

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**TESIS DOCTORAL**

**LA EDUCACIÓN LITERARIA DESDE LAS CREENCIAS Y LOS  
SABERES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.  
ANÁLISIS CUALITATIVO**

**ROSA MARÍA LÓPEZ RODRÍGUEZ  
DIRECTORA: MARÍA PILAR NÚÑEZ DELGADO**

**GRANADA, 2022**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Rosa María López Rodríguez  
ISBN: 978-84-1117-919-5  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/83035>

# **TESIS DOCTORAL**

## **LA EDUCACIÓN LITERARIA DESDE LAS CREENCIAS Y LOS SABERES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS CUALITATIVO**

**PRESENTADA POR LA DOCTORANDA  
ROSA MARÍA LÓPEZ RODRÍGUEZ**

**DIRIGIDA POR LA DOCTORA  
MARÍA PILAR NÚÑEZ DELGADO**

**GRANADA, 2022**

## PRELIMINARES

En este trabajo, la autora no se identifica con el uso genérico del masculino que se hace en muchos de los documentos que se referencian, sin embargo, se respeta este uso y las citas se reproducen de forma literal. El cuerpo del trabajo se ha redactado respetando el principio de inclusión e igualdad, por tanto, se ha procurado la utilización de términos inclusivos y hacer visible la presencia de mujeres en el colectivo docente y en las investigaciones consultadas.

El nombre de materias, disciplinas, titulaciones, etapas educativas, programas y planes educativos se ha escrito en mayúscula cuando se alude a ellos como expresiones denominativas y nombres oficiales, siguiendo las indicaciones de la *Ortografía de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), en su edición de 2010, así como el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*, también de la RAE, publicado por Espasa en 2018. Las referencias genéricas de esos mismos ámbitos o diversas ramas del conocimiento se han hecho en minúscula. El mismo criterio normativo se ha seguido para el uso de siglas y abreviaturas.

Por otro lado, las transcripciones de las entrevistas reproducen de forma literal el discurso de las personas entrevistadas, sin modificaciones de estilo o corrección de errores gramaticales, con el fin de presentar lo más fielmente posible la espontaneidad de las conversaciones.

Dado el afán nominalista de los gobernantes en cada legislatura, la designación de los órganos responsables de la política educativa, Ministerio y Consejería según el rango, varía. A lo largo de este trabajo se ha usado la designación de las instituciones correspondiente al momento histórico en que la norma concreta que se menciona había sido promulgada. Esta aclaración se hace extensiva a la nomenclatura utilizada en las referencias bibliográficas que atañen a cualquier tipo de organismo y norma prescriptiva.

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral cierra un largo capítulo de mi vida que se inició en 1992, al finalizar la licenciatura en Filología Hispánica, cuando el profesor de la Universidad de Granada Antonio Chicharro Chamorro me propuso diversos temas para realizar una tesis. Entre esos temas elegí comenzar a investigar sobre la institucionalización de la historia de la literatura como materia de enseñanza. Realicé el plan de estudios de doctorado vigente en aquel momento y en 1996 presenté una Memoria de Licenciatura titulada *Bibliografía y fuentes para el estudio de la historia literaria en España (1844-1936)* con la que se me reconoció la suficiencia investigadora. Aquel proyecto se detuvo por distintas circunstancias personales, pero se mantuvo siempre en el horizonte hasta encontrar aguas serenas. Por ello, mi primer agradecimiento va dirigido a Antonio Chicharro, por la confianza que siempre puso en mí y por la generosidad con la que, años más tarde, admitió el cambio en la dirección de este trabajo.

A mi directora de tesis, la doctora María Pilar Núñez Delgado, debo el grueso de mis agradecimientos, por el entusiasmo con el que acogió la idea de retomar una investigación dormida, por haberle dado un giro más actual relacionado con mi ámbito profesional, pero, sobre todo, por el rigor, generosidad y paciencia con los que ha llevado todo el proceso, espoleándome cuando ha sido necesario y abriendo muchos senderos nuevos que hemos transitado juntas. Hoy, más que una directora de tesis, es una amiga y una cómplice de gustos personales y preocupaciones compartidas.

Durante los años 2015 a 2020 fui asesora de ámbito lingüístico en el Centro de Profesorado de Granada y, una vez más, quiero dejar constancia de mi agradecimiento por los años de aprendizaje que he pasado en esa casa, por los compañeros y compañeras con los que compartí esa experiencia, en especial Fabiola Rivilla, Visitación

García, Maribel Rueda, M.<sup>a</sup> José Álvarez, Belén Cobo, Marta Soler y, siempre en el recuerdo, Maribel Álvarez, el ángel del CEP. Este periplo me permitió entender mejor mi profesión desde otro lado, visitar muchos centros educativos de la provincia y conocer a muchos otros profesionales que, sin duda, han enriquecido mi trabajo y mi vida. Este agradecimiento va dirigido, sobre todo, a los dos directores bajo cuyo cargo trabajé en ese periodo, Juan Bautista García Lázaro y Francisco Romera Rodríguez, porque desde el primer momento me dieron confianza y libertad para organizar mi trabajo, por su apoyo en todas las iniciativas que les propuse y, siempre, por la calidad humana con la que me acompañaron.

También tengo una deuda especial con la doctora María Santamarina Sancho, por sus sabios y atinados consejos, a pesar de su juventud, y por la ayuda inestimable que me brindó con las transcripciones de las entrevistas y con la herramienta con la que se ha hecho todo el estudio de campo. Su tesis doctoral, además, ha sido un importante punto de referencia en mi investigación y un faro que ha ido iluminando momentos de oscuridad. Otra persona a la que debo mi gratitud es el doctor Manuel Valle García, compañero de profesión al que admiro y al que quiero porque tengo la suerte de contar con su amistad; él se ha encargado de dar el último toque a este trabajo, ayudándome en la maquetación y ofreciéndome estímulos de confianza en el tramo final y, sobre todo, mucho cariño.

Un agradecimiento muy especial va destinado a mi familia, porque mis padres y mis hermanos han construido lo que hoy soy y sé que su apoyo va a acompañarme siempre.

Gracias a Antonio Bañón Antolínez y a Antonio Bañón López, los dos hombres que me cuidan y que me impulsan en todos mis proyectos, incluido mi proyecto de vida. Ellos han compartido los sacrificios y renunciaciones inevitables que requiere un trabajo de esta envergadura, pero lo han hecho con alegría, iluminando y dando color a mi existencia. Su fe en mí es la misma que tengo en ellos porque ellos son mi religión y a ellos está dedicado este trabajo.

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Finalidad de la ESO en el marco normativo.....	31
Tabla 2. Currículo en la LOE y en la LOMCE.....	31
Tabla 3. Competencias del currículo LOE. ....	32
Tabla 4. Objetivos lingüísticos de otras materias.....	40
Tabla 5. Finalidades de la materia Lengua Castellana y Literatura. ....	43
Tabla 6. Contenidos literarios en el primer ciclo de ESO.....	54
Tabla 7. Contenidos literarios 3.º y 4.º de ESO.....	55
Tabla 8. Comparativa de contenidos en secundaria y bachillerato.....	56
Tabla 9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje 1.º ciclo ESO.....	58-59
Tabla 10. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje 4.º ESO. ....	60-61
Tabla 11. Competencia lectora. Estándares PISA. ....	62
Tabla 12. Carga horaria de Literatura en la LGE.....	63
Tabla 13. Lectores adolescentes de libros de tiempo libre.....	129
Tabla 14. Perfiles lectores en secundaria.....	132
Tabla 15. Propuestas textuales y objetivos formativos.....	133
Tabla 16. Máster de Secundaria. Organización módulos.....	170
Tabla 17. Implicaciones políticas en materia de profesorado según la OCDE.....	174
Tabla 18. Dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.....	200-201
Tabla 19. Diferencias entre creencias y conocimiento.....	228
Tabla 20. Percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la literatura.....	241-242
Tabla 21. Información de los participantes.....	256
Tabla 22. Tipos de centros según las etapas.....	258
Tabla 23. Seudónimos y edades de los participantes.....	258
Tabla 24. Duración, fechas y ubicación de entrevistas.....	261
Tabla 25. Símbolos utilizados en las transcripciones.....	264
Tabla 26. Biografía personal. Categorías.....	276
Tabla 27. Ciclos de vida profesional.....	341
Tabla 28. Creencias sobre educación literaria.....	346
Tabla 29. Canon personal y canon formativo de la muestra entrevistada.....	374-375

Tabla 30. Planificación de la educación literaria. Categorías.....	378
Tabla 31. Metodología para la educación literaria. Categorías.....	399
Tabla 32. Evaluación de la educación literaria. Categorías.....	411
Tabla 33. Titulaciones de los entrevistados.....	436
Tabla 34. Formación. Categorías.....	436

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos de la competencia lectora según PISA.....	62
Figura 2. Satélites de la literatura.....	63
Figura 3. Proceso de adquisición de la competencia literaria.....	114
Figura 4. Valores representados en la literatura infantil y juvenil.....	126
Figura 5. Lectores de libros en tiempo libre. Barómetro 2019.....	130
Figura 6. Lectores de libros en tiempo libre. Barómetro 2018.....	130
Figura 7. Plano de metro literario sobre las enfermedades.....	142
Figura 8. Construcción del lector.....	151
Figura 9. Cambio en el sistema educativo español.....	161
Figura 10. Proceso de toma de decisiones según Woods.....	233
Figura 11. Relación entre población y muestra.....	255
Figura 12. Clasificación según el tiempo de servicio.....	256
Figura 13. Proceso de codificación Atlas.ti.....	268
Figura 14. Familias de documentos primarios.....	268
Figura 15. Familias de códigos.....	270
Figura 16. Relaciones entre códigos.....	270
Figura 17. Tipos de vínculos entre códigos.....	271
Figura 18. Biografía personal. Red semántica.....	333
Figura 19. Educación Literaria. Red semántica.....	369
Figura 20. Planificación de la educación literaria. Red semántica.....	421
Figura 21. Estrategias metodológicas. Red semántica.....	425
Figura 22. Evaluación de la educación literaria. Red semántica.....	430
Figura 23. Formación. Red semántica de coocurrencia.....	449

## ÍNDICE

Preliminares .....	5
Agradecimientos.....	7
Índice de tablas.....	9
Índice de figuras.....	10
Introducción .....	15
<b>Primera parte. Bases teóricas .....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo I. La educación literaria en el marco normativo de la enseñanza secundaria ..</b>	<b>23</b>
1. Corpus de textos legales .....	25
2. Organización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria .....	27
3. El currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura .....	34
3.1. Enfoque comunicativo .....	41
3.2. Competencia comunicativa.....	44
3.3. Competencia literaria .....	50
4. La educación literaria en el currículo de la LOMCE y de la normativa andaluza ..	52
4.1. La evaluación de la Educación Literaria.....	57
4.2. Concepción de la literatura en los textos legales .....	63
<b>Capítulo II. Educación literaria. Ensayo de definición .....</b>	<b>71</b>
1. De la Historia de la Literatura a la Educación Literaria.....	73
2. Configuración de la Historia de la Literatura como materia escolar .....	74
2.1. Apuntes sobre la creación de la cátedra de Historia de la Literatura .....	76
2.2. Función de la Retórica .....	80
2.3. El proyecto nacionalista liberal. Definición de literatura española .....	82
2.4. La enseñanza de la literatura en el marco del nacionalcatolicismo .....	85
2.5. Crisis del historicismo. Hacia una perspectiva formalista.....	91
2.6. Recuperación del historicismo .....	95
3. Lectura y educación literaria .....	98
3.1. Desarrollo de las bibliotecas escolares .....	99
3.2. Pedagogía de la lectura. De la lectura pública a la lectura escolar .....	104

<b>Capítulo III. Lectura y lectores en formación. La didáctica de la literatura</b> .....	109
1. Los márgenes de un corpus literario. A vueltas con el canon.....	110
1.1. La elección de un corpus escolar de textos literarios.....	112
1.2. Clásicos y modernos. La revisión del canon .....	115
2. Criterios de selección para un corpus escolar .....	119
2.1. La calidad literaria y la adecuación a la competencia lectora .....	120
2.2. Valores morales e ideológicos.....	123
2.3. Diversidad de funciones del corpus .....	127
2.4. Itinerario de aprendizaje.....	137
3. De la teoría a la práctica. Propuestas de formación de lectores (cómo) .....	139
3.1. Constelaciones literarias .....	140
3.2. De los talleres literarios a las narrativas transmedia .....	144
3.3. El acompañamiento en las lecturas personales del alumnado.....	150
<b>Capítulo IV. El profesorado de educación secundaria</b> .....	157
1. El origen de la etapa de secundaria y su finalidad propedéutica .....	157
2. La formación del profesorado de secundaria .....	162
2.1. La formación inicial docente en la educación secundaria .....	163
2.2. Panorama actual de la formación inicial.....	170
2.3. El MIR educativo. Hacia un cambio profundo .....	182
2.4. La formación permanente .....	184
3. La profesión docente. Retos actuales para el profesorado de secundaria .....	191
3.1. La profesión docente .....	192
3.2. Identidad profesional docente .....	197
4. La formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura .....	199
5. Identidad profesional docente del profesorado de literatura.....	206
<b>Capítulo V. El pensamiento del profesorado y su desarrollo profesional</b> .....	209
1. Antecedentes y precursores. Breve panorámica diacrónica .....	212
2. Enfoques recientes en la investigación sobre creencias del profesorado .....	223
2.1. Conclusiones y críticas .....	225
3. Conocimiento y creencias, una relación problemática .....	227
3.1. Conocimiento docente .....	227
3.2. Conocimiento esencial para la enseñanza .....	229
3.3. El conocimiento práctico.....	231
3.4. La cognición docente .....	233
4. Creencias y saberes, dos caras de una misma moneda .....	236
5. Lo que los docentes creen y saben en torno a la literatura y su enseñanza .....	238
5.1. Creencias y saberes en relación con la formación del profesorado .....	242
<b>Segunda Parte. Investigación empírica</b> .....	247
<b>Capítulo VI. Diseño general y método de la investigación</b> .....	251
1. Delimitación del problema de estudio y preguntas de investigación.....	251
2. Objetivos .....	253
2.1 Objetivo general .....	253
2.2. Objetivos específicos .....	253
3. Metodología e instrumento .....	253
3.1. Sujetos de investigación.....	254

3.2. Instrumento de investigación.....	259
3.3. Recogida de datos .....	262
3.4. Análisis realizados.....	264
3.5. Control de la calidad del proceso .....	272
<b>Capítulo VII. Biografías personales. Análisis e interpretación de los datos obtenidos .</b>	<b>275</b>
1. Biografía personal y profesional de las personas entrevistadas .....	275
1.1. So1: Ana.....	276
1.2. So2: Soledad.....	283
1.3. So3: Miguel .....	292
1.4. So4: Carmen .....	298
1.5. So5: Benito .....	305
1.6. So6: Mercè .....	308
1.7. So7: Ramón.....	312
1.8. So8: Luis .....	316
1.9. So9: Federico .....	319
1.10. S10: Javier .....	321
1.11. S11: M.ªVictoria .....	325
1.12. S12: Almudena .....	329
2. Síntesis de resultados de la información biográfica .....	332
2.1. Experiencia preprofesional .....	333
2.2. Influencias externas.....	336
2.3. Hábito lector.....	339
2.4. Experiencia profesional y concepción de la profesión docente .....	340
<b>Capítulo VIII. Creencias del profesorado. Análisis de los datos obtenidos .....</b>	<b>345</b>
1. La educación literaria desde las creencias del profesorado.....	345
1.1. La educación literaria .....	346
1.2. El canon literario.....	359
2. Análisis y discusión de resultados .....	368
<b>Capítulo IX. Prácticas sobre educación literaria. Lo que hace el profesorado.....</b>	<b>377</b>
1. Planificación de la Educación Literaria .....	377
1.1. Planificación a partir del conocimiento del currículo.....	378
1.2. Planificación de los itinerarios lectores.....	388
1.3. Biblioteca escolar.....	393
2. Estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura.....	398
2.1. Metodología .....	399
3. Evaluación de la educación literaria .....	410
3.1. Evaluación de la lectura. Instrumentos de evaluación .....	411
4. Análisis y discusión de resultados.....	420
4.1. Planificación de la educación literaria .....	420
4.2. Estrategias didácticas y metodología .....	424
4.3. Evaluación .....	429
<b>Capítulo X. Concepciones del profesorado de literatura a partir de su formación .</b>	<b>435</b>
1. Formación inicial del profesorado de literatura .....	437
2. Formación permanente .....	443
3. Análisis y discusión de resultados.....	449

<b>Tercera parte. Consideraciones finales</b> .....	453
<b>Capítulo XI. Conclusiones e implicaciones didácticas</b> .....	455
1. Principales hallazgos de la investigación .....	455
1.1. Hallazgos en las trayectorias biográficas .....	456
1.2. Hallazgos sobre las creencias del profesorado.....	458
1.3. Hallazgos sobre las prácticas efectivas desarrolladas en el aula .....	461
1.4. Conclusiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado .....	464
2. Limitaciones encontradas .....	466
3. Prospectiva investigadora.....	467
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	471
<b>Anexos</b> .....	509
Anexo I. Entrevista semiestructurada. Protocolo .....	511
Anexo II: Transcripción de entrevistas.....	515
So1. Ana .....	517
So2. Soledad .....	534
So3. Miguel .....	552
So4. Carmen .....	564
So5. Benito .....	590
So6. Mercè.....	607
So7. Ramón.....	631
So8. Luis .....	643
So9. Federico .....	658
S10. Javier.....	670
S11. M. <sup>a</sup> Victoria .....	695
S12. Almudena .....	713
Anexo III: Metacategorías, categorías y códigos .....	727
Anexo IV. Lista de códigos y códigos vecinos .....	733
Anexo V: LOMLOE. Apostillas al capítulo I .....	753

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo viene a culminar una investigación anterior iniciada en los años 90 del pasado siglo, tras la obtención de mi título de licenciada en Filología Hispánica, sobre la institucionalización de la enseñanza de la historia de la literatura en España. En la elección del tema tuvo mucho que ver mi predilección por la literatura y la vinculación que siempre he tenido con la lectura literaria, afición que ha llenado todos los espacios de mi vida personal y profesional. Aquella investigación se detuvo porque surgieron otras prioridades personales, pero no desapareció la certeza de que era un trabajo que había que terminar. Treinta años después, con el bagaje profesional que me ha proporcionado la experiencia docente, ha llegado el momento de concluir aquella idea original, actualizada ahora con una mirada más madura y más cercana al oficio de profesora y al contexto de las aulas de secundaria. Así, este proyecto de investigación surge de la necesidad de dar respuesta a los interrogantes con los que inicié mi indagación sobre la historia de la historia de la literatura.

La enseñanza de la literatura en nuestro país se instituyó de forma oficial en la universidad a partir de 1844, dentro del proyecto político del Partido Moderado. En aquel momento se trataba de crear un relato nacionalista sobre la historia de España que legitimara la idea de patria desde los albores de la historia. El decurso de la creación literaria, subsumida en la noción de espíritu del pueblo, daba carta de naturaleza en el imaginario colectivo a ese relato uniforme del eterno español a través de las glorias patrias de las Letras. La crítica y los historiadores suelen señalar a M. Menéndez Pelayo y a R. Menéndez Pidal como principales narradores de ese discurso, el primero como epítome de un enciclopedismo reformado por influencia del positivismo, el segundo como artífice de una vía de investigación filológica que convirtió en ciencia a la

disciplina, de la que surgió la Escuela de Filología Española. La nómina de obras, autores y segmentos históricos que estudiamos quienes sobrepasamos los 40 años, se debe, principalmente, al sendero que ellos trazaron. La historia literaria que se estudia en la actualidad es heredera del relato de ambos Menéndez, sin embargo, las innovaciones introducidas por una nueva disciplina, la Didáctica de la Literatura, y los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza ha transformado notablemente ese relato.

Este trabajo se enmarca en una doble vía de investigación, por un lado, el análisis de los cambios que se han producido en el estudio de la literatura como materia educativa y que ha propiciado la sustitución del concepto de *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*; y, por otro, el paradigma del pensamiento del profesorado o cognición docente, línea de estudio preocupada en indagar en los procesos mentales del profesorado a lo largo de todas las fases que componen las actuaciones docentes y cuyo punto de partida se basa en considerar al docente como parte activa del proceso de aprendizaje del alumnado. Además, se ha incorporado el análisis etnográfico de una muestra de docentes de Lengua Castellana y Literatura en el sistema público de Educación Secundaria, a fin de identificar las creencias y saberes sobre las que se sustenta la educación literaria real del alumnado que ocupa hoy las aulas de los institutos.

El trabajo final se ha organizado en dos partes, la primera está dedicada a revisar las bases teóricas del tema central objeto de estudio, la educación literaria; los estudios que han dedicado su interés a analizar las características de la etapa de secundaria, la más compleja de todo el sistema educativo, desde su nacimiento hasta la actualidad; y la evolución de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, con especial interés en el profesorado de literatura. Esta primera parte está organizada en cinco capítulos.

El capítulo I, *La educación literaria en el marco normativo de la enseñanza secundaria*, sitúa el tema en el contexto de las prescripciones normativas que dirigen las actuaciones docentes y revisa las tres principales leyes orgánicas, junto con sus respectivos reales decretos, que han organizado el sistema educativo español en los últimos treinta años: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Además, se ha incorporado la normativa andaluza correspondiente, la Ley de Educación en Andalucía (LEA) y los decretos, órdenes e instrucciones que la concretan. El objetivo de este capítulo ha sido identificar los principios teóricos y didácticos sobre los que se asienta la configuración del nuevo currículum de secundaria, de carácter funcional y basado en la adquisición de competencias.

El capítulo II, *Educación literaria. Ensayo de definición*, se ocupa de la trayectoria de la enseñanza de la literatura en secundaria desde su inicio y de la transformación que se ha venido operando para superar el enfoque historicista original y llegar al nuevo marco

de la educación literaria sin renunciar a la historicidad del texto literario. Estos dos capítulos, por tanto, se ocupan de los discursos institucionales de legisladores y críticos.

El capítulo III, *Lectura y lectores en formación. Territorio de la didáctica de la literatura*, ofrece una visión actualizada de la lectura a partir del desarrollo de la disciplina de la didáctica, por lo que tiene un enfoque más práctico. Se ha hecho especial énfasis en el concepto de canon literario y en su composición, con vistas a determinar qué corpus textual formativo se utiliza o debería utilizarse en las aulas, por qué y para qué. En este apartado la reflexión deriva hacia la presencia de la literatura juvenil y la estabilidad del canon filológico tradicional. Asimismo, nos ocupamos de analizar las estrategias metodológicas aplicables a la educación literaria, los criterios de selección de los textos que componen los itinerarios lectores, la caracterización de los destinatarios de esos itinerarios, así como los dispositivos que aúnan lectura y producción escrita.

Los capítulos IV y V restringen la investigación hacia una parte muy importante del objeto que se estudia y se centran en la figura de los docentes. Por un lado, el capítulo IV, *El profesorado de educación secundaria. Visión histórica y problemática actual*, aúna el análisis diacrónico mediante el cual se repasa la configuración del Cuerpo de Profesores de Secundaria hasta la actualidad, con un análisis sincrónico del estado actual que la cuestión de la formación del profesorado, inicial y permanente, y su identidad profesional suscitan en la sociedad, con especial atención al profesorado de literatura. Por otro, el capítulo V, *Creencias y saberes del profesorado. El pensamiento del profesor y su desarrollo profesional*, es una revisión del paradigma del pensamiento del profesorado desde sus inicios en el último tercio del siglo XX y los principales hitos conceptuales y metodológicos que han jalonado esta línea de investigación. Como en el resto del estudio, nuestro interés se ha focalizado en estudios de campo sobre el profesorado de secundaria, en general, y de literatura, en particular.

La segunda parte de esta tesis está constituida por la investigación, propiamente dicha, dedicada al análisis cualitativo del tema mediante un estudio de caso colectivo realizado a doce docentes de secundaria, utilizando como principal instrumento de indagación las entrevistas semiestructuradas. Todo el conglomerado metodológico en torno a la tipología de investigación, la muestra poblacional analizada, el instrumento de recogida de datos y su tratamiento se detallan en el capítulo VI, *Diseño general y método de la investigación*.

El capítulo VII, por su parte, describe las trayectorias biográficas de los participantes en el estudio de caso. Este apartado es especialmente importante porque parte de las creencias expresadas por el profesorado y las influencias que intervienen en sus trayectorias profesionales y modelos docentes, se forman en la etapa anterior a su condición de profesionales de la enseñanza, es decir, se forman en su etapa de

aprendices, por lo que el contenido biográfico explica muy bien las decisiones que jalonan la vida profesional y las posibles tensiones entre saberes, creencias y prácticas.

Los capítulos VIII, *Creencias del profesorado*, y IX, *Prácticas sobre educación literaria. Lo que hace el profesorado*, están dedicados a la descripción detallada del análisis realizado alrededor de creencias y prácticas, y la discusión de los resultados obtenidos con los hallazgos de otras investigaciones cercanas al tema. Todo ello se presenta clasificado en las tres categorías en las que hemos organizado la información a partir de las trayectorias profesionales de los participantes: profesorado novel, profesorado con experiencia intermedia y profesorado experimentado. El capítulo X se centra en los saberes, es decir, en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Y por último, en el capítulo XI se describen los principales hallazgos encontrados, las limitaciones de este estudio y su prospectiva investigadora.

En el apartado que concluye esta tesis figuran las referencias bibliográficas consultadas a lo largo de todo el proceso y los anexos que amplían la información expuesta y el estudio de campo. Dado que parte de esta trabajo se ha redactado mientras era aprobada una nueva ley orgánica, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se ha optado por mantener las referencias a las leyes vigentes en el periodo en que se mantuvieron las entrevistas con los sujetos participantes y dedicar un anexo a señalar las principales aportaciones de la nueva ley orgánica, que representa un importante giro en la organización curricular y metodológica de la materia Lengua Castellana y Literatura, con especial incidencia en la educación literaria.

En definitiva, se ha intentado unir la perspectiva institucional de los discursos de la Administración, de los críticos, de los historiadores y de los didactas, a la perspectiva de los discursos de uno de los actores principales del proceso, el profesorado. Así, la investigación teórica que comenzó hace treinta años se ha enriquecido con las aportaciones de la didáctica, disciplina que también ha crecido en estos últimos treinta años, y de los profesionales que intentan acercar al alumnado los mundos creados con palabras, la literatura en fin, responsable de que esta autora también se dedique a hacer posible ese acercamiento tan mágico que muchas veces se transforma en alumbramiento.

## **PRIMERA PARTE. BASES TEÓRICAS**

# CAPÍTULO I

## LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL MARCO NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

El objetivo principal de este capítulo es analizar la concepción de la literatura y la organización curricular de la educación literaria en el marco legal que regula en la actualidad el sistema educativo en España y en Andalucía. Antes de centrarnos en aspectos específicos de la educación literaria, antesala para el análisis del modelo que subyace en el pensamiento del profesorado de esta materia, repasaremos los objetivos, las finalidades y la organización de la etapa de secundaria y de la materia de Lengua Castellana y Literatura, en particular, a fin de establecer el marco conceptual e ideológico que se plantea en la normativa educativa. Es decir, qué concepción respecto al hecho literario se desprende del discurso institucional para poder contrastarlo con el de la investigación de teóricos de la literatura y expertos en didáctica y con el discurso del propio profesorado, que serán los focos de atención del resto de capítulos.

En primer lugar, estableceremos el corpus de textos legales analizados y los puntos de confluencia y dispersión que los caracterizan, con el fin de determinar si ha habido cambios en el modelo educativo que se propone y cuáles son esos cambios.

Las transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas, administrativas, etc. que se vienen produciendo en el mundo entero desde el último tercio del siglo pasado, aceleradas por la expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en todos los ámbitos de nuestras vidas, ha llevado a la naturalización y extensión del fenómeno que llamamos *globalización*. Este fenómeno, por un lado, configura un mundo de diversidad, en todas sus aristas, por otro, unifica nuestros modos de vida y nuestros modos de percibir el mundo y relacionarnos con él. Consecuencia de todo ello, se cumple el vaticinio de que vivimos en una *aldea global*<sup>1</sup>. Las instituciones

---

<sup>1</sup> En alusión a la obra de McLuhan, *La galaxia Gutenberg*, publicada en 1962.

educativas no viven ajenas a estos cambios sociales, laborales y familiares, que determinan la necesidad de adaptarse a ellos y, por consiguiente, promueven maneras distintas de concebir los fines de la educación y su organización. Esta necesidad de adaptación es el eje alrededor del cual giran las reformas educativas que se han emprendido en todos los países de nuestro entorno, incluido el nuestro, en las últimas décadas.

La extensión del límite de edad para la educación obligatoria a los 16 años, establecida en los años 60 en distintos países europeos y en los 90 en España (Fittipaldi, 2013: 174), se presentó en su momento como una iniciativa para promover el *principio de equidad*, como veremos más adelante, pero eso ha obligado a asumir en la práctica de aula los cambios pedagógicos que conlleva atender a grupos de clase heterogéneos en cuanto a intereses, motivaciones y niveles de conocimiento, y es causa, según algunos autores, del aumento del fracaso y el abandono escolar temprano (Plaza, 2015), si bien podemos añadir otros factores determinantes para este abandono: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. No es este el lugar para analizar tales factores, pero sí coincidimos en que el resultado del fracaso se debe a un «desenganche progresivo» que empieza ya en Educación Primaria.

El abandono es, además, la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo. En términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte de sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad. (Fernández Enguita, Mena, Riviere, 2010: 74)

Reflexionar sobre si se ha conseguido o no un cambio en la mentalidad del profesorado para atender estas necesidades —diversidad y principio de equidad— es uno de los objetivos de este trabajo, al menos en cuanto a la educación literaria. Analizar la idea que transmite la normativa escolar sobre la educación literaria y su papel en una escuela diseñada para atender la diversidad y preparar a un alumnado dúctil para un futuro laboral cambiante e incierto, es el objetivo de este capítulo.

Antes de centrarnos en la concepción de la educación literaria transmitida en los textos legales, haremos un repaso a las leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo en nuestro país desde 1990 hasta la actualidad, así como de las normas de rango autonómico en Andalucía, para situar *de dónde venimos* (Jover, 2011: 13). Partimos de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 por ser la ley que crea la actual estructura del sistema educativo español y que modifica el currículo académico de la materia objeto de este estudio. Los aspectos sobre los que fijaremos nuestra atención a lo largo del capítulo serán los siguientes:

- Principios, fines y objetivos.
- Organización de la etapa de secundaria<sup>2</sup>.
- El currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura.
- Análisis de la educación literaria en la normativa.

## 1. Corpus de textos legales

Nuestro corpus está constituido por las prácticas<sup>3</sup> legales en materia de educación, es decir, las disposiciones oficiales de rango superior que regulan el sistema educativo español y andaluz, en cuatro niveles jerárquicos de concreción: leyes orgánicas, leyes, reales decretos y decretos. No se analizan las prácticas administrativas, entendidas como iniciativas de órganos de poder inferiores en el organigrama administrativo, que desarrollan y concretan las prácticas legales (instrucciones, resoluciones, documentos de los servicios de Inspección y Ordenación Educativa, etc.), aunque sería interesante comprobar que frente al modelo de enseñanza descentralizada y de profesorado autónomo, investigador y muy cualificado que proponen las prácticas legales, las prácticas administrativas, por su parte, configuran un perfil laboral burocratizado y controlado por agentes externos (Jiménez Gámez *et al.*, 1999: 148). El conjunto de normas que se han analizado son las siguientes:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 1990).
  - \* Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1991).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (MEC, 2006).
  - \* Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MECD, 2013).

---

<sup>2</sup> El grueso de la investigación se centra en la etapa obligatoria, esto es, en la ESO. Sin embargo, también se hacen referencias a la etapa no obligatoria dado que el profesorado de la materia puede impartir docencia en ambas modalidades, tal como ocurre con la muestra de sujetos entrevistados y analizados en la segunda parte de este estudio.

<sup>3</sup> Hacemos nuestra la distinción entre *prácticas legales* y *prácticas administrativas* utilizada en Jiménez Gámez *et al.* (1999) porque nos parece que clarifica los términos en los que se concretan los distintos niveles de implementación de la normativa educativa, más allá de su consideración como documentos o tipos de textos. Por ello, aquí el vocablo *prácticas* debe considerarse como *conjunto de disposiciones legales puestas en práctica*.

- \* Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (MECD, 2014)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (JA, 2007).
  - \* Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (CEJA, 2016a).
  - \* Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (CEJA, 2016b).

Es importante tener en cuenta que la LOMCE, ley orgánica en vigor hasta la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE —conocida como LOMLOE—, no derogaba en su totalidad esta última<sup>4</sup>. En su Artículo Único, la LOMCE señala los artículos y apartados concretos que quedan derogados, fijando el texto definitivo de los mismos. En Andalucía, el Decreto 111/2016 y la Orden de 14 de julio de 2016, son el resultado de tener que adaptar al ámbito territorial autonómico los cambios que introduce la ley orgánica promulgada en 2013, por lo que se puede decir lo mismo que en el ámbito nacional, la LEA estaría parcialmente derogada y salvo los ajustes que introducen el decreto y la orden citados, sigue siendo la norma de referencia en Andalucía.

Por otro lado, los textos legales, como géneros discursivos, también se definen por unas características muy claras, que interesa tener en cuenta para el análisis de los contenidos que nos proponemos. Aquí se destacan las siguientes:

- Regulan la enseñanza en términos generales, expresados en los preámbulos de cada norma.
- Tienen carácter prospectivo, es decir, se orientan al futuro a partir de su entrada en vigor y su calendario de implantación.
- Tienen carácter histórico pues expresan su relación con la normativa anterior y la que les seguirá, hasta el punto de regular su propia derogación (Plaza, 2015: 119). Es importante este matiz, sobre todo en el terreno educativo, porque los textos oficiales «hablan de lo que debe ser y describen una escuela ideal, coherente y eficaz» (Chartier y Hébrard, 1994: 252) y tienen carácter continuista, no de ruptura.

---

<sup>4</sup> La mayor parte del proceso de investigación y trabajo de campo de esta tesis se ha hecho antes de la aparición de esta nueva ley orgánica. Como las aportaciones y análisis de los entrevistados se refieren al currículo de la LOMCE, mantenemos el estudio contrastivo del marco legal hasta esta ley orgánica y añadimos un anexo con las modificaciones que propone la LOMLOE, con el fin de añadir una visión más actualizada de las innovaciones que introduce esta nueva norma.

## 2. Organización de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España atiende a los estudiantes desde los 12 a los 16 años. La ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años y la nueva denominación de la etapa<sup>5</sup> entraron en vigor en 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

Como se ha dicho más arriba, hasta la aprobación de la LOMLOE en diciembre de 2020, el marco normativo general en materia educativa para todo el país lo establecía la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta ley orgánica organizaba la etapa en dos ciclos, el primero de ellos compuesto por 1.º, 2.º y 3.º de ESO; y el segundo ciclo por 4.º de ESO.

Entre la LOGSE y la LOMCE ha habido otras dos leyes orgánicas, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, que no llegó a aplicarse, y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), heredera de la LOGSE y referente para la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA). Esta sucesión de leyes orgánicas en cada cambio de color del gobierno responde a coyunturas políticas, sociales y económicas distintas. A pesar de que no se han limitado a reformas estructurales y han querido introducir procesos de mejora orientados a la equidad, la inclusión y el trabajo colaborativo, los cambios continuados de propuestas educativas es lo que, según Moya y Luengo (2017), ha hecho que se instale en la mente de la sociedad y de buena parte del profesorado el relato de que los controles ideológicos de cada partido gobernante sobre la educación han provocado un movimiento pendular de «cambios que sustituyen a otros cambios» pero que no conducen a nada (Moya y Luengo, 2017: 10), lo que fácilmente nos recuerda a la famosa paradoja lampedusiana<sup>6</sup>.

Aunque el objetivo de esta investigación no sea hacer un análisis comparativo exhaustivo del marco legal del sistema educativo español, sí creemos importante hacer balance de los cambios que, a través de sus principios, fines y objetivos, se han propuesto en las tres leyes orgánicas más significativas en materia educativa en nuestro país. De ahí que le dediquemos un espacio previo al análisis de la concepción de la educación literaria que se desprende de ese marco legal.

En los años 60, las reformas educativas emprendidas en países de nuestro entorno respondieron al auge económico que hizo de la educación el foco de atención como «factor de progreso y cohesión social» (Marchesi, 2000: 14). En España, sin embargo, durante los años de la dictadura la educación fue vista con desconfianza. La Ley General

---

<sup>5</sup> La ESO venía a sustituir al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), instituido en la Ley General de Educación (1070), que no tenía carácter obligatorio.

<sup>6</sup> Nos referimos a la famosa cita de la obra de G.T. de Lampedusa, *El Gatopardo*, «Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi»

de Educación de 1970 representó un intento de modernización del sistema, intento que se define con consistencia entre 1981 y 1986, durante el primer gobierno socialista, ya en el periodo democrático. El eje director de las reformas educativas del gobierno socialista era la consecución de un sistema educativo con mayor calidad y equidad, a través de tres objetivos fundamentales:

la universalización de la educación gratuita y obligatoria a una franja de edad similar a la de los países europeos; hacer del sistema educativo un instrumento para neutralizar las desigualdades sociales; y, por último, promover una reforma de métodos y contenidos de programas y pedagogías capaces de mejorar los resultados de la población escolar (Maravall, 1984, en Prats, 2005: 256).

La *calidad de la enseñanza*<sup>7</sup>, como objetivo del sistema educativo, se vinculó al cambio del currículo, de los materiales pedagógicos, a la innovación y a la formación del profesorado. Y en este contexto se promulga en 1990 la LOGSE, ley muy criticada desde antes de su entrada en vigor a tenor de los debates que generaron el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, del ministro Maravall (MEC, 1987), o el *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*, de su sucesor en el ministerio J. Solana (MEC, 1989). Algunos de los cambios que se proponían, como el carácter comprensivo de la enseñanza, la extensión de la educación obligatoria a los 16 años, o la reducción en el estudio de las Humanidades, fueron los principales argumentos utilizados por los detractores de la ley<sup>8</sup>. Otros cambios motivo de polémica fueron:

- La sustitución en la ESO de las disciplinas académicas tradicionales por las llamadas «áreas de conocimiento» (artículo 20). Las materias de Lengua y Literatura, independientes hasta ese momento, se fundían en el área de *Lengua y Literatura*, circunstancia que ha generado no pocas críticas entre el profesorado de esta área, como veremos en el análisis de contenido de las entrevistas que se han realizado para elaborar este trabajo.
- La promoción directa del alumnado de curso académico o ciclo, aunque no hubiera superado positivamente todas las áreas curriculares (artículo 15).
- Los cambios en la estructura de las programaciones didácticas. Por influjo del constructivismo, al estudio de *conceptos*, se añadieron contenidos *procedimentales* y *actitudinales*.
- La creación de los dos ciclos de formación profesional, medio y superior, que exigían superar la ESO o el Bachillerato. Para quienes se quedaban fuera del

---

<sup>7</sup> La expresión se introduce explícitamente en el documento de reforma educativa presentado por Maravall en junio de 1987, en forma de propuesta para debate, paso previo a la promulgación de la ley orgánica (MEC, 1987).

<sup>8</sup> Véase Pastor, 2002; Moreno; 2004; López Rupérez, 2006; Tamburri, 2007; Robles, 2008.

sistema se habilitaron los Programas de Garantía Social o la Formación Profesional Ocupacional, sistema, este último, de carácter no reglado.

Una novedad importante, como ya hemos mencionado, y quizá la más polémica, fue la concepción de la ESO desde el enfoque de la enseñanza comprensiva:

Este período formativo [la educación obligatoria en general] común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa. (MEC, 1990: 28929)

La enseñanza comprensiva, «forma de organización escolar en la que se proporciona a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje y en las que se combinan los componentes académicos de la formación con los técnico-profesionales» (Marchesi, 2000: 49), hasta ese momento había sido propia de la etapa de primaria, por lo que desde entonces se ha venido hablando de la *primarización* de secundaria (Fernández Liria *et al.*, 2017). En este modelo podemos ver ya un antecedente del actual modelo competencial con el que se organiza el currículo en todas las etapas educativas, aunque la LOGSE utiliza el término «capacidades» (artículo 19), que aún procedimientos y actitudes:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

- Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

La finalidad de la etapa de secundaria confluye, en términos generales, en las tres leyes orgánicas que analizamos (Tabla 1).

En cuanto a la definición y organización del currículo, lo más significativo es la introducción a partir de la LOE del concepto de *competencias*. La LOGSE definía el currículo como el «Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente» (artículo 4, Título Preliminar). LOE y LOMCE coinciden en los términos en que definen y caracterizan los componentes del currículo (artículo 6, capítulo III) (Tabla 2).

Compete al Estado fijar las enseñanzas mínimas de cada etapa, es decir, las líneas básicas del currículo que aseguren una formación común en todo el territorio nacional y garanticen la validez de las titulaciones académicas. El *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, introduce por primera vez en la regulación del currículo el concepto de *competencia*, en este caso *competencias básicas*:

Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (MEC, 2006: 4)

Las principales finalidades que cumple la integración de las competencias básicas en el currículo son:

- Integrar los diferentes aprendizajes, formales y no formales, de cada área o materia.
- Integrar aprendizajes y contenidos para aplicarlos en distintas situaciones y contextos.
- Orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia aprendizajes significativos, en el sentido de fijar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles. (MEC, 2006: 18)

LOGSE	LOE	LOMCE
Título 1º, Capítulo III, sección primera, artículo 18	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Artículo 2. Fines).	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Capítulo II, artículo 10)
La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura. Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.	La finalidad de la Educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.	

Tabla 1. Finalidad de la ESO en el marco normativo.

Fuente: elaboración propia.

LOE	LOMCE
Regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.	
Componentes del currículo	
a. Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.	
b. Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.	
c. Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.	
d. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.	
e. La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.	
f. Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.	
g. Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.	

Tabla 2: Currículo en la LOE y en la LOMCE.

Fuente: elaboración propia.

