interpretaciones más profundas más complejas::? ||

19. ((silencio))

20. E: ¿o quedarse en esa superficie?

21. T: yo como te comenté el otro día no he hecho nunca exámenes de lectura porque en mi opinión son contraproducentes | siempre evalúo de otra manera | con lo que dice Beatriz | yo leí adaptaciones de adolescente y

luego no hice las mismas interpretaciones que cuando era más joven | entonces entiendo que es válido que se queden con algo interesante | y así por lo menos lo hacen ¿no? para mí lo más valioso es que hagan interpretaciones pero no a lo mejor una comprensión global de la obra | sino que siempre intento proporcionarles herramientas de trabajo que son que ellos elijan un personaje o sea trabajos tan abiertos vinculados a la creatividad que me hagan ver qué les ha llamado la atención de tal manera que no quiero enconsetarlos a algo | sino lectura guiada en clase para que luego ellos si eso sigan esa lectura autónoma | no me gusta evaluar las lectura obligatorias

22. L: a mí me parece muy buena propuesta la de Teresa | quiero decir pues darles la lectura y que luego puedan potenciar esas interpretaciones a través de escritura creativa | así estás promoviendo una interpretación y viendo realmente qué les ha llegado | no les ha llegado | cada uno también si el trabajo de escritura creativa dramatización ahí les das libertad para que elijan qué parte les ha llegado más

23. I: =yo también estoy de acuerdo=

24. B: =yo creo=

25. I: también por mi experiencia yo creo que lo primero es que sepan interpretar las obras en general que están escuchando o viendo habitualmente | es decir si nosotros les damos herramientas para que interpreten la música que escuchan o las series que ven yo creo que ya estaremos dando un paso muy importante para que después con esas herramientas puedan interpretar otro tipo de obras clásicas | por ejemplo lo que he trabajado ha sido la interpretación de la música actual a través de conceptos literarios

26. R =yo=

27. I: perdona sigue sigue Rodrigo

28. R: no no sigue tú que me he metido | habla habla tú perdona

29. I: al revés perdona tú | simplemente quería decir que yo lo he hecho con música pero que podría ser con muchas otras obras como las series | ser capaz de interpretar series anuncios | cosas que para ellos puedan ser significativas y que tienen que ver con los clásicos desde:: el arte pop | es acercarse a lo que ellos están observando | ven porque lo eligen no porque los obligan | conectar con lo que has dicho tú antes ¿no? de las corrientes de las que proceden XX

30. R: yo estoy de acuerdo con vosotros | comentaba con Lucía el otro día que el problema es de marcos | no vemos las obras como monumentos a las que entras y ves como son por dentro y si abres la ventana ves lo que hay fuera ¿no? esa visión se da si aplicas lo que decía Ignacio hace un momento ¿no? esto es es muy útil

31. E: ¿qué peso creéis que deberían tener el modelo historicista y el estructuralista?

32. B: yo creo que esa visión historicista que todavía prima en las aulas es una tradición que permanece y que viene muy impulsada por los libros de texto | pero realmente los currículos son muy flexibles y muy abiertos y realmente se puede trabajar de una forma combinada | de literatura infantil y juvenil aunque no todo el mundo esté de acuerdo combinarla con los clásicos | el problema es poner de acuerdo las distintas sensibilidades que puede haber entre el profesorado de un mismo centro m:: pero quiero decir que si prima todavía mucho esa educación historicista no es porque la impongan los currículos sino porque para el profesorado es más fácil llevar a cabo los modelos que tú has aprendido ¿no? que dar nuevas guías | no sé si me he desviado pero me ha venido un poco a la cabeza

33. T: yo en este caso que las fechas son importantes | no ya para recordar fechas sino para recordar momentos | otras de las herramientas que tenemos y no usamos no porque no queramos sino porque la administración no nos da más horas ¿no? es la necesidad de unir la historia entre diferentes materias la nuestra por ejemplo con historia | en mi centro trabajamos por proyectos que engloban a varios departamentos con el fin de crear un producto final | si consigues unirlo todo le verán una mayor dimensión a lo que están estudiando porque ellos ven las asignaturas como compartimentos estanco | claro el Romanticismo es el Romanticismo para todos | esto conllevaría una forma de organización interdisciplinar ¿eso a qué lleva? || pues a que los alumnos se acerquen con mayor motivación a las obras clásicas o cualquier otro contenido porque dicen "anda esto tiene que ver con no sé qué o no sé cuanto" | entonces esto es algo que lo tenemos pero el poco tiempo y la carga que llevamos no nos deja vertebrar todo de una manera coherente para que entiendan que no somos grupúsculos sueltos | sino que todo tiene una explicación y el arte la historia la literatura | tendría una conexión | yo creo que eso es importante mejorarlo como sea posible

34. L: yo diría que tradicionalmente han predominado el enfoque historicista y formalista y después se ha trabajado algo el enfoque de la recepción || yo creo que habría que reinvertir ese proceso y que realmente tanto el historicista como el formalista tendrían que estar siempre supeditados a fomentar la competencia literaria | es decir | a potenciar la capacidad lectora e interpretativa del alumnado | es decir si un alumno se acerca a una obra que está destinada a él | es que si yo leo algo del siglo XX es que está destinado a mí | pero claro yo no era la lectora potencial de Cervantes y nuestro alumnado tampoco lo es | yo creo que estamos hablando de lectura de los clásicos pero lo que se ha hecho hasta ahora es el estudio de los clásicos | entonces yo creo que decimos que leen que no leen pero en realidad en clase lo que se ha hecho es estudiarlo | y nosotros como filólogos es lo que hemos hecho durante toda la carrera | la experiencia se ha quedado muy postergada | aunque ahora parece que empiezan a cambiar las cosas |

hay que echar mano del enfoque historicista y del estructuralista para ayudar a eso | que estudiar los clásicos no sea el objetivo sino que lo lean sin necesidad de estudiarlos sin tenerse que estudiar las estructuras de antemano | supeditados a la educación literaria ¿no?

35. R: sí yo estoy completamente de acuerdo con lo que acaba de decir Laura sí

36. E: habéis mencionado antes el currículo ¿creéis que el currículo está bien cómo está? ¿necesitaría una reestructuración?

37. ((silencio))

38. L: el currículo es muy flexible en algunos términos pero desde mi punto de vista también tira más hacia un enfoque historicista y formalista | más historicista que formalista | claro al final si el alumnado tiene que conocer ((gestos de comillas)) | que no de leer los principales autores | creo que pone conocer y entender | pues de alguna manera te está llevando a que estudien los clásicos no a leerlos | es verdad que es muy abierto pero a mi juicio aunque hable de educación literaria | al final se decanta por lo tradicional aunque los principios metodológicos diga otra cosa

39. I: es verdad que hay un marco historicista que te limita en cuanto a lo que tienes que trabajar | se restringen las opciones | ¿podría ser más abierto? permitiría otras metodologías pero estando como está creo que se pueden hacer muchas cosas XX ((lloros de fondo)) tengo aquí a gente

40. L: qué ambientación tenemos ((risas))

41. I: XX

42. L: yo si soy sincera me gustaría mucho más estudiar bueno habría que ver si la literatura hay que estudiarla que yo creo que no || pero desde temas ¿no? ver los principales temas de la literatura española que son los grandes temas de la humanidad | entonces en lugar de abordarla por siglos pues por temas | a mí me parece:: que al alumnado le gustaría más | podrías empezar con textos actuales | pues el gran tema ¿no? el amor | a través de textos actuales sigues ese hilo | vas viéndolo por temas a lo mejor les gustaría más que empezar por lo más antiguo | y mira que yo soy medievalista como Teresa e:: ((risas))

43. R: yo creo que siempre hay margen de acción lo hablamos en la entrevista pero el corsé es de hierro ¿no? para empezar es lengua y literatura | es la primera premisa fundacional | y luego es historia de literatura | debutan con la edad media y ellos se dan cuenta de que eso les ha cambiado con respecto a 2º | hay margen y esa es nuestra lucha diaria no pero realmente no nos lo ponen nada fácil ¿no?

44. T: a mí con Laura es que me parece fundamental | que vean que hay unos temas universales | pero sí que es cierto que veo cierta necesidad en el alumnado para dar esos saltos hacia atrás y hacia delante | por eso cierta parte de historicismo sí que creo que es necesario para que ellos por lo menos puedan saltar hacia atrás y hacia delante | porque si desde el principio les mezclamos todos creo que tampoco la imagen que nosotros les queremos transmitir de la literatura les llegaría | eso me parece muy gratificante en el currículo de literatura universal | donde sí está explicitado la conexión con otros géneros | con sus inquietudes ¿no? lo que pasa es que cuesta llegar hasta ahí que conectes con otros ámbitos | eso no está en el currículo de la secundaria | ¿qué está abierto y cada uno puede hacer lo que quiera? | por supuesto pero se nota ese peso de la tradición que habría que remover mucho | es necesario ese marco pero lo fundamental es que comprendan que hay unos temas universales que hacen grande a Ovidio que nombraba Beatriz al principio y lo va a seguir siendo pero que también hacen grandes a otros autores ¿no? entonces para eso sí que es fundamental trabajar por esos temas | el viaje el amor la locura | tenemos que conseguir antes de alguna manera ese grado de madurez

45. R: el asunto que acaba de decir Teresa es muy bueno porque la literatura universal sí que permite ese tipo de cosas pero es la excepción claro | yo creo que esa línea de trabajo debería ser el futuro | eso enriquece mucho | y cuando se puede impartir | cuando el grupo acompaña acaba siendo la asignatura más gratificante para los que nos gusta la literatura | porque permite leer | establecer relaciones hacer viajes artísticos ahí sí que cambia

46. T: añadiendo una cosita a lo de Rodrigo | respecto a lo de literatura universal también tenemos un problema nosotros mismos yo creo | porque en realidad es literatura occidental | es que a nosotros nadie nos ha formado para que hablemos de los clásicos de Oriente cuando por ejemplo ahora todo el género de manga que a ellos les encanta tiene de fondo clásicos de hace siglos de la literatura japonesa de la que yo por lo menos no tengo ni remota idea | me parece que también es un poco mentira poner ese marbete a una literatura plenamente eurocentrista | pero bueno que ese es otro debate e:: que no tiene nada que ver

47. R: completamente de acuerdo pero bueno ((risas)) es un avance

48. T: yo se lo digo a los alumnos el primer día de clase | Europa Estados Unidos y poco más

49. E: bueno lamento profundamente tener que cortar aquí la conversación pero me he comprometido a que iba a durar una hora porque todos teniáis muchísimas cosas que hacer y no quiero robaros más tiempo del que ya os he robado | así que os agradezco profundamente vuestra participación

50. R: =a ti de verdad=

51. T: = ha sido una gran experiencia

52. I: muy gratificante | adiós que vaya muy bien=

3. RELATOS DE VIDA

Relato de vida de Teresa

La enseñanza de los clásicos que recibió Teresa fue: "*de una forma bastante tradicional en el colegio y en el instituto | en la universidad pues también salvo alguna excepción de alguna actividad que siempre me ha parecido más:: creativa o más llamativa*". La recuerda: "*los de mi promoción siempre recordamos con mucho gusto una actividad a final de curso que se llamaba la orgía literaria en la que cada alumno podíamos dedicar esa sesión unos minutos a:: hablar de lo que quisiéramos de literatura o de lo que nos pareciese | por ejemplo eso sí que nos marcó a toda la generación de la promoción nuestra de Filología Hispánica*". Respecto a sus hábitos lectores en la infancia: *yo desde pequeña me iba a la biblioteca de Doctor Cerrada y me cogía novelas pero normalmente no me cogía novelas clásicas | clásicos pues alguno que te mandaban leer en el colegio o en el instituto pero si no tampoco es que yo por mi propia iniciativa los buscase.* Aunque en el acercamiento a los clásicos de nuevo contó con la colaboración de uno de sus docentes: "*sí que es cierto es también otro punto relevante ((risas)) | fue de lecturas clásicas no tanto de clásicos españoles sino de clásicos universales y sobre todo relacionados con la filosofía fue mi profesor de bachillerato de filosofía que cuando llegó el verano de 1º de Bachillerato me trajo cinco o seis libros entre los que recuerdo sobre todo Cándido de Voltaire y me dijo "Teresa tienes que leerte este clásico" | bueno estaba este estaba Un mundo feliz estaba 1984 un poco varios clásicos universales pero sobre todo más conectados con la:: filosofía también y ese mundo | ese fue también otro gran pilar ese profesor*".

Lo que le llevó a estudiar esta carrera "*fue mi profesora de lengua y literatura y de francés del colegio*". Aunque no siempre lo tuvo tan claro: "*yo siempre he querido ser profesora y dudaba siempre de pequeña entre periodismo o profesora de lengua y literatura y lo que me decidió un poco fue pues que por ejemplo esta profesora me pareció que explicaba muy bien y que abría las puertas a muchos universos y a mí me gustaba muchísimo leer y escribir obras de creación propia como cuentos siempre me ha gustado mucho | entonces por ahí fui un poco | eso y que me encanta estar con adolescentes o sea que fue el combo de las dos cosas*". Se decidió también por las posibilidades que planteaba la asignatura: "*me gustaba leer y escribir y enseñar | entonces me parecía que era la combinación perfecta porque siempre me ha parecido que lengua y literatura es una asignatura que da juego para muchas cosas | o sea más allá del temario me parece que daba mucho juego para:: aprender a comunicar la expresión oral la verbal la no verbal / | o sea que daba juego no solo para la materia sino para muchas otras cosas*". Sobre si posteriormente recibió formación sobre cómo enseñar a los clásicos: "*nunca*".

De la transposición de los clásicos añade: *es cierto que es difícil hacer entrar a un alumno por ejemplo estoy pensando en los textos medievales o del Siglo de Oro a esos clásicos | entonces ahí es cuando te chocas un poco con la realidad porque para ellos el lenguaje es muy áspero y a pesar de:: las ediciones actualizadas por mucho que yo digo que a veces te conviertes en una especie de payaso de showman en clase para intenta::r acercar los clásicos de la mejor forma posible pues hay distancias complicadas.* Para superar este escollo, propone distintas actividades: "*yo nunca he hecho de todas maneras nunca hago controles de lectura porque me parece– luego también es cierto que hay personas que se las leen y pones unas preguntas que a lo mejor no te acuerdas que la respuesta | yo no le veo la relevancia ese tipo de examen | yo funciono más por fichas de trabajo y estas actividades que tienen que ver más con grabarse vídeos o hacer de booktuber y ahí te das cuenta de quién se lo ha leído y quién no | pero es que a mí un examen de lectura no me lleva nada más que pensar que van a odiar más leer todavía | entonces digo bueno si hay uno que no se ha leído el libro pero es capaz de disfrazarse y hablar en verso como si fuese:: yo qué sé pues estupendo eso que se lleva por delante y de eso que se acordará*".

Teresa ha encontrado una etiqueta para definir el tipo de aprendizaje que ella promueve: "*a mí me gusta como en el aprendizaje por anécdotas que digo yo | eso no lo he leído en ningún sitio eso me lo invento yo | entonces me da la sensación de que se quedan más con ciertos contenidos y autores a través de actividades de este tipo que memorizando un montón información y fechas y títulos que pasado mañana ya van a olvidar porque no les interesan | entonces un poco por ahí va lo que hago*". Siempre ha mantenido esa creencia: "*desde que empecé siempre me ha gustado hacer actividades que se salgan un poco de la norma porque desde el principio me ha ido bien*".

En ello, se ve apoyada por su centro: "*ahora en este punto que estoy en este instituto que es completamente innovador todavía hago más sobre todo por el tema de los proyectos*". El ideario de su centro es el siguiente: "*hay varias bases pero una de ellas es darle menos peso a los exámenes porque es una prueba objetiva que evalúa unos conocimientos en un momento dado pero lo que hablábamos a lo mejor mañana eso se ha perdido | entonces en primer lugar es intentar dar una dimensión a esos contenidos que a través de una serie de proyectos que nosotros llamamos retos a cada una de las actividades que van componiendo los proyectos que suelen tener un producto final | o sea la arquitectura de un proyecto es que las asignaturas sumen como retos y tareas y que a*

ser posible no sea solo eso sino que todas esas tareas al final lleven a un producto final que el alumnado entienda como un un conjunto | es decir | que ellos vean existe la interdisciplinariedad".

En lo relativo al papel de los estudiantes en el proceso: "*los alumnos responden bastante bien les gusta bastante | luego hay una percepción que tienen algunos de ellos sobre todo por amigos que conocen qué dicen que se les regalan las notas | entonces el mayor miedo que suelen tener las familias en ese punto es "¿mis hijos van a estar igual de preparados que:: los de este otro colegio o instituto tradicional?" pues en principio yo he dado en todos los sitios y he dado los mismos cursos los exámenes que me hacen están igual de bien | o sea el mismo rango de gente brillante a gente que le cuesta más está igual | lo que sí que es cierto es que aquí todos vamos mucho más autónomos y más responsables en ese sentido buscar información de trabajar no te tienen que preguntar todo continuamente*".

Aunque afirma que siempre ha tenido libertad: "*a mí nunca me han puesto nadie ningún problema para hacer las actividades | por ejemplo otras de las que hice sobre todo en un pueblo que empecé algo que llamó el proyecto camiseta que aun voy sumando con contenidos:: sobre todo de literatura con contenidos que tienen que ver con algo del temario | a ellos les hace mucha gracia por qué te dicen "¡ay profe! y ¿esto?" y les explicas algún tipo de contenido del Romanticismo de la poesía y se les queda | yo ahí lo que hago para autoevaluarme de alguna manera pues cuando empecé este año les dije al final de curso "bueno mañana vais a tener un examen sorpresa nadie se debe preocupar porque es un examen que puede subir hasta un punto de la nota" "y ¿qué estudiamos?" "no hay que estudiar nada" | entonces buenas se angustiaron un poco pero es que tenía que hacerlo de alguna manera | mi examen fue e:: el dibujo de diez de las camisetas que me había puesto lo largo del curso y les puse "explícame la teoría asociada a cada una de estas camisetas" y te puedo garantizar que casi todo el mundo supo explicar el contenido de:: literario que habían esas camisetas con más o mayor precisión pero todos sabían de dónde venía que yo | hago cosas así*".

Dentro de su ideario metodológico, en lugar de controles de lectura, plantea otras actividades: "*yo funciono más por fichas de trabajo y estas actividades que tienen que ver más con grabarse vídeos o hacer de booktuber y ahí te das cuenta de quién se lo ha leído y quién no | pero es que a mí un examen de lectura no me lleva nada más que pensar que van a odiar más leer todavía | entonces digo bueno si hay uno que no se ha leído el libro pero es capaz de disfrazarse y hablar en verso como si fuese:: yo qué sé pues estupendo eso que se lleva por delante y de eso que se acordará*".

Alguna vez ha sentido divergencias entre sus expectativas y la realidad del aula: "*alguna vez sí que sobre todo en las lecturas en el aula sí que me he frustrado un poco porque dices "es que tengo que hacer leer esto y es que se lee o no sé lee pero no hay otra forma" | lo que sí que luego es gratificante lo que recibes después pero porque no les has hecho un examen lo que te digo yo:: canónico | pero no una frustración total no | por eso sigo haciendo estas cosas porque veo que tienen éxito*".

Para mejorar la enseñanza de los clásicos cree "*que habría que suavizar un poco ese concepto de que solo se puede llegar a los clásicos a través de la lectura de la obra de los clásicos | a lo mejor habría que leer no obras completas sino fragmentos más seleccionados y llegar a ellos de otra manera*".

Relato de vida de Ignacio

La enseñanza de los clásicos que recibió Ignacio fue: "*más historicista que textual | incluso primero historicista y luego ya es análisis de estos / a partir de:: de esa programación cronológica ¿no? "primero, te voy a ir explicando cómo es el autor / la biografía" / y luego terminas | pues viendo algún texto de ellos*". De sus hábitos lectores apunta: "*sí que tengo un recuerdo de la literatura sobre todo de la literatura renacentista ¿no?*". Y añade: "*algo:: que me atraía | y luego pues un poco también los clásicos del S.XX pues Lorca Alberti yo recuerdo que leía en la biblioteca muy de pequeño | esos autores*".

Mientras ejercía de profesor y terminaba un máster planificó su tesis doctoral, que empezó a desarrollar en el extranjero: "*planificamos empezar a construir para el curso siguiente / e:: una idea / una tesis doctoral / a partir de:: la enseñanza de los clásicos / pero partiendo de sus gusto musicales | entonces lo que hice | que al año siguiente me fui a Varsovia | fue plantear un proyecto de tres años / | primero de recabar los gustos musicales de los alumnos / y una vez que supiera sus gusto musicales / pues la programación del curso siguiente / planificarla siempre partiendo para que uno de los contenidos que yo quería explicar*". Cuando lo llevó a cabo el contexto era el siguiente: "*era enseñanza de literatura | porque es el programa bilingüe que tiene España en países del Este en concreto era en Varsovia | y yo daba una asignatura que se llamaba literatura española y:: qué la daba solo yo no había ningún otro profesor | porque había profesores de geografía o historia en español pero en literatura española estaba solo yo | así que tenía mucha independencia y autonomía*". El procedimiento se desarrolló de este modo: "*elegí una canción de cada uno de ellos | y:: partiendo se esa canción | fui viendo recursos literarios / fui viendo fundamentalmente temas / conflictos que parecían ahí / motivos literarios / | y los fui digamos desglosando | y cuando ya los tenía desglosados vinculaba aquellos que funcionaban mejor con alguno de los recursos literarios que iba a trabajar | y creé una programación anual*".

Más tarde lo aplicó en España, donde fue bien recibido: "*por parte de los compañeros con interés porque participaban también en el proyecto | aunque a lo mejor no con una gran implicación personal porque se trabajaba en las aulas que yo llevaba en los grupos que yo llevaba | pero bueno fue visto de una forma positiva tanto por los compañeros / por el departamento por el centro que lo apoyó de hecho | sobre todo que fue un proyecto innovación y:: se aprobó y se llevó a cabo*". Los resultados de ambos proyectos fueron: "*yo creo que los alumnos lo:: entienden y lo asumen de una forma mucho más cognitiva | que si cuándo llegan*

a:: desembocar en un autor a través de cuestiones que ellos comprenden de primera mano porque son temas de canciones y grupos favoritos | pues bueno luego no te digo yo que:: lo acepten lo integran a ese autor de una forma completamente:: abierta | pero yo creo que sí que lo comprenden de una forma más significativa que si se lo damos como una retahíla de:: fichas y de obras que es como se sigue haciendo muchos casos | con lo cual creo que hay tiempo".

Sus proyectos posteriores siguen la misma línea: "*cada vez tiendo a hacer un enfoque más multimodal*". En ellos, se nota su trayectoria periodística: "*sí claro | esos conocimientos están | yo por ejemplo he trabajado mucho con anuncios con los chicos | en la clase de lengua y literatura al final termino haciéndolo todo::*". Porque su visión de la asignatura es: *"yo creo que al final es una cosa que es literatura escultura historia periodismo cine y se trata de a través de productos más multimodales presentar:: algo novedoso y al mismo tiempo tradicional | tradicional en el sentido de que coge la tradición literaria y la tradición cultural | pero no enlatarles temas muy concretos | que muchas veces terminamos haciendo eso pero siempre que podamos escaparnos y atraparlos de otra forma".*

No obstante, se toma la experiencia docente como un proceso: *"uno va evolucionando | entonces cada vez e:: me doy cuenta de que requiere más participación por los alumnos y mas moderación por el profesor | pero todavía creo que me queda mucho recorrido por hacer en ese sentido | de ser capaz de:: cuando los alumnos no participan en una clase de facilitarles la participación | entonces cada clase en el fondo va a ser un descubrimiento de cómo trabajarlos | a veces les despierto el interés | entonces, funciona muy bien una clase magistral | pero hay otras veces en que eso no funciona y hay que buscar otro tipo de dinámicas".*

Proyectándose a largo plazo, cree que el objetivo de la enseñanza de los clásicos debería ser: "*que los estudiantes no estuvieran al servicio de los libros sino que lo libros estuvieran al servicio de los estudiantes | que:: pusiéramos a los clásicos al servicio también de los estudiantes | que los acerquemos a ellos y que tracemos conexiones entre los estudiantes y los clásicos".*

Relato de vida de Beatriz

Por sus circunstancias familiares, la escuela fue fundamental en su formación intelectual: "*yo no vengo de una familia donde haya habido una gran biblioteca | es decir yo me he formado en la escuela | a partir de que voy a la escuela yo me formo con esos clásicos".* Eso fue posible porque los clásicos estuvieron muy presentes en su etapa como alumna: "*en la época en la que yo estudié en la escuela en el Instituto y luego la Universidad | qué eran los años 70 y luego los años 80 del siglo pasado | pues prácticamente todas las lecturas que realicé y toda la formación literaria que recibí fue a través de los clásicos || e:: yo leí y estudié desde el Poema de mio Cid La Celestina El Lazarillo Las rimas y leyendas de Bécquer | los artículos de Larra || Fortunata y Jacinta La Regenta / y podríamos seguir | todas esas obras que:: componían en aquel momento el canon de los clásicos en la literatura española | e:: he de decir que eran:: todo clásicos / pues efectivamente de la literatura española".*

Aunque algunos autores en concreto protagonizaron cada etapa: "*el Instituto leíamos autores que en aquel momento todavía estaban vivos y por lo tanto eran contemporáneos / leíamos bastante Miguel Delibes | obras de teatro de Buero Vallejo / y luego en alguna asignatura en la Universidad recuerdo en Crítica literaria pues los poetas e:: novísimos | que en aquella época se leían | y en el instituto también mucha poesía de la Generación del 27 || eso lo recuerdo como algo extraordinario".* Respecto al enfoque en ambos periodos reflexiona: "*era más un lección de historia de la literatura | de lección magistral / combinada | eso sí / recuerdo sobre todo en el instituto, con muchas lecturas | lecturas que ahora se han convertido casi en un clásico | lecturas como Delibes | como todos aquellos autores de la posguerra | pero que ya se tenía mucho culto hacia ellos en esa época".* En su apego a la lectura, admite la relevancia del profesorado: "*yo creo que la suerte que tuve fue en los profesores que fui encontrando en el camino | por eso la labor de un mediador: | de un profesor de una profesora es fundamental en el camino".*

Si bien reconoce su gusto por la literatura, la elección de su licenciatura responde, más bien, a otro de sus intereses: "*elegí filología porque siempre me ha gustado la Lengua | las lenguas".* De facto, interrelaciona ambas disciplinas: "*siempre he entendido y transmitido la literatura como una parte de ellas ¿no? no sé si está bien decir un producto pero algo que se escribía en esas lenguas".* Este amor por lo lingüístico se materializaría en su proyecto doctoral: *"todo eso acabó en mi tesis ¿no? que la hice sobre:: sobre el aragonés porque ya llevaba cultivando ese gusto por las lenguas".* Y en su práctica didáctica: "*a lo mejor en cierta manera yo como profesora he participado de que:: en clase de Lengua se leen textos literarios pero textos de también cualquier otro tipo | X que están en la sociedad pues a la mejor he tenido ese interés también mucho por la lengua".*

Al inicio de su carrera, no recibió ningún tipo de instrucción para aprender a enseñar su asignatura: "*ahora sí que existe un máster en secundaria pero en aquella época no había un máster | era un CAP que no abordaba los temas de didácticas de la asignatura que tú habías dado*", "*yo nunca recibí esa formación | mira mi primer acercamiento es cuando empiezo a trabajar".* No obstante, reconoce que ha encontrado otros medios para articular su identidad docente: "*es verdad que el profesorado tanto de primaria como de secundaria tenemos una formación paralela durante toda nuestra trayectoria académica que te da a acceso más a:: otros aspectos de la didáctica que no has trabajado".* Uno de estas fuentes de conocimiento, que complementan el aprendizaje que extrae de su experiencia en las aulas, fueron: *"cual yo me he formado en la profesión y en la:: formación del profesorado que hemos podido tener | y sobre todo tuve la suerte de estar yo misma como asesora en un centro de profesores y en esa época leí muchas cosa de pedagogía / de didáctica / y pude traer también a personas te estoy hablando de hace bastantes años como:: pues Teresa Colomer Guadalupe Jover del grupo Guadarrama / y fue cuando yo empecé a vislumbrar en esa época que yo era asesora de formación pero que al mismo tiempo me estaba sirviendo a mí para formarme en todos estos temas".*

Por este aprendizaje progresivo, el enfoque de su transposición didáctica ha evolucionado: "*de enseñar la historia de la literatura a intentar formar o educar literariamente*". En ello también influyó: "*la falta de motivación del alumnado en memorizar datos de la historia de la literatura / e:: en ver que:: cuando yo leía en clase o yo le ponía ese entusiasmo leyendo era sobre todo cuando más atención prestaban | y en cambio cuando yo daba más aspectos que tenía que ver con la historia de la literatura la desmotivación era grande / | en ver que si yo emprendía un proyecto en el que ellos eran protagonistas se ilusionaban.* Y otro tipo de factores: *"yo he estado en institutos muy pequeñitos institutos rurales en los que he tenido muchísima libertad para:: desarrollar proyectos / pero en institutos más grandes donde los departamentos son muy grandes donde además tiene que a ver cierta coordinación / como es lógico | pues es difícil:: a veces plantear esto como un tipo de proyecto que aúne a tantas sensibilidades distintas*". Con todo, su didáctica escolar, por un lado, y la universitaria, por otro, no se supeditan a las mismas circunstancias: "*yo he tenido la suerte que como también estoy en la facultad pues allí por ejemplo que doy asignaturas en:: en una mención de lengua aragonesa / | pues doy la asignatura de Literatura en aragonés / pues allí si que puedo trabajar con poquitos alumnos y con una libertad muy amplia de otra manera la literatura a como a veces la he trabajado en los institutos | lo reconozco*".

Actualmente, cree que la mejor herramienta para fomentar la lectura es: "*fundamentalmente hay que leer y hay que intentar llevarles por itinerarios lectores que a ellos les puedan motivar | y por eso han de ser también variados porque con esa variedad puedes conectar también con sus intereses*". Sin embargo, la inclusión de estos instrumentos depende del curso en el que imparta, aunque se adapta a cualquier modelo: *"he seguido ese modelo tradicional de enseñar la historia de la literatura pero desde luego que ahora soy más partidaria de trabajar por itinerarios lectores | por eso te decía que yo ya casi me he especializado en que doy 1º ESO y 2º de Bachillerato | entonces en 1º tengo muchísima libertad / y en 2º no la tengo tanto pero disfruto también con otros temas*". En 1º de la ESO pone en marcha varios programas: "*trabajamos todas las compañeras una adaptación de los mitos grecolatinos que hay en SM | pues por ejemplo funciona muy bien | y trabajar todos esos mitos les da ya una base para:: conocer pues m:: cómo han evolucionado todos esos mitos y para ver guiños no solo en la literatura que puedan ver posteriormente / sino en el cine que ven, en las series que ven en los videojuegos / con los que están | jugamos con los cuentos también / ellos conocen el cuento de Caperucita y si no conocen otras versiones que hay / pues Érase dos veces Caperucita o La verdadera historia Caperucita / y leemos Te pillé Caperucita / para que vean cómo se puede hacer todo un itinerario todo un viaje con las Caperucitas por ejemplo | pero eso que se hace en un 1º ESO que aun son niños que vienen de primaria / en los siguientes cursos también se podría hacer con otros temas | entonces allí tengo más libertad*".

De cara al futuro, una buena enseñanza de los clásicos debería cimentarse sobre:*"la intertextualidad y la hipertextualidad, es decir, que sobre todo un clásico para mí es el que pervive pues porque ha dejado mucha huella en el imaginario colectivo de la sociedad y en su literatura o en otras manifestaciones artísticas | por lo tanto, por eso un clásico no es cualquier cosas y no hay que confundirlo con las obras que un colectivo, una sociedad han pensado que formaban parte de su historia o que han hecho su historia nacional, eso es otra cosa | un clásico es el que perdura, pero perdura pues porque:: su lectura permite muchas conexiones y permite muchas interpretaciones | y, por eso, pervive a través del tiempo | no porque los cánones una y otra vez hay que leer esto o que forma parte de nuestra literatura | que a veces también, pero no siempre coinciden esas dos::"*

Relato de vida de Laura

Laura estudió a los clásicos de la siguiente forma: "*a través de fragmentos y de obras literarias íntegras que siempre eran un exponente del:: periodo literario que estábamos estudiando | sí sí pero siempre era un acercamiento estudio hacia la literatura y nunca de disfrute / de:: que yo:: tuviera alguna posibilidad de hacer una interpretación distinta a la que era la canónica en ese momento y que me estaban mostrando en clase*". Respecto a la influencia de las obras clásicas en su decisión por estudiar Filología Hispánica, admite: "*fue:: decisiva porque en realidad en mi etapa escolar fueron los clásicos los que yo trabajé así que realmente fueron decisivos | quiero decir que me gustó la literatura a partir de las grandes obras de literatura española*". Considera importante la enseñanza de los clásicos porque: "*hay una serie de patrones en los clásicos que si los aprendes luego te sirven para:: aplicarlos a cualquier tipo de:: lectura | y:: realmente ahí está todo en la literatura clásica desde la literatura griega y latina a nuestros clásicos /*". Aunque considera que es complicado fomentar una visión placentera de sus lecturas entre los alumnos: "*el alumnado de hoy en día pues a disfrutar leyendo e:: El Lazarillo por ejemplo | yo siempre – El conde Lucanor El Lazarillo El Quijote que han sido siempre como los clásicos más:: las Leyendas de Bécquer siempre tratando de aproximar | y bueno no digo yo que alguien no le haya gustado pero en general no ha gustado | ni trabajarlas en clase concienzudamente*".

Nunca ha recibido formación para enseñar a los clásicos: "*yo realmente es que nunca nunca había estudiado didáctica de la literatura | yo aprobé las oposiciones como la inmensa mayoría del profesorado y:: nadie te ha enseñado didáctica de literatura como nadie te ha enseñado a enseñar | a mí desde luego nunca | además yo soy de la época del CAP que no hicimos ni máster ni nada*". Durante muchos años de su profesión, prevaleció el enfoque historicista: "*yo misma también he estado muchos años de asesora de información y he organizado cursos pero siempre respetando ese enfoque | es decir | siempre con un planteamiento historicista y formalista | tanto en los cursos que yo he asistido como en los cursos que yo he organizado || recuerdo que organicé uno de:: los grandes periodos de literatura española que vinieron grandes profesores / entonces eran siempre enfoque historicista formalista y siempre con el afán de saber | es decir | de comprender la obra desde el punto de vista del contexto en el que se escribió*

desde el punto de vista del autor y cómo se reflexionó la obra en su momento ¿no? | nunca con:: interpretaciones posteriores / o de otro tipo | siempre con un enfoque filológico". No obstante, ha evolucionado: "*sobre todo a partir de dar clases en el máster que es cuando tuve que estudiar o sea como cuando tuve que prepararme cómo se daba literatura"*. Ese cambio tuvo consecuencias en su selección de las lecturas para el aula: "*de los clásicos sí o sí solamente clásicos ya que solo esto es lo importante || vamos a un clásico y a una obra de literatura juvenil / y empezar a leer obras de literatura juvenil que no me gusta nada pero que veías que eso les enganchaba y al final dices "me da igual lo que le hagan pero que lean" | que lean ficción que estén ahí con un libro / y sabes que eso no se va a producir nunca con un clásico en secundaria*". Agrega: "*lo que para mí es literatura – la literatura juvenil también es literatura pero bueno a ver también hay alguna obra / hay autores que:: / de literatura juvenil que son buenas novelas quiero decir no digo que no pero bueno | es que he tenido que leer muchas noveletas juveniles de estas de aventuretas de la pandilla juvenil / pues estas de David Lozano / en fin he leído muchísimas de esas porque comentábamos entre los compañeros que esa gustaba o porque iba a venir el autor o porque lo traía la editorial y lo ponías y pues bueno vale | veías que algunas entusiasmaban otras no / pues vale | formaba parte de mi trabajo pero no:: es lo que yo hubiera enseñado | o sea sí que lo he enseñado porque yo creo que hay que acercarles la literatura desde eso | porque lo otro tampoco les proporciona experiencias lectoras de forma que los clásicos solo es muy difícil que les proporcione esa experiencia lectora gratificante que te lleva a querer seguir leyendo que te transporta a otros mundos de ficción / | les resulta en general muy lejana | salvo excepciones claro"*. En lo que concierte al interés que ha generado en los alumnos: "*si muestras mucho entusiasmo por un libro y te fascina y lo cuentas / como me ha podido pasar a mí con El conde Lucanor y con El Quijote puede funcionar mejor pero no creas que mueves pasiones | yo desde luego no"*.

A modo de resumen, dice que le gustaría que la enseñanza de los clásicos fuera: "*nada fijo o sea nada que no fuera cambiante que no fuera a hacer pruebas ¿no? | es que no lo sé | me gustaría que la enseñanza de los clásicos fuera de tal forma que el alumnado no los viera como clásicos sino que los viera como muestras de literatura que le gusta leer"*.

Relato de vida de Rodrigo

Rodrigo siente que ha crecido como lector: *"a mí me gustaba mucho leer / tenía ya esa creencia por lo literario | entonces recuerdo que cuando tenía unos 15 16 años había oído hablar mucho de Chéjov | me gustaban en aquel momentos los cuentos / escribía / | y había oído que Chéjov era un gran cuentista | y ese día traté de hacerme con una antología y me puse a leerla | y tengo un recuerdo muy nítido de estar leyéndolo y pensar que está bien que son cuentas agradables breves transparentes aparentemente pero yo no acabo de entender dónde aquella maestría de la que hablaban | evidentemente se notaba que ese señor escribía muy bien pero yo tenía una visión en ese momento muy pobre de lo literario del concepto de lo sublime del estilo / | me parecían cuentos en los que no pasaba nada | evidentemente con el paso de los años vuelvo a leer a Chéjov en la carrera con veintidós años y ya desde entonces no he dejado de leerlo | para mí se convierte a día de hoy en uno de mis autores de cabecera | claro después descubres que lo que pasa ahí está por debajo de la piel del texto"*.

Piensa que la enseñanza de los clásicos apenas ha cambiado: "*yo creo que realmente m:: no habría mucha diferencia de cómo me los enseñaron en la etapa escolar / a como me los enseñaron en la universidad y a como los enseño yo hoy y cómo lo seguimos enseñando"*. Aunque con pequeños matices: "*difieren poco | realmente pues:: contexto histórico de los autores e:: pequeña selección de textos / |es verdad que cada vez menos quizás | a lo mejor antes en eso creo que hemos retrocedido se incidía más en la lectura de pequeños fragmentos u obras / pero siempre contextualizando el autor dentro de su periodo histórico / o en agrupaciones por generaciones / | en todo caso lo único estético que aparece es alguna formulación retórica o estilística | pues luego eso el mejor de los casos una lectura de algún pasaje de la obra"*. Centrándose en el grado de Filología Hispánica: "*el enfoque seguía siendo igual | supongo que también es:: de esperar en una Facultad de Filología que al fin y al cabo hereda los patrones de la escuela filológica nacional y claro se estudia la historia literaria como una parte de la historia más | entonces pues sí pues e:: las grandes asignaturas siguen la misma estructura por periodos históricos / y dentro de períodos históricos por autores y obras concretas o señaladas de esos autores"*.

Esta visión se opone a las ideas que fue alumbrando durante su tesis doctoral, lo que repercute en su estado de ánimo: "*desde el punto de vista de la teoría literaria y en concreto además que alguien como yo de la teoría literaria defiende una lectura estética de las obras pues claro es bastante:: – me lleva a posiciones un poco melancólicas | me obliga a hacer cosas en las que realmente no:: no creo mucho pero por sentido del deber"*. Esta sensación se acrecienta por el curso en el que imparte su docencia: "*yo por ejemplo este año doy 2º de bachillerato y allí es donde eso se lleva ya al sumun ¿no? porque ya viene pautado de una manera muy estricta no solo qué lecturas tienes que hacer sino cómo hacerlas bajo qué epígrafe concretos | entonces yo evidentemente eso no me lo puedo saltar a la torera | si lo hago flaco favor les hago a mis alumnos | entonces tengo que hacer lo que me dicen que haga ¿no?"*.

Desde esa perspectiva estética entiende la categoría de clásico: "*a mí me interesa más las cosas que unen a las obras / en las cuales evidentemente luego hay diferencias de calidad y hay obras mejores y peores | pero lo interesante de eso que llamamos clásicos no es tanto que sea lo que se separe que sale del resto una especie de hito individual que rompe con todo lo que había antes / sino lo que une lo que permite explicar gracias a su excelencia lo que había detrás | intuir lo que habrá después | entonces claro a mí me interesan más las corrientes que es precisamente lo que no estudiamos"*.

Sin embargo, pocas veces puede llevar esa perspectiva al aula: "*te voy a poner un ejemplo concreto e:: de 2º de Bachillerato para que veas el contraste entre lo que tengo que hacer y que de hecho alguna vez de forma modesta he intentado hacer | por ejemplo yo tengo que explicar Valle-Inclán | ahora no pero antes en el anterior modelo de la EvAU había que leer Luces de Bohemia | entonces claro ¿cómo se enfoca el estilo de esa obra? | que evidentemente es una obra maestra del Teatro español quizás la obra cumbre | e:: tratando de estudiarla como una piedra preciosa ver qué hay dentro ver su estructura ver quién era Valle-Inclán / y como si eso hubiese:: deux ex machina de nivel cielo | entonces a lo sumo por no ser injustos y que se hace alguna alusión de la vanguardia europea / pero sobre todo de la tradición española porque el propio Valle lo dice con el famoso pasaje de la tradición de Quevedo de Goya / | pero es como algo menor lo importante es analizar la obra en sí misma | y sin embargo lo que hace muy válido eso Luces de Bohemia es que es una encarnación muy completa de lo que podríamos llamar el género grotesco que es la mezcla de la risa y la violencia*".

Si fuera coherente con sus creencias, habría consecuencias negativas: "*si yo hiciera eso en 2º de bachillerato mis alumnos suspenderían todos | claro no me lo puedo permitir no quiero que mis alumnos suspendan | entonces yo llego a Luces de Bohemia y les explico los epígrafes concretos de Valle-Inclán dos puntos | e:: en eso tengo que sacrificar mis creencias | pero sí que es lo que creo que debería ser estudio literario creo que eso es lo que dota de sentido a la literatura | enseñarles a los alumnos que la literatura es una manifestación de la imaginación humana junto a otras artes que tiene sus orígenes en el pasado y continuará porque forma parte del ser humano / | y que conocerla más que permitirnos saber los datos puntuales como dónde nació el autor de mi país lo que me permita es entender procesos que tienen que ver con el ser humano*".

Asume que con los años esas creencias han ido perdiendo fuerza: "*te vas dando cuenta de que quizás sea más práctico intentar hacer lo que debes hacer intentar hacerlo bien | intentar al menos que ese paradigma en el que no creo sea relativamente coherente y que apueste por las cosas que en teoría deben estar | las lecturas / | de la mejor manera posible | entonces igual te vuelves más pragmático o pierdes esa especie de idealismo inicial y te vuelves más práctico | supongo que por sentido de responsabilidad con los alumnos yo creo*". Actualmente, debe priorizar la transmisión de contenidos: "*cuando explico Los Santos Inocentes o La fundación ni siquiera tengo tiempo de leer casi pasajes con ellos tengo que explicar los epígrafes que tienen que estudiar / | ahora que estamos con Romancero gitano tenemos que leer los romanceros pero para que te hagas una idea a ritmo de yo no lo consigo e igual compañeras mías sí que lo hacen de tres romances por clase y yo necesito tres clases para un romance y no tres romances en una clase | porque realmente se resume a leerlo y que entiendan lo que pasa solamente la parte argumental y obviamente ni comentario de figuras retóricas | un comentario que viene de esa tradición de la mezcla de lo oral y lo literario / nada | simplemente qué pasa porque como les van a preguntar dado un fragmento que qué romance es esto para que sepan localizar de qué romance es | ese es el único objetivo que di a esa lectura prácticamente | asegurarte de que lo han leído / porque lo has leído con ellos en clase rápidamente y que ellos sepan localizar por ejemplo que esta es Soledad Montoya y este Antoñito el Camborio | así de triste ((risas))*".

No obstante, a veces puede llevar a cabo alguna actividad que se corresponde en mayor medida con sus intereses: "*como yo sabía que durante el curso prácticamente con las lecturas obligatorias no iba a tener margen para mucho más entonces me di el capricho de leer un poema que habíamos elegido en el centro de un poeta:: – bueno es que además en este caso se da la circunstancia de que elegimos un poema de un amigo mío poeta que es de Zaragoza y vive en París / y elegimos un poema suyo y lo comentamos y estuvimos 50 minutos con su poema | un poema que además es muy breve de diez versos | comentar un poco los símbolos | de dónde vienen esos símbolos | las tradiciones de lo que tiene que ver con lo idílico | lo familiar | la tierra natal | nociones de carácter estético / | seguramente fue la mejor clase del curso y lo disfrutaron mucho | participaron mucho porque se daban cuenta de que estábamos haciendo algo en lo que yo disfrutaba y ellos también porque íbamos interpretando verso a verso | tratando de ver similitudes con cosas que ellos conocieran / estuvo muy bien fue una experiencia muy agradable y yo creo que aprendieron bastante | pero:: eso fue un destello algo en esa clase ¿no? el resto suele ser lo contrario*".

