

Estudio cuantitativo de las creencias y prácticas del profesorado sobre los clásicos^{*}

A quantitative study of teachers' beliefs and practices about classics

Lucía Hernández Heras

Universidad de Zaragoza

lhernandezheras@unizar.es,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0247-1573>

Rosa Tabernero Sala

Universidad de Zaragoza

rostab@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.231

Fecha de recepción: 01/01/2025

Fecha de aceptación: 22/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Hernández Heras, L. y Tabernero Sala, R. (2025). Estudio cuantitativo de las creencias y prácticas del profesorado sobre los clásicos, *Tejuelo*, 42, 231-262.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.231>

^{*} Investigación financiada por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, de conformidad con la Orden IIU/796/2019, de 27 de junio (BOA, n.º 132, de 9 de julio de 2019), por la que se convocan ayudas para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2019-2023. Además, la investigación se basa en los resultados del proyecto «S61_23R: ECOLIJ. Educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. La literatura infantil y juvenil en la construcción de identidades» y del proyecto I+D+i «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-I00)» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España..

Resumen: Aunque siguen dominando los cánones escolares, la lectura de los clásicos ha perdido autoridad entre los alumnos, que se distraen con otras alternativas de entretenimiento y encuentran dificultades para comprender estas obras. Ante esta problemática, la bibliografía académica ha centrado el debate en la labor del mediador y sus acciones en el aula. Por este motivo, se presenta una investigación que pretende cuantificar las creencias y prácticas de 342 profesores de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria sobre la literatura canónica. Además, dada la importancia del enfoque didáctico, se extraen a través de un modelo de regresión los factores que predicen el empleo de un enfoque tradicional o uno basado en la recepción. Para ello, se ha utilizado un cuestionario validado anteriormente y compuesto por dos escalas. Los resultados muestran que los profesores mantienen un fuerte vínculo con la lectura de obras clásicas, cuya presencia consideran pertinente en Educación Secundaria. Cuando los docentes se sienten eficaces, prestan atención a los intereses y características del entorno y tienen una relación positiva con los clásicos, utilizan enfoques más innovadores.

Palabras clave: canon; clásicos; creencias; profesorado; lectura.

Abstract: Although they continue to dominate school canons, the reading of the classics has lost authority among pupils, who are distracted by other entertainment alternatives and find it difficult to understand these works. Faced with this problem, the academic literature has focused the debate on the work of the mediator and his or her actions in the classroom. For this reason, we present a study that aims to quantify the beliefs and practices of 342 Secondary Spanish Language and Literature teachers about canonical literature. In addition, given the importance of the didactic approach, a regression model is used to extract the factors that predict the use of a traditional or a reception-based approach. For this purpose, a previously validated questionnaire consisting of two scales was used. The results show that teachers have a strong attachment to the reading of classical works, which they consider relevant in Secondary Education. When teachers feel effective, pay attention to the interests and characteristics of the environment and have a positive relationship with classics, they use more innovative approaches.

Keywords: canon; classics; beliefs; teacher; reading.

I

ntroducción

Parte fundamental del patrimonio cultural (Sullá, 1998), lo “clásico” denomina aquellas manifestaciones artísticas que resultan modélicas por su carácter excelente, lo que les permite sobrevivir al paso del tiempo, pese a las épocas cambiantes y sus efímeros gustos (Gadamer, 1977). Este carácter atemporal surge también de su capacidad para generar una nueva interpretación con cada lectura y a cada lector, aunque no se pueden desligar del tiempo que los vio nacer, puesto que retratan la memoria colectiva de una cultura (Calvino, 1993). Referentes literarios de trascendencia universal, se caracterizan también por marcar la identidad de sus lectores (Sotomayor, 2013).

Los clásicos han desempeñado un rol fundamental en la educación desde la Edad Antigua. No obstante, fue en el siglo XIX, con la irrupción del concepto moderno de canon, cuando los aprendizajes tradicionales de la retórica fueron sustituidos por la lectura de los autores más prestigiosos y representativos de cada nación, bajo el modelo historicista (Martínez-Ezquerro, 2017). Desde entonces, aunque a través de distintos enfoques, los clásicos han sido el corpus principal para la formación de lectores. Sin embargo, la distancia cultural entre el

contexto de producción y el de recepción, la predilección de los alumnos por entornos lectores multimodales (Martínez-Ezquerro y Martos-García, 2019) o la dificultad que genera el lenguaje de estas obras (Hernández-Heras et al., 2024) han provocado que los jóvenes apenas se decanten por los clásicos (Ballester y Ibarra, 2019; Yang, 2022), a pesar de los múltiples beneficios asociados a su lectura según la bibliografía especializada (Ayuso Collantes, 2020; Elliott y Olive, 2021).

1. Los clásicos en la educación literaria actual desde el paradigma del pensamiento del profesor

El paradigma de la cognición docente analiza lo que los docentes saben y creen sobre los elementos que participan de su profesión, incluida su didáctica. En las últimas décadas, la investigación ha mostrado cómo las prácticas del profesorado se ven influenciadas por sus creencias sobre aspectos relacionados con la educación, como su propia vinculación con el objeto didáctico, su visión sobre el alumnado o su sentido de autoeficacia (Schutz et al., 2020). Puesto que la concepción que posee el docente sobre la literatura determinará cómo la enseña, cada vez más estudios en el área de didáctica de la literatura exploran el pensamiento del profesor (Munita, 2021).