La LOE seguía el modelo mixto propuesto por la Comisión Europea donde el concepto de competencia incluye las competencias transversales y las áreas disciplinares, frente

al modelo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que distingue entre competencias generales y competencias específicas (Toribio, 2010: 35). En el marco curricular de la LOE se habla de ocho *competencias básicas*, que podemos clasificar en tres bloques:

Instrumentales	Específicas	Transversales
- Comunicación lingüística	- Conocimiento e interacción con el mundo físico	- Tratamiento de la información competencia digital.
- Matemática	- Cultural y artística	- Social y ciudadana
		- Aprender a aprender
		- Autonomía e Iniciativa personal
		- Emocional <sup>9</sup>

Tabla 3. Competencias del currículo LOE.

Fuente: Oficina de Evaluación de Castilla-La Mancha (en Toribio, 2010: 39)

La LOMCE, por su parte, hace una apuesta mayor por las competencias, en sintonía con las recomendaciones europeas, como medio para renovar la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje. No encontramos mucha diferencia entre la enseñanza comprensiva de la LOGSE y la enseñanza por competencias de LOE y LOMCE, leyendo argumentos como los que se exponen en el Preámbulo de los reales decretos que desarrollan cada una de las leyes orgánicas que se analizan en este trabajo:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial Identidad, así como construir una concepción de la realidad *que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma*<sup>10</sup>. (MEC, 1999: 28927)

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (MECD, 2014: 170)

Sí es cierto que en la LOMCE promovida por el gobierno del Partido Popular y conocida popularmente como *Ley Wert* —en alusión a José Ignacio Wert, a la sazón ministro de Educación, Cultura y Deporte—, las referencias al marco político europeo son más directas (MECD, 2014: 170):

<sup>9</sup> En la taxonomía de la LOMCE esta competencia está incluida en la Autonomía e Iniciativa personal.

<sup>10</sup> La cursiva es nuestra.

En línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(...)

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

(...)

Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

El artículo 2 de la Orden ECD/65/2015 señala las siete competencias clave de nuestro sistema educativo (MECD, 2015: 4):<sup>11</sup>

- Comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).

En cuanto a ese «saber hacer» al que alude el real decreto, se trata de uno de los pilares de la educación a lo largo de la vida, según el informe de 1996 *La educación encierra un tesoro*, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, presidida por J. Delors, y está ligado directamente con la necesidad de adaptarse a los nuevos imperativos del mercado laboral, utilizando como medio la educación.

---

<sup>11</sup> La LOMLOE añade una nueva competencia, la Competencia plurilingüe, y cambia la designación de otras: Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM), Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana y, por último, Competencia emprendedora.

También se asocia al voluntariado social y a las prácticas en empresas en la formación profesional<sup>12</sup>:

*Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (Delors, 1996: 34)

La finalidad de las competencias en este contexto es desarrollar y seleccionar de entre todas las habilidades, potencialidades, expectativas, ideas, ilusiones, etc. de una persona—el alumnado en este caso—aquellas que puedan convertirse en competencias, es decir, en conocimientos y destrezas aplicables en el contexto particular de la sociedad del conocimiento, que es aquella en la que la educación se pone al servicio de la competitividad empresarial. No en vano, hablamos de la nueva perspectiva de la idea de progreso que tienen los organismos supranacionales para adaptar a la ciudadanía a un mapa geográfico y económico distinto, sobre todo tras la crisis económica mundial que se produce a partir de 2008, y que *aconseja* en todo el mundo acometer reformas de los sistemas educativos y que ha forjado desde principios del nuevo milenio un marco de competencias básicas y evaluación de las mismas (Toribio, 2010: 27), a través de pruebas internacionales como las pruebas ESCALA o las del Progres in International Reading Literacy Study (PIRLS) para primaria, o el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), para secundaria.

Se trata, en definitiva, de producir fuerza de trabajo para el mercado, argumento que se puede rastrear fácilmente a lo largo de la normativa vigente y que ha generado el grueso de las críticas a las reformas educativas emprendidas en Europa (Moreno, 2015; Plaza, 2015; Ordine, 2017; Imberón, 2017a).

### 3. El currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura

En el Real Decreto 1105/2014, la materia de Lengua Castellana y Literatura aparece como una de las asignaturas troncales de ESO y Bachillerato. También está presente cuando el currículo se organiza por ámbitos, dentro del ámbito lingüístico-social en el caso de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) en 2.º y 3.º de ESO, o en el ámbito de la comunicación en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA). En las comunidades autónomas con lengua cooficial, existe la materia

---

<sup>12</sup> En España, la enseñanza en alternancia equivale a la Formación Profesional Dual, modelo formativo creado en 2012, que alterna formación reglada en un centro escolar y formación práctica en empresas.

Lengua Cooficial y Literatura como asignatura de libre configuración autonómica, con tratamiento análogo al de Lengua Castellana y Literatura.

La materia se compone de cuatro bloques:

1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
2. Comunicación escrita: leer y escribir.
3. Conocimiento de la lengua.
4. Educación literaria.

Su distribución horaria se organiza de la siguiente manera:

- Primer ciclo (1.º, 2.º y 3.º de ESO): cuatro horas semanales.
- 4.º de ESO y Bachillerato: tres horas semanales.

En la organización por ámbitos, el ámbito lingüístico-social puede tener siete u ocho horas semanales.

En su artículo 11, la LOMCE establece los 12 objetivos generales de la etapa de ESO (MEC, 2014: 8-9):

- a. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

- f. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

De estos objetivos, cuatro (h, i, j y l) están relacionados con la Lengua y la Literatura. Como materia en sí, los objetivos fundamentales en la etapa de ESO son:

- Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.
- Aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. (MEC, 2014: 357).

Por su parte, la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, concreta más los objetivos de la materia en la etapa de ESO, que quedan así:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
  3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
  4. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, en todas sus variedades, como forma natural de expresarnos y para una correcta interpretación del mundo cultural y académico andaluz que sirva para situar al alumnado en un ámbito concreto, necesariamente compatible con otros más amplios.
  5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
  6. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
  7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
  8. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
  9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
  10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
  11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
  12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
  13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
- Los objetivos 9, 10 y 11 atañen directamente a la educación literaria e insisten en la lectura por placer y en la dimensión patrimonial de la literatura.

En cuanto a las finalidades de esta área, según el real decreto, la reflexión lingüística persigue

el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas (MEC, 2014: 358).

Por su parte, la lectura, comprensión e interpretación de textos literarios significativos

favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos (MEC, 2014: 358).

En teoría, los elementos del currículo de Lengua Castellana y Literatura se conciben de forma continua y progresiva a lo largo de toda la vida escolar, de manera que el alumnado vaya ampliando sus conocimientos y su capacidad de reflexión sobre los procesos lingüísticos.

Desde la LOGSE, aunque en ella no se menciona de forma expresa, el eje conceptual alrededor del cual se fijan objetivos, finalidades y orientaciones metodológicas en el área de Lengua Castellana y Literatura es el *enfoque comunicativo y funcional* basado en el uso social de la lengua en cuatro ámbitos fundamentales, «el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación» (MEC, 2006: 92; MEC, 2014: 378). En el resto de áreas también se incluyen actividades o procesos cognitivos vinculados a las destrezas lingüísticas, tales como organizar la presentación de un proyecto, resumir el contenido de un texto, exponer o argumentar ideas y pensamientos, describir situaciones, etcétera. Tanto en las materias científicas, como en las de los ámbitos sociales y humanísticos (Biología y Geología, Física y Química, Economía, Geografía e Historia o Filosofía, entre otras) los conocimientos propios de cada área se vinculan con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del conocimiento del lenguaje de la ciencia y la terminología específica de cada disciplina, lo que colaborará en la configuración y transmisión de ideas, propias y ajenas, a través de debates, coloquios o trabajos de investigación.

En la actualidad, esta perspectiva transversal de las competencias viene regulada por la Orden ECD/65/2015:

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren

en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (MECD, 2015: 2-3).

Por tanto, se puede decir que el punto de partida común a todo el profesorado es que sin el desarrollo de las capacidades lingüísticas no puede haber aprendizaje. La educación lingüística contribuye al desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, como personas y como parte de la ciudadanía, en el marco de la sociedad actual, multicultural y plurilingüe, en la que la comunicación ocupa un espacio muy relevante. En Lengua Castellana y Literatura esta idea se hace explícita, como ya se ha dicho, vinculando el modelo didáctico de la materia al enfoque comunicativo funcional.

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios. (MECD, 2014: 358)

En la orden autonómica, la vinculación se extiende a otras áreas curriculares, lo que subraya la transversalidad de las actividades comunicativas, tal como se aprecia en la tabla 4:

Debemos adoptar un enfoque comunicativo para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, eje vertebrador de nuestra materia, generando entornos motivadores para fomentar en el alumnado la voluntad de comunicarse y lograr la funcionalidad del aprendizaje. Debemos promover situaciones comunicativas para propiciar la interrelación de las diferentes habilidades lingüísticas propiciando espacios de comunicación dentro y fuera del aula. *Las competencias clave reclaman trascender las materias y no encerrarnos en ellas. En este sentido, debe abordarse el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas facilitando aprendizajes integrales mediante prácticas cooperativas o individuales que incorporen los distintos bloques de contenidos, la relación con otras áreas del currículo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*<sup>13</sup>. (Orden de 14 de julio, 2016: 176)

En la siguiente tabla se han seleccionado algunos de los objetivos más cercanos al área lingüística en ciertas materias troncales y de modalidad de ESO:

---

<sup>13</sup> El subrayado es nuestro.

Materias	Objetivos / Estrategias metodológicas
Biología y Geología	3. Comprender y expresar mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, interpretar diagramas, gráficas, tablas y expresiones matemáticas elementales, así como comunicar a otras personas argumentaciones y explicaciones en el ámbito de la ciencia.
Economía	Se fomentará la realización de debates y coloquios vinculados a problemas económicos del entorno para afianzar los conocimientos adquiridos aplicándolos al análisis de problemas de actualidad.
Física y Química	3. Comprender y expresar mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, interpretar diagramas, gráficas, tablas y expresiones matemáticas elementales, así como comunicar argumentaciones y explicaciones en el ámbito de la ciencia. 4. Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos.
Filosofía	5. Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión. 6. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones. 7. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad y la consecución de objetivos comunes consensuados. 8. Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas. 9. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, promoviendo el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas.
Geografía e Historia	12. Argumentar sobre la importancia del espíritu emprendedor y de las capacidades asociadas a este, conociendo cómo han contribuido al desarrollo humano, económico y político de las formaciones sociales a lo largo de la historia y en el momento presente. 13. Debatir y analizar la proyección internacional de Andalucía y su papel en el actual proceso globalizador, valorando las oportunidades y problemáticas más destacadas de este fenómeno histórico para nuestra comunidad autónoma que han existido tanto en su pasado como en su presente. 14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia. 15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales. 16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

Tabla 4. Objetivos lingüísticos de otras materias.

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden de 14 de julio de 2016

### 3.1. Enfoque comunicativo

El llamado *enfoque comunicativo* (*Communicative Approach*) o *enfoques comunicativos* en plural, puesto que constituye «un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua» (Cassany, 1999: 1), surge en los años 70 a partir de los estudios de la lingüística aplicada, de la didáctica de las lenguas y de la influencia del constructivismo de Vygotski, que destaca la importancia de la interacción de los individuos en la construcción del conocimiento, más allá de la mera transmisión de conocimientos (Martínez Montes *et al.*, 2015: 75). Los referentes clave son las obras *Hacer cosas con las palabras* de Austin (1962) y *Actos de habla* de Searle (1969) (Sánchez Carrón, 2015: 36). Estos estudios irrumpen en los currículos lingüísticos y los programas de enseñanza de las lenguas, en lo que Lomas considera giro copernicano en los métodos de enseñanza y cambio de paradigma en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación, ya que se trasciende el estudio de la lengua basado en la norma y la preeminencia del enfoque gramatical, por el estudio del *uso de la lengua* (Lomas, 2015). El propio Lomas enumera las disciplinas implicadas en ese cambio de paradigma (Lomas, 2015: 11)<sup>14</sup>:

- La Filosofía del lenguaje y la Pragmática analizan el acto comunicativo como un elemento esencial de la acción humana (de ahí los conceptos pragmáticos *juegos del lenguaje, actos de habla, inferencia, cortesía o principio de cooperación*). Destacan Austin, Searle, Grice, Sperber y Wilson, Brown y Levinson, entre otros.
- La Etnografía de la comunicación, estudiada por Gumperz, Hymes, Duranti o Saville-Troike, y la sociolingüística, con especialistas como Fishman, Ferguson, Berstein, Labov, Goffman y Bourdieu, estudian los usos lingüísticos como indicios de un contexto sociocultural donde las palabras reflejan la identidad de las personas y están condicionadas por la clase social, el sexo/género, la situación de comunicación, el origen geográfico o el nivel de instrucción cultural.
- La Lingüística del texto de Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Halliday, Werlich, Adam y Bronckart, estudia el lenguaje desde el concepto texto, no desde la oración, como una unidad de comunicación con sentido semántico, pragmático e interaccional propio. A partir de esta concepción, en la enseñanza de nuestra materia centramos nuestra atención en las tipologías textuales y en conceptos como *coherencia, cohesión, modalización y polifonía*.
- La Psicolingüística de orientación cognitiva y sociocultural desarrollada por Luria, Piaget, Vygotski, Bruner, Kintsch, Graesser, entre los más destacados, estudia los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje y analiza los vínculos entre aprendizaje de la lengua, el desarrollo de los procesos psicológicos y los contextos culturales en los que tiene lugar la interacción comunicativa.

<sup>14</sup> Para una consulta más detallada, puede verse la tabla que este autor inserta en las páginas 12 y 13 de su estudio (Lomas, 2015).

- El Análisis del discurso y de la conversación, con referentes como Brown y Yule, Van Dijk, McCarthy, Fairclough, Wodack y, en España, Tusón, estudia el lenguaje desde el contexto en el que se produce y las mediaciones culturales que afectan al uso de las palabras, a las relaciones de poder y a la construcción compartida del significado.

El enfoque comunicativo se adopta en nuestro entorno a partir de los años 90<sup>15</sup>. En su origen, las propuestas que lo componen iban destinadas a la enseñanza de segundas lenguas y sirvieron para el diseño de los currículos de lenguas extranjeras y para la definición en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), iniciativa del Consejo de Europa. Su extensión al estudio de las lenguas maternas o, más estrictamente en nuestro caso, al estudio de la lengua como disciplina académica, tuvo lugar a partir de los años 80. En nuestro país se institucionaliza en 1990 con la LOGSE, ley que recogía estas innovaciones de carácter lingüístico y destacaba la funcionalidad del lenguaje como «instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, y para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas» (MEC, 1991b: 52). El eje para el estudio de la lengua debía establecerse alrededor de la actividad discursiva, no en torno a la oración como unidad de sentido como había sido tradicional, y las propiedades textuales: adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, al de la coherencia y cohesión de los textos, y al de la corrección gramatical de los enunciados.

Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculados a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más para el primer lenguaje, para la lengua llamada materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño y que es utilizada en la vida cotidiana. Cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad; en este sentido, se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa. El lenguaje contribuye de esta forma a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable; y contribuye con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural. Sirve, pues, de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, y para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas.

De acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, la actividad lingüística discursiva, en la cual convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que la educación lingüística

---

<sup>15</sup> Cassany ofrece una buena nómina de propuestas bajo diferentes nomenclaturas (enfoque funcional-nacional, inmersión lingüística, trabajo por tareas o proyectos, aprendizaje de lenguas en comunidad...) que conformarían lo que este autor llama *paradigma comunicativo* (Cassany, 1999: 1-2).

ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, el de la coherencia y cohesión de los textos, y el de la corrección gramatical de los enunciados.

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser que los alumnos y las alumnas progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua, destrezas que han debido haber adquirido ya en la etapa anterior: escuchar, hablar, leer y escribir. Al finalizar la Educación Primaria, los alumnos deben dominar ya dichas destrezas. En el transcurso de la Educación Secundaria obligatoria, la acción pedagógica estará dirigida a afianzar esas competencias y a desplegarlas en profundidad... (MEC, 1991b: 52)

Los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas vinculados a la LOE y a la LOMCE, incorporan ya la perspectiva competencial, por lo que el vínculo entre currículos y programaciones con esa base discursiva es más claro.

LOE	LOMCE
<i>Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.</i>	<i>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato</i>
<p>La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural.</p> <p><i>El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.</i></p>	<p>La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como <i>objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa</i> del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.</p> <p>(...)</p> <p>En resumen, esta materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos.<sup>16</sup></p>

Tabla 5: Finalidades de la materia Lengua Castellana y Literatura.  
Fuente: elaboración propia a partir de los textos normativos

<sup>16</sup>El subrayado es nuestro.

Por su parte, la orden andaluza también hace explícita la adscripción de la materia al enfoque comunicativo y competencial del aprendizaje cuando señala las estrategias metodológicas de la misma, destacando su carácter transversal e integrador.

El enfoque competencial del aprendizaje se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral; debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y desde todas las instancias que conforman la comunidad educativa; implica además una serie de cambios que requieren la puesta en práctica de estrategias que faciliten al alumnado la participación activa, significativa y creativa en su aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia Lengua Castellana y Literatura requiere metodologías activas que pongan énfasis en la contextualización de la enseñanza y en la integración de diferentes contenidos para generar aprendizajes consistentes que faciliten la transferencia de los saberes adquiridos a otros contextos.

El objetivo último de esta materia es crear ciudadanos y ciudadanas conscientes e interesados en el desarrollo de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos de su vida.

Debemos adoptar un enfoque comunicativo para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, eje vertebrador de nuestra materia, generando entornos motivadores para fomentar en el alumnado la voluntad de comunicarse y lograr la funcionalidad del aprendizaje (CEJA, 2016: 176).

Entre las metodologías activas a las que se hace alusión en la cita, destacarían el trabajo por tareas y proyectos; la práctica sobre géneros discursivos contextualizados, orales y escritos; el desarrollo de las destrezas orales a través de debates, exposiciones orales, memorización y dramatización de textos literarios, programas radiofónicos y audiovisuales; el uso del portafolio para favorecer el trabajo cooperativo y la autoevaluación del propio alumnado; el uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora; y, por último, el desarrollo de itinerarios lectores adaptados a los niveles de conocimiento del alumnado<sup>17</sup>.

### **3.2. Competencia comunicativa**

Hablar de enfoques comunicativos es hablar de competencia comunicativa, concepto que proviene de la reacción en los años 70 frente a la validez de las teorías de Chomsky y su gramática generativa, enunciadas en *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), y los conceptos de *competencia lingüística*, *hablante-oyente ideal* y *comunidad de habla homogénea*. El lingüista norteamericano apenas había tenido en cuenta los factores socioculturales que influyen en todo acto comunicativo.

---

<sup>17</sup> Dentro del portal de Planes y Programas educativos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, existe una web específica para Comunicación lingüística y Bibliotecas, desde la que se ofrecen materiales y recursos para trabajar estas metodologías activas: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/lectura-y-bibliotecas-escolares>.

Para Chomsky, la competencia de un hablante ideal es el sistema lingüístico o gramatical que ha interiorizado, y la actuación (performance) se refiere a

the psychological factors that are involved in the perception and production of speech, e.g. perceptual parsing strategies, memory limitations, and the like. Given this perspective, a theory of competence is equivalent to a theory of grammar and is concerned with the linguistic rules that can generate and describe the grammatical (as opposed to ungrammatical) sentences of a language. A theory of performance, on the other hand, focusses on the acceptability of sentences in speech perception and production, and is a theory of the interaction between the theory of grammar and the set of nongrammatical psychological factors bearing on language use (Canale y Swain, 1980: 3-4)

Aunque los trabajos de Chomsky suponen un giro importante en relación con los procedimientos del análisis estructural, frente a esas abstractas nociones de *competencia lingüística* y *actuación*, el sociolingüista norteamericano Hymes propuso a mediados de los 60 el concepto de *competencia comunicativa* (*communicative competence*), cuyo origen no sería biológico, alejándose así de las primeras ideas chomskianas, sino una capacidad adaptativa y contextual que necesita un aprendizaje formal y no formal (Bronckart y Dolz, 2007: 153).

I should take competence as the most general term for the capabilities of a person. (This choice is in the spirit, if at present against the letter, of the concern in linguistic theory for underlying capability.) Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter.) (Hymes, 1972: 282)

Para Hymes, «las lenguas no han de estudiarse (ni enseñarse) al margen de las intenciones y de los contextos comunicativos en que tiene lugar el intercambio lingüístico» (Lomas, 2015: 15). Es decir, se es competente cuando a la corrección gramatical de los enunciados, se une la capacidad para usar el lenguaje en contextos concretos y para evaluar su grado de adecuación social. En suma, se trata de saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma» (Lomas, 2015: 14).

La competencia comunicativa de Hymes fue modulándose a partir de otros trabajos y definiendo mejor sus perfiles. Canale y Swain (1980) aportaron la distinción dentro de la competencia comunicativa de tres subcompetencias principales: lingüística, sociolingüística y estratégica. Más tarde, Canale añadiría la subcompetencia discursiva, relacionada con la combinación de formas gramaticales y significados para construir distintos tipos de textos, orales o escritos (Canale, 1983). El objetivo esencial del enfoque

comunicativo, por tanto, será facilitar la integración de estos tipos de conocimiento y su adquisición por parte del alumnado (Martínez Montes *et al.*, 2015: 86)<sup>18</sup>.

Como se ha mencionado más arriba, la competencia comunicativa es el referente para el concepto de *competencia en comunicación lingüística* que maneja el MCERL, cuya definición del uso y aprendizaje de lenguas es la siguiente:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MECD, 2002: 9)

Esta definición, basada en el *uso*, sirve para aplicarla a cualquier clasificación de lengua (materna, vehicular, extranjera o segunda, tercera...).

En este punto, es importante distinguir el concepto *competencia* desde la perspectiva lingüística que acabamos de describir brevemente, del uso del mismo concepto en términos de aprendizaje, desarrollo de destrezas y habilidades generales, en todas las áreas, como base del currículo y de las programaciones didácticas en cualquier etapa educativa<sup>19</sup>. Rienda (2014) señala como origen de este uso del concepto la formación profesional y la reforma de la formación del profesorado llevada a cabo en Estados Unidos a finales de los sesenta, impulsada por las exigencias de sectores económicos «que reclamaban una mayor atención a los resultados especificados en formas conductualmente objetivas» (Blas, 2007, citado en Rienda, 2014: 756).

La OCDE, la mayor artífice para el diseño competencial de los currículos de enseñanza, en su proyecto *Definición y selección de competencias clave* (2003) define las competencias más allá de los conocimientos y destrezas, como «la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (OCDE, 2003: 3). Este enfoque, según la OCDE, está basado en las demandas de la sociedad hacia sus

---

<sup>18</sup> Insistimos en recordar que estas últimas formulaciones fueron diseñadas para el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, para lo que volvemos a remitirnos a los trabajos de Canale: «Un enfoque comunicativo es, por tanto, un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación» (Canale, 1983: «Directrices para un enfoque comunicativo»).

<sup>19</sup> Esbozado en el apartado 2 de este mismo capítulo.

ciudadanos: «¿qué deben poseer los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y cómo es?, ¿qué competencias deben poseer para encontrar y retener un trabajo?, ¿qué tipo de cualidades de adaptación se requieren para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante?» (OCDE, 2003: 5). Algunos autores recomiendan una lectura crítica del interés actual por el aprendizaje de competencias, básicas o claves, por su filiación a los intereses económicos y por el proceso de desregulación neoliberal que se está produciendo en todo el mundo (Bronckart y Dolz, 2007). La finalidad de la enseñanza no debería depender de fluctuantes objetivos laborales, sino «del análisis de los conocimientos prácticos requeridos para participar plenamente en la vida social y comunicativa» (Lomas, 2015: 21).

En el capítulo IV, apartado 1, de este trabajo tratamos el origen de la etapa de secundaria dentro del proyecto educativo ilustrado europeo de finales del s. XVIII, según el cual la educación es un derecho del ciudadano que contribuye a la idea de progreso de la nación. Bronckart y Dolz (2007), al analizar de forma crítica la perspectiva competencial de los currículos académicos de principios de los 2000, vuelven la mirada a la institucionalización de ese proyecto educativo ilustrado y destacan algunas de las contradicciones del mismo, obstáculos que siempre estuvieron presentes en ese modelo y que se repiten hoy. Por un lado, la intención *democratizadora* de instruir y educar en los valores del Estado chocó siempre con la propia realidad del Estado, una realidad económica, política y social desigual e injusta. Por otro, la persistencia de los métodos de enseñanza escolásticos (memorización, deducción y aplicación). A lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del s. XXI, se han ido sucediendo intentos de reforma para paliar las anomalías del sistema, y en este contexto se puede concebir la enseñanza por competencias como un «movimiento permanente de adaptación», cuyo modelo de formación no contribuye a la movilidad social pues proviene de una ideología interesada, sobre todo, en formar al capital humano de un mercado laboral difuso y etéreo (Bronckart y Dolz, 2007: 151).

El término *competencia*, por tanto, tal como es utilizado en los últimos tiempos y en los currículos escolares, ya no hace alusión a la capacidad innata o no del hablante para dominar una lengua, sino a la capacidad para adaptarse a las exigencias del mundo del trabajo, más allá de la cualificación que los títulos profesionales y académicos confieren. Ya no es tanto «saber» y «ser» como «saber hacer». Si en la lógica lingüística la competencia es la capacidad para adaptarse al medio a partir de una propiedad del sujeto, en la lógica mercantil se parte de las exigencias del medio para construir las capacidades exigidas a los sujetos (Bronckart y Dolz, 2007: 154). En el ámbito educativo no es negativo que los contenidos se adapten a las situaciones concretas de la vida, sí que lo es que este patrón responda a un objetivo de desregulación neoliberal, es

decir, de destrucción de los mecanismos de control del Estado y de la función de las organizaciones sindicales y que conlleve una desregulación educativa.

Para combatir la lógica mercantil sobre los proyectos de formación, Bronckart y Dolz (2007) proponen los siguientes principios:

1. Reafirmar el carácter democrático e igualitario de los proyectos de formación, cuyo objetivo es el fortalecimiento de la cohesión social.
2. Reconsiderar el estatus de los saberes ligados al dominio de las prácticas.
3. Principio de educabilidad, es decir, saber cómo educar a partir de un objetivo esencial: analizar las situaciones concretas y los modos de enseñanza que hacen más eficaces los procesos de apropiación por parte del alumnado.

Como se ha dicho en otro momento de este trabajo, la finalidad global de la enseñanza de la lengua es el dominio de los géneros textuales, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social. La sintaxis y el vocabulario serían el apoyo técnico para esa finalidad global (Bronckart y Dolz, 2007: 158). Si entendemos estos géneros textuales como saberes, y dado que el número de géneros es ilimitado, en las programaciones didácticas deben seleccionarse qué géneros o macrogéneros deben estudiarse según dos criterios, representatividad y complejidad, y ambos deben secuenciarse según los niveles de conocimiento del alumnado.

La organización del currículo de Lengua y Literatura para la etapa de secundaria en la LOGSE (MEC, 1991b: 54 y ss.) distinguía cuatro bloques de contenidos:

1. Usos y formas de la comunicación oral y escrita
2. La lengua como objeto de conocimiento
3. La Literatura
4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Al incorporar la visión instrumental de la materia, cada bloque se organizó a partir de una división tripartita de los contenidos:

- Conceptuales: en alusión a los saberes lingüísticos y literarios.
- Procedimentales: destrezas comprensivas y expresivas.
- Actitudinales: normas que regulan los intercambios comunicativos y valores sobre las lenguas y sus usos.

En las leyes orgánicas posteriores, esta división tripartita desaparece y son sustituidas por destrezas en relación a las *competencias básicas* o *claves*.

El eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Estos aprendizajes se recogen en tres de los bloques de contenidos del currículo: 1. Hablar, escuchar y conversar. 2. Leer y escribir. 3. Educación literaria. En relación con ellos, el bloque 4, Conocimiento de la lengua, reúne los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para observar el funcionamiento

de la lengua y para hablar de ella, así como a los conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso. (MECD, 2006: 91)

El currículo de la asignatura en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se organiza en cuatro bloques: Comunicación oral: escuchar y hablar. Comunicación escrita: leer y escribir. Conocimiento de la lengua y Educación literaria. Esta organización no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino estructurar las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria. (CEJA, 2016: 174)

Los reales decretos de la LOGSE no concretaban los contenidos por cursos o ciclos, lo que favorecía la capacidad de decisión del profesorado en función del contexto de su práctica docente. No ocurre así en las normas posteriores, que señalan contenidos y criterios de evaluación por cursos, con la consiguiente pérdida de autonomía de los centros y de los docentes, subrayando así el carácter normalizador del currículo. La LOMCE, en un paso más hacia los procesos de estandarización, establece como pilares del currículo los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables<sup>20</sup>. Más adelante dedicaremos un espacio a los criterios y estándares evaluables en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

A pesar de las implicaciones positivas que ha tenido el cambio de paradigma comunicativo que venimos analizando en el panorama teórico, su aplicación didáctica no ha estado exenta de dificultades y críticas desde su inicio con la LOGSE hasta la actualidad, en que se unen las críticas al diseño competencial procedente, principalmente, de organismos supranacionales (Unión Europea, OCDE y UNESCO). En este apartado, solo mencionaremos los obstáculos más destacados para introducir y darle continuidad a las innovaciones del enfoque comunicativo en el área concreta de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de secundaria. Así, por ejemplo, las principales dificultades para Lomas (2014) son:

1. La formación inicial y continua del profesorado.<sup>21</sup>
2. El apego a la tradición lingüística.
3. Las incoherencias de las programaciones didácticas con los objetivos instrumentales del área.
4. La sumisión a los libros de texto.
5. Separación entre teoría y práctica.

---

<sup>20</sup> Véase tablas 9 y 10.

<sup>21</sup> Véase capítulo IV de esta tesis.

### **3.3. Competencia literaria**

Al hilo de los últimos comentarios en torno al enfoque comunicativo y a los conceptos de *competencia* y *competencia comunicativa*, es el momento de centrar la atención sobre el concepto de *competencia literaria*, entre otras razones porque podemos considerarlo como el concepto clave aportado por la gramática generativa a la teoría de la lengua literaria (Pozuelo Yvancos, 1988), porque es la premisa de toda comunicación literaria (Brioschi y Di Girolamo, 1988: 49) y, en el contexto actual, porque constituye uno de los puntos de partida para entender muchas de las propuestas didácticas que vienen planteándose para la formación de lectores (Viñas, 2007: 438-440). Lo que ahora nos interesa subrayar es que en la normativa curricular, la competencia literaria está al servicio de la competencia comunicativa, de ahí que debamos analizar los factores que problematizan esta afirmación, pues, de acuerdo con Rienda (2014), «ocurre que la literatura, la experiencia literaria, supone en cierto modo un desequilibrio ante la concepción generalizada de *competencia*» (Rienda, 2014: 757). Repasemos, pues, la trayectoria de la noción.

La noción de *competencia literaria*, tal como la vislumbraron Bierwisch, Van Dijk o J. Culler (Pozuelo Yvancos, 1988; Viñas, 2007), viene definida por la existencia de una serie de normas que, dentro de la tradición literaria, orientan tanto la creación como la lectura e interpretación de los textos considerados como literarios y la capacidad humana para servirse de ellas. Por tanto, no estamos ante una competencia innata, como defendería la lectura del primer Chomsky, sino de una capacidad, habilidad o dominio, adquirida y, por ello, condicionada por «factores sociológicos, históricos, estéticos, etcétera» (Pozuelo, 1988: 67), de ahí la alusión al sistema de normas o base convencional que se puede identificar en toda tradición literaria y la interiorización que debemos hacer de tales convenciones en el acercamiento al hecho literario, en cualquier plano, teórico o lúdico.

Por otro lado, frente a la supuesta capacidad innata de los hablantes para producir y comprender enunciados gramaticales, la competencia literaria no se extendería automáticamente a la producción,

si es normal hablar una lengua sin conocer su «gramática», no es posible leer a Virgilio, y ni siquiera a Bécquer, sin poseer nociones de los códigos literarios empleados por aquéllos, además de un código lingüístico (el latín, el castellano de la primera mitad del siglo XIX) que no es el nuestro. No existe por tanto una «competencia literaria» general, en singular por así decir, sino tantas competencias diferentes para cuantos sean los aspectos en los que un texto literario puede analizarse: componentes retóricos, métricos, narrativos, genéricos (esto es, relacionados con el género literario), etc. (Brioschi y Di Girolamo, 1988: 49)

La adquisición de la competencia literaria se hace de forma implícita a medida que se avanza en el contacto con las obras literarias, de forma que «el estudio de

una novela o de un poema facilita el estudio del siguiente porque van adquiriéndose puntos de comparación y una apreciación de cómo hay que leer», es decir, «el lector se acerca a los textos también con un conocimiento interiorizado de las reglas que funcionan en un discurso literario» (Viñas, 2007: 439), de aquí la continua alusión a la necesidad de conocer las convenciones que han conformado la tradición literaria. Más aún cuando, siguiendo las teorías de Van Dijk, se vincula la noción de competencia a la de *aceptabilidad*, según la cual son «literarios aquellos textos aceptados como tales en una cultura», lo que añade —a esta especie de logaritmo para el acercamiento al hecho literario— los componentes pragmático y contextual (Pozuelo, 1988: 68), presentes ya en la configuración actual de la competencia comunicativa, compuesta por las dimensiones lingüística, sociolingüística, estratégica, textual o discursiva, semiótica y literaria (Lomas, 2015, 2017; Rienda, 2014). En nuestro ámbito, deberemos añadir los componentes propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, de la didáctica, de manera que podamos definir la competencia literaria como «el conjunto de saberes, habilidades y estrategias que resultan de los sucesivos actos de comunicación literaria, es decir, de interacción texto-lector, así como de experiencias lectoras y de recepción», a través de distintas actividades de lectura (Mendoza, 2008).

En suma, leer literatura supone encontrarse con elementos culturales, con los elementos personales que aporta la autoría, la experiencia de los alumnos y de las alumnas más la influencia del profesorado. Lo que nos lleva de nuevo a poner en cuestión el maridaje entre estos últimos elementos, el sentido de la *competencia* a la que se refiere el marco legal y la verdadera finalidad de la *educación literaria*.

Coincidimos con Rienda (2014) en que la competencia literaria contribuye al *saber hacer* del alumnado «en el espacio genérico de la *transversalidad*», más allá de considerarla subsumida en la competencia comunicativa —que, por otro lado, es la *competencia de las competencias*— y sometida a la finalidad instrumental de esta:

Así, en el proceso de desarrollo de la competencia literaria se incorporan casi en pleno las competencias instrumentales —capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, capacidad de gestión de la información, toma de decisiones—, las personales —trabajo en equipo de carácter interdisciplinario, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético— y las sistémicas —aprendizaje autónomo, creatividad, conocimiento de otras culturas y costumbres, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales— y otras —capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información, experiencia previa, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas, ambición profesional, capacidad de autoevaluación—. (Rienda, 2014: 758).

La noción de competencia literaria se ampliará más adelante cuando tratemos la educación literaria en conjunto en sus términos actuales y veamos la necesidad de la experiencia directa con los textos para la formación del gusto lector y el desarrollo de hábitos de lectura.

#### **4. La educación literaria en el currículo de la LOMCE y de la normativa andaluza**

El bloque de Educación Literaria en el Real Decreto 1105/2014 que regula el currículo para secundaria y bachillerato según la LOMCE tiene como principal objetivo «hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico» (MECD, 2014: 359). Para ello debe combinarse la lectura de textos literarios cercanos a los gustos personales del alumnado y «a su madurez cognitiva» con la lectura de fragmentos y obras completas consideradas «representativas de nuestra literatura» (MEC, 2014: 359). Más adelante analizaremos el significado de «obras representativas» al hilo del análisis del concepto de canon, por el momento solo apuntamos el carácter sustancialista que se propone para ese corpus.

La Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (CEJA, 2016), coincide a grandes rasgos con el real decreto citado, entre otras cosas porque en parte es una copia literal del mismo, aunque existen diferencias interesantes entre ambos documentos que iremos desgranando a medida que avancemos en este epígrafe. Por un lado, al igual que en el real decreto, se insiste en hacer de la lectura un hábito para toda la vida, extendido a todos los ámbitos de la enseñanza, de la vida cotidiana y de las actividades personales, es decir, la lectura vista desde su valor instrumental:

La lectura, de cualquier tipo, debe practicarse en el aula proyectándose en todas las esferas de la vida: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer (CEJA, 2016: 174).

En cuanto a la lectura, vía principal de acceso a los aprendizajes, es fundamental trazar estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora: la síntesis, el esquema, el resumen, la lectura predictiva o anticipativa, la comprensión poslectura o el cloze (sic) (CEJA, 2016: 176).

Por otro, mientras que el real decreto habla de «lectores cultos y competentes», en la orden andaluza se omite la alusión a la «competencia» y se recupera el concepto de «capacidad», por lo que se habla de «lectores y lectoras capaces» (CEJA, 2016: 174), omitiendo también el adjetivo *culto*. En cuanto al reconocimiento del patrimonio literario

español, la orden pone énfasis en destacar el patrimonio propio cultural de Andalucía, aunque este aspecto no se especifica en el desglose de los contenidos de cada curso<sup>22</sup>.

Finalmente, a diferencia del real decreto, la orden insiste más en el estímulo a la creación, «contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas literarias e incorporarlas a otros ámbitos de la expresión artística» (CEJA, 2016: 174). Frente al lector crítico del canon que defiende el real decreto, «personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos u obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura» (MECD, 2014: 359), en Andalucía también se añade las dimensiones de la producción y el comparatismo.

La orden andaluza también concreta los objetivos específicos de la etapa para la materia Lengua Castellana y Literatura<sup>23</sup>. Extraemos ahora solo los objetivos que están relacionados con el bloque de Educación literaria (CEJA, 2016: 175-176):

1. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
2. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
3. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

De trece objetivos, solo tres se refieren a la educación literaria, lo que nos da ya una idea del papel secundario de la literatura en el diseño global de la materia. El objetivo 9 se hace extensivo a toda la etapa de secundaria; el 10 es propio de los niveles de 1.º y 2.º de ESO; el objetivo 11, por su parte, lo es de 3.º y 4.º. Este bloque se sustenta, por tanto, en identificar literatura con lectura, retórica<sup>24</sup> e historia de la literatura.

En cuanto a los contenidos, el real decreto LOMCE los agrupa por ciclos, primer ciclo (1.º, 2.º y 3.º de ESO) y segundo (4.º de ESO). La orden autonómica desglosa estos mismos

---

<sup>22</sup> La Consejería de Educación promueve la inclusión en el currículo de ese *patrimonio cultural* a través de los Programas para la Innovación Educativa, en la modalidad de Programas culturales: AulaDcine, AulaDjaque, Vivir y sentir el patrimonio, Teatro clásico, Programa Abecedaria y El Flamenco. La información sobre estos programas está disponible en el portal de Programas para la Innovación Educativa: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/programas-culturales>

<sup>23</sup> Véase páginas 35 a 37 del presente trabajo.

<sup>24</sup> Entendida en los términos que fija una Retórica General Literaria (García Berrio, 1989: 172), donde se pone al mismo nivel de relevancia la *elocutio*, la *dispositio* y la *inventio*, a partir de los desarrollos de la Lingüística General y la Teoría del Texto.

contenidos por cursos. En las tablas 6 y 7 se han agrupado los contenidos rompiendo la organización por ciclos del real decreto, con el fin de que se aprecie mejor la relación existente entre 1.º y 2.º, por un lado, y 3.º y 4.º, por otro. También se han combinado en una misma celda los contenidos especificados por la orden, comunes a dos o más niveles; mientras que se han separado los contenidos que difieren por presentar alguna modificación. La distribución, por tanto, se presenta como progresiva solo en lo relativo a los géneros, en términos de «aproximación» en 1.º de ESO, y de «reconocimiento y diferenciación» en 2.º; y con la «aproximación» a la vertiente historicista de la literatura, medieval y áurea a partir de 3.º de ESO, y contemporánea a partir de 4.º. La normativa insiste en la progresión de los contenidos hasta resultar reiterativa tanto respecto a los objetivos y finalidades de Lengua Castellana y Literatura, en general, y Educación Literaria, en especial, en la etapa de primaria, como en la etapa final de bachillerato:

EDUCACIÓN LITERARIA. CONTENIDOS DE PRIMER CICLO	
1.º	2.º
<b>Plan lector</b>	
Plan lector. Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.	
Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos	
<i>Aproximación</i> a los géneros literarios a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	<i>Reconocimiento y diferenciación</i> de los géneros y <i>subgéneros</i> literarios a través de lecturas comentadas de obras y fragmentos significativos de obras literarias.
Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.	
Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, especialmente de la cultura andaluza; reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.	
Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.	
Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.	
Utilización dirigida de la biblioteca como espacio de lectura e investigación.	

*Tabla 6. Contenidos literarios en el primer ciclo de ESO.  
Fuente: elaboración propia a partir del texto legal (CEJA, 2016)*

## EDUCACIÓN LITERARIA. CONTENIDOS 3.º y 4.º ESO

3.º

4.º

### Plan lector

Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil adecuadas a su edad como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

#### Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos

Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.

Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas

Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos periodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.

[La orden no señala ninguna recomendación metodológica para 4.º de ESO]

Lectura comentada de relatos, observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la novela de los Siglos de Oro.

Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y de fragmentos representativos del teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.

Utilización dirigida de la biblioteca como espacio de lectura e investigación.

Tabla 7. Contenidos literarios 3.º y 4.º de ESO.

Fuente: elaboración propia a partir del texto legal (CEJA, 2016)

### Primaria

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

O.LCL.7. Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, *para ampliar sus competencias lingüísticas*<sup>25</sup>, su imaginación, afectividad y visión del mundo. (CECD, 2015: 238)

La lectura e interpretación de textos literarios requieren el escuchar, leer y producir textos para cuyo desarrollo se selecciona los contenidos que agrupa el bloque 5: *Educación Literaria*, dentro del cual se tratarán, en lugar destacado, las producciones literarias andaluzas, orales y escritas, especialmente las de proyección universal. (CECD, 2015: 229)

### Bachillerato

En la tabla 8 se muestran los contenidos literarios de los dos últimos cursos de ESO y los dos cursos que componen la etapa de Bachillerato. Como se puede apreciar, salvo algunos matices temporales, los contenidos son los mismos. Sí nos parece significativo señalar la densidad de los marcos temporales que maneja la orden, especialmente en 1.º de bachillerato, lo que determina en la práctica una simplificación del estudio de la literatura de esas épocas, ceñida al estudio de unas pocas obras—que no se concretan pero que entendemos que son las consagradas por el canon institucionalizado en los libros de texto. La simplificación es mayor si nos atenemos a la consideración de tener que destacar a los «escritores andaluces». En esta reflexión, no se debería olvidar que hablamos de un bloque de contenido, Educación Literaria, incluido en una asignatura, Lengua Castellana y Literatura, cuya carga lectiva en bachillerato es de tres horas semanales.