Considera que sus creencias acerca de lo literario no son mayoritarias: *estos temas los he hablado mucho con compañeros | entonces soy consciente de que no es la posición habitual aunque luego hablándolo sí que se llega al acuerdo ¿no? | porque todos venimos más o menos de la misma madre ((risa)) venimos de la facultad y compartes experiencias gustos*. Su propuesta para enseñar a los clásicos sería: "*podría haber asignaturas que podrían ser estudios de los géneros literarios estudios de la aventura del idilio la risa géneros confesionales / y ver ejemplos buenos de obras de diferentes épocas y diferentes autores / | eso sí que se podría pero:: se requeriría darle la vuelta y eso lo veo muy lejano soy consciente de que no:: | la supuesta renovación pedagógica viene más por los métodos que por los contenidos | se cambia mucho de cómo tratar a los chicos que si la gamificación la clase inversa / | pero no deja de ser vasos diferentes para el mismo contenido*".

Relato de vida de Marta

Marta califica así la enseñanza de los clásicos que recibió en el instituto: "*me enseñaron muy bien a los clásicos | mis profesores los amaban | y eso se trasmite muchísimo | funcionaban con selecciones de texto con fragmentos | que si te interesaba te enterabas y si no nada | pero a mí me resultaba muy fácil | de hecho en tercero de BUP | que equivaldría a nuestro 1º de bachillerato | teníamos una asignatura completa dedicada a literatura | cinco horas a la semana | el temario era de la Edad Media hasta la Regenta | entonces sí que dábamos todo | sin excepción | incluido el Quijote*". Durante este período: "*yo leí nueve libros en 3º de BUP | que incluían La Regenta y el Quijote | una vez que leí La Regenta me puse a leer todo lo que había de Clarín | me enamoré de Fermín de Pas*".

Tiene una opinión distinta de su paso por la facultad: *el problema que se planteaba allí es que lo que nos enseñaban era lo que ellos estaban investigando | por ejemplo que me expliquen a mí Fernando Basurto como clásico | no me sirve | dedicarle:: tres horas al Quijote no me sirve*. Y por el CAP: "*un master cuyo contenido se extendía seis meses y había una asignatura didáctica de la literatura y era un día a la semana dos horas | nos daban lengua y literatura | nos daban fundamentalmente materiales de lengua y la literatura no se tocaba*". Más tarde: "*estuve trabajando en la universidad | fui becaria como tú || estuve muchos años | hice la tesis*". Pretendía seguir en la universidad, pero: "*cuando termine la tesis me dieron una beca postgrado para irme fuera para seguir con los estudios de caballería | mi madre enfermó de una enfermedad neurodegenerativa y renuncié | y me saqué por chiripa | bueno yo no había estudiado absolutamente nada para las oposiciones | pero las aprobé | me pareció realmente una desgracia*".

Aunque ya no ejerce de profesora universitaria, continúa investigando: *yo sigo publicando y además siempre pongo la primera nota | "este trabajo se ha hecho sin la colaboración | sin pertenecer a ningún proyecto de investigación| ni sin ninguna colaboración de fondos de i + d" | un poco de burla no:: | porque como siempre hay que ponerlo en la primera nota a pie de página este proyecto forma parte de la tesis doctoral que dirige fulanito de tal pues yo pongo justamente lo contrario | de hecho | después de la tesis me he dedicado a los amantes de Teruel| y he hecho otras cosas| he participado en los congresos de los amantes de Teruel | y:: durante cierto tiempo | estuve llevando las dos cosas*". Marta reflexiona sobre qué habría pasado si hubiera continuado su trayectoria investigadora: "*ahora tengo trabajo estable | si me hubiese ido a Verona | mi vida hubiese sido distinta | hubiese estado dos años en Verona | luego hubiese vuelto | habría pasado por Juan de la Cierva | todas las que hay después para llegar a Zaragoza | en fin no lo sé | seguramente ahora estaría ganando menos | no lo sé| ahora puedo hacer las dos cosas*".

No obstante, ser doctora le ha facilitado el camino: "*tener la tesis me hizo que me sacase la oposición a la primera | tenía muchos puntos | yo lo más lejos que he llegado es a cincuenta kilómetros | el resto en Zaragoza*". A lo largo de su trayectoria se ha encontrado distintas formas de valorar a los clásicos: "*he estado en centros muy buenos y en otros no tan buenos | en los buenos sí que se lee a los clásicos | pero porque existe una cultura en la familia en la que valora a los clásicos | aquí ahora cuando llegas a 3º de la ESO has pasado un periodo de criba: | ya no estás en 1º o o en 2º que ya te has quitado a la morralla | que tienes en 1º de la ESO a niños de 16 años que no les puedes mandar leer | ni una edición adaptada*". Piensa que sus actuales compañeros no contribuyen a fomentar la lectura de los clásicos: "*a mis compañeros tampoco les gusta | les parece un tostón | desde el momento en que te parece un tostón no vas a intentar transmitirlo y claro tostón supone un sobreesfuerzo para ti*".

Pese a las dificultades del entorno, considera fundamental la lectura de los clásicos: "*si los clásicos se han hecho clásicos es precisamente porque responden a necesidades humanas | llegan a la esencia humana | esa es la categoría de clásico | entonces e: | me parece fundamental | sobre todo porque hay muchos niños | que suelen ser los que menos mal dan | les dedicamos mucho tiempo a los que dan por saco | a los que rompen un extintor| a los que tiran mesas por las ventanas | y las charlas del departamento de orientación son tremendas | de inmersión | pero luego a los niños que ves callados retraídos que tienen sus propias angustias les dedicamos muy poco tiempo y un clásico seguro seguro que les da respuesta | y en cada momento de su vida seguro que les dará una respuesta | desde lo más trivial hasta lo más profundo | son insustituibles*". Para ella son muy importantes: "*porque me gusta | porque me ayuda | porque cuando estoy me aparece una frase de fulanito que me han enseñado | que se me ha quedado grabada*".

De hecho, se ha empeñado en que los alumnos enseñaran a los clásicos costase lo que costase: "*yo he leído dos veces el Quijote en el instituto | una en 1º de bachillerato | porque me querían mucho los alumnos lo leímos | pero para que lo leyeran de verdad y no hicieran un corta u pega | tenía que hacerles exámenes tipo tests todas las semanas de cinco capítulos | estamos hablando de personas de 17 años | porque claro resúmenes en internet hay muchísimos | pero:: claro tienes que leértelo | y algunos acababan encantados |bueno generalmente todos acababan encantados | lo que ocurre es que tuve que reducir el temario | bastante | para empeñarme en leer el Quijote y me supuso un esfuerzo tremendo | porque corregir exámenes| aunque sean tipo test | todas las semanas cansa | pero me empeñé*". Este proyecto fue muy gratificante para ella y para los alumnos: "*si ellos acaban el libro luego se sienten súper orgullosos | "he leído el Quijote" | "hemos leído el Quijote" | recuerdo que me decían los de 1º hace dos años | "sí pero nos hemos perdido la mitad de sintaxis"| "pero como os voy a dar al año que viene en segundo pues ya lo recuperaremos" | ellos se sienten orgullosos de haber hecho ese esfuerzo | fíjate no lo había reflexionado| pero: hasta me emociona| hemos leído el Quijote | es una experiencia | que quiero volver a repetir| porque me: dejé la piel | pero habían leído el Quijote*".

Ha vivido otras experiencias positivas en el aula: "*para que se imbuyeran del espíritu lorquiano | yo estudié con Paula Ortiz | la directora de cine que hizo La novia | pues se la puse | en cuanto terminó la película | los críos se enamoraron | mira que estamos hablando de 2º de bachillerato y perder dos horas de clase para ver una película | es algo que hay que valorar | pero una vez que terminó la película se quedaron con todo el simbolismo | sobre todo con ese resabio | esa sensación tan próxima porque claro ya tienen dieciocho años y saben lo que es el amor | el simbolismo de la luna | que si te pones a leer el Romancero gitano y hablas de la luna no lo entienden | se quedaron imbuidos de ese sentimiento y a partir de entonces les encantó*".

Durante su recorrido, ha utilizado todo tipo de métodos: "*utilizo muchas | también utilizo la gamificación*". Sin embargo, lo que más le sirve es: "*llegar a clase | sentarte y explicar y explicar | clases magistrales | solo entienden eso | en cuanto hay una clase diferente | en cuanto hay una gamificación | en cuanto pones una película | ellos ya se sientan | en distintos niveles | se empiezan a hacer trencitas uno a otro o a otra | se dan cariñitos | se dan besitos | es que van a 3º de la ESO no te estoy hablando de 4º de carrera | y eso lo ven como día libre*".

Una enseñanza de los clásicos ideal sería: "*como me la enseñaron a mí | con el tiempo para enseñar un clásico | no puedes reducir a cuatro horas la todo la lengua y seis siglos de literatura | no puedes| necesitas tiempo| dignidad de la asignatura | sí sí mucho troncal | pero en la PAU tuvieron que luchar para dejar un espacio a la literatura la literatura vale cuatro puntos y la lengua seis siempre y cuando no te dejes todo en blanco puedes aprobarlo | darle la dignidad | reconocimiento*".

4. VERSIÓN INICIAL CREPROLA

Cuestionario sobre las creencias y prácticas autoinformadas del profesorado acerca de la enseñanza de los autores clásicos

Información importante: Mediante la resolución de este cuestionario está colaborando en una investigación científica. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que no debe incorporar su nombre y apellidos. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Recuerde que no hay respuestas verdaderas ni falsas, ni respuestas mejores o peores. La mejor respuesta es la más sincera. Gracias por su ayuda.

Instrucciones: en el apartado de "información demográfica del informante y de su centro", complete los datos que se solicitan sobre usted y su entorno. Después, indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las afirmaciones recogidas en el apartado "resolución de la escala", teniendo en cuenta la siguiente escala: 1=Muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5=muy de acuerdo.

1. Información demográfica del informante y de su centro

a) Últimos 4 dígitos de su número móvil (*se le solicita esta información para asignarle un código de reconocimiento):* ☐

b) Sexo: □ 1. Hombre □ 2. Mujer

c) Edad: ☐

d) Curso en el que imparte clase (escoja un único curso en el que caso de que imparta clase en varios. Se aconseja optar por el curso en el que tenga más experiencia docente): □ 1º ESO □ 2º ESO □ 3ºESO □ 4ºESO □ 1º Bach □ 2º Bach

e) Años de experiencia: □ Entre 0 y 5 años □ Entre 6 y 10 años □ Entre 11 y 20 años □ Más de 20 años

f) He completado las siguientes titulaciones (*marque todo lo que corresponda y complete la especialidad de su titulación):*

□ Grado/s o carrera/s en: _____

□ Máster/es en: _____

□ Posgrado/s en: _____

□ Tesis doctoral en el área: _____

g) ¿Ha desarrollado profesionalmente alguna actividad docente o investigadora en la Facultad de Educación? □ Sí □ No

h) Tipo de centro: □ Instituto de Enseñanza Secundaria □ Colegio concertado □ Colegio privado

i) Provincia en la que se halla el centro: □ Huesca □ Zaragoza □ Teruel

j) Código postal del centro: ☐

k) ¿Aproximadamente qué porcentaje de inmigración tiene su centro?: ☐

2. Resolución de la escala

Indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala 1= Muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5= Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando la biografía de autores clásicos, el contexto histórico-literario y la teoría sobre sus obras	①	②	③	④	⑤
2. Durante mi etapa escolar tuve contacto con un profesor de literatura cuyo modelo deseo emular	①	②	③	④	⑤
3. Durante mi etapa escolar leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia	①	②	③	④	⑤
4. Durante mi etapa escolar recibí una formación de las obras de autores clásicos de calidad	①	②	③	④	⑤
5. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en…					
a) La transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural	①	②	③	④	⑤
b) El análisis de las obras mediante el comentario de texto	①	②	③	④	⑤
c) El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	①	②	③	④	⑤
d) Las respuestas del lector ante la obra	①	②	③	④	⑤
6. **La carrera/grado** me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	①	②	③	④	⑤

1

7. El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica/ el Máster de profesorado me preparó eficazmente para enseñar las obras de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	①	②	③	④	⑤
8. Me gusta leer obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
9. Me resulta sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector	①	②	③	④	⑤
10. Soy eficaz en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
11. Consigo que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
12. Disfruto enseñando la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
13. Mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula	①	②	③	④	⑤
14. Busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
15. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia **mis objetivos son…**					
a) Consolidar los hábitos lectores de los alumnos	①	②	③	④	⑤
b) Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
c) Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
d) Que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	①	②	③	④	⑤
e) Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	①	②	③	④	⑤
f) Que los alumnos aprendan a pensar críticamente	①	②	③	④	⑤
g) Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	①	②	③	④	⑤
h) Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	①	②	③	④	⑤
16. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, **con frecuencia consigo…**					
a) Consolidar los hábitos lectores de los alumnos	①	②	③	④	⑤
b) Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
c) Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
d) Que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	①	②	③	④	⑤
e) Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	①	②	③	④	⑤
f) Que los alumnos aprendan a pensar críticamente	①	②	③	④	⑤
g) Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	①	②	③	④	⑤
h) Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	①	②	③	④	⑤
17. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, **el currículo persigue con frecuencia**…					
a) Consolidar los hábitos lectores de los alumnos	①	②	③	④	⑤
b) Que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
c) Que los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
d) Que los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después	①	②	③	④	⑤
e) Que los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana	①	②	③	④	⑤
f) Que los alumnos aprendan a pensar críticamente	①	②	③	④	⑤
g) Que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios	①	②	③	④	⑤
h) Que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida	①	②	③	④	⑤

18. En **la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos**, con frecuencia influyen…					
a) Las Instituciones estatales	①	②	③	④	⑤
b) Las disposiciones curriculares	①	②	③	④	⑤
c) La EvAu	①	②	③	④	⑤
d) Las directrices del departamento	①	②	③	④	⑤
e) Los compañeros del curso en el que imparto clase	①	②	③	④	⑤
f) El entorno sociocultural donde está el centro educativo	①	②	③	④	⑤
g) El tipo de alumnado	①	②	③	④	⑤
h) La sociedad de la información, global y digital en la que hoy viven los jóvenes					
19. En la selección de las **lecturas obligatorias**, con frecuencia influyen…					
a) Los criterios curriculares	①	②	③	④	⑤
b) La EvAu	①	②	③	④	⑤
c) El departamento	①	②	③	④	⑤
d) Los compañeros de curso en el que imparto clase	①	②	③	④	⑤
e) El entorno sociocultural donde está el centro educativo	①	②	③	④	⑤
f) El gusto personal o el conocimiento del texto por parte del docente	①	②	③	④	⑤
g) El prestigio literario de la obra	①	②	③	④	⑤
h) La enseñanza moral de la obra	①	②	③	④	⑤
i) Los intereses de los alumnos	①	②	③	④	⑤
20. Con frecuencia las lecturas clásicas forman parte de las lecturas obligatorias del curso	①	②	③	④	⑤
21. El centro escolar en el que trabajo promociona la lectura de los clásicos	①	②	③	④	⑤
22. En la enseñanza de la literatura de autores clásicos, existe un choque entre lo que creo que debo hacer y lo que me gustaría hacer en el aula	①	②	③	④	⑤
23. El currículo actual promociona la lectura de los clásicos	①	②	③	④	⑤
24. El **currículo** propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en…					
a) La transmisión de datos relativos al autor y a su contexto histórico-cultural	①	②	③	④	⑤
b) El análisis de las obras mediante el comentario de texto	①	②	③	④	⑤
c) El fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas	①	②	③	④	⑤
d) Las respuestas del lector ante la obra	①	②	③	④	⑤
25. El canon curricular actual garantiza la calidad de las obras	①	②	③	④	⑤
26. Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de evaluación de la EvAu	①	②	③	④	⑤
27. El **currículo** considera la noción de *clásico* como…					
a) Un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de *imitatio,* sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	①	②	③	④	⑤
b) Parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	①	②	③	④	⑤
c) Un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	①	②	③	④	⑤
d) Una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas	①	②	③	④	⑤
e) Un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.	①	②	③	④	⑤
f) Una fuente de placer para el lector	①	②	③	④	⑤

28. **Desde mi punto de vista,** un clásico es…					
a) Un modelo de referencia porque, de acuerdo con la noción retórica de *imitatio,* sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	①	②	③	④	⑤
b) Parte del patrimonio cultural porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	①	②	③	④	⑤
c) Un producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	①	②	③	④	⑤
d) Una obra abierta, puesto que ofrece múltiples lecturas	①	②	③	④	⑤
e) Un producto artístico fundamental en la consolidación de la identidad de los lectores.	①	②	③	④	⑤
f) Una fuente de placer para el lector	①	②	③	④	⑤
29. El valor de la obra literaria radica en **lo que aporta a la vida del lector**	①	②	③	④	⑤
30. El valor de la obra literaria radica en su **calidad formal y estética**	①	②	③	④	⑤
31. La lectura de autores clásicos es fundamental para la **formación integral** de los jóvenes lectores	①	②	③	④	⑤
32. Las obras de autores clásicos pueden servir de referencia y modelo para los jóvenes lectores	①	②	③	④	⑤
33. La cultura actual facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas	①	②	③	④	⑤
34. Es posible una enseñanza de la literatura de los autores clásicos que confiera la misma importancia a la intención del autor y la recepción de los alumnos	①	②	③	④	⑤
35. Los estudiantes piensan que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida	①	②	③	④	⑤
36. Los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
37. Cuanto más contemporánea sea la obra del autor clásico, más alumnos la leen	①	②	③	④	⑤
38. La lectura de obras de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos	①	②	③	④	⑤
39. Algunos alumnos rechazan la lectura de obras clásicas porque…					
a) El lenguaje utilizado les resulta difícil	①	②	③	④	⑤
b) El mundo cultural de las obras les resulta lejano	①	②	③	④	⑤
c) No se identifican con los personajes	①	②	③	④	⑤
d) Carecen de la madurez necesaria para poder entender o disfrutar las obras	①	②	③	④	⑤
40. La lectura de los clásicos requiere más mediación que la de otro tipo de obras	①	②	③	④	⑤
41. El profesor debe tener en cuenta la edad de los alumnos a la hora de seleccionar las lecturas de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
42. En la motivación del alumnado hacia la lectura de obras clásicas, a menudo influyen…					
a) El mediador	①	②	③	④	⑤
b) El texto o su autor	①	②	③	④	⑤
d) El enfoque de enseñanza	①	②	③	④	⑤
d) El ambiente familiar					
43. Consulto artículos y libros de investigación para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
44. Diseño materiales propios con frecuencia	①	②	③	④	⑤
45. Con frecuencia, organizo la enseñanza de autores clásicos de acuerdo con los siguientes criterios					
a) Por orden cronológico	①	②	③	④	⑤
b) Por géneros literarios	①	②	③	④	⑤
c) Por temas	①	②	③	④	⑤

d) Por autores	①	②	③	④	⑤
46. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, de las siguientes **actividades y metodologías** realizo con frecuencia…					
a) La lectura en voz alta	①	②	③	④	⑤
b) La conversación literaria	①	②	③	④	⑤
c) La recitación o dramatización	①	②	③	④	⑤
d) La escritura creativa	①	②	③	④	⑤
e) La lección invertida	①	②	③	④	⑤
f) La clase magistral participativa	①	②	③	④	⑤
g) Las actividades interdisciplinares	①	②	③	④	⑤
h) El comentario de textos	①	②	③	④	⑤
i) Las actividades multimodales (visionado de series, películas o vídeos, audición de canciones)	①	②	③	④	⑤
47. Durante la enseñanza de literatura de autores clásicos, de los siguientes **recursos** utilizo con frecuencia…					
a) El libro de texto en papel	①	②	③	④	⑤
b) El libro de texto digital	①	②	③	④	⑤
c) Adaptaciones de obras clásicas	①	②	③	④	⑤
d) Textos completos	①	②	③	④	⑤
e) Fragmentos de textos. Antología	①	②	③	④	⑤
48. Recurro con frecuencia a **los siguientes métodos** para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos…					
a) Ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos	①	②	③	④	⑤
b) Evaluaciones basadas en actividades: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o individuales, respuestas del diario, *role playing* o dramatización, presentaciones orales	①	②	③	④	⑤
d) Examen de la unidad	①	②	③	④	⑤
e) Controles de lectura	①	②	③	④	⑤
49. Recurro con frecuencia a las siguientes actividades en mis exámenes de la literatura de autores clásicos…					
a) Preguntas teóricas de respuesta múltiple (tipo test)	①	②	③	④	⑤
b) Preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos	①	②	③	④	⑤
c) Preguntas teóricas en las que los alumnos deben relacionar conceptos, haciendo uso de su capacidad de abstracción	①	②	③	④	⑤
d) Comentario de texto	①	②	③	④	⑤
e) Escritura creativa	①	②	③	④	⑤
50. Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
51. Las obras de autores clásicos se deben imponer como lecturas obligatorias	①	②	③	④	⑤

Por favor, antes de concluir es muy importante que <u>compruebe que ha completado todos los ítems</u>.

Agradecemos sinceramente su importante colaboración.

5

5. VERSIÓN VALIDADA DE CREPROCLA

Cuestionario sobre las creencias autoinformadas del profesorado acerca de la enseñanza de los autores clásicos

Información importante: Mediante la resolución de este cuestionario está colaborando en una investigación científica. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que no debe incorporar su nombre y apellidos. Sus respuestas son absolutamente confidenciales. Recuerde que no hay respuestas verdaderas ni falsas, ni respuestas mejores o peores. La mejor respuesta es la más sincera. Gracias por su ayuda.

Instrucciones: en el apartado de "información demográfica del informante y de su centro", complete los datos que se solicitan sobre usted y su entorno. Después, indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las afirmaciones recogidas en el apartado "resolución de la escala", teniendo en cuenta la siguiente escala: 1=Muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5=muy de acuerdo.

1. Información demográfica del informante y de su centro

a) Últimos 4 dígitos de su número móvil (*se le solicita esta información para asignarle un código de reconocimiento):* _____

b) Sexo: □ 1. Hombre □ 2. Mujer

c) Edad: _____

d) Curso en el que imparte clase (escoja un único curso en el que caso de que imparta clase en varios. Se aconseja optar por el curso en el que tenga más experiencia docente): □ 1º ESO □ 2º ESO □ 3ºESO □ 4ºESO □ 1º Bach □ 2º Bach

e) Años de experiencia: □ Entre 0 y 5 años □ Entre 6 y 10 años □ Entre 11 y 20 años □ Más de 20 años

f) He completado las siguientes titulaciones (*marque todo lo que corresponda y complete la especialidad de su titulación):*

□ Grado/s o carrera/s en: _____

□ Máster/es en: _____

□ Posgrado/s en: _____

□ Tesis doctoral en el área: _____

g) ¿Ha desarrollado profesionalmente alguna actividad docente o investigadora en la Facultad de Educación? □ Sí □ No

h) Tipo de centro: □ Instituto de Enseñanza Secundaria □ Colegio concertado □ Colegio privado

i) Provincia en la que se halla el centro: □ Huesca □ Zaragoza □ Teruel

j) Código postal del centro: _____

k) ¿Aproximadamente qué porcentaje de inmigración tiene su centro?: _____

2. Resolución de la escala

Indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala 1= Muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5= Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Durante mi etapa escolar disfrutaba estudiando la biografía de autores clásicos, el contexto histórico-literario y la teoría sobre sus obras	①	②	③	④	⑤
2. Durante mi etapa escolar leía obras de autores clásicos con bastante frecuencia	①	②	③	④	⑤
3. Durante mi etapa escolar recibí una formación de las obras de autores clásicos de calidad	①	②	③	④	⑤
4. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en **el análisis de las obras mediante el comentario de texto**	①	②	③	④	⑤
5. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en **el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas**	①	②	③	④	⑤
6. La formación de la literatura de autores clásicos que recibí durante mi etapa escolar fue fundamentalmente transmitida desde un enfoque basado en **las respuestas del lector ante la obra**	①	②	③	④	⑤
7. La carrera/grado me preparó eficazmente para enseñar literatura de autores clásicos en E.S.O. y Bachillerato	①	②	③	④	⑤
8. Me gusta leer obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
9. Me resulta sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector	①	②	③	④	⑤
10. Soy eficaz en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
11. Consigo que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
12. Disfruto enseñando la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
13. Mis habilidades de enseñanza de la literatura de autores clásicos han mejorado fundamentalmente a través de la experiencia en el aula	①	②	③	④	⑤

14. Busco continuamente formas de mejorar la enseñanza de las obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
15. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo **consolidar los hábitos lectores de los alumnos**	①	②	③	④	⑤
16. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos**	①	②	③	④	⑤
17. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos**	①	②	③	④	⑤
18. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después**	①	②	③	④	⑤
19. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana**	①	②	③	④	⑤
20. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos aprendan a pensar críticamente**	①	②	③	④	⑤
21. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios**	①	②	③	④	⑤
22. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia consigo que **los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida**	①	②	③	④	⑤
23. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia **consolidar los hábitos lectores de los alumnos**	①	②	③	④	⑤
24. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras de autores clásicos**	①	②	③	④	⑤
25. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos sepan interpretar las obras de autores clásicos**	①	②	③	④	⑤
26. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos entiendan la literatura como un largo recorrido, en el que las obras clásicas dejan su huella en lo que leen después**	①	②	③	④	⑤
27. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos mejoren su uso y conocimiento de la lengua castellana**	①	②	③	④	⑤
28. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos aprendan a pensar críticamente**	①	②	③	④	⑤
29. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios**	①	②	③	④	⑤
30. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, el currículo persigue con frecuencia que **los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida**	①	②	③	④	⑤
31. El currículo actual promociona la lectura de los clásicos	①	②	③	④	⑤
32. El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en **el análisis de las obras mediante el comentario de texto**	①	②	③	④	⑤
33. El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en **el fomento de la lectura a partir de experiencias comunicativas**	①	②	③	④	⑤
34. El currículo propugna una enseñanza de los autores clásicos basada en **las respuestas del lector ante la obra**	①	②	③	④	⑤
35. El canon curricular actual garantiza la calidad de las obras	①	②	③	④	⑤
36. Las prescripciones curriculares son coherentes con el método de evaluación de la EvAu	①	②	③	④	⑤
37. El currículo considera la noción de *clásico* como un **producto artístico atemporal porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones**	①	②	③	④	⑤
38. El currículo considera la noción de *clásico* como una **obra abierta**, puesto que ofrece múltiples lecturas	①	②	③	④	⑤
39. El currículo considera la noción de *clásico* como un producto artístico fundamental en la **consolidación de la identidad de los lectores.**	①	②	③	④	⑤
40. El currículo considera la noción de *clásico* como una **fuente de placer para el lector**	①	②	③	④	⑤
41. Desde mi punto de vista, un clásico es un **modelo de referencia** porque, de acuerdo con la noción retórica de *imitatio,* sus obras proporcionan moldes, ideales e inspiración	①	②	③	④	⑤
42. Desde mi punto de vista, un clásico es **parte del patrimonio cultural** porque representa las máximas expresiones culturales de un pueblo: sus obras, sus autores y su lengua	①	②	③	④	⑤
43. Desde mi punto de vista, un clásico es un **producto artístico atemporal** porque trasciende cualquier época a través de la admiración que suscita en distintas generaciones	①	②	③	④	⑤
44. Desde mi punto de vista, un clásico es un producto artístico fundamental en **la consolidación de la identidad de los lectores.**	①	②	③	④	⑤
45. Desde mi punto de vista, un clásico es una **fuente de placer para el lector**	①	②	③	④	⑤
46. El valor de la obra literaria radica en su **calidad formal y estética**	①	②	③	④	⑤
47. La lectura de autores clásicos es fundamental para la **formación integral** de los jóvenes lectores	①	②	③	④	⑤
48. Las obras de autores clásicos pueden servir de referencia y modelo para los jóvenes lectores	①	②	③	④	⑤
49. Las obras de autores clásicos se deben imponer como lecturas obligatorias	①	②	③	④	⑤
50. La cultura actual facilita que los alumnos consoliden su hábito lector de obras clásicas	①	②	③	④	⑤
51. Los estudiantes piensan que leer autores clásicos tiene utilidad para su vida	①	②	③	④	⑤
52. Los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos	①	②	③	④	⑤

53. La lectura de obras de autores clásicos contribuye a consolidar el hábito lector de los alumnos	①	②	③	④	⑤

Indique mediante una cruz su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala 1= Muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5= Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
54. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen **las directrices del departamento**	①	②	③	④	⑤
55. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen **los compañeros del curso en el que imparto clase**	①	②	③	④	⑤
56. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influyen **las disposiciones curriculares**	①	②	③	④	⑤
57. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye la **EvAu**	①	②	③	④	⑤
58. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye el **entorno sociocultural donde está el centro educativo**	①	②	③	④	⑤
59. En la planificación de mi enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia influye **el tipo de alumnado**	①	②	③	④	⑤
60. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye **el departamento**	①	②	③	④	⑤
61. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen **los compañeros de curso en el que imparto clase**	①	②	③	④	⑤
62. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen **los criterios curriculares**	①	②	③	④	⑤
63. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influye **el entorno sociocultural donde está el centro**	①	②	③	④	⑤
64. En la selección de las lecturas obligatorias, con frecuencia influyen **los intereses de los alumnos**	①	②	③	④	⑤
65. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es **consolidar los hábitos lectores de los alumnos**	①	②	③	④	⑤
66. En la enseñanza de las obras de autores clásicos, con frecuencia mi objetivo es **que los alumnos comprendan y expriman las relaciones entre la literatura y la vida**	①	②	③	④	⑤
67. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a **la conversación literaria**	①	②	③	④	⑤
68. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a **la recitación o dramatización**	①	②	③	④	⑤
69. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a **la escritura creativa**	①	②	③	④	⑤
70. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, con frecuencia recurro a **la lección invertida**	①	②	③	④	⑤
71. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a **las actividades interdisciplinares**	①	②	③	④	⑤
72. Durante la enseñanza de la literatura de autores clásicos, recurro con frecuencia a **la clase magistral participativa**	①	②	③	④	⑤
73. Durante la enseñanza de autores clásicos, recurro con frecuencia al **libro de texto en papel**	①	②	③	④	⑤
74. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia **ensayos basados en las respuestas de los estudiantes e interpretaciones, análisis literarios, temas principales o comparaciones entre textos**	①	②	③	④	⑤
75. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia **evaluaciones basadas en: participaciones en discusiones, redacción, proyectos en grupo o individuales, respuestas del diario, role playing o dramatizaciones**	①	②	③	④	⑤
76. Para evaluar la lectura y el estudio de las obras de autores clásicos, utilizo con frecuencia **el examen de la unidad**	①	②	③	④	⑤
77. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia **actividades de escritura creativa**	①	②	③	④	⑤
78. En mis exámenes de la literatura de autores clásicos, incluyo con frecuencia **preguntas teóricas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos.**	①	②	③	④	⑤
79. Consulto artículos y libros de investigación para encontrar información sobre la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤
80. Diseño materiales propios con frecuencia	①	②	③	④	⑤
81. Intento usar metodologías activas en la enseñanza de la literatura de autores clásicos	①	②	③	④	⑤

Por favor, antes de concluir es muy importante que compruebe que ha completado todos los ítems.

Agradecemos sinceramente su importante colaboración.

6. ENTREVISTAS ESTUDIO 4

Profesor1

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues mi hábito lector de obras clásicas se quedó en el hábito de Secundaria y de filología hispánica porque:: e:: a mí me costaba leer obras clásicas e: fue más adelante ya cuando fue a cogerle el gusto a esas obras clásicas y | sí que es verdad que el hecho de que a mí me obligaran a leer obras clásicas hizo que le perdiera un poco e:: la pasión hacia esas obras || entonces sí que ya luego una vez que fui reflexionando y desengranando un poco más pues todo lo que había dentro de esas obras ya con la madurez sí que vi la importancia pero: yo en el puesto de alumna no le veía la importancia a esas obras
3. I: ¿y ahora como profesora?
4. E: sí es que yo ahora como profesora intento e:: enseñarlas o aplicarlas mejor dicho didácticamente de formas que a mí me hubiese gustado que me las hubieran enseñado | y de forma distinta a una lectura y un examen posterior | pues que al final para mí en ese aspecto en cuanto a la lectura creo que no es tan útil como parece ser
5. I: ¿por qué crees que se tienen que acercar estas obras a los jóvenes?
6. E: pues porque creo que hay temas en la actualidad vale que son más transversales que los jóvenes los adolescentes hoy en día se piensan que son temas suyos vale o de la actualidad que en la que vivimos y ellos tienen que son temas que tienen muchos siglos y que en cada una de estas épocas pues bueno se vivía de una manera u otra | yo creo que más que una tralla teórica tiene que ser una reflexión pues más emocional que pueda acercarle a distintos tipos de valores y para que vean como ha ido evolucionando la sociedad
7. I: ¿y qué actividades sueles llevar a cabo en el aula?
8. E: pues intento hacer actividades como proyectos que se acerquen a su realidad es decir que ellos vean que hay clásicos que se escribieron hace muchísimos años que para ellos eso es como el paleolítico de lo lejano que está que se pueden llevar a su alcance | entonces he preparado proyectos pues con redes sociales creaciones de diarios de Instagram he:: realizado proyectos de adaptaciones de distintas obras teatrales a obras de netflix: hemos realizado:: e: también cambios en esas en esas en esas obras como cambiaría cierto tiempo si en vez de escribirse en el siglo XVI se escribiese en la actualidad | acercándolo todo a:: lo que ellos tienen alrededor
9. I: ¿y qué suele funcionar mejor?
10. E: no creo que vaya por autores sino por temas y por argumentos | pues le suele llamar la atención desde lo que yo he visto es como se ha tratado por ejemplo el amor || como se veía en la sociedad pues las convenciones sociales las imposiciones | porque muchas veces a ver claro yo no he llevado a los mismos alumnos todos los años | no he visto su progresión | perlo lo que sí he visto es que e: les sorprende cuando hablamos de la edad media todo lo que tiene que ver con la enfermedad del amor | cómo se plasma qué imposiciones había | todas esas escaleras que tienen que ir subiendo como luego ese amor también se parodia un poco y se satiriza y cómo hablando desde edad media y siglos de oro ya en el siglo xx esa imposición de mujer creada complacer y dar hijos sigue existiendo en la literatura | y no solo en la literatura es que existe también en la sociedad | entonces a ellos les choca mucho cómo con tantos años de diferencia | ostras eso sigue estando así | y ahora actualmente eso ha cambiado y a evolucionado
11. I: ¿Y cómo sueles evaluar?
12. E: evalúo a través de los productos finales | no me gustan los exámenes | y si realizo algún examen lo realizo intentando conectarlo con algo de la realidad | por ejemplo con canciones actuales que ellos puedan | conocer | cómo la letra de una canción podemos ver algo que se intentaba plasmar en una obra de la edad media o de los siglos de oro
13. I: ¿Cómo reacciona tu alumnado ante la lectura de autores clásicos?
14. E: pues ante la lectura si no es guiada mal mal o sea una lectura por sí mismos de un clásico que no esté adaptado eso ya:: corta de primeras ya simplemente con decirlo corta | entonces yo sí que creo que:: una manera de poder trabajarlo y acercarlos es eligiendo fragmentos que no tienen que estar adaptados porque se pueden entender | estos fragmentos se pueden usar | no leyendo la obra entera

pero sí presentando un poco al autor | el contexto e:: tratando el argumento a través de distintos fragmentos y | bueno intentando encararlos con situaciones actuales y:: bueno pues un poco con lo que te he dicho

15. I: ¿Crees que la cultura actual fomenta la lectura de los clásicos?
16. E: no || porque yo creo que hay un problema de base que es que ellos ven siglo lo que sea y como no es algo que se haya escrito actualmente yo no lo voy a leer porque es algo que está fuera de mi alcance y entonces para qué me va a interesar a mí algo que se ha escrito ya hace años pues si yo estoy ya en el siglo XXI || no interesa no interesa | por ese motivo creo
17. I: ¿Crees que tu labor consigue que los alumnos se interesen por los autores clásicos?
18. E: no || a ver | es que es muy difícil que e:: el alumnado en general se pueda llegar a interesar | siempre hay alumnos que se interesan más o se interesan menos e:: a la hora de leer los fragmentos si tú luego no generas una reflexión o un debate o algo más dinámico se va a quedar ahí y no va a haber interés || entonces si luego se van proponiendo distintos métodos para acercárselo ahí sí que hay mucho más interés || ¿qué pasa? Que hay parte del alumnado que luego querrá seguir leyendo y otros alumnos a los que ya de por sí no es que no les interesen los clásicos es que no les interesa ni las obras que se escriben en la actualidad | entonces ahí ya tendríamos que coger un hábito lector que es otro tema ((risas))
19. I: ¿de lo qué transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
20. E: LA REFLEXIÓN que todo lo que:: leen no es solo algo que está escrito | unas palabras para pasar el rato y ya está | sino que hay algo detrás de eso que | yo les digo que:: por ejemplo en cuanto a la poesía ¿no? que es más abstracta para ellos | sobre todo la poesía más clásica e:: que un poeta no escribe con un solo significado sino que puede haber tantos significados como personas leen el poema y que no es más válido un significado u otro a pesar de que haya chicos que sí que hayan estudiado los temas pero tienen que ir más allá | tiene que ser algo más emocional | entonces ahí pues claro les intento dar importancia a cada uno de ellos en ese aspecto | aunque hay reflexiones que dices bueno en qué momento está sería correcta o no porque pues hay chavales que no que lo de reflexionar y el raciocinio pues no lo tienen muy::
21. I: ¿Qué opinas del planteamiento curricular y de la LOMLOE?
22. E: pues a ver te voy a ser sincera | al principio estaba completamente en contra pero porque estoy acostumbrada a trabajar de una manera pero claro si lo lees bien | e:: para empezar primero pues no te resuelve muchas dudas | yo creo que según las materias pues tienes más facilidad o menos para poder adaptarte a su nueva ley y yo creo que desde la asignatura de lengua y literatura | llevamos trabajando en esta ley ya años lo que pasa es que nosotros no éramos conscientes de que lo estábamos haciendo así | no sé yo me he tenido que aprender muchas veces el año de publicación de una obra:: las etapas de un artista e:: y yo decía y ¿para qué me está sirviendo esto? bueno pues porque después he estudiado filología y me ha gustado pero:: no sé si más que ir a otro de esos contenidos clave son capaces de leer pues que hay un progreso de la literatura con una reflexión pues creo que les puede no voy a decir apasiones pero sí interesar un poquito más | porque al final todo lo que para ellos sea memorístico es lo que hace que:: les eche para atrás
23. I: intuyo a que te refieres a que esta ley sí que apuesta por una mayor reflexión
24. E: sí efectivamente como está ahora todo esto de las situaciones de aprendizaje | cuando nosotros trabajamos por proyectos yo creo que en general en nuestra asignatura siempre llevamos a cabo lo que hay ahí | cuando tú les dices qué pasaría si por ejemplo cuando les pides que cambien el argumento | que introduzcan un nuevo personaje que le cambien un personaje que le adapten a la actualizad | pues eso al final es una situación de aprendizaje | están aprendiendo conforme e:: como si ellos fueran autores | yo creo que en la literatura es algo que se debe trabajar bastante y que el profesorado llevamos haciéndolo ya un tiempo sin darnos cuenta de que eso se llama así | pero bueno esto ya es la denominación
25. I: ¿Y qué opinas del canon literario?
26. E: buf:: e:: creo que habría que:: estudiarlo en profundidad sí porque no creo que se deban leer clásicos en todas las etapas y niveles sino que cuando ya alcanzan una cierta madurez creo que sí que están preparados para reflexionar a través del tiempo y de las épocas pero si antes de esos no se consigue que tengan un hábito lector ni un gusto por la literatura actual va a ser imposible que cojan un clásico |
27. I: crees que habría que introducir otro tipo de obras para hacer una mezcla
28. E: sí yo no soy partidaria de que en un mismo curso haya todo clásicos | creo que e:: así como podemos enseñar la literatura no todo tiene por qué ser a través de los clásicos y que eso se puede compaginar con una novela juvenil que tengan a su alcance y que tampoco tenga que ser impuesta por nosotros es

decir si yo tengo alumnos que les interese más las comedias románticas pues:: vamos a elegir una novela juvenil que tenga esas características | yo creo que si se partiese un poco de esa base en la que ellos también tuviesen un poco de decisión y se sintiesen partícipes de esa decisión de lectura pues mejor | y eso siempre que no sea todo clásicos | que haya variedad

29. I: O sea que apuestas por abrir el canon
30. E: sí eso por supuesto porque a mí me llama mucho la atención en segundo de bachillerato y hablas de Lorca Alberti y Salinas y de repente les hablas de las Sinsombrero dicen ah sí me suenan | pero no son capaces de decir ni un solo nombre | es que ya no solo se lee en el canon literario sino en los libros de texto que no hay páginas dedicadas a ellas
31. I: ¿qué factores intervienen en tu planificación?
32. E: adaptarme al contexto | a cada grupo | porque yo:: pues no sé preparo clases y actividades e:: pensando en una actividad pero claro la misma en distinto grupo puede funcionar de forma muy distinta | entonces lo que más tiempo me lleva y lo que más tiempo creo que tenemos que pensar nosotros en trabajar es en a a quien me dirijo
33. I: ¿Y crees que tienes autonomía?
34. E: no pero no es que no tenga autonomía es que nos falta tiempo o sea hay recursos que no:: están por ningún sitio entonces no se puede hacer como me gustaría la verdad
35. I: ¿Crees que los clásicos se van a seguir leyendo con todos estos cambios que comentas?
36. E: no sé yo tengo una visión de que se van a seguir leyendo los clásicos y trabajando pero a lo mejor con una visión distinta pues más reflexiva | de debate | esa es mi visión o que a lo mejor me gustaría tener | pero es que estamos tan acostumbrados a trabajar de una manera que claro salir de la zona de confort:: le cuesta a todo el mundo entonces yo creo que ese cambio puede llegar a hacerse pero no a corto ni medio plazo | pero tiene que darse porque si no es que no vamos a ningún lado
37. I: ¿Y la EvAu?
38. E: puf:: pues:: a ver || creo que ahora mismo tal y como está enfocada con el cambio de ley no hay relación entre la evau y el cambio de ley | también creo que en cuanto a nuestra asignatura muchas veces se intenta hacer un examen para filólogos | pero es que esas personas no son filólogas chica no lo son | entonces:: pues claro hay que intentar buscar un poco de término medio en cuanto a ese planteamiento | creo que es muy interesante la parte de literatura porque es un siglo muy importante y la etapa que tenemos antes de la nuestra pero que:: es imposible casi abordar todo ese temario cuando hay tanta sobrecarga || y luego en el examen tiene un porcentaje muy bajo || y además también que los alumnos tengan en mente todo el rato la selectividad no les hace aprender sino conocer | ya está | hago un examen y ya pues me olvido | creo que segundo es un curso que más que estar protagonizado por las asignatura y el alumnado está protagonizado por la ansiedad y el estrés que tienen por este examen

Profesor 2

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues a mí me han gustado mucho los clásicos | pero cada vez leo menos | porque pues intento leer cosas actuales primero pues porque me despejan más | y para estar un poco al día por mi alumnado | poder hacerles recomendaciones que les entren más y que sean buenas en la medida de lo posible
3. I: ¿Y crees que se deben seguir leyendo?
4. E: sí | pero ya no como antes | ya es que:: | porque el alumnado:: | es que a ver / a mí me gustan / los leo / me encantan sí pero es que a ver creo que una cosa tampoco quita la otra ¿no? el mundo está cambiando || antes todos asumían la cultura que les llegaba porque porque:: era completamente hegemónica | pues:: blancos | heterosexuales | y la literatura se escribía desde ahí y los que no pues eran censurados ¿no? o se callaba ese aspecto | pero es que ahora hay nuevas identidades de de | que ya no tragan esa visión porque no se ven | el otro día leíamos el Don Juan y una chica me dijo ¿pero la pava esta cómo consiente toda esta movida? (risas) | ellos pues no saben distanciarse ¿no? y eso a mí me exige mucha labor | que no juzguen con sus ojos de ahora aunque claro les impacta tanto que por lo menos:: | y es verdad que podemos hacernos los individuos autónomos y todo eso pero pero || todos necesitamos necesitamos modelos | y ellos pues en los clásicos pues muchos no | claro yo es que también estoy muy influenciada por lo que veo | y hasta ahora pues no he estado en un centro de otras

características | mis alumnos pues para empezar la mitad | no habla castellano casi aunque sean españoles e::: y:: es que eso eso | pues chica | primero sujeto y predicado y luego ya hablaremos || también está que ellos ya no tienen ese concepto de autoridad | o sea no el contenido | hasta la idea ¿no? | de hecho | es como que se rebelan contra eso | quiero decir | yo siempre me he comprado revistas como Cinemanía para ver un poco qué pelis ver | yo ya | vamos |no me imagino a mis alumnos haciendo eso en la vida | es que no les interesa lo que digan unos señores | a ellos pues les interesa lo que digan sus amigos o la gente que siguen en redes | y ojo que si su ídola Laura Escanes ha escrito un libro de poesía pues allá que van aunque solo sea para hacerse la foto (risas)

5. I: ¿y qué actividades sueles llevar a cabo?
6. E: pues depende del grupo | a mí me encanta comentar la obra un poco | leer algunas páginas y luego pues:: que la valoren | las relacionamos un poco con su día a día para que les cale | entonces | pues eso sí | o sea no tanto os ha gustado | que bueno eso también | sino vamos a ver qué podemos sacar de esto ¿no? de eso se trata todo esto que es la literatura | que no sea una memorización | pero bueno | eso muchas veces pues no puedo | porque no llegamos ahí | primero hay que explicar las frases y todo | porque ya te digo que muchas veces no entienden pobres | luego cada uno me trae pues una adaptación distinta | otros dicen que sus padres prefieren gastarse el dinero en otras otras cosas:: también lo entiendo ¿no? es importante que los padres le den importancia a la cultura | pero es que no todos han tenido acceso a la cultura | y pues ya | están en desventaja::
7. I: ¿y cómo sueles evaluar?
8. E: pues con muchos trabajos | la verdad | y depende de cómo lleven el castellano | con redacciones | también con rúbricas pues los debates que intento que hagamos | veo si han entendido la obra | que si han reflexionado sobre ella sobre todo también
9. I: ¿y qué opinas de la LOMLOE?
10. E: me gusta | creo que pretende cambiar muchas cosas | pues este enfoque más competencial ¿no? | aunque tampoco me he metido mucho en el tema | es que intento que el currículo no me amargue | la verdad (risas) | y que tampoco hemos tenido tiempo
11. I:¿Y de la EvAu?
12. E: pues es que como nunca he dado clase en esos cursos no te sabría no es que no sé te puedo decir algo pero no tengo tanta experiencia ahí
13. I: ¿Crees que tu labor consigue que los alumnos se interesen por las obras de autores clásicos?
14. E: pues yo creo que sí | es verdad que están como los obstáculos un poco esos de partida | que no lo entienden | que no les interesa | pero luego creo que van entrando | o sea no van a ser ávidos lectores de clásicos | pero es que ya creo que también hay poca gente así | pero que los lean de vez en cuando | que les pase algo en la vida y piensen ah mira pues como en la Celestina | sí que creo que eso se les queda | porque lo veo cuando me los encuentro en los pasillos y me dicen que todavía se acuerdan de la clase de Quevedo en la que:: || y también es algo que ves en clase e:: el aprendizaje muchas veces se ve con el tiempo | pero el interés se ve al segundo y claro eso es algo que te motiva mucho o te puede matar | yo cuando veo que no entienden nada pues me frustro un poco | pero insistiendo insistiendo entran | es algo que exige tiempo | pero entran | luego como te he dicho se cargan a la mitad de los personajes porque no los aguantan | necesitan muchos ejemplos de la vida actual pero por lo menos se meten en la obra de alguna forma y yo eso es lo que busco y creo que consigo
15. I: ¿Y qué factores tienes más en cuenta en tus clases y tu planificación?
16. E: pues como te he dicho el alumnado es muy muy importante | porque tienes que partir de donde están | de sus características familiares | pues si tienen problemas | no sé | familiares que los tienen intentar llevar la clase por ahí para que les ayude | un poco de terapia ¿no? ahora tenemos muchas facilidades que antes no tenían | pero también hay más problemas de otro tipo | que no sé igual se exteriorizan más o es que los niños se dan más cuenta y eso les afecta | entonces vamos a aprovechar la literatura para tratarlo | también es verdad que otras veces el alumnado no arranca no | y por centrarte demasiado pues no puedes hacer cosas porque serían incapaces | o porque les tienes que explicar antes de nada modales | luego || a ver qué más pues el centro también es muy muy importante sí | en general todo lo que le rodea | tantos alumnos por clase | con un calorazo tremendo en verano y frío en invierno parece una tontada | pero no es lo mismo | y que estos parten muchos de desigualdades y tú como profesor intentas limarlas | darles algo para que salgan | para que no se queden en lo que les toca de partida ¿no? | y bueno el currículo pues está pero creo que tampoco nos tiene que amargar | creo que los profes estamos siempre con el currículo en la boca y sí está está ahí pero como te obsesiones no sales de ahí | y la enseñanza es algo más | ser profe es | no sé cierto juicio | ser una guía

17. I: sí y has hablado antes de las obras y el alumnado y que no se sienten reflejados | ¿qué piensas de cómo está entonces configurado el canon?
18. E: pues lo que hablamos | ¿son grandes obras? Sí | pero tienen ese componente más selectivo | un poco es la historia del hombre blanco heterosexual y yo no digo que ya no esté vigente o que haya que quitarlas solo que ojo eso ya no es lo que impera en la sociedad o por lo lo menos no se admite de tan buen rollo
19. I: ¿Y cuál sería tu propuesta?
20. E: mmm muy buena pregunta | pues no sabría decirte bien | puede que normalizar los clásicos un poco más como ayuda que como autoridad y así que pues quitarles eso que no sean lo que hay que ¿no?