En este marco, las investigaciones coinciden en que los docentes consideran pertinente la lectura de los clásicos en Secundaria por sus valores culturales y formativos (Elliott y Olive, 2021; Hernández-Heras et al., 2024), lo que muestra su propia vinculación con las obras clásicas. Así, en los estudios de Dulaney (2012) o López-Rodríguez y Núñez Delgado (2023) los profesores declaran su amor por estos textos en virtud de sus temas intemporales, su humor y sus personajes, hasta el punto de que las informantes de Guenther (2017) y Shah (2020) subrayan que, si no fueran apasionadas de Shakespeare, seguramente sus alumnos tampoco podrían serlo.

Por ello, desde hace años, tanto los docentes como la literatura científica concuerdan en que el debate debe oscilar no tanto en torno a

la presencia de los clásicos, sino alrededor de su enfoque didáctico (Ayuso Collantes, 2020; Díez-Mediavilla, 2019). Si bien desde el siglo XIX la lectura de los clásicos en las aulas españolas se ha abordado desde aproximaciones historicistas y estructuralistas (Sanjuán, 2013), en la actualidad cada vez más profesores comulgan con una didáctica basada en la teoría de las respuestas lectoras de los alumnos, que asume que el texto no tiene significado único, sino que es resultado de la transacción entre un lector y el discurso (Rosenblatt, 1936). Los docentes subrayan la importancia de establecer relaciones entre el mundo del texto y el de los alumnos en busca de experiencias estéticas de lectura (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Rezaul y Hussain, 2021). No obstante, en el ámbito hispánico, frente al anglosajón, hay algunos docentes que siguen creyendo en los beneficios de modelos más tradicionales (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023).

Por el nuevo rol que desempeña el alumnado en los procesos de interpretación, las investigaciones ahondan en la visión del docente sobre los hábitos lectores de los estudiantes. Al respecto, los profesores recalcan que los estudiantes se encuentran desmotivados a la hora de enfrentarse a la lectura de obras clásicas porque las prejuzgan como textos complejos frente a los que padecen cierto complejo de inferioridad (Rezaul y Hussain, 2021). Además, puesto que sus personajes y tramas les resultan tan lejanos, no encuentran una utilidad a su lectura, que, además, se ve arrinconada ante las múltiples opciones de ocio con las que tienen que competir actualmente (Hernández-Heras et al., 2024).

Dado que el paradigma de la cognición docente subraya que las acciones del profesorado se encuentran determinadas por todos los factores con los que interactúa, estos estudios abordan la influencia de elementos externos, como el currículo, el departamento o la falta de tiempo, en la línea de otros trabajos centrados en las creencias del profesor de literatura (Hennesy et al., 2021., Witte y Jansen, 2015). En consecuencia, algunos docentes acusan cierta falta de agencia por la estandarización del sistema educativo (Elliott y Olive, 2023; Hernández Heras et al., 2024).

Salvo Elliott y Olive (2021, 2023), todas estas investigaciones tratan el tema mediante metodologías cualitativas. Para aportar más evidencias generalizables sobre las creencias de los profesores en torno a los clásicos y entender qué determina las prácticas del profesorado, se ha emprendido una investigación cuantitativa llevada a cabo en España. Este país, que cuenta con una larga tradición de autores canónicos, está viviendo una transición curricular hacia enfoques más centrados en el alumno mediante la aprobación de 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* (LOMLOE), que desde 2021 se está implantado gradualmente por cursos en las aulas. Cabe mencionar que el estudio que se presenta se llevó a cabo en la segunda fase de implantación (2022-2023). Sus objetivos son:

- Cuantificar a través de estadísticos descriptivos las creencias y prácticas del profesorado de Lengua castellana y Literatura de ESO y Bachillerato en lo relativo a la lectura y transposición de la literatura de autores clásicos.
- Determinar qué factores predicen el empleo de un Enfoque tradicional o de un Enfoque basado en la recepción.

2. Metodología

Se ha realizado un estudio cuantitativo, puesto que se han recabado y analizado datos numéricos para identificar patrones y establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Con el objeto de garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se ha empleado un instrumento estandarizado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

2. 1. Participantes

De los aproximadamente 1200 profesores que imparten la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria y

Bachillerato en Aragón, 342 docentes, con edades comprendidas entre los 23 y los 63 años ($M=45.25$; $DT=10.87$), respondieron a las escalas. Por tanto, el tamaño muestral puede considerarse representativo, ya que con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% era apropiado que participaran un mínimo de 292 profesores. El 28.9% de los encuestados son hombres y el 69.9%, mujeres. Casi la mitad de los participantes cuenta con más de 20 años de experiencia docente (40.10%). En cambio, un 23.7% lleva en las aulas entre 11 y 20 años; un 22.8%, entre 0 y 5 años y un 12.6%, entre 6 y 10 años.

2. 2. Instrumento

Se ha utilizado el instrumento CREPROCLA, elaborado *ad hoc* y que ya había sido previamente validado (Hernández-Heras y Muela, 2024) a través de análisis factoriales exploratorio y confirmatorio; con resultados satisfactorios en todas las pruebas de adecuación muestral y de bondad de ajuste. Además, el α de la escala de creencias es de .814 y de la de prácticas es de .922. Los 81 ítems del instrumento se miden mediante una escala Likert, donde 1=Muy en desacuerdo y 5=Muy de acuerdo.