3.º ESO	1.º BACH.	4.º ESO	2.º BACH.
Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.	Estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, a través de la lectura y análisis de fragmentos y obras significativas, con especial atención a los textos de escritores andaluces.	Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.	Estudio cronológico de las obras más representativas de la literatura española del siglo XX hasta nuestros días con especial atención a los textos de escritores andaluces.

Tabla 8: Comparativa de contenidos en secundaria y bachillerato.

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa que regula el currículo (CEJA, 2016a; CEJA 2016b)

<sup>25</sup> El subrayado es nuestro.

En definitiva, los marcos de referencia para los contenidos de educación literaria en primaria y secundaria en nuestra Comunidad son:

- Binomio lectura para aprender —aporte funcional de la lectura y dimensión epistémica— y lectura por placer.
- Valor patrimonial de la tradición literaria, haciendo hincapié en el patrimonio literario andaluz.
- Estudio de las convenciones de género.
- Historia de la Literatura, a partir de la organización cronológica en periodos históricos.

#### **4.1. La evaluación de la Educación Literaria**

De acuerdo con el diseño competencial del currículo que propone la LOMCE, el proceso de evaluación de este debe estar basado en la evidencia y en la aplicación, es decir, más que en lo que sabe el alumno o la alumna, en lo que *sabe hacer*. Para observar y medir este saber hacer, el real decreto fija unos criterios de evaluación, que vienen a ser indicadores de los saberes y competencias que el alumnado debe lograr en cada materia. Asimismo, también se fija la concreción de los criterios a través de los llamados *estándares de aprendizaje evaluables*, definidos en el texto legal como

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (MECD, 2014: 172).

La relación de estos estándares con las competencias constituye el «perfil de competencia», conjunto de los estándares de aprendizaje de las distintas materias en relación con una misma competencia (MECD, 2015: 4). El objetivo de ese perfil es facilitar la evaluación competencial del alumnado.

En la orden andaluza no se incluyen los estándares de aprendizaje, que quedan remitidos a los del real decreto estatal mediante el artículo 14 del *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, (CEJA, 2016: 36)<sup>26</sup>. Sí aparece en cada criterio las competencias con las que está vinculado. En las tablas 9 y 10 se han clasificado los criterios y estándares correspondientes a la ESO, agrupando los que son comunes a varios niveles. Más allá del interés clasificatorio, estas tablas tienen como

---

<sup>26</sup> La propia normativa educativa señala que es competencia de las Administraciones autonómicas fijar los estándares de las materias de libre configuración autonómica. Sin embargo, en Andalucía esta prerrogativa no se ha usado.

finalidad facilitar la observación de la progresión de los contenidos a los que hemos aludido y los indicadores de evaluación que están presentes a lo largo de toda la etapa de secundaria obligatoria, así como las competencias a los que están vinculados.

### Criterios de Evaluación

1.º	2.º	3.º
1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura. CCL, CAA, CSC, CEC.		
2. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria. CCL, CAA, CSC, CEC.		
3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas, etc.), personajes, temas, etc. de todas las épocas. CCL, CAA, CSC, CEC.		
4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CSC, CEC.		
5. Comprender textos literarios adecuados al nivel lector, representativos de la literatura, reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual (género), forma del discurso y tipo de texto según la intención. CCL, CAA, CSC, CEC.	5. Comprender textos literarios adecuados al nivel lector, representativos de la literatura, reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual (género, subgénero), forma del discurso y tipo de texto según la intención. CCL, CAA, CSC, CEC.	5. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socio-culturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados. CCL, CAA, CSC, CEC.
6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC.		
7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CD, CAA.	7. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas, para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CD, CAA.	

---

### Estándares de aprendizaje evaluables

---

- 1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses.
- 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura le ha aportado como experiencia personal.
- 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.

- 
- 2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)
  - 2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.
  - 2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.

- 
- 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
  - 3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
  - 3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
  - 3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás.

- 
- 4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

- 
- 5.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.

- 
- 6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
  - 6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos

- 
- 7.1. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias estudiadas, expresándose con rigor, claridad y coherencia.
  - 7.2. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
- 

*Tabla 9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje 1.º ciclo ESO.*

*Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014) y CEJA (2016)*

---

### Criterios de evaluación

---

1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil. CCL, CAA, CEC
  2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes. CCL, CAA, CEC
  3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios. CCL, CAA, CEC
  4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados. CCL, CAA, CEC
  5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CAA, CEC
  6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información. CCL, CAA, CEC, CD
-

---

### Estándares de aprendizaje evaluables

---

- 1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y aficiones.
  - 1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura de le ha aportado como experiencia personal.
  - 1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.
- 

- 2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)
  - 2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.
  - 2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.
- 

- 3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
  - 3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
  - 3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
  - 3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás.
- 

- 4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.
  - 4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.
- 

- 5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
  - 5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.
- 

- 6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura.
  - 6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.
  - 6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
- 

*Tabla 10. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje 4.º ESO.  
Fuente: elaboración propia a partir de CEJA (2016) y MECD (2014)*

Entre los referentes de los estándares de aprendizaje del real decreto para Lengua Castellana y Literatura figuran las preguntas sobre comprensión lectora de las pruebas PISA de la OCDE. PISA establece cinco aspectos como guía para la elaboración de las preguntas: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido de un texto, y la reflexión y valoración de la forma de un texto. Estos aspectos se organizan en tres categorías—acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y valorar—fácilmente identificables con los procesos cognitivos de la Taxonomía de Bloom, simplificada por Majó (2010) en tres tipos: literal, inferencial y valorativo.

PISA expone la clasificación de estos aspectos y categorías en la siguiente figura:

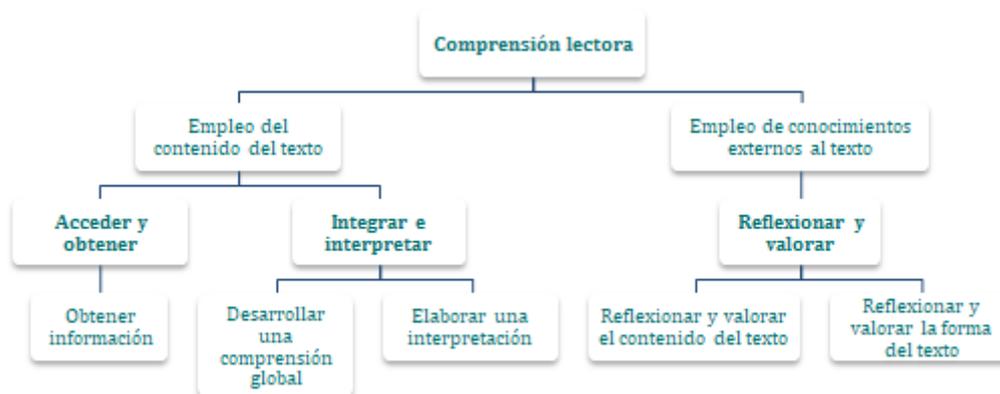


Figura 1. Aspectos de la competencia lectora según PISA.

Fuente: MECD-OCDE, 2012: 62

En la siguiente tabla hemos incluido alguno de los estándares de aprendizaje en el esquema PISA para mostrar la relación entre unos y otro:

Competencia lectora				
Empleo del contenido del texto			Empleo de conocimientos externos al texto	
Acceder y obtener	Integrar e interpretar		Reflexionar y valorar	
Obtener información	Desarrollar una comprensión global	Elaborar una interpretación	Reflexionar y valorar el contenido del texto	Reflexionar y valorar la forma del texto
7.2	1.1	1.2 4.1	2.3 5.1	2.1 2.2

Tabla 11. Competencia lectora. Estándares PISA. Fuente: MECD-OCDE, 2012: 62

De todo ello se deduce una panorámica sobre la educación literaria escolar, basada en la visión poliédrica de la literatura, que podríamos resumir en el siguiente esquema:

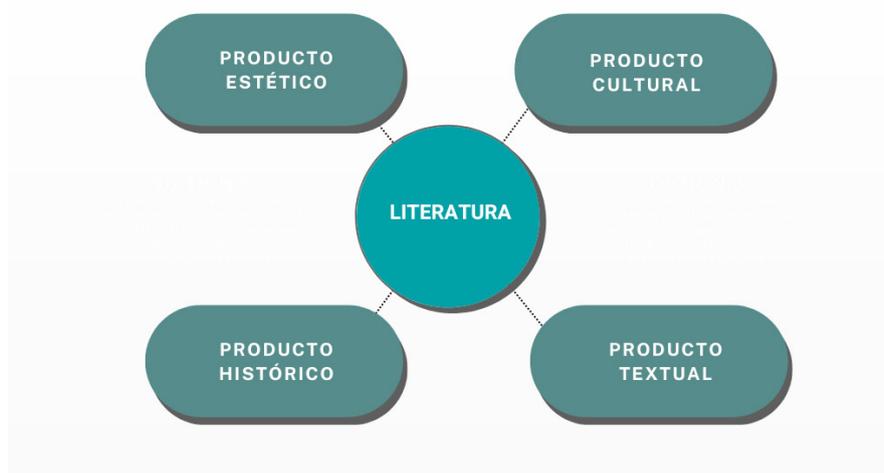


Figura 2. Satélites de la literatura. Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. Concepción de la literatura en los textos legales

Como hemos comprobado en los apartados precedentes, tanto en la normativa nacional como en la autonómica, el peso de la materia Lengua Castellana y Literatura recae sobre la educación lingüística, por la extensión de los contenidos y por la clarificación de la base teórica que subyace en el diseño de los mismos, el enfoque comunicativo y funcional, en detrimento del peso específico que la literatura, como área independiente, tenía en los diseños curriculares anteriores a la LOGSE.

CURSOS	LITERATURA	
	Materias comunes	Materias optativas
2.º BUP	5 horas	
3.º BUP		5 horas
COU		4 horas (obligatoria opción A)

Tabla 12: Carga horaria de Literatura en la LGE.  
Fuente: elaboración propia a partir de MEC (1975)

En la normativa que regula los diseños curriculares a partir de la LOGSE, la concepción de qué es la literatura vislumbra ya la perspectiva del receptor:

Estos textos [escritos, literarios o filosóficos] contribuyen, en rigor, no sólo a orientar en la exploración del sentido, sino también a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la

capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona.

Los textos escritos, sobre todo los literarios, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, tanto en su lectura y comprensión, como en su producción por parte de los alumnos. En un contexto de actividad significativa y creativa los alumnos han de ser capaces de hacer un uso personal de la palabra escrita, así como de la oral, explorando sus propias posibilidades expresivas y tratando de expresarse libremente.

(...)

Respecto de la Literatura, la educación en esta etapa, ha de desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando de manera formal los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de goce estético, y como producto social y cultural, que se enmarca en un contexto social e histórico. (MEC, 1991b: 53)

La orden que regulaba el Plan de Estudios para Bachillerato y COU en 1975, establecía tímidamente un marco para la interpretación en términos culturalistas, manteniendo la perspectiva historicista y formalista:

La obra literaria es una comunicación lingüística y una creación artística producida dentro de un contexto histórico-social. Debe poner, por tanto, a los alumnos en relación con todos los problemas de la cultura, con los comportamientos humanos, con el progreso científico, con la evolución social, con la especulación del pensamiento y con los códigos estéticos de cada período histórico.

Será objetivo primordial la comprensión del texto como medio de penetración en los diversos factores enumerados en el párrafo anterior. Ello exige un planteamiento del estudio literario, basado en la sucesividad cronológica de los textos y en el análisis de los mismos como medio de enriquecimiento humano, cultural y lingüístico (MEC, 1975: 8054)

La educación literaria que se postula en la normativa actual modifica los factores anteriores y no se centra tanto en la literatura como producto estético, como en su consideración de producto social y comunicativo, con sus características especiales, hecho que ya estableciera la LOE en la justificación de la materia,

La educación literaria participa del conjunto de aprendizajes anteriores [aprendizajes comunicativos], pero implica unas competencias específicas que obedecen a las características especiales de la comunicación literaria, a las convenciones propias del uso literario de la lengua y a las relaciones del texto literario con su contexto cultural. (MEC, 2006: 91)

Lo que equivale a situarla en un punto de intersección entre la competencia cultural y la competencia comunicativa (Fittipaldi, 2013: 239).

El resumen final de la concepción de la materia en la orden andaluza insiste en que sea «instrumento fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, para la organización del propio pensamiento, y como vehículo de intercambio comunicativo» y que favorezca «la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida» (CEJA, 2016: 175). En las orientaciones metodológicas, la orden vuelve a vincular lectura y producción como pilares de la educación literaria:

El bloque Educación literaria se estudiará de una manera activa a través de la lectura y la creación. Es fundamental establecer una adecuada selección de lecturas que fomenten el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes.

Desde la administración educativa andaluza, se ofertarán anualmente programas educativos que aborden la educación literaria y la enseñanza-aprendizaje [de] la lengua desde una perspectiva comunicativa y competencial: programas de creatividad literaria, de comunicación, de lectura, programas que involucren a las familias en el Proyecto lector, etc. (CEJA, 2016: 177)<sup>27</sup>

En definitiva, la concepción de la Educación literaria en los currículos nacional y autonómico forma parte del enfoque comunicativo y funcional que planea sobre todo el plan de estudios para secundaria y bachillerato, en general, y sobre la materia de Lengua Castellana y Literatura, en particular, a lo que se añade la perspectiva sociocultural. Esto supone un papel secundario en el diseño global del área, en la que predominan los contenidos lingüísticos en su vertiente instrumental, situación que se produce desde que la LOGSE fundiera en la misma asignatura, el estudio de la lengua y de la literatura.

La educación y el aprendizaje en esta área [Lengua y Literatura] han de atender a esa múltiple funcionalidad de la lengua. En sus funciones tanto de comunicación y de representación como de regulación del comportamiento ajeno y propio. *Ha de incluir también una iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua*<sup>28</sup> (MEC, 1991b: 52)

A pesar de las tres leyes orgánicas que han regulado el currículo académico en los niveles no universitarios desde los años 90; a pesar también de los cambios terminológicos con los que se alude a los resultados de aprendizaje en cada una de ellas —capacidades o competencias—, desde la LOGSE son más los elementos que perviven

---

<sup>27</sup> Hasta el curso 2016-17, en Andalucía se han venido desarrollando cinco programas educativos vinculados a la competencia en comunicación lingüística, tres de ellos directamente ligados a la educación literaria: Familias lectoras, Creatividad literaria y Clásicos escolares. A partir del curso 2017-18, estos tres programas se han unificado en uno solo bajo el título ComunicA, lo que viene a subrayar el enfoque comunicativo y funcional del área, enmarcada en el llamado «ámbito lingüístico». Esta información puede ampliarse en el portal de Comunicación Lingüística y Bibliotecas de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/lectura-y-bibliotecas-escolares>.

<sup>28</sup> La cursiva es nuestra.

que los que se renuevan. Las conclusiones a las que podemos llegar tras el análisis que se ha expuesto son las siguientes:

1. Nivel de concreción y prescripción. Aquí hay que señalar el carácter abierto del currículo que se plantea para el bloque de educación literaria y su imprecisión en cuanto a conocimientos o saberes, que quedan enmarcados en la «aproximación» al fenómeno literario, o la «profundización», en el caso de bachillerato. No hay listado de movimientos, autores, obras, ni prescripción en el número de lecturas, como sí ocurre en otros países (Durán y Manresa, 2009; Fittipaldi y Colomer, 2014)<sup>29</sup>. La aparente libertad que ofrece la normativa educativa, como marco general, para que sean los centros quienes adapten los currículos a las necesidades concretas del alumnado, resulta más bien indefinición y tiene como consecuencia que tal libertad no se ejerza en la práctica puesto que el currículo *efectivamente desplegado* se corresponde con el de los libros de texto<sup>30</sup>, el más poderoso instrumento de mediación entre el currículo y el aula (Jover, 2011: 21), cuyos contenidos aparecen yuxtapuestos y apenas han cambiado pese a las transformaciones que se han operado en los paradigmas teóricos y didácticos actuales.
2. En cuanto a saberes y prácticas literarias, la educación literaria tiene como principal objetivo crear hábitos de lectura para toda la vida. Las escasas orientaciones didácticas, que aparecen como *estrategias metodológicas*, están vinculadas al enfoque comunicativo que, en general, caracteriza el currículo de la materia y se limitan a mencionar la *comprensión lectora* en su dimensión instrumental, desde la visión práctica del saber-hacer; la *adecuada selección de textos*, la *lectura comentada* y la *lectura libre* para el tratamiento de las obras y las modalidades de lectura, aunque no se alude directamente a estos conceptos.

---

<sup>29</sup> En Andalucía son de obligado cumplimiento las Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En la etapa de Secundaria, estas instrucciones se limitan a señalar que las programaciones didácticas de todas las áreas, materias o, en su caso, ámbitos, incluirán estrategias y actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral. Esta libertad que se deja en manos del profesorado en la toma de decisiones de los itinerarios lectores se retomará en el Capítulo II.

<sup>30</sup> En Andalucía funciona desde 2005 el *Programa de gratuidad de libros de texto*, como una de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. Esta iniciativa está regulada por el Decreto 66/2005, de 8 de marzo, de ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas (BOJA 14-3-2005); la Orden de 2-11-2006, que modifica la de 27 de abril de 2005, por la que se regula el Programa de Gratuidad de los Libros de Texto, dirigido al alumnado que curse enseñanzas obligatorias en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOJA 7-12-2006); y las Instrucciones que la administración educativa autonómica publica cada curso. Para el curso 2020-2021 son de obligado cumplimiento las Instrucciones de 28 de mayo de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar.

3. Importancia de la tradición en cuanto al carácter patrimonial de la obra literaria reconocida y las convenciones que la gobiernan. Es decir, el conocimiento o aproximación al patrimonio cultural español o andaluz no es más que la perpetuación de un corpus textual reconocido, canonizado por la propia institución y por los libros de texto, al que debe llegarse a través del conocimiento de las convenciones literarias y el estudio de los periodos históricos en los que se organiza. A este corpus reconocido habría que añadir la lectura libre de obras cercanas a los gustos, intereses y madurez de los lectores y lectoras adolescentes, lo que viene a expresar cierto reconocimiento de la literatura juvenil, aunque ese carácter «libre» parece situarla en un espacio y un tiempo ajeno al aula. Abordaremos este punto más adelante cuando analicemos las prácticas literarias de las personas entrevistadas.
4. Pese al mantenimiento de un bloque específico sobre literatura, esta no se define de forma explícita, por lo que las finalidades y contenidos combinan ámbitos distintos de acercamiento a lo literario: de carácter emocional, cuando se insiste en el placer de la lectura, desde un plano individual, predominantemente; de carácter cognitivo, en cuanto al progreso en la capacidad de interpretación y de producción de textos —la normativa andaluza asocia el factor fruitivo con otros disfrutes, como puede ser la escritura creativa, y con otros medios de socialización, como la lectura compartida en familia y en grupos de iguales, a través de programas educativos de fomento de la lectura; de carácter cultural, en cuanto al estudio del patrimonio literario como referente cultural y las convenciones de los géneros. La indefinición de las prescripciones ha promovido el desarrollo de distintas modalidades de lectura y de animación a la lectura y la escritura, como los talleres de escritura, en el seno de la propia materia de Lengua Castellana y Literatura o a través de las bibliotecas escolares.
5. Formación de una actitud crítica ante los textos, propios y ajenos, que configure el conocimiento del mundo y de uno mismo, desde la capacidad para la reflexión. Aquí se confirma la legitimación del paradigma centrado en el receptor y el valor del desarrollo de la capacidad de interpretación.
6. Libertad para establecer criterios de selección del corpus, en 1.º y 2.º de ESO centrado en el estudio de los géneros y convenciones, y a partir de 3.º centrado en la literatura patrimonial pero abierto a la combinación con la literatura universal y juvenil.

Estas conclusiones nos servirán de base para el desarrollo de los siguientes capítulos.



La littérature, c'est ce qui s'enseigne.  
R. Barthes, «Réflexions sur un manuel», 1968



## CAPÍTULO II

### EDUCACIÓN LITERARIA. ENSAYO DE DEFINICIÓN

Como acabamos de ver en el primer capítulo, *educación literaria* es la expresión con la que desde la LOE de 2006 se alude al estudio de la literatura en el marco del currículo de la enseñanza obligatoria en España, como uno de los bloques de contenidos en los que se organiza la materia de Lengua Castellana y Literatura. Esta designación encierra un nuevo concepto de la formación literaria, fruto de las aportaciones teóricas procedentes de distintos campos —Lingüística, Crítica literaria, Sociolingüística, Socioliteratura, Pragmática, Teoría del Texto, Semiótica cultural...—, así como del mundo de la Pedagogía y de la Didáctica. A ello se suman los cambios sociales, geopolíticos, económicos, tecnológicos y culturales que han definido el final del siglo XX y el inicio del nuevo milenio. Todos estos factores sumados dan idea de la transformación que se ha producido en la concepción de la educación, en general, y en la función de la literatura y su papel en el aula, en particular, y justifican las sucesivas reformas educativas que se han desarrollado no solo en nuestro país, sino en todo el mundo.

En cualquier estudio de la índole del presente trabajo, parece obligado volver a las preguntas ¿para qué la literatura?, ¿para qué enseñar literatura?, ¿qué enseñar?, y, una de las claves que mayor debate y divergencias despierta, ¿se puede enseñar la literatura? Desde antes de que las obras literarias entraran en las aulas, tales preguntas se han planteado a medida que el conocimiento se ha ido especializando. Del conocimiento enciclopédico del saber escrito se pasó a las Bellas Letras, confrontadas tácitamente a las *letras no bellas* —como las artes mecánicas y utilitarias se distinguen de las *Bellas Artes*— (Todorov, 2009: 49), en un proceso de utilitarismo imparables, a tenor de lo que también se ha visto en el capítulo anterior respecto al actual currículo competencial. Existen multitud de testimonios que dan respuesta a las dos primeras preguntas, por citar algunos:

Lo que importa es que el mundo de la literatura ofrece, para quien lo afronta, los mismos problemas que el de la realidad cotidiana; y que ejercitarse en investigar aquél, proporciona un entrenamiento para vivir en este (Lázaro Carreter, 1974: 338)

...en estos tiempo en que la palabra y la imaginación nos han sido arrebatadas por las nuevas formas de construcción de la mirada y del discurso de los medios de comunicación de masas, es la literatura la que tal vez nos puede ayudar aún a recobrarlas (Jover, 2007: 39)

La literatura puede hacer mucho. Puede tendernos la mano cuando estamos profundamente deprimidos, conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean, hacernos entender mejor el mundo y ayudarnos a vivir. No es que sea ante todo una técnica de curación del alma, pero en cualquier caso, como revelación del mundo, puede también de paso transformarnos a todos nosotros desde dentro. La literatura puede desempeñar un papel esencial [...]

Como la filosofía, como las ciencias humanas, la literatura es pensamiento y conocimiento del mundo psicológico y social en el que vivimos. La realidad que la literatura aspira a entender es sencillamente (aunque al mismo tiempo nada hay más complejo) la experiencia humana (Todorov, 2009: 84)

Las grandes obras literarias o filosóficas no deberían leerse para aprobar un examen, sino ante todo por el placer que producen en sí mismas y para tratar de entendernos y de entender el mundo [...]. La primera tarea de un buen profesor debería ser reconducir la escuela y la universidad a su función esencial: no la de producir hornadas de diplomados y graduados, sino la de formar ciudadanos libres, cultos, capaces de razonar de manera crítica y autónoma (Ordine, 2017: 12-13)

...estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción, en fin, de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas... (Lomas, 2017: 140)

Y en la sociedad tecnificada actual, hay quien añade otra finalidad más: «liberar a los estudiantes de una dependencia irracional de las redes internáuticas» (Romero Tobar, 2016: 61). En definitiva, cualquier testimonio que aduzcamos en defensa de la disciplina es fruto de la constatación de los sucesivos desplazamientos del concepto de literatura, como objeto de arte o como eje formativo, y parece compartir una misma idea de base, la literatura indaga en la condición humana y mientras esta exista, existirá un porqué la literatura. Otra cosa será contrastar las divergencias y puntos de encuentro entre los distintos discursos que justifican la enseñanza de la literatura —los discursos prescriptivos que proceden de la Administración educativa, los que proceden de los

*expertos*, en literatura o en didáctica de la literatura, y, por último, los discursos propios del profesorado y del alumnado (Dufays, 2017)— y analizar si los fines, los contenidos y los métodos para enseñar literatura han conseguido sus objetivos.

La enseñanza de la literatura se ubica en un espacio disciplinar sometido a múltiples interrogantes: qué enseñar y cómo, qué progresión y qué nivel hay que alcanzar (Reuter, 1997). Por ello, en este capítulo empezaremos trazando una reseña general de la evolución de la enseñanza de la literatura en el marco institucional de la educación, para llegar al panorama didáctico de la actualidad, ahondar en aspectos nocionales y metodológicos y conocer propuestas de actuación que se pueden hacer en las aulas de secundaria. De este modo, confrontaremos los discursos a los que aludíamos: por parte de las instituciones administrativas en cuanto a la creación de la disciplina académica; por parte de los expertos procedentes de la Universidad, historiadores, críticos y teóricos de la literatura; y, finalmente, por parte del profesorado en cuanto a sus prácticas en las aulas de secundaria.

## 1. De la Historia de la Literatura a la Educación Literaria

Romero Tobar (2016) señala los dos niveles en los que se han producido las relaciones entre la literatura y la educación. Por un lado, el plano colectivo promovido en el ámbito de instituciones (Academias, centros escolares, entidades culturales y recreativas); por otro, el plano individual de las conversaciones orales o escritas de personas particulares (por ejemplo, el papel que han tenido las «cartas literarias»). Como ya acabamos de apuntar, en este apartado nos ocuparemos del primer nivel, el que se refiere a las instituciones educativas.

A lo largo de su historia, el estudio de eso que llamamos Literatura, como disciplina académica, ha recibido distintas designaciones: Historia de la Literatura, Literatura española, Literatura nacional o Literatura a secas. Algunas de estas expresiones ya señalan la impronta historicista con la que nació en el marco institucional y la función del texto literario como discurso cronológico y como discurso nacionalista e ideológico.

A finales de los 90, Colomer (1996) afirmaba que la enseñanza de la literatura tenía como reto

crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos (Colomer, 1996).

Quizá ese reto aún esté por alcanzar, pues no se ha llegado a ese «acuerdo generalizado» sobre la función de la literatura en la formación de la ciudadanía del

nuevo siglo. Desde los 90 se han ido dando pasos, como se irá viendo en este trabajo, pero sigue existiendo un elevado grado de incertidumbre entre el profesorado, educado en un modelo pedagógico literario que se remonta al siglo XIX, cuando el objetivo con el que surgió el estudio de la literatura como materia escolar sí estuvo claro porque nacía ligado a un proyecto ideológico y político: el de reconocimiento de la unidad nacional de un Estado moderno. De ese reconocimiento nacionalista, que había que difundir a través de un modelo educativo centralista, se encargó el primer gobierno moderado español, a partir de 1844<sup>31</sup>. Este proyecto, compartido en menor o mayor medida por el resto de tendencias políticas y gobiernos sucesivos, dio carta de naturaleza a la *Historia de la Literatura* como materia de estudio, y sigue aún vigente tanto en su aspecto estructural, como en el corpus de textos que lo compone<sup>32</sup>.

En las páginas siguientes nos detendremos a analizar cómo se difundió esa conciencia nacional a través de la educación, para lo cual es determinante tener en cuenta la relación entre el estudio de las literaturas nacionales, los objetivos nacionalistas del XIX y el ideal pedagógico del ciudadano patriótico (Mainer, 1981).

## 2. Configuración de la Historia de la Literatura como materia escolar

La configuración de la Historia de la Literatura como objeto de enseñanza se implanta en Europa a lo largo de todo el siglo XIX, como consecuencia de la búsqueda romántica de la identidad nacional y el impulso del positivismo y el historicismo en su afán por trasladar a los estudios literarios e históricos los métodos científicos de las ciencias naturales (Dueñas Lorente: 2013: 139). En este proceso, el estudio de la historia literaria se irá imponiendo progresivamente, sustituyendo a los estudios de Retórica y Poética (Núñez Ruiz, 2004, 2014a, 2014b).

Este enfoque historicista ha pervivido hasta hoy en el ámbito escolar, sobre todo en los currículos de 3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de bachillerato. Dueñas Lorente (2013) atribuye su pervivencia a la cohesión de sus componentes didácticos:

- la teoría literaria que sirve de soporte explicativo: el recorrido cronológico, en este caso, a través de individualidades ilustres y desde una cierta idea de progresión permanente;
- la función social que se les otorga a los textos literarios: aquí básicamente la construcción de una conciencia nacional, el sentido de pertenencia a un grupo humano de pasado ilustre;

---

<sup>31</sup> Ni el proyecto de unidad nacional, ni la formación literaria de la que hablamos surgieron de forma espontánea, claro está. Con esta fecha nos referimos a la institucionalización de la historia de la literatura como materia de estudio oficial, como se verá más adelante.

<sup>32</sup> Véase capítulo IV, apartado 1.

- una práctica didáctica en consonancia con los elementos anteriores: desde la historia de la literatura se propugnaba la selección de nombres, títulos o tendencias con el apoyo de textos que pudieran ilustrar o ejemplificar las premisas de partida (Dueñas Lorente, 2013: 139-140).

Dedicaremos las páginas siguientes a describir el proceso de implantación de la historia literaria como objeto de enseñanza.

En los orígenes de la institucionalización del estudio de la literatura se halla la conciencia de la importancia de elaborar una historia literaria para difundirla en las instituciones, es decir, para enseñarla, de modo que

en todos los países la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar (Colomer, 1996: 124).

Así, la elaboración de esta historia de la literatura, como discurso académico, es simultánea a la construcción de una *literatura nacional* —invención de críticos e historiadores, según Ramos-Gascón (1989)—, por un lado, y, por otro, base teórica de la organización de los estudios universitarios y de segunda enseñanza (Giménez Fraud, 1971).

La expresión «literatura española» —sintagma que aquí podemos hacer extensivo a cualquier *literatura nacional*— no designa un hecho natural, espontáneo e inmutable, sino un complejo hecho de cultura en el que cada componente ha ido modificando y conformando su actual contenido. De ahí, según Mainer (2000), que no haya «otro conocimiento de la literatura que no sea el histórico... ni otra realidad de lo que llamamos "literario" que no sea su sucesión histórica en el tiempo; lo que entendemos por "literatura" es, en fin, la "historia de la literatura"» (Mainer, 2000: 153).

Según la ideología romántica, el reconocimiento de la idea de *nación* y la identificación mutua como comunidad, se construye a partir de la existencia de una lengua y de una literatura. Antes, desde las propuestas humanistas del Renacimiento hasta la Ilustración, el reconocimiento con esa comunidad nacional se había hecho a partir de la idea de progreso. El siglo XVIII puso las bases, sin embargo, la formalización del discurso histórico-literario o constitución de una narrativa sobre la historia de la literatura es un fenómeno específico del siglo XIX<sup>33</sup>, una vez que se produce el cambio conceptual del término *literatura*, restringido a partir de ese momento a las obras de carácter estético. La historiografía literaria del siglo XIX se basó en «las analogías de conceptos y métodos de trabajo entre historiadores y estudiosos de la literatura» (Romero Tobar, 2006: 28). Desde ese momento, el historiador de la literatura es un

---

<sup>33</sup> Forjado, evidentemente, sobre la base de la mentalidad ilustrada y algunos precursores del XVII. El sintagma *Historia de la literatura* aparece por primera vez en 1659, dando título a una pretendida historia universal escrita por el alemán Peter Lambeck, *Prodromus Historiae Literariae* (Romero Tobar, 2016: 62).

especialista adscrito al ámbito universitario y el conocimiento de la literatura se equipara al rango de las demás ciencias, de ahí que se proclame la especialización de su dominio, de su método y de su propio estatuto epistemológico, y que se rompa con disciplinas como la Crítica. Casos de este desarrollo científico se observan en los tres países con una vida universitaria mejor constituida: Inglaterra, Francia y Alemania (Escarpit, 1958: 1774).

Frente a este desarrollo científico de la historiografía, el panorama universitario español en el siglo XIX, por el contrario, presentaba una situación de caos condicionado por los acontecimientos políticos: alternancia de monarquías absolutistas con periodos constitucionales, revoluciones, guerras civiles, restauraciones, partidos conservadores, moderados, liberales o reaccionarios, sucediéndose en el poder e imprimiendo, cada uno, una orientación distinta a la educación. Unido a todo ello, el atraso secular de la sociedad española tuvo como consecuencia una escolarización escasa cuya proporción la alejaba del resto de países europeos (Escarpit, 1981, citado en Colomer, 1996: nota 8).

La Historia de la Literatura, pues, como materialización del ideal cultural nacional, es, a su vez, la base de la legitimación del concepto mismo de la nación moderna. Al descubrir y describir caracteres literarios y psicológicos perdurables—o pretendidamente perdurables— a lo largo del tiempo, se constituyen categorías fijas definidoras de la historia global de cualquier nación. A partir de este estadio, la historia literaria material solo tiene que proponer los modelos sobre los que se articula el ideal nacional, dando lugar a la lista canónica de las glorias literarias de la patria.

La historia de la literatura española, construida a lo largo del XIX, responde a esos principios de legitimación de los ideales nacionales a través de la literatura y de la cultura, pero, sobre todo, es a partir de la constitución de la historia literaria como institución académica cuando ese ideal trasciende a la sociedad.

### ***2.1. Apuntes sobre la creación de la cátedra de Historia de la Literatura***

Alrededor de 1600 se creó en Madrid el Colegio Imperial, regentado por la Compañía de Jesús, y en él años más tarde se constituyeron los Reales Estudios de San Isidro, en los que se incluyó el estudio de las Buenas Letras. La expulsión de los jesuitas en 1767 llevó a manos del Estado el gobierno de esta institución, restituida a la Orden ignaciana nuevamente en 1771 (Giménez Fraud, 1971). La trayectoria de estos Reales Estudios corre paralela al proyecto ilustrado de crear en Madrid una gran universidad durante el reinado de Carlos III. Ese proyecto llega en 1836, cuando se traslada a Madrid la Universidad de Alcalá de Henares, llamada Universidad Central desde 1850.

La biblioteca del Colegio Imperial se convierte en biblioteca pública a partir de 1786 y su primer bibliotecario contraía la obligación de impartir la cátedra de «Historia

Literaria». Antes de inaugurar la cátedra, los responsables de la biblioteca en aquel momento, Francisco Messeguer y Arrufat y Miguel de Manuel Rodríguez, redactaron una memoria sobre el *Método para la enseñanza de la Historia Literaria* (Simón Díaz, 1959). Esta memoria constituye uno de los primeros documentos sobre metodología de la materia y parte de un concepto de la literatura *vastísimo y dilatadísimo* que «se extiende a todos los siglos, a todas las Naciones; y comprende todos los conocimientos humanos; todas las ciencias, todas las obras de arte, y de la naturaleza, todos los seres existentes, posibles y aun imaginables<sup>34</sup>» (Messeguer, 1786, en Simón Díaz, 1959: 126).

Al referirse a los métodos utilizados en esta nueva disciplina, Messeguer y Manuel mencionan los que «siguen el orden de los tiempos», los que «tratan de todos los autores, de todos los tiempos y de todas las Ciencias por el orden alfabético,... método común de los Diccionarios históricos», los que escriben la «Historia Literaria de una nación, o de un Reyno» y; por último, los que componen «historias de determinadas facultades, o ciencias» (Messeguer, 1786, en Simón Díaz, 1959: 126).

El método elegido por los bibliotecarios para impartir la cátedra es el «cronológico», por ser el más propio para una enseñanza elemental y porque «aunq[ue] no llenan enteram[ente] la idea, la hacen de algún modo practicable», y el texto propuesto como manual es el del abate Juan Andrés, uno de los jesuitas expulsados en 1767 (Messeguer, 1786, en Simón Díaz, 1959: 127). Juan Andrés se marchó a Italia y allí publicó en 1782 *Dell'origine, progressi e stato attuale d'ogni Letteratura*, traducida por su hermano, el también jesuita Carlos Andrés, y publicada en España a partir de 1784 con el título *Origen, progreso y estado actual de toda la literatura* (Garrido Palazón, 1995).

La memoria está fechada el 23 de diciembre de 1785 y su contenido fue ratificado por una Real Orden de 1 de enero de 1786, mediante la cual el ministro Floridablanca aprobaba la apertura de la biblioteca y el uso de la obra del jesuita como texto de Historia Literaria. De este modo, *Origen, progreso y estado actual de toda la literatura* se convierte en el primer «libro de texto» sobre la materia<sup>35</sup>.

La cátedra de Historia Literaria de los Estudios Reales de San Isidro desapareció al suprimirse una de las dos plazas de bibliotecario (Real Orden de 23 de septiembre de 1802). En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública —popularmente conocida como Ley Moyano por ser el ministro de Gracia y Justicia, Claudio Moyano, su impulsor—

<sup>34</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>35</sup> En este trabajo nos centraremos en la mención de historias generales de la literatura, sobre todo en los manuales que han tenido un uso académico. Por tanto, no nos ocuparemos de trabajos monográficos sobre géneros o épocas, aunque reconocemos la importancia que han tenido para la construcción de la historia literaria española, sobre todo los trabajos precursores de figuras como Luis José Velázquez, que en 1754 publica *Orígenes de la poesía castellana*, al que Romero Tobar considera la primera *manifestación sistematizada* histórico-literaria (Romero Tobar, 2016: 62-63) y al que se deben conceptos como *Siglos de Oro* y la división entre poesía conceptista y poesía culteranista (Romero Tobar, 2006, nota 10: 59-60).

y dos años después se crea en la Universidad Central la cátedra de Historia Crítica de la Literatura Española, con José Amador de los Ríos como primer titular. Hasta ese momento, la enseñanza de la historia literaria no tenía entidad propia, sino que se explicaba como parte de la Literatura General o Elocuencia.

Otro precedente de enseñanza de la Historia de la Literatura, semejante al de los Estudios Reales, fue el Ateneo de Madrid, creado en 1820, donde ejerció su magisterio Alberto Lista (Juretschke, 1951<sup>36</sup>). Sin embargo, el antecedente más inmediato de la cátedra universitaria de Historia Crítica de la Literatura fue la cátedra de Literatura Española creada a partir de la aprobación del Plan de Estudios y Reglamento General de 1821, basado en el proyecto que presentara Manuel José Quintana ante las Cortes de Cádiz en 1814, aprobado y derogado en los sucesivos cambios de gobierno que tienen lugar en esta época, pero imponiéndose al fin como clave de las principales reformas docentes de corte liberal.

En este apartado venimos analizando el cambio cualitativo de la denominación del estudio literario o histórico-literario en el ámbito educativo. Estos cambios de nomenclatura son un hecho significativo en la evolución de la disciplina que tratamos, aunque a primera vista puede parecer un problema meramente nominalista. Este sería el caso de la distinción entre *Historia literaria* e *Historia de la literatura*, tal y como reconoce el propio Menéndez Pelayo (1878) en su *Programa* de oposiciones a la cátedra de Historia Crítica de la Literatura —vacante tras la muerte de Amador de los Ríos en 1878—: «Dejo aparte la distinción entre *historia literaria* e *historia de la literatura*. Distinción pueril si sólo a los términos se atiende, pero útil si en la historia literaria quisiéramos englobar la científica» (Menéndez Pelayo, 1878: 4).

La distinción entre *historia literaria* e *historia de la literatura* —de una nación— se debe al crítico francés Désiré Nisard, quien la expone en el primer volumen de su *Histoire de la littérature française*, publicada a partir de 1844. La *historia literaria* corresponde a la historia de la lengua nacional, con sus transformaciones y sus orígenes grecolatinos, y en ella se albergan todos los escritos de cierta consideración por su contribución a formar la lengua francesa. La *historia de la literatura de una nación* comprendería la historia de sus escritos artísticos en la lengua nacional ya formada y serían la expresión del espíritu francés (Le Guinio, 2015). Gustave Lanson, otro nombre fundamental para entender el decurso de la historiografía literaria, entendía la *historia de la literatura francesa* —y por extensión, cualquier literatura nacional— como «la historia de la producción literaria», en especial, el estudio de las obras maestras; la *historia literaria*, por su parte, sería el

---

<sup>36</sup> En esta obra es de especial interés el Apéndice III, donde se incluyen el «Discurso sobre la importancia de nuestra Historia Literaria, leído en la Real Academia de la Historia por D. Alberto Lista», que data de mayo de 1828, y las «Lecciones de literatura española para el uso de la clase de Elocuencia y Literatura del Ateneo español, por D.A.L.» de 1853.

cuadro de la vida literaria en la nación, la historia de la cultura y de la actividad de la masa lectora y de los individuos ilustres que escribían, no un mero catálogo descriptivo o compendio de monografías (Lanson, 1902: 450).

En España, esta separación conceptual que venimos comentando no tuvo arraigo, por lo que una y otra han sido «penosa acumulación erudita de datos inertes» (Romero Tobar, 2006: 18). En su *Programa de Literatura Española*, Menéndez Pelayo opta por limitarse «a las producciones españolas en que predomine un elemento estético» (Menéndez Pelayo, 1878: 5), por lo que parte de un concepto moderno de literatura, ya fijado en su significado actual<sup>37</sup>, entendiendo por *españolas* las producciones escritas en todas las lenguas peninsulares.

La definición de *literatura*, a lo largo del s. XVIII y bien entrado el XIX, entrañaba el «conjunto de saberes científicos, técnicos y artísticos» y su historia equivalía al inventario de dichos saberes (Urzainqui, 1987). De este concepto de literatura surgió el apelativo de nuestras facultades de Filosofía y Letras<sup>38</sup>. La historia literaria era un segmento de la Historia General, una ciencia auxiliar, en términos más modernos. Al mismo tiempo, esta historia literaria es la «historia de las obras escritas», de ahí las *bibliotecas*<sup>39</sup>, compilaciones, índices, repertorios, etc., que se publican a lo largo de los siglos XVIII y XIX, productos de base enciclopedista cuyo afán por la acumulación del saber entronca con la tradición de la historia literaria humanista<sup>40</sup>; mientras no se superó esta dimensión enciclopédica, presente en la obra del abate Andrés que los bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro recomendaban, «no se traspasó los límites de la tesaurización erudita» (Garrido Palazón, 1994: 93). No obstante, se ha considerado este tipo de obras como *protohistoria* de la historiografía literaria española (Ramos Gascón, 1989). Lo importante para el presente trabajo es comprobar que a medida que el término *literatura* restringe su sentido a las obras puramente estéticas o artísticas, el sintagma también se especializa.