Profesor 3

1. I: Quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: mi hábito lector e:: empezó ya antes de la carrera e:: durante la carrera se afianzó y después se mantuvo en relación con las clases y también de manera personal | siempre ha sido una constante la lectura de los clásicos | también es verdad que en los últimos años en mi tiempo libre he intentado buscar lecturas contemporáneas | porque también quiero estar en contacto con la literatura actual
3. I: ¿Crees que los clásicos se tienen que leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: pues yo creo que sí que se tienen que leer claro que sí | pues porque de los clásicos se pueden hacer muchas revisiones | se pueden hacer versiones | se pueden relacionar con el mundo actual | hay muchas maneras de trabajarlos | y forman parte de nuestra cultura | de nuestra herencia
5. I: ¿Cómo reaccionan los estudiantes durante su lectura?
6. E: generalmente:: al principio les cuesta entrar | pero luego la experiencia es que poco a poco si se van trabajando en clase | pues van descubriendo que:: que es un mundo que puede aportarles algo de interés y que les puede abrir ventanas y puertas hacia otros mundos | yo trata de transmitirles la idea de que es hablar con los muertos | tienen un valor arqueológico muy contundente | porque establecemos un diálogo con gente que ya no está
7. I: ¿Hay autores o textos que tengan mejor acogida?
8. E: el Lazarillo siempre tiene una buena acogida fíjate | y Romeo y Julieta que lo leemos siempre | me llevo sorpresas porque veo que les gusta e interesa esa visión del amor ¿no? con esa época y con los tópicos literarios | y es verdad que no a todos igual | pero a esa edad que ya quieren estudiar | qué bachilleratos les gustan pues algunos se decantan leyendo esas lecturas porque van viendo lo que les interesa
9. I: ¿Y hay actividades que funcionen mejor?
10. E: pues:: hay que ir probando | lo relacionado con lo audiovisual funciona muy bien porque es muy cercano a sus intereses | tanto pues vídeos que vemos en clase como que ellos creen sus propias versiones en formato audiovisual | también da buen resultado | todo lo creativo en general | cambiar los finales o:: hacer que interactúen distintos personajes de las obras | ese tipo de actividades | que aparte de comprender la obra que vayan más allá
11. I: ¿Qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
12. E: para muchos es un mero adorno | para muchos otros pues:: tiene poco valor | desprecian las humanidades porque porque no significa progreso científico desde su punto de vista | pero:: yo creo que que también hay un sector amplio que valora la cultura la tradición el conocimiento el pensar y razonar a partir de de de las obras artísticas y que que entiende que es importante conocer la cultura para cuestionar el mundo en el que vivimos y para poder relacionar que es el objetivo del pensamiento humanístico ¿no?
13. I: ¿Cómo definirías el nuevo planteamiento curricular a raíz de la LOMLOE?
14. E: bueno es que de entrada todavía no manejo la ley con soltura | la verdad | me falta tiempo | estamos en ello | en el plazo de programar | por lo que sé es muy amplia | y deja abierta la puerta al criterio del profesorado | sé que vienen nuevos tiempos y nos tenemos que adaptar | sé que tal y como estamos | tan sujetos a unas programaciones tan amplísimas tiene unas consecuencias negativas | porque intentamos dar la programación | y claro en nuestra asignatura son dos en una | es muy complicado trabajarlas abarcar el temario y hacer actividades interesantes | no se puede

15. I: ¿y qué opinas de la EVAU?
16. E: el temario actual es desmesurado pero:: las nuevas propuestas desde luego que a mí no me parecen válidas | habría que buscar un punto medio | entre esa desmesura y la ligereza de lo nuevo
17. I: ¿Crees que tu labor como docente hace que los alumnos se interesen por los clásicos?
18. E: Sí que influye | influye mucho el cómo se venden desde luego | a veces no soy capaz pero bueno | por cosas que se me escapan creo yo |
19. I: ¿A qué te refieres?
20. E: pues:: que yo siempre intento dar el 100% y a veces con un alumnado me funciona y otras veces no | aunque yo haga bien mi trabajo | son cosas que creo que ya no están en mi mano no sé
21. I: ¿De lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
22. E: pues espero que el amor por la literatura | no creo que ellos lo sientan igual pero creo que sí que soy capaz de transmitir que a mí me encantan esas obras y que creo que son importantes

I. ¿Qué factores dirías que te afectan más a la hora de prepararte las clases?

23. E: desde luego que el departamento influye | es un marco en el que trabajamos | cuando llegas a un departamento pues:: tratas de hacer de aportar algo interesante | y algo que dure para el curso siguiente | dejarlo hecho un poco ¿no? yo creo que es importante para los alumnos saber que lo que están haciendo va a tener una continuidad | el currículo también ojo porque es lo que te da el grueso | pero vamos son todo piezas que encajan y que muchas veces encajan mal | desde luego que el tipo de alumnado también influye | sobre todo el nivel y la motivación | y sobre todo todo que luego tengan intereses de estudiar un bachillerato o una carrera | ese es el primer filtro | luego ya puedes hacer el pino o la mejor actividad que si solo piensan en dejar de estudiar no te van a hacer ni caso | la motivación y la base es fundamental | es otra dimensión | pero:: bueno se pueden hacer actividades interesantes más académicas o menos dependiendo del nivel y de los compañeros claro porque trabajar en el mismo nivel de trabajar con un compañero con el que tienes sintonía pues es algo que revierte mucho en ellos y en ti también | surgen ideas así más fácilmente | es lo que más funciona | que todos los alumnos del nivel están haciendo actividades parecidas | que luego son las que recuerdan
24. I: ¿Qué opinas del canon filológico?
25. E: pues que hay que reformularlo desde luego | estos últimos años afortunadamente las mujeres ya lo hemos ido viviendo ¿no? e:: el enfoque ha cambiado y hemos visto que es necesario rescatar de autoras que hemos olvidado ¿no? y también pues revisar incluso la imagen de la mujer en el resto de obras ¿no? esto pues sí que interesa a muchos alumnos | y para que tengan modelos ¿no? aunque mucha veces no es una ausencia de modelos sino más que nada que les cuesta empatizar con lo que es lejano en el tiempo y claro ahí está la labor del profesor que hace de mediador | que es el que tiene que acercar ese mundo | fíjate Los Santos inocentes que es una obra que culturalmente no es tan lejana de valores ¿no? ni está tan lejos pues les está costando | y hablamos muchas veces de poder y de opresión y ellos no:: no entran | no es fácil conseguir que les llegue no | hay que ingeniárselas con argumentos o emociones:: son más importantes | leer con ellos y bueno los recursos audiovisuales | y y:: es que mira que al final ellos son herederos de esa España | pero no empatizan no | claro ya son cuestiones muy arraigadas como en nuestra cultura pero que a ellos les resultan ajenas

Profesor 4

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues sí | los leo || Me gusta || Me gusta leerlos || No sé | siempre | siempre quedan lagunas y yo soy consciente de que me quedan muchas lagunas | pero || Pero vaya | lo leo habitualmente | quiero decir || Pues eso || De repente me doy cuenta | sobre todo muchas veces relacionado con el temario del ahora | pero ya no es preciso || Me doy cuenta de que me queda algo previo || Pues los giros en cuando te lo digo yo voy alternando con la lectura más normal || Es que voy por épocas || Épocas en las que me doy cuenta y no soporto casi la lectura actual se me hace raro entonces me voy más a los clásicos | me da un poco por épocas || Y luego hay otras épocas en las que a lo mejor hay algún tiempo que los dejo un poco mas de lado igual que cuando te as por da más por un género que por otro
3. I: ¿y te gusta compartir esas experiencias de lectura con tus alumnos?

4. E: pues sí | como sobre todo cuando pienso que van a reaccionar un poco o sea más que cuando en el momento en el que yo los estoy leyendo sí que hago referencia a eso || Cuando ya dentro del tema les estoy explicando algo super | siempre les voy comentando | les digo | incluso a veces les digo mis propias opiniones de lo que me parece que es más | más entretenido | menos o algo para que sientan || También porque es algo sobre lo que se puede tener una amistad y que no es un no sé | que no tiene un trato diferente a la de cualquier otro autor ||
5. I: ¿ y crees que deben estudiarse en secundaria y bachillerato?
6. E: Sí
7. I: ¿por qué? ¿cuáles son sus beneficios?
8. E: yo creo que un clásico | simplemente una obra que ha pasado ya por muchos filtros || Es decir | que si seguimos leyendo La Odisea es porque llevamos varios milenios de lectura de la Odisea y si que funciona || Quiero decir que hay cosas con las que el ser humano es igual de ahora hace cinco siglos | hace 15 | cuando cuando los humanistas del 16 leían la Odisea es que les venía igual de lejos que a nosotros cuando quiere decir 1500 años | 2000 años de diferencia | te pilla igual de lejos | vale prácticamente | entonces simplemente es es una obra de calidad que de alguna forma entronca con algo que que tenemos metido dentro | no solo con ideas o con cosas que nos llaman la atención | como esta del amor | los temas básicos del ser humano || Entonces yo creo que es simplemente si son un clásico | no es nada más que una obra que ha pasado ya por mucho filtro y a la que muchos lectores han dado su voto positivo || entonces no | claro que pienso que funcionan | es decir | de hecho es que no entiendo por qué no les funciona || ese es mi problema como profesional | y bueno | yo cuando descubrí a Garcilaso con 27 años fue WOW que pasada | y eso es lo mismo que te decía antes | o sea | en el tiempo | en la edad que me llevo yo con mis alumnos y empiezo ahora con los alumnos de segundo de bachillerato | que me llevo 20 años | vale | yo tengo 38 || Pues es que quiero decir que a mi me pillan casi tan lejos como a ellos | o sea no es | no es tiempo 20 años de diferencia cuando estamos hablando de la dimensión del XVI entonces ese es mi problema como profe | es que no entiendo por qué no les gusta ||
9. I: ¿como definiría su planteamiento curricular con respecto a la enseñanza | los clásicos?
10. E: m:: complejo quiero decir que es contradictorio || Claro | también ahora estamos en pleno || En pleno cambio de ley || me gustan los cambios curriculares que plantea la ley respecto a la enseñanza de la literatura | me ha gustado porque sí que va a más | únicamente a la comprensión de los textos y de los textos dentro de su contexto || Sí | decir eso de la importancia que tienen también | pero de de lo que a mi me parece que es importante | que es darle a los alumnos las herramientas para que ellos puedan coger un libro de la época que sea más o menos y puedan acceder a él || A mí me parece que ese tendría que ser el objetivo || Y creo que sí que la LOMLOE hace más fácil acceder a eso | de hecho este año doy a 1º de bachillerato y revisando la ley porque nos tenemos que ajustar a la ley || He hecho cambios importantes respecto a como los de antes || Antes intentábamos combinar una parte de teoría con una parte de práctica || La parte práctica que se un tipo comunitario o algo por el estilo || Ahora ya hemos eliminado directamente la parte de teoría || es verdad que cualquiera de las cosas o casi cualquiera de los || De || De los conceptos o de las ideas que se tengan que estudiar de historia de la literatura ya lo pueden encontrar en internet || Un acceso más que sencillo || Lógicamente | si te pones a hilar más fino como cualquier filólogo pues entonces no vale || Necesito la Wikipedia | pero así | a grandes rasgos | es lo que enseñaban || Pues sí || Entonces lo que hacemos es un poco intentar explicarles las pautas para que puedan entender y buscar esa información || a mí no me importa que lo tengan delante | quiero decir || yo no necesito que lo sepan las características de los cantares de gesta o no || me interesa más que ver cómo aparece en un fragmento determinado lo que les pongo || es decir que vean también un poco cómo evolucionan los géneros || O que si hablamos de géneros literarios | pues que va por algo y sobre todo que que los diferentes periodos presentan innovaciones || Pues me parece de las cosas más interesantes || Quiero decir que si hablamos del Lazarillo | por qué hablamos del Lazarillo porque consideramos el Lazarillo que es la primera novela moderna || Digo bueno | pues porque si el personaje no actúa de una determinada forma | piensan de una forma y empleando determinadas técnicas que no se cumplían || Entonces eso es un poco lo que pretendemos y sí que me parece un avance con la ley anterior || Lo que pasa es que claro | en la eso no tanto pero en bachillerato sí que nos vemos constreñidos por la Evau || ahora | por ejemplo que han dicho que en segundo de bachillerato la evau que viene va a ser prácticamente igual que el

anterior || me imagino que seguirá así entonces yo creo que sí | que que si | que es un avance | que sí

11. I: hablas de un comentario del Heraldo a los profesores | ¿os han explicado bien un poco la ley || o sea | sientes que has entendido bien la ley o que os falta información de algún tipo?
12. E: qué va || yo no he entendido nada de nada | Tengo una competencia lectora más o menos buena y entonces yo creo que no me pillan | me perdí en la cuestión de cómo evaluar || no se acaban de definir exactamente lo las situaciones de aprendizaje se supone que tienen que ir guiando a lo largo de toda la unidad didáctica que ya no se llama así | o sea que haya que evaluar por competencias pero que a la vez no pueda ser vinculante a ninguna prueba dificulta mucho la cuestión porque:: si no lo vinculas a instrumentos de evaluación sino a capacidades e:: ahí entra ya la subjetividad porque la única forma de medirlo es con rúbricas pero:: me parece que es menos objetivo | y eso que ya veníamos trabajando a través de otras cosas como el aprendizaje cooperativo y quiero decir que estamos acostumbrados a usar todo tipo de instrumentos pero aun así en la ley falta por definir eso bien
13. E: ¿y cómo reaccionan los estudiantes?
14. I: una alumna me dijo cuando te pones a explicar literatura yo hago un viaje astral || es que a veces salgo deprimida y frustrada | los ves que están no sé dónde pero en clase no | no consigo que sigan | llega un momento en el que les dije qué puedo hacer dadme ideas | y me dijeron que no se podía hacer nada | que con la literatura no se puede hacer nada | es que escuchan literatura y desconectan | a mí eso me preocupa mucho | ese día salí casi llorando pero ya te digo de pura frustración | de decir cómo no puedo ser capaz de hacerles ver lo bonito que es eso | si les gusta las películas que son historias cómo es posible que no les guste | ahora les voy a hacer una escape room a ver qué tal funciona | porque es que Góngora era un hacedor de crucigramas | ya le he dado vueltas todas estas noches que no puedo dormir sobre las preguntas | yo cuando me despierto a las 6:00 de la mañana me pregunto cómo puedo meter a Góngora a mis alumnos | haré algo del estilo de disfrazarme | es que yo soy muy de teatro también y les diré que necesito su ayuda para volver a mi tiempo | para que tengan que manipular
15. E: ¿hay autores que funcionen mejor?
16. I: con 2º de bachillerato el romancero gitano les suele gustar | este año los hemos leído en voz alta y ha funcionado mejor que otros años | conforme avanzamos van captando más metáforas | la fundación siempre les gusta también no me extraña porque está muy bien | es que es muy fácil | el teatro es que también es lo que más les tira | yo es que creo que va más por géneros que por obras | intentamos que lean Cortázar | cosas más actuales | y eso les gusta más también
17. E: ¿qué papel crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
18. I: leer en general es un problema | comentando este problema con compañeros | con mi marido que es el que más sufre todo | siempre llegamos a lo mismo | a que a ellos les cuesta pero eso no debe ser una excusa | la sintaxis también les cuesta pero soy más capaz de hacer que les guste no sé por qué | porque no creo que sea más entretenido buscar complementos del verbo que un poema pero sí que es cierto que siempre concluimos que todo alrededor parece que les lleva a que no lean que no hace falta | que sus padres y sus familias no han leído y les ha salido bien pues por qué van a hacer ellos lo contrario | es que además no se concentran lo suficiente | claro no sé si hacen sudokus pero a mí me parece un entretenimiento muy similar que leer un poema | al final es descifrar un código | y cuándo lo haces te explota la cabeza porque lo has entendido | no hay una cultura de lectura ni de lectura de clásicos en el país | la gente que sigue mis alumnos no cita a nadie es que ni se menciona | yo creo que en otros países se tiene otra percepción distinta de los clásicos | no sé Dua Lipa salió dando un discurso en reino unido diciendo cómo le había marcado roahl dahl | yo no me puedo imaginar a un cantante famoso de nuestro país diciendo qué pasada cuando yo leía a quién sea | es que yo creo que tiene que ser algo social | es que la rima de Shakespeare no es más sencilla en inglés que la prosa de Cervantes en castellano
19. E: ¿qué crees que es lo que más logras enseñarles?
20. I: la literatura no || me frustra mucho porque a mí lo que me gusta es la literatura y luego cuando les pregunto sobre lo que les ha gustado y no y siempre es lo mismo las clases de sintaxis estupendo | antes no me gustaba y ahora me encanta lo más aburrido la literatura | en adultos que estuve

trabajando sí que me funcionaba la literatura y eso que era un público mucho más diverso || una alumna de 40 se emocionó cuando leímos un poema de salinas | eso es una gozada | un alumno me dijo tú más que enseñarnos literatura nos ayudas amar literatura | mi objetivo de verdad es que les guste la literatura | con eso ya lo tengo todo | no lo consigo || es que me niego a que no les guste la literatura de verdad | es que no me creo que a ellos su lenguaje les resulte más lejano de lo que me resulta a mí | es que no hay tanta diferencia

21. I: ¿cómo te preparas las clases?
22. E: voy mirando un poquito | intento ir combinando que hable yo y que hablen ellos el problema es que no consigo que hablen ellos | parecen vacas rumiando | voy cambiando según los veo | si han estado un poco más despierto con algo lo intento repetir | me funciona el leerles yo | consiguen entenderlo | parte de la dificultad es que no entienden los textos o que no quieren hacer el viaje temporal que supone | intento acercárselos a su actualidad | el otro día con el lazarillo les explicaba que es un personaje que tiene memoria a diferencia de las novelas de caballerías ya no puedes intercambiar los episodios | les decía es como las series episódicas o las series con trama | a eso suelen responder bien | pero no consigo dar un paso más
23. I:¿qué elementos influyen en tus clases y en tu planificación?
24. E: la normativa curricular mucho porque al final soy una trabajadora del estado y me tengo que guiar por lo que me toca | por eso doy lo que me toca dar | me parece que me debo a lo que me manden | tenemos muy buena coordinación en el departamento | hablamos mucho entre nosotras todos los años | y eso que la mitad de nuestro centro es interino eso hace muy difícil algunas cosas porque es difícil dar continuidad | hay que montar el departamento desde cero o casi desde cero | de seis solo estamos dos antiguas | eso significa redefinir mínimos lecturas:: | pero yo creo que es importante que estemos coordinadas y a gusto | es mucho mejor trabajar con gente si hay una buena relación yo soy jefa de departamento | también tenemos en cuenta los intereses de los alumnos pero es que normalmente no dicen nada | es verdad que por ejemplo este año nos pidieron leer a Javier Castillo y lo hicimos | intentamos a la hora de poner las lecturas poner lo que ha funcionado o lo que nos han dicho que funciona lo que pasa es que a veces no funciona

Profesor 5

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: e:: leo mucho sinceramente soy lectora de literatura española contemporánea porque es mi especialidad e intento estar lo más al día posible sobre todo con el cuento | desde la carrera he abandonado bastante los clásicos | a veces leo más bien autores fuera de nuestra literatura | autores rusos o franceses | de literatura clásica digamos nuestra leo menos porque en castellano leo sobre todo contemporánea desde los 90 hasta ahora
3. I: ¿crees que se deben leer en el instituto?
4. E: en 1º y 2º creo que no en 3º y 4º creo que es bueno comenzar con algunos no con todos y creo que se debe hacer guiada muy bien explicada y:: y de la mano del profesorado y siempre de algunos clásicos y muchas veces no de los que más frecuentemente se leen | por ejemplo en algunos e:: casos se sigue poniendo la celestina como lectura obligatoria y en mi opinión es demasiado difícil:: no la entienden || se les escapa hasta la versión adaptada | el contexto y todo | creo que se puede llegar a la celestina más adelante en una etapa de madurez diferente || si hay una equivocación en el planteamiento de un clásico a un alumno eso le puede repercutir como lector | y creo que hay que seleccionar fragmentos bien elegidos | hay que ofrecer al alumnado propuestas que impliquen una dificultad lectora que les saque de su zona de confort | así que lo que a mí me gusta hacer es compensar una parte en primero y segundo de la eso de lecturas voluntarias o sugeridos por ellos y hacemos una biblioteca de aula y así conozco sus intereses y su nivel lector y:: luego e:: una vez que creas un hábito lector puedes pasar a trabajar con otros textos e:: en 1 y 2 sí que les meto fragmentos de texto que les puedan inquietar | hay algunos que te preguntan luego por el libro | a partir de esa edad sí que hay que exigir más | a mí me

gusta mucho trabajar el lazarillo y no la celestina | la parte del acompañamiento del profesorado es muy importante | cuánto mejor conozcas la obra y más puedas desarrollar y ampliar y mostrar pasión luego esa obra la podrás trasladar y tienes más probabilidad de poder enganchar | si el quijote no te entusiasma no vas a transmitir pasión por el quijote::

5. I: ¿cuáles crees que son los beneficios de su lectura?
6. E: primero sacar al alumnado de su forma de confort desde el lenguaje la argumentación la sintaxis y luego mostrarles e:: digamos otras sobre todo si vas a obras de otras épocas contextos diferentes que aprendan a contextualizar una obra | que cada cosa se tiene que entender en su determinado contexto y luego porque forman parte de nuestro bagaje cultural e:: sobre el que se ha construido todo el resto de la literatura y:: para poder valorar la actualidad hay que conocer el pasado
7. I: ¿cómo definirías el planteamiento curricular?
8. E: pues es que que yo sepa tampoco está súper pautado creo que venimos realmente de una cierta tradición más que:: la lomloe en fin nos ha venido con muy poco tiempo de reacción podría ser un proyecto apasionante pero:: no hemos tenido ni tiempo para leerla con atención ni información para comprender algunos de sus planteamientos e:: si tú me preguntas por el planteamiento de la lomloe de los clásicos pues ni idea | vamos todos como pollos in cabeza | es que el profesorado tenemos que dar clase todos los días y esa es la realidad | está siendo muy precipitado y eso está provocando un rechazo ante cosas que podrían ser muy interesantes como el cambio de metodologías pero:: si te lo imponen pero no sabes cómo ni en qué momento aplicarlo ni cómo evaluarlo bueno te exigen un sistema de evaluación del cual no tienes formación pues el salto es abismal y luego hasta donde yo he trabajado la lomloe | pues hay partes de la redacción que dejan bastante que desear y:: y luego hay parte de inconcreción por ejemplo de contenidos que:: que:: que llama bastante la atención
9. I: ¿qué opinas de la EvAu?
10. E: yo he dado clase en Madrid y luego me vine a Aragón | el planteamiento es muy muy diferente y por ejemplo aquí en Aragón me gusta un poquito más | e:: me gusta la idea de que se trabajen en segundo | a ver en primero es un horror con tres horas e:: tres horas para toda la literatura de la Edad Media hasta el XVIII y XIX es imposible ahí leer a los clásicos | con todo el contenido de sintaxis | los metes con calzador y alguna cosica pero no hay mucho tiempo por eso me gusta más el planteamiento de segundo de coger unas obras completas y que te dé tiempo a contextualizarla y trabajarla | ahora en segundo estamos a punto de que cambien el sistema | aunque con el temario no sé qué pasará porque aunque habían propuesto un cambio de temas se paralizó porque iba a empezar la nueva evau pero como se ha vuelto a paralizar pues no sé qué explicaré el año que viene e:: pero bueno aquí en Aragón la posibilidad que ha habido de establecer cierto diálogo con la armonización:: e:: de intentar proponer cambios de lecturas e:: me ha parecido positivo me ha gustado el intento por actualizar los contenidos llegar al menos del siglo xx con el tema del cuento y:: y bueno pues me gusta:: sobre todo acabar trabajando alguna obra:: y tener algo aunque no mucho de leer de transmitir y de profundizar en un texto concreto | más que ir pellizcando
11. E: ¿cómo reaccionan los alumnos?
12. I: depende de cómo se los vendas tú | yo te diría que los leen y regular y cada vez menos pero porque cada vez leen menos incluso las lecturas contemporáneas y próximas | en 1º de la ESO trabajar *La lección de August* que está muy bien escrita y es muy interesante desde el punto de vista de la focalización y desde el punto de vista temático e:: también porque:: pues trata el tema del acoso la diferencia la integración | ese libro les suele interesar bastante muchos pero hay otros que no se lo leen aunque lo leas en clase y tal | pero es que eso sería ya reflexionar sobre la sociedad en general y los hábitos perjudiciales que hay causado el móvil | tenemos menos costumbre de leer textos menos extensos
13. E: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
14. I: cada vez menor || yo creo que hoy en día e:: pues muy poquicas personas reconocen la importancia del sustrato cultural en general | incluso de los referentes culturales | también es que antes saber te daba no solo importancia sino también un beneficio económico | ahora cada vez menos porque han aparecido nuevas formas ¿no? de ganar dinero que no requieren cultura general
15. E: ¿hay metodologías que funcionen mejor?

16. I: sí sí pero:: m:: yo creo que siempre e:: lo que mejor me ha funcionado con cualquier lectura es y a ver que no es ninguna actividad completa pero lo que les hace leer más o menos es una cuestión muy subjetiva de cómo te implicas tú en la explicación de ese clásico | la implicación del profesor ante una obra que:: yo he visto a una alumna emocionarse con las coplas a la muerte de su padre pues cuando he sabido yo como profesora transmitir la importancia relacionarlo con la muerte de un familiar pues establecer un vínculo entre la obra y la vida eso vale más que cualquier actividad concreta || mm:: bueno eso es otra cosa pero lo que hace que ellos se apasionen por esa obra es una cuestión de implicación personal.
17. E: ¿crees que tu labor como docente hace que los alumnos se interesen por este tipo de obras?
18. I: como acabo de decir sí | creo que es crucial sí
19. E: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
20. I: e:: a ver pues:: que que:: en los clásicos pueden encontrar cosas interesantes para su vida actual y respuestas que ellos se hacen actualmente y pues:: que llevan siglos haciéndose la humanidad y que preocupaciones que ellos viven y viven como muy singulares pues pueden verlas reflejadas en un texto de la Edad Media
21. E: ¿qué factores repercuten en tus prácticas y tu planificación?
22. I: aparte del currículo el centro e:: influye mucho el departamento en mi centro las lecturas tienen que estar pautadas por departamento | incluso te diría que hay un plan de:: que llevamos unos años intentando ser firmes tener una planificación de que siempre sean las mismas lecturas | no en todos los centros en los que yo he estado ha sido así | y a mí particularmente no me gusta ese sistema | lo entiendo porque así los libros están en la biblioteca | lo tienen los hermanos | es muy útil desde el punto de vista planificación pero no lo veo positivo e:: porque esa imposición de leer esta obra y no esta otra pues como te he dicho que es muy importante que te guste esa obra que estés informado y eso pues si te imponen por el artículo 33 e: explicar la celestina y encima no lo has decidido tú sino que lo decidieron hace dos años en una reunión de departamento en la que ni siquiera estabas pues es bastante:: a los alumnos no les gusta que les manden pues a los profesores tampoco::
23. E: ¿crees que los clásicos se van a seguir leyendo?
24. I: no creo | no creo porque cada vez e:: digamos lo que viene siendo la cultura con C mayúscula está menos valorada | se valora más lo práctico | todo lo que sea actual y tenga aplicación cotidiana y aunque sí que los clásicos conectan pero como no es obvio inmediato o fácil pues ni desde arriba se entiende | es que además la postura de defender a los clásicos es incómoda pues cuesta y si ni siquiera las instituciones las valoras pues apaga y vámonos

Profesor 6

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: vale yo no leo mucho pero cuando leo sí que me gusta leer | sobre todo obras clásicas más que otras literaturas | unas dos o tres novelas al año | eso es lo que suelo leer
3. I: ¿crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: depende qué clásicos yo por ejemplo en 3 el Conde Lucanor y el lazarillo son los que veo y e:: pues sí que me parece que están más adaptados a la edad a las que ellos están o por ejemplo:: e:: el quijote es muy complicado incluso que sea comprensible para alumnos de bachillerato y requiere una preparación previa y es de una extensión tan grande que que para mí eso no se puede hacer pero los más asequibles por supuesto | al final yo lo distingo entre buena literatura o mala literatura | al final si una obra es clásica ha tenido una trascendencia histórica y muestra una serie de temas que que aunque se hayan escrito en épocas anteriores no dejan de tomar temas universales vigentes | aun con sus aristas | y esa esa línea que se continúa pues no deja de ser algo importante que los

alumnos deben conocer yo en las clases pues sí que: intento inculcar un hábito lector dándoles un 0,25 extra en la nota final del trimestre por cada libro que se han leído hasta un máximo de un punto libro o cómic o lo que sea vamos | lo que prefieran para que la lectura sea algo de disfruta | nosotros de lecturas obligatorias hay establecido un plan lector y tratamos que haya mayoría de clásicos pero también hay obras actuales | yo lo que es la lectura:: no:: la hacen en clase es un trabajo autónomo de ellos sí que vemos los temas y las comentamos pero se lo leen ellos en casa y::

5. I: ¿crees que tu labor como docente consigue que los alumnos se interesen por las obras de autores clásicos?

6. E: en algunos sí y el otros no:: yo les digo a mí hay obras que me parecen más divertidas para su edad y sí que cuando les hablas en esos términos sí que parece que les interesa más se interesan más por la lectura también hay que tener en cuenta que el vocabulario les cuesta mucho | nosotros usamos versiones adaptadas de los clásicos | el cid alguna vez lo leemos en original y es una labor casi de en cada verso pues:: ir traduciendo lo que dice porque les queda lejano:: | es verdad también que ellos no saben proyectarse en otros modos de ser | quiero decir el lazarillo funciona porque es un niño más o menos crecido y con sus problemas pero no deja de resultarles ciertamente cercano en 3º de la ESO pero por ejemplo con Fuenteovejuna no entienden por qué actúan así los personajes | no lo entienden no saben pensar como gente completamente distinta a ellos || aunque tengan la información y el contexto porque se lo hemos explicado

7. I: ¿qué crees que es lo que más logras enseñarles?

8. E: yo lo que trato de de transmitirles es que vean que hay una serie de valores que lo traten de adaptar a su vida porque al final hay una serie de temas universales y de enseñanzas y de ahí que lo trasladen no deja de haber enseñanzas actuales para ellos

9. I: ¿cómo sueles evaluar?

10. E: con un examen de lectura | hay veces que hemos pensado en hacer vídeos pero todavía no estamos en ese punto | acabamos de hacer la implantación digital en el colegio y nos está llevando un tiempo a profes y a alumnos para habituarnos | la idea es dejar de hacer exámenes de lectura aunque mantenerlo para algún libro y después trabajarlo de otra manera

11. I: ¿qué lugar crees que ocupan en la cultura actual?

12. E: yo creo que para la gente culta son muy importantes y para el resto son esos libros que solo se leen en el colegio

13. I: ¿cómo definirías el planteamiento curricular?

14. E: es complicado porque toca aspectos muy importantes que sí que está muy bien pero deja a mi modo de ver | es decir desarrolla mucho el aspecto competencial | pero deja en cierto modo el saber y el contenido ha disminuido | en el caso de la literatura se fomenta mucho el hábito lector y se ha pasado a un análisis más de comprensión de textos | está muy bien pero sin dejar de lado ese contenido conceptual que había por ejemplo en la ley anterior

15. I: ¿qué factores sueles tener en cuenta a la hora de planificar tu docencia?

16. E: el tipo de alumnado afecta mucho | te dice lo que puedes y no puedes hacer | te da el nivel y las actividades que no puedes hacer | si ves un alumnado que está receptivo hay cuestiones que sabes que vas a realizar y no tendrás problemas | pero si tienes que estar constantemente pendiente y no tienen la actitud adecuada | pues hay actividades irrealizables | en el colegio tenemos mucha libertad y luego la implantación de los ipad pues también nos dará mucha flexibilidad para hacer actividades interactivas

17. I: ¿crees que los clásicos se van a seguir leyendo?

18. E: yo diría que sí no sé hasta qué punto | puede que desaparezcan de los niveles más bajos | pero en bachillerato sí que considero que van a ser necesarios porque no se puede tener una opinión formada de lo que es la literatura sin sin haber leído o visto lo que ha habido antes

19. I: ¿qué opinas del canon literario?

20. E: al final cuando determinamos si una obra clásica o no debería no importan ni quién fuera ni de dónde fuera | ahora dentro de los clásicos se consideran también los autores del boom | y viene de fuera de España y dentro del boom hay grandes autores | entonces no es tanto una canción de cupos sino de calidad desde mi punto de vista | si tienen la calidad suficiente para constituirse como clásicos pues deberían serlo independientemente de su autor | si no tienen esa calidad pues no hay que incluirlos a pesar de que estén dentro de esa cuota femenina o extranjera por así decirlo

Profesor 7

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: bueno a ver yo últimamente es que no leo nada de clásicos | sí que estoy ahora con todo literatura actual | lo que voy leyendo actualmente se lo transmito también a ellos | pues toda la literatura del 75 en adelante yo pues Pérez Reverte | Julia Navarro:: todos los que sean más actuales así que cada vez más voy poniendo literatura actual porque es que ya ni yo mismo leo clásicos | sí que lo leo pues para los temas de las clases | pero ahora no me cogería La Regenta por placer | porque no me apetece | pienso que ya hay un desfase cultural importante y me gusta más leer cosas más actuales | supongo que a ellos les llama también la atención más | es que no se ha llegado casi a la literatura actual y yo creo que por ahí hemos perdido muchos lectores | se llegaba a los años 70 y justamente de la literatura más actual que es de la que pueden extraer el aprendizaje más significativo no se está tratando ¿vale? Es que hablarles del Lazarillo pues sí que Galdós puede:: pero es que yo creo que se tiene que enfocar de otra manera | no mediante los textos | yo cuando les hablo del Realismo le pongo presentaciones | vídeos | algún cuadro de la época | y les pongo algo de Galdós pero siempre en fragmentos | la literatura como tal para que ellos lean no tienen que ser los clásicos sino la literatura que tenemos a partir de los años 70
3. I: ¿y qué opinas del planteamiento curricular?
4. E: a ver si nos explicamos bien | yo te puedo decir que a ver no es tanto problema de cómo enseña los contenidos sino que a mí el planteamiento que me gusta son las nuevas metodologías y eso a mí sí que me está funcionando ¿sabes? | no como clase magistral de hablar de Galdós sino darle un giro a todo esto | o sea olvidarnos ya de la clase magistral y de todos esos contenidos tan extensos | sino darle la literatura a través de las herramientas que tengo | pues por ejemplo la clase invertida | en lugar de explicarles muchas cosas pues concretar los conceptos | usar kahoots | y que ellos en lugar de aguantar la chapa pues que intenten coger temas actuales y compararlos con los anteriores | vamos es que yo no es tanto la legislación | sino que yo planteo lo que me funciona en clase | lo que es la programación de contenidos | con la nueva ley no han cambiado tanto | lo que sí ha cambiado son las nuevas metodologías ¿vale? Entonces yo pienso que es lo que hay que hacer ahora | usar metodologías que tenemos a nuestra clase | yo es lo que estoy haciendo | pues el aprendizaje por tareas | clases magistrales no | o sea yo eso de preguntarles todas las características de Galdós y todo eso | no yo ya no | no no | ellos van por otro lado | yo prefiero que escojan distintos temas y los miren hacia adelante y hacia atrás | y aunque sigo los contenidos curriculares hay que usar las nuevas metodologías | enfoque por tareas | equipos | yo es que ya no haría ni exámenes | yo evalúo con diferentes trabajos | pues una composición escrita | otra digital | otra oral | les pongo diferentes formas de trabajar | que hacen exámenes también | pero no tienen una carga excesiva | no suspenden por suspender un examen | si es que hacen unas presentaciones digitales tremendas | ahora les he dicho que tienen que inventar un producto que no está en el mercado | que cómo lo venderían | no puedes imaginar la cantidad de imaginación que están echando | también buscar información en internet | pues un poco de investigación y por descubrimientos | para manejar que sean competentes en lo que les exigen los tiempos actuales | en seleccionar una información | en establecer una valoración crítica sobre algo | no conocer cultura general por conocer | a mí me gusta más así | se tienen que seguir dando pero no con la clase magistral ni emborracharse de ellos a través de la Regenta || no:: ya no funciona así | yo lo que hago es establecer diversos fragmentos y comparar y que extraigan las características de los movimientos por ejemplo | fragmentos de

diferentes épocas | y que ellos versionalicen o qué diferencias encuentran | cuál resulta más difícil | cuál les es más pesado

5. I: ¿y cuáles crees que son los beneficios de que se siga leyendo a los clásicos?

6. E: es que ya no es tanto los clásicos porque es que yo pienso que se debe insistir en la literatura actual | vamos lo tengo clarísimo | no tanto clásico porque ahora un texto de la edad media del Arcipreste de Hita pues sí que tienen que saber lo que es la Edad media pero no sirve de nada si no lo contrastan con la literatura actual | por ejemplo el papel de la mujer o si publicaban las mujeres en la edad media o publican hora | que les hagan una valoración crítica | pues adaptaciones no te digo que no pero es que:: no las suelo mandar | como les mandes un texto de los clásicos la mayoría acaban viéndose las preguntas | es que no los entienden | se aburren muchísimos | trabajar los clásicos pues sí pero en fragmentos y con distintos enfoques y con un aprendizaje significativo | yo les doy un poco de vuelta a todo | que lleven a cabo su propia interpretación | o que se hagan entrevistas hacia ellos pues por ejemplo uno hace de periodista y entrevista al lazarillo | ya te digo lectura completa de libros no | hay que darles un giro de cómo trabajarlos en Secundaria | porque las nuevas tecnologías es lo que manejan ellos y son muy hábiles | y eso hay que aprovecharlo | puedes meterles cualquier cosa con eso | claro eso implica leerse el texto | las nuevas tecnologías han venido para algo | hacemos una selección de rimas y unas de leyendas de Bécquer y las leemos eso sí | pero las que son pues eso de la zona porque muchos dicen "mira yo soy de Soria" eso sí ¿sabes? En vez de leer la Regenta o Miau que les resulta durísimo pues que se lean fragmentos y literatura actual | yo ya no me he vuelto a leer al Arcipreste | nuestra finalidad como profesores es que sean buenos lectores y tengan capacidad crítica y los clásicos ya no nos llevan a ello | es que si no para qué queremos a los clásicos | solo tienen sentido si pueden contribuir a ello como sea | es que los alumnos están a años luz de nosotros | es que yo cuando he ido al extranjero tienen metodologías totalmente diferentes | es que nosotros estamos empeñados con los clásicos de siempre que conozcan nuestra historia y de todo ¿y eso para qué? ¿con qué se quedan? en el extranjero pues una visión mucho más apegada a lo social a la actualidad | es que el profesorado deberíamos salir más para ver lo que se hace fuera | es que en España no adelantamos | que sí que tenemos muy buena literatura pero es que no la aprovechamos | ¿se pueden leer los clásicos en el aula? sí pero con mucha cautela para no desmotivar al alumnado | tal y como está ahora el sistema o espabilas tú como profesor en darles una vuelta diferentes o nada | hay que saberlos enseñar y no como se ha hecho siempre | clásicos sí pero con competencia digital | aprendizaje significativo | pues por ejemplo uno de Arcipreste de Hita que mejor la mujer pequeñita porque si no era muy peligrosa pues eso sí que lo puedes llevar al aula para que lo trabajen | para debatir | y se vuelven locos unos y otros ¿sabes? Puedes analizar la evolución de la mujer | qué pasa en otros países con la mujer | los libros de texto me valen si hacen una buena selección | no tanto por la teoría que eso se da rápido y de cualquier manera | la verdad es que la legislación ayuda bien poco | el intento está de que se cambien | los contenidos no han cambiado tanto | lo que ha cambiado son las metodologías en el aula que luego no se aplican e:: hacemos lo que podemos también te digo | es que faltan recursos | nos pusieron las pizarras digitales y fuimos pioneros | y hoy en día nadie la usa | yo no tengo ni lápiz | es que se lo han llevado los alumnos yo creo | no hay lápices ¿sabes? Es que muchas veces trabajamos de una manera muy mediocre | luego pues sí les pongo las presentaciones digitales pero muchas veces no ven lo que ponen porque el aula está llena | depende de donde se sientes pues:: no se ve nada | menos mal que tenemos el classroom | y eso con presentaciones digitales y todo | si es que:: | no se fijan muchas veces | pero bueno nos dicen que trabajemos con presentaciones y luego las aulas no están preparadas | pues por ejemplo las persianas están rotas y no leen bien las presentaciones | bueno bueno bueno de verdad | bueno muchos padres no dejan a los alumnos llevar los móviles en clase por lo cual ya no puedes usar muchas herramientas | o sea estamos en el siglo XXI y hay muchos problemas en las aulas | luego por ejemplo hacemos una actividad con los portátiles y no tenemos suficiente conexión | unos están sin batería | queda muy bonito pero luego es que la realidad el aula:: nos pone muchos problemas | es que es una lucha | y luego clases masificadas a todo | aquí tenemos clases con 31