Compuesto por dos escalas, la primera, integrada por cuatro factores, determina las creencias del profesorado sobre la didáctica de los clásicos:

- Relación personal con los clásicos (18 ítems) mide la predisposición por parte del docente hacia la lectura de los clásicos y su vinculación personal con las obras.

- Puesto que el AFE exigió su recodificación, Creencias negativas sobre el currículo (18 ítems) no muestra si el informante está en contra del planteamiento curricular, sino que mide lo que no fomenta el currículo y los conceptos de clásico y de enfoque didáctico que no impulsa, según los profesores.

-Creencias positivas sobre el alumnado (4 ítems) mide la visión positiva del docente sobre la motivación y las aptitudes de los estudiantes.

-Autoeficacia (13 indicadores), evidencia la valoración que realiza el docente sobre su capacidad para transmitir la lectura de los clásicos.

La segunda escala está integrada por cinco factores:

-Enfoque basado en la recepción (13 ítems) alude a una aproximación pedagógica que utiliza metodologías activas.

-Influencia del equipo docente (4 ítems) calcula el impacto del departamento y de los compañeros.

-Influencia curricular (3 ítems) mide el impacto del marco legislativo.

-Enfoque tradicional (4 ítems) representa un enfoque caracterizado por el uso de recursos más tradicionales.

-No influencia del factor sociocultural (4 ítems), factor que tuvo que ser recodificado en negativo, mide la ausencia del impacto que ejerce el entorno social y cultural en el que el profesor trabaja.

2. 3. *Procedimiento*

Antes de emprender el reparto de los cuestionarios, se respetaron las indicaciones del Comité de ética de Aragón, que obliga a asegurar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Se envió el cuestionario a través de un link (encuestafacil.com) a todos los centros educativos de la comunidad que dispusieran de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En este correo, se incorporaba igualmente una carta informativa en la que se explicaba el propósito de la investigación. También, se les garantizaba el uso anónimo de los datos con fines meramente científicos. Una vez recabados los registros, se depuró la base de datos.

Para establecer conclusiones acerca de tendencias y frecuencias, se realizaron análisis descriptivos tras haber identificado y eliminado los valores extremos mediante gráficos de tallo y hojas y diagramas de cajas. En primer lugar, se cuantificó la media de los factores de ambas escalas. Además, se calcularon la media, desviación típica y el porcentaje de respuestas en cada una de las cinco categorías de la escala Likert de todos los indicadores, agrupados por factores. Los ítems de los factores Creencias negativas sobre el currículo y No influencia del factor sociocultural se presentan en negativo, pero si se pretende utilizar este cuestionario en otros contextos se aconseja redactar los ítems en positivo. Además, se aplicaron análisis de regresión múltiple, respetando el supuesto de independencia y los supuestos de no colinealidad. Todas estas operaciones se realizaron mediante SPSS Statistics v31. Por razones de espacio, los datos relativos a la media y la desviación típica de los ítems se encuentran en Anexo 1.

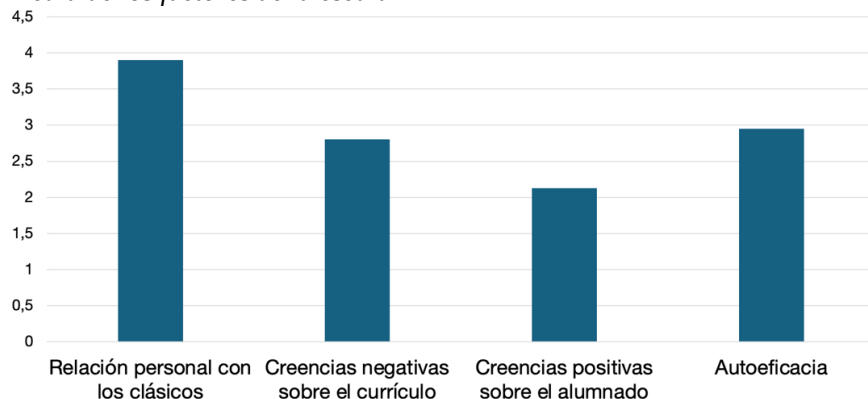
3. Resultados

3.1. Cuantificación de las creencias del profesorado

Como se observa en la figura 1, los encuestados presentan una estrecha vinculación con los clásicos. Este hecho no implica, sin embargo, una media muy elevada en la dimensión de Autoeficacia. Como se observa, 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 1

Media de los factores de la escala 1



Fuente: elaboración propia

Como ilustra la figura 2, a más de 307 profesores les gusta leer obras clásicas. De hecho, ningún docente dice estar muy en desacuerdo con esta afirmación. 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 releer una metodología basada en las respuestas del lector ante la obra. Aunque las puntuaciones están más distribuidas, un 53.5% cree que en el grado no recibió la formación adecuada para impartir los clásicos en el aula o se muestra indiferente. Es reseñable 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 lectura en clase de autores clásicos. En cuanto a la obligatoriedad de las obras, casi un 60% está de a favor de su imposición al alumnado.