---

<sup>37</sup> En la mayor parte de este trabajo utilizamos las expresiones *historia literaria* e *historia de la literatura* como expresiones sinónimas.

<sup>38</sup> Ley Moyano, 1857.

<sup>39</sup> En el sentido de «Obra en que se da cuenta de los escritores de una nación o de un ramo del saber y de las obras que han escrito», como la *Biblioteca de don Nicolás Antonio*, y «Colección de libros o tratados análogos o semejantes entre sí, ya por las materias de que tratan, ya por la época y nación o autores a que pertenecen», como la *Biblioteca de Escritores Clásicos Españoles*, (DRAE).

<sup>40</sup> A ello contribuyó el fenómeno de la *bibliofilia*, heredado del prurito erudito del XVIII, común a otros países europeos, y prolongado en el XIX «como un disfrute privatizado de esa misma pasión solitaria [el coleccionismo], lo que venía a ser lógico correlato del desamparo académico e ideológico de la historia literaria como tarea “nacional”» (Mainer, 1981: 447).

## 2.2. *Función de la Retórica*

La literatura es un objeto o discurso lingüístico, a partir de esta evidencia podríamos aceptar la idea de Rodríguez (1984) de que «no solo la enseñanza de la literatura se concibe de hecho como la “historia” de la evolución de la lengua, sino que la misma enseñanza de la lengua se realiza sobre textos literarios —clásicos “antiguos” o clásicos “modernos”— es decir, sobre lo que se considera su expresión más pura y lograda.» (Rodríguez, 1984: 30). Por ello, en esta breve reconstrucción del significado de la historia de la literatura y la enseñanza de la literatura, no podemos olvidar los tratados de Retórica, Poética, Teorías de la Literatura, Literaturas preceptivas, antologías, colecciones literarias, obras de crítica y todo testimonio publicado a lo largo del s. XIX hasta 1936 —momento en que se produce un corte importante en la investigación historiográfica nacional pero en el que ya estaban sentadas las bases sobre las que se asienta nuestra historia literaria—, que desde cualquier perspectiva —crítica, teórica o práctica— se plantea los problemas de la historia literaria, o la literatura en general, y sus modelos, por ser documentos que ayudan a analizar los resultados histórico-literarios concretos. Estas obras, junto con los manuales de historia de la literatura han conformado el canon literario de nuestra literatura, el canon *oficial* que desde entonces hasta ahora seguimos estudiando y enseñando, sin apenas variación, aunque en los últimos tiempos se haya normalizado el uso de la literatura juvenil en las aulas de secundaria.

Si desde la *Retórica* de Aristóteles la obra literaria se explica como una imitación de la naturaleza y, como consecuencia lógica, «el camino normal para producir obras semejantes, es la imitación de los autores considerados más perfectos y que se proponen como modelos», bajo esta perspectiva, «la historia de la literatura es la de las sucesivas rebeldías contra las formas autorizadas y prescritas» (Sainz Rodríguez, 1989: 14). Es decir, el enfrentamiento de los cánones o modelos, lo que a juicio de Mainer constituye la primera conciencia histórica de la literatura —la querrela de Antiguos y Modernos— y que contiene las dos claves del desarrollo posterior: de un lado, la relativización de los méritos que imponía el paso de los tiempos, y, por otro, la concepción nacional y territorial del desarrollo cultural impuesta desde la conciencia humanística nacional representada por, entre otros, Nebrija o Juan de Valdés (Mainer, 1994).

Como consecuencia de esto último, al sentido de la literatura como «conjunto de saberes heterogéneos» habría que añadir el de «conjunto de normas y textos a imitar», puesto que ese era el ámbito que le reservaban las Poéticas, Retóricas y Gramáticas tradicionales, un canon establecido por las reglas dictadas por la Preceptiva que, al mismo tiempo, contiene la perspectiva histórica, por lo que resulta un canon cambiante (Mainer, 2000). Así, tenemos reflejadas en el término literatura dos funciones alternativas: una sincrónica y otra diacrónica, volcadas, ambas, en las nóminas de autores que aparecen en

antologías y colecciones, cuyo contraste muestra la renovación del gusto canónico. En este sentido, la *Biblioteca de Autores Españoles*<sup>41</sup> cumplió un papel esencial como modelo de ese canon de autoridades en el que conviven políticos, moralistas e historiadores junto a creadores de cualquier género literario tradicional<sup>42</sup>. Los cambios que ha ido experimentando este canon a través del tiempo se deben a cambios estéticos, críticos e ideológicos, situación que no altera su composición pero sí su tratamiento crítico, puesto que el canon de la literatura española sigue siendo un *canon literario mixto* compuesto de textos literarios e ideológicos (Mainer, 1994, 2000). Las revoluciones estéticas que se suceden en el trayecto que media entre el Neoclasicismo y los movimientos de Vanguardia —las reacciones alternativas entre Romanticismo, Realismo, Simbolismo, Modernismo... y todos los ismos que queramos añadir— más que significar fracturas sucesivas de la tradición inmediata, son una relectura de la tradición, relectura del pasado inventado y consagrado, y primera lectura del pasado que se descubre a través de las investigaciones arqueológicas de la filología<sup>43</sup>.

La *degradación* de la Retórica tradicional<sup>44</sup> tuvo como consecuencia un cambio sustancial, favorecido por las reformas educativas a las que se aludirá con más detalle en otro apartado de este trabajo<sup>45</sup>, sobre todo por el Plan Pidal de 1845, que impone la división clásica en tres niveles de enseñanza, y la Ley Moyano de 1857, antes mencionada, que crea, entre otras disposiciones, las facultades de Filosofía y Letras, separándolas de las de Ciencias.

La Retórica aparece en los planes de estudio de la enseñanza secundaria como una asignatura esencial, pero sustituida paulatinamente por una materia más vasta que el simple tratado de figuras y normas. De esta forma, las Retóricas al uso y las Artes Poéticas se convirtieron en *Principios de Literatura General* o *Teorías de la Literatura*, dando cabida a la Estética y la Historia de la literatura, esta última, como complemento

---

<sup>41</sup> Biblioteca de Autores Españoles. Desde la formación del lenguaje hasta nuestros días. Madrid: Rivadeneyra, 1846-1889.

<sup>42</sup> Así, junto a narradores como don Juan Manuel o Cervantes, poetas como Fray Luis de León o Quevedo, dramaturgos como Lope de Vega o ambos Moratín, aparecen moralistas como Fray Luis de Granada, historiadores como el Padre Mariana, divulgadores como Feijoo, políticos como Floridablanca, Jovellanos o Quintana, entre otros.

<sup>43</sup> Gayangos, Amador de los Ríos, Milá y Fontanals y Menéndez Pidal, entre otros, son nombres paradigmáticos de esta disciplina.

<sup>44</sup> Nos referimos al cambio paulatino que se produce desde la ciencia del discurso oratorio que era en su origen, hacia una disciplina netamente verbal que la convierte en mero inventario de procedimientos de adorno verbal, una taxonomía de figuras vinculada a los manuales de preceptiva literaria que impusieron la idea de que la lengua literaria era una sustitución del lenguaje cotidiano por otro más elevado. Es decir, la inventio, la dispositio, la memoria y la pronunciatio pasan a un segundo plano en favor de la elocutio, como estilística (Colomer, 1996). A este respecto, véase la síntesis que elaboran Pozuelo Yvancos (1988), García Berrio y Hernández (1988) y García Berrio (1989).

<sup>45</sup> Véase capítulo IV.

práctico de la sustancia teórica. Este es el caso de la obra de Gil de Zárate *Manual de Literatura*, cuya primera parte, *Principios generales de Retórica y Poética* (1842), presenta las nociones teóricas, y la segunda, *Resumen histórico de la Literatura española* (1844), la práctica<sup>46</sup>. Este *Resumen* tuvo como referente la obra de Bourterweck (Mainer, 1981: 445), *Geschichte der Spanischen Poesie und Beredsamkeit*, publicada en 1804 y traducida al español en 1829 con el título *Historia de la Literatura Española* (López Rodríguez, 1996).

Desde hace ya algunos años se habla de la recuperación de la Retórica aludiendo al origen de la disciplina, una ciencia del discurso en términos de acto global de la comunicación. Así, bajo este marbete existen una serie de estudios que ofrecen desde un marco totalizador de la construcción textual, información sobre los mecanismos de la palabra poética, hasta un verdadero paradigma teórico basado en dos postulados fundamentales: la teorización del lenguaje literario desde el interior del propio lenguaje —oposición lengua literaria vs. lengua gramatical, presente en todas las teorías poéticas modernas— y la noción de *desvío*, esencial para las corrientes teóricas más importantes del siglo XX<sup>47</sup> (López Rodríguez, 1998: 348).

La enseñanza de la literatura, por tanto, se presenta bajo una doble función desde el inicio de su institucionalización como materia docente: teórica, por un lado, con el conocimiento del hecho literario a través del lenguaje, y práctica, por otro, a través de los ejemplos que ofrece la historia literaria. Con el abandono de la Retórica, como arte *comunicativa*, en favor de una visión *esteticista y aislacionista* del hecho literario, el desarrollo moderno de las Humanidades, en general, y de la educación literaria, en particular, también perdieron «cualquier sentido pragmático» (Aguirre, 2005: s/p), y quizá sea esta una de las razones de cierto sentido de fracaso en la formación literaria.

### **2.3. El proyecto nacionalista liberal. Definición de literatura española**

El criterio que define los límites de la expresión *literatura nacional* ha sido casi exclusivamente la existencia de una lengua común, válida para identificar tanto al territorio, como a la comunidad, que es tanto como decir al Estado. En este sentido, Romero Tobar (2006) señala las dos tradiciones epistemológicas que han definido el significado de la literatura española:

1. Una representada por Menéndez Pelayo, quien antepone la *nacionalidad literaria*, «cuyos lindes, rayas y términos no siempre son los impuestos por tratados y

---

<sup>46</sup> El texto de A. Gil de Zárate, que ocuparía el cargo de Director General de Instrucción Pública en 1845, supone una de las primeras formalizaciones histórico-literarias destinadas a un fin pedagógico concreto, la enseñanza universitaria.

<sup>47</sup> Para profundizar en este tema, véase nota 44 de este trabajo.

combinaciones diplomáticas» ni por la lengua, a la *nacionalidad política*, cuyos términos de nacionalidad armónica considera una utopía (Menéndez Pelayo, 1878: 5).

2. La tradición de Menéndez Pidal y su escuela para quien la literatura española es la historia de la «expansión de una lengua dotada de gran capacidad de asimilación, hablada por una comunidad que, desde sus remotos orígenes —*Orígenes del español*— había ido forjando un proyecto político y una estructura cultural que se extendió más allá de la península Ibérica» (Romero Tobar, 2006: 43). De aquí surge una caracterización de la literatura nacional española eminentemente castellanista.

En la práctica pedagógica, tanto desde las programaciones oficiales, como desde las prácticas de aula, esta doble tradición se puede observar en los títulos de los libros de texto o manuales de síntesis. En los ejemplos que ofrece Romero Tobar (2006), correspondientes a la primera mitad del siglo XX, la expresión «literatura castellana» aparece en los manuales impresos en América o en Cataluña, mientras que se prefiere «literatura española» en el área peninsular monolingüe. La fórmula «literaturas hispánicas» se aplicó en contadas ocasiones y solo tuvo arraigo para las titulaciones de «Filología Hispánica» (Romero Tobar, 2006: 43-44)<sup>48</sup>.

Las reformas educativas que se emprendieron en la segunda mitad del siglo XIX intentaron crear el marco donde encuadrar esta disciplina. El fracaso de tales reformas, al menos en la enseñanza superior, donde no llega a consolidarse el modelo de universidad que se pretendía, provocó que uno de los acontecimientos más significativos en la historia de la educación en España tuviera lugar fuera del marco oficial: la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876. La influencia de esta institución se consolidó más tarde, a medida que fue fraguándose un modelo político y cultural más liberal, dando impulso a la creación de otras entidades claves para el desarrollo de los estudios literarios y la investigación en general, como la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas<sup>49</sup>, creada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>50</sup> en 1907, y que desde su creación contó con importantes institucionistas: Castillejo, Ramón y Cajal, Costa, Azcárate, Buylla, Menéndez Pidal y Simarro, entre

---

<sup>48</sup> En la actualidad, la denominación oficial de la materia es «Lengua Castellana y Literatura» para todo el territorio nacional. En las versiones para las Comunidades Autónomas con lenguas oficiales propias, algunas editoriales optan por omitir el adjetivo, quedando como «Lengua y Literatura», es el caso de la editorial Anaya.

<sup>49</sup> Precedente del actual Consejo Superior de Investigaciones Científicas, creado el 24 de noviembre de 1939.

<sup>50</sup> Este ministerio, dedicado específicamente a la educación, fue creado en 1900. Recordemos que anteriormente las responsabilidades sobre educación estuvieron a cargo de otros ministerios: Gracia y Justicia, Fomento, Interior, Gobernación o Comercio, Instrucción y Obras Públicas. La adscripción de la

otros (Fox, 1997: 97). Tres años más tarde, la Junta creó el primer centro de investigación dependiente de la misma, el Centro de Estudios Históricos (Azcarate, 1967). El Centro nació con unos objetivos pedagógicos precisos vinculados al nacionalismo histórico y cultural y promovió la investigación científica de cualquier fuente de conocimiento histórico, tanto de carácter documental —glosarios, monografías, obras filosóficas, históricas, literarias, filológicas—, artístico o arqueológico —mediante excavaciones o exploraciones para el estudio de monumentos, dialectos, folclore o instituciones sociales— y metodológico. También impulsó el intercambio de relaciones internacionales con otros organismos científicos análogos y el apoyo a estudiantes e investigadores españoles becados en el extranjero. La finalidad era entender el pasado español, el «patrimonio de la cultura propia formada por la lengua, la literatura, el arte y la historia» para la «regeneración» de España (Fox, 1997: 99).

El Centro, dirigido por R. Menéndez Pidal, fue el germen de la Escuela de Filología Española, concepto acuñado por F. Abad (1989), que supuso, por un lado, la adquisición de un aparato crítico en la historiografía literaria como consecuencia del desarrollo científico de la disciplina y la depuración de los métodos filológico y positivista; por otro, la fijación de lugares comunes en el estudio y la imagen de la historia literaria española: el tradicionalismo de nuestra literatura, la originalidad histórica de Castilla como eje unificador de la península, la legitimación del concepto de generación —las del 98 y del 27 serían los modelos de referencia para las que han venido después— o la formulación de la teoría de las dos Españas (Fox, 1997: 99). Estas ideas se institucionalizaron a través de tres elementos fundamentales: el propio Centro, como organismo oficial, la creación en 1914 de la *Revista de Filología Española* y la difusión de la lectura entre la clase media.

Entre 1901 y 1920 se publicó la revista *La Lectura. Revista de Ciencias y de Artes*, fundada por Francisco Acebal<sup>51</sup>, en la que colaboraron destacados miembros del Centro de Estudios Históricos (en adelante, CEH). A partir de 1910, la misma editorial de *La Lectura* lanzó la colección de «Clásicos Castellanos» a precios populares (referente para las colecciones y ediciones posteriores de Austral, Espasa-Calpe o Aguilar), una colección más asequible que la Biblioteca de Autores Españoles de la editorial Rivadeneyra, a la que ya se ha aludido en este trabajo. Gran parte de las ediciones de esta colección estuvo a cargo de miembros del Centro.

La *Revista de Filología Española* se editaba trimestralmente en el CEH bajo la dirección de Menéndez Pidal<sup>52</sup> y la colaboración de todos los investigadores del

---

instrucción pública a los ministerios de Gracia y Justicia o Fomento dependió de la alternancia en el poder entre conservadores y liberales, respectivamente (Sanz Díaz, 1985).

<sup>51</sup> Quien también publicaría la biblioteca *Pedagogía moderna* (Fox, 1997: 102).

<sup>52</sup> Menéndez Pidal dirigió la revista hasta 1937, momento en que deja de editarse para reaparecer en 1941, dependiendo ya del CSIC y con una nueva dirección.

Centro. Además de los estudios críticos que publicaban, centrados especialmente en los siglos áureos, la revista contenía una sección en la que se reseñaban las ediciones de la colección «Clásicos Castellanos». De esta forma, a la relación entre investigación y enseñanza académica, funciones propias del CEH, se unían la de difusión entre un público más amplio de los trabajos de crítica literaria de la *Revista* y de la edición de textos literarios considerados como «legado histórico nacional» mediante los cuales se afirmaba la «identidad nacional» (Fox, 1997: 104).

En este periodo histórico, conocido como Edad de Plata, se fija el canon literario nacional, fruto del liberalismo nacionalista, ideología hegemónica entre 1900 y 1936 (Mainer, 2000: 183). A partir de 1939, con la dictadura, se hará una lectura interesada de esa narración histórico-literaria, cerrándola y convirtiéndola en dogma.

#### **2.4. La enseñanza de la literatura en el marco del nacionalcatolicismo**

El régimen político instituido tras la Guerra Civil tuvo como uno de sus objetivos inmediatos, gestado ya en los primeros momentos del levantamiento contra la República con el primer gobierno provisional de Burgos, «romper con la tradición cultural-liberal europea» (Valls, 1983: 73) en la que se había inscrito la labor del Centro de Estudios Históricos y la Escuela de Filología Española de la mano de Menéndez Pidal. De paso, se acababa «con todo lo que olierá a liberalismo, siglo XVIII, Institución Libre de Enseñanza, laicismo, heterodoxia, intelectuales, partidos políticos y libre pensamiento» (Valls, 1983: 7). En cuanto a la enseñanza, se trataba de «desmantelar el sistema educativo republicano» (Martínez Tortosa, 1991: 101), devolviendo el control de las escuelas a la Iglesia, en pugna con las pretensiones de Falange. A finales de 1936 se promulgaron las primeras normas para poner en marcha el proceso de depuración del personal de la enseñanza oficial en la zona *nacional*, extendiéndose a otras zonas a medida que avanzaba el sector sublevado. En mayo de 1938, estas disposiciones se hicieron extensivas a la enseñanza privada (Martínez Tortosa, 1991: 103).

El primer gobierno franquista, establecido en Burgos en enero de 1938, comenzó la construcción del *Nuevo Estado* con medidas relativas a la Administración Central del Estado, el Fuero del Trabajo, la Ley de Prensa y, en septiembre del mismo año, la reforma de la segunda enseñanza mediante la Ley reguladora de los estudios de Bachillerato (en adelante, LREB). No es en absoluto inocente que la primera reforma educativa se destinara a la enseñanza media, considerada la etapa más importante, eje para la reforma posterior del resto de etapas, y, tal como se señala en el Preámbulo de la Ley, «el instrumento más eficaz para la transformación de la sociedad, ya que se destina a “la formación intelectual y moral de las futuras clases directoras”» (Martínez Tortosa, 1991: 104). Los objetivos de la ley identificaban *la revalorización de lo español* con la *instrucción*

*religiosa* y el catolicismo, como *médula de la Historia de España* (Exposición de motivos LREB, 1938; Martínez Tortosa, 1991: 105; De Puellas, 2010: 294); al mismo tiempo, se recuperaba el espíritu patriótico de la España imperial a través de la cultura clásica y humanística, «espina dorsal» de la Ley (Valls, 1985: 46), con la que se contrarrestaba el *enciclopedismo*, el racionalismo y el positivismo, es decir, los valores sobre los que se asentaba el modelo cultural y educativo institucionista, sustituidos ahora por el ideario nacionalista, tradicionalista y católico de un Menéndez Pelayo (Valls, 1985)<sup>53</sup>, leído con algunas claves lejanas al verdadero pensamiento del santanderino.

El tratamiento de la literatura en esta ley de reforma, objetivo de los dos últimos cursos de Bachillerato, es interesante porque se le adjudica «una función pública, se tiene fe en ella, en su “utilidad”, en la posibilidad de ser estudiada» (Valls, 1983: 45, nota 102). El cómo debía enseñarse la literatura y qué textos debían leerse, en los primeros años de la dictadura, estuvieron marcados por revistas como *Atenas*, órgano de la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) y defensora acérrima de la enseñanza privada; *Razón y Fe*, publicada por los jesuitas; *Revista Nacional de Educación*, creada en 1940 y vinculada a Falange; o *Arbor*. La literatura, asimilada a la belleza, al igual que el resto de las artes, estaba supeditada a «las reglas de la ortodoxia moral católica y la función del artista (intelectual) como educador de masas» (Valls, 1985: 77). Este potencial educador recuperó el sentido de la cultura grecolatina, trasladándolo a los autores nacionales, de manera que

en el manejo de los clásicos castellanos, el nuevo plan<sup>54</sup> quiere que se apliquen los procedimientos tradicionales en el manejo de los latinos y griegos, a saber: el estudio de las obras, de sus argumentos, tendencias, mundo que representa, bellezas literarias, perfecciones de estilo, fuerza de argumentación (Herrera Oria, 1938, en Valls, 1985: 98)

Esta idea acercaba la educación literaria a la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, por lo que fueron estos sus mejores defensores. Desde su origen, la *Ratio* se constituyó como un sistema de organización educativa global «al servicio de la eficacia de la educación, que se concretó en normas didácticas, principios metodológicos orientados, no solo a la práctica docente, sino también a la formación total de los estudiantes» (Labrador, 1987: 12). La metodología a seguir en esta pedagogía de los jesuitas contemplaba una secuencia bien establecida:

- Prelección, o explicación del profesor adaptada a las capacidades del alumnado. Mediante estas explicaciones se aclara el sentido del texto y de las partes que lo componen y se contextualiza, tanto en relación con la obra del autor, como con el pensamiento del que procede. El método es cíclico (progresivo).

---

<sup>53</sup> Para entender mejor la recuperación de la figura del polígrafo santanderino, véase Valls, 1985: 25-28.

<sup>54</sup> Se refiere a la reforma de la segunda enseñanza que venimos comentando.

- Repetición múltiple del alumno, con el fin de ejercitar la memoria y el ingenio.
- Aplicación en ejercicios prácticos, es decir, composición, debates entre los estudiantes y ejercicios en grupos con la presencia del profesor. La finalidad era fomentar la iniciativa del alumnado y su capacidad oral, tanto en su lengua vernácula como en latín. En la clase de Literatura, «estos ejercicios de composición deben ir dirigidos por una teoría literaria que provea a los alumnos de una doctrina, que fundamente su juicio al analizar los autores» (Valls, 1985: 89)<sup>55</sup>.

Mediante la Orden de 14 de abril de 1939, el Ministerio de Educación Nacional publicó un cuestionario de Lengua y Literatura españolas que seguía fielmente la doctrina didáctica jesuítica e indicaba en cada curso las orientaciones metodológicas. En cuarto curso de Enseñanza Media, por ejemplo, el alumnado se enfrentaba ya a la preceptiva y teoría literarias y a la lectura en clase de autores clásicos y modernos, explicados desde todas sus aristas —gramaticales, vocabulario, historia, mitología, costumbres, rasgos estilísticos— y adaptados, cuando no manipulados, a los intereses ideológicos del Régimen y de la Iglesia. Según Valls, este cuestionario contenía la primera alusión legal a lo que posteriormente se llamó «comentario de textos», implantado de forma oficial en las reválidas (Valls, 1985: 87).

El plan de 1938 se mantuvo hasta los años 50, cuando comienza cierta apertura del país, intelectual y económica, y se oyen voces críticas que reclaman la renovación de la enseñanza, en general, y de la enseñanza de la literatura, en particular. Entre dichas voces figura la de Lázaro Carreter (1952) quien acusa al Examen de Estado que implantó el plan de Sainz Rodríguez de algunos de los males que aquejaban a la enseñanza de la literatura: «el bachiller medio no sabe escribir, no sabe leer, odia o desconoce la literatura y carece, por tanto, de la formación humanística que pareció justificar la vigencia de dichos planes» (Lázaro Carreter, 1952: 155). Proponiendo como ejemplo a seguir el caso francés, también arremetía contra el método de la historia de la literatura en favor del comentario de texto:

La Historia literaria, tal como ha venido profesándose y aprendiéndose casi siempre, es una lamentable ficción. Ha fracasado como Historia: un 70 por 100 de alumnos carecen, en el momento de rendir examen, de una visión cronológica del acontecer literario. Así, Berceo pasa al siglo XVI, en las huérfanas mentes de nuestros jóvenes, tan ágilmente como Clarín salta al XIV. Y todo escritor contemporáneo, cuando es localizado como tal, queda

---

<sup>55</sup> El texto original que la Compañía propuso para unificar su pedagogía data de 1586 y su título completo era *Ratio atque institutio studiorum per sex patres ad id iussu R. P. Praepositi Generalis deputados conscripta*. Después de varios años de análisis y prueba, el texto definitivo fue promulgado en 1599 con el título *Ratio atque Institutio Studiorum*. El documento se renovó en el siglo XIX para darle más cabida a las lenguas vernáculas y a las disciplinas científicas, permaneciendo casi inalterable hasta finales del siglo XX (Labrador, 1987).

arrinconado «en la última mitad del XIX». El autor se convierte de este modo en un nombre, y su obra, en una procesión más o menos escuálida de títulos. (Lázaro Carreter, 1952: 156)

Toda la enseñanza de lengua y literatura debe girar en torno a un texto. Desde el momento en que el estudiante inicia sus cursos medios de lengua, hasta que los termina, debe acompañarle un libro de creación artística. En torno a él tiene que montar el profesor la enseñanza del vocabulario, la gramática y la historia literaria; como consecuencia de este aprendizaje, el alumno podrá formar su estilo personal, mientras se desarrollan en su espíritu facultades críticas. Sólo así podrá cerciorarse de una verdad hoy pluralmente ignorada o no creída, a saber: que escribir es un ejercicio de grandes dificultades, y que alcanzar un estilo correcto —ya no literario— es asunto de particular juicio. (Lázaro Carreter, 1952: 157)

Volveremos más adelante sobre la cuestión del comentario de texto.

En este contexto se promulga en 1953 la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, firmada por el nuevo ministro de Educación Nacional, el falangista Joaquín Ruiz Jiménez. Esta nueva ley se hace eco de las reivindicaciones que reclamaba Lázaro Carreter y en su artículo 83 señala que

Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y Comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemática y Física<sup>56</sup>.

Las orientaciones metodológicas para las programaciones detallaban los pasos del comentario:

- Comentario lingüístico en 1.º, 3.º y 4.º, centrado en el léxico y aspectos gramaticales, sobre todo.
- Comentario literario con noticia del autor y su época, argumento y breve interpretación histórico-crítica.
- Comentario estilístico en 5.º y 6.º: literal, estilístico, histórico, crítico-biografía según la utilidad, encuadre de la época... (Rincón, 1993: 145).

El método del comentario de texto se asentará años más tarde y, como veremos más adelante, ha marcado a varias generaciones de escolares y docentes, casi hasta la actualidad en que el texto de referencia, *Cómo se comenta un texto literario*, de Lázaro Carreter y Correa, sigue editándose<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. BOE de 27 de febrero de 1953, n. 58: 1127.

<sup>57</sup> Recordemos que la primera versión de este texto se publicó en 1957.

La ley de 1953 recogía tres de los principios sobre los que se sustentaba el plan de 1938 —*libertad docente*<sup>58</sup>, formación humanística y sistema cíclico— para adaptarlos a las nuevas circunstancias históricas, sociales y políticas, así como a la renovación de los métodos pedagógicos. En relación con la enseñanza de la literatura, el nuevo plan de estudios establecía la materia de Lengua y Literatura<sup>59</sup>

Con lo cual queda invalidado —ya era hora— el viejo sistema de la enseñanza discontinua, traumática, arbitraria, dislocada: de la Gramática, por un lado; la Preceptiva, por otro (hoy superada con la Estilística), y por otro, la Historia literaria, tanto española como universal, también a su vez desconectadas. (Giménez Caballero, 1953: 118)

Siguiendo la ortodoxia de la pedagogía nacionalcatólica, Giménez Caballero defiende como único método *científico* para la enseñanza de la literatura el texto clásico, y frente al historicismo, reducido a *pura historia enumerativa de nombres, obras, fechas*, aboga decididamente por el comentario de texto:

Hay que partir del TEXTO LITERARIO coincidente con el *lingüístico* para desgajar de él su historia, su teoría, sus relaciones con otros genéricos, su comparación con otros universales, de otras literaturas. Ir del análisis a la síntesis. O sea, sincronizar en Literatura lo que antes se estudiaba disperso y dislocado: la Historia, la preceptiva, lo nacional y lo universal. (Giménez Caballero, 1953: 118)

Esa sincronización entre lo lingüístico y lo literario es lo que, según él, hace la Estilística, aunque, retomando argumentos del romanticismo nacionalista hegeliano, prefiera volver a la idea del *genio*: «En rigor, este estudio conjunto no es el estilo, sino del *genio*. Descubrir el modo de ser de un pueblo a través de su Literatura y de su Lengua» (Giménez Caballero, 1953: 118-119). Como se puede comprobar, la retórica ampulosa de Giménez Caballero, catedrático de instituto, escritor y crítico literario de las vanguardias primero, sobre todo desde la revista *La Gaceta Literaria* que él mismo fundó y dirigió, reconvertido después en histriónico fascista tras su experiencia romana y artífice de la parafernalia propagandística del nuevo régimen en los primeros días de la Guerra Civil (Trapiello, 2002), repite las claves de los discursos pedagógicos del primer franquismo:

Y en el caso de España, la genuinidad o estilo o modo de ser de lo español. Por eso, la base o eje sobre que deberá girar toda la enseñanza de la Lengua y Literatura será: «España misma» en sus «esenciales textos lingüísticos y literarios». Encuadrándolos metódicamente en lo que con frase ya famosa llamaríamos «su unidad de destino en lo universal». O dicho de otro modo más metafísico y orteguiano: El «Yo y su circunstancia». Siendo el «Yo» la Lengua y Literatura de España, y su «circunstancia» el resto de las Lenguas y Literaturas que la vienen circundando históricamente. O si se quiere, mejor —mejor para un sentir

<sup>58</sup> La cursiva es nuestra, su función únicamente pretende señalar el estupor que nos produce leer esta expresión en el contexto histórico que analizamos.

<sup>59</sup> Unificación que ya se había hecho en 1934, durante el periodo republicano (Rincón, 1993).

cristiano y providencialista como es el mío— hay que partir de que Dios hizo posible nuestra Lengua y Literatura en un plan universo para que se desarrolle en él «libremente». Por tanto, hay que estudiar esa «libertad» española dentro de la planificación universal. (Giménez Caballero, 1953: 119)

La ley del 53 también estableció al final del bachillerato el Curso Preuniversitario (PREU), cuyo desarrollo curricular para la literatura, aparecido en 1957, se organizó como curso monográfico en torno a un único autor hasta 1962:

- 1957: Calderón
- 1958: *Cartas* de Hernán Cortés
- 1959: Cervantes y *El Quijote*
- 1960: Góngora
- 1961: Lope
- 1962: Menéndez Pelayo

En 1963, el ministro Lora Tamayo reestructura este curso, centrándolo en la historia de la literatura contemporánea, estructura que se mantuvo hasta el Curso de Orientación Universitaria (COU) creado por la Ley General de Educación de 1970 (Rincón, 1993: 147) y que los actuales 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato han heredado.

En síntesis, como hemos visto hasta ahora, la historia de la literatura que se sigue enseñando en secundaria es heredera directa de la visión historicista de Menéndez Pelayo, tamizada por los trabajos de la escuela pidaliana, de donde procede la visión castellanista de la literatura española, y el discurso nacionalista del franquismo, volcado en el estudio de los hitos del espíritu nacional. En este sentido, Romero Tobar (2016) señala los siguientes rasgos característicos en los manuales de historia literaria que se han usado en las aulas desde el siglo XIX hasta nuestros días:

1. La conversión del estudio literario en un recitado de nombres, títulos y abreviaturas críticas que convertían a los escolares en meros recitadores de una información asimilada de forma mecánica. La educación literaria estaba supeditada a los repertorios cronológicos basados en categorías historiográficas procedentes de la Historia general (Edad Media, Renacimiento, Ilustración, Época Moderna, conceptos de grupo o generación) o de las Historias del Arte (Romántico, Realista-Naturalista, Vanguardismo...).
2. La influencia de los trabajos sobre historia literaria de Menéndez Pelayo, visible tanto en los que hicieron una lectura *positiva* de los mismos —por ejemplo, el círculo de Menéndez Pidal—, como en los que manipularon su discurso humanista y nacionalista para encubrir intereses reaccionarios. La mejor respuesta didáctica a la herencia del santanderino, según Romero Tobar (2016), fue la *Historia de la Literatura Española* de Ángel Valbuena Prat, publicada por primera vez en 1937 y

reeditada y ampliada hasta los años 80 por otros autores, y que cerraba el ciclo histórico-literario liberal<sup>60</sup>.

3. La influencia de la Estilística, tal como la aplicaron Karl Vossler, Leo Spitzer, Amado Alonso, Dámaso Alonso o Alonso Zamora Vicente, entre otros, desde principios del siglo XX y cuya «versión errónea» se llevó a la práctica mediante el comentario de textos «en el que sólo se busca el repertorio de recursos lingüísticos equivalentes a las “figuras de dicción” y “pensamiento” de la vieja Retórica, una técnica de “cuentahílos” sobre la que ironizaba Dámaso Alonso» (Romero Tobar, 2016: 68).
4. La influencia de nuevas tendencias en los estudios literarios procedentes de escuelas de pensamiento como el idealismo, el marxismo, la sociología empírica, los estudios culturales y estudios de género, con el traslado a la educación literaria de sus correspondientes técnicas de análisis y métodos de trabajo propios. En este caso se enmarcarían trabajos del tipo *Historia social de la literatura*.
5. La proliferación de historias de la literatura territoriales, es decir, «situadas en un marco geográfico determinado —Andalucía, Aragón, Castilla y León...— en las que se iba aplicando el modelo básico de los libros dedicados al estudio evolutivo de la literatura española» (Romero Tobar, 2016: 68) o centradas en otras lenguas peninsulares.

### **2.5. Crisis del historicismo. Hacia una perspectiva formalista**

A principios del siglo XX, la vinculación entre historia y literatura ya se había hecho problemática, sobre todo entre filólogos e historiadores. Entre los filólogos porque la consideraban un modelo agotado, cuya vigencia solo se conservaba en el ámbito escolar pero sin ninguna perspectiva hermenéutica; los historiadores, por su parte, rechazaban «cualquier utilización especializada de una historia muy celosa de su unicidad» y ninguno de los principios básicos de la disciplina podía gobernar «en un mundo de producción de valores estéticos», las pautas y convenciones de la literatura, insertadas en su propia tradición, no obedecían a las causas y efectos del tiempo histórico (Mainer, 2015: 38). Sin embargo, el propio Mainer defiende que estos argumentos se pueden rebatir puesto que en la actualidad, «los modelos de “historia literaria” son sugestivamente plurales y abiertos» y ya no están asociados únicamente a la enseñanza de las historias nacionales de la literatura» (Mainer, 2015: 38). Lo veremos más adelante cuando hablemos de la recuperación del historicismo.

---

<sup>60</sup> Á. Valbuena Briones en 1960, A. Prieto y M. del Pilar Palomo en la edición de 1981-1983 (López Rodríguez, 1996: 77).

El desarrollo del estructuralismo y la semiótica propiciaron la ruptura con la enseñanza histórico-literaria para fijar la atención en el análisis del texto. A partir de ese momento, sobre todo en los años 60 del pasado siglo, el concepto de *texto* se expandió de tal manera que incluso tendió progresivamente «a reemplazar el término de “literatura”» (Mainer, 2015: 39).

La relación entre lengua y literatura provocó la ruptura del modelo (Colomer, 1996), de forma que los ejercicios de lengua ganaron protagonismo en los libros de texto. Asimismo, el afán transmisivo de abarcar toda la historia de la literatura redujo notablemente la lectura de obras completas en el ámbito escolar, privilegiando un modelo didáctico basado en la lectura intensiva de fragmentos.

A medida que avanzaba el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, factores como el crecimiento demográfico, la escolarización progresiva de la población adolescente, el prestigio de las áreas de ciencia y tecnología, el auge de los medios de comunicación de masas, sobre todo con la irrupción de los medios audiovisuales e internet, y el desarrollo de la sociedad de consumo, cada vez más global, modificaron los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes (Colomer, 1996). Entre los motivos que provocan el agotamiento definitivo del modelo historicista, Dueñas Lorente (2013: 140) señala los siguientes:

- Desaparición de las condiciones culturales y políticas que dieron lugar «a un paradigma basado en el individualismo romántico, impulsado por el afán de consolidar una identidad colectiva en aquellos Estados que a partir del sustrato ideológico del Romanticismo buscaban de nuevo referencias tradicionales tras el dominio napoleónico».
- Transformación de la función de la literatura. Frente a la búsqueda de una identidad colectiva, a la altura de los años 60 y 70, con el despertar de la era audiovisual, la literatura está más ligada a la construcción del individuo, a la búsqueda de referencias personales y al entretenimiento a través del consumo de la «cultura popular» —cómic, programas de televisión, música popular, etc.— que venía a sustituir la función tradicional de la literatura como «alta cultura».

En este contexto de crisis, suele señalarse como punto de inflexión para la renovación de propuestas didácticas proyectadas hacia la mejora de la enseñanza de la literatura, el Coloquio *L'enseignement de la littérature* de Cerisy-La Salle, dirigido por T. Todorov y S. Doubrovsky en 1969 (Díaz-Plaja y Mendoza, 2005; Bombini, 2008; Colomer, 2010)<sup>61</sup>. En las conclusiones al Coloquio, Todorov señaló, entre otras ideas clave, la necesidad

---

<sup>61</sup> *L'enseignement de la littérature*. Coloquio dirigido por Serge Doubrovsky y Tzvetan Todorov, celebrado del 21 al 31 de julio, publicado por la Librería Plon en 1971, reedición parcial en 1981 por Éditions Duculot, y reeditado en 2012 por Hermann Éditeurs.

de considerar los aspectos internos que componen la *literariedad*, objeto de estudio del estructuralismo, y los aspectos externos, referidos al vínculo entre la obra literaria y otros hechos culturales, artísticos, etc. (Díaz Plaja y Mendoza, 2005: 176).

La influencia de estas ideas tuvo como resultado la introducción en secundaria de la práctica normalizada del comentario de texto, sobre todo a partir de los 70 y mantenida hasta hoy, como ya hemos apuntado en este mismo capítulo, desde distintos planteamientos metodológicos pero siempre vinculados

al comentario de tipo filológico-estilístico, obviando las nuevas corrientes que, desde la Educación literaria, abogan por la consideración de la experiencia personal de los alumnos (su bagaje cultural o su visión del mundo) como clave para la interpretación del texto (Rodríguez-Martínez, 2016: 120).

El principal referente para situar el modelo del comentario de textos es la obra de F. Lázaro Carreter y E. Correa *Cómo se comenta un texto literario* (Lázaro Carreter y Correa, 1988)<sup>62</sup>, heredera de la tradición estilística española y cuya influencia se ha visto en otras obras de la temática. Exponemos una síntesis del listado de obras elaborado por Rodríguez-Martínez (2016: 128-131), clasificadas a partir de las leyes orgánicas sobre educación en vigor en el momento de su publicación:

Años 70: Ley General de Educación

- *Introducción al comentario de textos* de Domínguez Caparrós (1977), cuya novedad consiste en añadir a las líneas marcadas en el modelo de Lázaro y Correa el «análisis de la intertextualidad desde los postulados de la lingüística del discurso» (Rodríguez-Martínez, 2016: 129).
- *Comentario de textos literarios. Método y práctica* de Díez Borque (1977) introduce pautas procedentes de la Sociología, y analiza el texto en tanto comunicación literaria en sociedad. Un paso más hacia el comentario crítico y la superación del análisis inmanente de formalistas y estructuralistas.
- *El comentario semiótico de textos*, de J. Romera (1977) y *Comentario de textos literarios. Método semiológico* de M.C. Bobes Naves (1978) están elaborados desde el paradigma de la Semiótica y contemplan todo tipo de discursos, de forma que se amplía el espectro del comentario filológico hacia la interdisciplinariedad.
- *El comentario de textos*, editado por A. Amorós (1987) que recoge muestras de comentarios elaborados por diferentes autores (M. Baquero Goyanes, G. Sobejano, M. Alvar, E. Alarcos o R. Lapesa), de carácter eminentemente filológico.

Años 90: LOGSE

- *El comentario de textos literarios para la ESO*, de J. L. Onieva (1995), *Introducción al comentario de textos* de M. Camarero (1998) y *Guía para la redacción y el comentario*

<sup>62</sup> Véase nota 57 de este mismo capítulo.

- de texto*, de A. Cervera (1999), continuadores del método propuesto por Correa y Lázaro Carreter, aunque la obra de Camarero plantea también valorar «la eficacia comunicativa» (Rodríguez-Martínez, 2016: 130).
- *El comentario filológico de textos* de M. Ariza (1998) y *Análisis métrico y comentario estilístico de textos literarios* de Domínguez Caparrós (2001), como indican ya en sus títulos, mantienen el modelo filológico.
  - *La mirada al texto. Comentario de textos literarios* de R. Navarro Durán (1995) propone estrategias para el análisis y la construcción del sentido de las obras desde una visión interpretativa múltiple y abierta, en la línea de la semiótica que plantea Eco (Rodríguez-Martínez, 2016: 130).
  - *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico* de J.A. Benito y M. Fernández (1996) planteado como una guía para el comentario crítico de Selectividad.
  - *Antología de la Literatura Universal Comparada: materiales para la enseñanza práctica de la literatura a través de la experiencia literaria, visual y musical*, de J. Rodríguez (1991), elaborado desde una visión comparativa intertextual e interdisciplinar.

Años 2000: LOE - LOMCE

- *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto*, de R. Almela, M.T. Caro y G. Lozano (2009) y *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*, de M.T. Caro y M. González (2012). En ambas obras se impone el enfoque competencial y el comentario crítico prevalece sobre el filológico; además, se amplía el corpus de textos literarios con textos de otras tipologías.