7. I: por eso quería preguntarte ¿cómo influye el entorno en tus clases y en tu planificación?

8. E: esto es todo de manera individualizada | nos echamos una mano pero lo tenemos que resolver nosotros mismos | es que por ejemplo en los centros privados pues les dan algo de formación | aquí no | aquí te sacas la oposición o recién salido del máster y te meten en una clase y mucha suerte |

vas aprendiendo a base de tiempo | muchos problemas también veo | luego los alumnos tienen muchos problemas de conducta | por ejemplo tengo compañeros más jovencitos que dicen que el alumnado pues no les respeta | pues obviamente puedes querer dar gramática y literatura pero si te pasa algo así lo que haces es dedicar tu tiempo a buscar mecanismos para mejorar la convivencia en el aula || y luego hay muchísima burocracia | es que llevamos un trabajo tremendo | me podría sentar todas las tardes que no acabaría | entre prepararte las clases | hacer presentaciones | corregir | que si rellena un papel para una asignatura | que si rellena la programación | es que no damos abasto e:: | no damos abasto | y eso si tienes familia con niños pequeños y todo yo ya no sé cómo se lo monta | porque yo ya los tengo mayores | muchas horas lectivas también e:: últimamente en Aragón no hay ni listas | hay que recurrir a gente de otras comunidades autónomas y gente que ni siquiera se ha preparado una oposición | fíjate cómo está el tema | luego el alumnado cada vez tiene más problemas | es que no vale cualquiera para estar en una clase || si no te haces con una clase | es que son muchos por aula | o tienes muchas tablas o la clase se te dispersa mucho:: || en una clase más pequeñita con menos alumnado:: pues puedes hacer más cosas | luego hay clases que se avanza un montón y otras que ya puedes ponerle una actividad súper guay que no tira | que no | pero bueno ya está | poco a poco hasta que te vas implicando | ven que no pasas de ellos | eso es importante | la conflictividad que hay ahora en el aula hace años no había | tampoco había internet | es que no te queda otro remedio que hacerlo así | pero claro también se dispersan mucho más | tienen más problemas familiares que antes | el hecho de que se disuelvan las familias pues les afecta mucho | se dejan la tarea porque han discutido con uno u otro o porque se la han dejado en casa de uno de ellos por ejemplo | hoy me quedo con mi padre | mañana me voy pa allá | están descentrados

9. I: ¿y su hábito lector?

10. E: pues yo creo que leen más que nunca | pero literatura juvenil | todos hemos empezado por dónde nos ha gustado | en whatsap están todo el día leyendo | el Facebook | publicidad | tienen texto por todas partes | publicidad | mensajes subliminares por todas partes | es que esto es lo que les tenemos que enseñar | no que conozcan unos autores de hace siglos | pues a que desarrollen un pensamiento crítico | los clásicos pues sí pero haciéndoles aterrizar un poco | ha cambiado mucho la metodología ¿sabes? Es que no consiste en meterles teorías | pero pues sí les cuentos las gracias de las golondrinas y tienen curiosidad pues por la vida amorosa de Bécquer | yo es que se lo cuento así | con más gracia || por ahí van mis clases un poco | a mí Galdós me encanta | pues hablamos los problemas políticos de entonces y de los de hoy en día | pues Larra también | hablamos del enchufismo actual y todo || o sea yo los utilizo pero no el libro entero | cambiando la metodología total

11. I: ¿y cómo docente crees que consigues que se interesen por los clásicos?

12. E: a ver:: bueno si me escuchan a mí para que ellos lean más literatura | chica yo es que pienso que el hábito lector sale un poco también de uno mismo e:: | no sé en qué momento se les puede despertar la chispa | a ver bueno | creo que cuando les hablo de la literatura actual pues sí que se aproximan más a la literatura ¿sabes? | es que hay que ver más allá de los 70 de verdad | chica les pones a explicarle a Pérez Reverte en vez de tanto romanticismo | o ahora con La lluvia amarilla para hablar de todo el tema de la despoblación | pues cosas mucho más cercanas a ellos | mucho más motivadores | tendríamos que ir de allí y si quieres hacia allá | yo pienso siempre en el hábito lector que es una cosa que se hace:: que oye a mí me encantaban los cuentos clásicos | que ahora los analizamos mucho | antes la caperucita era una niña monísima y ahora no | y eso es lo que quiero que vean || cuando leemos los cuentos pues metemos a Rodari que le da la vuelta | pues a partir de ahí | usar lo más actual para ir hacia atrás en lugar de lo antiguo hacia delante | y quizá engancharíamos a más gente | es que de verdad cómo les vamos a meter a Santa Teresa o a Fray Luis de León || es que por favor | ahí hablando de lo místico y todo | yo desde luego me veo incapaz de enseñarles el hábito lector leyendo Santa Teresa || y eso para qué | es que mira ahora con Patria y todos los problemas de ETA | lo que podríamos sacar de ahí | yo ya te digo cuando he ido al extranjero han dado sobre todo libros actuales para hablar pues de sus cosas | que si los Lgtb | pues más avanzado

13. I: ¿y qué opinas de la Evau?

14. E: pues mira en 2º de bachillerato lo de la literatura mal | fatal | la parte de lengua me parece bien pero la literatura horrible es una vergüenza | lo de analizar un texto bueno lo veo bien | es que un 15% es la exposición teórica de un tema | y eso no vale para nada | es que no vale para nada | me parece horroroso | yo para plantearlo así quitaría la literatura | antes cuando yo estudiaba teníamos lengua y teníamos literatura | dejar lengua para todos y literatura para la gente de letras | eso es lo que haría yo | y lo que es la literatura | ahora dicen que quieren poner un programa único con preguntas en general | que esté mezclado inglés | la literatura | historia | en preguntas tipo test | pero ¿esto qué es? | yo es que poner literatura a la gente de ciencias no | igual que literatura universal | pero claro tampoco todo mezclado ¿para qué? | lo están barajando las universidades | que se pongan de acuerdo | lo dudo | menudos son los de la universidad que hacen lo que les da la gana sin preguntarnos ni nada
15. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
16. E: yo reconozco que soy buena en los autores que de verdad me gustan ¿vale? Yo a partir de Larra disfruto mucho con la literatura | bueno con Celestina me lo paso bomba | el periodismo me interesa mucho | Galdós Bécquer Pérez Reverte Aranguren | pues todos periodistas | yo veo que soy muy buena en los autores que me gustan mucho sí ||

Profesor 8

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: e:: pues yo rara vez leo clásicos | soy un poco reticente a la lectura de los clásicos o por lo menos a los clásicos canónicos que están tan instaurados en el canon literario e: yo empecé con la lectura muy pequeñita:: y sí que es verdad que yo recuerdo con mucho cariño la lectura de la celestina y de hecho con mis alumnos la voy a trabajar porque creo que es un clásico de los que se pueden reintentar pero:: a lo largo del tiempo les he ido cogiendo un poco de manía por la imposición más que nada | como filóloga los leímos mucho | a nivel personal hay algunos que ni me interesan ni me han interesado | pero es verdad que:: no es lo que:: suelo leer | mi hábito lector depende un poco de la vida | del trabajo del tiempo | intento leer habitualmente
3. I: ¿en tus clases leéis autores clásicos? ¿Dais teoría de autores clásicos?
4. E: e:: sí y no e:: sí los leemos ya hemos leído el romancero y la fundación también es verdad que son clásicos con los que yo me siento muy cómoda y creo que soy buena enseñándolos porque los he leído mucho los conozco y los entiendo y se prestan mucho a una reinterpretación | luego en otro curso les he pedido que elijan libros actuales para leer en clase | estamos leyendo un par de libros de David Lozano | soy mucho más partidaria de que los clásicos que ya tenemos que estudiarlos porque al final el currículo | aunque con la lomloe ha cambiado | se sigue yendo a lo fácil | ya los van a conocer | ya se suelen leer fragmentos | ya los van a comentar | entonces creo que es mucho más interesante ampliarles el universo lector | porque es muy difícil y yo soy de las pocas personas que luego obviamente disfrutamos esta carrera ¿no? pero soy de las pocas personas que disfrutamos la Celestina | es muy poco común que lo clásico te lleve a seguir leyendo | porque no es su realidad
5. I: ¿crees que se tienen que leer y estudiar en Secundaria y Bachilleratoo?
6. E: por una parte sí porque yo creo que lo bueno y lo maravilloso de nuestro trabajo es que les acercamos cosas que quizá por ellos mismos nunca iban a descubrir | creo que no hay que cancelar los clásicos pero es verdad que quizá hay que cambiar el constructo de clásico | o sea al menos para mí la base estaría en eso | vale leemos los clásicos ¿pero qué son los clásicos? ¿podemos mezclar obras de la literatura y hacer un hilo conductor? es que hay raperos que también están haciendo poesía entonces no creo que haya que acabar con ellos porque han marcado un antes y un después en el universo literario pero creo que pecamos de soberbios al hablar en unos términos mucho más despectivos de libros actuales que:: que los clásicos no son clásicos así porque sí | sino que son clásicos porque alguien ha decidido que son clásicos | entonces porque no crear nuestra propia identidad clásica | al final los van a aprender y son muy repetitivos a lo largo de su trayectoria | a

veces digo ¿pasa algo si no leen El libro del buen amor? pues seguramente no | yo qué sé | igual puedo usar un poemario de Elvira Sastre y van a aprender lo que es la poesía y van a aprender mucho más porque es más cercano | ¿se lo voy a nombrar? desde luego que sí | yo les voy a intentar enseñar todo lo posible pero precisamente por eso por enseñar a unos no creo que debemos dejar de enseñar a otros | siempre ponemos a los clásicos como la panacea y muchas veces no lo es y mucho menos para llevar a las aulas | tienen mucha vida para descubrir a Gabriel García Márquez

7. I: ¿qué opinas del canon literario?

8. E: siendo un poco radical | está hecho por hombres blancos para hombres blancos burgueses y con unos conocimientos muy marcadas | con unos personajes muy marcados y unas ideologías muy marcadas | creo que el canon no es un canon real | a mí personalmente me parece bastante | agarrándose un poco al canon cuando ese canon no es real y es un poco ¿pero qué canon? ¿el tuyo? ¿el mío? ¿el de los señores de la RAE? ¿sabes? Es que para mí el concepto está ya pasado de moda directamente pero bueno m:: es que ya vale | más allá de que esto obviamente choca con mis creencias políticas y sociales ¿no? pero:: creo que es un canon hecho para una serie de personas | y no para todos | ya no solo que es masculino es que creo que es una literatura que no es accesible a todo el mundo | no creo que sea el nivel cultural y mucho menos el de los adolescentes de ahora pero ni siquiera es muchas veces el mío | yo hay libros canónico para los que no estoy preparada | a mí Góngora será canónico y lo que quieras pero yo no entiendo a Góngora también porque él escribía para eso para no dejarse entender así como así ¿no? mucho menos van a entenderlo mis alumnos | y mira Lorca | es de mis poetas favoritos pero es cierto que no los alumnos sin mi guía no lo entenderían | no lo entienden porque Lorca no escribía poesía para que se le entendiera entonces me parece también un canon bastante clasista y totalmente desactualizado

9. I: ¿y crees que es obsoleto el concepto de canon o la selección que se ha hecho?

10. E: buf:: ambas porque la selección al final ha venido dado por un contexto social pero es que para mí por mucho que ese canon cambie lo van a seguir cambiando las mismas personas | entonces creo que hay que destruir el concepto de canon porque le estás dando más valía que a otras | y la literatura para mí no es que las obras tengan más valor que otras | es que unas obras te aportan más que otras a nivel personal | cómo podemos generalizar con la literatura | establecer leyes así más generales si es algo tan tan amplio y que depende tanto de lo personal ¿no? que es que es canon para ti | es que yo igual soy lectora de personajes y tú eres lectora de historia o de yo qué sé | de acción es que es tan subjetivo que marcar unas pautas me parece un error porque todas las obras que no están en el canon ¿qué ocurre? Porque esas voces van a ser silenciadas | entonces estamos en lo mismo | es privar a las personas del goce de leer que para eso es la literatura | el concepto de canon debería desaparecer

11. I: ¿entonces no crees que es necesario un concepto de calidad?

12. E: en cierta medida sí | lo que pasa es que no creo que el concepto de calidad sea lo que determina la selección | son otras cosas como te he dicho | para mí calidad es Lorca pero también es Elvira Sastre ¿eh?

13. I: hablabas antes de la LOMLOE ¿qué opinas del planteamiento curricular de esta ley?

14. E: pues a ver no estoy nada de acuerdo con la imposición un poco y el rumbo que está tomando | o por lo menos yo me he sentido un poco como engañada de todo porque al final no se está haciendo ningún cambio en las aulas | no se está haciendo ningún cambio | pero sí que creo que está guay porque escapa un poco del concepto de obras canónicas y abre la posibilidad de enseñar obras que no se enseñaban u organizarla de otra manera que no sea de forma histórica | creo que en ese sentido el historicismo tiene que morir | que a ver es genial enseñar el contexto histórico y luego presentar las obras en torno a él pero me parecen más interesantes las constelaciones literarias mira el amor mira el deseo la muerte y enseñar todo lo que se ha escrito sobre esos temas | lo que pasa es que creo que no estamos preparados | queda un cambio muy grande por implementar y que no nos van a dejar implementar | es una ley muy utópica que creo que no va a llegar a plantearse así y que también pues los chavales no están preparados para estudiar así | es difícil todo | creo que no es viable

15. I: cuando hablas de no nos van a dejar implementar ¿a qué te refieres?

16. E: pues porque creo que el próximo partido que gobierne que creo que no será el mismo se va a cargar la lomloe | creo que es una ley que está hecha para morir | y me parece triste porque de verdad que:: creo que hay cambios positivos igual que hay cosas con la que no estoy de acuerdo como los niveles de toma de decisión del profesorado | que cada vez son inferiores pero:: a nivel estructural creo que todo lo que conlleva todos los saberes o las situaciones de aprendizaje el que sean cosas que puedan unir a su vida personal me parece muy útil | también es verdad que yo siempre he trabajado así | es que si no lo unes a su vida no lo entienden | aunque en realidad es un poco más complejo porque aun uniéndolo a su vida no lo entienden | pero eso:: con tanta tanta distancia | es que cuántas veces nos hemos esforzado en un aula para explicarles para qué sirve la literatura | si no les explicas para qué no lo van a entender | y luego que los profes están muy cansados y no van a hacer ni caso

17. I: hablemos de la EvAu

18. E: pues:: a ver como persona que la tiene reciente y ha sido correctora de la evau y está preparando a sus alumnos que lo están sufriendo pues:: me parece una prueba muy mal planteada | creo que no aprenden nada | memorizan y ya | como profesora que corrige creo que es una prueba extremadamente sencilla y que no les hace pensar | y creo que una educación que no hace pensar no es educación completa | y:: me encanta la parte de gramática pero la parte de la literatura ya está caduca igual que las obras | que se lleven leyendo casi diez años las mismas obras creo que no tiene sentido | y el comentario es un poco vergonzoso | no sé cuál sería el sistema ideal pero la evau no está funcionando | y mucho menos lo que pretenden implementar ahora | me parece un despropósito absoluto

19. I: ¿cómo actúan los estudiantes?

20. E: pues es que:: me encontré el otro día con que me preguntaron que qué era literatura | es que no han dado nunca literatura y están en 3º entonces:: es un poco complejo | la lectura no agrada y es una pena porque al final acaba gustándoles de alguna manera | no puedes dejarles que lean solos un lazarillo o celestina porque no lo entienden | enfrentarse a un texto clásico les da miedo les da pereza y les asquea | también lo comprendo | a mí también me daba angustia porque es algo desconocido | pero es verdad con un poco más de tiempo y planteamiento cada vez sería mucho más lento | igual una selección de fragmentos en vez de obras para poder ver | pues una antología

21. I: ¿qué autores o actividades funcionan mejor?

22. E: pues:: funcionan los que son más cercanos o los que tienen algo que les sorprende por ejemplo Lorca en teatro funciona muy bien y en poesía no tanto porque es más difícil | se lo pasan bien | habla de adulterio y tal | en poesía Machado es muy facilito | dejando de lado la poesía actual que es lo que mejor entienden ¿no? y muchos más cercano | no todos los autores tienen un enganche porque no todos son para todas las edades | el quijote tiene fragmentos que puedes trabajar de forma muy amena en el aula | y se rién y reflexionan a veces | luego hay veces que no puedes hacerles pensar y te dicen pa ti

23. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

24. E: son libros que nadie lee | creo que queda muy bien decir que solo lees clásicos y que has leído muchos clásicos | pero que luego creo que son libros que la gente no se lee | ¿o sea cuánta gente que dice haberse leído la Regenta se la ha leído de verdad? O el Quijote o Cien años de soledad | la gente dice que la han leído porque queda muy bonito | el otro día en un concurso escuché a uno decir me pones más nervioso que las novelas de Garcilaso | o sea:: y: luego yo creo que gente en realidad lo que lee es a Javier Castillo | que se ha puesto muy de moda | los best sellers pero porque los escuchas mucho | que al final el Quijote no dejó de ser el bestseller de su época | no sabemos si el Infinito en un junco será un clásico en el futuro pero:: no creo de verdad que la gente se lea la regenta pero sí dice que se la ha leído

25. I: ¿crees que consigues que tus alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos?

26. E: me gustaría pensar que sí | sí que he tenido momentos muy guay de alumnos que se han comprado las novelas ejemplares a raíz de lecturas que hicimos en clase | o sea qué ilusión ¿no? y este año un alumno me ha hecho un vídeo sobre La casa de Bernarda Alba porque les conté toda la historia menos el final y muchos quisieron saber qué pasaba | siempre tienes como momentos

de luz | también es verdad que | yo tampoco les hago un hinpacié tremendo en que lean clásicos clásicos porque yo tampoco soy la más lectora de ellos | pero es que:: en sí no les gusta leer | los clásicos no captan lectores | yo como docente intento que conozcan cosas amenos fragmentos interesantes

27. I: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

28. E: mi vida porque es lo que más se les queda || no lo sé es que ahora creo que no estoy haciendo un buen trabajo porque no me están haciendo ni caso | pero bueno a veces me sorprende con cosillas | claro es que yo ahora pienso en los grupos que esoy llevando | y no son muy corrientes | es muy divertido cuando te los encuentras de fiesta en el pueblo y te dicen esto es real o será como en la fundación | y tú dices ya se han metido | es divertido | sí que se les quedan pequeñas cosas sí | le llaman nombre a su perro | pero en cursos inferiores me está costando más | lo tengo pendiente llegarles más | mi objetivo es que amen la literatura | que no la odian | que descubran que los libros pueden crear universos muy interesantes | ya no solo pedagógicamente | es que a veces no hay que aprender | tan solo disfrutar y me encantaría que fueran amantes de lectura la verdad | una vez vi a una alumna emocionarse y casi me da algo de la emoción | normalmente siempre empezamos a leer y les corto en lo más interesante y me dicen pero cómo no vamos a acabar de leerlo y me digo vale ya está el gusanillo lector | con eso me conformo

29. I: ¿qué actividades sueles llevar a cabo?

30. E: pues depende de la programación | pero sí que sé que me gustaría trabajar la celestina a través de la novela gráfica por grupos colaborativos también quiero trabajar las jarchas a través de las jotas y las comparsas para que vean la oralidad y cómo se van transformando | luego la parte del renacimiento la suelo trabajar con el ministerio del tiempo porque es un recurso muy guay y 10 de 10 a la televisión | y el quijote espero poder hacerlo a través del capítulo de la quema de libros | ahora lo que he hecho es que eligieron el libro que más les gustó de la biblioteca que lo eligieron por la portada y el dinero que cuesta como siempre hacen | y lo que está pasando es que el libro que estamos leyendo no les está gustando nada | me encanta trabajar con el recurso de las expectativas y de la anticipación | también quiero trabajar los personajes femeninos de cervantes en comparación con otros | cervantes fue un pionero en eso | y yo uso mucho el first date que yo lo uso para que conozcan a los personajes y entre ellos digan si son compatibles o no | pues es quijote desde la actualidad | también es verdad que el tiempo es muy limitado porque no llegas a todo

31. I: ¿y cómo evalúas?

32. E: es la parte más difícil suelo usar rúbricas | para calificar por rúbricas también coevaluaciones también es verdad que te puedo evaluar hasta con un kahoot es que la idea de estas actividades es que disfruten y aprendan | a veces haré un examen claro | también uso los artefactos de los estudiantes con un trivial final también si no | es que es verdad que me cuesta calificar la literatura

33. I: ¿qué factores influyen más en tus prácticas y planificación?

34. E: pues es que es tan diferente en cada instituto | este año mi jefa de departamento me dijo que yo a mi marcha y yo a la suya | he hecho lo que me ha dado la gana siguiendo el currículo | miro qué saberes tengo que introducir y luego planifico las actividades | también es verdad que en los cursos doblados intento ir a la par pero ahora tengo dos clases muy diferentes también intento buscar que les sean útiles ||

Profesor 9

1. I: Quería empezar la entrevista preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos

2. E: pues a ver mi hábito lector como lectora empedernida que soy es absolutamente plural en el sentido de que como me gusta mucho pues leo de todo y leo lo que cae en mis manos a veces de una manera caótica porque bueno te encuentran a ti aunque no los estés buscando | como llevo dos clubes de lectura diferentes de gente muy variopinta | pues es verdad que por placer leo más novela que otra cosa y:: y en uno de los clubes hemos creado la iniciativa de un clásico al año | eso sí lo tengo como un hábito establecido

3. I: ¿Crees que los clásicos se deben seguir leyendo en Secundaria y Bachillerato?

4. E: a ver yo lo que pienso es que se deben leer acompañados es decir que los alumnos en este momento tienen un contexto sociocultural con muchos estímulos muy diferentes en donde la lectura convencional para ellos no es nada fácil | ellos se piensan que leen porque leen mensajes de whatsapp porque entran en wattpad porque:: siguen a un booktuber que no sé qué pero tienen a tener una lectura muy superficial y sobre todo como muy fáciles de digerir pues cosas que están escritas en el lenguaje:: prácticamente oral con registros muy coloquiales | entonces cuando te sales de eso tienen muchos problemas para adquirir un vocabulario adecuado para los clásicos | entonces yo ya llevo muchos años | que bueno yo es que soy contraria al concepto de lectura obligatoria | y segundo porque al final me resulta más fácil y provechoso coger un fragmento y dedicarle tiempo y profundizar y darles como el aperitivo | y ya llegará el momento si ellos mismos quieren leerse el quijote pues ya se lo leerán | pero creo que mi misión no es tanto hacer controles de lectura como abrir esa puerta para que sea accesible comprensible y tenga interés para ellos

5. I: ¿Hablabas de booktuber wattpad y todo eso | eso realmente lo leen y ven los alumnos?¿Siguen sus recomendaciones?

6. E: Yo hace dos años o uno hice una pequeña encuesta así casera entre mis alumnos de 4º de la ESO y vi muchas diferencias porque hay gente muy muy lectora que pueden leer al nivel que leía yo de adolescente | obviamente no son una mayoría | y hay gente que no lee nunca | sí que es cierto que hay un público que igual no hubiera accedido a la lectura desde el libro digamos convencional | que se encuentran con que este mundillos conecta cierto interés por leer con otro tipo de:: estímulos pues la relación personal entre la comunidad que se crea entre tiktokers o el hecho de que también pueden publicar cosas tal | en ese sentido también es cierto que a los adultos nos tiene que entrar en la cabeza que como cada época tiene sus formas de:: acceder a la cultura e: vivimos en la época en la que todas estas tecnologías están ahí | no las vas a cancelar y:: como siempre pues la educación es lo que te da criterio para saber lo que merece la pena y lo que no | y en eso estoy yo como profesora de lengua | en ningún momento me llevo las manos a la cabeza ni me escandalizo | pues me parece muy bien | todos hemos visto fenómenos de este tipo como Harry Potter ¿no? | y hoy en día nadie se escandaliza cuando un niño lee Harry Potter | y antes todo el mundo decía huy no | porque había que leer Los cinco | pues perdona pero es que Harry Potter es como Los cinco ¿sabes? | entonces creo que cada época tiene su literatura infantil y juvenil adaptada al contexto de esos jóvenes y lo que hay que hacer es seguir formando a esos jóvenes | para que sean lectores críticos | entonces sí yo creo que sí a la pregunta con la idea de que no es mayoritario porque la lectura no es mayoritaria

7. I: ¿Y cómo suele reaccionar el alumnado a la lectura de las obras clásicas?

8. E: bueno pues una de las cosas que para mí es esencial de los clásicos es que si lo son es porque siguen vigentes | entonces me parece esencial seleccionar fragmentos que veas que van a conectar con su sensibilidad | por el tema que abordan por cómo lo abordan | entonces eso es así quiero decir yo texto un texto de del Padre Feijóo que habla sobre la necesidad de educar a las mujeres y dices jo es que estás con el padre Feijóo | no no | estamos viendo pues eso cómo el ilustrado piensa lo importante que es la educación y lo que eso supone y lo traslado hasta aquí | y claro que hay gente que me discute si eso es igual y si para ser bombero se necesita las mismas medidas para chico que para chica | porque siempre | bueno todo el mundo tiene su opinión y siempre hay alguien que lo ve como una ofensa ¿no? que si están cansados de tanta mujer | pero bueno por lo menos están apasionados | quiero decir que se meten | y entonces te das cuenta de que a la gente sensible a esto por mucho que haya gente que vivió en estos siglos pues hay temas que son universales y que tienen que ver con la condición humana y que siguen siendo totalmente actuales | luego también es muy curioso cómo ellos se llevan el agua a su molino | el otro día les puse la rima de Bécquer que acababa "ya ves yo soy un hombre y también lloro" y claro acabamos hablando

de nuevas masculinidades | y claro yo les decía que esto está escrito hace muchos años | pero es verdad que a raíz de la lectura salen muchos temas que son de actualidad precisamente porque son clásicos

9. I: ¿Hay autores o actividades que funcionen mejor?

10. E: a ver a mí el tema de la lectura me gusta hacerlo con actividades cooperativas de poner cosas en común porque claro hemos pasado | es que hay una evolución de lo que es el lector ¿no? | en un momento dado ser lector era algo que te daba prestigio | ser alguien que lee es alguien que tiene más cultura y vocabulario | a ser lector es ser un friki pero:: está respetado | un friki respetado | y ahora nadie se avergüenza ni oculta que no se es lector | quiero decir | a mí antes los alumnos me mentían sobre lo que leían y ahora no solo no me mienten sino que no tienen ningún empacho en decirme que no han leído un libro desde Fray perico y su borrico y se quedan más anchos que largos | o sea no tienen ningún tipo de problema | entonces descubrí en una actividad que era muy animadora el compartir | entonces yo las actividades que hago para crear esto suelen ser grupales | pues la típica dinámica de 1 2 4 y al final puesta en común | o hacemos tipo tertulia literaria y cada uno habla de su propia perspectiva | y el libro:: a mí me pasó esto | un chaval que no leía nada | después de hacer una tertulia en la que todos recomendábamos el libro se queda así y dice "pues yo no leo nada pero después de leer escuchar todo esto he decidido que leer debe de estar genial" y te dices vale pues ya hemos puesto una pica en Flandes ¿no? | hemos conseguido que haya un nuevo lector o amago de lector | es importante no catequizar | no considerar que hay obras canónicas y obras que son las que están mal | sino animar a compartir lo que la lectura supone para ellos

11. I: ¿Qué opinas del nuevo planteamiento curricular que se abre con la LOMLOE?

12. E: a ver | yo creo que e:: como todos los planteamientos novedosos de legislación que como llevo 30 años he conocido unos cuantos | la base teórica está hecho lógicamente por profesionales por lo cual la letra de la ley está bien | quiero decir tú lo lees y dices ah pues qué bien | creo que como siempre también falta una cierta conciencia de la realidad de lo que es el aula | porque hay planteamiento como muy novedosos e idealizadores de lo que realmente puedes hacer con un aula en la que tienes 27 alumnos:: | cada uno de su padre y de su madre en cuanto capacidades | en cuanto actitud | en cuanto motivación | en cuanto a muchas cosas | entonces me parece que hay cierta idealización de lo que se puede llegar a alcanzar en el aula | y luego me parece que nos quedamos cortos si no somos capaces de al menos transmitir al hablante que dominar las reglas de tu propio idioma es algo que te posibilita hablar y escribir mejor y por tanto entender mejor el mundo que te rodea | en el terreno de la aplicación práctica de la lengua y de las competencias está genial pero hay poco contenido | en una cabeza que no hay nada todo esto no deja de ser entretenimiento | y de hecho nos ha pasado a todos | que has diseñado una actividad novedosa que desde fuera parece la pera pero tú eres consciente de que no han aprendido nada aunque se lo han pasado muy bien | ¿qué huella ha dejado en ellos? yo siempre soy bastante positiva y nunca soy de las que protesto | intento aplicar las leyes y las novedades | intento obviamente llevar el agua a mi molino para ver qué puedo recoger | y adaptar y seguramente me irá bien porque siempre me ha ido y porque me gusta mucho y ahora pues mis alumnos aprenderán igual aunque de otra manera ¿no pero me parece que siempre se plantean cosas que en la teoría son muy estupendas pero que en la realidad del aula son bastante complicadas

13. I: ¿y qué opinión tienes de la EVau?

14. E: pues tuve la oportunidad de ver el otro día el examen que han puesto en prueba y te digo lo mismo | me parece un examen chulísimo | que desde el profesor hay que darle herramientas para ver cómo puedes articular eso en el aula para que tus alumnos sean competentes para hacer eso | porque esas preguntas están genial en lo que es el diseño del examen | me parece vamos un examen entretenido atractivo divertido | todo lo que tú quieras pero m:: cómo yo llevo hasta ahí | me falta una metodología clara | porque m:: no puedo llegar ahí si previamente no he establecido unos contenidos pautados | cosa que no está en la ley | lo que nos pasa es que e:: todo se puede dar en cualquier momento ahora | lo tienes que diseñar y tú | y claro es que diseñar en el aire es muy bonito | pero a mí me gustaría saber cómo puedo llevar a mis alumnos al nivel de competencia real que te exige ese examen | es muy bonito para publicarlo en el periódico | qué guay qué completo | qué preguntas tan distintas tiene | qué bien une publicidad con el texto de opinión con el texto literario | en el aire ideal de la muerte | como persona para hacerlo me encanta | pero me gustaría

saber en mi espacio de la clase cómo puedo yo articular todo esto | porque son muchas cosas | muy variopintas | sin nada sin algo que las estructure en el fondo

15. I: ¿Crees que tu labor hace que los alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos?

16. E: pues no voy a ser una ilusa de pensar que llego al 100% entre otras cosas porque tengo alumnos muy diferentes con distintas capacidades y sobre todo con distintas circunstancias vitales que muchas veces les dificulta esa lectura | pues problemas en casa ¿no? por ejemplo o problemas con sus compañeros | yo es que llego a lo que llego | pero creo que al menos lo que les queda a todos es una buena experiencia de la lectura | entonces lógicamente la mella que luego pueda llegar a hacer todo esto es algo que recibes y a veces no que es algo que pasa con esta profesión ¿no? entonces creo que sí puedo constatar es que sí que perciben esos momentos como momentos gratos y que merecen la pena | que para mí ya es mucho

17. I: a la hora de prepararte las clases ¿qué factores te afectan más?

18. E: yo en principio como soy bastante metódica siempre parto de una programación | también comparto curso con una compañera por lo que vamos a la par | pero en cuanto al tema de las lecturas | aparte de que las elijo porque creo que tienen más sentido | no tengo que tener un punto de conexión total con esa persona | pues estás con Bécquer y yo leeré unas rimas y ella otras ¿no? pero sí que es verdad que luego sí que me adapto mucho al grupo a cómo es el grupo y al momento:: al momento vital en que les veo | por ejemplo los ves cansados o desmotivados pues siempre busco algo que sí que les va a enganchar por el tema | o que les va a sorprender aunque me vaya de lo que yo me había pautado inicialmente | adapto mucho el nivel en cuanto a la actividad y las preguntas al alumnado | es decir que:: es verdad que sé yo cómo están en 4º de la ESO que ya están divididos por opciones y tienes un grupo pues que son los biosanitarios | otros los ingenieros | pues entonces claro su forma de afrontar el estudio es diferente | un grupo que quiere sacar todo 10 no tiene nada que ver en su motivación porque quieren hacer medicina | que un grupo que: quiere ser ingenieros y que todo esto les parece una chorrada y que les tienes que convencer de que sus proyectos como ingenieros mejorarán mucho el día que tengan una cultura más amplia que la que les da exclusivamente la física | entonces claro son motivaciones diferentes | o sea tengo una programación que sigo con cierta flexibilidad

19. I: ¿y crees que se van a seguir leyendo los clásicos en Secundaria y Bachillerato?

20. E: pues a ver yo creo que sí porque si son clásicos y han llegado a nuestros días es difícil que desaparezcan | pero es verdad que vivimos en una época en la que como hay un cierto:: e:: relativismo en cuanto al canon | es decir | es un momento en que todo vale | la gente publica con mucha facilidad | no tenemos el filtro de las editoriales | y eso pues lo que haga mi vecina del 5º es estupendo porque me ha hecho llorar | es lo que hay en el ambiente | pues lo que te exige el clásico es menos popular ¿no? | yo creo que no sé van a dejar de leer | pero sí que creo que en cada momento se busca:: | igual que yo busque algo que emocionalmente les pueda impresionar | me imagino que todos de alguna manera buscamos eso y lo adaptamos

21. I: hablando del canon ¿crees que es necesario reformularlo?

22. E: yo creo que el canon se autorregula solo porque funciona como la lengua | que la vamos modificando los hablantes | y claro en un momento dado intereses ajenos a lo que realmente es la calidad literaria | por meter por ejemplo a las nuevas autoras | me parece que tiene un peligro porque hay un sesgo que no tiene que ver con la calidad literaria | entonces por ejemplo estoy totalmente de acuerdo en que hay que visibilizar a las mujeres porque no aparecen en los libros de texto no se estudian con la misma profundidad | no tengo ninguna duda | y me parece que deberíamos empezar por la evau | es que no hay ninguna mujer que se dé de verdad igual que das Antonio Machado | aparece de refilón Carmen Laforet y alguna de los 50 metidas en la generación pero no se estudia de verdad en profundidad | entonces sí que hay cuestiones que por justicia y por aplicación científica de lo que es la realidad sí que de alguna manera debería venir desde la academia | pero también me parece que cuando entramos a manejar el canon desde otras cuestiones donde no prima la calidad literaria | pues ojo cuidado | porque priman más las emociones | y vivimos una época en la que las ideologías están completamente mezcladas con las emociones | que la justicia poética entonces:: creo que sí que el canon tiene que cambio pero que cambiará de una manera más lenta de lo que querríamos pero debería cambiar de una manera natural | es que ya te digo lo

de la evau ha sido una reclamación permanente y no ha habido manera | incluso con un proceso democrático que hizo en su momento el armonizador | y fue para mí no solo tristísimo sino vergonzoso | después de un proceso se mantuvo Los santos inocentes | y me da Delibes y lo doy con mucho amor pero es que ni siquiera pasar a Cinco horas con Mario | ahí nos quedamos | sin renovación pero a todo ese proceso que parecía democrático | hay mucha inercia por lo que resulta más complicado cambiar cosas del canon que en mi opinión son justas y lógicas y sin embargo mucho ruido de gente de fuera de este ámbito porque por supuesto no solo tienes que meter a las mujeres sino a las personas racializadas que se dice ahora o a:: qué sé yo | me parece que el canon debe cambiar con criterio

Profesor 10

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: bueno:: a ver:: es una buena pregunta | yo he tenido una relación con los clásicos desde el instituto e:: y en el instituto sí que hubo profesores que me pusieron clásicos en la mano | sobre todo por la biblioteca que tenía el instituto | lo que más leímos fueron clásicos griegos y latinos ¿no? luego también el profesor que teníamos de literatura nos habló de clásicos y yo me empecé a interesar por novelas y poesía clásicas | y esa relación que yo me he planteado ha sido ir conociendo | o sea ha sido una exploración de conocimiento | yo lo que he estado ha sido | yo ahora estoy leyendo una tradición nueva del Conde de Montecristo | yo he ido leyendo de una manera un poco dispersa y lo que me ha ido apeteciendo | o con lo que tenía relación con lo que he estado trabajando | por ejemplo si he dado literatura universal | he tenido que releer un clásico u otro | y en general ha sido siempre una relación de placer | en gran medida | los clásicos de la literatura los he leído pero muchos los había leído ya | entonces para mí los clásicos en muchas ocasiones han sido los extranjeros | y una literatura que yo he leído por placer y como una especie de complementariedad de lo que yo trabajaba en clase | para mí han sido un disfrute | una ocasión de releer escrituras de mucha calidad | es que en estos libros disfrutas tanto de la escritura de muchos autores como de la cosmovisión que proyecta esa gente por ejemplo
3. I: ¿y crees que se tienen que leer en Secundaria?
4. E: pues a bote pronto te diría firmemente que sí | otra cosa es que se pueda hacer y cómo pero:: yo pienso que sí y si no nos queda otro escenario pues habrá que leer | si hay que fragmentar y adaptar pues se hará así | de entrada aquí como departamento somos partidarios de que sí y nos hemos mantenido irreductibles cuando nos dicen que lo que enseñamos es aburrido o que ya no interesa | que los alumnos tienen que leer otras cosas | siempre te venden el argumento de que hay lecturas más fáciles | y quizá tengan razón pero nosotros seguimos defendiendo la lectura de los clásicos | pues del Quijote | del Cid | del Lazarillo | aunque sea fragmentariamente y casi siempre en versión original | por ejemplo en 3º de ESO leemos los seis primeros capítulos | mira yo cuando te he hablado de por qué me gusta leer los clásicos te he hablado de dos razones que para mí son sustanciales | mira si tú puedes aunque sea por un momento aproximar a un alumno a por qué es tan buena la escritura de algunos autores estás muy cerca de hacer un lector para toda la vida | claro | eso requiere un tiempo que no tenemos | aunque yo por ejemplo en literatura universal lo intento porque tenemos más tiempo | me lo he podido permitir mucho más que en lengua porque con un temario inabarcable intentar tocar la fibra del texto es muy difícil ¿no? | a veces con algún comentario de texto pero:: en segundo lugar casi todos los grandes escritores pues es una obviedad pero transmiten una cosmovisión | me vale para la celestina | me vale para el Lazarillo | para Crimen y castigo | son cosmovisiones | y eso es enriquecedor culturalmente | que eso creo que es un escenario distinto de lo que es la mera lectura y luego la lectura por entretenimiento | y:: bueno por supuesto estaría el hecho de que enseñamos historia de la literatura | pues ¿qué esperan que enseñemos? ¿sagas de 20 años? que ojo si acceden a la lectura me da igual una vía u otra ¿no? pero claro es que nosotros hacemos historia de la literatura | entonces ¿cómo vas a historiar la literatura sin los históricos de la literatura? Como que no me cuadra mucho | esas quizá cosas que te he dicho ya me parecen suficientes para que se lean y estén | luego hay otros elementos | temáticamente | la construcción de los relatos | no sé pienso en La Ilíada y La Odisea

| los grandes clásicos | es que esos elementos vertebran o:: se imbrican en toda la historia de la cultura | me parece que hay argumentos más que suficientes | otra cosa es el cómo | hay quien te puede decir es que son una generación que aguantan 10 nanosegundos de concentración | y entonces tenemos que ponerles un texto que sea como chim que tenga la longitud de un whatsapp para que lo procesen | yo pues no sé estoy al borde la jubilación y no me hago grandes planes de futuro porque mi futuro no existe | puedo ponerme una cazadora punk y entrar en clase | las formas las podemos discutir después la legitimidad de los clásicos es indiscutible | es lo que pienso y es lo que siento y eso tiene también un valor | porque pensar es muy académico pero también hay una cuestión que es importante que es cómo hemos leído los que leemos | son importantes porque tienen un impacto emocional intelectual sentimental y superior a lectura de menor calidad

5. I: ¿y cómo reaccionan los alumnos?

6. E: bueno:: e:: yo creo que en estos últimos años ha habido una variación en la capacidad y concentración del alumnado | ya lo que ha faltado es la pandemia que es lo que ha terminado por destrozar el poco patrimonio que teníamos | eso es importante y creo que es innegable | los hábitos culturales cambian | la digitalización tiene mucho que decir en las formas de la lectura y a veces en los vicios de la lectura actual pero:: pero yo sigo creyendo que:: que la transmisión de la literatura depende también de un factor muy emocional | entonces yo creo que los alumnos responden bien cuando transmites no solo un contenido sino también una emoción y eso es importante | y:: un alumno más enla adolescencia | yo creo que:: un alumno también espera una transmisión emocional y se percibe esa vibración emocional los alumnos terminan un poco respetando los contenidos que transmites | igual me engaño y vivo en una ilusión y mi vida ha sido una ficción | pero lo percibo así | y por cierto si me preguntas por una situación concreta | los alumnos se distraen mucho los alumnos atienden poco | los alumnos te escuchan mucho más intermitente de lo que pensaba al llegar a clase | yo siempre he tendido a pronunciar discursos que pensaba que mis alumnos iban a seguir de principio a fin | y hoy comprendo que sus cerebros no funcionan así ni ya el mío pero sí que pienso que aunque capten fragmentos hay una construcción que combina lo emocional y el conocimiento | esa para mí es una de las bazas de la literatura | si no para mí una clase de literatura | no sé sería como ir a la fábrica | y no creo que sea el caso no lo percibo así | en general es verdad que leen muy poco | tienen fuertes distractores como se ha hablado tanto del teléfono móvil | las plataformas:: | digitales | esto les absorbe unas cantidades de tiempo enorme | gente que se pasa 5 o 6 horas al día consultando al móvil | y por supuesto los alumnos que trasnochan con el móvil | es que eso ya termina de devastar sus cerebros en formación | son alumnos con niveles de atención y concentración muy bajos | muchísimo tiempo del día ya ocupado por otros distractores | y aunque cada vez se manden menos deberos y ellos hacen todavía menos de los que se mandan es como que no encuentran el tiempo para leer | o sea leen muy poco | a regañadientes y a veces no les parece tan mal | es como una actividad exótica para muchos de ellos | como algo que no practican habitualmente | pero vamos es que incluso ir al cine es algo que tampoco hacen habitualmente | van al cine una vez | con eso podría competir el libro que yo les pongo de lectura obligatoria | muchos no van mucho más allá de una vez al trimestre a un cine | no hablemos ya de un teatro | o una exposición | hablamos de la lectura como si fuera:: | bueno es que no solo no leen | es que nada nada no traje traje o sea:: son muchas cosas las que están pasando | yo no sé si es que eso pasaba hace quince años porque es verdad que he sido poco consciente de lo que tenía delante | a lo mejor gracias a dios || claro es verdad también que la realidad de nuestros alumnos no es extrapolable que se dice ahora ¿no? | igual a algunos institutos los alumnos van armados | eso pues aquí no pasa | pero tienen otra arma que es un Iphone 14 que les quita tanto tiempo como las armas y tú como profesor tienes que combatir igualmente contra eso | y otra cosa | al final unos y otros quieren lo mismo | que es poder ganar mucho dinero | los nuestros seguramente lo consigan | los otros ya no sé | es el capitalismo industrial ¿no? todos quieren lo mismo | o sea podemos hablar de concentración | lectura y lo que quieras | pero lo que mueve sus vidas es el capitalismo | eso es lo que quieren todos