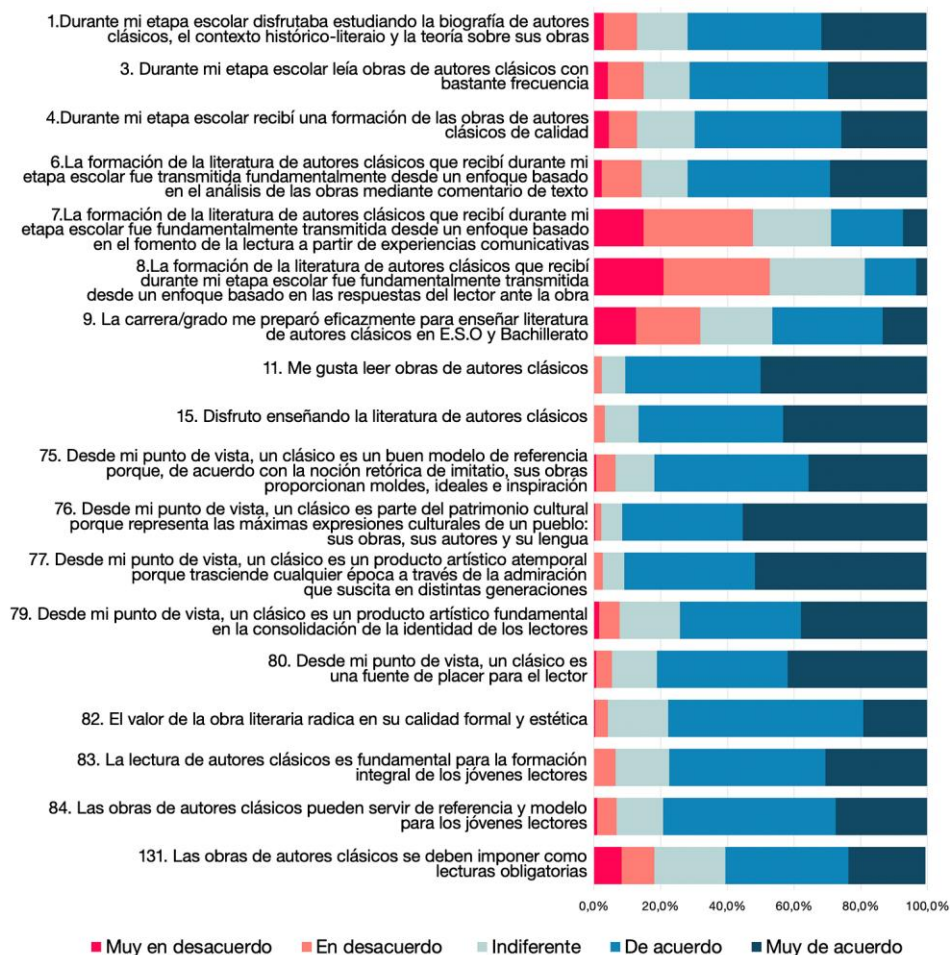
Respecto a su perspectiva sobre lo que es un clásico, la acepción con la que presentan un mayor grado de acuerdo es aquella que los define como parte del patrimonio cultural. De hecho, este indicador es el que presenta una mayor frecuencia en la categoría de “muy de acuerdo” de toda la dimensión. La 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, aunque su puntuación sigue siendo muy elevada ($M=4.18$).

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 marcar 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; seguramente porque un 77.5% piensa que son fundamentales para su formación integral.

Figura 2

Relación personal con los clásicos



Fuente: elaboración propia

A continuación, se va a detallar todo lo que, en opinión del profesorado, no promueve el currículo (figura 3). 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 ($M=3$; $DT=1.058$), seguido del 41 ($M=2.99$; $DT=1.114$) y del 39 ($M=2.81$; $DT=1.100$). A pesar de que las puntuaciones en los dos primeros casos se encuentran bastante distribuidas, en el último, 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 con más frecuencia persigue el currículo es que los alumnos conozcan el contexto histórico-social de las obras. En esta línea, el 60.5% considera que el marco curricular promueve frecuentemente que los alumnos dominen los conceptos retóricos y literarios y más de la mitad (50.3%) considera que pretende 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 fomenta, existe una mayor proporción de respuestas en los extremos.

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 ($M=3.15$; $DT=1.009$). En cambio, casi el 60% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado 64, 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 este documento es la que vincula el concepto con una visión placentera de las obras ($M=3.05$; $DT=1.154$). En contraste, un 65.5% de la muestra está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el enunciado 71 ($M=2.30$; $DT=.948$).

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.

Figura 3

Creencias negativas sobre el currículo



Fuente: elaboración propia

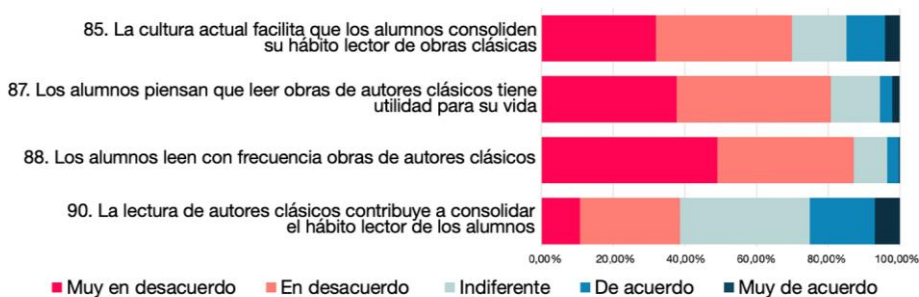
Respecto a las creencias del profesorado sobre los alumnos y la recepción de las obras de autores clásicos (figura 4), destaca que un 49.1% de los profesores está muy en desacuerdo con la afirmación “los alumnos leen con frecuencia obras de autores clásicos”, mientras que solo un 0.3% opina completamente lo contrario. Además, únicamente el 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 expresen 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 disfrutaban 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.