Como se puede observar, las propuestas de análisis del texto de estas obras siguen la evolución tanto de la teoría como de la didáctica de la disciplina, aunque el comentario filológico continúa instalado en la mayoría de libros de texto de secundaria y en las prácticas de aula, subordinando el análisis del texto literario a los contenidos expositivos de la historia de la literatura. El éxito en el entorno escolar del primer modelo, el de Lázaro Carreter y Correa, se basó en no utilizar el comentario como «pretexto» para hablar del «contexto» y en utilizar fragmentos representativos con unidad textual, con lo que servían para el estudio de la lengua y de la literatura. Sin embargo, estos rasgos también definieron las limitaciones epistemológicas del modelo:

La visión inmanentista de la literatura, que dejaba reducida la contextualización histórica y cultural a una fase previa casi de ornato, y la dificultad —dada la brevedad de los fragmentos— para percibir la obra como unidad de estudio, para lo cual sí sería imprescindible su inserción en el flujo de tradiciones discursivas y de circunstancias histórico culturales (Salvador, 2009: 20-21, como se cita en Sanjuán, 2011: 18).

En las propuestas actuales para el comentario de texto hay más espacio para la creatividad y la subjetividad del lector. En el modelo que propone López Río (2009) se le da protagonismo a los

procesos de comprensión y producción, individual y cooperativamente, de forma oral o escrita, y que integra habilidades lingüísticas y cognitivas: la recepción y la comprensión de un texto, la competencia literaria, y la construcción de interpretaciones y de juicios personales (López Río, 2009: 15, como se cita en Sanjuán, 2011: 20).

Este panorama de crisis en la educación literaria que venimos comentando se reforzó con los cambios teóricos que operaron en las disciplinas de referencia. A partir de los 70 se deja notar la influencia en las clases de lengua de la gramática descriptiva y los nuevos recursos que proporciona el enfoque comunicativo en el aprendizaje de segundas lenguas<sup>63</sup>. La literatura se difuminó en los objetivos de la formación académica y la lectura literaria pasó a ser «una actividad libre, individual, silenciosa y diversificada» (Colomer, 1996). Comienza, por tanto, el predominio de la finalidad funcional de la lectura y el binomio *lectura para aprender*, como fuente de información, desgajado de la *lectura por placer*, circunscrita a las obras de ficción.

## **2.6. Recuperación del historicismo**

Desde finales del siglo XX se puede hablar de nueva reivindicación del historicismo o, más bien, de un rebrote en defensa de la historicidad del hecho literario, procedente del ámbito de la teoría de la literatura —a partir de la Estética de la Recepción que interesada en la relación dialógica entre los estímulos del texto y la respuesta de los lectores, ha recuperado la idea de la obra literaria como un objeto de comunicación inscrito en la historia, aunque su teoría a partir de la noción abstracta de texto y de un lector universal ahistórico, haya descuidado otros aspectos como la influencia del libro, como objeto material, en la asignación de sentido a la lectura; y el *New Historicism* americano, interesado en descubrir en los textos literarios la presencia de los discursos sociales (Jouhaud, 1994: 272-273)—, del ámbito de los propios historiadores de la literatura y de la didáctica de la disciplina (en el terreno hispano destacamos los trabajos de Beltrán, 2007; Bombini, 2008, 2018; Mata, 2008c, 2011, 2014; Mainer 2015; y Romero Tobar, 2016).

La recuperación de la historicidad del hecho literario debe incluir el devenir histórico de todas sus facetas —procesos de lectura, de recepción, del libro, poner en relación al autor con sus circunstancias culturales, a la literatura con el resto de artes, y superar la categoría de literatura nacional—, y a las circunstancias históricas que definen una

<sup>63</sup>Ver epígrafe 3.1., Capítulo I de este trabajo.

sociedad o un Estado, hay que sumar lo cotidiano, «la manera de afrontar en una época las relaciones humanas, de entender el paso del tiempo, el amor, la muerte» (Dueñas Lorente, 2012: 140).

Y esto también atañe a la revisión del canon literario:

Ya no se tratará de considerar aquella estatuaría de textos clásicos sino de reconocer el dinamismo en los procesos de canonización que nos permitirá, por un lado, entender los procesos por los cuales un texto determinado es colocado en el centro del sistema literario y, por otro, disponer de patrones conceptuales que permitan comprender los procesos de incorporación de textos al canon y la diversificación de cánones posibles vinculados con diversas prácticas culturales que exceden lo específicamente literario. De este modo, otras literaturas —orales, marginales, populares— y otras culturas —juveniles, vinculadas con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, con la cultura *underground*...— formarán parte de un canon ampliado por el canon literario y habrán de ser parte de la consideración de la cultura escolar. (Bombini, 1996, en Bombini, 2008: 141)

La alternativa al relato cronológico tradicional, circunscrito a los límites de las fronteras nacionales o las identidades que las legitiman, es una *historia estética de la literatura* basada en la historia de las obras y de las corrientes que se establecen entre ellas, no en los nombres propios, que se situarían en segundo plano (Beltrán, 2007: 112); o ir más allá, a una historia del hecho literario, tal como la soñara Barthes,

une histoire littéraire sans œuvres ni auteurs. Histoire du «littéraire» plutôt qu'histoire de la littérature, et se démarquant d'elle de manière ostensible. Une histoire littéraire qui se poserait à chaque ligne la question de l'historicité plurielle des faits liées à l'exercice de la littérature, délivrée qu'elle serait des nécessités du récit comme de celles de l'axiologie (Diaz, 2003: 518)

La alternativa que propone Beltrán (2007) tiene antecedentes más antiguos aún, el modelo lo constituiría la patrística antigua y medieval, cuya interpretación de las Sagradas Escrituras admitía cuatro niveles de lectura: tres para una fase descriptiva, lectura literal, analógica y tropológica —lectura retórica, centrada en el análisis del lenguaje, y moral, centrada en el estudio del contenido— y la cuarta, la lectura anagógica, que se correspondería a la lectura propia de la Modernidad, es decir, la historia estética y cultural:

...la Modernidad ha desarrollado una interpretación anagógica literal (la crítica textual), una interpretación anagógica alegórica (la crítica ensayística) y diversas interpretaciones anagógicas tropológicas (todos los formalismos y los sociologismos). Es el momento de dar el último paso a una interpretación anagógica que reconcilie estética e historia (Beltrán, 2007: 113).

Para apoyar su propuesta de una historia estética de la literatura, Beltrán analiza las tendencias en la práctica de la historia literaria actual y destaca once aspectos a tener en cuenta (Beltrán, 2007: 114-117):

1. Márgenes temporales. La tendencia de la historia literaria a refugiarse en momentos puntuales es contestada por quienes defienden una historia literaria que alcance duraciones medias (Mainer 2000, 2004). Sin embargo, a juicio de Beltrán (2007) la comprensión del sentido de las obras individuales solo es posible si se tienen en cuenta panoramas de larga duración.
2. Márgenes espaciales. Para superar la perspectiva nacional e identitaria, como «marco impropio para ofrecer sentido a obras literarias individuales», además de la literatura comparada, hay que articular los límites temporales amplios con «grandes dimensiones culturales (la cultura occidental, la cultura oriental, la subsahariana...). La interpretación literaria debe surgir del impulso que propicia la observación de los grandes flujos de la evolución tempo-espacial».
3. Anteponer una concepción estética del fenómeno literario al sociologismo que ha dominado todo el siglo XX. Según el autor, es imprescindible hacer un «esfuerzo por comprender la forma artística de la obra literaria, más allá de los contenidos ideológicos o de rasgos de estilo» y «situar la obra literaria en el marco de una estética histórica, aunque esta tenga un carácter provisional».
4. La ampliación de los marcos temporales y la dimensión estética de la obra literaria deben conducir a la perspectiva comparatista que supere las fronteras nacionales.
5. Revisión del papel de la autoría, supeditada a la comprensión como eje de la investigación literaria (la autoridad de la crítica y de la interpretación deben estar por encima de las opiniones del autor, de sus ideas y creencias).
6. Revisión del principio de autoridad de las opiniones coetáneas a la obra y al autor. «El sentido de la obra literaria es la historia de sus lecturas y debe incluir tanto las coetáneas como las que la posteridad va añadiendo.»
7. Evitar lo contrario, la actualización de la obra literaria al margen del marco histórico en el que surge. «La tendencia a aplicar los criterios con los que juzgamos a los vivos a las obras y hechos del pasado los desnaturaliza y empobrece».
8. La investigación histórico-literaria debe tener un carácter bidimensional: hacia el pasado y hacia la posteridad.
9. Comprender el presente desde una dimensión hermenéutica de extrañamiento: «comprender la historicidad de las ideas y objetos actuales y distanciarse críticamente respecto a ellos».

10. La obra literaria no es un texto (posición que cosifica la obra literaria, ignorando la dimensión estética y la vida de la obra) sino un acontecimiento: el encuentro entre los valores que proyecta el autor y los que demanda el destinatario.
11. Por último, superar la incomunicación entre hermenéutica, estética (e historia cultural) e historia literaria.

Hemos visto que la indagación sobre qué es la historia literaria nos ha dirigido en primer término al discurso político y nacionalista; más adelante veremos los discursos sucesivos —hedonista, ético o didáctico—, Beltrán aboga por que la historia literaria sea «la historia de una de las principales formas estéticas» y que permita «contemplar una imagen transversal del proyecto de la humanidad» (Beltrán, 2007: 33). Por ahora seguiremos avanzando en el análisis de otras variables ligadas a la educación literaria.

### 3. Lectura y educación literaria

Hasta ahora hemos visto la trayectoria de la enseñanza de la literatura en el sistema educativo español desde una perspectiva histórica y normativa. En este nuevo apartado, le dedicaremos un espacio a la trayectoria que la lectura ha tenido en las aulas, en especial, en las aulas de la etapa de secundaria. Y para ello partiremos de una premisa sencilla: la expresión *educación literaria*, tanto en la normativa como en el imaginario colectivo de los docentes, tal y como se verá en el análisis de las entrevistas que hemos realizado, equivale al concepto de *lectura*. Por tanto, en las páginas que siguen iremos desgranando el sentido de la lectura en la escuela, poniendo el énfasis en la lectura literaria.

Como ya se ha visto en el capítulo I, hasta llegar a los años 70 y 90 —con la LGE y LOGSE, respectivamente—, en nuestro país podemos hacer extensiva la afirmación de Chartier y Hébrard (1994) respecto al sistema educativo francés, «la escuela es el lugar natural de la formación literaria de las élites y el lugar natural de la alfabetización popular» (Chartier y Hébrard, 1994: 249). Por tanto, es función de la escuela primaria enseñar a leer y formar el gusto lector y de los institutos ahondar en la historia literaria. También veremos en el capítulo IV que el desigual origen de ambas etapas dio lugar a una clara separación entre sus respectivos fines, aunque la historia escolar del siglo pasado sea «la historia de las interacciones, de los alejamientos o de los acercamientos que se producen entre estos dos polos [primaria y secundaria]» (Chartier y Hébrard, 1994: 252). Los autores ilustran las relaciones entre ambas etapas a lo largo del siglo XX con la imagen del quiasmo:

- La lectura de la literatura nacional, propia de secundaria, llega también a la primaria.
- Las metodologías didácticas de primaria llegan a secundaria cuando estas se «democratizan» con las sucesivas ampliaciones de la escolarización obligatoria.

Esta imagen también sirve para visualizar la relación entre la escuela y otra de las instituciones que ha desempeñado un papel muy importante en la educación del gusto por la lectura, las bibliotecas públicas<sup>64</sup> primero, y más tarde, las bibliotecas escolares. En el apartado que sigue analizaremos el decurso de las prácticas lectoras ligadas a la educación y a las bibliotecas.

### **3.1. Desarrollo de las bibliotecas escolares**

Como acabamos de decir, las primeras etapas del sistema educativo —Educación Infantil, como primer acercamiento y, sobre todo, el primer ciclo de Educación Primaria— tradicionalmente han cumplido una función de alfabetización de la población estudiantil, pero no han promovido una *experiencia personal de lectura literaria* (Munita, 2014: 31). En este contexto, la lectura ha estado orientada al aprendizaje de la decodificación de un código escrito y ya en etapas superiores, al estudio del patrimonio literario. Desde finales del siglo XX, sin embargo, el aprendizaje lector en la escuela ha virado hacia el uso y disfrute de los libros (Colomer, 2004: 13), para lo cual han sido fundamentales la creación de bibliotecas escolares y la incorporación de actividades de animación lectora en las programaciones didácticas, sobre todo en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Como ocurrió con los cambios en el sistema educativo o en la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar, el siglo XIX y la evolución de un Estado más liberal definieron en España, al igual que en el resto de Europa, la lenta transformación en el mundo del libro, la edición y la lectura hacia nuevos usos y prácticas sociales de la lectura. Hacia finales de ese siglo la figura del editor individual ya se distinguía de la de impresor o librero; los autores también habían iniciado un proceso de profesionalización impulsado por las nuevas dinámicas del mercado; el mundo de la edición, atento a la creciente demanda, diversificó los circuitos de comercialización y distribución, así como los formatos del libro dando cabida a otras fórmulas editoriales —colecciones, novela por entregas, cuento semanal...— especializadas para todo tipo de público lector. Aumentó el número de lectores y sus categorías, crecieron las bibliotecas, privadas y públicas, y la

---

<sup>64</sup> Llamadas bibliotecas populares en su origen y consideradas como «agencia de educación para las masas, complementaria de la escuela». El adjetivo popular aludía al destino fundamental con el que se crearon para atender a la masa popular o pueblo llano, más desfavorecido y menos culto (Gómez Hernández, 1993).

lectura se fue afianzando como espacio de socialización en las clases populares urbanas, bien a través de la escuela, bien fuera de ella a través de la lectura oral que promovían géneros como el de la literatura de ciego o de cordel.

La propia diversidad de la oferta, con la multiplicación de todo tipo de textos, facilitó un tipo de lectura más rápida e individual. Los formatos y la tipografía se orientaron también hacia una lectura silenciosa. Se fue consolidando una mutación en la forma de leer que fue desplazando, pero sin sustituir, a la lectura colectiva en voz alta, clásica de una cultura oral, por una lectura individual y silenciosa. En todo este trasunto los libros fueron cambiando en su consideración social como instrumento esencial de comunicación, cultura y educación, y en los discursos que sobre ellos se tenían (Martínez Martín, 2005: 18).

Todo este proceso de extensión social de la lectura, desde las élites letradas del XVIII a las lecturas populares —promovidas por las Misiones Pedagógicas de la II República, entre otros—, no disminuyó la distancia social, pero sí colaboró en el crecimiento del número de letrados, el acceso al libro y la diversificación de las prácticas lectoras (Martínez Martín, 2005), fenómeno, este último, que ya se había producido en otros países del entorno europeo y que se define por el paso de la lectura intensiva en voz alta, colectiva y compartida, basada en la recitación y la memorización, a una lectura extensiva y efímera, individual y solitaria, promovida por un sector innovador, que vive su propia mutación a principios del siglo XX y estructura un campo profesional nuevo —la lectura pública moderna— y un oficio que se emancipa de la función de custodio: el de bibliotecario (Chartier y Hébrard, 2002: 10).

En el contexto educativo, la era de la lectura escolar comienza en el último tercio del siglo XIX (Chartier y Hébrard, 1994: 262) y hasta mediados del siglo XX en ese mismo contexto se mantuvo el modelo de lectura intensiva en voz alta de fragmentos escogidos de autores clásicos de la literatura nacional, según un criterio de autoridad, con una finalidad moralizante y de formación, sobre todo de las élites que proseguían su escolarización en las etapas media y superior.

En la segunda mitad del siglo XX el modelo de lectura pública promovido desde las bibliotecas públicas, sobre todo del ámbito anglosajón, llega a los centros educativos, se amplía el corpus textual del canon literario con textos funcionales (prensa y otros documentos), por lo que para acotar esa ampliación se vuelve a la lectura de fragmentos seleccionados<sup>65</sup> y paulatinamente se estandariza en el sistema educativo la presencia de bibliotecas escolares y bibliotecas de aula.

Aunque en las últimas décadas la Administración educativa, central o autonómica, no ha dejado de presentar directrices sobre la organización y fines de las bibliotecas escolares no existe un modelo común que englobe tales aspectos, de forma que en

---

<sup>65</sup> Nos remitimos a lo dicho en el apartado anterior sobre el comentario de textos.

España cada comunidad autónoma ha legislado este concepto de forma dispar y a distinta velocidad. De hecho, la regulación de las bibliotecas escolares en nuestro país, como una parte más del propio sistema educativo, no se hace expresa hasta la llegada en 2006 de la LOE, que prevé el desarrollo de las prácticas lectoras en los fines y principios de la educación y en los objetivos y contenidos de las materias de los distintos niveles. En su artículo 2 (Fines) la LOE insta a los poderes públicos a prestar una atención prioritaria sobre los factores que favorecen la calidad de la enseñanza, entre ellos, el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas<sup>66</sup>. El artículo 113 señala la obligatoriedad de las bibliotecas escolares y el compromiso de las Administraciones educativas para completar la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. Asimismo, establece que las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y al acceso a la información y otros recursos para el aprendizaje de todas las áreas y materias, con el fin de que el alumnado pueda formarse en el uso crítico de tales recursos; también establece que la organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos, quienes podrán llegar a acuerdos con sus municipios para el uso de las bibliotecas municipales.

Entre las iniciativas de ámbito nacional creadas por la Administración central relacionadas con las bibliotecas escolares destacamos:

- La creación en 2007 del Consejo de Cooperación Bibliotecaria<sup>67</sup>, fruto del desarrollo de la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, del Ministerio de Cultura (en la actualidad Cultura y Deporte). Dependiente de este Consejo, también se creó la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, órgano encargado de la coordinación y cooperación técnica entre las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas.
- La creación por parte del Ministerio de Educación (en la actualidad de Educación y Formación Profesional) del portal *Centro Virtual leer.es*<sup>68</sup>, que entre sus contenidos y servicios incorpora a las bibliotecas escolares y las engloba como una de las acciones del programa<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> En la LOMCE no figura ninguna referencia a las bibliotecas escolares ni al fomento de la lectura.

<sup>67</sup> <https://www.ccbiblio.es/>

<sup>68</sup> <https://leer.es/>

<sup>69</sup> Como vemos, en todo lo relacionado con las bibliotecas escolares hay que tener en cuenta las iniciativas afines de ambos ministerios. Como ejemplo puede consultarse el último Plan de Fomento de la lectura 2017-20 del Ministerio de Cultura y Deporte, disponible en el siguiente enlace: <https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/inicio.html>. A lo que hay que añadir las iniciativas de las respectivas Consejerías de las Comunidades Autónomas de ambos ramos para hacerse con el complejo mapa de esta materia.

Ya en territorio andaluz y recién estrenado el milenio, algunas de las primeras actuaciones destacables de la Consejería de Educación en materia de lectura y bibliotecas escolares fueron:

- La puesta en marcha del *Plan Andaluz de Fomento de la Lectura* para el período 2002-2004, dentro del marco del *Pacto Andaluz por el Libro* en colaboración con la Consejería de Cultura, y fruto de experiencias colaborativas anteriores entre bibliotecarios y docentes. Este Plan supuso una oportunidad para impulsar la promoción de la lectura mediante el desarrollo de las bibliotecas escolares como recurso para articular proyectos globales de centro; incorporó a distintos sectores y colectivos, así como a distintas Administraciones y agentes culturales.
- La publicación de *Libro Abierto*<sup>70</sup>, revista digital trimestral encargada de difundir experiencias relevantes del profesorado en relación con proyectos lectores y de escritura, así como el desarrollo de las competencias informacionales y digitales del alumnado.
- La constitución de las Redes Profesionales Provinciales de Lectura y Bibliotecas Escolares desde el curso 2004-2005. Aunque el nivel de desarrollo organizativo en cada provincial haya sido desigual, en la actualidad estas Redes han consolidado sus líneas de trabajo en torno a la organización y gestión de las bibliotecas como centros de recursos informacionales; la formación del profesorado y la investigación en la temática; y el intercambio de experiencias relevantes.

En el desarrollo legislativo de Andalucía, destacan otras normas de apoyo a la lectura y la biblioteca escolar:

- Ley 16/2003, de 22 de diciembre, que establece el marco regulador de las Bibliotecas y Centros de Documentación de la Comunidad Autónoma, y que expresa en su artículo 3.3 que la biblioteca escolar organiza y pone a disposición de la comunidad escolar aquellos registros culturales y de información necesarios para el aprendizaje y el desarrollo personal de los escolares.
- El Acuerdo de Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2005, que aprobó el Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía, instrumento elaborado por la Consejería de Cultura para abordar las medidas estratégicas para el fomento de la lectura y el afianzamiento de hábitos lectores en la población andaluza; asimismo, mediante este Acuerdo quedó aprobado declarar el día 16 de diciembre como Día de la Lectura en el ámbito de la Comunidad Autónoma, en torno al cual promover

---

<sup>70</sup> El título completo de la revista es *Libro Abierto de información y apoyo a las bibliotecas escolares de Andalucía* y nació en 2000 como un boletín en formato papel de apoyo a las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga. La edición digital comenzó en 2012 y puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/inicio>

actividades culturales vinculadas al libro, la lectura y la creación literaria para la mejora de los hábitos de lectura de la ciudadanía.

En 2006 la Consejería de Educación puso en marcha la iniciativa de mayor calado en Andalucía para el fomento de las bibliotecas escolares en toda su historia, el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares (Plan LyB) para el periodo 2006-2010, con una serie de medidas articuladas en torno al apoyo a la lectura y a las bibliotecas escolares; el desarrollo de proyectos lectores; la Biblioteca virtual escolar de Andalucía; un programa de ediciones y publicaciones; la formación del profesorado ; el asesoramiento a los centros y a la coordinación del Plan y la evaluación del mismo. La finalidad de este Plan inicial de LyB era impulsar el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales del alumnado y la incorporación del uso regular de la biblioteca escolar como recurso de apoyo para el aprendizaje permanente. Con este Plan cambiaba el concepto tradicional de la biblioteca escolar, como mero depósito para préstamos, por el de centro de recursos de enseñanza y aprendizaje (BE/CREA) incluido en el Plan de Centro y en las prácticas docentes (Cremades y Jiménez, 2011). Entre las actuaciones más relevantes del Plan de LyB destacamos la consignación de dotaciones económicas para la adquisición y renovación de los fondos bibliográficos; el uso de una aplicación para la automatización de la colección de las bibliotecas escolares (ABIES)<sup>71</sup>; la mejora de las infraestructuras y el equipamiento a través del Plan de Apertura de Centros; la edición de la colección de guías didácticas Clásicos Escolares distribuida a todas las bibliotecas de los centros educativos públicos fruto de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Asociación de Editores de Andalucía (Cremades y Jiménez, 2011).

En la actualidad el Plan de LyB no existe como plan paralelo al desarrollo y organización curricular de las materias de cualquier etapa educativa. Tanto la lectura como la gestión de la biblioteca escolar han pasado a formar parte de los Proyectos Educativos de los centros con carácter obligatorio, dentro del apartado de oferta educativa y líneas pedagógicas, donde deben incorporar los criterios generales para el tratamiento de la lectura y la escritura en todas las áreas y materias del currículo, así como un tiempo reglado para la lectura, entendida en el sentido lato o general de la comprensión lectora de distintos tipos de textos, literarios o periodísticos, divulgativos, científicos, continuos o discontinuos, siempre adecuados a la edad del alumnado. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato las programaciones didácticas de todas las áreas, materias o ámbitos también deben incluir estrategias y

---

<sup>71</sup> En la actualidad, esta aplicación del Ministerio de Educación está siendo sustituida por Biblioweb 2.0, herramienta web propia de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.

actividades en las que el alumnado deba leer y, al mismo tiempo, se estimule su interés y el hábito de la lectura<sup>72</sup>.

En cuanto a las bibliotecas escolares, los Proyectos Educativos de Centro deben recoger la organización de la biblioteca del centro a través de un plan de trabajo que contemple actuaciones para el fomento de la lectura, el tratamiento y uso de la información, la competencia digital y el desarrollo de habilidades intelectuales del alumnado, así como todo lo relativo a la gestión documental y apoyo a otros planes y programas<sup>73</sup>.

La infraestructura de apoyo a los responsables de las bibliotecas, a sus respectivos equipos y a la Red Profesional de Bibliotecas Escolares, ya definitivamente consolidada, que venía ofreciendo el Plan de LyB se incluye hoy dentro del Programa para la Innovación Educativa en Competencia lingüística y Bibliotecas Escolares<sup>74</sup>. Desde este programa se mantienen las líneas de actuación anteriores y la oferta de formación a distancia a través del Aula Virtual de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, a la que se añaden los itinerarios formativos en la temática de los Centros del Profesorado de referencia, que también participan como miembros de las comisiones provinciales para los Planes y Programas de Lectura y Bibliotecas de las Delegaciones Territoriales de cada provincia andaluza.

### ***3.2. Pedagogía de la lectura. De la lectura pública a la lectura escolar***

Acabamos de hacer un somero repaso de la institucionalización de bibliotecas escolares en los centros educativos y de las prescripciones normativas para su instalación y consolidación, centradas en el ámbito andaluz. Ahora dedicaremos un espacio a las prácticas lectoras en la escuela<sup>75</sup>, la mayoría de las cuales provienen también del modelo generado en las bibliotecas públicas como actividades de animación lectora, concepto integrado en el vocabulario de los bibliotecarios españoles a principios de los 80 (Mata, 2008), y del concepto de placer por la lectura.

---

<sup>72</sup> Actualmente, el tratamiento de la lectura en el marco escolar de Andalucía sigue las Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

<sup>73</sup> En el mismo sentido que en la nota anterior, para las bibliotecas escolares rigen las Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

<sup>74</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/lectura-y-bibliotecas-escolares>

<sup>75</sup> Entendida de una forma general y extensiva a todo el sistema educativo, independientemente de la etapa.

Las actividades de promoción y animación lectora de las bibliotecas públicas se *pedagogizaron* (Chartier y Hébrard, 2002: 14), pasaron a ser prácticas habituales en los centros educativos y una prioridad para las Administraciones, educativas o culturales, como acabamos de ver en el epígrafe anterior.

Mata (2008a) vincula las prácticas de animación lectora con la tradición francesa de educación popular, como un instrumento de transformación e integración social, y con la creación de las primeras bibliotecas infantiles europeas<sup>76</sup>. A partir de la premisa de que la animación lectora está ligada al conocimiento literario o la comprensión lectora y que no solo se hace pedagogía en las aulas (Mata, 2008a: 13), este autor nos recuerda algunas de las actividades que se llevaban a cabo en esas primeras bibliotecas infantiles, y que hoy han sido plenamente asumidas, con menor o mayor éxito, por las instituciones escolares: narraciones colectivas de cuentos, conversaciones sobre libros leídos, lecturas poéticas, guías bibliográficas, exposiciones temáticas de libros, representaciones teatrales, lectura en voz alta de novelas y álbumes ilustrados, juegos para captar la atención de los lectores, invitaciones a escritores, artistas o científicos (Mata, 2008a: 21). Se trata de actividades motivadas por el acercamiento del libro al lector, poniendo a este en el centro del proceso de lectura.

Aunque ha habido momentos de tensión entre el discurso escolar y el discurso público, en la actualidad ya no son contradictorios y la normativa, como se ha visto, establece que se debe leer a la vez para informarse y para formarse, leer por placer y leer para aprender. Este invento contemporáneo fue generado en la escuela (Chartier y Hébrard, 2002: 14<sup>77</sup>). Ahora bien, el concepto de placer no ha estado ni está exento de prejuicios en su incorporación a las aulas, donde prevalece la idea de esfuerzo ligada al estudio y se mantiene la fractura entre el gozo de leer y el estudio de la literatura (Mata, 2008a). De aquí que, en las aulas de secundaria, sobre todo, se puedan identificar algunos «reparos» a estas actividades de animación lectora en busca del placer por la lectura y la consolidación de hábitos lectores cuando se programan con dispersión e incoherencia, de forma esporádica y desmarcadas de proyectos lectores continuados (Mata, 2008: 61); o cuando no conducen a la lectura real de libros o lo hacen a una lectura superficial e impresionista (Colomer y Camps, 1996; Bajour, 2010; en Munita, 2014). Munita añade otro reparo, y quizá el más importante: el concepto de placer está unido a procesos de exclusión de quienes no han vivido las experiencias familiares y

---

<sup>76</sup> Como las bibliotecas *L'Heure Joyeuse*, inaugurada en Bruselas en 1920 y en París en 1924, a instancias del Book Committee on Children's Libraries, institución norteamericana de ayuda a la reconstrucción de Europa después de la I Guerra Mundial; o *La Joie par les livres*, biblioteca específica para público infantil y juvenil, fundada en Clamart en 1965 (Mata, 2008: 20).

<sup>77</sup> Aunque estos autores se refieren al marco educativo francés, coincide con el caso español, por lo que hacemos extensiva la cita a nuestro contexto.

sociales que hacen posible la adquisición de esquemas interpretativos, necesarios para los procesos de apropiación cultural (Munita, 2014: 33).

Pese a tales reparos, y a modo de conclusión, si hacemos balance de las contribuciones de este modelo externo a la escuela al desarrollo de la educación literaria en su concepción actual y a la *reconfiguración* de la enseñanza y de la disciplina desde una mirada interdisciplinar, no se pueden negar los resultados positivos de la columna del haber:

- Construir hábitos lectores a partir del dominio de las competencias de lectura.
- Favorecer la enseñanza de la literatura desde el contacto directo y continuado con las obras.
- Promover prácticas, corpus y modelos de lectura diversificados (Munita, 2014: 34).

Creemos que las prácticas lectoras merecen ser analizadas con más detalle, por lo que las abordaremos en el siguiente capítulo, junto con las funciones de la literatura en la escuela (para qué), los perfiles lectores de los destinatarios (para quién), el análisis de los corpus literarios de formación (qué literatura) y las metodologías empleadas en las aulas (cómo).

Un clásico, precisamente, sería aquel que dice cosas diferentes a hombres diferentes, no la misma cosa a un hombre único.

Pozuelo Yvancos, «Canon y lectura»

Perseguido por el Canon, el Corpus llegó a un callejón sin salida. '¿Por qué me acosas?', preguntó el Corpus al Canon, 'no me gustas', añadió. 'El gusto es mío', replicó el Canon amenazante.

José M.<sup>a</sup> Merino, «Corpus y Canon», *La glorieta de los fugitivos*



### **CAPÍTULO III**

## **LECTURA Y LECTORES EN FORMACIÓN.**

### **LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

En los capítulos anteriores nos hemos centrado en la concepción de la educación literaria desde las prescripciones curriculares que marca la Administración educativa y desde los postulados teóricos procedentes de los expertos universitarios dedicados a este tema. Nos falta analizar qué concepción de la educación literaria tienen los propios docentes, en particular el profesorado de secundaria, de cara a dibujar el cuadro completo. Este análisis será el contenido fundamental de la segunda parte de este trabajo, cuando desarrollemos el estudio cualitativo sobre la muestra de docentes a los que hemos entrevistado. Pero antes, en este nuevo capítulo, vamos a detenernos en algunas de las cuestiones que han suscitado y suscitan mayor debate: las obras que constituyen el itinerario apropiado para una educación literaria que desarrolle el gusto por la lectura y lo proyecte más allá de las aulas; el perfil de los destinatarios de ese itinerario (o itinerarios) y las metodologías puestas en práctica en las aulas. De esta forma avanzamos en el análisis del triple eje teórico que ha ido estructurando la enseñanza de la literatura: la perspectiva historicista, a través del conocimiento y sistematización de la figura del autor en movimientos o escuelas; la perspectiva formalista centrada en la obra y la idea de texto, a través de la lectura, análisis y comentario de texto de fragmentos representativos; y en la actualidad, la perspectiva centrada en el lector, cuyos focos de interés se hallan en el análisis de los procesos de formación lectora, en la investigación de nuevas metodologías didácticas para la educación literaria, en la indagación del lector modelo a partir de sus lecturas y en la determinación de sus intertextos (Bordons et al., 2006: 9). Los centros de interés de este capítulo, por tanto, serán las cuestiones alrededor de las cuales gira la enseñanza literaria actual<sup>78</sup>:

---

<sup>78</sup> Por otra parte, estas no son sino las cuestiones básicas de la didáctica de la disciplina (Ballester, 2015: 17).

- Qué: cuestiones relativas al corpus literario o canon.
- Para qué: finalidades y funciones de la enseñanza de la literatura.
- Para quién: destinatarios y perfiles lectores.
- Cómo: metodologías aplicadas a la formación de lectores y lectoras adolescentes.

## 1. Los márgenes de un corpus literario. A vueltas con el canon

En el capítulo anterior hemos vinculado la reivindicación de la historicidad del texto literario y el estudio de la formación del canon literario porque este equivale a la historia de las historias de la literatura (Mainer, 2000) y al

análisis de cómo se construyen las narraciones cronológicas de florecimiento, apogeo y decadencia, cómo se escogen autores y obras, qué se destaca para estudiar en las escuelas y con qué criterios, cómo se distribuyen en épocas y períodos, cómo se delimitan estos... la literatura genera o reclama un discurso del que obtiene legitimidad (...) y que produce, a su vez, conceptos (...) y procedimientos de comentario (...) que no son otra cosa que pautas de lectura e interpretación y que, en cuanto que propugnan modelos, establecen criterios de valoración (Sullà, 1998: 33).

Tratando, pues, del canon literario parece obligado mencionar la polémica surgida tras la publicación de *El canon occidental* de H. Bloom (1995<sup>79</sup>). No es nuestra intención volver al relato de aquel debate, pero sí nos parece apropiado volver sobre algunas de las reflexiones que salieron de él. En primer lugar, el artículo de Pozuelo Yvancos «Canon: ¿estética o pedagogía?» (Pozuelo Yvancos, 1996), que aunque breve, también se ha convertido en una cita clásica sobre el tema. En este trabajo Pozuelo Yvancos daba la bienvenida a la polémica provocada por el *best seller* de Bloom si esta ayudaba

a profundizar sobre el fenómeno de la constitución de la Historia Literaria, sobre los criterios en los que se asienta una tradición, sobre la noción de clásico, sobre el papel de los estudios literarios en las sociedades avanzadas o sobre la docencia de la Literatura en las universidades y escuelas (Pozuelo Yvancos, 1996: 3).

Y nos recordaba que el concepto de canon desde sus orígenes ha estado vinculado a la pedagogía, de forma que los debates que se han ido generando en torno al concepto han reiterado las mismas preguntas: ¿qué enseñar?, ¿qué seleccionar? y ¿qué valores transmitir? En otras palabras, la literatura en su acepción de obras intelectuales o artísticas sobre la base de su calidad expresiva en lengua nacional, su capacidad de producir emoción y su contenido formativo es indisociable de su enseñanza (Fraise, 2012: 41), tal como ya señalamos al inicio del capítulo anterior.

---

<sup>79</sup> Citamos por la versión traducida en castellano en Anagrama. La versión original apareció en Estados Unidos un año antes.

Por tanto, uno de los argumentos en el que, a primera vista, coinciden los estudiosos de la literatura y de su didáctica para justificarla como disciplina de enseñanza es el valor formativo de las obras que constituyen la literatura (Dufays, 2017). Sin embargo, el propio argumento contiene el germen del desacuerdo: ¿a qué llamamos literatura hoy? y ¿qué obras deben componer el corpus literario destinado a la enseñanza?

Admitiendo que «Nunca fue fácil deslindar los límites de lo literario tal como hoy lo reconocemos» (Mainer, 2015: 40) y contrastando las múltiples definiciones que se han hecho sobre el concepto de canon<sup>80</sup>, hemos elegido la que se propone en Bermúdez y Núñez Delgado (2012: 8) porque contiene los elementos que han hecho de este concepto una categoría problemática desde el punto de vista ideológico<sup>81</sup>, como «discurso hegemónico sobre literatura generado por una determinada fuerza histórica, cultural, económica y social, que implica a su vez la existencia de otros discursos considerados “marginales” o “desplazados”».

En la actualidad, el mundo universitario aún se divide entre los partidarios del canon literario tradicional de obras consagradas por la crítica desde un punto de vista estético, representado en su mayoría por el profesorado universitario del ámbito de la filología e historiadores de la literatura, y quienes defienden la revisión de ese canon mediante la integración de obras consideradas en los límites de la marginalidad, como paraliteratura, infraliteratura o subliteratura, y de géneros mixtos —por ejemplo, los que combinan imagen y texto como la novela gráfica, el cómic o los álbumes ilustrados, además de todos los productos que proceden de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como el fenómeno de la literatura cibernética o ciberliteratura<sup>82</sup>, un nuevo ecosistema de la lectura que ha desplazado el centro de la lectura del formato papel (Lluch, 2017)—, procedentes, a su vez, del ámbito universitario de la didáctica y de la comunicación. Estos últimos se apoyan en criticar el carácter conservador y estático del canon patrimonial que contradice el carácter dinámico del propio concepto de canon, lista cambiante según los distintos factores que confluyen en el sistema cultural de cada momento histórico<sup>83</sup>, aunque destaque la componente restrictiva, ya que toda

<sup>80</sup> Como ilustración puede consultarse De Vega, 2013: 164-165.

<sup>81</sup> Para Pozuelo Yvancos (2000: 42), el debate sobre el canon está polarizado en dos posturas enfrentadas, la estética, basada en una jerarquización de las obras literarias según su calidad o trascendencia, frente a la ideológica, que defiende la revisión del canon visto como mecanismo de control cultural con la inclusión de esos discursos «desplazados».

<sup>82</sup> Véase Aguirre, 2001, 2011; Montesa (Dir.), 2011; o Regueiro, 2014.

<sup>83</sup> A lo largo de toda la historia de la literatura o de la crítica literaria, se pueden localizar autores y obras consideradas *menores* por el canon vigente en ese momento, algunas de las cuales hoy consideramos obras imprescindibles: *Las mil y una noches*, el *Decamerón*, la *Divina Comedia*, el *Quijote*... Ejemplos de la volubilidad de los criterios formales e ideológicos con los que se construyen los cánones (Mainer, 2000: 114).

selección es una elección —que conlleva la exclusión— (Pozuelo Yvancos, 1996; Colomer, 1998, 2005; Mainer, 2000; Mendoza 2004, 2005, 2008; Mata, 2008c; Núñez Delgado, 2012; Cerrillo 2013, 2015, 2016, 2019). A pesar de que este tema ha generado y sigue generando innumerables trabajos de investigación, en uno u otro sentido, coincidimos con Dufays (2017) cuando afirma que en el ámbito educativo, lo hemos apuntado en el primer capítulo, se trata ya de un debate «en voie d'obsolescence», dado que en la actualidad conviven de forma irreversible clásicos y menos clásicos, otra cosa será analizar las finalidades y estrategias formativas empleadas para uno u otro género, si es que las hay. Por tanto, la cuestión central para los docentes respecto al corpus de textos literarios sería más bien qué criterios de selección aplicar, ¿culturales, patrimoniales, identitarios, formales, pragmáticos, axiológicos?<sup>84</sup>, y qué estrategias de mediación aplicar. Las respuestas a esta pregunta vienen fundamentalmente del territorio de la didáctica, tanto desde la Universidad como desde las aulas de secundaria (Ballester, 2015; Colomer 2010, 2014, 2015a; Jover, 2007, 2008, 2018; Lluch, 2010; Lomas 2014, 2015, 2017; Manresa, 2011; Margallo, 2012; Margallo y Mata, 2015; Mata y Villarrubia, 2011; Núñez Delgado, 2012; Moreno, 2008).

### **1.1. La elección de un corpus escolar de textos literarios**

La formación y consolidación del hábito lector y el desarrollo de la competencia literaria plantea uno de los retos más importantes de la educación literaria en el marco del sistema educativo: el de la selección de textos literarios adecuados (Margallo, 2012). Sobre todo porque, como ya hemos visto en el primer capítulo, la literatura carece de espacio lectivo propio; el modelo de currículo que presenta la normativa española, a través de decretos, órdenes e instrucciones, es abierto y poco prescriptivo, y las orientaciones metodológicas se limitan a señalar la pertinencia del uso de distintos tipos de texto y la posibilidad de combinar lectura de fragmentos representativos y lectura de obras completas, pero sin especificar ningún corpus, ni criterios de selección.

Para Mendoza (2004),

el canon literario es la clave para la organización del conjunto coherente de obras que constituyen la Literatura... La concreción de un canon y la selección de textos están vinculados tanto por razones y criterios pedagógico-didácticos, formativos, cuanto por los supuestos de carácter estético (Mendoza, 2004: 119).

En esa selección formativa entran en juego criterios culturales y filológicos, formativos y curriculares y de interés para un tipo de lector (Mendoza, 2004: 123). El

---

<sup>84</sup> Criterios pragmáticos serían el valor emblemático de ciertas obras en relación a géneros o a corrientes determinadas, o bien la importancia de los textos derivados que estas obras han inspirado, o incluso los estereotipos que han contribuido a fundar o renovar (Dufays, 2017).

resultado debe ser un *canon escolar* que organice el itinerario de acceso a la educación literaria pues las obras son el eje que determina los contenidos de la disciplina y la metodología propicia para desarrollar los elementos de la competencia literaria, y aquí son esenciales los fines formativos, dado que es primordial que sea un corpus accesible a los niveles lectores de un alumnado concreto. Por tanto, el canon escolar incluye el canon curricular, que viene condicionado por los fines y objetivos normativos, y el canon formativo, atento a los niveles de competencia lectora, a criterios cambiantes estéticos y culturales y, de forma subsidiaria para el profesor Mendoza, a los intereses del alumnado.

En la selección de los textos y de los autores, debe considerarse primordialmente el criterio de la adecuación de los contenidos objeto de aprendizaje, de los temas, del estilo, de lo representativo y, sobre todo, de lo significativo que resulten para los intereses (personales y de formación) de los lectores (Mendoza, 2004: 127)

Siempre con la idea clara de que no existe *un* canon<sup>85</sup>, ni siquiera para la catalogación de los *clásicos* (Mendoza, 2008; Cerrillo, 2013, 2015, 2016; Jover, 2007, 2018), y que el canon literario escolar es una de las fuentes, no la única, aunque probablemente sí la más sólida, del canon literario personal. La actividad lectora

sigue un itinerario diverso según un sujeto u otro, pero determinado de una forma u otra siempre por una experiencia canónica concreta que echa a andar con las experiencias escolares. El lector va constituyendo lentamente un canon personal variable que nace del canon que le presentan, enseñan, imponen, recomiendan u oye comentar dependiendo del circuito personal que transite (González Vázquez, 2012: 14).