7. I: ¿y hay autores o textos que funcionen mejor con ellos?

8. E: a mí me resulta complicado || te puedo contar una experiencia en este sentido | yo en 4º de Secundaria les pido dos lecturas del XIX que suelen ser Bécquer y Galdós y El réquiem por un campesino español | ¿qué pasa? Que los grupos reaccionan de formas muy distintas | piensas que Bécquer cuyos poemas pues son muchos de temática amorosa les va a gustar y luego resulta que muchos son incapaces de a la poesía hincarle el diente | sin embargo tienes grupos donde funciona bien el

poema donde al recitar responden bien | creo que al menos en un colegio como el nuestro que no es representativo de nada más que de sí mismo | la respuesta es muy variopinta y no te resulta nada fácil como profesor e:: | hay grupos que responden muy bien a la misma lectura y otros que todo lo contrario | sería fácil o cómodo decir que todos los jóvenes hacen todo blanco o negro pero no responde mucho a lo que veo yo en el aula

9. I: ¿y qué opinas del nuevo planteamiento curricular que se abre con la LOMLOE?

10. E: m::: a ver e:: esto no lo utilices en mi contra || (risas) básicamente creo que lo desconozco el planteamiento LOMLOE en un doble sentido | por una parte el ritmo de vida que yo tengo de trabajo me impide formarme en casi ninguna disciplina || la gente no se imagina cuando habla de estos temas no se imagina qué es la vida de un profesor aquí a diario | hoy teníamos una auditoría y llevo una paliza en el cuerpo de escribir papeles que igual la gente no se imagina || cuando me hablan de la LOMLOE en primer lugar muchos planteamientos me parecen interesantes | teóricamente deberíamos estar aplicándola pero es que nos prometió el ministerio que nos daría algo de formación y luego dijo que no llegaba que no cual | entonces nos han enviado cuatro vídeos para que veamos y es como tik tok | o sea mis conocimientos son más o menos los mismos que cuando busco la receta del arroz oriental | como tutoriales sobre cómo cambiar la rueda de la bicicleta || a ese nivel están mis conocimientos LOMLOE | respecto a los libros | pues mira el que he cogido para 1º de bachillerato de Oxford es absolutamente inabarcable || tengo tres horas de clase a la semana | bueno tengo 45 minutos cuando consigo que los alumnos se sienten que no que se sienten que eso aun me lleva un poco más | para darles un temario que va desde el comienzo de los tiempos hasta el XIX y que tengo que traducírselo a situaciones de aprendizaje ¿e:::? No sé si se capta mi fina ironía | quien dibuja esto no se imagina las realidades que vivimos nosotros en el aula | y sé que son profesores y sé que su intención pedagógicamente puede ser interesante | pero realmente habría que intentar ver qué se puede hacer realmente en un aula | y no quiero desautorizar a esta gente | pero lo que quiero decir es que ayer hablábamos con una compañera de cómo reflejaba una editorial de estas su programación de aula | ahí hay una serie de elementos que son inabarcables | no tenemos tiempo | no tenemos circunstancias | no tenemos fuerzas físicas ni a veces intelectuales | por ejemplo en un colegio como este cuando das seis y siete horas diarias de pizarra | no sé cómo lo vivirán en un colegio público | supongo que la problemática será distinta | tendrán cuatro horas podrán prepararse mejor y se encontrarán alumnado menos seleccionado o lo que sea | pero en un centro como esto lo que combates es simplemente el agotamiento físico y psíquico | pensar que que muchos aprendizajes los puedas canalizar a través de situaciones de aprendizaje que tu hayas programado previamente | que luego puedas valorar con rúbricas | cosas de ese estilo están muy lejos de la realidad | qué viene pasando desde hace un tiempo para mí en la nueva pedagogía || pues que el profesorado aprendemos a mentir y a enmascarar con documentos | e:: las cosas que no podemos hacer | y creo además que eso a muchos profesores lo frustra | porque tienen intención de hacer las cosas bien | les dicen hazlo por esta vía que es imposible hacerlo y traducirlo en una práctica concreta | luego lo tienen que plasmar en documentos que son falsos y la gente acaba frustrada porque ni hace LOMLOE ni puede hacer una educación | no ya más tradicional más conectada con la realidad del aula | y se ven obligados a hacer unos documentos burocráticos que en los últimos tiempos se han multiplicado exponencialmente | o sea:: una barbaridad

11. I: ¿y la evau?

12. E: bueno (risas) eso viene a ser como la guinda del pastel ¿no? || es un modelo de examen decimonónico porque m:: es un examen de otra época en esta época entonces e:: hay una contradictio in terminis | a mí no me resulta muy comprensible | o sea nos están hablando de que los alumnos tienen menos capacidad de atención y concentración y que por eso hacemos todo esto de las situaciones de aprendizaje ¿no? || nos están hablando de que no leen | nos están hablando de que hay que adaptarse a los nuevos tiempos | y luego tú ves el examen de evau de la Universidad de Zaragoza y te encuentras con unos temas de literatura inabarcables | inacables | que requieren larguísimas listas obras y citas | una sintaxis del patín | o sea solo alguien que estén en la universidad | muy alejado de la realidad | entiende que eso es normal | porque yo prácticamente no las hice hasta 3º de carrera || o sea las oraciones que hoy hacía en la pizarra con tres subordinadas y tal supuestamente más cortas | y luego unas lecturas aceptables pero que vienen a redondear un examen largo complejo | difícil para los alumnos y desde luego no creo que nada adaptados a los tiempos que corren | la cuestión está en que claro vienen padres || con la preocupación de que cuando empiecen bachillerato sus hijos no tienen las herramientas de lo que pedimos | en un colegio como esto se vive mucho | de cara a la evau como

un fin casi teleológico por así decirlo por cuestiones de prestigio y de que se espera que nuestros alumnos tengan buenas calificaciones | porque ellos también quieren ¿no? | realmente a los padres les da igual la pedagogía | a los alumnos también | a las altas esferas del centro ni te cuento || lo que importa es pues eso que tengan buenas calificaciones no sé || ¿entonces cómo preparas a unos alumnos para la evau cuando vienen de unos parámetros distintos y cómo vas a preparar una evau con una LOMLOE apuntando al conocimiento por situaciones de aprendizaje? Yo no acierto a ver cómo se casa todo eso | o sea | haremos como siempre | la chapuza que podamos | veo el examen inabarcable en el tiempo | la oración que hemos hecho hoy en evau tendrían doce minutos para hacer | en doce minutos nadie normal la haría completa | es casi posible para un alumno o tiene una visión sintáctica extraordinaria | el examen de evau ahora viene la segunda parte claro | ahora dicen que igual cambia | lo del piloto ¿no? pues dicen que igual la cambiaban el año que viene cuando dijeron que iban a cambiarla dentro de cinco cursos | yo no consigo entender la transmisión de información que hay | el armonizador dice otra cosa que si cinco años | claro yo pensé pues igual me pilla la jubilación | voy a morir con el plan este | con este modelo de examen | pero si ahora me dicen otro modelo al año que viene | yo temblaría por la mayor parte de mis alumnos | porque si realmente pretenden que escriban algo con sentido | si pretenden que pongan las comas y las tildes en su sitio | eso para la mayoría es más difícil que aprenderse un tema o incluso que distinguir el complemento directo | si de verdad ahora queremos ponerles un texto y que digan cosas sobre el texto que merezcan la pena | redactados en castellano pues:: mis alumnos tienen casi todos el B2 y el C1 en distintos idiomas | yo dudaría muchas veces | en darle esa nota en español | igual podría conseguir a base de un entrenamiento un poco hípico | pero en una práctica ordinaria con tres clases en 1º qué puedes conseguir tú con la expresión de un alumno

13. I: hablando de lo que puedes hacer o no ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

14. E: m:: bueno es otra buena pregunta | alguna vez me ha venido como un leitmotiv | yo al principio no fui consciente de qué podía llegarles a mis alumnos de lo que yo enseñaba || al cabo del tiempo:: bueno:: oyes siempre la versión de dos o tres alumnos que te encuentras y te dicen que han disfrutado leyendo | en realidad claro una de las cosas duras que tiene esta profesión es que nunca sabes muy bien e:: qué has enseñado | yo he sido poco consciente de lo que he enseñado || no sé muy bien qué es lo que han aprendido conmigo y si acaso | te diría | yo sé lo que me hubiera gustado enseñarles a mis alumnos | eso siempre lo he tenido muy claro en esta vida | me refiero a una actitud frente al lenguaje y la literatura | una actitud de respecto | de descubrimiento | de exploración | de que sientan e:: que el lenguaje es || pues maravilloso | una capacidad humana extraordinaria || eso me hubiera gustado que lo sintieran | sinceramente no sé lo que han aprendido

15. I: ¿y cuándo te preparas las clases qué factores suelen afectarme más?

16. E: (risas) bueno || yo básicamente no me preparo las clases porque no tengo tiempo || yo salgo de dar sietes horas de clase:: me voy a casa | relleno papeles | hago la comida e intento hacer pilates porque me duele la espalda de estar tanto tiempo de pie | me pueden dar las diez de la noche sin haber hecho otra cosa que trabajar todo el día | a veces desde las siete de la mañana u hoy por ejemplo incluso antes || entonces | m:: pues hago lo que puedo | intento aprender cosas básicamente | a mí lo que me ha salvado como profesor es que me gusta lo que enseño | me gustan la lengua y la literatura | entonces leo cosas y las incorporo en mis explicaciones | básicamente improviso | muchos planteamientos de clase las hago en la hora de sustitución previa:: | hay muchos momentos en los que la idea feliz me viene así | pues yo qué sé "hoy es el día mundial de la poesía así que os voy a leer un par de cosas" y a partir de eso hablamos de otras cosas ¿no? || e:: yo generalmente miro mucho a los alumnos | me interesa | intento:: tender un puente entre esas cosas que quiero explicar y ellos | no es un planteamiento muy ambicioso | no hago alta pedagogía porque no utilizo estrategias muy refinadas | no tengo formación pedagógica casi | pero:: pero nada más | y luego hay una cosa que actúa en mí y es el hecho de que yo también trato de conectar con el espíritu de lo que quiero explicas || aunque suena un poco oriental | pero me refiero | si voy a explicar Juan Ramón Jiménez | me baso en lo que yo he leído de Juan Ramón Jiménez || en la:: sensibilidad que pienso que él podía tener al hacer las cosas | entonces ese mundo es un poco el que yo quiero trasladar || los marcos legales curriculares | programaciones didácticas | los de aula | los criterios de calificación tienen un peso próximo a cero en mi planteamiento | y claro ha pasado una cosa caprichosa en ese sentido | y es que como entre 4º de la ESO y 2º de bachillerato como Luis XIV el departamento soy yo | haces lo que buenamente puedes

| seguramente en Zaragoza poca gente pueda decir que ha llevado tres cursos en solitario | no es muy habitual | y cuando llego al departamento me encuentro con dos compañeras que me entiendo | y compartimos la vocación de enseñar capacidades | ellas se pelean mucho más en las capacidades lingüísticas básicas | y yo tengo que conjugar un poco con más conocimientos como el modelo de comentario literario o lingüístico o la historia de la literatura | quiero decir | el departamento no me corta las alas para nada porque intentamos dar apoyo y ánimos entre nosotros y vas como en una melé ¿no? hombre con hombro a lo que puedes | realmente no sé | ayer tuvimos una reunión de departamento una afónica otra agotada || esta impresión que puedo dar es que es real | estamos completamente saturados de horas | de clases | no tenemos tiempo para programar | que aunque intentes hacer las cosas bien no tienes fuerza ni psicológica ni física | claro los jóvenes tendrán fuerza pero seguramente tienen la responsabilidad de los hijos | y los mayores pues igual ya no tenemos esos hijos colgando como un llavero pero no tenemos ya la capacidad || que teníamos con 30 años esta es la cuestión | que para todo el mundo es difícil vivir en un mundo como este

17. I: ¿y como filólogo qué opinas del canon literario?

18. E: es un tema que he pensado quizá porque es un tema candente ¿no? | me lo he planteado mucho en los últimos años || y eso que no me lo había planteado nunca lo que era un canon literario y miro que soy filólogo como bien dices (risas) || te diré que tampoco lo sabía porque es que es muy curioso y lo he hablado con algunas personas últimamente | yo es que claro esto debe de ser normal en mi generación | pero es que yo me crié dentro de un canon | o sea:: de un canon cultural | mi casa era un canon cultural | mi padre era uno y mi madre en otros sentidos también | te transmitían ya el valor que entendían que tenía todo el mundo de la cultura clásica | pero no además || era médico no era:: yo entiendo que era un humanista ante su actitud por la vida no ser un intelectual | ¿qué quiero decir? Pues que yo me he criado dentro del canon y eso para mí ha sido siempre algo natural || cuando se ha desnaturalizado el canon ha sido ahora cuando recientemente mucha gente dice ¿y si dinamitamos el canon? ¿y si cancelamos el canon? o ¿cómo podría ser de enriquecedor cargarnos el canon? claro a gente como yo nos pillan un poco a calzón quitado porque no hemos cancelado el canon || pues mira que hemos vivido seguramente en un canon machista | y hemos nadado en él con naturalidad | o estilo perrito | no es que pretendiéramos marginar a todas las mujeres que hemos marginado | poniéndote un ejemplo | pero:: sencillamente | pues el canon ha estado ahí y ahora parece que está desapareciendo | lo digo porque lo que ha habido en el último tiempo es una sociedad que le vuelve la espalda al canon cultural || a mí se me ocurren dos cosas | una sospecha | que no actuamos en el vacío y que si vacías el líquido de un recipiente se llena de aire | entonces de algo se llena | entonces los cánones si desaparecen son sustituidos por otros cánones || desde mi punto de vista | ¿qué significa? Pues que que no sé a lo mejor el modelo que cumplía el canon literario pues lo cumplirán no sé los paradigmas o los esquemas de las plataformas digitales | de los relatos de lo que sea que articulen el nuevo modelo | pues:: las nuevas narrativas ¿no? lo que escriben los influencers y todo eso | las horteradas esas que escriben en internet ¿no? || pues se van los romanos y vienen los bárbaros | las cosas van cambiando | pues igual nos barren con civilización (risas) no sé || y luego en cuanto al canon literario | que salte por los aires o se revise | no me produce ningún malestar por sí mismo | quizá es porque no tenga la percepción que tenga que defender el canon literario per se porque no ha sido mi obsesión || yo he vivido dentro de un canon cultural y literario porque ha sido parte de mi vida emocional sentimental e intelectual pero:: no no he hecho bandera de eso no sé | cuando les he hablado de autores a los alumnos pues les he intentado hablar de esos que tú creías que eran más valiosos pero si vienen otros o de repente descubres un autor o autora | ahora que hay una recuperación importante de lo que es la participación de las mujeres | pues ¿por qué no? claro que sí | encantados de hacer un nuevo canon | o ningún miedo a decir que no exista un canon | bueno | ya te digo que no me lo creo mucho | las formas se transforman pero no desaparecen | pero yo creo personalmente no me crea un problema | yo no quiero que desaparezca la literatura | pero tampoco me parece el problema central pues no explicar los autores de forma cronológica | pues los explicamos temáticamente | yo a favor de la revolución en líneas generales sigo estando | en esto no he cambiado | hay muchas cosas que se parecen una buena revolución | aunque más que el canon yo me cargaría antes muchísimas más cosas que nos ahorrarían mucho tiempo para la verdadera enseñanza de la lengua y la literatura || pues todo este aparataje burocrático que parecemos pues:: si pudiéramos cargarnos | vamos yo puestos a cargarnos un canon me cargaría el burocrático

Profesor 11

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues yo leo bastante a los clásicos sí y cada vez más | creo que es una cuestión que tiene que ver con la edad | me gusta tapar mis lagunas | me gusta también releer para encontrar la manera de no adocinarte no repetir los mismos esquemas y textos con el alumnado | y los leo por una cuestión personal mía por gusto y los releo para encontrar la puerta de entrada para mis alumnos
3. I: ¿crees que se deben leer en secundaria y bachillerato?
4. E: sí | en la medida en que se puede claro:: | me refiero que cada cosa a su nivel | un poco retraducito a su nivel | en secundaria es evidente que cualquier cualquier trato con los clásicos debe ser con textos actualizados e incluso en bachillerato también | realmente hay que leerlo actualizado y en bachillerato se les puede someter a la lectura pero con mucha ayuda | con cuidado para que no terminen alejándose de la lectura | e:: || yo creo que desde el punto de vista del lenguaje | un texto de Cervantes nos enriquece infinitamente | encuentro una riqueza en la expresión que no se encuentra en las lecturas ad hoc pensadas para adolescentes | y luego que en los textos clásicos hay modelos de conducta | pautas morales | muchas cuestiones que bien planteadas pueden servir para su formación personal | me parecen de una riqueza que elevan la potencialidad de un idioma | siempre con la mira puesta en no provocar el rechazo | la lejanía | es que son reflejo de la sociedad
5. I: ¿y cómo definirías el planteamiento curricular ahora con la LOMLOE?
6. E: e:: me parece | estoy buscando una palabra atenuada para ser suave | pero la palabra es lamentable | en el sentido de que la enseñanza de la literatura aparece diluida en medio de la asignatura de lengua | la literatura ocupa un tercio de la del tiempo dedicado a la enseñanza y:: adolece de un pecado de origen que es que esto habría que remontarse a la LOGSE y tal pero es que los regidores han tenido a creer que la literatura es un discurso más como el publicitario | un registro más | como el jurídico-administrativo | o el periodístico | entonces al principio costaba mucho | aquellas críticas que ya le hacíamos a la LOGSE pues era esta idea | un anuncio publicitario no es Juan Ramón Jiménez | tú ahora coges un libro de texto como expresión de oficialidad y ahora un profesor debe dar sintaxis tipologías textuales | y sociología de la lengua | que todo está bien e:: no digo que no | y luego tiene que dar literatura | entonces yo creo que el chaval sale sin saber nada de literatura | porque en cierto modo es un arte | de las palabras | y nunca lo llegan a entender | no comprenden la literatura | en bachillerato es igual o peor | porque sigue con esa partición pero con menos tiempo en 1º de bachillerato | y luego en 2º ya todo es un adiestramiento para que aprueben la evau | es bastante triste la situación | que yo tampoco tengo la solución clara e: pero desde luego la literatura es algo menor en el currículo | ocupa la parte que ocupa | nunca se llega a desarrollar o a enseñar bien | la LOMLOE | también si te digo la verdad no la conozco al detalle | estoy harto de leer normativas | todo lo que sea pues e:: destrezas básicas eso sí todos lo hacemos | ahora | no creo que ataje este problema para nada | es una desconfianza | así como en otras épocas la literatura era casi la base de la formación e:: moral pero también histórico-social | tú a un chico le enseñabas que pertenecía pues a un realismo literarios | que a través de los clásicos también podías contar la pertenencia a una cultura | todo eso está completamente ya diluido | eso ahora ya parece como fuera de lugar ¿no? | o sea antes el cid es que era:: un estandarte no:: que yo no lo digo por nacionalismo que yo me considero lo contrario | sino por ese sentimiento de pertenencia a una cultura | ahora ya no da tiempo de hacer | en 1º de bachillerato los contenidos es que son | bueno es que es todo: no da tiempo ni tiene sentido
7. I: ¿y cuáles crees que han podido ser las causas de esta paulatina pérdida de la importancia de la literatura?
8. E: e:: bueno claro si lo leyeras en el sentido contrario | pues te dirán que se dedica más horas que nunca a la asignatura | yo creo que tal y como están los currículos no tiene espacio | es que yo veo que esa tentación de igualarlo a un registro publicitario pues:: todo eso afecta mucho | y luego creo que:: antes había cursos en los que específicamente te dedicabas a la literatura | teníamos una asignatura que nos vestía para toda la vida | me acuerdo la literatura del siglo xx era una asignatura para hablar de lecturas para profundizar en ellas para analizarlas | eso ya no existe | ahora tenemos que dar el comentario lingüístico | la gramática y la sintaxis y decirles para que puedan responder a la evau | es que no hay

tiempo para poder hacerlo en condiciones | además es contraproducente porque los alumnos al final ven que todo se lo tienen que aprender de memoria sin llegar a conocerlos ni a aproximarse a ellos en profundidad | es bastante:: complicado | a mí me gustaría que incidieran de verdad la literatura | es que no es tanto de problema de ley cuanto de conformación de la asignatura que no deja hueco a la literatura | yo por ejemplo creo que un alumno que va a hacer ingeniería deba estudiar literatura en 2º de bachillerato | quizá sí de lengua para formar su capacidad retórica | pero no tienen por qué estudiar la novela española | pero los de humanidades y ciencias sociales sí que deberían tener una formación más específica

9. I: ¿y qué opinas de la evau?

10. E: (risas) me estás pidiendo cada opinión | pues:: claro entiendo que es una prueba externa:: | que homologa todo lo que está haciendo | entiendo que debe haberla | yo no sé no me atrevería a decir si hay un sistema alternativo | pero en lengua y literatura en Aragón creo que van afinando | creo que ha habido esfuerzos por hacerlo más racionan en lo lingüístico | en cuanto a literatura ese tercio se pueden hacer ajustes | todo es discutible porque es un canon muy abierto | yo en eso confío en el armonizador ¿por qué Lorca y no Machado? Bueno porque alguno hay que leerse ¿no? pero:: todo está aquejado a que la formación literaria en 2º de bachillerato no puede ser buena porque tienes que ir muy deprisa | son condiciones muy adversas | los puedes preparar para que respondan pero no para que aprendan

11. I: ¿y cómo suelen reaccionar los estudiantes?

12. E: a ver los clásicos durante la secundaria hay que ser muy cauto y muy cuidadoso | seleccionar los contenidos y los textos muy bien | que no tengan dificultades filológicas añadidos | creo que deben alternas los clásicos con autores modernos | entre col y col lechuga | entre textos de su gusto pues una adaptación del Lazarillo | yo ya en bachillerato lo que hay que hacer es aclarar mucho filológicamente las dificultades | y seleccionar textos para que vean que esos textos también hablan de ellos | por ejemplo hay un fragmento del quijote que conecta muy bien con su formación de la identidad | por la subversión de los roles de género en el texto | quiero decir que los clásicos pueden acompañar | pero eso requiere una selección permanente y cómo ofrecérselos

13. I: ¿y hay actividades o textos que funcionen mejor?

14. E: sí sí sí | a ver todos los clásicos tienen su puerta de entrada | pero hay que buscársela | un alumno pues se la ve con una obra de Galdós porque es una sintaxis muy elaborado | con enunciados muy largos | claro en su época no existían las imágenes | así que él tenía que contarlo todo ¿no? | no había fotos | eso hace que los textos les resulten más tediosos | por ejemplo Bécquer funciona muy bien | es muy directo a su emocionalidad | el propio Lorca aunque hay que trabajarlo muy bien | hay autores que te pueden funcionar bien | el teatro de Lope o de Calderón | todo se puede leer si es debidamente planteado | la Ilíada y la Odisea por supuesto | pero en fragmentos | todo es repensarlo | reelaborarlo

15. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

16. E: sigue siendo una expresión de la alta cultura | viste mucho | de los que se habla mucho | está muy bien que los conozcas en una presentación || pero no sé si realmente tienen muchas presencia | yo cuando voy al teatro estamos los profesores de literatura y poco más | yo creo que se han quedado totalmente para esto que se llama la alta cultura | yo trato de decirles que existe la alta cultura y la cultura más popular que no es algo menor | a mí me gusta mucho ver vídeos de Rosalía y enseñarles toda la iconografía Lorquiana | no hay que ponerse estupendo | hay que bajarlos del altar | que hay vasos comunicantes entre ambas culturas | eso con las vanguardias se ve muy bien | se retroalimentan | algo así hay que hacerles intentar ver | que la cultura popular que ellos bien tiene raíces en la alta cultura

17. I: ¿crees que tu labor como docente consigue que tus alumnos se interesen por los autores clásicos?

18. E: buff || ahí soy más escéptico | esto es un diálogo a quizá medio plazo | yo creo que conseguir que un alumno se lea la égloga III de Garcilaso voluntariamente no lo logra nadie ¿no? yo me conformaría con que en las clases vieran a través de un poema hayan aprendido algo | se han planteado cosas y que han visto que tienen un relato | aunque en el acto de la clase hay muchas cosas que no saben

19. I: ¿y de lo que transmites en clase qué crees que es lo que más logras enseñarles?

20. E: yo creo que tratao de enseñarles que la lectura e:: es la lectura sobre todo la poesía pero todo en general es como una manera o te permite vamos te da una manera diferente de ver la realidad | que te amplía la perspectiva | los horizontes | un lector es alguien que tiene más posibilidades de entender la realidad || que un lector puede disfrutar más de la vida porque puede comprenderlo mejor | yo siempre les digo que lo importante es la vida | si un texto no les sirve o no les habla de sus vidas pues no tiene sentido | la literatura tiene que servir para la vida | te tiene que interpelar | que te descubre
21. I: ¿y cómo evalúas habitualmente?
22. E: yo siempre con los textos en la mano | siempre hay que darles con un andamiaje de fondo para que sean lo que es el Barroco sepan que es | yo tengo un método de comentario de texto que lo explican y eso lo evalúo les pido también que mes hagan muchos ensayos
23. I: ¿qué elementos influyen en tus clases y en tu planificación?
24. E: siempre influye todo | porque siempre estás en diálogo con lo que tienes delante | yo hace poco descubrí con mi hijo que estudia estas cosas también que que:: había unas crónicas de indias en las que aquellos españoles descubrieron que había cuestiones respecto al género pues gente no binarios no | en tribus indígenas donde eso estaba normalizado | pues si tú tienes alumnos trans etcétera hay partes de la literatura que le pueden ayudar | esto desde otras perspectivas ha existido siempre ¿no? siempre se pueden encontrar cosas o plantear cosas para lo que tienes delante | los alumnos | también influyen los compañeros porque hay un diálogo | recomendaciones ¿no? influye positivamente | yo tengo absoluta libertad | no me puedo quejar | he sido siempre absolutamente libre irresponsablemente libre | es que he visto tantas leyes que les hago ya un caso relativo | cumplo pero realmente si yo creo que tengo que citarles el pasaje de la pastora Marcela no va a hacer nadie que me pare | me he sentido en este oficio con los límites que tiene la responsabilidad porque los padres te confirman los hijos | pero por lo demás he sido muy libre

Profesor 12

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues mi hábito lector últimamente no da más de sí porque en el momento en el que lees los libros que tenemos en el departamento para que se lean obligatoriamente | pues últimamente no me leo más que esos | este año las lecturas son actuales | pero antes de empezar a dar clase sí que leía más clásicos |
3. I: ¿crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: pues:: depende en bachillerato sí | en bachillerato sí porque luego ya de cara:: a la selectividad yo creo que hombre es mejor que se los lean pero en la eso yo creo que lo lógico es elegirlos un poquito más fáciles y que les gusten más | que sean más literatura juvenil || yo creo que los clásicos o te gusta leerlos o se te pueden atragantar mucho | entonces yo creo que se leen más por gusto que por poder enseñarlos | si ellos no tienen el gusanillo | aunque se lo intentes despertar no lo vas a conseguir | es complicado
5. I: ¿qué opinas del nuevo planteamiento curricular?
6. E: pues a ver el currículo sí que es verdad que en 3 y 4 es historia de la literatura entonces tienes que hacer un poco más de hincapié | entonces yo ahora por ejemplo en 3º les he puesto el lazarillo | es el único que les he puesto | los otros dos trimestres sí que leen otros dos que no son clásicos pero creo que hay que hacer hincapié en eso | pues en que conozcan sobre todo la historia y poco más | luego ellos son ya los que tienen que leerlos y si lo creen conveniente
7. I: ¿y la LOMLOE?
8. E: pues:: la nueva ley a ver en lo que es el día a día sí que creo que está mejor que la ley anterior | porque:: por ejemplo tenemos ahora la diversificación que coge 3 y 4 pues como que les das más

herramientas de llegar a 4º || luego ya a la hora de hacer las programaciones es cada vez más lío | antes por ejemplo tenías contenidos ahora tienes saberes | que al final es lo mismo pero es cambiarles los nombres y:: antes había que hacerlo como de lo más general a lo más particular y ahora es al revés | de lo más particular a lo más general | en la enseñanza de los clásicos plantea lo mismo | los contenidos al final son los mismos | yo creo que está bien porque al final primero y segundo es lo más general lo que es poesía teatro narrativa | y luego ya 3 y 4 es historia de la literatura | que tienen que aplicar lo que han ido aprendiendo | yo sí que creo que está bien repartido | yo creo que cada uno lo enseñamos a nuestra manera | a lo mejor si tuviéramos algún modelo de éxito | que nos diera alguna charla sobre cómo lo ha hecho | es que a mí me resulta muy complicado y ver un poco que eso se puede hacer

9. I: ¿y la EvAu?
10. E: te puedo decir bien poco porque no he dado 2º de bachillerato todavía pero yo sí que creo que deberían darle un poco más de peso a:: la literatura y menos a la sintaxis por ejemplo | cuando yo hice la selectividad teníamos el comentario de texto que estaba bien pero no tenía el peso de ahora | a lo mejor ahora hacer el comentario de texto de un texto literario más que periodístico pues quizá sería más conveniente
11. I: ¿y cómo reaccionan los estudiantes ante estas lecturas?
12. E: un clásico si no es adaptado no se lo van a leer por ejemplo el lazarillo con todo lo sencillo que es y los pocos personajes que son o les pones una adaptación o les cuesta horrores | entonces sobre todo tiene que ser adaptaciones | con la poesía es otra cosa porque al ser más cortito es verdad que se utiliza menos | pero sobre todo es el lenguaje lo que les cuesta
13. I: ¿hay autores con mejor acogida entre los alumnos?
14. E: sobre todo si les haces cosas un poquito más gamificadas | por ejemplo el año pasado en 4º de la eso para los autores del 27 les hice | tuvieron que hacer como un álbum de cromos y luego presentarlo en clase | al final tenían un álbum de cromos con los autores | con sus obras su estilo no sé | era un poco diferente al final te queda que aprendan pero sí que les ayudó | me gusta más la clase magistral | o sea les meto unas chapas que pa qué | pero bueno luego al fina::l cuando termino ya de darles las chapas sí me gusta meterles este tipo de actividades | que se les queda más y así tienen algo más de expresión oral | con la clase magistral la verdad es que se aburren | no les gusta nada | pero bueno yo intento preguntarles cosas | ponerles alguna curiosidad de los autores | algo se les va quedando | si estás preguntando constantemente sí que te escuchan algo porque tienen que estar atentos | si no nada nada
15. I: ¿crees que consigues despertar el interés de los alumnos?
16. E: m:: pues no se interesan no | a lo mejor con las lecturas obligatorias si son juveniles algo yo creo que sí | eso sí que les gusta | pero de los clásicos | con el lazarillo ya me estoy viendo negro para que se lo lean || entonces yo creo que eso es una asignatura pendiente también | que se interesen un poquito más
17. I: ¿qué crees que es lo que más logras enseñarles?
18. E: yo creo sobre todo que se les quede lo más general de los libros y eso | que se les quede la historia y poco más | eso creo que se les queda porque sí que lo doy en profundidad | al final mis objetivos es que conozcan la historia | sobre todo en la ESO | es lo básico | ahora que daremos el Quijote pues que sepan que hay dos partes | que está el quijote de avellaneda | y poquito más | luego irán profundizando en bachillerato también
19. I: ¿qué factores influyen en tus prácticas?
20. E: el tipo de alumnado es lo principal | yo tengo la suerte de que llevo un grupo muy bueno y otro grupito más complicado | entonces tienes que intentar en el grupo bueno pues tirar un poco más y:: en el otro pues adaptarlo un poco más
21. I: ¿cómo sueles evaluar?
22. E: pruebas escritas, deberes y expresión oral | hacemos muchas presentaciones que corrijo con rúbrica | si hablan con claridad::

23. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
24. E: ahora mismo yo creo que no | a lo mejor si se plantearan hacer series o hacer películas que tuvieran que ver con los clásicos pero actualmente el nivel de series y películas yo creo que no

Profesor 13

1. I: quería que me contaras un poco cómo es tu tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de los autores clásicos
2. E: pues yo leo bastante poco ahora | me suelo dedicar sobre todo a repasar las lecturas obligatorias que tenemos | me centro en eso | Celestina Lope de Vega:: también más actuales pues tipo Galdós Bécquer Machado Sender | clásicos más contemporáneos | que es lo que corresponde el temario | es algo que hace con mucho placer | es una de las cosas que más me interesa en clase | es que si no qué sentido tiene dar historia de la literatura | incido mucho en por qué intenta transmitir ese mensaje el autor | qué buscaba para su público | intento que ellos valoren por qué les podía gustar a esa gente de la época | o por qué esos temas | al principio les parece un rollo y luego les gusta
3. I: ¿y crees que deben leerse los clásicos en Secundaria y Bachillerato?
4. E: sí | yo nunca he tenido dudas con esto | para mí son siempre referencia | por los valores que transmiten y las formas y por cómo transmiten su época | luego siempre hacemos algún tipo de actividad | normalmente un debate | es verdad que lo que es válido en la obra no es válido para ellos | no está escrita para un lector de hoy en día | con tiempo y tranquilidad hay que tratarlo | en parte esas tramas siguen estando hoy en día | intentamos un poco verles valores morales | valores de género | cosas sociales | y eso hay que tratarlo con ellos
5. I: hablas ahora un poco de la cultura actual ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
6. E: pues es que no los conozco mucho en realidad | no te sé decir | sí que es verdad que consultan mucho youtube para verse las explicaciones | también es verdad que internet dos da muchos recursos | eso sí
7. I: y ¿cómo definirías el planteamiento curricular?
8. E: yo es que soy muy tradicional | en 1 y 2º de la ESO damos una introducción y luego empezamos con una historia de la literatura | claro con la edad que tienen les puedes explicar el Cid pero no se lo van a leer | no tengo ni idea de cómo podríamos hacerlo | yo creo que los profesores intentamos hacerlo lo más agradable posible | les puedes hacer un teatrillo y todo lo que quieres pero se les queda muy grande | Berceo es imposible | les pilla muy lejos | algún problema graciosillo de Quevedo lo pueden asumir | pero ya cuando nos metemos en poemas más serios imposible | metemos mucho esfuerzo y tenemos muy poca recompensa | ellos se aprenden el argumento las características de un movimiento | pero no lo leen no | últimamente la última ley no me la he mirado bien ni nada e: | sobre todo las últimas leyes insistían más en la lectura | de que tengan criterios para hablar y valorar las obras | pero muchas veces en la realidad del aula a ellos lo único que les importa es la nota | la nueva ley parece que busca cuestiones más a nivel competencial y eso me gusta | eso nos ha llevado mucho a los profesores habituarnos | sobre todo la evaluación
9. I: ¿y qué opinas de la Evau?
10. E: en literatura no me gusta nada cómo está | las obras que les ponen yo creo que se pueden mejorar | a ellos a ver cuando les explicas la Fundación les gusta pero que les queda muy lejos | el Romancero les gusta pero es un esfuerzo tremendo para ellos | claro yo me planteo un chico que quiere ser físico matemático pues igual lo mejor sería darle cuestiones más generales de cultura general | que no estas novelas más especializadas
11. I: ¿crees que hay autores y textos con mejor acogida?

12. E: sí los que sean más sencillos para ellos | hasta Lope de Vega les resulta difícil | el humor el morbo les gusta | pero sobre todo que sea cortita y sobre todo que esté adaptado | que sean fáciles de leer porque todo les parece muy largo y el tema de las tramas y personajes pues más o menos:: pero sobre todo sencillez y extensión porque todo los resulta demasiado lejano para empatizar
13. I: ¿hay actividades que gusten más entre los alumnos?
14. E: tú les sueltes el rollo | luego les pones las actividades del libro y luego que lo cuenten en el examen | eso es lo que ellos prefieren | algo sencillo y fácil | si les pones un comentario de texto es un error porque no lo entienden ni pillan nada | tienen muchas dificultades para decir si quiera que aquí hay una metáfora | no entienden los temas | te dicen el amor | yo lo intento hacer con toda la ilusión que puedo | a mí es la que más me gusta | es una batalla perdida | les ponemos una lectura obligatoria y eso yo creo que va contra la naturaleza de la literatura | pero es que es verdad que si no la haces obligatoria no la leen
15. I:¿crees que consigues que se interesen por la literatura?
16. E: cuando tú les cuentas sí que atienden pero no esperes que luego en casa lean y reflexionen | por mucho que intentamos poner preguntas para que reflexionen | ellos saben aprender datos y vomitarlos en el examen | te cuentan el argumento y ya está | ya no van más allá | por eso al final el 70% del examen tienen que ser epígrafes de libro | y eso ya sabes tú que eso no es literatura
17. I: ahora que hablas de que lo que más funciona es transmitirles la teoría ¿cómo encaja esto con el nuevo enfoque más competencial que dices que persigue la nueva ley?
18. E: pues mal || mal | de momento no pasa | el enfoque competencial a estos les impone ser activos | y ahí está el problema | porque ellos intentan ser el típico alumno pasivo si pueden || nosotros ambientamos la época | el autor | ambientamos las obras | la estructura general de las obras | temas personajes | tampoco da tiempo para más e:: lo hayah cogido mejor o peor
19. I: ¿qué es lo que más influye en tu enseñanza?
20. E: pues no te sé decir | en bachillerato yo les intento enseñar lo máximo que puedo para que salgan preparados | pero en la ESO tienen menos interés

Profesor 14

1. I: Quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: últimamente lo tengo apartado | antes me obligaba me decía de leer narrativa poesía | teatro | y siempre había referencias clásicas | pero últimamente por otras colaboraciones profesionales los tengo ahora un poco olvidados | pero debo volver a ellos e:: | desde el instituto porque en mi época sí se leía a los clásicos pues como decían de la tónica | no te puede gustar si la pruebas | en esa época como digo se obligaba a leer a los clásicos y a mí no se me hicieron empalagosos | me gustaron y luego continué leyendo durante bastantes años | en cuanto deje los compromisos vuelvo a los clásicos
3. I: ¿y por qué dices que en tu época SÍ se leían a los clásicos?
4. E: pues porque:: en la actualidad en los institutos últimamente se lee muy muy poco a los clásicos y normalmente con versiones adaptadas y resumidas | en mi época no se leían libros contemporáneos ni de literatura infantil y juvenil | como en la universidad y punto
5. I: ¿y qué opinas de esta evolución?
6. E: en mi juicio | hemos ido a peor | no sé si es que soy viejuno | pero sí por lo menos en lo que respecta a la enseñanza de la lectura a los alumnos | es que no se leen casi | yo creo que porque hemos hecho a los alumnos más tontos de los que son | es decir sí | hay que darles lecturas ligeras | que sean próximas a sus mundos | que hablen de lo actual bueno yo no digo que eso no haya que hacerlo | pero los clásicos también hablan de temas y cuestiones actuales | otra cosa es que haya que tener mayor esfuerzo al

principio para entender | si hay que actualizar el lenguaje pues bueno | no pasa nada | pero vamos yo creo que lecturas completas y de todas las épocas tiene que estar | yo creo que la literatura como enseñanza ha desaparecido prácticamente | es un complemento de la lengua | antes era una asignatura independiente | la literatura queda subsumida como un apéndice que sirve para explicar la lengua | sin más | la historia de la literatura queda relegada | es verdad que igual ese enfoque pues igual ya no tiene tanto sentido porque eran todo datos y tal ¿no? pero bueno es que la biografía se tiene que dar para llegar a la obra | era siempre mal entendida por el alumno que se quedaba con la vida por sí misma no como media | esa enseñanza de la literatura que se ha ido relajando teóricamente para no perder lectores pues ya te digo que:: | claro realmente es que es un síntoma de una pérdida de peso de las humanidades | que han quedado muy diluidas | la filosofía | la historia | la literatura dentro de las humanidades ha perdido mucho peso | nos hemos dedicado para que los jóvenes lectores no pierdan el interés por la lectura pues a darles lecturas prácticamente escritas ah hoc para ellos | pensadas para ellos y en su propio lenguaje | pueden servir para una iniciación pero que ya no tienen sentido | no aportan nada | ya te digo soy viejo | el motivo también es que se ha ido valorando más la ciencia bueno mejor dicho las tecnologías | y lo inmediato sobre todo desde el gran auge de las audiovisuales | las nuevas generaciones han perdido el gusto por la lectura porque leer cuesta más que ver | es un gravísimo error que tarde o temprano pagaremos

7. I: ¿y qué opinas del planteamiento LOMLOE?

8. E: pues:: mira la he mirado poco:: no te sabría decir porque tampoco me he metido mucho en materia

9. I: ¿y qúe opinas de la evau?

10. E: es el gran fracaso de este país | después de no sé cuántos países de democracia los grandes partidos no han sido capaces de ponerse de acuerdo en torno a qué educación quieren dar | con lo cual sólo hay fluctuaciones extremas de un lado a otro | claro la educación es un proyecto de inmediatez según los políticos | y en un país dividido en 17 autonomías que se les deja libertad | a mí me tendrán que explicar qué hace la alta inspección que debería fiscalizar algunas autonomías de qué están haciendo con su educación | por una parte la libertad no está mal | hay que tener una enseñanza de lo local y lo regional pero claro perder la perspectiva del propio país | debería haber una misma política de acceso a las universidades el agravio comparativo no me parece nada bien | me gustaría que fuera una selectividad única para todo el país con si quieres pequeños aportes de las autonomías | y luego me gustaría que fuera | yo quitaría peso a la sintaxis y sí que me gustaría creo que en esta nueva evau va a tener peso una especie de prueba de madurez || lectora y de redacción pero creo que a estas alturas no ha quedado muy claro la estructura | pero claro tampoco se le ha explicado nada al profesorado sobre qué se quiere ¿no? es que también estamos solos | siempre tenemos además la sensación de que se nos está juzgando a nosotros y no debería ser así | me gustaría que hubiera algo una prueba de madurez en el sentido de un texto y sobre ese texto unas preguntas de comprensión que luego podamos medir la madurez del alumno en cuanto a su escritura | y también creo que debe de haber alguna pregunta de literatura | porque si no acabará desapareciendo completamente | si el profesor no la da | no la van a estudiar

11. I: ¿y cuáles crees que son beneficios de que se lean los clásicos?

12. E: pues para comprender una cultura en su globalidad | aunque leamos cosas de historia de la literatura | es que necesitas todas las partes del puzle porque si no siempre estará incompleto | hay una serie de cosas que sirven para explicar la literatura | con ese libro explicas cosas de la economía del arte de la música de ese momento | los clásicos son una parte de un todo de la cultura de un pueblo | y vamos algunos clásicos tienen que ser obligatorios | porque si no motu proprio no van a llegar a ellos | es que no los conocen | bueno es que no conocen ni a los contemporáneos o sea:: | es que en general no tienen esa cultura no ya de clásicos | no saben quién es Buñuel por ejemplo | es que ni aquí en Teruel | les hablas de un clásico aragonés | pues Braulio Foz y no saben quién es | ni siquiera en su propia zona | es que claro ya no tienen las herramientas para saber quién son porque no saben quiénes han sido ¿no? | cómo van a entender lo que está pasando ahora | pues la política actual | la España actual si no conocen la pasada ni a quienes escribieron sobre ella | si no se obliga:: | es que el gusto vendrá después | a mí no me gustaba la cerveza cuando yo era joven | mi cuerpo lo rechazaba | a partir de determinado uso pues ya llevas al placer |

13. I: ¿y cómo suelen reaccionar los alumnos?

14. E: a mí me gusta mucho transmitir los clásicos | y yo creo que muchos alumnos e:: al principio no les entusiasma | pero yo creo que luego les han sido útiles | muchos han acabado siendo grandes lectores | con teatro he triunfado mucho | les ha servido para desarrollar mucho su expresión | para sufrir su timidez | a mí es que me gusta mucho el teatro y en el teatro los clásicos son fundamentales | ya te digo | de los clásicos que yo he dado es que se han perdido casi todos | pero de los que han sobrevivido pues el Lazarillo | reaccionaban bien antiguamente y les gustaba mucho | actualmente reaccionan bien | entienden el libro | funcionaba muy bien | los clásicos más contemporáneos | el siglo XVIII antes se leía algo pero ahora ya olvídate | es un siglo que te saltas | tampoco es que da tiempo a mucho más | vas a la esencia | Lorca se lee muy bien y sigue gustando | Machado | Unamuno que entonces se leía mucho pues ahora ha desaparecido | con lo importante que es un poco para comprender un poco la España contemporánea y todos esos problemas ideológicos y:: Baroja se leía muy bien entonces y ahora ha perdido fuelle | Buero Vallejo antes se leía muy bien y ahora yo creo que no lo entienden quizá porque no han vivivo nada de lo que vivió Buero Vallejo | es curioso que muchas generaciones pues hemos vivido muy fuertemente lo que vivieron algunos de estos autores ¿no? y las nuevas nada nada | los clásicos que han sobrevivido no es tanto por una cuestión cronológica sino más temática | porque el Lazarillo siempre está ahí o las Coplas de Manrique también porque se entienden bien | claro también traducido es importante | con El libro del buen amor si lo explicas bien puede llegar a buscar e incluso a sorprender | porque los temas de la sexualidad | mucho feminismo o antifeminismo | hay muchos temas actuales | temas con vigencia | muchas chicas casi todo que escribían poesía pues les gustaba la poesía renacentista | es que son temas porque sus temas siguen estando ahí
15. I: ¿y cuáles crees que son las claves para que lleguen bien a los estudiantes?
16. E: pues actualizar el lenguaje porque si no les suena raro | encuadrar bien los textos en la historia | y buscar esa vigencia en temas actuales | en anuncios | eso sigue estando ahí | todo lo que no es tradición es copia | aunque parece que estamos innovando | en realidad estamos recuperando cosas | lo que no podemos hacer es renunciar a ellos con lecturas como para tontos | que no son tontos e:: les va a costar sí:: pero no son tontos | al principio protestan pero luego entran
17. I: ¿crees que tu labor como docente consigue que tus alumnos se interesen por los clásicos?
18. E: pues sobre el terreno me daba la impresión de que no mucho | pero luego me he encontrado con ellos y me lo han agradecido | he tenido bastante éxito con algunos e:: y han estudiado carreras humanísticas y he convencido a los padres para que les dejen estudiar eso || las carreras de humanidades te sirven para vivir y creo que son felices || algunos pues te cuentan clases enteras que les di | supongo que a otros también les he espantado de la lectura porque dicen mira a mí no me va eso | o les obligué a leer el Quijote y ya no volvieron a coger un libro en su vida | pero es que fíjate el Quijote | que es el buque insignia de nuestra literatura e:: de la nuestra | que está reconocida universalmente a la altura pues de Shakespeare | se da completamente diluido | algunos capítulos sueltos | o muy muy adaptado o recortado | en mi época nos obligaron a leerlos y te das cuenta de que tiene que ser una lectura obligatoria no solo para entender otras literaturas sino para entender toda nuestra cultura
19. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
20. E: pues no sé si ellos han llegado a hacerlo no pero yo sí que he transmitido que poner pasión en las cosas que te gustan es muy importante | que vean que estás disfrutando lo que haces | yo siempre le he puesto mucha pasión a la literatura | me interesa más el valor humano del profesor transmitiendo su propia vivencia | no tanto mis conocimientos | si mi pasión es lo suficientemente fuerte conseguiré llegar al otro y por lo menos que yo sepa se lo conseguiré meter en su cabeza | es que en la adolescencia además hay mucha frustración inicial | muchos miedos | entonces tú te conviertes en un modelo
21. I: ¿y cómo sueles evaluar a tus alumnos?
22. E: pues siempre he hecho algunas preguntas teóricas | sobre todo de relación pero sobre todo pongo un comentario clásico al uso | y luego hacer alguna preguntilla relacionada con la literatura | el tema | el resumen | y sobre eso alguna pregunta teórica pero tampoco me ha preocupado mucho | el examen es una parte más porque también he usado mucho el ensayo | también la actitud del alumnado | porque yo siempre he premiado la participación | quid pro quo | si muestras interés y participas en el debate | pues yo lo premio especialmente
23. I: ¿y en tus clases qué factores sueles tener en cuenta?