Figura 4

Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción de las obras



Fuente: elaboración propia

Conviene resaltar que el 58.2% de los docentes encuestados se considera eficaz en la enseñanza de la literatura de los autores clásicos (figura 5). De hecho, ni uno solo se siente completamente ineficaz. Con todo, 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

los indicadores presentan una media muy similar. Los que registran 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 figura 5, 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. 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 expresen las relaciones entre la literatura y la vida. 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.

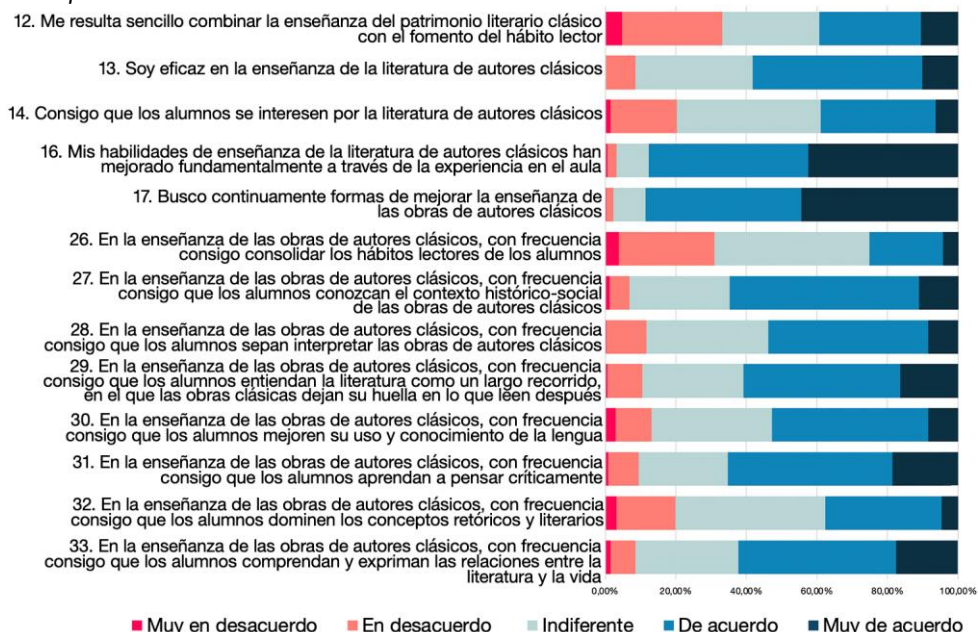
No obstante, de acuerdo con los resultados del factor 3, lo que menos consiguen los docentes es consolidar los hábitos lectores de los alumnos. Este hecho, sin embargo, no evita que a un 39.4% de los docentes le resulte sencillo combinar la enseñanza del patrimonio literario clásico con el fomento del hábito lector. 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 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, 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 ha compensado esas lagunas a través de sus vivencias profesionales.

Figura 5

Autoeficacia



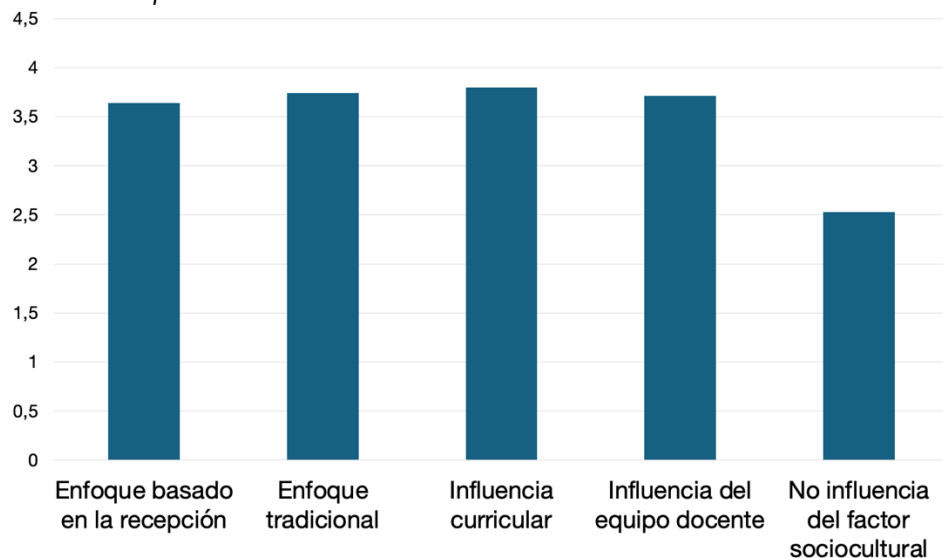
Fuente: elaboración propia

3.2. Cuantificación de las prácticas del profesorado

Como se comprueba en la figura 6, 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 6

Media de los factores de la escala 2



Fuente: elaboración propia

En la escala de creencias, los profesores encuestados informaron de que los alumnos no leen obras clásicas, 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. Sin embargo, esto no evita que el 78.3% de los docentes afirme que con frecuencia intenta consolidar el hábito lector del alumnado (figura 7). No obstante, de los objetivos que definen un Enfoque basado en la recepción el que más pretenden es que los alumnos comprendan y expresen 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.