Siguiendo con Mendoza (2004), la justificación de una lista de obras implica la revisión de los criterios dominantes en un momento dado por razones históricas, sociales y culturales y admitir que el canon debe adaptarse a las necesidades formativas específicas, fundamentalmente las que exige una buena competencia literaria, entendida como *conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras* (Mendoza, 2008<sup>86</sup>). Esos saberes se adquieren a lo largo de la experiencia lectora y de ellos dependen la capacidad del lector para sistematizar las inferencias sobre el discurso literario. La base para

---

<sup>85</sup> Harris (1998) elabora y amplía el listado de tipos de cánones elaborado por Fowler (1988): canon oficial (selección institucional de autores y obras), canon personal (bagaje personal de lecturas), canon potencial (totalidad de obras escritas y orales producidas a lo largo de la historia), canon accesible (parte disponible del canon oficial), canon selectivo (elenco de autores y obras seleccionados con un fin determinado), canon crítico (conjunto de obras analizadas por la crítica de forma reiterada), canon cerrado (corpus único y dotado de autoridad, caso de la Biblia), canon pedagógico (lista de libros objeto de estudio en institutos y universidades), canon diacrónico (conjunto de obras que permanece inmutable en el canon a lo largo del tiempo), canon del día (obras periféricas que forman parte del canon durante un tiempo limitado). Véase también Lluch (2010) y De Vega (2013).

<sup>86</sup> Citamos por la versión en línea publicada por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que carece de paginación. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>.

desarrollar esta sistematización de saberes y las habilidades receptoras es la selección de un corpus literario mediante criterios normativos, que estará «condicionado por la determinación de los objetivos de formación lectora, literaria y lingüístico-comunicativa y por la convergencia de esos objetivos con las actividades de recepción que conducen a la autonomía lectora» (Mendoza, 2008). Es decir, el canon equivale al corpus de obras que se presenta como modelo de referencia y como norma. En este proceso interactúan tres componentes (véase figura 3): el corpus de textos, la competencia literaria y, al mismo nivel, las habilidades lectoras y el intertexto lector —«mecanismo que activa selectivamente saberes y estrategias para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual» (Mendoza, 2004: 144<sup>87</sup>). En medio existe un espacio de interdependencia, el de las actividades formativas, que siempre van a depender de las obras seleccionadas, eje fundamental de este proceso. Como vemos, al mismo tiempo que se establece un canon según criterios didácticos y formativos, en el contexto escolar debe formularse un perfil de lector implícito. En esta operación radica la dificultad de la educación literaria: en acompañar los intereses del alumnado con sus habilidades cognitivas (lingüísticas y metaliterarias) a través de un corpus accesible. La interdependencia entre canon y competencia literaria es obvia: «según las obras que se lean, la competencia literaria —y, por consiguiente, la competencia lectora— será más o menos amplia y más o menos sólida» de modo que esta experiencia lectora motivará progresivamente un canon personal de lectura de ocio diferente al canon académico (Núñez Delgado, 2012: 52).

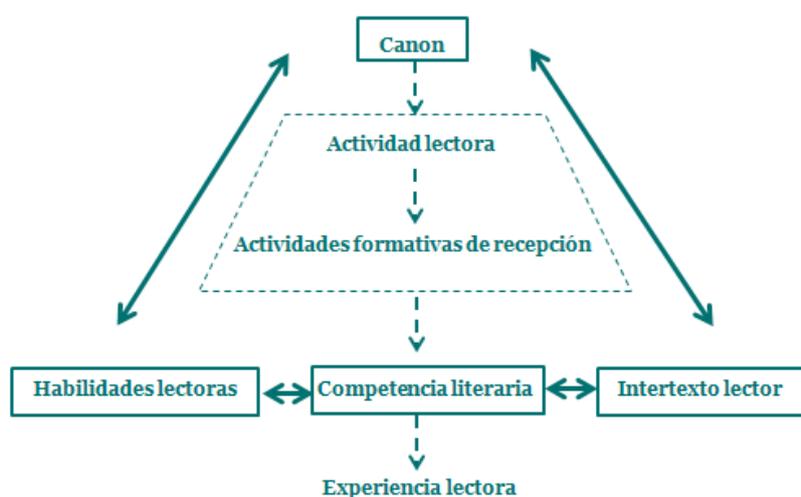


Figura 3: Proceso de adquisición de la competencia literaria.

Fuente: elaboración propia a partir de Mendoza, 2008

<sup>87</sup> Para ampliar las consideraciones de Mendoza sobre este concepto, véase también Mendoza (2008b).

En este punto también es fundamental el propio perfil lector del docente, no solo porque sus conocimientos literarios deban abarcar amplios panoramas literarios (de literatura patrimonial, popular, juvenil, de consumo...) con los que concretar una selección de obras cercana a los intereses y capacidades del alumnado, sino porque el estudio de las prácticas lectoras del docente ha revelado factores claves en la formación del hábito lector del alumnado, basándose en la idea de que los profesores y profesoras que son buenos lectores y que disfrutan de la lectura en su espacio personal también son buenos mediadores en el aprendizaje lector y literario, comparten su entusiasmo y se constituyen en un excelente modelo lector (Munita, 2017: 3). Esta idea ha dado lugar a una línea de investigación sobre el «sujeto lector didáctico» que estudia la interacción entre el docente lector en su dimensión personal y el formador de lectores en su dimensión profesional (Munita, 2017: 4). Esta noción la veremos con más detalle en la segunda parte de este trabajo, cuando comentemos los perfiles lectores de nuestros entrevistados. Lo que ahora nos interesa de este sujeto lector didáctico es destacar el conflicto al que alude Zancanella entre las prácticas lectoras personales de los docentes y la *versión escolar de la literatura*, representada por el canon académico o filológico y por dos aspectos «muy arraigados en la tradición escolar: el foco en la comprensión literal de las obras y la enseñanza directa de conceptos e informaciones *sobre* la literatura» (Zancanella, 1991, en Munita, 2017: 9, nota 9).

### **1.2. Clásicos y modernos. La revisión del canon**

Tanto desde el enfoque continuista de los filólogos, como desde su contrario, el enfoque revisionista de algunos especialistas en didáctica de la literatura, la primera categoría a revisar sería la de *clásico*. El propio Calvino (1994), convertido ya en un clásico él mismo, reconoce que leer hoy<sup>88</sup> a los clásicos está en contradicción con nuestro rápido ritmo de vida y el eclecticismo de nuestra cultura, puesto que se necesita el ritmo lento del *otium* humanístico y acercarse a ellos por amor no por obligación, *salvo en la escuela*:  
...la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero *las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela*<sup>89</sup> (Calvino, 1994: 16).

Ponemos énfasis en la parte final de la cita porque resume una de las finalidades de la educación literaria: formar el gusto lector y el hábito de la lectura como práctica

---

<sup>88</sup> Esta obra se publicó después de su muerte y recoge artículos y ensayos escritos y publicados en la década de los 80. La primera edición en italiano es de 1991. Creemos, sin embargo, que ese «hoy» al que hace referencia tiene una lectura actual.

<sup>89</sup> El subrayado es nuestro.

social, más allá del aula. Lo que nos preguntamos es si realmente la lectura de los clásicos consigue esta finalidad, dada la configuración tradicional del corpus de textos literarios que se ha venido manejando en la escuela y las características del alumnado adolescente actual cuyos referentes culturales pertenecen más al mundo de la imagen.

Como ejemplo, hemos elegido una cita de Cerrillo en la que sintetiza la justificación de los clásicos por sus valores patrimoniales y de conformación de una identidad:

...la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas (Cerrillo, 2013: 17).

Estos clásicos que forman parte de nuestro imaginario colectivo y nuestros modelos de referencia comunes, que han perdurado por su calidad y que difícilmente son cuestionados en las aulas, al menos en las de secundaria, no pueden ocultar un aspecto insoslayable a estas alturas, la componente ideológica del canon, que es subjetiva y transitoria, pese a la opinión contraria de Bloom (1995). La percepción de los docentes de tener que abordar la literatura como contenido curricular y soporte instrumental para otros menesteres conlleva escasa reflexión sobre «qué literatura enseñar y por qué, qué canon utilizar o cómo refutar, modificar o reelaborar educativamente el canon establecido» (Bermúdez y Núñez Delgado, 2012: 7), esto ocasiona que se desplieguen rutinas pedagógicas en torno a los clásicos que alejan al alumnado del encuentro real y placentero con la literatura (Mata, 2008b).

En el capítulo II de este trabajo hemos recorrido el trayecto de la conformación del estudio de la literatura como disciplina académica en España, desde su creación hasta nuestros días, y hemos visto que su principal justificación se fundó en servir de base para el reconocimiento de la identidad nacional y local propias. En ello han colaborado instituciones públicas, políticas y académicas, y una minoría intelectual importante de agentes culturales. El resultado en el caso español ha sido un canon mixto. Pero en el presente, todo este discurso legitimado a través de la escuela, de los manuales de historia de la literatura y de los libros de texto ha sido puesto en entredicho por las corrientes críticas que compondrían lo que Bloom llamó Escuela del Resentimiento (Bloom, 1995: 33) —la crítica marxista, la crítica feminista, la crítica de las minorías raciales, los estudios culturales norteamericanos...—, es decir, por todas las teorías contemporáneas que desmitifican la categoría de clásico y sacan a la luz la ideología subyacente en los discursos tradicionales. Sobre esto ironiza Culler cuando alerta de las consecuencias de la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad:

Existen distintas maneras de contar la crisis, pero todas cuentan casi lo mismo: había una vez un canon de grandes monumentos culturales, un consenso sobre qué debía enseñarse y un grupo de profesores dedicado a la transmisión de ese material y de ciertos valores morales que se consideraban implícitos en los textos. Entonces, por alguna razón, quizá un rechazo general de la autoridad, un montón de teorías de moda o la ambición personal, que llevó a centrar el interés de algunos profesores en ocupaciones cada vez más limitadas y especializadas, todo cambió, y si no se para a tiempo, si no vuelven las aguas a su cauce, si no eliminamos la podredumbre o hacemos algo como lo exige la metáfora del declive, el resultado será la especialización esotérica de un profesorado atomizado, el caos en la universidad y la ignorancia y la imbecilidad moral de los estudiantes (Culler 1998: 141, en Servén, 2008: 9).

Frente a esa *especialización* y los enfoques reduccionistas de las teorías postmodernas, Pozuelo Yvancos defiende la proyección de los clásicos hacia *el otro*:

Creo que el concepto de clásico es justamente el contrario: un clásico, ni ninguna forma de canonización, puede edificarse como defensa de identidades, sino como una apuesta por la diferencia, por la otredad, por el valor de quien es extranjero a mí. La literatura es el espacio donde reina la comunicación con el otro, con el no yo, y, precisamente, sólo la gran literatura es capaz de exceder la primitiva circunscripción de su espacio comunicativo a los contextos de su producción o de su primitiva intención histórica. (Pozuelo Yvancos, 2002: 297)

Más allá de las polémicas entre corrientes o enfoques críticos continuistas y aperturistas, como apuntábamos más arriba, en lo que aquí nos interesa, que es el ámbito de la educación literaria en secundaria, debemos recordar lo que la normativa que regula el currículo actual, en el territorio nacional y en Andalucía, sugiere en sus orientaciones metodológicas y en los contenidos<sup>90</sup>: por un lado, la lectura libre de *obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil*—subrayamos aquí la distinción entre lo que entendemos *literatura clásica* y literatura juvenil, a pesar de que haya obras juveniles convertidas ya en clásicas— como fuente de placer y enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el gusto por la lectura; y por otro lado, la lectura comentada de fragmentos significativos o de las obras completas más representativas tanto para el estudio de las convenciones que caracterizan el hecho literario, como para una aproximación a la historia de la literatura, sin prescribir listas, ni enfoques metodológicos. La distinción entre lectura libre y lectura guiada y la combinación pedagógica de ambas para que tengan un carácter formativo real es un terreno pantanoso que está aún por resolver y al que dedicaremos un espacio en los apartados que siguen relacionados con las modalidades de lectura (cómo). Por ahora, insistimos en que la cuestión está en determinar cuáles son esas *obras representativas*,

---

<sup>90</sup> Véase Capítulo I, epígrafe 3.

sobre todo porque la organización política y administrativa española en comunidades autónomas y el traspaso de competencias educativas a cada comunidad ha tenido como consecuencia una parcelación excluyente del estudio de la literatura, según el lugar de nacimiento de autores y autoras y su lengua de expresión, como «compartimentos estancos» (Jover, 2007: 111) que se ignoran, incluso en las comunidades bilingües que tienen una doble tradición literaria donde tampoco se contempla una perspectiva comparatista (Mendoza y Díaz-Plaja, 2005; Díaz-Plaja, 2009). Así, para estudiar el siglo XV, en la Comunidad Valenciana la obra representativa será *Tirant lo Blanc* y en Castilla lo será *Amadís de Gaula*; para estudiar la novela de posguerra, en Cataluña se leerá a Mercè Rodoreda, en Galicia a María Xosé Queizán —somos optimistas respecto a que en las aulas se lea literatura escrita por mujeres— y para la literatura contemporánea en Euskadi se leerá a Bernardo Atxaga.

En términos generales, la selección de obras, de cualquier género u otra tipología, vendrá determinada por los objetivos que se pretenda alcanzar, y estos, respecto al canon, pueden tener un carácter selectivo, basados en la prescripción de lecturas de calidad, homologadas<sup>91</sup> o canónicas, o un carácter inclusivo cuando el aprendizaje lector se construye a partir de materiales diversificados (Díaz-Plaja, 2009: 120). En uno u otro caso, tendremos itinerarios de lectura diferentes.

Un corpus más cercano a los objetivos selectivos, aunque con ciertas dosis de eclecticismo, sería el que propone Cerrillo cuando defiende un *canon escolar* de lecturas *común* a todo el alumnado que habla una misma lengua y comparte el mismo contexto, es decir, un corpus similar en todos los centros de una comunidad en cuanto a número y contenido, si bien diferenciado en etapas educativas. Un canon o corpus amplio, generoso, variado en géneros, corrientes y tendencias y constituido por obras de indiscutible relevancia literaria, que evite la instrumentalización de las lecturas literarias y en el que la presencia de la literatura juvenil, combinada con el estudio de la literatura canonizada en los niveles superiores sea relevante (Cerrillo, 2013, 2015, 2016, 2019). Con este mismo sentido coincide Jover (2018) quien propone sustituir el concepto de canon —entendido como listado cerrado e inamovible— por la idea de *corpus escolar*, abierto, cambiante y vinculado a los propósitos fundamentales de la educación literaria —crear el hábito lector, el gusto por la lectura y la competencia literaria, y en última instancia, desarrollar las habilidades de interpretación de los jóvenes (Jover, 2018: 9).

En la misma línea ecléctica se manifiestan la mayoría de expertos en didáctica de la literatura: los clásicos son necesarios para la formación lectora de los jóvenes como nueva ciudadanía que pertenece a una colectividad concreta, en la que deben poder

---

<sup>91</sup> Término con el que Díaz-Plaja se refiere a la literatura juvenil destinada exclusivamente al público adolescente y publicada en los últimos 30 años (Díaz-Plaja, 2009).

reconocerse a través de referentes comunes, pero hace falta una brújula (Colomer, 2005; Jover, 2007) en forma de criterios coherentes con una finalidad determinada y conscientes de que cuando hablamos de canon, hablamos de una realidad cambiante:

Ser conscientes del sustrato problemático inherente a la idea de los «clásicos» significa, primero, cambiar la imagen de foto fija, única y jerarquizada de las obras, por la idea de una sociedad articulada alrededor de distintos tipos de modelos de discurso, sistemas literarios y cánones que conviven, fluyen, se relacionan y penetran unos en otros. Y, segundo, requiere también explicitar la idea de que las selecciones «canónicas» se realizan en función del objetivo perseguido. En el caso de la escuela, el de la referencia común de obras que resulten operativas para el aprendizaje literario de las nuevas generaciones (Colomer, 2005: 212-213).

Todo ello admitiendo y reconociendo también las características que los hacen complejos y difíciles, y que exigen una madurez lectora para identificar la riqueza de mecanismos ficcionales, el uso del lenguaje metafórico y fuertemente connotado, y la construcción de personajes complejos por su profundidad psicológica (Durán y Manresa, 2018: 5), motivos por los que a veces son excluidos de las aulas. Por otro lado, y a pesar del esfuerzo que requieren, el ámbito académico supone para muchos adolescentes, sobre todo en la etapa de secundaria, la única ocasión para acercarse a los clásicos y construir una «referencia de literatura canónica» (Díaz-Plaja, 2009: 127), nacional o universal.

Para el profesor Cerrillo, los criterios para la selección de ese canon escolar común que él defiende serían la calidad literaria, su significación histórica, su adecuación al itinerario lector de cada momento, su empatía con el gusto de los lectores y su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo (Cerrillo, 2016: 119). Estos criterios, enunciados de forma muy general, coinciden en la mayoría de profesionales de la didáctica de la literatura por lo que vamos a intentar sistematizarlos y describirlos, agrupándolos en los aspectos que hoy rigen la enseñanza de la literatura y que ya hemos enunciado al principio.

## 2. Criterios de selección para un corpus escolar

Respecto al corpus literario (qué) y siguiendo a Colomer (2005, 2008a), los criterios básicos de selección son la calidad literaria, la adecuación a la competencia lectora y los valores que construyen<sup>92</sup>. A estos criterios hay que añadir un criterio funcional que

---

<sup>92</sup> Hacemos nuestra la reflexión del profesor Mata en torno a los valores y la diferencia entre *transmisión*, idea que supone aceptar la existencia de algo objetivo que se desplaza de un lugar a otro, de una persona a otra, de un organismo a otro, y *construcción*, hacer posible algo a través de un proceso (Mata, 2014: 108-109).

procede de la diversidad de lectores y la diversidad de propósitos de lectura; y por último, un criterio definitorio, que estaría constituido por el itinerario formativo que se pretende implementar.

### **2.1. La calidad literaria y la adecuación a la competencia lectora**

Quizá sea la calidad uno de los criterios de selección más difusos, aunque sea el primero que figura siempre en la bibliografía especializada, por la dificultad para fijar los términos que conceden la calidad a un texto literario, de cualquier género, de forma que casi siempre quedan implícitos. Creemos que tales términos se sobreentienden en el caso de los docentes, a quienes se les presupone la competencia metaliteraria, y se dan por sancionados en el caso de los clásicos —en el sentido de que nadie, o casi nadie, discute en el presente el valor de los textos canonizados por la crítica a pesar de los vaivenes de esta y de los cambios estéticos operados en cada época.

En relación con la literatura infantil y juvenil, Colomer reconocía a la altura de finales de los 90 que decidir qué se entiende por obras de «calidad» remite a problemas de hondo calado (Colomer, 1998: 148), el primero de los cuales sería etiquetarla o no como literatura, *verdadera* literatura, aplicando para ello los mismos criterios que para la literatura de adultos, que son, precisamente, criterios de calidad, pero sin definirlos ni concretarlos. Siempre en torno a la literatura infantil y juvenil, para Colomer la selección de obras de calidad se basa en

la comparación con nuestra experiencia anterior, en la valoración analítica de sus distintos elementos —en la que contribuirían la lectura de reseñas, la opinión de otros lectores, los seminarios entre docentes, clubes de lectura, recomendaciones de libreros y portales de lectura en internet— y en la observación de la reacción de los lectores infantiles. (Colomer, 2015b: 209)<sup>93</sup>

Esta postura asume en parte un principio sistémico procedente del estructuralismo y de la semiótica al definir el valor de un elemento —la obra, en este caso— por la posición que ocupa entre el resto de elementos de la misma naturaleza dentro de un sistema, o lo que es lo mismo, la relación que se establece sincrónicamente con otras obras a través de las instituciones literarias (mundo editorial, bibliotecas y ámbito

---

<sup>93</sup> La selección de textos narrativos que ofrece Colomer en su fundamental estudio sobre la formación del lector literario de narrativa infantil y juvenil (Colomer, 1998) se basa, precisamente, en este criterio comparativo a partir de la clasificación de la crítica especializada, cuyas principales fuentes fueron el *Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»*; la *Bibliografia bàsica per a Biblioteques Infantils y Juvenils* de la Generalitat de Catalunya; y la selección de literatura infantil y juvenil del *Servei de Biblioteques escolars «L'amic de paper»* (Colomer, 1998 151-152). En la actualización que ofrece en el trabajo que citamos (Colomer, 2015b), las fuentes críticas son el Club Kirico ([www.clubkirico.com](http://www.clubkirico.com)); el grupo de investigación GRETEL, de la Universidad Autónoma de Barcelona ([www.grete.cat](http://www.grete.cat)); y el Servicio de Orientación a la Lectura de la Fundación Germán Sánchez Rupérez ([www.sol-e.com](http://www.sol-e.com)).

educativo, principalmente) y el grado de aceptación de los libros entre el público al que va destinado este campo literario, hecho que no escapa a elementos subjetivos procedentes del juicio, aserto en el que coincide la teoría literaria pues

valorar el mérito estético de una obra choca con la evidencia que nos enfrenta a la relatividad irreductible de los juicios. Todo razonamiento sobre el valor, por eso, corre el riesgo de convertirse en un razonamiento normativo, imponiendo al lector una actitud preestablecida y simplificando la variedad de comportamientos con que nos acercamos a la obra (Brioschi y Di Girolamo, 1988: 284-285).

Bloom, fiel a una postura ontológica estética, niega la componente ideológica de la literatura y los objetivos sociales, y defiende un canon de calidad basado en el «dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción» de las obras (Bloom, 1995: 39). Esta *amalgama* es la base para considerar los elementos que describen el hecho literario o, en términos formalistas, que definen la *literariedad* de los textos. Según esto, podemos afirmar, en general, que la calidad literaria se funda en la forma, el lenguaje y el modo de representación, territorios abonados por la importante herencia que han dejado el formalismo y la estilística, de manera que en el desarrollo de la competencia literaria juega un papel muy importante la descodificación de un lenguaje especial, el lenguaje literario, caracterizado por la connotación y la autonomía semántica (Cerrillo, 2013: 18). Pero si el *juicio* se deja implícito, el problema se soslaya y se perpetúan prejuicios y rutinas. Brioschi y Di Girolamo (1988) señalan que «el criterio de demarcación»<sup>94</sup> se revela si acaso en los niveles de competencia que las obras exigen a sus lectores (1988: 121). Establecer la calidad literaria según los elementos formales del texto, favorece *criterios de valor débiles* como la noción de desviación de la norma, la novedad o la originalidad (Brioschi y Di Girolamo, 1988: 285). En la tradición histórico-literaria hemos aceptado como producto literario obras que no nacieron con ese fin porque nos han sido presentadas como tales desde las instituciones (escuela, crítica, historicismo, biblioteca, mundo editorial...). Por tanto, para estos autores, el filtro de una tradición nacional o patrimonial consolidada o el de un canon estético asumido como algo dado, son inoperantes por lo que proponen el término «legitimación», «proceso a través del cual se decide leer un texto, transmitirlo, hacerlo objeto de enseñanza, atribuyéndole un valor, que justifique el uso repetido» (Brioschi y Di Girolamo, 1988: 286). Estas afirmaciones tienen que ver con la noción de «aceptabilidad», social e histórica, no de literariedad (problema cultural, no estético o textual), opuesto a la noción idealista del universal estético-literario, según la cual

---

<sup>94</sup> Referido en su caso a la distinción entre la literatura culta y la literatura de masas, pero que aquí nos sirve para ampliar las fronteras de la literatura que compondría un canon formativo.

existen unos valores estéticos universales que hacen que el arte sea una constante humana y que son los que garantizan la «poeticidad» de un texto: un conjunto de rasgos que hacen que determinados mensajes supongan auténticos logros estéticos, verdaderos aciertos expresivos, al causar un efecto imprevisible totalmente alejado del que produce la comunicación convencional lógica y práctica. (Viñas, 2008: 510)

No obstante, y admitiendo la relatividad que establece el concepto de juicio, disponemos de algunos listados con orientaciones en relación al progreso en la competencia literaria o características que definen la calidad literaria, sobre todo en el caso de la literatura infantil y juvenil. Así, para Bertochi (1995), avanzar en el dominio de la competencia literaria requiere partir de textos con un «bajo nivel de literariedad» e ir progresando gradualmente hacia textos con mayor grado de complejidad literaria, donde el alumnado sea capaz de reconocer las características que distinguen un texto literario de otro no literario, base para la formación del gusto y de una lectura crítica. El avance gradual iría desde una lectura centrada en las estructuras comunes que caracterizan a los textos de un mismo género hacia una comparación entre el texto concreto y el resto de textos del mismo género, con el fin de «captar el vínculo intratextual entre elementos propios de la institución literaria y elementos innovadores y «creativos» del propio autor» (Bertochi, 1995, citado en Lomas, 1999: 116).

Lluch (2010), a su vez, ofrece un amplio catálogo de características para valorar la calidad de obras de distintos géneros (relatos, obras teatrales, poesía, libros informativos, libros ilustrados en distintas variantes y libros para bebés) basándose en la distinción entre obras literarias y obras no literarias, y obras bien escritas o mal escritas. En el caso de las narraciones, por ejemplo, propone criterios generales sobre el origen de la narración (de autor, oral, antologías o adaptaciones), la temática y los elementos que componen el relato (estilo, estructura, narrador, personajes, tiempo y espacio)<sup>95</sup>.

En el ámbito de la didáctica de la literatura y la literatura juvenil, el texto narrativo ha sido el más estudiado. En este caso, Colomer (2015b) destaca los aspectos sobre los que debe pivotar el análisis para valorar la calidad de una obra:

- a. El aprendizaje de las formas prefijadas tanto de la literatura, como de la imagen y los efectos interactivos, a través de las cuales se plasma la experiencia humana. Por ejemplo, a partir de las formas de organización de las historias: por longitud, por complejidad, por el tipo de estructura o géneros convencionales en los que se incluyan.
- b. La familiarización con los distintos tipos de narradores o «voces de los libros».

---

<sup>95</sup> Puede consultarse el Apéndice de la obra que comentamos, en el que aparecen las fichas de valoración, tanto generales como por géneros (Lluch, 2010: 165 y ss.).

- c. La incursión en la experiencia estética a través de la textura o el espesor de las palabras o de las imágenes.
- d. La posibilidad de expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible.
- e. La ampliación de las fronteras del entorno conocido, tanto en el tiempo como en el espacio.
- f. La incursión en el diálogo con la tradición cultural (Colomer, 2015b: 210-213).

De cualquier forma, los docentes no disponen de fórmulas para determinar la calidad de una obra, salvo la de «ser un buen lector y contrastar la lectura de los libros infantiles [o para cualquier edad], en primer lugar, con el interés y placer que ha proporcionado al mismo adulto», y en segundo lugar, con las valoraciones de la crítica, otros adultos y el propio alumnado (Colomer, 2008a: 161).

## **2.2. Valores morales e ideológicos**

Ya hemos comentado más arriba el innegable componente ideológico de cualquier canon literario, en el caso de obras aisladas, por consiguiente, tenemos que admitir que ningún libro es inocente y que en la evolución histórica de las sociedades los valores compartidos cambian (Colomer, 2005: 183). La enseñanza de la literatura desde sus orígenes, bien a través de la literatura patrimonial, bien a través de la literatura infantil y juvenil, siempre ha estado ligada a la transmisión de valores morales, como símbolos del espíritu nacional, símbolos de buena conducta —literatura «para *niños buenos*» (Jan, 1985, citada en Colomer, 2008a: 108)— o símbolos de los cambios culturales, sociales, económicos y políticos, porque el texto literario tiene la capacidad, entre otras, de configurar «un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura» (Colomer, 2001: 4). El último tercio del siglo XX introdujo novedades en el tratamiento de los temas en la literatura infantil y juvenil, caracterizada a partir de ese momento por

la necesidad de verbalizar los problemas, la negociación moral, la adaptación personal a los cambios externos, la permeabilización de las jerarquías, la autoridad consensuada, la imaginación compartida o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil —y juvenil— y el adulto (Colomer, 2008a: 109).

En la actualidad, las sociedades se definen por la pluralidad de discursos morales por lo que no existe una respuesta única que arbitre la conducta correcta. Colomer representa esta ausencia de objetivo unívoco con la imagen de la sustitución de la «brújula moral, que marca siempre el camino a seguir» por el de un radar «que valore todos los aspectos implicados en cada ocasión» (Colomer, 2008a: 111).

Sin embargo, quizá la prioridad no esté en plantearse la cuestión de indagar sobre qué valores transmiten las obras literarias, sino cómo lo hacen (Lluch, 2010), sobre todo porque uno de los objetivos que busca la educación literaria es el de formar al alumnado en la lectura crítica. Por tanto, en la selección de textos para un corpus escolar, una de los aspectos cruciales es sopesar el valor de la educación moral y el de la educación literaria y distinguir entre materiales didácticos y obras literarias, cuya finalidad en este último caso «actúa a un nivel educativo más profundo» (Colomer, 2005: 185).

Si se opta por la formación en valores, se priorizarán temas transversales como la ciudadanía democrática, la convivencia, el conocimiento del yo y de los otros, la equidad, la igualdad, la diversidad, la tolerancia, la multiculturalidad, etc., regulados por la propia normativa educativa que indica que, además de su tratamiento específico en las materias de ESO vinculadas directamente con ellos, deberán incluirse de forma transversal en el currículo. El artículo 3 de la Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo de ESO en Andalucía destaca como elementos transversales los siguientes:

- a. El respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- b. El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.
- c. La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.
- d. El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, el reconocimiento de la contribución de ambos sexos al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.
- e. El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad.

- f. El fomento de la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano, la educación para la cultura de paz, el respeto a la libertad de conciencia, la consideración a las víctimas del terrorismo, el conocimiento de los elementos fundamentales de la memoria democrática vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia.
- g. El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.
- h. La utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.
- i. La promoción de los valores y conductas inherentes a la convivencia vial, la prudencia y la prevención de los accidentes de tráfico. Asimismo se tratarán temas relativos a la protección ante emergencias y catástrofes.
- j. La promoción de la actividad física para el desarrollo de la competencia motriz, de los hábitos de vida saludable, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la dieta equilibrada y de la alimentación saludable para el bienestar individual y colectivo, incluyendo conceptos relativos a la educación para el consumo y la salud laboral.
- k. La adquisición de competencias para la actuación en el ámbito económico y para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas, la aportación al crecimiento económico desde principios y modelos de desarrollo sostenible y utilidad social, la formación de una conciencia ciudadana que favorezca el cumplimiento correcto de las obligaciones tributarias y la lucha contra el fraude, como formas de contribuir al sostenimiento de los servicios públicos de acuerdo con los principios de solidaridad, justicia, igualdad y responsabilidad social, el fomento del emprendimiento, de la ética empresarial y de la igualdad de oportunidades.
- l. La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones,

así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida.

La necesidad de incluir los temas transversales en el currículo, y en especial en el de las materias lingüísticas, ha dado lugar al desarrollo de una variada producción editorial de materiales didácticos, donde se incluyen los «libros para»<sup>96</sup> o la literatura *terapéutica*, basada en la «fe en el poder curativo de la literatura» (Brottman, 2018: 15), frente a otras actividades de ocio procedentes de las tecnologías de la imagen, no tan sanadoras. La búsqueda en internet de la etiqueta «educación en valores» proporciona más de 22 millones de artículos. La primera pantalla de esta búsqueda ofrece un panorama variado de sugerencias procedentes de medios de comunicación, portales de lectura y centros de enseñanza privada, destinadas fundamentalmente a las familias y en un segundo plano a los docentes. Todas las páginas consultadas coinciden en los temas alrededor de los cuales giran las sugerencias. Como ilustración, véase en la siguiente imagen los valores que más destacan:



Figura 4: Valores representados en la literatura infantil y juvenil.

Fuente: elaboración propia a partir de Wordscloud.com

Si, por el contrario, se elige la vía de la formación literaria, los valores o la ideología que transmite la obra serán una parte más que añadir, pero no la principal. En cualquier caso, se elija una u otra vía, pueden ser de utilidad las siguientes orientaciones (Lluch, 2010: 79):

- a. El autor no intenta imponer su punto de vista, dándole una lección o enseñanza explícita.

---

<sup>96</sup> Ana Garralón ha bautizado este fenómeno como *Superlij*: libros para dejar el pañal, para dejar el chupete, para explicar el alzheimer, la muerte, la violencia familiar, la inmigración, el género... Libros-espejo que sustituyen el diálogo con los adultos y, en muchos casos, la calidad de lo literario. Para más información, véase la siguiente entrada en su blog: <https://anatarebana.blogspot.com/2017/11/lectocrimen-o-como-la-mediacion-puede.html>

- b. El autor no escribe para solucionar problemas del lector, para decirle qué hacer si, por ejemplo, sus padres se divorcian o si no le dejan tener mascota que tanto desea.
- c. El texto propone diferentes perspectivas sobre los «temas difíciles» (como la muerte, la enfermedad, el abuso de menores, el alcoholismo de los padres, el abandono, etcétera), de tal manera que el lector puede cuestionarlas, reflexionar, sensibilizarse y conectar lo que encuentra en el libro con lo que vive en su cotidianidad.

### **2.3. Diversidad de funciones del corpus**

Otro aspecto para la selección de textos, que viene a añadirse a la calidad literaria y su adecuación a las capacidades y habilidades de lectura de los destinatarios, viene condicionado por la diversidad de lectores (para quién) y de los propósitos de lectura (para qué) (Colomer, 2008a: 190). De la respuesta a estas preguntas saldrán propuestas e itinerarios de lectura distintos.

#### a. Diversidad de propósitos de la lectura

Más arriba hemos mencionado el fenómeno de los *libros para*<sup>97</sup>. Dejando de lado ciertos intereses espurios de este tipo de libros, es posible seleccionar el corpus textual a partir de los objetivos de aprendizaje escolares que se tracen en las programaciones didácticas de cada nivel educativo (aprender a leer de forma crítica, incitar a la escritura o a la interpretación, recrear un contexto histórico o geográfico, organizar un debate o coloquio...) y a partir de centros de interés temáticos o informativos (muy en consonancia con los proyectos educativos multidisciplinares) y lúdicos (libros juego que se ofrecen para *horas muertas o días lluviosos*) (Colomer, 2008a: 192).

#### b. Diversidad de lectores

En todo proceso de selección, textual o no, hay un principio de partida obvio: hay que conocer a los destinatarios. Esta premisa merece que nos extendamos en este apartado dedicado a los diferentes perfiles lectores del alumnado de secundaria.

La misma diversidad que opera en los adultos lectores se hace extensiva al alumnado. La selección de libros «debe anticiparse a esta diversidad» (Colomer, 2008a: 190) y, a su vez, ser diversa en géneros y formatos para que pueda dar respuesta a diferentes gustos y niveles de capacidades lectoras. La tarea de mediación docente consiste, entonces, en plantear estrategias para introducir esa diversidad textual entre un público heterogéneo y buscar el equilibrio entre ambas variables. Uno de los criterios que se han utilizado para dar una estructura coherente y progresiva a las estrategias didácticas es la edad

---

<sup>97</sup> Véase nota anterior.

de los destinatarios, utilizado por las editoriales especializadas en el público infantil y juvenil para organizar el catálogo de lecturas literarias o informativas, bien a través de colecciones —como El barco de vapor o Gran Angular, para lectores de 14 a 18 años, ambas de la editorial SM—, bien a través de etiquetas o secuencias de edad —bebés, 3, 6, 8 y 10 años, caso de Edebé; 1-5, 6-7, 8-9, 10-11, 12-14 y mayores de 14 años, caso de Anaya; mayores de 6, 4, 8, 10, 12 y 14 en el caso de Santillana.

Pese a que no hay unanimidad a la hora de establecer los límites de la adolescencia, ni acuerdo para considerar la existencia de una literatura específica juvenil, aquí nos serviremos del tramo de edad que coincide con la educación secundaria, obligatoria y postobligatoria, es decir, el comprendido entre los 12 y 18 años.

#### - Delimitación de la franja de edad

La delimitación de los aprendizajes por franjas de edad procede de los estudios de psicología evolutiva, que coinciden, a juicio de Cerrillo (2016: 87), en que la personalidad se adquiere gradualmente entre los 12 y 14 o 15 años —*momentos de la adulación del yo y del primer sentimentalismo, de la audacia, la aventura y el pandillaje*. La entrada en la etapa de secundaria también coincide con una mayor percepción de la realidad circundante, la abstracción, la capacidad para resolver problemas y formular hipótesis. A partir de los 15 años comienza una fase de maduración y lectura plena a la que Cerrillo se refiere como *fase estético literaria*, y donde este investigador sitúa la frontera entre adolescencia y juventud (Cerrillo, 2016: 87). El argumento para justificar la selección de obras literarias a partir de este criterio se basa en la posibilidad de aumentar la complejidad de los textos, desde el punto de vista lingüístico, estructural, conceptual y temático, a medida que aumentan las capacidades para el aprendizaje y, al mismo tiempo, la competencia literaria. Para ello puede resultar útil como orientación la caracterización del alumnado<sup>98</sup> a partir de su desarrollo psicológico y su bagaje lector (Lluch, 2010: 75-76):

Desde los 12 años

Lectores autónomos, que leen con destreza e independencia y eligen los textos pensando más en el argumento que en la imagen. Buscan razones para explicarlo todo y prefieren los temas de la vida real porque se sienten identificados con los problemas e inquietudes de los protagonistas. En muchos casos, buscan literatura que se acerque más a la de los adultos.

*Qué aconsejamos leer:* poesía y relatos que tratan los conflictos que viven los adolescentes, como las relaciones de amistad, primer amor, conflictos personales. Cómic, narraciones clásicas, de aventuras, de suspense, policíacas, de ciencia ficción. Biografías y libros informativos sobre ciencia, oficios, religión, historia, arte, sexualidad.

---

<sup>98</sup> Nos centramos en los tramos de edad del alumnado de secundaria.

*Qué es importante:* motivar y guiar la elección libre de los libros a través de las visitas a la librería o la biblioteca, la recomendación de sitios web que recomienden libros o que promocionen la lectura, la participación en foros de lectores, etcétera.

Desde los 15 años

Independientes, inmersos en grupos, pasan de un texto a otro, en diversos soportes, buscando satisfacer intereses que empiezan a consolidarse. Exigentes y apasionados, si la lectura no les resulta atractiva, la dejan, pero si por el contrario les habla a su sensibilidad, se entregan a ella aunque no expresen con cuánta intensidad les gusta.

*Qué aconsejamos leer:* relatos y poemas que ahondan en búsquedas existenciales: identidad, relaciones familiares y de amistad, amor, intereses sociales y políticos. Libros donde se sienten representados, protagonizados por jóvenes que buscan su lugar en el mundo, por antihéroes que rompen con el orden establecido. Narraciones sobre cómo viven los jóvenes en otros lugares; sobre música, cine, arte. Biografías de personajes del mundo de la música y el cine; libros informativos sobre religiones, momentos históricos importantes, libros de viajes y viajeros; libros que atienden a sus vocaciones e intereses concretos (ciencia y tecnología, arte).

Las edades del alumnado de secundaria, además, coinciden con la disminución de los índices lectores, según los datos expuestos en los estudios sociométricos sobre lectura y hábitos lectores y los titulares periodísticos que estos datos generan cuando se publican, aunque un análisis detallado de tales datos nos dé una lectura distinta (tal como afirman, entre otros, Mata, 2008c y Manresa, 2009b). El *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España 2019*, de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), ratifica la reducción de la proporción de lectores adolescentes frecuentes y ocasionales de libros de tiempo libre<sup>99</sup> a partir de los 15 años, aunque indica también la mejora respecto a 2018, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tipo de lector	2019		2018	
	De 10 a 14 años	De 15 a 18 años	De 10 a 14 años	De 15 a 18 años
<b>Lector frecuente</b>	77,1%	49,8%	70,8%	44,7%
<b>Lector ocasional</b>	9,1%	24,9%	15,2%	22,7%
<b>No lector</b>	13,7%	25,4%	14%	32,6%
<b>Media Nº de libros leídos en el último año</b>	12,8	10,5	9,6	8,9

Tabla 13: Lectores adolescentes de libros de tiempo libre.

Fuente: elaboración propia a partir de FGEE (2019, 2020)

<sup>99</sup> Los datos del barómetro de la FGEE en el capítulo «Lectura en Adolescentes» distingue tres tramos de edad: entre 10 y 14 años; de 15 a 18 años y mayores de 18 años.