24. E: yo el entorno y tal podía tenerlo en cuenta | porque he dado clases siempre en Teruel o en pueblos de Teruel | entonces mis entornos han sido casi siempre el mismo | es que Teruel es muy igualitario | no hay grandes diferencias | siempre de dado lo mismo en cualquiera de mis institutos | siempre he ejercido eso sí de aragonista | cuando he tenido libertad de elegir lecturas poner aragoneses | y también he dejado libertad para que eligieran entre una serie de lecturas

Profesor 15

1. I: quiero empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: bueno a ver mi hábito lector | leo prácticamente todos los días entre media hora o media hora | yo leo de todo | hay temporadas que leo más clásicos y luego me canso y me voy a algo más ligero tipo best sellers | voy alternando | me gusta también la novela negra | voy variando según me voy cansando | va por temporadas
3. I: ¿y te gusta compartir estas experiencias de lectura con tus alumnos?
4. E: pues:: en literatura universal que ya llevo varios años | sí que lo hago pero sí que es cierto que yo puedo hablar de esos libros pero ellos no lo han leído entonces sí que yo puedo dar mi opinión | pero no se establece ningún tipo de discusión o debate
5. I: ¿Crees que se deben estudiar en Secundaria y Bachillerato?
6. E: yo creo que sí | tampoco creo que lo único que deban leer sea eso | pero:: yo creo que se puede leer clásicos perfectamente | porque lo primero son aunque puedan parecer antiguos o desfasados que según qué aspectos sí que pueden estar | pero como son clásicos pues se puede hablar a través de ellos de muchas cosas | pues de valores | del funcionamiento de la sociedad | que se pueden recuperar para ahora y decir pues tampoco hemos cambiado tanto | y al final pues son modelos de buena literatura de buena | de un uso del lenguaje diferente | que no van a encontrar en otro sitio | es que en los best sellers tienen el lenguaje de su día a día
7. I: ¿Cómo definirías el planteamiento curricular nuevo?
8. E: a ver en todo caso he notado más bien cambios teóricos | en la práctica no se ha podido ver ningún cambio | yo creo que el anterior hablaba más de los clásicos que el nuevo | e:: yo creo que aunque los nombra intenta más que tira por otro tipo de literatura | juvenil | en fin tampoco me he enterado mucho | de todas formas siempre ha sido una cosa amplia | si tú quieres introducir clásicos | meter clásicos | pues puedes hacerlo independientemente del currículo porque no es tan cerrado | lo puedes seleccionar tú con libertad | hay cosas que me gustan del nuevo currículo | o sea igual soy ilusa | pero creo que a esta ley hay que darle una oportunidad porque creo que tiene potencial en algunas cosas que no van tanto por los contenidos sino por el cambio metodológico que ya tendría que haberse dado hace tiempo | e:: también creo que me gusta | igual dentro de unos años ya tendré más juicios de valor para saber si eso que se plantea es posible o no mucho pero teóricamente yo creo que hay que darle una oportunidad | no me disgusta | es más competencial | más global | intentar hacerlo de una manera más integrada y hacer más cosas | claro yo creo que ha sido muy muy criticado porque está todo el mundo hasta las narices de tanto cambio ¿no? yo lo veo con mis compañeros
9. I: hablabas de un cambio metodológico que crees que era necesario | ¿a qué te refieres exactamente?
10. E: acabar con las clases tradicionales siempre todos los días del curso ya o sea no digo que todo lo que se haga tengan que ser proyectos súper guays que eso tampoco serviría de nada | pero mezclar cosas:: | que las clases dejen de ser eso | yo todo el rato hablando y ellos copiando | que hay cosas que tienen que ser así pero una parte | ellos tienen que hacer cosas
11. I: ¿y de la Evau?
12. E: pues me queda lejos | pero creo que debería ser más unificada entre comunidades autónomas y respecto al examen | como nunca he dado en segundo | respecto a cuando yo la hice creo que ha habido cambios a mejor porque aquí en Aragón se metido más reflexión

13. I: ¿y cómo reaccionan normalmente los estudiantes a las lecturas y a los contenidos de los autores clásicos?

14. E: pues yo veo diferencia entre los pequeños en general a la reacción a la lectura | en 1º y 2º de la ESO a la mayoría les motiva leer | y hacer lectura en el aula | y hablar de libros | y luego algo hacemos mal y creo que sobre todo los profes | porque conforme se hacen más mayores leer es un horror | siempre hay gente lectora que lee cualquier cosa | pero la mayoría de la gente no | y yo creo que eso sirve para los clásicos para la literatura juvenil y para todo

15. I: ¿y por qué crees que hay esta involución por así decirlo?

16. E: a ver lo primero pues porque la edad les lleva a tener otros interesas | y ahora hay muchas opciones para relacionarse y sobre todo para entretenerse | el tiempo que no están haciendo deberes pues tienen muchas opciones | pero:: yo creo que en parte creo que es culpa nuestra y de los profesores de lengua o de todos los profesores | porque sé que se hacen cosas diferentes | pero también se hace mucho | venga el Lazarillo | a leerlo vosotros | es un libro que les puede encantar pero no si se les dice "leedlo en casa que dentro de dos meses os voy a hacer un examen de lectura" | es que así la lectura se convierte en una aburrida que no entiendo para que me hagan un examen | entonces se convierte en una tarea escolar más | aburrida

17. I: ¿entonces crees que el problema más de motivación con respecto a los clásicos puede que sea con respecto a la lectura?

18. E: sí lo que pasa es que claro si lo que tú les mandas leer en casa es un libro de Ana Alcolea que les suele encantar los problemas a los que se tienen que enfrentar para leer ese libro son menores si lo que mandas es el Lazarillo porque el lenguaje y la realidad es la que ellos viven | entonces aunque sean adaptaciones y los que sean | tienen muchos más problemas para entenderlo y para encontrar esa vinculación con:: su realidad o: y eso que jolín es un libro divertido | sí que es algo con la lectura pero con los clásicos puede pasar más

19. I: ¿hay textos autores o actividades que funcionen mejor?

20. E: puf:: pues a ver el Lazarillo les gusta y la Celestina también les gusta porque habla mucho de sexo de amores | en realidad también les gusta | es que en 1 y 2º de la ESO apenas hay clásicos porque el currículo no es de historia de la literatura sí que a veces se leen mitos grecolatinos que no son clásicos pero que les gustan mucho | también adaptadas | pero:: eso sí pero no mucho más | hablamos más de géneros literarios

21. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

22. E: yo creo que se incentiva muy poco | quedan un poco recluidos a gente friki de la lectura y de la literatura como nuestro caso pero:: pero no a la gran parte de la sociedad que lee | y de hecho parece que la gente que no lee es más guay que la que lee ¿no? | es lo que se incentiva | y mira que a mí por ejemplo me gusta más dar literatura que lengua | porque se me ocurren más cosas para hacer digamos | es una parte que me gusta más | y me motiva | y de hecho les gusta más porque hacemos cosas diferentes | se me ocurren más ideas chulas | sí que me gusta más y me resulta bastante más motivador y creo que lo hago mejor

23. I: eso te iba a preguntar ¿crees que tu labor como docente consigue que los alumnos se interesen por los clásicos?

24. E: me gustaría pensar que:: hay una parte del alumnado claro evidentemente no todo | tampoco se pretende | yo creo que por lo menos se entretienen | y atienden | eso sí que lo veo | pero que luego vayan a leer estas obras pues no creo

25. I: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

26. E: diría que me gustaría que dejaran de ver que la asignatura en su conjunto no es tanto aburrida ni difícil | que no la vieran tan difícil ni tan descontextualizada de la realidad | en ellos no sé si consigo mucho pero también es verdad que creo que consigo transmitir mi amor por la literatura | eso sí | luego no sé cómo lo perciben | creo que lo notan y lo agradecen

27. I: ¿Qué actividades sueles hacer cuando das la literatura?

28. E: pues:: trabajando los géneros narrativos con los cuentos tradicionales bueno no la veo muy novedosa | pues cambiarlo a cómo podrían ser en un día de este año | intentando meter elementos transversales | tocando temas transversales como la igualdad | las mujeres | la justicia | y adaptarlos a nuestra realidad | ese tipo de cosas | una vez en bachillerato con Garcilaso hicimos como un trabajo m:: y primero viendo los poemas sacaban las características comunes y tenían en una canción actual ver si alguno de esos elementos se veía en las canciones actuales aunque fuera adaptarlo a la nueva sensibilidad
29. I: ¿y cómo evalúas habitualmente?
30. E: pues:: depende exámenes hacemos de casi todo pero luego también tenemos esa parte de trabajo de clase y ahí sobre todo pongo cosas de literatura | porque los exámenes al final no evalúan muchas cosas | aunque claro a veces tampoco nos queda más remedio porque lo impone el departamento por ejemplo | también hacemos muchas exposiciones orales | un poco de todo | y sobre todo cursos altos en los que hay historia de la literatura | hay mucho examen
31. I: ahora que lo dices ¿cuándo te preparas las clases qué suele influir?
32. E: básicamente el alumnado | más que los compañeros en realidad | en mi departamento tengo la mala suerte de que | ellos ven las cosas de otra manera | son más tradicionales y nunca están dispuestos a hacer actividades ni otras cosas | yo en función de los alumnos que tengo veo lo que puedo hacer yo y ya está | en este caso concreto de mi departamento todos los que lo ven así son mayores | aunque también es verdad que no todo el mundo mayor es tradicional | tampoco es la excusa de la edad y habrá gente joven que también haga las clases tradicionales | yo creo que es en realidad buscar comodidad | si lo has hecho toda la vida así pues::
33. I: ¿y cómo reacciona el alumnado a una metodología o a otra?
34. E: sí se nota sí | sobre todo en la actitud que tienen los alumnos con un profesor o con otro | en la actitud y en la manera de estar en clase | o más enfadados qué peñazo y tal o de otra manera más motivada | y es que para mí esa es la clave | la motivación | ¿si aprenden más de una manera o de otra? Para eso no tengo:: respuesta clara ni datos para demostrar una cosa o la contraria | pero vamos seguro que no aprenden más por memorizarlo todo
35. I: ¿y como filóloga qué opinas del canon?
36. E: pues que está bien que haya textos de calidad claro pero tampoco es la biblia | no sé realmente cómo funciona ni quién decide tal cosa | pero el canon tal y como está no se puede transmitir íntegro a los estudiantes | hay que combinarlo con otras cosas | para que no quede tan obsoleto

Profesor 16

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues mi hábito lector | a mí me gusta leer a los clásicos | tienes distintas etapas | a veces te apetece lectura más ligera | pero de vez en cuando te aparece volver a los clásicos | porque son textos que leíste y tienes olvidados y por razones profesionales te apetece otra vez leerlos | volver a ellos | o simplemente por redescubrir autores pues de a los que a lo mejor no he leído nunca nada | yo por ejemplo tengo carencias en literatura francesa e inglesa porque hice filología hispánica claro | en bastantes puntuales leo bastantes
3. I: ¿crees que se deben leer los clásicos en Secundaria y Bachillerato?
4. E: pues yo creo que sí | desde luego que a mí me parece que es un buen momento | lo que se puede discutir el cómo | pero a mí me parece fundamental | es un momento en el que ese bagaje cultural tienen el momento de descubrir esas lecturas que muy probablemente no tengan esa ocasión | la gran mayoría es que quizá si no se leen en el instituto pues la realidad es que no se llegan a leer nunca | y luego a mí me parece un complemento imprescindible para la historia de la literatura | yo no concibo la historia de la literatura sin la lectura de los clásicos | es que no tiene sentido | no concibo no leerlos

5. I: ¿y te gusta compartir estas experiencias de lectura con tus alumnos?
6. E: es que a ver la lectura de los clásicos tiene que hacerse compartida por los alumnos | si no la llevas a clase | si no la guías la mayoría de las veces es que el alumno se crea con una lectura superficial | lo que te encuentras son lecturas que para ellos son difíciles a parte de porque la lengua no sea la actual hay unas referencias culturales que ellos desconocen | entonces a mí es que me parece fundamental que se haga acompañada | puede ser leer en clase o guiándoles o pautándoles con la lectura | pero solos imposible | te encuentras con que no leen porque dicen no entiendo
7. I: ¿y cómo suelen reaccionar a estas obras? ¿hay autores o actividades con mejor acogida?
8. E: depende | hay libros que funcionan bastante bien como el Lazarillo | e:: pero bueno hay veces que a lo mejor no es cuestión de leer la obra completa pero sí fragmentos | por ejemplo leer algunos fragmentos de la Celestina pues puede ser una lectura que esté muy bien | en determinados momentos casi cualquier obra de teatro que la pueden dramatizar pues puede funcionar muy bien | la poesía la puedes trabajar de múltiples maneras | e:: a ver claro cuánto más sencillo es el texto en cuanto a comprensión | más fácil resulta | claro también depende del tipo de alumnos | y luego también es cierto que en la categoría clásicos entran todos los del XX y los autores del XX por una parte no presentan tanta dificultad en cuanto a lengua y también pueden ser muy agradecidos | incluso la de siglos pasados pues la verdad es que hay adaptaciones que están bastante bien | es decir el Lazarillo si fuéramos al original los chicos te dirían no entiendo nada | pero te vas a la adaptación de Vicens Vives y lo entienden bien | hay textos más complicados pues por ejemplo que tengan referencias religiosas | Berceo pues a lo mejor no | pero bueno todo cabe en clase si tiene una excusa | si tiene:: aunque sea adaptado y fragmentado::
9. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
10. E: en el mundo educativo hay bastante diversidad de puntos de vista | es cierto que hay muchos compañeros nuestros profesores que les tienen bastante miedo:: claro el primer problema es que muchas veces los profesores no conocen las obras y eso es fundamental porque si no tienes ese conocimiento no vas a saber explotarlo | seleccionar el fragmento más oportuno | y también es que hay tanta diversidad de literatura juvenil y a veces muy buena que es cierto que puede haber diversidad de opiniones pero también me digo que aun la literatura juvenil si no la guías y las pautas los que no son lectores es que no la van a leer | te da igual que sea David Lozano o el Lazarillo | y ahora se van a Wikipedia o a no sé qué página a buscar una reseña | al final yo escojo lo que yo creo que tiene utilidad para el alumno | intentando hacerles ver que esto tan abstracto pues mira sale de aquí
11. I: ahora que hablabas de la introducción de la literatura juvenil ¿qué opinas de cómo está configurado el canon literario?
12. E: ¿el canon? pues no sé a nosotros nos lo da el libro de texto | si lo sigues pues es verdad que leemos un poco lo de siempre | para bien y para mal el temario de la historia de la literatura es que es tan abultado | que no te queda otra que escoger en función del libro | de tus gustos de tus alumnos | yo nunca me he visto obligada a leer algo | yo no creo que en eso haya un canon | nosotros decidimos las lecturas obligatorias en el departamento | es una decisión consensuada | yo sinceramente nunca prohibiría un clásico | jamás pero por ningún motivo ni por contenido ni por la época ni por ideología | de hecho me parece bastante negativa y vamos la rechazo totalmente esta tendencia actual a etiquetar a los clásicos con valores positivos o negativos por el contenido o por su supuesto ideología | yo pienso que los clásicos son un reflejo del tiempo y de la época y que por tanto no podemos maquillarlos o mutilarlos | para eso está el profesor | pues para iniciar una reflexión sobre determinados conceptos o frases así polémicas | pero hay que hacer ver al alumno que debe desarrollar un punto de vista crítica y quitarlos de manera previa es que es como poner la venda antes de la herida | es que encima te cargas todos | porque todos tienen algo | no sé te vas a Las desventuras del joven Werther y te dirán la llamada al suicidio yo que sé | es que te vas al romanticismo y hablas del amor romántico pues lo peor | yo creo que hay que hacerles ver que la literatura es un reflejo de su tiempo | incluso los autores que consideramos modernos | en fin esto lo puedo discutir más con alumnos de bachillerato con los de literatura universal | porque es que también la evaluación positiva que hacemos de nuestro texto es muy cuestionable | porque decimos es que fulanito de tal transmite mensajes machistas o racistas | bueno pero también encumbrar a autores como lo máximo del feminismo pues también es cuestionable | son hombres y mujeres de su tiempo | no se puede mirar desde nuestros días | y más que eso porque la obra de arte no debe evaluarse exclusivamente por el mensaje

13. I: hablabas de que nunca se te ha impuesto un canon ¿qué opinas del marco curricular y en concreto de la LOMLOE?

14. E: bueno:: a ver:: es que hay mucho que decir | en teoría lees la ley y y bueno sí parece que da más libertad | abre nuevas vías | pero también es verdad que falta mucha concreción | o sea lo que encuentras en el BOA es muy abierto | y me temo que al final lo que es el trabajo en el aula necesita una concreción | lo que acaba pasando siempre y llevo muchas leyes a mi espalda es que donde se decide todo es en el aula | la ley puede ser fantástica pero al final lo que decide un buen trabajo en una asignatura es lo que hace el profesor con sus alumnos | no creo que vayamos a dar mejor la asignatura por el hecho de que haya aparecido una nueva ley || sí que es verdad que hay nuevos planteamientos y otros que no lo son tanto | por ejemplo el trabajo de competencias no es tan nuevo | realmente es viejísimo | aunque no lo llamaran así | lo llevamos haciendo mejor o peor bastante tiempo | en cuanto al canon sí que existe mucho en cuanto a abrir otro tipo de planteamientos más historicistas y ligados pues a las constelaciones literarias a:: temáticas de autores | más autoras | yo en ese sentido sí que considero que es una buena idea | el problema es la práctica | que estamos entre la espada y la pared | nos apetecería lanzarlos a nuevos planteamientos pero luego en nuestra aula es verdad que llega un momento en el que tienes que cumplir con una burocracia asfixiante que te exige que des muchos contenidos pero de forma innovadora ¿eh? Y eso muchas veces no es compatible | e:: con una evau que tienes que preparar a los alumnos para poder afrontar esa prueba | igual la literatura en secundaria pues parece que no cambia gran cosa pero al final todo influye | siempre te quedas con el miedo de ¿hasta dónde me puedo arriesgar? Es que claro las lecturas hay que hacerlo en un contexto porque si no no las interpretas bien | si omites la explicación histórica no se entiende | fíjate la LOMLOE propone la lectura autónoma y sí que creo que sería importante asentarlo

15. I: ¿Qué métodos de evaluación sueles utilizar?

16. E: pues es que depende un poco de todo | desde las más tradicionales como puede ser el control de lectura | aunque nunca los hago tipo test | a mí me gusta usar el control para valorar la expresión escrita del alumno | otras actividades pueden ser que te hagan un pequeño vídeo donde hagan un relato oral | o puede ser también por ejemplo alguna actividad que hagan vídeo poemas ¿no? o el booktrailer | a mí me gusta usar textos breves | el relato da mucho juego para eso ¿no? también mucha conversación de las obras | que el alumno haga una valoración del texto | qué le ha llamado más la atención:: | recrear la poesía desde una forma personal | dramatizar les encanta | hacer el payaso les gusta mucho

17. I: ¿crees que tu labor como docente hace que se interesen con los clásicos?

18. E: yo lo intento y:: sobre todo lo que más intento es leer en clase que creo que es lo que mejor funciona | si funciona algo es eso | aunque sean fragmentos | para que ellos te cuenten lo que no entienden | lo que entienden | claro muchas veces hay que aguantar el chorreo porque no entiende nada

19. I: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
E: pues yo creo que transmito muy bien que todos estamos necesitados de ficción | mi fe ciega en ello ¿no? que es un mecanismo para exponer sentimientos | cuando consigues engancharlos un poco | es que si hay algo que les puede enganchar es eso | esas historias tan entretenidos | en 2º de bachillerato con Los santos inocentes algunos fíjate se sienten cómplices de la historia ¿no? tú les dices léelo y se echan para atrás pero si los leemos sí que se suelen volcar

Profesor 17

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos

2. E: yo a ver actualmente pues de los clásicos leo poco | yo actualmente leo más literatura actual | que clásica | sí que he leído bastante porque yo soy de Filosofía y letras les plan largo | y para clase también | pero ahora casi no leo | sí que me gusta cuando tengo tiempo | pero ahora con tanto trabajo pues me resulta imposible | sí que leo en vacaciones | pero durante el curso | con leer normativas me basta | me queda menos tiempo del que me gustaría | me queda poco tiempo | me gusta leer los clásicos sí |

3. I: ¿Crees que se deben leer los clásicos en ESO y bachillerato?
4. E: yo actualmente doy clase en 4º de la ESO y siempre pongo una lectura clásica | y siempre comparto con ellas mis experiencias lectoras | sí se tienen que leer sí | primero porque forman parte de nuestra historia | de nuestro patrimonio | para poder escribir el futuro tenemos que conocer el pasado | yo creo que muchísimas de las obras | el Conde Lucanor | esos cuentos se pueden traer a la vida diaria | todas esas moralejas | esos valores sociales y morales pues tenemos que enseñárselo a nuestros alumnos | también obviamente el valor de nuestra historia literaria | pero hay que darles las claves | para que ellos lo lean y puedan tener gusto en esa lectura | yo recuerdo cuando leí el Quijote en el instituto y me pareció un tostón tremendo | sin embargo posteriormente cuando fui a la universidad y me enseñaron todas las claves pues me pareció una obra deliciosa | y la trabajamos también por partes aquí | tienen que conocer nuestra historia literatura | es que tenemos una tradición literatura fabulosa
5. I: ¿y ahora que estás con la normativa qué opinas de la LOMLOE en relación con los clásicos?
6. E: pues opino que los han dejado un poco al margen | pero es nuestra labor el aprovechar pues esta ley tiene muchas lagunas pero también muy buenas | y la labor nuestra como profesores es sacar las cosas buenas que tiene esta ley para cooperar en la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos y que estén preparados | para lo que les viene | entonces pues:: los clásicos intentar meterlos y que se trabajen
7. I: ¿a qué cosas buenas y malas te refieres?
8. E: pues mira cosas malas es que nos las han metido con calzador | vamos muy:: nos tendrían que dar formación para la elaboración de programaciones | nos tendrían que dar más tiempo | es que son las prisas | las cosas buenas pues bueno esos aprendizajes competenciales | esas situaciones de aprendizaje | intentar que los aprendizajes que hagan los chicos sean significativos | que los puedan llevar a la vida real para que vivan lo que están aprendiendo
9. I: ¿y la evau qué opinas?
10. E: pues opino que hay que hacer algún tipo de prueba | no sé cuál | pero como yo no doy esos niveles no me lo he planteado | no rechazo la actual e:: tampoco digo que sea lo mejor pero no sabría cómo hacerla mejor
11. I: ¿Y cómo reacciona el alumnado?
12. E: les cuesta bastante leer los clásicos | en general les cuesta leer e:: no solo los clásicos | pero:: | pero bueno vamos trabajándolo y vamos viéndolo | no les gusta | eso es la realidad | pero es que no tienen un hábito lector consolidado
13. I: ¿y hay autores con mejor acogida?
14. E: pues la más sencilla y actual | les gusta que tampoco es que sea un clásico clásico Las bicicletas son para el verano | les cuesta bastante leer la realista porque son descripciones a veces muy farragosas | les gusta la poesía de Bécquer y también las leyendas | eso sí que veo yo que les gusta | y el teatro de Lorca a pesar de la dificultad que conlleva | también les cuesta mucho la poesía barroca | pero bueno lo que es el teatro lo ven más fácil
15. I: ¿y hay actividades o enfoques te suelen funcionar más?
16. E: pues a ver e:: por ejemplo hacíamos tertulias dialógicas con el Conde Lucanor | con las leyendas hemos hecho representaciones | también presentaciones de cada uno de las leyendas intentando actualizarlas | también trabajamos ocn el Sí de las niñas y lo representábamos un poco | y luego también en cuanto la poesía pues siguiendo a Bécquer intentando crear otra poesía
17. I: ¿y qué lugar crees que ocupan en la cultura actual?
18. E: pues creo que no son muy apreciados
19. I: ¿y cuál es tu opinión sobre el canon literario?
20. E: pues creo que tiene que estar ahí | la propiedad intelectual | el inscribir un libro | ya no pienso en los clásicos sino en cualquier persona que escriba un libro tiene que | me parece bien el canon
21. I: ¿crees que con tu docencia consigues que los alumnos se interesen por los clásicos?

22. E: pues creo que debería incorporar muchas más actividades | para acercarlos más a los jóvenes pero ahora mismo con tanto trabajo no puedo idear más actividades
23. I:¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
24. E: pues el amor a la literatura | e:: pues también el esfuerzo | el trabajo | que las cosas se consiguen practicando | con esfuerzo | es difícil transmitirles la cultura del esfuerzo | porque la generación de ahora es el aquí y ahora y la inmediatez | pues eso es difícil transmitírselo | también todo lo que es el currículo | también la importancia de manejar el lenguaje para nuestra vida diaria | tampoco me he planteado más cosas
25. I: ¿y cuándo te preparas las clases y las llevas a cabo qué elementos influyen?
26. E: pues tengo que partir del grupo que tengo porque cada vez son unos grupos con más diversidad | entonces partiendo del grupo clase voy preparando cada uno de los temas | hago siempre actividades para ver qué recuerdan | qué esperan | y luego ya sobre eso voy presentando las diferentes cosas | a veces hacen una presentación en relación con historia para contextualizar una etapa literaria ¿no? con medios audiovisuales que ellos manejan bien | también vemos vídeos | explicamos las características | luego las buscamos en los textos e:: que hay que pararse porque ellos muchas veces desconocen las palabras | y luego posteriormente ellos van realizando | trabajando con los textos | con comentarios y así de alguna manera se termina el tema | usamos la clase magistral | también realizan trabajos en grupo | suelo evaluar por bloques | de expresión | por ejemplo la expresión oral siempre con presentaciones | de escribir pues con redacciones y también siempre hacemos una evaluación de comprensión lectora y a veces detectamos problemas de comprensión | yo ahora voy a trabajar con ellos la elaboración de microrrelatos | también pues con exámenes | un texto para que saquen las características | y también con una pregunta de un tema

Profesor 18

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: e:: yo sinceramente no suelo leer clásicos | leí MUCHÍSIMO en la carrera | hubo una saturación y ahora por el trabajo sobre todo sí que leo más clásicos | sí que me gusta de vez en cuando coger alguno pero yo leo más de misterio todas las noches que es lo que más me gusta
3. I: ¿Crees que se deben leer los clásicos en 2º de Bachillerato?
4. E: e:: sí se deben enseñar porque es cultura general | leer:: pues bueno tampoco hay que machacarles mucho con ello porque si no no se van a enganchar a leer desde mi punto de vista
5. I: Hablando de los estudiantes, ¿cómo actúan con la lectura de los clásicos?
6. E: pues e:: nada no les gusta hay por ejemplo 25 pues de esos a 5 les gusta la literatura | mira que yo lo intento hacer ameno con presentaciones vídeo música | y:: bueno pues hay quien se engancha y quien no | es que claro también la pandemia ha hecho mucho daño | se notó muchísimo | pero bueno ya se están poniendo las pilas | es que han cambiado su forma de relacionarse
7. I: ¿hay autores o textos que funcionen mejor?
8. E: mm:: sí que es verdad que los más sencillos como fragmentos enganchan mucho mejor | les cuesta lo que más la poesía | Generación del 27 o Garcilaso les cuesta mucho más
9. I: ¿Y qué actividades suelen tener mejor acogida?
10. E: las actividades tienen que motivas | nosotros explicamos y luego actividades | suelen ser juegos | trabajos cooperativos | eso sí que les engancha | pero la explicación con la pantalla les resulta muy tedioso
11. I: ¿cómo les afecta la cultura actual a la lectura de los clásicos?

12. E: pues yo creo que lo que nos pasa un poco a nosotros ¿no? que dejamos la lectura de lado | pues a ellos pues mucho más | si tienen la play y tienen una serie pues no se van a poner a leer | vamos yo creo que les influye un montón
13. I: como filóloga, ¿qué opinas del canon literario?
14. E: yo el pienso que el canon tiene que estar porque es cultura general entonces | yo es algo que que | pero sí que creo que la perspectiva desde la educación podría cambiar un poco para que fuera más ameno | si el contenido fuera mejor podríamos disfrutarla más | pero es que la damos corriendo | hay que dar un montón de siglos en un curso | y eso es como imposible
15. I: ¿qué opinas del planteamiento curricular que surge con la LOMLOE?
16. E: pues a ver vale:: está mucho más enfocada a:: a la sociedad de hoy en día:: es decir a coger el lenguaje para poder resolver una serie de conflictos que te puedan pasar fuera del cole ¿no? e:: de contenidos eso sí muy fácil | pero por lo menos sí que tienen eso de su día a día | yo sí te soy sincera sí que les estoy metiendo más contenido porque:: lo veía muy sencillo | aunque es verdad que en la literatura no se nota mucho cambio | mi libro de texto nuevo es de Edelvives y está enfocado con un texto que al principio siempre:: había un texto con unas preguntas pero el texto es ya muy reflexivo y se enfoca con los ODS esos objetivos | y luego el tema es muy cortito y como que el profesor debe introducir yo creo que más contenido | y también tratan distintos ámbitos | y luego la literatura | está totalmente separado | las actividades meten las de siempre | relacionadas con el texto | es verdad que al principio son actividades más reflexivas | más relacionadas con el medio ambiente | la mujer || la sociedad la inmigración
17. I: ¿crees que era necesario este viraje hacia algo más:: social por así decirlo?
18. E:: e:: desde mi punto de vista no porque es que nos están cambiando todo | ojalá haya un momento en el que la ley educativa se quedara igual | yo es que creo que tiene que depender el profesor | y es el profesor el que debe decidir si tener un enfoque más social o no y o sea::
19. I: ¿crees que tu labor como docente promueve que los alumnos se interesen por los autores clásicos?
20. E: hombre yo espero que sí:: e:: yo creo o espero que sí | no por todos pero yo qué sé con Garcilaso siempre les pongo un rap de un rapero de aquí y por lo menos que recuerden el nombre | sus topoi | que recuerden algo
21. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
22. E: jolín menuda pregunta | bueno soy muy pesada con la sintaxis | pero yo creo que en la parte literaria sí que les intento transmitir la emoción que es para mí enseñar esas obras | y sobre todo de lo que más se acuerdan es cuando les explico por ejemplo las sinsombrero que es algo que no aparece en los libros y que siempre me lo recuerdan después | un poco eso la Generación del 27 y las mujeres
23. I: ¿qué factores influyen cuando te preparas las clases y las llevas a cabo?
24. E: pues yo creo que al tipo de alumnado porque yo estoy en un cole con un nivel que llevan aquí es bastante alto | entonces intento preparar las clases pues bien | pero sobre todo para estar al nivel | miro mucho al alumnado y sus capacidades | yo creo que el contexto en el que se rodean influye mucho en su ámbito literario | las amistades por ejemplo les influyen mucho | pues esto se ve hay un grupito de chicas que van juntas y son las que más leen | se han tenido que leer para este trimestre el libro que ellos querían entonces me dicen que me lo ha recomendado Pepita | que es su amiga porque lee | luego el departamento estamos tres porque es un cole pequeño y entonces las lecturas las suelo elegir con mis compis de nivel | es un poco agobiante tener que elegir en realidad

Profesor 19

1. I: quiero empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos

2. E: pues actualmente no acostumbro en casa para leer clásicos aunque sí que puedo leer más poesía sobre todo generación del 27 y del 98 pero porque me gustan y porque ya me lo he leído | no no pero sí que es verdad que clásicos como tal pues el verano pasado me leí la Regenta pero de normal que leo todos los días leo actual | es como que ya me lo he leído obviamente no todos | pero al ser algo a lo que tienes que prestarle más atención y es que yo cuando leo últimamente es para distraerme | si leo algo clásico es porque lo estoy leyendo en el instituto

3. I: ¿y crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato?

4. E: sí sí enseñar desde luego porque son enriquecedores y hay que conocerlos lo que pasa es que no se deben leer desde la imposición sino desde el disfrute | tú no puedes pretender que un adolescente se lea un milagro de Nuestra Señora y le entretenga porque es que es imposible porque no conecta con nada de su persona | pero:: por ejemplo un Lazarillo | el Quijote | La Celestina | es que esas cosas tratan temas atemporales como el amor los engaños | la lealtad | son temas que se pueden seguir trabajando | no se puede leer solo | hay que coger igual fragmentos adaptados u originales pero como traducirlos al lenguaje actual y así conectan mucho más | hace no mucho fui a ver un grupo de teatro muy joven y habían hecho un musical de La Celestina | chulísimo | me encantó | y dije es que esto les gustaría muchísimo a los crías | los chavales dijeron que lo empezaron a escribir en 1º de Bachillerato porque les aburría muchísimo la Celestina y dijeron que ojalá fuera un musical | se entendía súper bien porque no es algo antiguo que no comprendan y luego si lo conectas con Romeo y Julieta | es la manera de trabajarlo | hay que trabajarlo | sí | porque es cultura | pues igual que tienes que saber quién pintó Las meninas o quién inventó la Teoría de la Relatividad | son cosas de cultura general | entonces sí pero como desde el aprendizaje y el descubrimiento y verlo:: yo la lectura aislada y cerrada como que no | no lo veo | pero hacer cosas en clase eso aí

5. I: ¿y cómo actúan los estudiantes?

6. E: mi experiencia es que la clase magistral les aburre | si no lo haces de forma muy dinámica | con muchos ejemplos | conectando con la actualidad | leer en voz alta sí que les parece muy entretenido | se enganchan más | el problema claro es que como no leen en casa y no tienen hábito lector | leen y no se enteran de lo que leen | da igual que lean en voz alta porque no interiorizan las historias | luego tienes que leerla tú detrás | y tienes que parar | ir explicando | no vale leer por leer | es que les dices voy a dar literatura y lo ven como un rollo | ahora es que me toca la celestina y lo que hago es ponerles en parejas | les doy fragmentos y tienen que hacer unas dramatizaciones | trasladándolas al lenguaje más actual | entonces les hacemos al final como una especia de representación pero con lenguaje de hoy en día y así ven que al final son personas de su edad que están teniendo como un romance a escondidas y tal | también a veces lo hacemos como un programa del corazón | acercarlo | o través de Instagram v a mí me gusta hacer perfiles de los autores | y que interactúen entre ellos los autores | porque claro tienes que conocer cómo es esa persona para saber cómo interactuaba | ese trabajo es muy interesante | o los currículos de autores | se pueden hacer cosas muy chulas pero la lectura en bruto no funciona

7. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

8. E: pues ocupan un lugar privilegiado en la mente de los que disfrutan de la lectura y son un coñazo para los no lectores | alguien que piensa en el Quijote piensa que eso es un tochazo que escribió un señor hace muchísimo tiempo y que tiene que ser un rollo y complicadísimo | yo creo que los clásicos la gente culta le interesan pero a la gente que pasa no creo que tengan un especial atractivo | en el centro en el que estoy en general mis alumnos no leen | alguna chica lleva libros en papel o novela gráfica | los del manga siguen existiendo y siguen leyendo | el año pasado nos leímos un libro de David Lozano y algunos me dijeron que es el primer libro que me leo en toda mi vida | también te digo que yo creo que siempre ha habido gente que lee y gente que no leía | claro nuestros padres no tenían internet para buscar resúmenes y si no leían les caía una buena | estaba esa amenaza | ahora es que tienen muchos recursos para hacer como que se han leído un libro | pero en mi generación no había redes sociales y mis amigos no leían pero lo escondían | ahora no creo que sea tanto una cosa de que haya otros estímulos que también sino que ahora se presenta completamente como algo menos atractivo | y que exige un esfuerzo | ahora mismo a los adolescentes les viene todo sin hacer nada | parezco una abuela pero es que tienen mucha

información al alcance en muy poco esfuerzo | es que las series son fáciles y rápido para qué voy a hacer el esfuerzo | les cuesta mucho

9. I: ¿cómo definirías el planteamiento curricular con la LOMLOE?

10. E: pues mira es que yo no la entiendo | no la entiendo nada de la nueva ley | pues entiendo que se está planteando de una forma positiva porque tienes más en cuenta al alumno en sus circunstancias personales | que no es café para todos todos los mismo | se tiene muy en cuenta la individualidad | pero claro en una clase de 30 personas tú me dirás | las cosas en papel siempre quedan en papel pero cómo se plantean en la realidad que es lo que me preocupa | hay mucha gente | las aulas están muy llenas | es difícil hacer cosas tan pormenorizadas | lo veo complicado | pero bueno nos adaptaremos como siempre

11. I: ¿y cuál es tu opinión sobre la Evau?

12. E: a ver a mí sí que me parece bien pero parece que el bachillerato es un fin para llegar a un examen y más que enseñar cosas y aprender o intentar ir viendo qué cosas les gustan para su futuro | va todo enfocado a un único examen | que te puede salir muy bien porque puedes tener un día muy bueno o te puede salir muy mal porque estás muy nervioso y eso no refleja realmente tú trabajo a lo largo del bachillerato | te he dicho que me parecía bien pues ahora estoy pensando que no | o sea me parece bien que es la manera más justa de que haya una nota igualitaria porque si no querríamos todos lo mejor para nuestros alumnos y habría unas notas buenísimas | y la criba sería más complicada | por esa parte bien | es que jamás me lo había planteado | pero sí es justo realmente | pero el examen es horrible | todo memorístico | no me gusta tampoco el sentido de que el bachillerato solo sea para llegar a la evau | en literatura el contenido es súper bonito e interesante | se podrían hacer muchas cosas pero no haces nada porque es todo para llegar a la evau

13. I: ¿crees que tu labor como docente consigue que tus alumnos se interesen por la literatura de autores clásicos?

14. E: e:: desde luego que este año no | igual con alumnos más mayores de bachillerato otros años sí | es que eso es otra cosa | son otros intereses | y depende mucho del centro y del tipo de alumnado | es que comparo el que tengo en 3º de la ESO de diversificación con el 1º de bachillerato de artes | pues es que no tiene nada que ver | en 1º todos les gustaba e interesaba a los de artes porque tenían unos intereses muy concretos | les gustaba la literatura | pero a un 1º de PAI leíamos mitos griegos y vamos se los ponían de sombrero | es que 1º además es duro porque llegan todos | los buenos y los malos y los que tienen y no tienen interés | es un curso con mucho repetidor además porque notan mucho el cambio a la ESO | entonces al final digo mira clase magistral y ya porque no me da para más | es que depende tanto del contexto | del tipo de alumnado | de la demografía | de los problemas que tienen en sus casas | es que todo depende de cómo son como personas | hay unos que les influye lo que les cuento y a otros nada porque no les interesa nada en absoluto | fíjate que el año que viene cuando haga la Celestina con los de PMAR creo que irá mejor porque se llevan mejor como grupo | entran muchos factores | están de mejor humor en clase

15. I: ¿o sea que tu concepción sobre tu propio desempeño depende mucho de condicionamientos sociales al fin y al cabo?

16. E: sí sí totalmente | es que trabajamos con personas | no con libros | bueno bueno pero muchísimo | es que cuando vas cambiando de sitio te das cuenta y puedes comparar | y luego hablando con compañeros claro | pues dices es que en un instituto bueno ves que los grupos son bilingües | en los pueblos que he estado un desmadre absoluto | es que depende las condiciones sociales | de poder comprarse el libro o no | ya eso los marca totalmente | el que puede permitirse una mejor edición que otros y estos le chinchan por habérselo gastado en eso y porque pues claro pobrecicos saben que ellos no | pues no pueden | la demografía influye mucho en los intereses | sí sí entonces claro tú te tienes que volcar más para que eso no se note tanto

17. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

18. E: puf:: pues mira modales | que digan hola | es que yo incido mucho en este grupo en el civismo | que sean buenas personas | es lo único que me importa | porque claro con sus coyunturas sociales pues no tienen tan fácil serlo | yo hago mucho esfuerzo por que piensen las cosas también | siempre les digo yo os doy la información que es lo que pasa en el mundo | luego vosotros haced lo que

queráis | con que sean un poco empáticos | se pongan en el lugar de los demás | valoren el trabajo de la gente | con eso me doy con un canto en los dientes