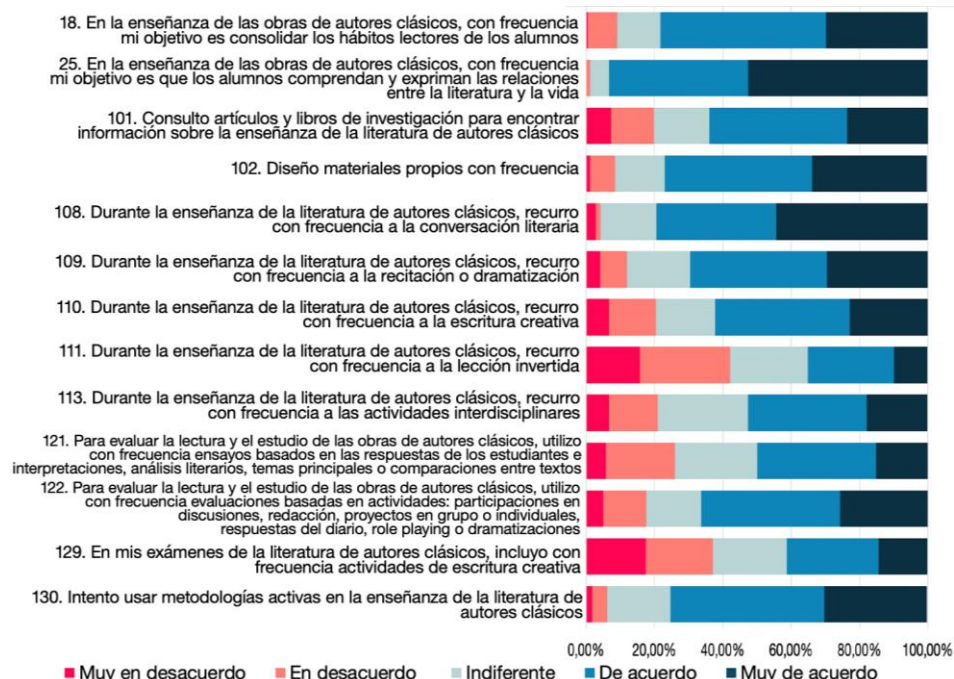
En cuanto a sus aproximaciones pedagógicas, tres cuartas partes de la muestra intenta utilizar metodologías activas. De todas ellas, las que emplean con mayor frecuencia se basan en una lectura de las obras más personal y comunicativa, en las que el alumno exterioriza su visión sobre el texto a través 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 *flipped classroom*, 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 diseñan materiales propios con frecuencia.

Figura 7

Enfoque centrado en la recepción



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” (figura 8), ya que todos superan el 80% entre la suma de los porcentajes de ambos descriptores. 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 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 adscrita a 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 sus características, un 72.5% incluye con frecuencia preguntas en las que los alumnos deben probar haber estudiado los contenidos, aunque un 15.2% se declara 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, el empleo del libro de texto en papel, del examen de la unidad y de preguntas teóricas presenta más defensores y críticos que indiferentes.

Figura 8
Enfoque tradicional

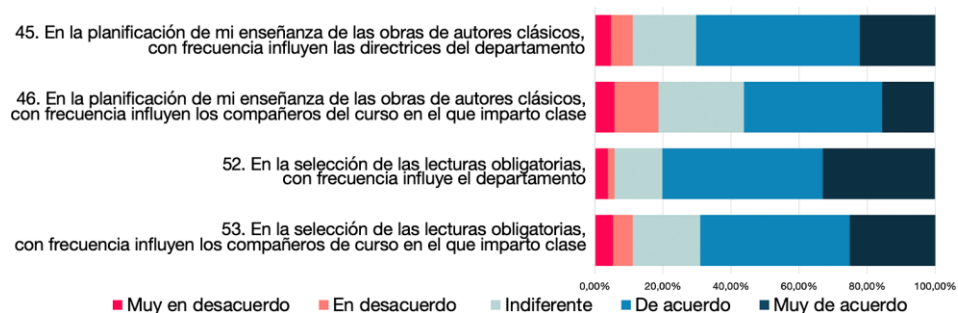


Fuente: elaboración propia

Como refleja la figura 9, el equipo docente desempeña un rol protagonista en la planificación docente del profesorado de lengua y literatura. 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.

Figura 9

Influencia del equipo docente



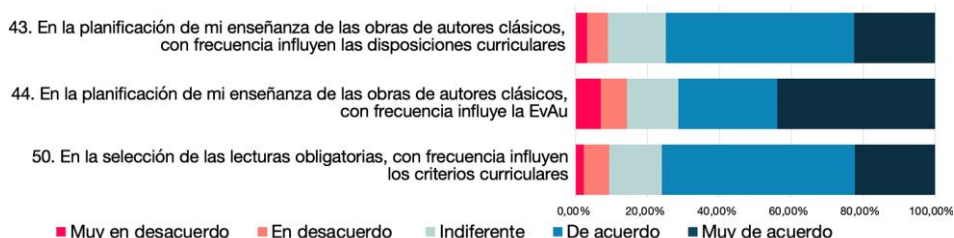
Fuente: elaboración propia

En lo que refiere al condicionamiento curricular (figura 10), casi tres cuartas partes de la muestra (74.8%) afirma que el currículo influye en su planificación docente y 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 influyen los exámenes estatales”. De esta forma, este factor demuestra no solo un condicionamiento curricular en el 75% de

los casos, sino que cuando los exámenes estatales influyen lo hacen con mucho poder.