Estos datos, leídos de forma aislada o descontextualizada, parecen alarmantes, de hecho el informe de 2019 muestra cómo la tasa de no lectores aumenta a partir de los 18 años hasta el 38,7%. Sin embargo, insistimos en que conviene reinterpretar los datos «a la luz los cambios que vive el ecosistema de medios» (Scolari, 2016: 183). En comparación con los datos generales, los jóvenes de entre 14 y 24 años leen más que los adultos, tal como se aprecia en las cifras de los propios informes del gremio de editores de 2018 y 2019, según los siguientes gráficos<sup>100</sup>:

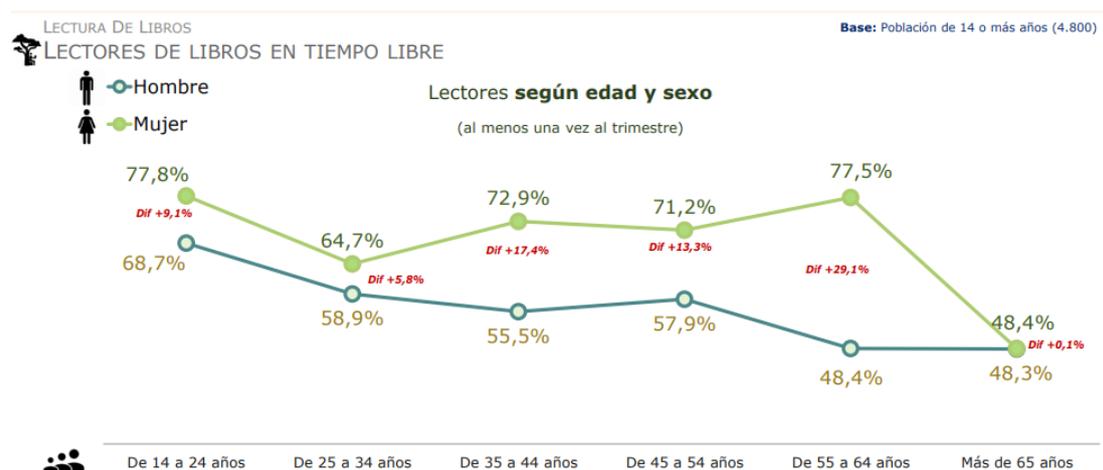


Figura 5. Lectores de libros en tiempo libre. Barómetro 2019.  
Fuente: FGEE, 2019

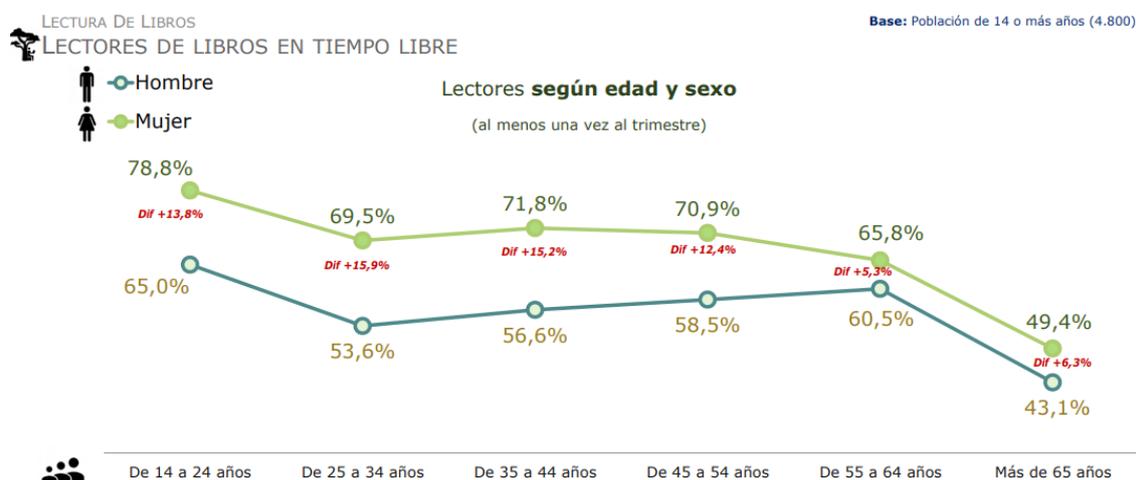


Figura 6. Lectores de libros en tiempo libre. Barómetro 2018.  
Fuente: FGEE, 2018.

<sup>100</sup> En Tabernero, Álvarez y Heredia (2020) puede verse un análisis más profundo de los dos últimos barómetros en relación con los hábitos de lectura digital de los adolescentes. Por otro lado, coincidimos con Scolari (2016: 178) en que «Cualquier estudio de los hábitos de lectura debería ser complementado por los otros consumos culturales de los ciudadanos», refiriéndose a los entornos de lectura que han propiciado las redes sociales.

De cualquier forma, al profesorado le interesan las razones que explican esta disminución del hábito lector, entre las cuales Díaz-Plaja apunta las siguientes: crisis de definición personal, ruptura con el modelo seguido hasta entonces, asunción de roles sexuales definidos y descubrimiento de un mundo propio, que delimita sus propios contornos sociales y culturales, al margen de la familia o de la escuela, y que viene a constituir la llamada *cultura juvenil* donde se consolida la frontera entre educación formal y educación informal (Díaz-Plaja, 2009: 123).

- Número de lecturas

Desde la sociología de la lectura, algunas investigaciones basadas en metodologías cuantitativas, fundamentalmente, se han centrado en caracterizar a los lectores a partir del número de lecturas realizadas en un tramo temporal determinado, categorizándolos bajo etiquetas variadas —lectores frecuentes, ocasionales, débiles, fuertes... En su estudio sobre los hábitos lectores de adolescentes, Manresa (2009a) indagó no solo en el número sino en el tipo de lectura y la evolución de los hábitos de lectura de un grupo de 80 estudiantes a lo largo de los tres primeros cursos de ESO. Los perfiles que esta autora establece se pueden consultar en la tabla 14<sup>101</sup>:

El interés por establecer estos perfiles tiene que ver con los propósitos, funciones u objetivos que se pretendan alcanzar desde el punto de vista didáctico. Los objetivos o fines prefijados por la Administración deben concretarse a partir del contexto real del aula y las necesidades que de él se desprendan. Cada perfil conforma un modo específico de acercamiento a la lectura y a la literatura condicionado por las propias características de cada grupo. La preocupación antes apuntada por la disminución de número de lectores a partir de los 15 años genera un primer objetivo: «enganchar» a los no lectores o lectores reticentes (Margallo, 2012), propósito que ha generado innumerables trabajos de fomento de lectura y propuestas didácticas. Aquí nos centraremos en los trabajos de Margallo (2012) y Manresa (2009b, 2010) para el alumnado con perfil débil y perfil fuerte, otro colectivo que suele recibir menos atención.

Para Margallo, el perfil de *lector reticente* corresponde al del «adolescente que hace gala de su militancia antilectora y se resiste a cualquier sugerencia de incorporar la lectura a sus hábitos de ocio», asociada esta a una actividad femenina (Margallo, 2012: 71). La brevedad y la presencia de imágenes son los criterios que priman a la hora de elegir sus lecturas, ganando terreno la lectura en pantallas. Este perfil suele ir asociado a lectores con pocas habilidades lectoras y, consecuencia de ello, sin vinculación personal con la literatura.

---

<sup>101</sup> En este apartado nos interesan las categorías generales, por ello no contemplamos otros de los perfiles específicos estudiados por esta investigadora, por ejemplo, el lector masculino o el lector socialmente desfavorecido, aunque reconocemos la conveniencia de tener en cuenta cuantas distinciones sean necesarias para favorecer la tarea de mediación de los docentes.

Perfiles	Descripción	Proporciones	Necesidades prioritarias
<b>Lector débil y muy débil</b>	Leen entre 1 y 3 libros al año. Su universo lector se nutre de la lectura escolar, básicamente. Acostumbran a ser lectores de revistas y cómics.	Alrededor de un 40%	Facilidad de acceso a textos apropiados a su experiencia y progresivo avance.
<b>Lector medio</b>	Leen entre 3 y 5 libros al año. Su universo lector se nutre de los textos escolares y de los textos más comerciales del momento porque les facilita la lectura al resultarles más familiares. Leen revistas, cómics y otros tipos de textos breves.	Alrededor de un 46%	Contacto con textos más complejos a partir de sus experiencias. Diversificación de los textos. Progreso en su competencia para seleccionar los textos.
<b>Lector fuerte y muy fuerte</b>	Leen entre 5 y 10 libros o más de 10 al año. Leen todos los tipos de lecturas: escolar, best-sellers internacionales, locales y un número considerable de textos seleccionados según sus gustos personales que hacen que los lectores fuertes sigan dos tendencias: la de las lecturas monotipológicas; los que eligen textos diversos.  También leen revistas, diarios y textos de no ficción.	14%	Diversificación de los textos.  Progreso en la contextualización y conceptualización de sus lecturas personales.  Progreso en la valoración de las obras.

Tabla 14: Perfiles lectores en secundaria.

Fuente: Manresa, 2009a

Los objetivos inmediatos para *enganchar* a este tipo de lector serían: «vencer sus resistencias iniciales y poner las bases para la construcción de un hábito lector» y «proporcionarles instrumentos que les permitan avanzar en su capacidad de interpretar los textos literarios» (Margallo, 2012: 73). Uno y otro se retroalimentan: para construir y consolidar el hábito lector es fundamental avanzar en el disfrute y la comprensión de textos cada vez más complejos, que incorporen, además, referentes para sustentar una lectura crítica. La propuesta de Margallo se define a partir de los criterios de selección de textos según cada uno de esos dos objetivos (Tabla 15).

A los criterios de selección dirigidos a dar respuesta a esa necesidad de contactar personalmente con la literatura —variedad, calidad, densidad significativa y capacidad para provocar encuentros estimulantes con la lectura—, se les añaden los que traducen el objetivo formativo de promover hábitos lectores. El reto para los docentes, en este caso, es buscar el equilibrio entre las propuestas metodológicas (modalidades de lectura y actividades concretas) y un corpus abierto, que resulte atractivo e idóneo para formar lectores a partir de objetivos concretos.

Características lector reticente		Objetivos formativos	
<b>Dificultades de lectura</b>	Textos breves	Iniciar hábitos lectores	Textos para emocionar
	Textos familiares		Textos para reflexionar
	Textos con imágenes		Textos para sorprender Textos para conocer
<b>Sin vínculos personales con la lectura</b>	Textos variados	Avanzar en la interpretación	Textos desafiantes
	Textos de calidad		
	Textos con densidad significativa		
	Textos estimulantes		

Tabla 15: Propuestas textuales y objetivos formativos

Fuente: Margallo, 2012

El carácter abierto de este corpus tiene que ver con la naturaleza de los criterios de selección que se han definido en términos de los tipos de textos —breves, próximos, con imágenes—, de los efectos que pretenden provocar —emocionar, hacer reflexionar, sorprender, ampliar conocimientos— o de sus características —calidad, densidad, relevancia, carácter desafiante—. La definición funcional de los criterios de selección permite que se utilicen para ampliar el corpus con nuevas incorporaciones de textos que encajen en alguno de los criterios. Y también explica los efectos centrípetos de la aplicación conjunta de los criterios de selección que, al aplicarse de manera superpuesta, tienden a confluir en unas mismas lecturas en las que se ejemplifica más de un criterio. Se conforma así un corpus abarcable y con unos rasgos definidos que facilitan su aplicación por parte del mediador (Margallo, 2012: 83).

En el mismo caso que los lectores reticentes o débiles, paradójicamente, se encuentran los lectores fuertes (Manresa, 2010), caracterizados por la inestabilidad y el encasillamiento en un mismo tipo de textos —en su mayoría, series o sagas de lo que Lluch llama paraliteratura juvenil o literatura juvenil comercial (Lluch, 2005), donde el factor de la mercadotecnia y la difusión a través de las redes sociales desempeña un importante papel.

La falta de diversidad en los tipos de lectura obstaculiza la progresión de la competencia literaria, generando inseguridad para acometer otro tipo de lecturas. En cuanto al aislamiento, se produce en una doble vía: por la de los iguales, dadas las dificultades para compartir la afición por la lectura con otros adolescentes, lo que viene a excluirlos del «grupo» —compuesto mayoritariamente por no lectores o lectores débiles que no alcanzan el mismo ritmo de lectura ni su grado de «adicción» (Lluch, 2005)—; y por la de los adultos, donde se incluyen familia, profesorado y otros mediadores, en la creencia de que no necesitan ayuda.

Para este perfil de lectores y para superar sus debilidades, Manresa (2010) señala que las prioridades deben centrarse en prevenir el abandono de la lectura, desde la etapa de primaria y en los primeros niveles de secundaria, mediante estrategias que pongan a su alcance lecturas diversas de forma continuada, por ejemplo, con programas escolares de lectura libre cuya selección parta del conocimiento de los bagajes lectores del alumnado para evitar, al mismo tiempo, el estancamiento en temas y géneros y el distanciamiento con sus experiencias literarias<sup>102</sup>; con actividades que fortalezcan sus propios criterios de selección, por ejemplo a través de recomendaciones literarias, y la posibilidad de compartir sus lecturas y sus opiniones a través de espacios de diálogo, en la línea de las propuestas de Chambers (2007, 2017), lo que enlaza con otro criterio necesario: la opinión de los adolescentes sobre los libros que leen.

- Opinión del lector

Existe un acuerdo generalizado en cuanto a que los libros deben gustar a los lectores. Esto implica aplicar cierta *empatía* con los gustos del alumnado, «entendida como respuesta a sus expectativas lectoras» (Cerrillo, 2015: 80) y para ello es necesario conocer la opinión del alumnado sobre los libros que lee (bien por prescripción escolar, bien por elección propia).

La ampliación de la edad de escolarización obligatoria convirtió a los adolescentes en un potencial destinatario literario, sobre todo para el género de la novela juvenil, y abrió un campo de reflexión sobre sus gustos literarios en torno a la pregunta ¿qué libros gustan a los niños y niñas? (Colomer, 2005: 186). La misma Colomer apunta una respuesta: «hay que escucharles hablando sobre libros, verles formar y explicitar su opinión» (Colomer, 2005: 187). Y este es uno de los aspectos atendidos por Manresa en sus trabajos sobre los hábitos lectores de los adolescentes (Manresa 2009a, 2009b y 2010).

Para mejorar los hábitos lectores y formar lectores competentes con capacidad para contextualizar y caracterizar lo que leen son fundamentales el aumento de la cantidad de libros que lee cada alumno y cada alumna, y la constancia de la actividad lectora, pero también hay que atender a los bagajes lectores que surgen de los itinerarios que se les proponen y a su propia voz, más presente que nunca en la actualidad con la proliferación de foros públicos que han democratizado la experiencia lectora hasta el punto de que cualquier lector o lectora puede publicar sus comentarios en las redes (Manresa, 2009b: 33).

---

<sup>102</sup> Como ejemplo, Manresa (2010) ofrece un itinerario posible en torno al género fantástico que va desde géneros fronterizos como la novela negra o policíaca al fenómeno *fanfiction*, pasando por el realismo mágico o los clásicos del género fantástico.

Manresa establece tres niveles de categorías para analizar los argumentos que esgrimen los adolescentes cuando hablan de libros:

1. Nivel experiencial: argumentos que relacionan el libro con la experiencia personal y cotidiana del lector (experiencia íntima, hechos relacionados con la vida cotidiana o aspectos relativos a la extensión y dificultad o facilidad de comprensión textual).
2. Nivel intermedio: argumentos que, de forma implícita, poco consciente y sin utilizar metalenguaje literario se apoyan en los textos leídos.
3. Nivel textual: argumentos que hacen referencia a los textos literarios, formulados por medio de terminología literaria específica (metalenguaje literario). Aquí distingue, a su vez, entre argumentos literarios, intuitivos y analíticos, según el grado de cultura literaria que se exprese y la forma en que se haga, más o menos descriptiva o analítica.

Casi el 50% de los jóvenes de la muestra analizada por Manresa se refiere a los libros a través de argumentos experienciales (vida personal y académica) sin atender al «artificio literario» de las obras (Manresa, 2009a: 517). Estos argumentos se basan más en una idea funcional de la lectura ligada al ocio y al placer: la lectura para divertirse, aburrirse o interesarse, aunque sí son capaces de considerar el texto como un producto cultural.

El origen sociocultural de la familia y el volumen de lectura son variables significativas a la hora de analizar los argumentos de estos jóvenes. La diferencia entre los distintos niveles socioculturales se expresa en los argumentos analíticos: los lectores de contextos familiares más cultos formulan opiniones más abstractas, elaboradas y centradas en el análisis textual que los lectores de un ámbito familiar poco académico. La frontera se sitúa en el terreno de la abstracción y el análisis (Manresa, 2009a: 520).

En cuanto al número de lecturas, la diferencia está en la identificación personal y la funcionalidad de los textos. Los lectores fuertes tienen una relación más distanciada con la lectura práctica y la identificación personal, se fijan más en el texto como objeto literario y son capaces de plantear argumentos con un nivel de abstracción más elevada (argumentos analíticos), aunque lectores fuertes y débiles coinciden en relacionar los relatos con otros tipos de distracción (Manresa, 2009a: 521).

- Delimitación del lector según su sexo

A pesar de las políticas educativas de coeducación<sup>103</sup>, los adolescentes siguen seleccionando libros según su sexo, este factor constituye una «corriente subterránea

---

<sup>103</sup> Puesto que en nuestro país la enseñanza pública en cualquier etapa es mixta, la expresión *coeducación* podría parecer un pleonismo, sin embargo, y por desgracia, no lo es y aún son necesarias

de gustos y de opciones lectoras» (Díaz-Plaja, 2009: 123). La creencia de base es que la lectura es «cosa de chicas» y las diferencias se sitúan, sobre todo, en el nivel experiencial. Ellas se identifican más con los textos y se decantan por relatos más realistas, con chicas como protagonistas, historias de amor o conflictos cotidianos, frente a los chicos lectores, más interesados por el mundo de la fantasía, la aventura o el terror (Manresa, 2009a; Díaz-Plaja, 2009). Ellos hacen una lectura más distanciada de factores experienciales y se sitúan más en el nivel textual, se fijan más en el texto en sí mismo, en sus características literarias y ficcionales, lo que provoca que sus argumentos sean más analíticos.

Por último, en el caso de lectores débiles de uno y otro sexo, no parece haber diferencias de género en cuanto al desinterés por la literatura. Sí que las hay cuando se distingue entre lectura literaria académica, apegada al canon y a fines académicos, y lectura autónoma y por placer, opción a la que se adscriben más los chicos (Miquelon, 2017: 137). Aquí ya nos movemos en el terreno de las representaciones, otro factor que puede interesar para conocer mejor los perfiles lectores.

#### - Representaciones del alumnado

Las representaciones, como conjuntos organizados de cogniciones relativas a un objeto, en nuestro caso la educación literaria, producen un «sistema de anticipaciones y de expectativas» que modula la percepción que tiene el sujeto de la finalidad de ese mismo objeto. Las implicaciones didácticas del concepto son patentes pues las representaciones del alumnado sobre un contenido escolar influyen directamente en el valor que le atribuyen y la forma en la que lo abordan (Miquelon, 2017). Este aspecto es particularmente valioso para la didáctica de la lectura literaria, al igual que lo es el estudio de las representaciones de los docentes sobre la literatura, la cultura, la lectura literaria y las obras literarias puesto que influyen directamente en la selección del corpus escolar y las prácticas de enseñanza, tal como se verá en el siguiente capítulo y en la segunda parte de este trabajo.

En el contexto de la enseñanza de la literatura, se trata, por tanto, de reflexionar en las actitudes de lectura adoptadas por el alumnado cuando se leen textos literarios en el marco de la clase de Lengua, o en las actitudes que el profesorado desea enseñar a adoptar. Los resultados de la encuesta llevada a cabo por Miquelon definen los siguientes perfiles de representación (Miquelon, 2017: 132-135):

1. Lectura escolar obligatoria. El alumnado integrado en este perfil (42,2 %) considera que el docente está más preparado para elegir los libros de lectura en el marco de la clase de lengua y mantiene una actitud de distanciamiento, así como

---

políticas que eliminen los estereotipos de sexo en la educación.

- de rechazo por la finalidad de la lectura basada en un mejor autoconocimiento y por las actividades de carácter ficcional y de identificación con los personajes.
2. Lectura de desarrollo cultural y personal (23,2 %). La mayoría de estos alumnos cree que las lecturas escolares corresponden a sus intereses y que el corpus debe estar compuesto por clásicos.
  3. Lectura de placer personal y subjetivo (21,5 %). Este grupo se caracteriza por el rechazo de los clásicos de la literatura y la importancia que concede a la autonomía en la elección de los libros. Frente al resto de perfiles, la mayoría de este grupo rechaza que el profesorado esté mejor preparado para hacer la selección de lecturas.
  4. Un mal necesario (13,1 %). A este grupo pertenece el alumnado que atribuye a la enseñanza de la literatura exclusivamente una finalidad utilitaria y que rechaza cualquier actitud hacia la lectura, participativa o distanciada, en este caso, quizá, porque requiere mayor competencia lectora.

En sus conclusiones, Miquelon (2017) coincide con los expertos y expertas que hemos venido reseñando en este capítulo: el corpus escolar debe estar compuesto por lecturas diversificadas y formatos múltiples a fin de ampliar las posibilidades de educación literaria para cada discente, siempre con la precaución de evitar desigualdades, sobre todo de carácter sociocultural, que tengan como consecuencia perpetuar una cultura elitista.

#### ***2.4. Itinerario de aprendizaje***

Este criterio se fundamenta en la premisa básica de que la construcción del placer lector y el desarrollo de la competencia lectora se realizan a partir de la lectura de libros y en ello coinciden todos los expertos, sin excepción (por citar algunos: Mendoza, 2004; Colomer, 2005; Jover 2007; Dueñas Lorente, 2012; Mata 2008a, 2008b, 2008c, 2011, 2014; Sanjuán, 2011a, 2011b, 2014, 2016; Cerrillo, 2015, 2016; Munita, 2017). Para Colomer (2005) en este criterio confluyen los restantes, puesto que atiende a «la consideración del texto, el lector y la mediación educativa» desde los niveles de competencia del alumnado y su adecuación educativa (Colomer, 2005: 188), por eso lo tratamos en último lugar.

Las bases para indagar sobre el progreso de la comprensión y la competencia literaria se establecieron a mediados del siglo XX con las investigaciones sobre la lectura y la psicología cognitiva, que propiciaron el uso de instrumentos psicopedagógicos para la selección de los corpus formativos, la producción de libros aplicando fórmulas de lecturabilidad, clasificados por edades según la evolución medida de las capacidades

de los lectores, y el diseño de programas escolares para adiestrar al alumnado en estrategias y habilidades de lectura, aunque sin prestar demasiada atención al hecho literario, es decir, a la obra, hasta que la investigación se percató de que es la literatura la que convierte a los lectores en «receptores literarios y los convierte efectivamente en tales» (Colomer, 2005: 189).

En las aulas, por otro lado, además de la presencia activa de los libros a través de la biblioteca escolar o de aula, lo que interesa ahora es conocer qué competencias debe adquirir el alumnado y qué prácticas ayudan a su desarrollo. Aquí es donde se vincula la investigación sobre la literatura infantil y juvenil con la didáctica de la literatura, sabiendo, además, que la construcción de un itinerario lector de aprendizaje comporta una tarea social de «construcción compartida del significado» (Colomer, 2005: 191) en la que participan docentes, familias, bibliotecarios o libreros, es decir, agentes mediadores entre lecturas y lectores en formación que podemos representar con la figura de la red (Colomer, 2009b: 8).

Si partimos de la consideración del texto, un itinerario lector debe atender a aspectos concretos de formación en las convenciones literarias, por ello, los textos seleccionados deben ser «ejemplarizantes», en el sentido de que muestren ejemplos claros y adecuados de los conceptos a observar con el adecuado nivel de dificultad para el alumnado (Mendoza, 2004), a modo de paradigmas (Mendoza, 2008). Un itinerario basado en la literatura juvenil sería la base formativa para el reconocimiento de las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios y para el establecimiento de conexiones con otras obras literarias o, lo que es lo mismo, de relaciones intertextuales (Mendoza, 2008).

Desde esta perspectiva, en la creación de un itinerario lector desempeña un papel importante el modelo competencial, según el cual

la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia de forma más patente es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos literarios, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural, sino sobre todo, y principalmente, como *fuentes de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida*<sup>104</sup>. (MECD, 2015: 6992)

Para el desarrollo de esas destrezas es necesario trazar las estrategias que mejor convengan según las consideraciones hechas hasta ahora (objetivos curriculares o de aprendizaje, criterios de selección del corpus y de su función, perfil del alumnado

---

<sup>104</sup> El subrayado es nuestro.

receptor...). En el epígrafe siguiente haremos una revisión de las principales estrategias metodológicas puestas en práctica en el panorama de la educación literaria.

### 3. De la teoría a la práctica. Propuestas de formación de lectores (cómo)

En su revisión de las investigaciones en torno a la enseñanza literaria en el ámbito hispanoamericano, Munita y Margallo (2019) constatan que aún no se tiene información completa sobre las prácticas «reales» de educación literaria (Munita y Margallo, 2019: 163). Los estudios realizados a partir de la observación directa del contexto del aula, los informes y reflexiones del profesorado en ejercicio a través de sus propios testimonios, el trabajo colaborativo entre docentes e investigadores y las investigaciones cuantitativas sobre la visión que tiene el profesorado de la lectura, ofrecen un variado panorama de metodologías aplicadas en las aulas de secundaria que van desde la ausencia de metodologías definidas y prácticas en las que

no hay una motivación clara ni objetivos explícitos para leer literatura, y en las que no se promueven intervenciones pedagógicas específicamente diseñadas para hacer avanzar la competencia interpretativa de los estudiantes. (Munita y Margallo, 2019: 163)

A otras en las que se pone énfasis en la lectura y la escritura como prácticas sociales; las que ofrecen propuestas metodológicas generales para el desarrollo de hábitos lectores y el placer por la lectura, o propuestas específicas sobre textos poéticos, uso de textos multimodales y uso de los servicios de las bibliotecas escolares.

En los testimonios directos del profesorado se constata una queja común, la dificultad para promover hábitos lectores y las tensiones entre los objetivos de fomento de la lectura y los de enseñanza del conocimiento literario (Munita y Margallo, 2019: 164). Tensiones que se ponen de manifiesto en la selección de textos y en el diseño de actividades específicas con las lecturas obligatorias y que, por otra parte, han generado nuevas formas de desarrollar itinerarios escolares de lectura, caso de las constelaciones literarias, de los itinerarios basados en la intertextualidad entre obras canónicas, obras de literatura juvenil y productos audiovisuales, o de los itinerarios en torno a la lectura de álbumes ilustrados o relatos breves<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Para una completa reseña de las fuentes de estas propuestas, véase Munita y Margallo, 2019: 163-165. Asimismo, para ampliar el apartado de itinerarios basados en la lectura de álbumes ilustrados o textos gráficos que, además, han traspasado al público infantil o juvenil para asentarse como lecturas para adultos, resulta imprescindible la consulta de los capítulos IV y V del trabajo de la profesora M.I. Borda, *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles* (Borda, 2017).

### 3.1. Constelaciones literarias

Las constelaciones literarias podrían definirse «como una estrategia didáctica a seguir o como producto final de una práctica lectora» (Rovira, 2019: 279) que consiste en conectar diversas lecturas con una temática común, de forma que se crea un itinerario abierto en el que cada lector puede optar por distintas *estrellas*, conformando así «su intertexto lector, basado en intereses personales, recomendaciones, estilos...» (Rovira, 2019: 279).

Jover (2007, 2012) y el grupo Guadarrama<sup>106</sup>, al que también pertenecen Á. Bengoechea, R. Linares y F. Rueda, todas ellas profesoras de Lengua y Literatura en secundaria, hacen su propuesta en torno a las constelaciones literarias desde un enfoque *cosmopolita*, esto es, transdisciplinar y multicultural, que transita desde lo individual —o local— a lo colectivo. A partir de este planteamiento ético y abierto, tres son las coordenadas sobre las que construir un canon literario para adolescentes:

- las ciudadanías de referencia;
- las edades de los destinatarios;
- el grado de desarrollo de su competencia literaria.

Jover (2007) sustituye el criterio cronológico de la historia de la literatura por redes temáticas que establecen conexiones entre las obras literarias, permiten un acercamiento integrado a la literatura desde distintas disciplinas e incluyen los gustos e intereses del alumnado a partir de los siguientes criterios:

1. Renunciar a las ambiciones enciclopédicas en favor de una cuidada y articulada selección.
2. Abandonar el tradicional enfoque historicista por una aproximación al horizonte histórico de la obra.
3. Apostar por el diálogo entre el ayer y el hoy, entre la literatura y otras formas de expresión, mediante una lectura en *contrapunto*<sup>107</sup> de textos del pasado y del presente, de textos literarios y de otro tipo de discursos indisolublemente ligados a la actualidad de los jóvenes: publicidad, televisión, cine, etc. El objetivo es que sean lectores críticos una vez salgan de las aulas (Jover, 2007: 124).

Los temas y las lecturas asociadas a los mismos pueden ser infinitos. En la selección de lecturas tienen cabida la literatura canónica de todos los tiempos —Homero, Aristófanes, Ovidio, Cervantes, Shakespeare, Poe, Neruda, Austen, Chejov, Baroja, Lorca, *El Lazarillo*, *Las mil y una noches...*; los clásicos de la literatura juvenil —*La isla*

---

<sup>106</sup> En el siguiente enlace se pueden ver algunos de los proyectos de este grupo basado en las constelaciones literarias: <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/qui%C3%A9nes-somos>

<sup>107</sup> El término proviene de E. Said, *Cultura e imperialismo*, 1993.

*del tesoro, Las aventuras de Tom Sawyer, El libro de la selva, El corsario negro, El último mohicano, Los viajes de Gulliver, Julio Verne, El señor de los anillos, Los tres mosqueteros, La llamada de lo salvaje, Las aventuras de Sherlock Holmes...*; y la literatura infantil y juvenil contemporánea —Roald Dahl, Michael Ende, René Goscinny, Gianni Rodari, Miguel Fernández Pacheco, Laura Gallego, Agustín Fernández Paz, Elvira Lindo, Carlo Frabetti, J.K. Rowling, Andreu Martín, Jaume Ribera, Christine Nöstlinger, etcétera<sup>108</sup>. Estas son algunas de las constelaciones propuestas por Jover (2007, 2012):

- Los amores difíciles (con una selección de mitos de Ovidio; Christine Nostlinger, *Una historia familiar*; Melina Marchetta; *Buscando a Alibrandi*; Isabel-Clara Simó, *Raquel*; Miguel Fernández-Pacheco, *Siete historias para la infanta Margarita*; Shakespeare, *Romeo y Julieta*; Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*; Martín Casariego, *El chico que imitaba a Roberto Carlos*; Machado, Garcilaso, Petrarca...; Rostand, *Cyrano de Bergerac, El fantasma de la ópera*; Neruda, Salinas, Cernuda, O. Paz, J.L. Borges, Ángel González...).
- Variante: el género epistolar (*Cyrano, Las amistades peligrosas, Las desventuras del joven Werther, Carta de una desconocida*).
- Madurez lectora (J. Austen, *Sentido y Sensibilidad, Orgullo y Prejuicio; El sueño de una noche de verano; Ana Karenina; Ardiente secreto, Veinticuatro horas en la vida de una mujer; El collar de la paloma; Mujeres de ojos grandes; Amores de medianoche; Yourcenar...*).

Otros temas relacionados pueden ser la amistad, las relaciones familiares, las pasiones del ser humano, la vida en la escuela...

- Sed de aventuras (*El señor de los anillos, Jasón y los argonautas, La isla del tesoro, Perseo y la cabeza de Medusa*)
- Moverse de casa
- El bien y el mal
- La paz y la guerra
- El ser humano y la naturaleza<sup>109</sup>

Como se puede observar, en la selección de obras prima la calidad literaria y un abanico de temas cercano a las expectativas del alumnado adolescente, para quien «se busca un equilibrio entre conocer y reconocer, como procesos intelectuales dominantes

---

<sup>108</sup> Evidentemente, la lista puede cambiarse, ampliarse o actualizarse con otros formatos y fenómenos digitales, pero están algunos de los «autores indispensables» según Bloom, Calvino u Ordine, y también algunas autoras indispensables, según quien esto escribe.

<sup>109</sup> Guadalupe Jover y el grupo Guadarrama mantienen varios blog de clase en los que comparten propuestas de constelaciones. Para verlas se pueden consultar los siguientes enlaces: <https://sites.google.com/view/leerlapalabayelmundo>; <http://aulascontraviento.blogspot.com/>; <https://sites.google.com/site/frentealaadversidad/>.

en la lectura» (Dueñas Lorente, 2012: 151). Esto contribuye a avanzar en el objetivo de adquirir una competencia literaria y una madurez lectora que se proyecten después de la etapa escolar obligatoria. Así, la función de la educación literaria en la escuela, «debiera consistir en la provisión de un buen mapa y una brújula, así como la experiencia placentera de un recorrido por tres o cuatro paisajes tal vez muy diferentes entre sí» (Jover, 2007: 108).

Una variante de las constelaciones literarias son los *planos de metro literarios* (Gagnon-Roberge, 2019: 24)<sup>110</sup>, organizados también por temas y niveles lectores, que pueden usarse para sugerir otras obras tras una lectura obligatoria. Véase figura 7.

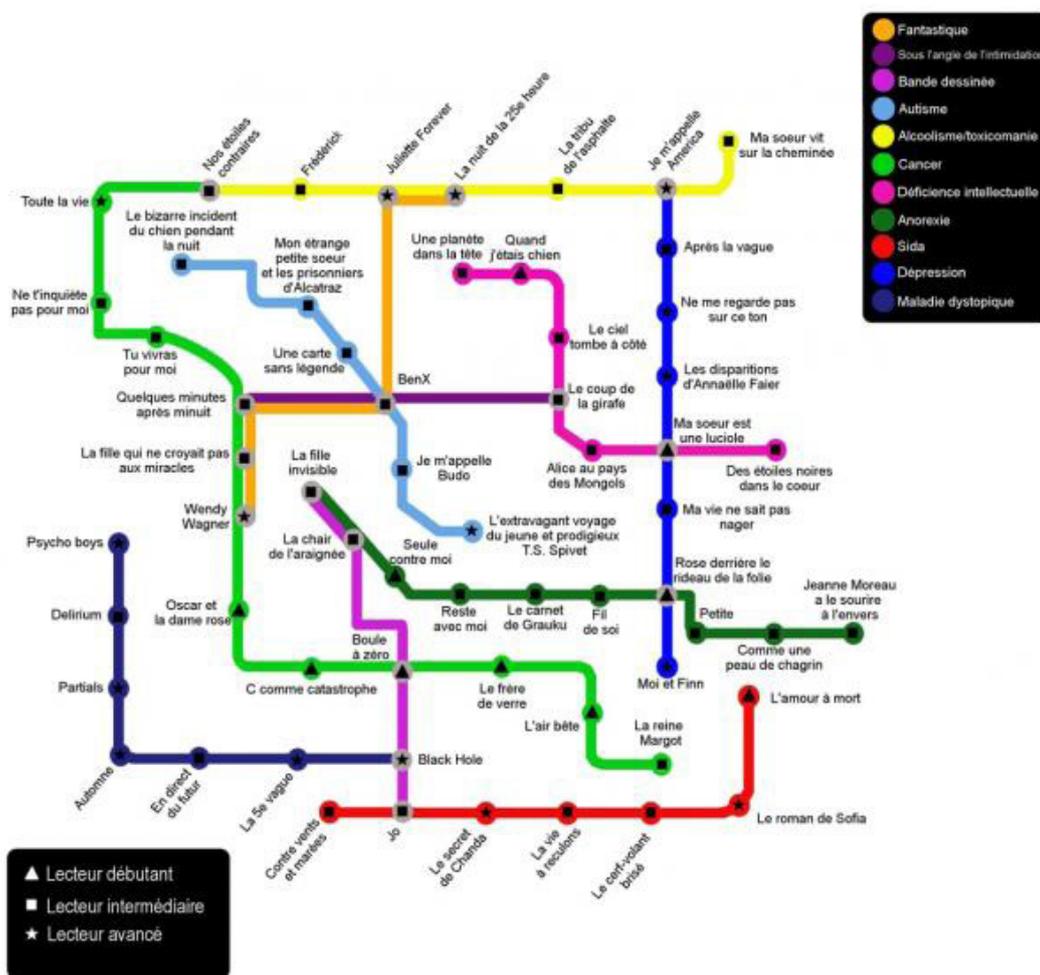


Figura 7. Plano de metro literario sobre las enfermedades  
Fuente: Sophiliet.ca

<sup>110</sup> En este enlace pueden consultarse los planos de metro literarios diseñados por esta profesora y bloguera canadiense con sugerencias de lectura para adolescentes y público en general: <http://sophiliet.ca/metro.php>

Dentro del plan de estudios para la formación del profesorado de primaria y el Máster de Secundaria y de varios proyectos de investigación de la Universidad de Alicante, algunos profesores trabajan otra versión actualizada de las constelaciones literarias mediante el universo transmedia, con la intención de

ampliar el carácter textual de los elementos enlazados hasta llegar a cualquier lectura multimodal, ya que estas también muestran múltiples relaciones intertextuales. Aunque no son propiamente «universos transmedia», ya que puede haber varias obras muy distintas en la constelación, adaptamos también el concepto de transmedia (Scolari, 2013) que nos permite incluir múltiples elementos como películas, videojuegos o cómics, que generalmente son ajenos a las explicaciones en clase de literatura. (Rovira, 2019: 279).

Rovira (2019) señala la futilidad de cuestionarse la presencia de los clásicos en los itinerarios lectores académicos, y, al mismo tiempo, también llama la atención sobre la inutilidad de negarse a nuevas formas de lectura, que es lo mismo que negarse a admitir que ya vivimos en la galaxia Internet. Maridar enseñanza tradicional e innovación reafirma el *pluralismo metodológico* actual en materia de educación literaria (Ballester e Ibarra, 2009).

Esta lectura multimodal nos acerca también a la idea de hipertexto desarrollada en los últimos tiempos (Mendoza, 2010, 2012a; de Amo, 2012) a partir del marco de la intertextualidad, referida tanto a la producción literaria *en papel*, como a la literatura digital o cibertextos en general (Mendoza, 2012b: 74). Mendoza hace hincapié en que el hipertexto<sup>111</sup> es una constante discursiva en la historia literaria, no solo en el mundo digital:

La lectura de un texto remite a otras experiencias de lectura, o simplemente a otros textos. El hecho hipertextual —referido a las producciones de la hipertextualidad como modalidad transtextual, según la describiera Genette (1982)— es de ancestral antigüedad (posiblemente ya presente en la misma literatura oral), aunque el término y la conceptualización sean recientes. Y, para destacar esta perspectiva, convendrá señalar que la pervivencia de la tradición escrita también incide en las textualidades digitales. La obra literaria es un hipertexto discursivo o, como lo denomina Umberto Eco (2003), un hipertexto textual. (Mendoza, 2012b: 75)

En ambos casos, hablemos de textualidad impresa o digital, se activan los componentes de la competencia lectoliteraria y del intertexto lector y se ponen en

---

<sup>111</sup> Mendoza utiliza esta expresión en los términos definidos por U. Eco en «Vegetal and Mineral Memory: The Future of Books», conferencia pronunciada en noviembre de 2003 con motivo de la inauguración de la biblioteca de Alejandría. En esta conferencia Eco se refería al hipertexto textual como texto literario impreso que incluye referencias a otros textos, necesariamente vinculado hoy en la formación lectora con los conceptos de texto hipertextual —texto digitalizado que da acceso a través de enlaces a sus referentes— e hipertexto sistémico —texto que se da en el espacio cibernético—. Véase Mendoza, 2012: 13 y 2012a, nota 3, página 77.

marcha las habilidades del lector para «relacionar, asociar, comparar, contrastar, matizar y establecer correlaciones y dependencias» (Mendoza, 2012b: 76), en suma, las estrategias para una lectura eficaz en un proceso cognitivo complejo que requiere el acceso a la *textualidad desplegada* de los textos (Mendoza, 2012b: 98).

Este panorama abre un amplio campo de posibilidades didácticas en la formación del lector literario. Prueba de ello son los trabajos que se incluyen en el volumen coordinado por Mendoza (2012a) en los que se señalan las características de los hipertextos textuales-literarios de distintos géneros, desde el álbum ilustrado a la narrativa metaficcional, la pervivencia de referentes canónicos y propuestas sobre textualidades multimodales. En este sentido véase la aportación del profesor J. M. de Amo «La novela gráfica como hipertexto. Facetas formativas de textos multimodales» (De Amo, 2012). Son interesantes los estudios que concretan itinerarios de obras hipertextuales como los de M.M. Ruiz Domínguez en torno a *Corazón de tinta* de Cornelia Funke (Mendoza, 2012a: 149-164); A. Ambròs sobre *Cuento de Navidad de Auggie Wren*, de Paul Auster (Mendoza, 2012a: 165-181); A. Díaz-Plaja (Mendoza, 2012a: 182-196), homenajeando a Mark Twain y su *Huckleberry Finn*; y M. Sanjuán, que establece un itinerario intertextual a través del subgénero de los relatos de naufragos (Mendoza, 2012a: 197-215). Sobre las posibilidades formativas para la lectoescritura, puede consultarse el trabajo de R.F. Llorens y J. Rovira «De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura» (Mendoza, 2012a: 262-274) donde se hace patente la operatividad formativa de algunas herramientas digitales.

### **3.2. De los talleres literarios a las narrativas transmedia**

A partir de las transformaciones que la revolución tecnológica ha generado en la estructura social, cultural y económica del mundo entero, las últimas reformas educativas incluyen el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en todas las materias, como una nueva área competencial. Así, con la inclusión de esos dispositivos digitales, le hemos dado un nuevo sentido al concepto de *alfabetización*, lo que nos obliga a pensar en términos de *multialfabetización* (Scolari, 2016).

En este sentido, la innovación en las materias lingüísticas y literarias pasa por prestar atención a las llamadas prácticas letradas vernáculas, las narrativas transmedia y la lectura social con todos sus epítextos virtuales (Cassany, 2009, 2016; Aguirre, 2002, 2011; Scolari, 2014, 2016; Lluch, Tabernero y Calvo, 2015) e incorporarlas a las prácticas de aula o, al menos, conocerlas para planificar y diseñar secuencias didácticas con metodologías más familiares al alumnado actual, jóvenes nativos digitales cuyo aprendizaje informal a través de sus dispositivos móviles no debería despreciarse.

### 3.2.1. Talleres literarios

Una de las estrategias de acercamiento a la literatura e interiorización de sus convenciones es la escritura creativa. En los años 80 surgen las primeras propuestas de *talleres literarios*, fruto, por un lado, del cambio de paradigma en la enseñanza de la literatura:

...frente al teoricismo, formalismo e historicismo que constituyen la columna vertebral de la formación de los docentes, fuera del ámbito escolar se ofrece el placer de escribir, el «hacer cosas con palabras»: actividades de escritura, lectura e interpretación textual bien integradas entre sí que, sin relegar el protagonismo del autor del texto, cuentan con el decisivo papel del receptor y usuario del mismo (Delmiro, 2002: 16-17)

Y por otro, de los estímulos que llegan desde los 60 a través de figuras como R. Queneau y F. Le Lionnais, del grupo Oulipo; G. Rodari y su *Gramática de la fantasía* (1973) o las propuestas de la Escuela de Barbiana. En España, las primeras experiencias en esta línea de intervención se deben a A. M. Pelegrín, F. Rincón y J. Sánchez Enciso, E. Ortega, V. Moreno, S. Calleja o M. Tarrés, entre otros<sup>112</sup>.

Desde la visión del lenguaje como acción, esta metodología activa parte del conglomerado lectura-escritura, se centra en «la utilización de los procedimientos para la creación de textos de intención literaria y/o para la recreación de textos literarios» y coloca al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zayas, 2011a: 11), lo que vendría a ser un verdadero *aprendizaje significativo de las peculiaridades literarias*, matiza Mendoza (2004: 209).