19. I: ¿y crees que los clásicos pueden ser un buen puente para fomentar esa empatía?
20. E: sí sí es que de todos sacas valores | porque dices pues eso ponte en el lugar de este personaje o de este otro | yo a veces se lo relaciono con la Isla de las tentaciones | y les hace gracia | cuando les hace gracia se les queda | con los libros pues claro que transmites valores con el reflejo de los personajes | es que al final representan personas y valores que es que todavía existen | que ya te digo que a mí me parece que son atemporales | se pueden utilizar hoy en día para la competencia cívica-ciudadana perfectamente
21. I: y a propósito de los valores que transmiten los clásicos y de la diversidad de la que hablabas antes ¿qué opinas de cómo está configurado el canon literario?
22. E: ¿cómo el canon? ¿el de lo que es un clásico o no es un clásico?
23. I: sí eso es el canon literario
24. E: pues también me parece a veces que pecamos de pedantes y de superioridad moral y a mí eso me molesta mucho porque no es mejor por ejemplo que un crío le gusta leer pero solo le gusta Los futbolísimos | oye pues que lea Los futbolísimos | o sea como que eso no es menos que que se haya leído todas las obras de García Márquez | hombre si un chaval me dice que su autor favorito es Vargas Llosa pues me voy a quedar impresionada | pero a mí eso de:: pero con todo lo cultural | me parece que denostar un contenido de consumo e: pensándote que eres mejor | a mí con los clásicos a veces me pasa eso | no tanto con los clásicos sino con quién dictamina que es un clásico y esto se puede leer y esto está bien pero esto otro no | pues chico a mí me parece que siempre que en esa lectura se transmitan unos valores positivos | evidentemente no te voy a decir que me guste que las chicas de 14 años lean After porque me parece que no les transmiten unos valores | les puede enganchar | pero no lo están leyendo desde un prisma lo que está pasando no está bien | pues yo no lo recomendaría | pero que un chaval se lea un libro de David Lozano o Ana Alcolea | pues esos libros no son clásicos | son contemporáneos y es una lectura perfectamente válida de la que puedes sacar una enseñanza y eso estás leyendo | y a mí todo lo que sea que lean | a menos que sea una cosa que te está creando una realidad que no está bien porque te va a traer problemas y no te está configurando la realidad como es | pero:: cualquier otro libro ¿por qué no? | es que a mí no me gusta lo de posicionar algunos libros como clásicos buenos | ¿cuándo se empiezan ya a considerar clásicos? ¿si son del 2000 son clásicos? ¿tienen que tener 100 años para serlo? No sé | entiendo pues que sí siglo XVII y tal | luego lo de siempre | leemos muchos señores y ¿dónde están las mujeres en los clásicos? Pues seguro que están y no las nombramos | me chirría a mí un poco lo de los cánones en general no:: no me gusta
25. I: respecto a tu metodología que has hablado de enfoque más creativos por así decirlo ¿cómo sueles evaluar habitualmente?
26. E: pues mira ahora mismo tengo un porcentaje de pruebas escritas que es un 30% y el resto trabajo mucho por proyectos | para evaluar tengo alguna rúbrica | hago mucha evaluación cooperativa entre ellos | mucha autoevaluación | pero también hago examen | damos un tema hacemos un examen y hacemos un proyecto | ahora como hemos terminado con el tema de historia | pues hacemos un proyecto y un examen | es que todo lo que sea trabajar | pintar | les gusta muchísimo | a mí así me funciona bastante trabajar yo la verdad es que me intereso mucho pues por cosas más creativas que también pues como estoy en redes pues miro a muchas profes lo que hacen | el juicio del Lazarillo pues sale de ahí | y funciona genial | yo intento estar activa porque me gusta y porque se aprende mucho con lo que hacen otros profesores ahí | eso además es que ayuda mucho porque ves que se puede hacer y que funciona ¿no? | es que ya no se puede hacer todo como antes con como ha cambiado todo

Profesor 20

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: e:: pues:: fui padre hace 6 años entonces pasé los primeros años de mis hijos fue una gran sequía de lectura | solo leía las lecturas del instituto | y hacer 3 años ya volví a coger buen hábito | me gusta mucho leer novedades editoriales pero es verdad que lecturas que tengo pendientes las voy encarando | hace poco me terminé la Regenta porque no me la había leído aunque le había dado mucha oportunidad | no sé si te refieres a clásicos así o grecolatinos
3. I: nacionales sí
4. E: yo como ahora en la carrera estaba más constreñido | por ejemplo de literatura americana clásicos que nunca me había leído me los voy leyendo | no es a lo que más acudo pero sí que voy compensando | me gusta darlos en clase además | para esto yo creo que la nueva ley te da más libertad al menos a mí | y:: enfocarlo de otra manera porque si no muchas veces ellos tienen la percepción de que clásico es igual a aburrido a sagrado a intocable | entonces poder descubrir con ellos por temas con más libertad sin tener que estar centrados en las etapas cronológicas | me permite acercarme a este tipo de lecturas pues desde el gusto | el entretenimiento | sacarles más vidilla y quitarles el poco de viejo | yo a ver soy muy fan de la nueva ley | estoy muy contento | hay una parte que no me gusta que como te dejan mucha libertad | creo que nos deberían haber dado más acompañamiento | más formación y sobre todo | más tiempo para habernos preparado | tiene la parte buena de que una vez que has hecho ese trabajo | yo me pasé un septiembre muy intenso | me seleccioné unos textos por temas y subtemas pues ahora me permite trabajar la lectura con mayor libertad | yo ya lo hacía pero me parece guay que lo legitime la ley | pues el poder trabajar de modo competencial | vincularlo a proyectos que vean que la lengua es una herramienta que sirve para cosas | a ver hay cambios | pero no siempre les hemos hecho caso a los cambios no creas | yo bueno pues cuando me saqué la oposición en 2010 estaba todo el tema de las competencias de forma mucho más abstracta seguía estando todo mucho basado en los criterios | después había que evaluar por procedimientos contenidos y actitudes | eso ha ido cambiando | pero nosotros cambiamos más lentamente porque mucho de cómo enseñamos es como nos han enseñado a nosotros e:: nos formamos en la teoría pero aplicarlo a la práctica nos cuesta un tiempo de coordinación que no siempre tenemos y que la inercia es muy poderosa | el decidir no hacer exámenes pues cuesta | a ver cómo lo vamos a hacer | el tema de las rúbricas yo cuando empecé no las usaba ponía las notas a ojo | yo creo que hay que evaluar todo lo que hacen las los alumnos | pero eso no quiere decir que los exámenes sean la única forma de evaluar
5. I: ¿cuáles crees que son los beneficios de que lean los clásicos?
6. E: por una parte e:: como entender y madurar por qué eso se ha constituido como clásico | me parece un razonamiento interesante | el porqué no todo lo que se escribe es un clásico | eso les permite a ellos el poder ir afinando su:: percepción lectora | ajustar esa brújula porque ellos no tienen conciencia muchas veces | dicen me gusta no me gusta pero les ha podido gustar aunque son un bodrio | los clásicos ayuda | el problema yo creo que es la distancia generacional que los separa | por eso la LOMLOE habla también de acompañarles:: guiarles | creo que cuando ese trabajo se hace se pueden hacer lecturas muy interesantes | luego que vean que hay unos puntos en común a todos los seres humanos | el poder ver que hace 500 años tenían las mismas inquietudes que yo no como la muerte
7. I: ¿de la evau qué piensas?
8. E: e:: para mí es muy importante que entre eso y primaria haya un escalón | y creo que en bachillerato se debía notar un escalón muy grande | desde ahí entiendo que la evau es necesaria | en lingüística ha dado un cambio muy majo y más práctico | con más sentido | y con la literatura pasaba un poco lo mismo | una pregunta de literatura pura y dura y luego una pregunta del texto | ese modelo me gustaba mucho

9. I: ¿y cómo reaccionan los alumnos?
10. E: de primeras con rechazo | entonces es como entrar a la selva e ir cortando a machete | cuando lo entienden se sienten muy bien | cuando conectan es como he adivinado el jeroglífico | he conseguido conectar con esto que me parecía tan difícil pues soy capaz de entenderlo | no siempre pasa
11. I: ¿y hay textos o actividades que funcionen mejor que otros?
12. E: a mí me funciona muy bien todo lo que es irreverente | sentido del humor | pues sexo | pues el libro de buen humor cuando ponen los cuernos | es que eso está vigente | textos que les escandalicen porque no son políticamente correctos como alguno del Conde Lucanor | da mucho juego ver el contraste de las visiones ¿no? lo que en la Edad Media por ejemplo era normal | y ahora se lo lees y les escandaliza | les hace entrar enseguida | esos textos que ellos ven enseguida no sé | pues la mística me gusta mucho porque se la uno con experiencias sexuales porque digo lo mismo tiro del escándalo | ellos se piensan que van a leer literatura religiosa súper pulcra y luego se sorprenden y eso es lo que más funciona y lo que más me da juego | y eso que de primeras no entienden nada no leen entre líneas | pero cuando se lo explicas sí | y luego no todos claro | esto deberíamos hablarlo con mis alumnos porque yo igual estoy muy contento con lo que hago y luego ellos piensan lo contrario
13. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
14. E: pues no sé | yo creo que los clásicos siguen vigentes con huellas en otras creaciones como los Simpson | pero ellos no suelen cogerlo
15. I: ¿crees que labor hace que se interesen por los clásicos?
16. E: sinceramente no | les podemos dar los clásicos mascaditos | lo que quieras | pero luego no lo van a leer | puedes hacer que cambien su percepción | eso sí |
17. I: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
18. E: que clásico no es igual a aburrido | eso creo que sí que se lo llevan | mis objetivos al final son que los entiendan de verdad | es que hay una primera parte que es de lectura comprensiva | que los conozcan | esa información cultural y que vean que no es algo alejado a ellos
19. I: ¿cómo te preparas esa enseñanza de los clásicos? ¿qué factores intervienen?
20. E: pues ahora hemos buscado los temas fundamentales de la literatura y hemos buscado fragmentos que los representaran y de todas las épocas de la literatura | que estuvieran representados hombres y mujeres | que tampoco ha sido fácil | e:: y luego en clase los leemos | vemos puntos en común | intentamos situarlos en una línea del tiempo | qué les ha llamado la atención | cómo ha evolucionado | a mí lo que más me influye ciertamente suele ser el como lo que yo pienso que son los fragmentos de textos que más pueden conectar con mis alumnos | luego e:: el entorno pues influye de 1 a 10 un 8 | es que mi entorno del centro es afortunado | o sea si estuviera en uno más problemático lo organizaría de otra forma | los textos que hemos trabajado tienen relación con su día a día | si trabajara en un entorno muy complicado con alumnado gitano y demás intentaría buscar lecturas más vinculados con eso | pues por ejemplo le daría mucho más juego al romancero gitano

Profesor 21

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos

2. E: últimamente mi hábito lector es deshábito lector | últimamente no estoy leyendo | aunque estoy intentando retomar mi hábito a través de la Generación del 27 | clásicos más clásicos no tanto | pero:: eso es lo que leo
3. I:¿crees que se tienen que leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: claro sí porque al final son parte de nuestra historia literaria y creo que es bueno que los alumnos conozcan lo que se ha escrito cómo se ha escrito por qué | el problema es si a ellos les interesa | que creo que no | a ver es que también depende de cómo se lo enfoques y qué lecturas | porque la Celestina les suele gustar mucho porque es truculanta | con mucho salsea | pero plantearles un quijote aunque sean fragmentos no les motiva porque lo ven antiguo y no es cercano a su propia experiencia | y a su propia a su propia realidad
5. i: ¿a qué enfoques te refieres?
6. E: pues no sé pero darles una clase magistral sobre los clásicos está comprobado que no funciona | y entonces pero tampoco he tenido la oportunidad porque el tiempo es el que es | grupos más duros | pero no he encontrado la fórmula o el método correcto para transmitirles los clásicos y que los disfruten
7. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
8. E: pues hablando de posición pues:: yo creo que se ha perdido muchísimo | están en el subsuelo | no se les tiene valor | ¿por qué? no lo sé | cambio en la visión que tenemos | en maneras de entretenimiento | en que ya no interesa::
9. I: ¿y qué opinas de la LOMLOE?
10. E: pues no me la he estudiado bien porque no he tenido tiempo pero el planteamiento en bachillerato es parecido pero sé que en la ESO creo que se quiere desalojar la idea de la historia de la literatura | y se plantean más como temas | si se enfoca de una manera atrayente para el alumnado es un buen enfoque | no es echarle la chapa para que la escupen | se trata de que vean que los personajes están de actualidad | que los clásicos han llegado a influir en la cultura más actual | luego sé que en la evau han planteado un nuevo modelo que a ver:: | es que el modelo vigente da poco valor a la literatura porque es escupir unos conocimientos que van a olvidar cuando terminen el examen | ahora es verdad que se consideraba un poco más de la obra en profundidad que cuando hice yo la selectividad | pero vamos hay que darle un modelo de tuerca a la evau pero tampoco me gusta la actual | el piloto este | pues bueno no sé no me termina de convencer | porque creo que hoy por hoy el alumnado no está preparado para resolverlo | y los profesores no podemos hacer milagros por así decirlo | claro que pienso que es fundamental que el alumnado tenga pensamiento crítico | pero hoy por hoy yo no sé qué herramientas tendría que darles en clase para que puedan resolver ese examen | o sea es que en general el modelo y la nueva ley están bien en el planteamiento ¿no? pero luego no dan unos contenidos para ponerlo en práctica | ni una formación | es más que nada que plantea unos fines y es como venga profesor apáñate para lograrlo porque yo no te voy a decir cómo se hace | es verdad que yo estoy en contra de escupir un temario pero me falta chicha
11. I: ¿y crees que con tu labor consigues que se interesen por la literatura de autores clásicos?
12. E: a ver yo lo intento | pues les un poco la manera que tengo yo de explicar la literatura que me apasiona me encanta | yo creo que mi labor es buena pero si ellos no ponen de su parte yo tampoco puedo hacer gran cosa
13. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
14. E: m:: es que como se lo aprenden y me lo escupen | es que yo creo que he tenido una mala metodología pues:: | pero bueno ellos yo creo que se quedan con el salseo que les cuento de los autores | que luego es lo que me ponen en el examen | ya les digo que se lo cuento para que se acuerden que no hace falta que lo pongan en los exámenes | pero es lo que se les queda | el salseo
15. I: ¿y cuándo te preparas las clases y las llevas a cabo qué factores te afectan más?
16. E: yo creo que lo que más el marco curricular | el departamento me deja total libertad | y el alumnado que diga lo que quiera pero yo tengo un currículo que seguir | por ejemplo en 1º de bachillerato que hay tanto me resulta imposible | o sea el marco curricular me lo marca pero no llego | yo creo que es lo que más me condiciona

17. I: ¿y ya como filóloga qué opinas del canon literario?
18. E: pues es que no estoy segura de saber lo que es el canon | la verdad | creo que es verdad que hay que introducir autoras | porque cuando yo las estudiaba cero pelotero | y muchas veces siempre nos han dicho que estéticamente tenían más calidad | creo que hay que meter autoras que son poco conocidas u otro tipo de autores que no aparecen | pues más sudamericanos ¿no? que nosotros es que no damos el Boom por ejemplo | pero es que ya no te digo el Boom | nada de literatura hispanoamericana nada nada | pues eso yo por ejemplo que a los alumnos sudamericanos también les ayudaría a involucrarse más con las obras ¿no? tirar un poco de esa identidad

Profesor 22

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: bueno ahora por ejemplo leo clásicos fundamentalmente para trabajar clásicos vamos releo lo que imparto e:: | porque mi hábito lector va más por la actualidad | además dirijo en el cole un club de lectura que damos sobre todo libros contemporáneos y quiero estar al día para orientar bien como profesor de literatura
3. I: ¿crees que los clásicos se deben leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: sí para esto yo soy súper dinosaurio | súper clásico | tiene que ser obligatorio | ahora bien hay que saber intentar escoger qué clásicos y sobre todo qué edición | no puedes tener a un chaval de 13 años | bueno es que mi opinión es que se tienen que leer en 3º y 4º y 1º y 2º de Bachillerato | hay que leer de todo pero en lengua y literatura hay que leer clásicos | también te digo que no es lo mismo la eso y bachillerato | tienen que ser distintos o adaptados | yo creo que hay que enseñarlos porque forman parte de nuestro patrimonio | de nuestra historia | de los problemas que hemos tenido como país | por la misma razón por la que hay que enseñar historia | es patrimonio cultural histórico | sin eso no podemos vivir | tenemos una gran responsabilidad por que los alumnos salgan a la calle habiendo visto literatura clásica aunque sea lo más básico | aunque sea traducido adaptado | pero que sepan quién es Jorge Manrique Lope Galdós | autores que nos definen como país | me parece un imperativo moral y por supuesto profesional
5. I: ¿y cómo definirías el planteamiento curricular?
6. E: pues mira con respecto a las humanidades es un acoso y derribo total | yo creo que alguien que es quien ha decidido esta nueva ley pues arrastra un trauma infanil y no puede ver las humanidades | se está haciendo mucho hincapié en las famosas competencias que está muy bien | ahora con lo de la mujer en la ciencia ¿no? por supuesto hay que haber mujeres científicas pues sí pero:: las humanidades no pueden quedar relegada no | es que es lo que nos convierten en humanos | es que el latín la lengua y literatura nos están arrinconando | fíjate la nueva selectividad que están planteando aun me parece un ataque directo contra las humanidades y en general contra la transmisión del conocimiento en la escuela | se está dinamitando el concepto de cultura de educación ilustrado del XVIII | siempre en contra de los contenidos y los conocimientos | se están vaciando los contenidos | convierten todo en algo automatizable | los clásicos forman parte de todo ese pack del conocimiento | que un alumno mira salga de la ESO sin saber quién es Fernando de Rojas es que me parece un crimen | mira yo la evau la plantearía fundamentalmente | en lengua y literatura para empezar le daría el mismo peso a ambas | sí que es verdad que haría práctica | como está siendo ahora no y luego una parte de teoría tal y como hago yo en mis exámenes | preguntas teóricas y luego comentario de texto | pues que reconozcan las características del modelo realista ¿no?
7. I: ¿y cómo reaccionan los alumnos a los clásicos?
8. E: pues leen los libros porque yo se los hago leer | y les pongo un control de lectura muy básico | luego creo que lo agradecen a posteriori | a lo mejor se acuerdan de mi parentela cuando tienen que empezar a leer | pero luego sí que es verdad que creo que les gusta | a mí es que esto que conozcan a uno en

youtube pero no sepan que es Lorca pues:: es que para eso está la educación | sino todo sería tiempo libre | eso no quiere decir que no tengamos que intentar que disfruten

9. I: ¿crees que tu labor como docente consigue que se interesen por la literatura de autores clásicos?
10. E: pues chica yo creo que sí | a ver mi autoestima como profesor después de tantos años currando pues la tengo bastante cubierta ¿sabes? Ya me he dado todos los disgustos que me tenía que llevar y ya estoy curado de espanto | al final no me importa mucho si agradecen o no la lectura | yo lo que busco es cumplir mi obligación | tengo claro que estos chicos tienen que saber lo que tienen que saber | pues que sepan diferenciar un texto medieval de uno del Barroco | y ya | esa es mi obligación y yo creo que lo hago bien ¿qué me reconocen? Pues bien ¿que no me lo reconocen? Pues también bien | es que también esta magna tarea que se nos ha encomendado a los docentes | o sea la mayoría de profesiones son reconocida si hacen bien su trabajo | si cumplen bien su obligación | y a nosotros parece que nos piden | no sé
11. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
12. E: claro no es lo mismo Secundaria que Bachillerato que se está preparando una evau | aquí desaparece el placer ¿no? yo creo que consigo pues que conozcan la literatura sin duda | que conozcan las etapas literarias | mi función es presentarles el cuerpo cultural literario y luego ya ellos decidirán si leen o no
13. I:¿y hay autores o textos que tengan mejor acogida?
14. E: hombre siempre lo más agradecido es lo más contemporáneo | Don Juan Manuel pues les parece un poquico rollo | aunque fíjate las jarchas sí les gustan | claro quizá porque son como más orales | más cercanos a sus registros | y también ya te digo lo que sea más cercano a ellos.
15. I: cuando te preparas las clases y cuando las llevas a cabo ¿qué factores sueles tener en cuenta?
16. E: pues sobre todo el departamento | porque decidimos las lecturas | el marco curricular pues bueno | sí en cuanto a contenidos pero yo le doy mucho más peso a los clásicos y también tengo mucho en cuenta los valores de los textos ¿no? al final pues intento un poco que comulguen con los valores del colegio | porque creo que para eso también está la educación y los clásicos | para transmitir unas ideas y claro los clásicos son los que mejor nos conocen ¿no? como pueblo
17. I: y como filólogo ¿qué valor le otorgas al canon literario?
18. E: pues mucho la verdad | y cada día más porque cada día está como más desprestigiado | cada día sufre más ataques ¿no? que si las mujeres | que si las nuevas orientaciones | que está muy bien | pero yo creo que en lo que refiere al clásico la representación de unos u otros es algo secundario | obviamente si hay obras que merecen ingresar en el canon deben hacerlo independientemente de su autor porque la obra habla por sí misma ¿no? | pero que prime siempre el criterio de calidad | porque si empezamos a meter textos e:: por uno u otro motivo social eso ya no es un canon literario | es pues:: un itinerario para hablar del papel de lo que sea | pero no es un canon

Profesor 23

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues:: hombre yo empecé a leer clásicos cuando estaba en el cole y me encantaban | es verdad que eran difíciles pero es que me los explicaron súper bien luego fui cogiéndoles más gusto || hasta los últimos yo encantada y enamorada de ellos | lo que pasa es que cada vez es más difícil llevarlos al aula | me gustan porque entiendo que son historias muy buenas | pero cada vez empiezan a ser más originales para gente moderna | la historia del Lazarillo se la cuentas a los críos sin leerla y les encanta | les cuentas la Celestina | ni te cuenta y les encanta | tienen esas tramas que se las acerca y les resulta muy atractivas | luego ya propones la lectura de la obra o de fragmentos y vienen los problemas | pero yo he notado mucha diferencia de unos años a esta parte | por ejemplo en 1º de la ESO les leíamos cuentos clásicos o uno de Don Juan Manuel | al principio les costaba pero les gustaba | y ahora en 3º

de la ESO estamos con el Lazarillo y la primera clase les hemos dejado solo y la impresión general es que como no lo entienden no saben qué pasa | las ediciones que tienen son ediciones adaptadas y ni aún así y sobre todo les gustan los dibujos | entienden la historia por los dibujos | el otro día me dijeron que el Lazarillo iba de descuartizamientos y les digo ¿y eso? Es que en los dibujos hay uno al que le sangra mucho la cabeza | y y eso | a mí me encantan las clásicas y solo leería clásicos comparándolos con moderno pero es muy difícil y cada vez más | el otro día en 3º me encontré tres versiones que habían traído del lazarillo | unos la tenían muy muy adaptada y fueron los únicos que pudieron entender algo si no | nada | y en clase cuando hemos leído fragmentos del Cid | lo tenemos que traducir de español a español | es muy complicado y necesitamos tiempo no porque no se pueda hacer | es que explicar cuatro líneas de un párrafo igual nos lleva un cuarto de hora

3. I: ¿y por qué crees que cada vez va a peor por lo que estás contando?

4. E: pues porque cada vez destinamos menos tiempo a fomentar este tipo de lectura | nos hemos rendido | o sea está muy bien que se utilicen nuevas metodologías porque es verdad que el alumnado del siglo XXI ha perdido una serie de capacidades | como la concentración o:: o y necesitamos nuevas formas de acercamiento ¿no? pero eso no quiere decir que haya que quitarle peso a los clásicos | por ejemplo los libros de texto ya dedican poco espacio a la literatura | antes teníamos una asignatura de lengua y otra de literatura | claro el tiempo se multiplicaba | ahora no | el hueco que nos queda es súper breve | les cuesta mucho la historia | porque hay muchas cosas que saber previas que se han olvidado | o no las saben de forma que las puedan relacionar bien | los problemas no ayudan porque dedican mucho a lingüística | y ellos son muy reacios a ese esfuerzo

5. I: ¿y ahora que opinas de programas qué opinas del nuevo planteamiento?

6. E: yo entiendo que se está haciendo un enfoque más práctico a la hora de entender la lengua y poderla explicar | pero a la hora de disfrutar | los alumnos tienen muy pocas oportunidades | o se buscan la vida | los programas yo creo que van cada vez más a lo práctico | la lingüística | la ortografía | y piensa que eso en realidad va en detrimento nuestro | porque al alumno que le gusta la lengua quiere disfrutarla | no hay ninguna parte por ejemplo para la literatura juvenil | al que le gusta leer eso le animaría un montón | es que que disfruten la literatura se ha dejado completamente en manos del profesor | en lo que decida y en el esfuerzo que haga pero ya | con tanto contenido lingüístico se hace muy complicado | y la LOMLOE pues:: tengo una opinión positiva porque en cierta medida hemos mejorado porque no es tan estandarizado y tan partido pero a la hora de ponerla en práctica madre mía | están un poco | incide tanto en lo que no son contenidos que a la hora de practicar has de saber mucho más antes para ponerlo en práctica | incluso los alumnos se quejan de que en los libros no tienen la teoría para poder estudiar | entonces tienes que darles enlaces de internet o de otros artículos para que tengan esos contenidos ¿no? yo creo que todavía nuestra forma de entender la formación no está hecha para este cambio tan competencial | porque se dice que el alumnado lo prefiere pero sí es verdad que prefieren pues cosas más prácticas más entretenidas | pero luego te dicen ¿y los apuntes? Están un poco desubicados | debemos acudir a materiales adicionales | los libros hacen propuestas muy prácticas muy tecnológicas | pero yo no sé si hacen tanta falta

7. I: ¿y qué opinión tienes de la evau?

8. E: pues que hasta que no se adecúe a todo lo que nos mandar hacer en la eso no le veo mucho sentido | por lo que te decía antes porque los alumnos ya en secundaria muchas veces están pensando en la evau porque el sistema les lleva a ello | entonces:: no veo sentido que cambiemos en unos ciclos y en otros no que lo hagan como toda la vida | o sea hacemos actividades muy prácticas muy competenciales muy cooperativas pero al final es que si la evau es el examen escrito de toda la vida:: necesitamos contenidos para poder preparar | claro en bachillerato lo pasan fatal | es que no están acostumbrados | hay un desfase importante

9. I: ¿y hay textos o actividades que tengan mejor acogida?

10. E: las actividades que les gustan más a los alumnos suelen ser las más participativas | normalmente investigar sobre cualquier cosas les apetece más | pero también es verdad que cuando les explico las obras de forma tranquila | profunda y se lo traduzco de español a español es verdad que a algunos les gusta | así con la clase magistral y se la relaciono con su vida y eso les gusta | el otro día dando Jorge Manrique y les traducía y funciona | cuanto mejor explicado esté el contenido más lo aprovechan | más les gusta | claro pero para eso tenemos poco tiempo porque ya tenemos que hablar de la sintaxis

y vocabulario | todo lo que sea relacionarlo con su vida les gusta | pero claro eso lleva un trabajo de traducción

11. I: ¿y qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
12. E: bueno:: a la altura del talón | los que hemos leído la suerte de leeros y los tenemos presentes pues nos sirven para relacionarnos | pero a la gente joven de ahora les suena a chino | como mucho el Quijote y me dijeron que lo leyeron todos en primaria | claro pero profundizar más en la obra pues no | es verdad que cuando se lo explicas se dan cuenta de que no han cambiado tanto
13. I: ¿crees que tu labor consigue que se interesen por los clásicos?
14. E: yo creo que sí | esa es la idea que tengo | pero claro todo tiene que partir de que el profesor esté interesado | en mi caso sí | a mí me encantan y por eso creo que hago un buen trabajo | pero cuesta mucho
15. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
16. E: el entusiasmo | eso creo que lo transmito porque creo que es completamente sincero y el contenido en el sentido de que lo puedan relacionar con su vida | les voy guiando bien | para que se den cuenta de que no hemos cambiado tanto
17. I: hablabas antes de la literatura juvenil:: ¿crees que habría que reformular el canon?
18. E: sí:: hay que adaptarlo | es un medio que cada dos años se renueva | salen autores nuevos | yo veo a algún alumno que se traga cada tocho que madre mía del cielo | ya me gustaría a mí a sus años | pero claro lo conocen porque van a las librerías | pero eso debería renovarse más para estar actualizado | al final el canon eso es lo que tiene | que cambia ¿no? pues entonces debería actualizarse | para que en los libros de texto tengan obras actualizados | de ahí que la biblioteca tenga tanta importancia | si no:: no sé cómo lo conocen | los clásicos yo creo que se seleccionan solo | este año leeremos el Cid que el episodio de los condes les encanta | son fragmentos que se seleccionan solos | cuando les explico bien la celestina les encanta | los clásicos cuantos más mejor | también es que va con los grupos
19. I: por eso iba a preguntarte un poco ¿qué suele influir en tu forma de dar clase? ¿en tu planificación?
20. E: todo | lo primero es si llevamos libro o no | eso lo decide el departamento | es verdad que el libro de texto condiciona mucho | pero yo selecciono | pues en función de la dificultad por ejemplo | cuanto más sencillo mejor | cuanta menos dificultad tenga el texto original | mejor | o cuanto más fácil sea plantear la situación | mejor | y:: y después el grupo que tengo delante | mis compañeras y yo intentamos que por cada evaluación se lean un libro | en la 1º evaluación de 3º leímos Rebelde que de clásico no tiene nada | bueno clásico actual sí y clásico americano también porque en los coles se lee desde hace mucho y porque en américa yo creo que se lee con fervor ¿no? pero en la 2º leeremos el Lazarillo | que eso es un clásico castellano como Dios manda | estamos en ello a ver cómo nos sale y después tenemos La ratonera | que es teatro | desde hace años en 1º y 2º de ESO teníamos clásicos pero los quitamos porque les costaba mucho y no era gratificante | respecto al grupo pues fíjate que no me condiciona mucho porque puedo yo tener una idea porque cuando propongo una obra y empezamos a leer todo cambia | es como una película | piensas que van a reaccionar bien y se aburren | es cuestión de ir probando y si no va bien pues rectificar cuanto antes para no perder tiempo | en nuestro centro tenemos autonomía porque es pequeño | estamos dos en 3º por ejemplo | entonces:: nos coordinamos y este año al cambiar la ley nos hemos basado primero en repetir lo anterior para no cambiar el material sino más bien la forma de hacerlo | el año que viene pues ya veremos según ha ido este | el centro sí que nos dice pues que por lo menos elijamos un libro para leer
21. I: ¿crees que se van a seguir leyendo los clásicos?
22. E: sí yo creo que sí | seríamos muy tontos los profesores si los dejáramos morir | al final es que es una lucha nuestra ¿eh? Al final a nosotros en el libro de texto pues nos sale un pequeño fragmento del Cid | pues en nuestra mano está darlo por encima comentando pues solamente la teoría del libro o pararte bien | analizarlo | leerlo en alto:: | el ritmo lo pongo yo | que lo hago pues porque creo en ello | pero claro imagínate que en la evau les pidiéramos analizar de verdad un clásico | pues entonces le podríamos dedicar mucho más tiempo | que es lo que hacemos con la sintaxis | que en 4º nos llevan mucho tiempo porque sabemos que en la evau es una parte muy importante | si supiéramos que en la

evau va a hacer un comentario de un texto clásico que comentar también lo haríamos | vamos yo lo intento | pero digamos que tendríamos legitimidad | la evau es lo que nos marca

Profesor 24

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: m:: claro mi hábito lector ha ido cambiando a lo largo de los años | yo empecé con novela juvenil | Los cinco:: ahí cogí bastante bagaje y luego ya con el instituto me empecé a interesar por los clásicos y en la carrera aunque yo no hice filología sino humanidades y sí me gustaba mucho | y ahora obviamente con la profesión pues he tenido un contacto con clásicos que ni conocía aunque bueno como he sido madre hace poco pues | tengo muy poco tiempo así que leo sobre todo lo que me demanda el instituto | pues ahora por ejemplo que estoy haciendo itinerarios lectores pues me estoy leyendo distopías pues 1984 y Fahrenheit | a ver es que clásicos clásicos | cuando hablamos de clásicos | ahora lo que estoy intentando hacer es leer relatos cortos o cuentos | también hemos leído a Pió Baroja a Poe a Bécquer claro yo no sé si eso está considerado como clásicos aunque no sea pues:: la novela prototípica | en mis clases se leen bastantes clásicos | pero no es una política del departamento de lengua | como departamento ponemos unas lecturas obligatorias que en 3º y 4º sí son más clásicas y en 1º y 2º más de novela juvenil | más como para atracción de futuros lectores
3. I: ¿y tú por qué fomentas tanto su lectura? ¿cuáles son sus beneficios?
4. E: pues mira creo que habría que leer bastante más de lo que se lee | no solo en lengua sino en todas las asignaturas | entonces lo clásico nos ofrece que por ejemplo cuando damos la literatura se puede ilustrar mejor | porque son su máximo exponente ¿no? de épocas:: de género || pero luego es verdad que cuestan | la distancia cultural | ya no solo que no están acostumbrados a leer como antes | sino que es que lo que leen es lo que ofrecen las redes sociales que es bastante alejado de lo que sería un lenguaje correcto | es que ya no solo es esa distancia | sino que no sé | que a nivel cultural me toca explicar cosas que en principio || no sé como explicarlo | mira el otro día estábamos dando el relato de Pío Baroja y aparece un cura que supuestamente iba a dar la bendición para que: el muerto se fuera en paz | pues ellos entendieron que bendecían una copa | o sea no entienden nada | pero claro son cosas de que | ya no solo es que ahora tengan otras culturas y no sepan eso ese contenido de costumbres más religiosas | es que no da tiempo de explicarlo todo | yo no sé si los clásicos se va a convertir como la mitología griega y romana | que hay que partir de cero | o sea es el lenguaje | es la distancia | que claro hay muchos conocimientos que no entienden porque cada vez hay menos contenidos | y también no sé hay un nivel que creo que son capaces de llegar aunque les cuentes todo eso que no tienen | se les nubla | como es una cultura también tan visual | que claro la descripción de un paisaje por ejemplo les choca mucho porque ya saben perfectamente como es un paisaje | entonces claro eso se les hace muy pesado porque están acostumbrados a que esa información ya les llega por otros canales | y hay que encontrar la manera de que le vean los beneficios que tiene
5. I: ¿y cuándo haces ese acompañamiento disfrutan de las obras?
6. E: pues no sé si disfrutar es la palabra pero sí que desde luego me están diciendo este año que prefieren que leamos las lecturas de forma conjunta | que compartamos lo que pensamos | me acuerdo de cuando les expliqué un cuento de Clarín que tenía relación con el paraíso de Adán y Eva pues:: cuando les di una lectura diferente a lo que ellos veían de forma superficial pues:: fliparon en colores ¿no? cuando les enganchas de alguna manera ellos entran | sobre todo los de 16 que son muy despiertos | cuando ellos van descubriendo esas pistas que les ha dejado el autor y que tú les das pues sí que disfrutan | pero una lectura por sí solos yo desde luego tengo malas experiencias | pero incluso con lecturas que no son tan clásicas | fíjate el otro idea Orgullo y prejucio que es un clásico así de romanticismo | pues aunque la historia les ha gustado incluso los que son buenos lectores me dicen que les cuesta | pero claro tampoco tienes todo el tiempo del mundo para tratar las lecturas
7. I: ¿cuáles dirías que son las claves para engancharlos?

8. E: pues a mí lo que me está funcionando son relatos cortos y más que el tipo de relato | la manera de trabajarlo | que ellos participen | no solo que se las expliques tú | claro tú antes hay que traducirlo | hay que implicarlos de alguna manera | es verdad que la brevedad es importante porque si hay ya mucho texto se desconcentran y se pierden | yo creo que han perdido ya hasta la memoria a corto plazo | a largo seguro también vamos | pero más que el tipo la manera de trabajarlo | yo sigo intentando las tertulias pero no funciona muy bien porque les cuesta mucho arrancar || si tú les dejas ahí venga a hablar del libro | pues no hablan | exigen mucha intervención por mi parte la verdad | si no les cuesta llegar a algo | fíjate ahora con las novelas distópicas que estamos dando | la de debates que eso plantea | pues o los conoces un poco o es muy difícil llegar a reflexiones así | creo que también el problema es que están poco habituados | les parece todo extrañísimo | si claro no trabajamos con ellos en ello desde abajo y de forma coordinada pues cuando vas a una actividad más compleja o a textos más complejos pues que quieres | porque decir me ha gustado o no es muy sencillo pero a mí me gustaría que hicieran reflexiones más complejas ¿no? no entienden nada | en primaria yo creo que sí que lo hacen las tertulias | pero claro luego llegan a 1º de la eso y si se encuentran lectura de un libro y examen | y te pregunto que llevaba en el bolso la protagonista | yo no puedo pretender que en 4º pues sepan hacer una buena tertulia | es que yo creo que la reflexión que propone las tertulias sí que me gusta | aparte pues:: me suelen hacer también reseñas como si fueran youtubers | que es lo mismo de antes pero digital | también me gustan las actividades de escritura creativa | pues que me cuenten la obra desde la perspectiva de determinado personaje o:: lo que voy a hacer ahora con los itinerarios es que me hagan una comparativa entre todos los libros que se han leído y decir diferencias similitudes | a ver algunas veces con otros compañeros hemos hecho tareas más entretenidos | pues con el lazarillo tenían que hacer diferentes perfiles de los amor | y con los entremeses de Cervantes hicimos como una productora de netflix y tenían que decidir dónde iban a rodar | el guion

9. I: ¿crees que tu labor como docente hace que se interesen por estas obras?

10. E: buff: pues mira creo que detectan cuando una persona le gusta leer y cuando está comprometida con su labor | eso lo detectan muy bien | me encantaría decirles que sí que les contagio todo mi entusiasmo por los clásicos | pero sinceramente creo que no | cuesta mucho engancharlos a leer | estoy probando aun e: no tengo conclusiones claras porque sigo pensando qué funciona | claro también es que depende mucho de los grupos | es que no hay una receta secreta | quizá te funcione con un grupo pero no con todos | entonces claro | yo voy probando | intento que trabajemos pues la competencia literaria digital | que vaya más allá de me lo he leído y te escribo un resumen || claro a mí no me está interesando tanto que conozcan a Clarín como autor de la Regenta y me está interesando más trabajar pues mira esto es un texto | entiende lo que pone y valora el texto | entonces | en los exámenes y pruebas que les propongo no es tanto un conocimiento memorístico de conocer a los clásicos | es más una comprensión de los clásicos

11. I: ¿y cómo definirías el nuevo planteamiento legislativo?

12. E: a ver creo que antes se incidía más en los clásicos porque lo pautaban y ahora no | a mí me gusta en parte porque la ley te da bastante libertad a la hora de elegir la ruta que quieres que sigan tus alumnos y eso está bien porque con un equipo fijo en un sitio y un departamento fijo te da la libertad para tomar esas decisiones | el problema está en que los departamentos no son fijos y estables | entonces claro puedo llegar fija a mi nuevo destino pero yo no sé cuánto tiempo voy a estar aquí ni tampoco sé cuántos de mis compañeros van a serlo | entonces claro ponerte a hacer un proyecto de este calibre como te propone la ley creo que no es realista desde el punto social desde la realidad en la que vivimos los profesores | tan itinerante | también te da tanta libertad que imagínate que los profesores de distintos niveles damos todos Lorca porque nos gusta entonces claro los alumnos se encuentran con que dan todos los años Lorca | entonces claro esto se tiene que pautar desde principio de curso y entre todos | claro además depende del profesor ahora pues puede haber unos que quieran clásicos y otro que no | entonces estás haciendo un alumnado que va a dar muchos clásicos en unos centros y otros que no | ¿realmente sabemos las consecuencias de eso? ¿las diferencias de cultura que puede haber¿ o al revés | que unos tengan mucho hábito lector y otros nada porque se han aburrido | es que eso tampoco es justo para ellos | en mi opinión eso no es válido por ejemplo lo de quitar los clásicos y meter novela juvenil | porque el que lee lo va a leer esa novela juvenil | entonces no es necesario que encima desde el instituto estemos | dando lecturas más juveniles | pero claro esta es mi opinión y sé que hay gente que opina lo contrario | está muy bien la libertad pero también creo que tiene que haber un orden claro

sobre cómo deben ir las lecturas y eso ya te digo que eso en mi centro no va a suceder | cada uno va a su bola | es muy complicado que se consiga algo

13. I: ¿y qué opinas de la evau?
14. E: buf:: pues no sé lo que me parece fatal desde luego es lo que igual se plantea una prueba de test | claro es que esa es otra | rumores de una prueba u otra | no se sabe nada y luego ¿qué vas a hacer? ¿Cambiar de un día para otro todo un formato al profesorado y al alumnado? Porque es que la evau es una institución por sí misma | a mí vamos es que me parece una idiotez lo del test | yo sí que es verdad que quitaría peso a la sintaxis que es que tenemos conversaciones en 4º de la eso que parecen de filología | eso nos daría muchas más horas para redactar escribir y comprender | o sea es que para mí el tema ahora mismo es que ni saben escribir ni redactan | yo le daría peso a eso | haría un examen con un comentario de texto literario seguro | aprender a hacer un comentario para que puedan demostrar que entienden el texto | pero no de unos textos pautados | porque al final lo que hacen es escupir lo que han aprendido | sino de un texto literario que ellos pueden conocer o no | intentar acertar la corriente | es que tampoco me parece complicado
15. I: a propósito de que antes hablabas de clásicos sí o literatura juvenil | ¿qué opinas del canon literario?
16. E: pues mira en sí que es verdad que en 1º de la ESO no tendría por qué haber necesidad de autores clásicos | con que ellos leyeran novela juvenil | pues suficiente si eso un cuento clásico y ya | en 2º yo creo que sería el momento y de iniciarse y 3º y 4º pues aprovechar a tope | lo que son lecturas obligatorias típicas del centro | pues todo clásicos | y ya está para mí sí
17. I: ¿y crees que habría que hacer una revisión de propios los clásicos?
18. E: es que ya se está haciendo | yo creo que ya se está teniendo en cuenta que hay que hacer un canon más variado | sí que es verdad que en literaturas más | pues los siglos de oro es difícil encontrar una variedad porque realmente lo que hay es lo que resalta | pues autores | los clásicos de siempre | pero sí que a partir del siglo XX sí que se trabaja con mujeres con nuevos colectivos que están saliendo y LGTBI y eso | vamos que yo creo que la gente es muy consciente de la diversidad de las lecturas y la diversidad de los autores | y de proponer cosas diferentes | no sé si es necesario hacer una revisión | al final es que lo ves con la práctica | si funcionan se queda | hoy hemos trabajado un poema de una mujer que no es española y les ha encantado | en cambio Rubén Darío que lo habíamos visto lo llamaron de todo porque ponía algo de unos negros | bua:: esto esto es que si RACISTA | se pusieron en contra de Ruben Darío | claro realmente no habían entendido nada | pero les encantó hablar de eso | que yo creo que las cosas se van imponiendo por sí mismas | yo creo que los clásicos se hacen de eso | de que realmente esto funciona | esto transmite eso | sirve para ilustrar esto | cuando usas los textos clásicos pues te instauran
19. I: ¿y qué factores suelen influir en tu práctica?
20. E: m:: yo normalmente me planteo qué quiero hacer este año | qué quiero trabajar | y esto me lo planteo en septiembre y luego si llego a un centro nuevo pues tengo que contar con ciertas pautas que te marcan desde el departamento que no te permiten hacer lo que habías planteado | o porque te ha tocado un grupo porque sabes que lo que pensabas hacer es imposible | si das una lectura ya vamos bien | yo me intento hacer mis planes pero es que luego la realidad se impone | pues sobre la marcha | no sé realmente si tengo libertad pero la ejerzo | por ejemplo este año obligaban a tres lecturas pues yo he metido otra más | a mí es que los clásicos es lo que me gusta | por eso le doy tantas vuelvas | la literatura da mucho juego | es lo que te digo al final las cosas que funcionan se imponen y quién se va a oponer a la valía del Quijote || igual no hay que obligarlos a leer pero sí fragmentos historias o actividades que despierten su curiosidad | yo lo que saco en claro es que hay que trabajarlos con ellos porque desconectan | les falta vocabulario | cada vez más | generacionalmente van a peor porque lo que leen son redes sociales | textos muy cortos WhatsApp | les presentas un artículo periodístico y es que se quejan porque se ven incapaces | y ya no hablemos de la pandemia | que pasaron un curso porque sí y entonces tienen unos vacíos que es complicado | yo aun lo noto | o retrasas a todo el grupo o:: este año es el primero que llegamos que sigo el ritmo de antes de la pandemia | y les cuesta muchísimo | la mayoría aprobaron sin estudiar nada | como solo exigíamos trabajos pues la mayoría se sacó un máster en cómo copiar trabajos sin que me pillen | con toda la carga que teníamos todos los demás pues tampoco te da para ser un súper policía | muchos conocimientos de ese curso se perdieron

y el año siguiente tuvimos que rellenar esos vacíos | aun seguimos arrastrando también esa falta de disciplina y trabajo | todo es un mundo

Profesor 25

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: ¿con clásicos no te refieres a latinos y griegos te refieres a clásicos de la literatura en general?
3. I: sí eso es
4. E: pues:: es muy complicado leer los clásicos porque no tienen hábito lector | y para ellos pues son una marcianada con la que no conectan | tú te empeñas pero es muy complicado y a veces muy desesperante | yo hay momentos que me he sentido ridícula | completamente | les cuesta horrores leer los textos | pero yo no desisto e:: | no renuncio a la literatura | me cabrea mucho el planteamiento LOMLOE | porque creo que hace desaparecer la historia de la literatura | porque aunque no logren conectar yo creo que sus referentes culturales | tienen que estar ahí | los clásicos es que tienen que estar porque son unos referentes culturales que están en la base de nuestra cultura | es que son nuestro patrimonio | nuestra cultura | y:: que aunque ahora ellos no lleguen a conectar van a encontrar mil películas o canciones que vienen de ahí | algún día puede ser que conecten | yo tampoco conectaba a su edad
5. I: ¿y ahora los lees?
6. E: sí | yo por ejemplos soy fanática del Quijote | es que me parece alucinante | ya sé que soy rara | yo soy partidaria por ejemplo de que se tradujeran los clásicos al castellano actual | eso:: yo soy partidaria porque entiendo que eso es una barrera incluso para mí | pero su esencia | eso que los hace no sé si eternos o universales | no lo sé definir pero sé reconocer un clásico porque se reconocen solos | ¿no? | estoy convencida de que sí | aunque ahora no conecten | lanzarles eso para que sepan que existen es fundamental | yo es que la cultura la valoro mucho por sí misma además | independientemente de su utilidad | a lo mejor es porque mi formación es muy clásica | pero yo creo lo que creo
7. I: hablabas antes del planteamiento LOMLOE | ¿qué opinas exactamente?
8. E: pues mira | yo este año no doy cursos LOMLOE | pero me lo leí en verano y me parece desoladora | yo soy antilomloe | profesauria de estas que que no creo que todo tengan que ser competencias | que desaparezca la historia de la literatura | es que no estoy de acuerdo con la imposición metodológica | tan concreto con el que yo no creo ni me identifico | yo soy anti anti completamente | de hecho he evitado coger cursos LOMLOE | siento que se vulnera mi libertad de cátedra
9. I: ¿y qué opinas de la Evau?
10. E: pues mira | este año doy 2º de bachillerato después de muchísimos años que no quise dar porque me horroriza el planteamiento | creo que es una cosa que condiciona muchísimo | con una presión brutal que convierte el curso en un sufrimiento también | es que la literatura está planteada de una forma completamente memorística | pero el otro extremo | que es absurdo | que es horrible | yo no tengo la fórmula de cómo habría que hacerlo
11. I: y a propósito del alumnado ¿reacciona mejor a determinadas obras u autores o actividades?
12. E: pues mira depende mucho del alumnado | yo he tenido alumnas sobre todo que les ha encantado Bécquer | otros que les cuentas las obras y tienen curiosidad | yo intento mucho que imiten | pues que hagan ellos una leyenda o que | hagan ellos una rima | me funciona mejor | yo casi siempre cojo 4º porque es la literatura del XIX y el XX y les entra mucho mejor que la medieval que les cuesta muchísimo más | es verdad que los planteamientos más lúdicos y creativos funcionan bien | por ejemplo las vanguardias dan mucho juego | pero por ejemplo adaptarse a obras completas ni de coña | y yo lo comprendo perfectamente e:: no aspiro a tanto ni mucho menos | de hecho antes leíamos todas las leyendas y ahora leemos una en clase que te van parando con preguntar y tal | pero lo prefiero para que no se lleven una experiencia negativa | ni una lectura con sufrimiento | porque no llegaban a comprender el texto

13. I: ¿Qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

14. E: pues mira yo creo que siguen siendo importantes | por ejemplo:: yo qué sé | hay poetas actuales que siguen haciendo guiños a las formas clásicas | por ejemplo Luis Ramiro hace sonetos | y yo creo que es muy interesantes que conozcan la historia clásica del soneto | cómo nació y tal | es que los argumentos están en películas | es que a mí me gusta mucho cuando descubres esas cosas | es que vamos a ver mi alumno Pepito que pues ya no lee | está todo el día con el móvil | tiene netflix y tal pero al final tiene el mismo no sé que Garcilaso porque es un ser humano y porque hay algo ahí que pervive ¿no? | es que es importante conocerlos | la perspectiva histórica tiene que estar porque es nuestra historia | es que los alumnos llegan a 4º con una nebulosa que ni siquiera tienen claros los periodos históricos | no sé | a mí me parece muy triste | los grandes referentes yo que sé aunque sea para viajar || que veas un monumento y sepas que es renacentista y no románico medieval | por el mundo en el que vives que es producto de:: es que la incultura pues de perderte todo eso ya te digo de una forma mínima | pues para situarse en el mundo | donde venimos y estas cosas

15. I: ¿y crees que tu labor como docente consigue que tus alumnos se interesen por estas obras?

16. E: no:: yo lo intento les interesa puntualmente pero tanto para que se quieran leer algo voluntariamente no | interés de verdad yo | yo por lo menos nunca he sido capaz y creo que inconscientemente he tirado la toalla de conseguir eso | ya te digo para mí es algo de cultura general que de que realmente lleguen a leerlos

17. I: ¿y de lo que transmites en clase qué crees que es lo que más logras enseñarles?

18. E: pues mira la importancia y el uso del lenguaje | la importancia de pues a ver leer de forma más o menos adecuada y usar la lengua oral y escrita de forma competente | y eso creo que sí que cala | y eso que de lo que tú percibes a lo que realmente se dé:: pues | y luego yo valoro muchísimo el trabajo | yo intento e:: que las notas reflejen el esfuerzo | porque yo todo lo que he conseguido ha sido trabajarlo y eso sí que lo intento | es una gran prioridad

19. I: ¿y cómo evaúas ese trabajo?

20. E: pues mira:: yo los exámenes son el 80% | el 10% son las lecturas obligatorias | el otro 10% son trabajos diarios | yo tomo nota de todas | y luego les pongo muchísimas actividades así voluntarias | y pueden conseguir hasta un punto entero en la nota | y les apruebo aunque tengan un 4 en los exámenes y no me duelen prendas e:: porque valoro mucho el esfuerzo | que no se lo regalo ¿sabes? | y hay críos que aprenden mucho e:: porque ven que si trabajan pueden aprobar la asignatura | porque hay críos que ven la asignatura como algo para que yo no valgo | es algo que a mí me funciona muy bien y que seguramente con la LOMLOE no pueda hacerlo | pero bueno | yo también creo que ellos están contentos | de hecho se ponen contentos cuando les doy yo | ya me conocen todos | yo creo que he encontrado un método que a mí me funciona | pero tienen que trabajar de verdad ¿sabes? | pero vamos tendríamos que preguntarles a ellos | luego ten en cuenta la pandemia | claro tampoco sé si es esta percepción de que cada año tienen más dificultades:: menos autonomía | pero yo en 2º de bachillerato que llevaba tiempo sin darlo y mira es que lo de que tienen que saber la opinión que dice un texto es que les cuesta horrores || en competencia lectora poquísimo | es como memorizo lo que quieras | los veo mucho más dependientes y sobre todo la comprensión lectora fatal | claro yo no sé si es el mundo audiovisual que condiciona tanto porque ellos pues es como que han perdido el sentido del texto ¿no? para qué van a leer algo si hay un formato que se lo explica de forma visual sin esfuerzo ¿no?