Figura 10

Influencia curricular



Fuente: elaboración propia

Donde más repercute el factor sociocultural es en la planificación (figura 11), 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 recalca el condicionamiento curricular, un 49.1% y un 61.4% priorizan el factor sociocultural a la hora de determinar las lecturas impuestas al 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.

Figura 11

No influencia del factor sociocultural



Fuente: elaboración propia

3.3. Modelos de regresión múltiple para determinar qué factores predicen un Enfoque centrado en la recepción o un Enfoque tradicional

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar qué factores predicen la enseñanza de los clásicos a través de un Enfoque centrado en la recepción, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, o Tradicional, en la que el estudiante desempeña un rol más pasivo. En cuanto al primer modelo (tabla 1), 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.

Tabla 1
Variables predictoras de Enfoque centrado en la recepción

Variables predictoras	B	t	p	Tolerancia	VIF	R	R ²
Autoeficacia	.435	8.391	.000**	.805	1.243		
No influencia del capital socio-cultural	-.554	-5.692	.001**	.972	1.029	.574	.330
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 tradicional (tabla 2), 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 R² ajustado de .030, lo que se considera un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 2
Variables predictoras de 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: * $p < .05$; ** $p < .01$

4. Discusión y conclusiones

Ante el dominio de estudios etnográficos sobre las creencias del profesorado acerca de la lectura de los clásicos en Educación Secundaria (Rezaul y Hussain, 2021; Shah, 2020), se han presentado estadísticos descriptivos que pretenden aportar más evidencias cuantitativas sobre este ámbito. Uno de los resultados más destacados es la estrecha vinculación que presentan los encuestados con la lectura de obras clásicas, ya documentada en otros estudios (Althanases y Sanchez, 2020; Hernández-Heras et al., 2024). Esta relación 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 hispanico (Sanjuan, 2013; López-Rodríguez y Núñez Delgado, 2023). Frente a lo determinante de la etapa escolar (Stickler, 2021), más de la mitad de la muestra considera que en la etapa universitaria no le brindó la formación adecuada o se muestra indiferente en lo relativo a la transposición de los clásicos (López-Rodríguez y Núñez Delgado, 2023; Graham et al., 2021).

En virtud de esta relación, se confirma lo adelantado en Elliott y Olive (2021), donde los docentes consideran que la lectura de Shakespeare debe ser obligatoria en Educación Secundaria por su relevancia para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, existe poco consenso con respecto a si los clásicos contribuyen a incrementar el hábito de lectura de los alumnos, como se reporta

también en López-Rodríguez y Núñez-Delgado (2023). En contraste con la falta de sentimiento de pertenencia nacional, que –según registran algunos estudios (Antonsich, 2009)– caracteriza la identidad de los jóvenes hoy en día, en los docentes sí se detecta una conciencia patrimonial, una identificación entre las lecturas clásicas y la herencia cultural, que es la base sobre la que nació el canon en el siglo XIX (Harris, 1998). Seguramente, este hecho se relacione con que los encuestados recibieron una enseñanza de la literatura basada en modelos historicistas y estructuralistas.

Si el contexto cultural de los profesores fomentaba esa lectura de los clásicos, el de los estudiantes genera lo contrario. Lo cierto es que, según los docentes, los alumnos no leen obras clásicas (Yang, 2022). Este fenómeno explica la baja media de aquellos indicadores que miden la autoeficacia de los docentes en objetivos relacionados con la promoción de hábitos lectores. No obstante, el factor de Autoeficacia es el segundo más elevado de la escala de creencias. Las razones de este hecho podrían apoyar los resultados de Mills (2011) de que una vinculación con el objeto disciplinar, en este caso, los clásicos, desempeña un papel clave en las percepciones de la eficacia docente, como también corrobora el modelo de regresión.

En cuanto a las opiniones y el nivel de influencia de otros factores externos, se ha comprobado, como en Sticker (2021) o en Watkins y Ostenson (2015), que el currículo es el mayor instrumento de presión, seguido del departamento, que ejerce su influencia sobre todo en la selección de las lecturas (Stotsky, 2010; Watkins y Ostenson, 2015), y del entorno sociocultural (Chin et al., 2012). Al respecto, se ha evidenciado que los objetivos que más persigue el currículo se relacionan con la transmisión de contenidos y el fortalecimiento de la competencia lingüística. Conviene recordar que el hecho de que la LOMLOE se haya aplicado paulatinamente desde el curso 2021-2022 puede ser considerado una limitación del presente estudio puesto que impide la extracción de conclusiones generalizables al haber sido completado por profesores que, al pertenecer a distintos cursos, se encontraban en distintos marcos legislativos. Por ello, sería interesante pasar este cuestionario cuando todos los cursos hayan adoptado el

modelo LOMLOE para ver si se observan alteraciones. En cualquier caso, los resultados de este estudio confirman la tradición historicista de la Filología y de la didáctica de la literatura hispánicas (Sanjuán, 2013), presente en la LOMCE.

Según el análisis descriptivo del cuestionario, la media del empleo del Enfoque tradicional es ligeramente superior que la del Enfoque basado en la recepción, aunque esta distribución podría deberse a que el factor de Enfoque basado en la recepción posee un mayor número de ítems, lo que podría dar lugar a respuestas menos uniformes (Abad et al., 2011). Décadas después de la irrupción del paradigma de las respuestas lectoras, los profesores siguen confesando que utilizan actividades y formas de evaluación tradicionales como el examen (Stotsky, 2010), ya sea, según la bibliografía académica, por el nivel de competencia lingüística de los alumnos (Hernández Heras et al., 2024), la premura de tiempo (Divsard, 2015), la falta de formación del profesorado en metodologías activas o la presión de los exámenes estatales (Elliott y Olive, 2023).

No obstante, los docentes también promueven un Enfoque centrado en la recepción, sobre todo mediante actividades dialógicas con las que los estudiantes tienen la oportunidad de aportar su propia perspectiva (Naylor, 2013; Shah, 2020; Wood, 2017), aprovechando, precisamente, la irreductibilidad de los clásicos (Caro-Valverde, 2019). Al respecto, múltiples estudios empíricos subrayan los beneficios de estimular en clase la discusión literaria promoviendo la respuesta personal y emocional de los alumnos; quienes, de hecho, muestran un mayor interés y un mayor hábito lector ante el empleo de metodologías activas (Quezada y Núñez-Delgado, 2017; Woods, 2017).

Al respecto, el modelo de regresión ha mostrado, con un tamaño del efecto substancial, que la atención por parte del docente a los intereses y al entorno del centro predice positivamente el uso de un enfoque que prioriza el protagonismo del alumnado, que al reaccionar favorablemente provoca que el profesor se sienta eficaz (Georgiou et al., 2020). La relación positiva con los clásicos predice tanto un enfoque activo como uno transmisivo, 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.

Por ello, dada la relevancia de los gustos lectores del profesor (Munita, 2021), se ratifica la necesidad de seguir realizando estudios en este ámbito, que permitan a los profesores transmitir con garantías a los alumnos unas obras que les han marcado personalmente. De cara a futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra de estudio y transferirla a otros ámbitos geográficos para obtener más evidencias cuantitativas.

Referencias bibliográficas

Abad, F. J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.

Antonsich, M. (2009). National identities in the age of globalisation: The case of Western Europe. *National Identities*, 11(3), 281-299, <https://doi.org/10.1080/14608940903081085>

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>

Ballester Roca, J., y Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo* (29), 31-66. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.

Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* (29), 245-274. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>

Chin, G. V., Ho, D., y Alkaff, S. N. (2012). The Teaching of English Literature in the Bruneian ESL Secondary Classroom: A Preliminary Investigation. *International Journal of Learning*, 18(9).

Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), 74.

Elliott, V., y Olive, S. (2019). Secondary Shakespeare in the UK: What gets taught and why?, *English in Education*, 55(2), 102–115. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1690952>

Elliott, V., y Olive, S. (2023). Secondary Shakespeare in the UK: Pedagogies and Practice. *Changing English*, 30(4), 402-413. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2023.2233077>

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Bloomsbury.

Georgiou, D., Mok, S., Y., Fischer, F., Vermunt, J.D., y Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical knowledge. *Frontiers in Education*, (5), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.559192>

Graham, S., Skar, G. B., y Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34(2), 529-563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>

Guenther, L. (2017). “I have Shakespeare in my blood”: Reading intervention with Middle School Boys. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 40–68.

Harris, WC. (1991). Canonicity. *Publications of the Modern Language Association of America*, 106(1), 110-121. <https://doi.org/10.2307/462827>

Hennessy, J., Marlow, N., Alexander, J., y Dymoke, S. (2021). Professional contraction and the growth of teacher confidence. Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland. *Oxford Review of Education*, 47(3), 335–352. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835627>

Hernández-Heras, L., y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias y prácticas del profesorado de Literatura en la lectura de los Clásicos: diseño y validación de CREPROCLA. *Aula Abierta*, 53(3), 257–265. <https://doi.org/10.17811/rifie.20919>

Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos

sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

López-Rodríguez, R.M., y 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, 135-153. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>

Martínez-Ezquerro, A., y Martos-García, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: Claves desde la formación literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 19-30.

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, 185-203.

Munita, F. (2021). Yo, mediador(a). *Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Naylor, A. (2013). “Old poems have heart”: Teenage students reading early modern poetry. *English Teaching*, 12(1), 64–78.

Quezada, G. B., y Núñez-Delgado, P. (2017). Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela *El Lazarillo de Tormes en el aula chilena*. *Tejuelo*, (26), 55-80. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.55>

Rezaul, M., y Hussain, A. (2021). Teaching of Shakespeare in the secondary classes of indian shools. *Tesol. Internacional Journal*, 16(4), 196-210.

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as Exploration*. Appleton y Company.

Sanjuán, M. (2013). *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*. Universidad de Zaragoza.

Schutz, P., Hong, J., y Francis, D. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development. Investigating Complexities in the Profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>

Shah, M. (2020). 'It was a pleasure to read with them': Reflecting on Jane Eyre as a class reader. *Changing English*, 27(4), 393–407. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1807312>

Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, 97, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>

Stotsky, S. (2010). Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey. *Forum American Bar Association*, 4, 2–76.

Watkins, N., y Ostenson, J. (2015). Navigating the text selection gauntlet: Exploring factors that influence English Teachers' choices. *English Education*, 47(3), 245.

Witte, T. C. H., y 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>

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>

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>