21. I: ¿y qué opinas del canon literario?

22. E: pues:: yo creo que el canon clásico mega clásico del pasado se ha reducido tan a mínimos:: que el canon que se da es ya el imprescindible | meter literatura actual pues sería necesario para irte a ellos | ampliar pues sí | pero seguir recortando pues no | yo siempre que puedo:: | bueno es que yo noto un abismo generacional cada vez más grande:: | a veces intento:: buscar una película una serie para simplificarles y no las tengo porque su cultura audiovisual y general es completamente diferente a la mía | eso sí que lo noto que a lo mejor debería yo intentar acercarme a la suya | pero es que me cuesta muchísimo porque es como que no está en mi mundo | ahora es que no conozco ninguna de sus canciones | que no se les entiende | o sea a mí si me hablan de abrir el canon | pues al lo mejor yo necesitaría unas instrucciones | no sé | los clásicos es que ya no se leen claro | se leen fragmentos | en 4º lo más clásico que ven son relatos clásicos así de terror | yo obras completas clásicas ya no ponemos

23. I: ¿y cuándo te preparas las clases qué factores sueles tener en cuenta?
24. E: pues tú partes del departamento que es una adaptación del currículo oficial con una programación a la que tienes que ceñirte | al entorno yo ya es que te digo llevo aquí mucho tiempo y ya me he hecho | y el tipo de alumnado es muy similar aunque unos sean mejores y peores | aunque voy introduciendo cosas | pero como tengo la programación y tal | pues a eso me debo | pero:: tampoco te creas que de un año a otro cambio demasiado | hasta ahora con la LOMLOE claro | yo voy a intentar seguir dando teoría sobre los clásicos | pero ahora con la LOMLOE pues no sé si van a desaparecer la verdad

Profesor 26

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues a ver yo sí que suelo leer bastante | aunque voy a temporadas también | cuando voy muy cargada de trabajo y demás la verdad es que me cuesta un poco leer porque prefiero desconectar haciendo otras cosas | clásicos no suelo leer muchos | pues en la universidad sí y los que voy trabajando | a mí es que me gusta mucho la literatura juvenil | me entretengo más
3. I: ¿crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: sí | a lo mejor no todas las evaluaciones pero sí que creo que es necesario porque los chavales se tienen que formar en los que han escrito autores que no son de esta época | autores clásicos importantes | porque la mayoría de ellos no leerían esos libros | muchos de ellos ni leen | entonces es necesario leerlo en clase pues por lo menos para que tengan una idea de esa cultura general | nosotros es que en 4º de la eso y bachillerato las lecturas obligatorias son casi todo clásicos || antes no tanto
5. I: ¿y cómo definirías el planteamiento curricular?
6. E: buf:: pues qué pregunta más difícil | a ver la LOMLOE yo creo que no sé:: lo que pasa es que yo ahora mismo como en mis cursos no se ha aplicado pues tampoco estoy muy puesta | no sé no tengo opinión | también se habla de un cambio de la evau ¿no? no sé | yo me hago a lo que me pidan
7. I: ¿y cómo reaccionan habitualmente los estudiantes?
8. E: pues para empezar te dicen que vaya aburrimiento que para qué leemos esto | pero sí que es verdad que luego muchas obras les acaban pareciendo interesantes | lo que pasa es que muchas veces acaban hasta las narices de la misma obra | por ejemplo la Celestina | que la ven en bachillerato y en 3º pues se quejan aunque en realidad no la leyeron | pero les suenan cosas | prefieren que lo leamos en clase porque así se obligan a leerlo porque en casa se miran un resumen y ya está | pero por ejemplo La casa de Bernarda alba suele gustar mucho
9. I: ¿y hay actividades que funcionen mejor?
10. E: yo suelo ponerles un vídeo del autor o de la obra | a mí me funciona muy bien esto del "draw my life" | que te hacen los dibujitos | eso les gusta | pues todo lo visual y que se lo traduzca | también intentar leer algún pasaje en clase | para explicarlo
11. I: ¿y crees que tu labor como docente hace que los alumnos se interesen por estas obra?
12. E: buf:: no lo sé | es muy complicado yo creo que los alumnos se interesen por los clásicos porque es complicado que lean de por sí | pero claro e:: mi labor docente para eso pues lo veo muy difícil | tampoco creo que esté a mi alcance engancharlos a la lectura
13. I: ¿y de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?
14. E: pues:: por un lado que se aprendan los contenidos porque en mi caso en este instituto para saber que se lo han leído nos dicen que les hagamos examen | pero también quiero pues que reflexionen sobre la obra | que vayan más allá | porque muchas de las cosas que pasan ahí se puede reflexionar sobre nuestra vida | también es verdad que a veces les hago preguntas de reflexión en las clases | para

ver qué cosas del libro se han podido identificar con nuestra vida actual | entonces es como que en clase también hablamos de ello | más allá del contenido | y eso que a ellos les cuesta | antes hay que explicarles | las obras de teatro sobre todo | porque no han visto una obra en su vida | aunque luego vean muchas series y el teatro sea lo más parecido | pero claro es otra concepción ¿no? las series son otra cosa aunque de formato:: parezcan más iguales | también el lenguaje les parece difícil | si a veces les cuesta entender la obra pues luego les cuesta aun más reflexionar sobre ella | y bua: luego les ha afectado mucho la pandemia | a nivel de notas es como que con el año de la pandemia se medio regalaron las cosas | y creo que ahora hacen menos de lo que podían haber hecho | están más relajados | en cuanto a leer como la lectura tiene menos nota pues lo descartan | que no van a perder el tiempo sean clásicos o cualquier cosa

15. I: ¿y qué opinas del canon literario?
16. E: e:: ¿de lecturas? Pues yo pienso que a lo mejor | o sea que los clásicos | pues a lo mejor sí porque yo creo que es durante muchos años lo mismo | no sé que metería | claro es que canon es igual a clásicos ¿no? yo pienso que los clásicos se deben seguir trabajando pero en algunos casos solo se trabaja eso entonces yo pienso que meter algo más actual porque una novela | quizá aunque sea más actual les engancharía un poco más a los chicos | no sé | a ver yo creo que nunca se van a dejar de leer | porque considero que hay clásicos que todos deberíamos leer
17. I: ¿y qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?
18. E: pues no sabría qué decirte:: | yo creo que ya no se fomentan | las redes sociales ponen muy de moda pues textos así cortitos muy horteras de medio poesía | que son como muy emocionales y sencillos y los sienten como más suyos ¿no? más orales | que luego te saca un libro cualquier influencer que escribe poesía | les publican un libro | eso llama la atención a gente más joven porque están de moda ¿no?
19. I: ¿a la hora de preparar tus sesiones qué elementos te influyen?
20. E: pues sobre todo pienso en el departamento de aquí vamos todos bastante iguales para unificar | vemos un poco cómo explicar el libro y que luego hacemos un examen de eso | hacemos todo parecido para que los alumnos no se quejen | pero claro también depende de lo que veo en clase | si les pongo un vídeo y están atentos | yo particularmente les pongo vídeos y demás porque creo que antes de leerlo con los vídeos ya te pueden hacer alguna pregunta | para generar un poco de incertidumbre ¿no?

Profesor 27

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: ¿con clásicos te refieres a:: literatura grecoromana:: españoles::?
3. I: clásicos sobre todo españoles sí | y extranjeros como Quevedo Cervantes::
4. E: a ver:: e:: más que un hábito es una necesidad que surge entonces me surge tanto de manera personal como profesional | y:: puede que lea un:: clásico tres o cuatro seguidos por placer o que los deje reposar o luego que los retome para mis clases bueno no hay una periodicidad pero sí que hay una necesidad
5. I: ¿y te gusta compartir esas experiencias con tu alumnado?
6. E: sí sí que lo hago | siempre
7. I: ¿cuáles crees que son sus beneficios?
8. E: es como cuando te dicen es que te falta base | pues eso | tú cuando quieres estudiar gramática mitos tópicos figuras literarias | todo eso lo tienes en un clásico y además tratado de una forma magistral y artística | y creo que es la mejor forma de aprehender todos esos conceptos
9. I: ¿qué opinas del planteamiento curricular?

10. E: e:: a ver || cómo te contesto curricularmente no están bien tratados pero a la vez también te dan liberatd para que tú en el aula los puedas incluir | no me parecía bien cuando antes eran obligatorios porque los chavales no entendían nada | se alejaban de ellos | entonces sí que me gustaría que estuvieran incluidos de otra manera que no fuera obligatoria ¿vale? En el currículo oficial que fueran tratados de una forma transversal o que:: el profe tuviera formación para:: adecuar pedagógicamente nuestras clases a:: la literatura clásica porque parece que nos da miedo a todos ¿no? al profesorado y al alumnado y yo creo que es igual que la sintaxis o sea tienes múltiples maneras didácticas de acercarte a la sintaxis o temas más áridos | y los clásicos no es que sean áridos bueno yo creo que hay diferentes circunstancias por las que nos hemos alejado de la didáctica de los clásicos y otras mil razones para acercarse a ellos | me refiero e:: yo creo que por la sociedad actual porque somos muy prácticos muy técnicos se hace mucha crítica y poca lectura y:: igual que se ha eliminado la filosofía pues también se han eliminado los clásicos e:: es un poco reiterativo pero sí que es verdad que cuando se retira la fuente pierdes tus raíces e:. cuando una sociedad se moderniza hasta el punto de perder sus referentes e:: está coja y yo creo que en la actualidad nos pasa eso necesitamos una buena base y luego volar | y crear con la tecnología no está reñido || pero parece que vamos dando bandazos ¿no? de algo muy tradicional a algo muy novedoso y yo creo que lo tradicional tiene que estar en la base y luego usar las nuevas tecnologías para su enseñanza

11. I: ¿y la nueva ley?

12. E: a ver sigue siendo todo como muy vago yo no veo una referencia clara e:: a ver por ejemplo en la eso se trata de una manera muy superficial y transversal y:: se llega a cuarto con algunas nociones pequeñas de los clásicos pero:: muy poquito:: y:: por ejemplo con la nueva ley la literatura universal está como una optativa dentro de las optativas de:: igual que el griego y el latín entonces tendrían que estar tratadas en la eso de una manera lúdica:: y didáctica y divertida y tendría que estar tratados con más profundidad en bachillerato y que no fuera solo una optativa que cogen cuatro | es que eso no es una forma de tratar una materia || y la evau creo que se tendría que suprimir porque al final incluso ya en primero de la eso nos obliga a tratar determinados contenidos | es una dictadura | el proceso de selección es que ya se hace en bachillerato | los alumnos que realmente quieren estudiar ya están ahí | entonces es que la evau es como una condena del profesorado a no poder disfrutar de la literatura | yo he dado dos o tres años y solo los preparas para la prueba pero no para decir qué HERMOSURA es el romancero gitano cuánto se puede disfrutar con los autores clásicos | porque lo único que haces es prepararlos para un examen | la nueva ley nos va a ayudar a los que trabajamos con proyectos y con aprendizaje experimental lo que pasa es que es como que nos apoya pero no empuja a los demás a trabajar así porque todo pasa por la formación entonces a mí por mucho que me digan prepara experiencias y proyectos mis compañeros pueden decir pero qué quieres que haga | si yo no lo he vivido y no me han enseñado es imposible | todo pasa por la formación | es una preciosidad trabjar así | es que te lo dicen los alumnos todo lo que aprenden

13. I: ¿entonces has notado mucho cambio entre esta ley y las anteriores?

14. E: sí se han ido abandonando | las lecturas antes eran para la eso leíamos a Lope a Garcilaso el Lazarillo el Quijote y en la actualidad apenas | se lee a lo mejor el lazarillo adaptado o una adaptación de la celestina y ya | y esos son todos los clásicos que leen | ni universales ni griegos ni romanos

15. I: ¿cómo reaccionan habitualmente los estudiantes?

16. E: a ver:: depende || ya te digo que cuando hay una lectura obligatoria y una evau pues con mucho tedio y abrumados pero cuando lo haces adaptándolo a su edad | lo disfrutan muchísimo | porque tienen lo que tiene que tener un clásico que es ser inmortal y tener las respuestas a las grandes preguntas de la humanidad

17. I: ¿y crees que hay textos o actividades que funcionen mejor?

18. E: bueno a ver para la eso los humorísticos | por ejemplo en el quijote cuando al pobrecico le pasan todas las desgracias del mundo con toda la ironía y cariño de cervantes les encanta y:: la mitología también triunfa y:: los poemas de amor y de desamor:: bueno yo creo que son los temas con los que ellos se abren al mundo con los que se van descubriendo interiormente || a ver yo me lo he pasado genial con ellos cuando hemos hecho teatro | adaptamos por ejemplo la dama boba y nos lo pasamos genial | leímos una parte | yo les iba explicando y luego ellos con un diccionario iban adaptando el lenguaje | luego ellos evaluaban y fue genial adentrarnos en el teatro clásico | se disfrazaron la

representaron delante de unos compañeros franceses | Lope es que es muy abundante y claro ya era muy popular es que escribía para que el público se divirtiera | entre su maestría y que la tenía esa misión de público | yo he disfrutado tanto viendo a los alumnos haciendo obras de teatro | es bestial | se trata todo de la pedagogía | todo pasa por ahí | claro en bachillerato tiene que ser algo más teórico | yo más que hacer un club de lectura y me contaran yo veo mucho más rendimiento a un clásico cuando hacemos una actividad creativa de teatro o de escritura | lectura dramatizada | yo me acuerdo un año es que tienes que crear recuerdos y experiencias | y trabajamos también el quijote y entonces hicimos una lectura dramatizada y me vine arriba | me traje espadas | hicimos la pelea del quijote con el vizcaíno y montamos las mesas para simular el carromato | es que ese momentazo solo te lo da el quijote | pero es que lo tienes que vivir | luego el jefe de estudios nos echó la bronca porque había una mesa por cada sitio | pero a mí cuando me echan la bronca digo lo he hecho bien | porque como me salgo de los cauces y de los límites establecidos sé que a los alumnos se les va a quedar dentro | los límites siempre entorpecen la creatividad | a ver todos los días tampoco puedes hacer eso | pero me gusta ser un poco rebelde en la pedagogía | mi principal motivación es crearles experiencias que recuerden

19. I: ¿crees que consigues que los alumnos se interesen por este tipo de obras?

20. E: no me da tiempo porque los contenidos de lingüística son tan abundantes que dejamos la literatura para el final | acabo metiendo morcillas de literatura para que no se la trague toda la lingüística | entonces en verdad me quedo sin tiempo | respecto a mi labor como docente e:: puede que se interesen momentáneamente y se lo pasen pipa | tú dejas abierta una ventanita a que ellos se adentren en ese mundo | hemos estado ahora con mitología y ¿qué hemos hecho? Hemos cogido un cojín una alfombra nos hemos descalzado y los hemos leído | que a partir de ahí ellos continúen:: no lo sé si lo harán ahora o en un futuro pero yo creo que lo que hay que hacer es crear experiencias de placer con la lectura para que se les quede ese saborcillo y que luego ellos decidan porque vamos yo entiendo que tienen tantos intereses ahora que este puede ser uno más pero tampoco creo que todos mis alumnos tengan y quieran leer clásicos | es que si preguntas a otras materias te van a decir lo mismo que ojalá pinten cuando lo necesiten ojalá toquen un instrumento | yo creo que los profes les damos un recurso y luego ellos dicen qué bien me viene ahora esto o cuánto he disfrutado yendo al teatro | o escuchando un concierto | y yo creo que les presentamos la vida y cada uno con nuestra materia | entonces yo se la presento con los clásicos pero ellos igual la descubren con la música | no está reñido pero:: claro para mí son imprescindibles pero no lo tienen por qué ser para todos mis alumnos |

21. I: ¿de lo que transmites qué crees que es lo que más logras enseñarles?

22. E: m:: el entusiasmo y el placer el disfrute con la literatura | m:: luego también me preocupo muchísimo en el aspecto humano | quiero decir que todo ello sirva para ser mejores personas | cuidarnos a nosotros mismo y eso es cuidando lo que decimos la palabra lo que escribimos y construyéndonos por dentro con las lecturas

23. I: ¿qué sueles hacer en el aula?

24. E: intento que sean divertidas entretenidas y a ver lo podría dividir en dos o tres partes | la primera que sería como presentar e:. el autor o el libro el contexto para que entiendan un poco de dónde surge | e:: luego me gusta leerlos sin que haya una versión por medio o sea tal cual leerlo yo con la entonación adecuada yo creo que transmito más con la voz y con el gesto que con la palabra porque yo por ejemplo les de leído fragmentos de la metamorfosis de Ovidio y han alucinado pero porque estaba muy dentro de mí | muy trabajado y después cuando ya hemos hecho esa lectura dramatizada | luego hacemos algún ejercicio que puede ser una reescritura o después de Ovidio les pedí que dibujasen lo que habían escuchado | otra opción es que elaboren un texto con sus palabras | bueno que suele ser como una presentación una profundización y luego algo creativo | el contexto histórico tiene que estar ahí || muchas veces me funciona y otras no y tampoco sé por qué ni qué puedo:: es que tendría que haber formación para la pedagogía de los clásicos ahora que lo pienso ahí está la clave | yo creo que la formación del profesorado no es complicada | el problema es el tiempo el dinero | porque nosotros incluso así lo hacemos | ojalá estuvieran dentro de nuestra labor y ojalá nos la dieran con respecto a los clásicos | me gustaría que otros compañeros me dieran prácticas de éxito y las pudiéramos poner en marcha | es que no hemos recibido formación sobre ello | es que la carrera que hicimos no tenía nada que ver porque era todo teórico entonces en verdad a los profesores nos deberían formar en una carrera de filología con magisterio | lo adquieres todo con tu práctica docente y la formación es casi nula | la formación que más me ha gustado la he pagado de mi bolsillo | es una vergüenza que el funcionariado

se tenga que formar así | lo hacemos porque sabemos que es muy satisfactorio para nosotros y nuestro alumnado | montan un congreso internacional para salir en la foto y a nosotros nos llegan las minutas |

25. ¿y cómo evalúas?
26. E: como les pongo estas tres partes pues de las tres | tanto del contexto como que conozcan alfo de la obra y del autor y luego con la parte creativa o con sus producciones a partir de de la obra que hemos estudiado
27. I: ¿qué suele influir en tu planificación?
28. E: siempre influye el entorno porque primero elegimos entre todos qué lecturas | a partir de ahí nos pasamos material | el alumnado es importante también son como partes necesarias tú y tus compañeros tu alumnado y la materia | muchas veces vas con algo preparado y le das la vuelta porque estás sintiendo que el ambiente necesita algo diferente | tienes que tener varios ases en la manga e irlos sacando

Profesor 28

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación las obras de autores clásicos
2. E: yo investigo sobre el mundo clásico entonces leo obras clásicas | no tanto de nuestra literatura hispánica sino también de autores grecolatinos | yo leo muchos clásicos | cada semana
3. I: ¿y te gusta compartir experiencias con los alumnos?
4. E: sí | me parece que son necesarias y que son esenciales porque si no se tiene en cuenta los clásicos hay muchos aspectos de nuestra literatura actual que no se van a entender | y porque si son clásicos es por algo ¿no? por eso han perdurado tantos años | sí yo les llevo textos clásicos
5. I: ¿qué opinas de la nueva ley?
6. E: bueno aquí hago una diferencia entre la ley educativa que había hasta este curso y la lomloe | el planteamiento con lomloes es diferente porque se propone una lectura guiada | que no se haga una explicación estanca sino que se interrelacionen unos con otros para que los alumnos puedan entender las fuentes | la evolución de ese tópico | parece que vamos a mejor | otro asunto será cómo lo hagamos los docentes en el aula | a mí me gusta mucho que la nueva normativa propone trabajar cualquier materia con metodologías activas | con proyectos | investigación | que los chavales sean protagonistas | que usen lo aprendido en otros cursos o en otras materias | entonces eso a mí me parece muy positivo | es algo que yo no tuve como alumna cuando estudié | la perspectiva ahora no es vamos a estudiar la celestina | sino vamos a leer | vamos a relacionar con:: algo de nuestro tiempo | con algo del contexto | pues vamos a investigar sobre la prostitución de la celestina | y que eso nos lleve a abordar cómo está la cuestión de la prostitución actualmente | por:: ejemplo | ahora vamos a probar en primero de bachillerato:: | vamos a hacer el lazarillo como punto de partida para celebrar un juicio oral | el punto de partida es el texto | ellos representan a cada personaje | para ellos eso será mucho más interesante | se quedarán mejor con ese recuerdo | por eso esta nueva ley nos anima a que trabajemos de esta forma | en mi centro venimos trabajando así mucho tiempo así que nos encanta tener un respaldo legal a esta propuesta
7. I: ¿y la EvAu?
8. E: pues bueno me parece un poco de risa:: y más ahora con la nueva normativa aunque no ha entrado en vigor en segundo de bachillerato | pero claro ahora que se nos está pidiendo un aprendizaje competencial | si luego tenemos que rendir cuentas en un examen teórico como el de ahora | y eso que en lengua ha ido cambiando y hay algo de reflexión lingüística y sintáctica | el tema de la evau es competencia de la universidad | yo intento no cogerme segundo porque no disfrutan ni los profesores ni los alumnos | trabajar de forma activa en segundo es inviable | creo que ahora van a pedir más madurez del alumnado | más capacidad de reflexión pero creo que no es capaz más de la mitad del

alumnado | no tienen el grado de madurez suficiente para hacer una prueba de ese tipo | y:: ¿hasta qué punto son importante los saberes? Pues es importante | porque sino es imposible que puedan desarrollar esas cuestiones que se les plantean

9. I: ¿cómo reaccionan los estudiantes ante la lectura de estas obras?

10. E: depende mucho del nivel | en bachillerato la lectura en clase es menor | en secundaria sobre todo en 1º de la ESO la lectura es más guiada en clase sobre todo porque hay cuestiones que no van a entender | hay contextos que no tienen | aunque son más pequeños hay que meter más contenidos así más aburridos y menos activos porque no tienen ese conocimiento | en bachillerato es más la lectura individual aunque se comente en clase | en secundaria hay que hacerlo de forma más guiada | es cierto que en bachillerato ya no pero en el resto las leen adaptadas | hay adaptaciones demasiado sencillas | otras tienen unas ilustraciones que animan a leerlas | pero por lo general sí les gustan | si no se las presentan no se van a acercar a ellas

11. I: ¿qué textos o actividades funcionan mejor?

12. E: en secundaria funcionan muy bien los mitos clásicos | los cuentos tradicionales | la tradición oral | en ese sentido funciona mejor porque es más fácil de leer | esa estructuración narrativa es más fácil | hay adaptaciones muy buenas del cid | o de la celestina | lo que pasa es que me da tanta pena que no se pueda leer tal cual | hay obras que adaptadas se pierde mucho la esencia de lo que realmente es | en la eso los textos más cortos y narrativos | en 4º ya puedes meter la poesía

13. I: ¿qué lugar crees que ocupan los clásicos en la cultura actual?

14. E: yo creo que muy poco | no se les da toda la importancia que se les debería de dar | incluso a veces nosotras denostamos una obra clásica porque nos da miedo que no la vayan a leer y cogemos una lectura juvenil | bien | pero es que la lectura juvenil la pueden coger en la biblioteca o se la pueden recomendar | los clásicos si no se los proponemos desde el aula quizá no lo lea ninguno

15. I: ¿qué soléis hacer en clase?

16. E: intento trabajar textos clásicos o siempre intento hablarles de autores célebres clásicos | ahora vamos a hacer una recopilación de textos poéticos y clásicos más o menos sencillos y asequibles que ellos puedan leer y en la tercera evaluación tenemos un proyectos que consiste en trabajar un poema de Alberti a través de los clampos semánticos | es decir que muchas veces el texto clásico es el pretexto para trabajar otros contenidos de la asignatura | otros años hemos leído miguel hernández que les suele llamar mucho la atención | el proyecto tiene como referente la barraca | entonces tienen que conocer todo ese contexto y leemos fragmentos de lorca para que puedan enteder cómo escribían y también algún fragmentillo de los siglos de oro para que entiendan el valor de las obras en el pueblo | también tenemos una pequeña compañía teatral que va por los coles públicos del barrio y siempre llevamos textos clásicos || al final se trata de atreverse con todo | de no descartar una actividad o un género por miedo o por no conocerlo | si creo que va a ir bien a mi clase | e::: a lo que yo explico y todo pues me lo propongo | lo estudio:: | a veces veo a compañeros en instagrama que hacen actividades que no se me habían ocurrido o que no tengo ni idea de cómo usar el programa o lo que hacen | pero como me resulta interesante pues lo intento claro que sí

17. I: ¿crees que consigues que los alumnos se interesen?

18. E: espero que sí | ahora tengo un alumno que fue exalumno y ahora es alumno mío del practicum y recuerda varias de mis actividades de escritura creativa | yo creo que sí les queda

19. I: ¿qué es lo que más logras enseñarles?

20. E: que esos textos no tienen por qué tener una única interpretación | que lo podemos relacionar con cuestiones más próximas a nosotros | que sean capaces de llevarlos a la actualidad y a las cosas que a ellos les interesan | no hay una única interpretación

21. I: ¿qué factores tienes en cuenta en tus prácticas y tu planificación?

22. E: a comienzo del curso decidimos qué se va leer entre los profes para intentar ir a la par y que todo el nivel trabaje lo mismo | en el centro nosotros tenemos mucha libertad | aquí se nos permite el poder ir en cualquier momento a la biblioteca del barrio o el poder ir a la harinera porque resulta que hay un taller de no sé qué || incluir el contexto del barrio | las familias dentro de lo que hacemos en el aula es

muy importante | porque así entienden que eso trasciende más allá del aula que es el aprendizaje a lo largo de la vida | la comunidad y el barrio está muy presente | lo hacemos para compartir | vamos a contar cuentos al centro cívico | es esencial tener esos vínculos y esos recursos | el año pasado nos fuimos a emular un jardín de Epicuro | trabajamos textos de los siglos de oro con temática filosófica y las leímos al aire libre | algún día se acordarán de que leyeron a Garcilaso o a argensola

23. I: ¿cómo sueles evaluar?
24. E: a mí no me gusta evaluarlo con exámenes ni pruebas objetivas porque se pierde el interés | para ellos puede ser muy sencillo encontrar información en internet || a mí me parece más interesante que tengan un pequeño proyecto con una parte de lectura otra de investigación y otra de creación porque:: si yo me quedo solo con lo que escriben los demás no puedo entender el proceso creativa
25. I: ¿crees que se van a seguir leyendo y enseñando?
26. E: como filóloga y fiel defensora de los clásicos espero que sí | y no refiero solo a los hispánicos sino también de otras tradiciones | si han permanecido tanto tiempo es por algo | espero no estar en este mundo si eso sucede | yo a mis hijos siempre les regalo adaptaciones de clásicos | mi hijo conoce ya a don quijote de las manchas y a mi hija le regaló un álbum ilustrado de mujeres de la edad de plata | yo espero que no desaparezcan también es verdad que yo en clase he hecho siempre lo que me daba la gana | he leído siempre textos más clásicos con otros más actuales para que los puedan relacionar | muchos profes usan las canciones | lo único que se nos obliga específicamente son las lecturas que vienen marcadas desde la universidad para la evau | el resto tenemos elección de elegir lo que queramos
27. I: tú que te declaras filóloga militante qué opinas del canon literario
28. E: que es horrible | si yo tengo que recordar los autores que estudié durante la carrera puedo mencionar a Fernán Caballero y poco más | ni una sola mujer ni una | no me hablaron de nadie | ya desde la universidad que nos plantean ese canon pues mal y sí que hay ahora movimientos que tienen un gran interés en la recuperación de las autoras | yo reivindico que las autoras tienen que estar presentes aunque no se hayan conservado sus textos | pero tienen que estar porque han escrito | yo en bachillerato cuando les hablo del mester de juglaría les hablo de las juglaresas y tienen que investigar sobre las juglaresas y las relacionamos con la tradición oral griego | yo siempre el proponer esa perspectiva de género creo que tiene que estar y no está | el libro de texto limita mucho en esto | por eso yo no lo uso | es sesgado | esos cánones literarios no me acaban de convencer | y eso que la perspectiva de género se va incluyendo | pero aun con todo no || es que al final yo puedo tener mi propio canon dentro de lo que yo he ido leyendo y a lo mejor esa selección no le parece interesante al académico de turno || que una obra pueda tener miles de reinterpretaciones

Profesor 29

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en la relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues mira a mí me encantan los clásicos | es verdaderamente algo que me ha marcado a mí completamente mi forma de entender la vida | de entender las relaciones humanas | e:: siempre han estado ahí no sé | siempre hay un clásico en mi mesilla de noche porque bueno es que no entiendo ya mi rutina prácticamente sin tener una obra clásica cerca
3. I: ¿y crees que se deben leer en Secundaria y Bachillerato?
4. E: claro yo lo veo fundamental | yo creo mucho en la presencia de | de unas referencias ¿no? de obras que te puedan guiar te den unas pautas | y la adolescencia necesita de esas referencias | es algo fundamental para ser quienes son | y yo creo que los clásicos pues en fin | al mostrarnos e:: todo eso que está ahí | nos permiten saber quiénes somos porque en el fondo a todos nos mueve lo mismo | todos nos cabreamos | todos nos enamoramos | algunos más otros menos | pero el ser humano es una especie en fin | y los clásicos claro que te presentan el mundo | yo lo veo fundamental sí | aparte de que ya no solo son los temas | es que los clásicos han creado muchas tramas muchos tópicos que han sobrevivido y que han sido abordados más tarde por otros autores ¿no? bueno autores y en general por la cultura y en también pues los hemos adaptado a nuestra vida e:: pues de decir menuda celestina estás hecha o cosas así

5. I: ¿y los alumnos crees que también lo ven así?
6. E: huy eso ya:: ((risas)) || para empezar está el hecho de que nosotros | nos hemos criado ahí | nos han venido dados | seguramente no nos hemos planteado lo que eran ni muchas veces nos hemos parado a pensar en | bueno | sus implicaciones | pero los clásicos estaban muy presentes como nombre ¿no? | los clásicos | así | sabemos reconocerlos aunque una definición pues bueno necesitaríamos prepararlo y eso:: | pero ahora ellos ya no tienen eso metido | si me preguntas el porqué | pues no sé | podríamos hablar de cultura hábitos educación | no sé pero es ya otra forma de entender la vida que te decía yo antes
7. I: me interesa mucho esto que cuentas claro yo me pregunto que ¿cómo incide esta evolución o involución ((risas)) a la hora de llevarlos al aula?
8. E: me ha gustado ese matiz sí | para mí involución claramente | para otros igual te dirán que no | pero para mí sí por lo que te he dicho | y cómo incide buf:: obviamente a priori pues mal || mal mal | a mí es una cuestión que me preocupa mucho porque creo mucho en su poder | y les pregunto | intento eso es pues:: crear una especie de diálogo sí algo así ¿no? | normalmente cuando veo que no llego a ellos | que están perdidos | es que lo ves | como profesor pues te pasas explicando un rato y llega la actividad y no han entendido lo que has dicho | igual no he conseguido que me escucharan o es que el contenido no son capaces de decodificarlo no sé | les haces preguntas y nada | mudos | claro te das cuenta de que no has hecho nada | he salido así de alguna clase y me replanteo casi toda mi existencia | como profe | como lectora como todo | total que yo les pregunto y me dijeron que efectivamente no se habían enterado de nada ((risas)) | como que no habían conectado | que no les gustaba | y a partir de ahí eso yo creo que fue hace tiempo | es cuestión de tirar del hilo | ya sé de dónde parto pues ahora venga ¿qué os gusta? ¿a qué puedo llegar? primero pues intentar cambiar su visión ya te digo para ellos no es que sea malo o bueno es que les da igual | ya no va con ellos | a priori por lo menos | antes nuestro mundo era el real y si acaso para mí otro mundo era la literatura el cine | ahora su mundo es el real y el otro es el digital | y ese es el que les da las coordenadas
9. I: ¿y qué sueles hacer para cambiar ese a priori?
10. E: pues yo mira a la explicación mía no renuncio porque tiene que estar para que por lo menos pues me sepan decir cuándo fue el Siglo de Oro porque si eso ya no | por mucho que te dé la obra | ese marco es muy relevante y yo es verdad que intento que ese marco no les llegue solo con libro de texto o clase mía e:: | pero es que creo que el profe debe estar también | pero sí que intento es verdad hacer actividades significativas para ellos | que escriban | que inventen me parece fundamental
11. I: ¿y cómo lo evalúas?
12. E: pues examen hay y está y como te digo creo que debe estar pero también tengo mucho en cuenta sus trabajos | y creo mucho en lo que veo en el aula y en lo que hacen | no tenemos porcentajes para participación | pero créeme que yo he subido de un ocho con poquísimo a un nueve porque el alumno lo merece
13. I: y ahora que hablamos de metodologías:: ¿qué opinas del planteamiento curricular que se abre con LOMLOE?
14. E: pues que primero debería estudiármela bien para darte una opinión | porque es que no me | no nos da el tiempo para todo | sé que es todo más competencial | pues bueno | ya veremos
15. I: ¿y qué opinas del planteamiento de la EvAu en relación con los clásicos?
16. E: pues creo que no se fomenta ni la lectura ni el placer | y es que a los clásicos solo se puede llegar con placer | porque aunque no los vendan así los clásicos son divertidos porque tienen ese humor ¿no? como el quijote | pero obviamente ese placer hay que refinarlo hay que formarlo | y la evau no lo hace porque vamos yo veo que mis alumnos algunos han sacado notazas y yo sé que no he leído el libro | pero se lo han estudiado | yo yo pues por mi labor le he dado las herramientas aunque | sé que no se lo habían leído
17. I: ¿qué crees que es lo que más logras enseñarles?
18. E: mira yo creo que con el tiempo he conseguido por lo menos que los clásicos pues no sean una lista | pero con certeza sé que lo que más | es que vean que delante tienen a una profesora entregada | y estoy contenta con eso | eso ellos lo ven y creo que es | claro en todo no se puede | pero me gusta ir a un médico | que disfruta de su trabajo | porque eso le hace mejor | sí | y mira con lo poco que me queda | trabajando digo | sé que esto de partida me va a seguir funcionando | porque también creo que es la única forma de dar literatura
19. I: ¿y cómo influyen todos los factores que rodean la labor de un profesor?

20. E: pues el centro yo creo que es el alumno | y el profesor | yo creo en eso | lo demás es ir encajando piezas | decidir lecturas | ponerte de acuerdo

Profesor 30

1. I: quería empezar preguntándote por tu hábito lector y sobre todo en relación con las obras de autores clásicos
2. E: pues a ver yo es que soy un filólogo peculiar | yo no he sido mucho de leer porque me ha gustado siempre mucho más la parte de lingüística || los clásicos no me importa leerme aunque habitualmente no los leo solo los que me toca en clase dar o mencionar
3. I: ¿crees que se deben leer los clásicos en secundaria y bachillerato?
4. E: sí:: pero:: el término clásico realmente cómo acotamos porque para mí sería un poco Edad Media hasta Siglo XX ¿no? yo creo que los tienen que leer porque si no no los leerían nunca | este año me he sorprendido bastante porque les puse una lista de lecturas voluntarias que iban pues desde el Asno de oro de Apuleyo hasta la actualidad y sí que hay varios que han cogido obras tipo Hamlet o el Quijote me ha sorprendido | yo creo que también porque les resulta hasta llamativo ¿no? y que partimos de que es gente que generalmente es muy muy lectora | entonces pues yo creo que se quieren acercar a lo mejor que te ofrece la lectura
5. I: ¿y qué opinas del planteamiento LOMLOE en cuanto al planteamiento de los clásicos?
6. E: sí que es verdad que mencionan pues que hay que trabajarlos | lo enfocan más por la lectura de fragmentos | creo que los defiende pero más competencial
7. I: ¿y cómo reacciona el alumnado a la lectura de los clásicos?
8. E: pues mira les puse la Celestina y me pusieron verde | que esto es muy difícil | que esto no puede ser | hay que cambiar las lecturas | que es muy aburrido | me sorprendió mucho ver que a mis compañeros cuando era alumno pues tampoco les gustaba pero había algo de respeto ¿no? ahora es como que han perdido toda esa autoridad | ni les va ni les viene | o sea los deberes no gustan a veces no los hacen pero es que bueno e:: si los hacen es porque son deberes | para ellos los clásicos | ya no son deberes | no sé cómo explicarlo | pero bueno al final las pruebas salen bien | es cuestión de que hay que empezar a meter los clásicos desde antes con adaptaciones para que vean ese valor | pero bueno es verdad que a algunos les gustan | claro luego es que tampoco entienden lo que leen | o están muy adaptados o no | en general es que es verdad que no leen | aunque como te he dicho hay personas que sí que leen bastante | cosas más actuales | pero en general no | ahora tengo unas cinco que son las que más leen | y mira se recomiendan mucho entre ellas | se dejan libros::
9. I: ¿crees que la cultura actual fomenta la lectura de los clásicos?
10. E: no es que está cambiando todo en el sentido de que lo viejo ya no vende | tiene que ser todo nuevo | esto se ve en la música | en todo |
11. I: ¿y qué opinas del canon literario?
12. E: pues que no sabría contestarte bien a eso
13. I: ¿crees que hay actividades u obras que funcionen mejor?
14. E: pues creo que ya no funciona el típico examen de lectura y ya está pero luego cuanto quieres trabajar en grupos o por proyectos:: o simplemente hacer una pequeña argumentando su opinión creo que se acuerdan más de ese libro y lo disfrutan más
15. I: ¿y cómo sueles dar tu los clásicos?
16. E: pues mira me implico mucho con la literatura porque es lo que menos me gusta y lo que claro me exige más esfuerzo | entonces por lo general es clase de power point | e:: fragmentos | les hago leer | explicamos lo que han leído y ya acudo a lo clásico

17. I: ¿crees que consiguen que se interesen por los clásicos?
18. E: por las ideas sí | por ejemplo para mí la literatura no es tanto la obra sino las ideas que transmiten de un tiempo concreto | entonces creo que no se quedan tanto con la obra como con las ideas que puede llegar a tratar | eso es lo que me da a mí la impresión | claro yo quiero que conozcan a modo culturilla general lo que son las grandes obras de la literatura española | claro mi objetivo no es ambicioso porque:: para mí los clásicos son eso | no otra cosas | entonces tampoco voy a promover algo que no es lo mío | y que luego los alumnos no vienen | o sea no son como los alumnos que podíamos ser tú y yo en nuestra época | es muy diferente | además en el contexto rural es que el interés es diferente | vamos yo creo que la calidad de la docencia debe ser la misma faltaría más | pero tú también sabes que estás de paso | la mayoría de profes lo estamos | y claro te queda un poco lo de para qué voy a iniciar algo súper apegado a esto si me iré:: ¿no?
19. I: por eso te iba a preguntar ahora por todos esos factores que te rodean
20. E: pues a mí claro lo que más el currículo | por el tema de que trato de aplicarlo para evitar reclamaciones y demás | y que es mi obligación | y luego pues los alumnos pues ya te digo es que