A pesar del interés didáctico que representa, esta práctica no está exenta de limitaciones y ha recibido críticas por parte de algunos expertos. Colomer (1991), por ejemplo, señaló pronto su falta de vertebración en el curriculum escolar y, en consecuencia, la dificultad para la evaluación de resultados, la selección de recursos y la falta de criterios objetivos con los que el alumnado pudiera valorar su propio progreso en el dominio de la expresión escrita (Colomer, 1991: 25-26). Consciente de estas limitaciones, Zayas defiende esta práctica siempre que se haga con conciencia «de las convenciones literarias, basada en la lectura y análisis de textos-modelo, es decir, en la reflexión metalingüística y metaliteraria, de acuerdo con unos objetivos de aprendizaje bien definidos» (Zayas, 2011a: 12). En la misma línea se sitúan las propuestas de V. Moreno (2008, 2015), para quien

cualquier actividad de modificación de un texto debe partir de su comprensión, tanto en el plano pragmático, sintáctico, semántico y estilístico. Sin un análisis previo del texto elegido para imitar y transformarlo no serían posible dichas actividades. (Moreno, 2008: 206; citado también en Dueñas Lorente, 2013: 146)

---

<sup>112</sup> La nómina completa se puede consultar en Delmiro, 2002: 39-79.

Para Dueñas Lorente (2013) la principal limitación es que la lectura queda relegada a un segundo plano, al servicio de la escritura, puesto que «la selección, lectura y revisión de los textos que sirven de referencia vienen determinadas en buena parte por sus posibilidades de imitación o manipulación, por su mayor o menor relevancia en cuanto modelos para las actividades de escritura del alumnado» (Dueñas Lorente, 2013: 147); como consecuencia de ello, y dado que la motivación por mantener la escritura creativa una vez finalizada la etapa de educación obligatoria es poco probable, es presumible también el abandono del interés por la lectura.

No obstante, y a pesar de las limitaciones apuntadas, las prácticas de escritura creativa o prácticas letradas en general siguen suscitando interés por parte de los docentes y de los investigadores, tal como se deduce de la revisión de Munita y Margallo (2019) donde ponen de manifiesto experiencias de investigación y de aula realizadas en los últimos años en las que se implican el juego creativo, la construcción literaria y la composición textual en continua interacción con la lectura y enmarcadas en «proyectos globales de producción que dan sentido a las actividades de escritura» (Munita y Margallo, 2019: 165)<sup>113</sup>.

Que las nuevas tecnologías han transformado nuestras vidas, nuestros trabajos y nuestro acceso al conocimiento ya es un lugar común porque son una realidad<sup>114</sup>. Que esta realidad está presente en las aulas es una evidencia, pero que esa presencia esté debidamente utilizada, justificada y secuenciada en las programaciones y en las estrategias didácticas quizá no lo sea tanto, sobre todo en el ámbito de la educación literaria, donde aún se mantiene la equivalencia entre literatura y libro, entendiendo el objeto libro como icono y símbolo de Cultura (Aguirre, 2002). Pese a ello, la educación literaria no es un territorio ignoto para las TIC y de eso vamos a tratar en adelante, puesto que además de transformar el acceso al conocimiento, también han dado lugar a nuevos géneros discursivos, nuevas formas de leer y escribir, nuevas opciones de acercamiento al hecho literario (González y Margallo, 2013) y nuevos procesos de recepción textual (García Roca, 2019; García Roca y De Amo, 2019).

---

<sup>113</sup> En este contexto, también son interesantes las experiencias presentadas en el congreso internacional *Sociedad y Cultura Letrada*, celebrado en Cuenca en 2019 y organizado por el CEPLI (Sánchez-García, Navarro y Elche, 2019).

<sup>114</sup> Parte de la redacción de este trabajo se ha hecho durante los sucesivos confinamientos decretados tras la declaración de estado de alarma por la pandemia COVID-19 en marzo de 2020. A partir de esa fecha el mundo de la educación en su conjunto ha debido adaptarse a nuevos modos de impartir clase a través de las pantallas, en las modalidades de enseñanza no presencial o enseñanza sincrónica. Esta situación ha generado la necesidad de incluir en la práctica docente herramientas digitales, que si bien no representaban una novedad, sí lo ha sido el hecho de su normalización.

### 3.2.2. Lectura y escritura a través de la Red

Para dibujar un esquema básico del uso de internet por parte del profesorado, partiremos de la clasificación en ámbitos propuesta por Zayas (2006) actualizando los recursos a los que este autor hace referencia. El profesorado usa internet para:

1. Obtener información complementaria a los libros de texto (sobre autores, movimientos o épocas literarias), a través de bibliotecas virtuales como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; de revistas de difusión científica sobre literatura y didáctica de la literatura; de webs informativas y portales para el profesorado, como el portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)<sup>115</sup>, Redined<sup>116</sup>, ambos dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, o el portal Averroes de la Junta de Andalucía<sup>117</sup>.
2. Localizar materiales didácticos, desde apuntes, presentaciones, vídeos, actividades interactivas, infografías, juegos educativos, etc., que pueden encontrarse en páginas específicas, en blog de docentes o de editoriales e instituciones educativas. En Andalucía un ejemplo sería el repositorio Agrega<sup>118</sup>, alojado en el portal Averroes.
3. Utilizar herramientas para el aprendizaje. Aquí entrarían las pizarras digitales e interactivas, presentes ya en la mayoría de aulas de nuestro país; los procesadores de texto en línea y colaborativos (*wikis*, *webblogs*, Google docs, Genially, Canva); los dispositivos y recursos multimedia de audio e imagen (Audacity, Voki, Glogster, códigos QR, Youtube, etc.), blogs, redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram), cazas del tesoro y *webquest*, entre otros.

Por su parte, González y Margallo (2013) distinguen tres niveles en la utilización de las TIC en el ámbito específico de la formación lectora, para ser usada tanto por docentes como por discentes, con sus respectivos epítextos virtuales (Lluch, Tabernero y Calvo, 2015):

- a. TIC para la información: en este nivel los estudiantes se sitúan como «usuarios y ejecutores de tareas» organizadas, para las cuales los recursos más utilizados son «webquest, cazas del tesoro, catálogos con reseñas y obras literarias, sitios web especializados en el fomento del hábito lector» (González y Margallo, 2013: 37). Las TIC para la información cumplen dos tipos de funciones: *construcción de un perfil de lector*, mediante herramientas que permiten que los estudiantes progresen de forma autónoma en la elección de lecturas a partir de sus gustos

<sup>115</sup> <https://intef.es/>

<sup>116</sup> <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/page/redined>.

<sup>117</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/>

<sup>118</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/contenidosdigitales>

- literarios<sup>119</sup>, y *consolidación de contenidos literarios*, a través de actividades de transmisión<sup>120</sup> de carácter historiográfico (sobre movimientos literarios, autores y obras) o actividades para la búsqueda y tratamiento de información literaria a través del modelo de las *webquest*<sup>121</sup>, idóneo para plantear un modelo de aprendizaje basado en la resolución de tareas.
- b. TIC para la socialización: en este nivel entran los foros de lectura y los clubes lectores en línea. Cumplen tres funciones: la de compartir experiencias de lectura a través de recomendaciones —bien de lecturas libres, bien de lecturas obligatorias, utilizando herramientas como *Glogster*, para crear murales, líneas del tiempo; *Voki*, los canales de podcast (SoundCloud, Spotify, iVoox o Spreaker) y de vídeos (Youtube) para la realización de videotráileres, para tareas más dinámicas—, crear comunidades de lectores, a través de clubes de lectura<sup>122</sup> y foros de lectores<sup>123</sup>, y construir conocimiento literario de forma colaborativa, tanto en red, a través de redes sociales y plataformas educativas<sup>124</sup>, como en el ámbito del aula. Esta última función es fundamental para el aprendizaje basado en proyectos.
- c. TIC para la creación, en las que el alumnado puede crear *productos literarios* a partir de modelos retóricos específicos, de la manipulación de las obras o de la actualización de los clásicos, y *respuestas creativas* en las que se trabajan fundamentalmente la comprensión lectora y la interpretación, para llegar a la comprensión global de los textos e incluir en los productos finales el análisis de los referentes contextuales de toda obra. En uno y otro caso son

---

<sup>119</sup> Como ejemplo, González y Margallo (2013) señalan el Club Kirico y el Servicio de Orientación a la Lectura (SOL), este último reconvertido a partir de 2013 en el Canal Lector, <https://www.canallector.com/seccion.php?id=64>. Estos sitios requieren la creación de una cuenta y un perfil de usuario que permite acceder a los recursos para crear una biblioteca propia e interactuar a través de comentarios y sugerencias.

<sup>120</sup> El modelo sería la web Aula de Letras, [http://www.auladeletras.net/Aula\\_de\\_Letras/Hot\\_potatoes.html](http://www.auladeletras.net/Aula_de_Letras/Hot_potatoes.html)

<sup>121</sup> En este enlace pueden consultarse diversos ejemplos de webquest: <https://sites.google.com/site/lcensecundaria/webquests>.

<sup>122</sup> Un buen ejemplo lo tenemos en el club de lectura para estudiantes de ESO y Bachillerato, *Veinte mil vueltas de imaginación*, o el club de lectura en línea para estudiantes de Educación *La ladrona de libros*, ambos de la Universidad de Granada, organizados dentro del programa educa.ugr (<https://educa.ugr.es/info/que-es-educaugr/>).

<sup>123</sup> Como *QueLlegeixes*, *Goodreads*, *Lectyo*, *Lectura* o *Entrelectores* (Lluch, Tabernero y Calvo, 2015; Rovira y Llorens, 2019).

<sup>124</sup> Ejemplo de ello sería la plataforma eTwinning, espacio de colaboración donde se ubican los proyectos educativos Erasmus + para centros escolares de la Unión Europea: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>.

útiles las herramientas para crear pósters digitales, archivos de audio, blogs, videotráileres o adaptaciones en formato vídeo<sup>125</sup>.

En este contexto entraría todo el fenómeno de las narrativas transmedia, entendidas como «un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación [proceso de expansión del relato], y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo [proceso de colaboración]» (Scolari, 2013: 46; Scolari, 2016). En las narrativas transmedia (en adelante, N.T.) pueden entrar diversas variables según la perspectiva de la que partan: la industria de los medios y la cultura participativa de los usuarios, desde un punto de vista economicista; la estrategia de la industria y las tácticas de los usuarios, si la propuesta parte de la antropología; el canon y el *fandom*<sup>126</sup>, si el punto de vista es narratológico (Scolari, 2014: 72). Sea cual sea el enfoque, las N.T. abarcan todo el espectro del universo mediático, viejo o nuevo, y los géneros discursivos (ficción, periodismo, documental, publicidad, discurso políticos, científicos, religiosos o educativos) (Scolari, 2014: 73) y suponen una especie de solución para afrontar la atomización de las audiencias que ha generado la web porque las reagrupan alrededor de un relato. La justificación de esta argumentación se basa en que el aumento de canales televisivos en la década de los 80 supuso una fragmentación de la audiencia; la llegada más tarde de la web y las nuevas formas de comunicación digital interactiva fragmentaron más el escenario comunicativo y hemos pasado a la «atomización de las audiencias» (Scolari, 2014: 74).

Un elemento clave de las N.T. es que los lectores/*fans* no son solo usuarios o consumidores de un producto cultural, sino que lo expanden con nuevos textos, la expansión de un universo narrativo deja de ser patrimonio de su creador. Si ese mundo entusiasma a sus lectores y genera una comunidad de *fans*, no tardarán en aparecer nuevos relatos en Fanfiction.net, en la plataforma Wattpad o en YouTube. (Scolari, 2016: 177)

De aquí surgen los nuevos conceptos para referirse a estos lectores activos: *translector*, *hiperlector*, *prosumidor* (productor + consumidor textual) o *produsuuario* (productor + usuario) (Scolari, 2016). En un nivel superior, como ejemplo de audiencia prospectiva y participativa, estaría el *lector beta* (*betalector* o beta), definido como persona que lee una obra de ficción con ojos críticos, con el objetivo de mejorar la

---

<sup>125</sup> González y Margallo (2013) ofrecen un listado muy completo de experiencias en esta temática, aún localizables en internet. Véase González y Margallo, 2013: 41-49. Aunque hemos seguido la clasificación de este estudio, hemos actualizado los ejemplos que en él se ofrecen en cuanto a herramientas y sitios web.

<sup>126</sup> Donde canon es el «mundo de los contenidos oficiales, cubiertos por el *copyright* y donde priman las lógicas comerciales» y el *fandom* «el reino de los *fans*» [fan + kingdom] (Scolari, 2016: 177). Aunque proceden de lógicas opuestas, según Scolari, existen procesos de hibridación: el *fandom* es parasitario del canon ya que se transfiere contenido desde la industria de los medios al mundo de los *fans* y viceversa (caso de *Cincuenta sombras de Grey*, fanfiction de *Crepúsculo*) (Scolari, 2016: 182).

gramática, la ortografía, la caracterización y el estilo general de una historia antes de su presentación al público general (definición de la web fanfiction.net, en García Roca, 2019: 3).

Aunque este fenómeno se inscribe en las prácticas vernáculas de los jóvenes (Cassany, 2009), su interés para ser integrado en la educación formal es indiscutible por las distintas competencias y saberes que requieren: desde el conocimiento de las gramáticas de los diferentes sistemas de significación (escrito, audiovisual, interactivo, etc.) y competencias narrativas (las convenciones de género, por ejemplo), hasta los saberes vinculados a la reconstrucción de las distintas piezas textuales que lo componen (Scolari, 2016: 180). Lluch, Taberero y Calvo (2015) añaden otro valor en el ámbito de la lectura: la actitud de los usuarios para compartir información y el tipo de documento que reciben, escriben y con el que interaccionan (Lluch, Taberero y Calvo, 2015: 802).

En definitiva, internet ha cambiado el modo de leer y los procesos de recepción, pero eso mismo ocurrió con la invención de la imprenta o con la escolarización obligatoria en los siglos XIX y XX —de la lectura en voz alta para círculos de oyentes se pasó a la lectura individual y silenciosa y a la difusión masiva de los libros (Scolari, 2016, Chartier y Hébrard, 1994, 2002; Mata, 2004)—, lo que nos sorprende y nos asusta es la rapidez de los cambios. Procesos que han durado siglos, ahora duran solo décadas. Quizá otro de los retos para el profesorado sea, precisamente, interiorizar ya esos cambios.

### ***3.3. El acompañamiento en las lecturas personales del alumnado***

Como hemos reiterado en numerosas ocasiones, desde la implantación de la LOGSE, en los años 90 del siglo pasado, es responsabilidad de la escuela inculcar el hábito lector en el alumnado. El paulatino descenso en los índices de lectura de los adolescentes y los informes y evaluaciones internacionales (fundamentalmente, PISA y PIRLS) han reiterado la necesidad de incluir el fomento de la lectura en los objetivos escolares. Este panorama ha planteado diversos retos en opinión de Margallo y Mata (2015: 187).

- El reto de dar respuesta a la demanda de una sociedad cuyas prácticas de lectura literaria carecen de tradición pero que aspira a que la escuela fomente el hábito lector.
- El reto formativo para los docentes que deben asumir el rol de mediadores de lectura, puesto que en la formación inicial del profesorado apenas se incluyen la literatura infantil y juvenil y la didáctica de la literatura.
- Reto organizativo para los centros docentes puesto que se les exige que den cabida a prácticas lectoras para las que se requieren espacios y tiempos específicos.

El primer reto constituye una contradicción en sí mismo; al segundo le dedicaremos un espacio propio en el capítulo IV. En cuanto al reto de integrar la lectura personal en la organización académica, Margallo y Mata (2015) repasan los dos enfoques con los

que se ha llevado a cabo. Por un lado, las prácticas de animación lectora de carácter circunstancial centradas en actividades puramente lúdicas, pero desprovistas de la continuidad que exige el acompañamiento en un itinerario lector. En este sentido, Mata (2008a) defiende el valor de las actividades de animación a la lectura siempre que se planteen como un hábito, donde el elemento lúdico y placentero tenga plena cabida, y no como una excepción azarosa:

Parece oportuno distinguir entre prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos, y prácticas que animan una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan (Mata, 2008a: 69)

En cualquier caso, la «duración es la garantía de éxito» (Mata, 2008a: 72).

Por otro lado, las prácticas de lectura personal escolarizadas, es decir, los espacios de lectura personal tratados como otra materia académica más, lo que supone pérdida de autonomía e independencia a la hora de seleccionar las lecturas por parte del alumnado y la utilización de mecanismos rígidos de evaluación.

Si el objetivo de la educación literaria es la formación del lector literario, Margallo y Mata (2015) vislumbran dos dimensiones necesarias que se retroalimentan: el fomento de la lectura, que aspira a consolidar el hábito de lectura; y el avance en la interpretación, cuya aspiración es formar lectores sagaces, capaces de profundizar en las lecturas. Articular la educación literaria en torno a la formación de lectores literarios supone construir un hábito lector que, para que sea duradero, debe ligarse a la capacidad de construir sentido, de ver más allá, de disfrutar con formas diversas y elaboradas de literatura (Margallo y Mata, 2015: 188). Por tanto, en la programación de la lectura literaria hay que tener siempre en cuenta la doble naturaleza del objetivo de construir el hábito lector:

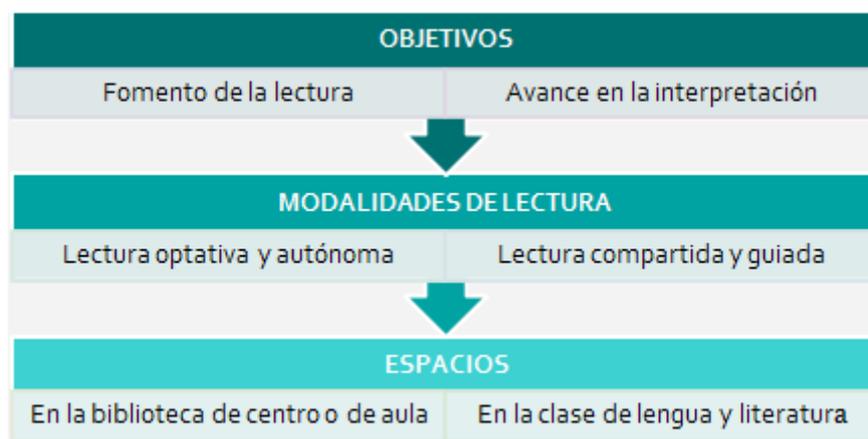


Figura 8. Construcción del lector.  
Fuente: Margallo y Mata, 2015: 189

No delimitar ambos objetivos ha propiciado la *escolarización* de la lectura libre y autónoma, utilizando el espacio de la lectura libre para trabajar otros objetivos académicos, limitando la optatividad de las lecturas autónomas e imponiendo una lista de lecturas obligatorias y, por último, evaluando las lecturas libres con controles o fichas de lectura (Margallo y Mata, 2015: 189). Parte del planteamiento de estos autores se basa en la investigación de Rouxel (2005) sobre la necesaria interrelación entre lectura personal y lectura escolar<sup>127</sup>,

il s'agit désormais, en scolarisant un mode de lecture qui relevait de la sphère privée, d'envisager des passerelles entre deux formes de lecture, d'explorer les complémentarités entre lecture extensive et lecture intensive, lecture en progression et lecture en compréhension... (Rouxel, 2005 : 18)

Las líneas de intervención que plantean Margallo y Mata (2015) se estructuran en torno a la organización del tiempo y el espacio, los criterios de selección de las lecturas y las actividades de acompañamiento.

#### a. Organización del tiempo y el espacio

En esta línea de intervención es fundamental el compromiso de los centros, como institución, pues se trata de consolidar los espacios y los tiempos dedicados a la lectura libre e individual. La propuesta es la de *todos leemos* (Margallo y Mata, 2015: 191), un tiempo de lectura silenciosa fijo, de longitud variable, en el que el docente también debe incluirse. En la segunda parte de este trabajo veremos que muchos de los entrevistados utilizan esta estrategia de fomento lector. La idea de base es sencilla: «Hay que hablarles sobre la lectura, pero a la vez, y sobre todo, es indispensable *darles tiempo para leer*» (Gagnon-Roberge, 2019: 47) en clase, lo que favorecerá, además, las condiciones de lectura del alumnado con dificultades.

#### b. Criterios de selección de las lecturas

Los criterios de selección deben combinar las dos dimensiones del fomento lector, la social y la formativa, por tanto, el corpus de lecturas debería ser abierto, variado y de calidad, para que permita itinerarios de progresión en la madurez lectora, desde las lecturas «vernáculos» (Margallo y Mata, 2015: 191) hacia otras de mayor calidad. En este contexto es necesario lo ya apuntado en el apartado dedicado a conocer los perfiles lectores del alumnado (2.3. b) o estrategias como las constelaciones literarias (ver apartado 3.1.).

---

<sup>127</sup> El trabajo de Rouxel (2005) se centra en lo que en Francia se conoce como *lecture cursive*, en contraposición a la *lecture analytique*, distinción hecha por la normativa educativa francesa para el inicio de la etapa de bachillerato (*lycée*), cuyo equivalente en nuestro país por edad sería 4.º de ESO. La lectura *cursive* se corresponde con la lectura libre y personal, integrada en el espacio escolar, cuyo objetivo es desarrollar la autonomía del alumnado y la construcción del sentido, siempre de obras completas.

c. Actividades de acompañamiento

Las actividades de las sesiones de lectura personal deberían inspirarse en las prácticas sociales en torno a los libros que incluyan la escritura, la oralidad y las TIC. El acompañamiento en las lecturas autónomas carece de tradición pedagógica y de metodologías consolidadas para mantener el equilibrio entre esfera privada y esfera pública. La propuesta de actividades de Margallo y Mata (2015)<sup>128</sup> se organiza alrededor de dos líneas de fuerza que atienden las dos dimensiones del fomento lector, la social y la formativa: compartir y reflexionar.

- Compartir. Línea inspirada en «las prácticas reales de los lectores que tienden a compartir las lecturas gratificantes como si la experiencia individual de la lectura tuviera su expansión natural en la interacción con otros lectores» (Margallo y Mata, 2015: 192). Las actividades que se proponen desde esta línea se basan en el *intercambio de recomendaciones*, de forma oral a través de clubes de lectura o tertulias, o de forma virtual a través de las numerosas herramientas y aplicaciones que ofrece hoy internet (foros de seguidores de determinados autores, webs, blogs, canales de Youtube, redes sociales como Twitter, Facebook, Instagram, Pinterest...), y en la *oralización*, es decir, en poner voz a los textos literarios (mediante recitales poéticos, lectura en voz alta de relatos, dramatizaciones...).
- Reflexionar. Esta línea permite el avance hacia un lector maduro y sagaz desde la dimensión formativa de la lectura. Las actividades ligadas a ella se enmarcan en la *elaboración de la respuesta lectora* (Margallo y Mata, 2015: 194), esto es, actividades de acompañamiento que ayudan «a hacer más reflexiva la postura del lector ante los textos» (Margallo y Mata, 2015: 194), de forma oral, como los círculos de discusión de Chambers (2017); de forma escrita, bien a través de diarios de lectura o *dúos lectores* (Margallo y Mata, 2015: 196) o bien a través de la escritura creativa, mediante talleres literarios o el fenómeno *fanfic*.

Una de las claves del éxito de estas actividades está en dar consignas leves, discretas, que den protagonismo a la iniciativa del alumnado y a su singularidad y subjetividad (Rouxel, 2005: 47).

En definitiva, después de lo dicho hasta ahora en estos tres capítulos, la educación literaria en su vertiente formativa debe atender a todas las fases de un proceso formativo complejo:

- Definición de objetivos concretos, realistas y ajustados a los destinatarios y las metas que se quieran alcanzar en cada nivel educativo y en cada aula.

---

<sup>128</sup> Procedentes en gran parte de Rouxel (2015).

- Planificación: selección del corpus de textos y de la metodología que se pretenda aplicar, a partir de ese corpus y las características de los destinatarios, los espacios y los tiempos.
- Implementación.
- Por último, evaluación de todo el proceso, coherente con los objetivos definidos al principio y con la finalidad última de la educación literaria, que no es otra que construir la identidad lectora del alumnado, presente y futura.

Este proceso complejo no se puede hacer sin la participación de los claustros y la coordinación del profesorado responsable de diseñar los planes o itinerarios lectores —equipos de bibliotecas, comisiones de proyectos lingüísticos, equipos técnicos, departamentos... Para comprender las dificultades que entraña esta coordinación en el próximo capítulo nos detendremos a analizar las características de la profesión docente, cómo está conformada la formación inicial y permanente en cuanto a aspectos disciplinares y didácticos y cuáles son los retos futuros que se le presentan al profesorado de esta etapa.

No se puede entrar en clase sin una buena preparación. No se puede hablar al alumnado sin amar lo que se enseña.

Nuccio Ordine, *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, 2017



## CAPÍTULO IV

### EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hasta ahora hemos hecho un repaso a los discursos de la Administración educativa, de los críticos, historiadores y expertos en didáctica de la literatura, siempre en torno a la educación literaria, la justificación de la presencia de la literatura en los planes de estudio, su finalidad y las metodologías con las que se aplica. También se han trazado las coordenadas históricas sobre la creación de la materia. Antes de entrar en la revisión del constructo teórico que conforma el paradigma del pensamiento del profesorado y el análisis cualitativo de la muestra que hemos estudiado para este trabajo, médula de esta investigación, conviene trazar los rasgos que definen al profesorado de Educación Secundaria a través del repaso histórico de cómo se configuró esta etapa educativa y de la revisión de cuáles son los aspectos sustantivos que la definen en la actualidad (objetivos, estructura, organización, funciones del profesorado). Asimismo, creemos pertinente establecer una panorámica sobre la formación del profesorado de secundaria, inicial y permanente, y en especial del profesorado de Lengua Castellana y Literatura, porque parte de la problemática actual de este colectivo procede de cómo se define o debería definirse su *cultura escolar o profesional*.

#### **1. El origen de la etapa de secundaria y su finalidad propedéutica**

En el análisis de la historia de la educación, desde la Antigüedad clásica hasta la Era Moderna, se pueden identificar modelos educativos susceptibles de ser considerados antecedentes de lo que hoy conocemos como *enseñanza secundaria* (distinción entre *trivium* y *cuadrivium*, entre facultades menores y facultades mayores, por ejemplo). Sin embargo, la creación de la etapa de Educación Secundaria, propiamente dicha, se

produce en la segunda mitad del siglo XVIII, momento en que tiene lugar una importante transformación social fruto de las revoluciones científica, burguesa e industrial que tendrán lugar en toda Europa (Lorenzo Vicente, 2011). En especial, hay que aludir a la Revolución Francesa porque aportó «dos avances educativos verdaderamente históricos: la aparición de los sistemas educativos nacionales bajo la protección del Estado y la constante ampliación de la instrucción popular» (De Puelles, 2011: 10). En el modelo revolucionario se proponen los tres niveles educativos y sus respectivos currículos ya clásicos: primaria, secundaria y enseñanza superior. La enseñanza primaria se reservaba a las clases más bajas y ofrecía contenidos básicos de lectura, escritura y cálculo; la etapa de secundaria servía de intermediaria para la etapa superior. El sistema educativo que naciera con la Revolución Francesa y se implantara con el régimen napoleónico universalizaba la educación primaria pero la desconectaba del resto del sistema, reservado a las clases acomodadas, especialmente, a la nueva burguesía, dando lugar a lo que De Puelles llama «estructura dual o bipolar» que «contribuía a preservar la estratificación social existente y que tenía especial incidencia en la estructura ocupacional» (De Puelles, 2011: 11).

Otra de las consecuencias de esa estructura dual fue el diferente estatus que adquiriría el profesorado de primaria frente al de los niveles superiores, y que afectó también a la diferencia de modelos pedagógicos de unos y de otros, diferencia que ha marcado toda la trayectoria de la enseñanza secundaria y explica las dificultades con las que el profesorado de este nivel se ha enfrentado, y se enfrenta en la actualidad, a las reformas e innovaciones educativas<sup>129</sup>. Creemos que este aspecto merece ser desarrollado en este trabajo porque también permite entender los cambios que se nos presentan con relación a la educación literaria.

De Puelles (2010, 2011) señala como acta fundacional del sistema educativo moderno en España la Constitución de 1812, cuyo Título IX está consagrado a la Instrucción pública<sup>130</sup>. En él no se hace alusión directa a la segunda enseñanza, sí a las «escuelas de primeras letras» (artículo 366), indicando que deberán establecerse en todos los pueblos de la Monarquía para enseñar «a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Por primera vez se contempla un «plan general de enseñanza»

---

<sup>129</sup> Aunque a lo largo de este trabajo a veces se usen los términos *educación* y *enseñanza* como sinónimos, conviene aclarar los matices que han llevado a que en algunos tramos de nuestra historia se haya optado por uno o por otro para designar cada etapa educativa. Por un lado, el término *enseñanza* se ha asociado tradicionalmente con la función instructiva, es decir, de transmisión de conocimientos; mientras que el término *educación* se ha reservado para un modelo formativo, de carácter más amplio que el anterior. A este respecto, puede verse Lorenzo Vicente (2011: 38).

<sup>130</sup> Título IX, Capítulo único, artículos 366-371. Constitución política de la monarquía española, promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2010.

uniforme en todo el reino, aplicable a las universidades y «demás establecimientos literarios<sup>131</sup>» (artículo 368).

La instauración de la educación secundaria hay que buscarla, entonces, en el informe que la Secretaría de Despacho de la Gobernación encargó a la Junta de Instrucción Pública, y cuya redacción suele atribuirse a Manuel José Quintana (De Puelles, 2011: 11—12), presentado en 1813 con el título *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*. La doble función, propedéutica y terminal, con la que nace esta etapa es, a juicio de De Puelles, la causa de los problemas que siempre le han afectado, hasta el punto de ser el nivel que mayores reformas y contrarreformas ha recibido desde su origen (De Puelles, 2011, 2017). Reproducimos la cita del *Informe* que destaca este autor porque nos parece muy significativa:

El objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada<sup>132</sup>.

También el Plan Pidal de 1845 señala esta doble finalidad:

...es fuerza dividir la segunda enseñanza en dos partes distintas, correspondientes a sus dos fines principales... Hasta elegir carrera se debe limitar la enseñanza a los conocimientos elementales que en cualquiera situación social pueden ser provechosos. Llegado aquel caso, entra la época de dilatar estos primeros conocimientos, darles la extensión conveniente y adquirir otros especiales preparatorios para el estudio de la profesión que se emprenda.

Siguiendo estos principios, el proyecto divide la segunda enseñanza en elemental y de ampliación; la primera, general y formando una suma de conocimientos indispensables a toda persona bien educada; y la segunda, compuesta de estudios más especiales, divididos en varios ramales que se dirigen a distintos fines. (Exposición preliminar, RD Plan Pidal, 1845)

Ese carácter propedéutico al que aludimos, es decir, el modelo de enseñanza orientado hacia la universidad, ha marcado a lo largo de su historia las creencias del profesorado de enseñanza secundaria, de forma que en su cultura profesional el modelo educativo de las enseñanzas medias se identifica con el modelo academicista universitario, que tradicionalmente ha concedido escasa importancia a la formación didáctica, y que se ha convertido en la actualidad en un verdadero escollo para asumir los cambios producidos, primero, con el proceso de *democratización* de la secundaria a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, y más tarde con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, cuando se amplía la educación

<sup>131</sup> Entendidos en el sentido lato del término literatura (saber) como centros educativos en general.

<sup>132</sup> Manuel José Quintana, *Obras completas*, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, tomo XIX: 180, en De Puelles, 2011: 12.

obligatoria hasta los 16 años, y los sucesivos cambios que llegan hasta las actuales propuestas del nuevo currículum basado en el discurso de las competencias<sup>133</sup>.

Más arriba situábamos el origen de la etapa de secundaria en la Revolución Francesa, expandida por toda Europa por el régimen napoleónico; también es este el que difundirá la creación de un cuerpo de profesores dependientes del Estado, como servidores públicos, convertidos en el «largo brazo de una determinada concepción de la educación encarnada en el Estado» (De Puelles, 2011: 15). En España, estas ideas napoleónicas tomaron consistencia a medida que la secundaria se fue independizando de los estudios superiores universitarios, siendo el Plan de Pastor Díaz de 1847 el que separó, institucional y definitivamente, ambas etapas. Nació, pues, la profesión docente del profesorado de secundaria, que la ley Moyano de 1857 consolidaría como cuerpo de «Catedráticos de Instituto del Reino» (De Puelles, 2011: 17). Pese a la consagración de un cuerpo independiente de la universidad, como ya hemos dicho, el profesorado de secundaria siempre se ha sentido más cerca del profesorado universitario que de los maestros de primaria, de ahí la falta de formación didáctica que lo caracteriza, el perfil instructivo tradicional de esta etapa (Lorenzo Vicente *et al.*, 2015) y las dificultades actuales para pasar de un modelo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje (Esteve, 2006).

La universalización de la educación tuvo como principal eje la enseñanza primaria, como medio para formar a la población en general, hombres y mujeres, dentro del concepto de *ciudadanía participativa* en los ámbitos político, económico y social, necesaria para la construcción de las sociedades democráticas modernas<sup>134</sup>. De este modo, a lo largo de los siglos XIX y XX, en todos los sistemas educativos europeos se fueron ampliando paulatinamente los años de formación básica obligatorios y el modelo de enseñanza comprensiva. La implantación de la escolaridad obligatoria llevó aparejada la gratuidad de la misma y la concreción de un currículum cada vez más completo y complejo. Sin embargo, esta *universalización* tenía como punto de partida y llegada las clases populares, por lo que persistía la segregación social con la que nació la etapa de Enseñanza Primaria, completada en el siglo XX con la creación de una formación profesional, de carácter técnico, destinada a esas mismas clases populares y paralela a la formación en las etapas medias<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> Véase capítulo I de este trabajo.

<sup>134</sup> El derecho femenino a la instrucción primaria no fue reconocido en España hasta 1857 (Reyzábal, 2012).

<sup>135</sup> Los antecedentes históricos de la Formación Profesional en España se sitúan en la Cédula promulgada por Carlos III (12 de julio de 1781) que pretendía fomentar la instrucción pública y «la formación de hombres laboriosos para el futuro»; la creación de las Escuelas de Artes y Oficios en el siglo XIX; la Ley de Aprendizaje Industrial (1911); el Estatuto de la Formación Profesional (1928); la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial (1955); hasta llegar a las sucesivas reformas que imponen en esta etapa

Poco a poco, va extendiéndose la idea de que la etapa secundaria también debe abrirse a todas las clases sociales, de forma gratuita. En nuestro país, la culminación de la *universalización* de la enseñanza tiene dos importantes hitos normativos: la Ley General de Educación de 1970<sup>136</sup> y la LOGSE de 1990. En la primera se fija la enseñanza general obligatoria<sup>137</sup> y gratuita desde los 6 hasta los 14 años; la segunda, crea la actual estructura del sistema educativo y amplía la obligatoriedad hasta los 16 años, incluyendo, así, una etapa secundaria obligatoria<sup>138</sup>.

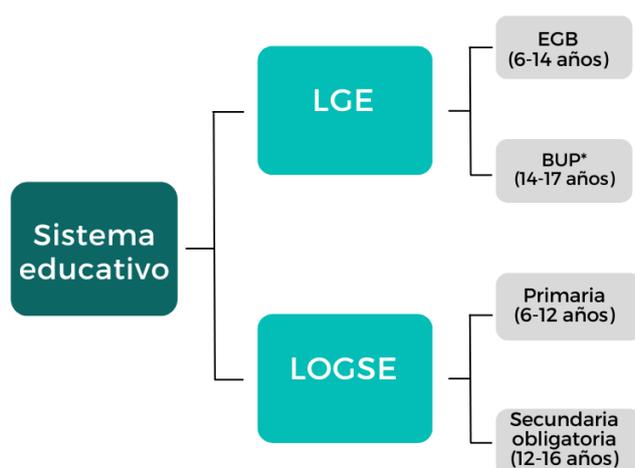


Figura 9. Cambio en el sistema educativo español. Fuente: elaboración propia  
(\* Bachillerato Unificado Polivalente, no obligatorio)

Ambas normas recibieron fuertes críticas y una respuesta negativa en amplios sectores de la sociedad, no solo del profesorado (De Puelles, 2017). En el caso de la LOGSE, las críticas persisten en la actualidad, como se verá más adelante.

Además de los cambios estructurales que introdujeron los hitos anteriormente citados, hubo otro cambio sustancial para el profesorado de Educación Secundaria: de una etapa destinada a grupos homogéneos de alumnas y alumnos *seleccionados*, se pasó a un alumnado heterogéneo, siguiendo los principios de equidad e igualdad —hoy se usa más el término inclusión— y el modelo de *enseñanza comprensiva* institucionalizado con la LOGSE (Marchesi, 2000; Bolívar, 2015; De Puelles, 2017). La entrada del 100% de la población juvenil, que hay que considerar como un éxito de los sistemas educativos modernos, supuso la entrada de los más capacitados, los más motivados, los más integrados, y también los más torpes, los más agresivos y los más desfavorecidos, lo

---

las principales leyes orgánicas que han reformado la estructura de nuestro sistema educativo (LGE, LOGSE y LOE) (Campillo, 2003).

<sup>136</sup> También conocida como *Ley Villar Palasí*, en referencia al ministro que la impulsó.

<sup>137</sup> Con la creación de la etapa de Educación General Básica (EGB).

<sup>138</sup> La etapa de Bachillerato se considera *secundaria no obligatoria*.

que ha planteado problemas nuevos para los que el profesorado no estaba preparado, de ahí la percepción generalizada de crisis continua de la educación (Esteve, 2004; De Puelles, 2011).

A esto se añade la llegada en las últimas décadas de jóvenes de distintas procedencias, dando lugar a aulas multiculturales, multilingües y multirraciales. Es decir, la mayor parte del profesorado de secundaria se formó en una época de homogeneidad y comenzó a impartir la docencia en las mismas circunstancias. La transformación acelerada de las estructuras y currículos académicos, de los perfiles del alumnado y la configuración de las aulas, y la falta de provisión de medios por parte de la Administración con la que se suelen acompañar las reformas, ha dado lugar a un malestar permanente del colectivo docente, incluso entre quienes llegan ahora a la docencia y que ya han estudiado en el actual sistema. La causa principal, y algo en lo que coinciden los especialistas en este ámbito, es la deficitaria política formativa del profesorado de secundaria, tanto en la formación inicial, como en la formación continua o permanente<sup>139</sup>.

## 2. La formación del profesorado de secundaria

La apuesta por la calidad del profesorado, a través de la mejora de los procesos de selección y formación de los futuros docentes o de los que ya están en ejercicio, figura en todos los informes internacionales dedicados a esta cuestión<sup>140</sup>, en las aportaciones individuales de expertos en el ámbito educativo (Hargreaves, Fullan, Marcelo, Vaillant, Imbernón, Bolívar, Gimeno, Pérez Gómez, López Rupérez, por citar solo algunos nombres) y en las agendas de los responsables políticos en materia educativa, sin embargo, la burocratización de la gestión y la evaluación han generado incertidumbre y crisis de identidad dentro del colectivo y muestran la brecha entre el modelo de enseñanza basado solo en el conocimiento de la materia y el modelo basado en el aprendizaje y en factores más prácticos y contextualizados a las necesidades de cada centro o cada aula, es decir, basado en la aplicación de un conocimiento didáctico del contenido (Marcelo, 2002; Bolívar, 1993). En este sentido, Marcelo (2009) defiende que la identidad profesional docente es un factor determinante a la hora de explicar aspectos como la motivación, la implicación y el compromiso de los profesores con su enseñanza (Marcelo, 2009: 37), pero carecemos aún de las mimbres para definir una identidad profesional docente en secundaria, quizá porque no existe una titulación de

---

<sup>139</sup> La nómina de estos expertos es bastante amplia y equivale a las fuentes que hemos utilizado a lo largo de todo el capítulo, especialmente en los apartados que siguen. De ahí que nos ahorremos señalar ahora una lista, que siempre estaría incompleta.

<sup>140</sup> OCDE, UE, Asociación Americana de Investigación Educativa, McKinsey...

grado para la formación inicial del profesorado de esta etapa, como sí existe para el profesorado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En este contexto, Rivero Ortega (2015) distingue entre *tener* la condición de profesor de enseñanza secundaria, que no es funcional, y *pertenecer* al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, que equivaldría a desempeñar una profesión reglada como la Abogacía o la Arquitectura, pero sin la condición de *profesión liberal* que tienen estas, pues, por un lado, el ejercicio de la docencia en este cuerpo exige dos requisitos fundamentales: estar en posesión de un grado universitario y la superación de un proceso de capacitación adicional teórico—práctico (en la actualidad, el Máster de Secundaria), cosa que no exigen las demás profesiones, pues con el título de Grado, Licenciatura o titulaciones análogas, y pertenecer a un colegio profesional es suficiente; y, por otro, en el caso de la enseñanza pública, acceder al cuerpo mediante un concurso—oposición. Consecuencia de esta situación es que, frente a otras profesiones, la docencia requiere un año más para acceder a un profesión peor pagada y a veces conflictiva, lo que resulta un tanto incongruente (Imbernón, 2019: 155).

Parte del debate sobre la identidad profesional del profesorado se centra en esta diferencia con otras profesiones y en si la docencia constituye o no una «profesión». Este tema será tratado en el apartado correspondiente a la «Identidad profesional del profesorado». No obstante, nos sirve como introducción para repasar las políticas formativas para el profesorado y los intentos de formación específica que se han hecho a lo largo de la historia de la etapa, de forma que comprendamos mejor el origen y perpetuación de un estado de cosas que parece permanente.

### **2.1. La formación inicial docente en la educación secundaria**

La formación inicial del profesorado en la actualidad contempla la formación académica necesaria requerida por la ordenación general del sistema educativo y la formación pedagógica y didáctica establecida por la Administración central en colaboración con las universidades, adaptada hoy al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, obligatorias para el ejercicio de la función docente.

Como ya hemos reiterado, tradicionalmente el profesorado de secundaria ha adolecido de falta de formación específica didáctica, aunque sí han existido iniciativas normativas para ello. Viñao (2013) establece la existencia, y coexistencia en algunos casos, de seis modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España, desde la configuración de este nivel educativo, en los años 30 y 40 del siglo XIX, hasta el presente:

1. Modelo *inicial*, desde 1835 hasta aproximadamente 1850, fecha en la que empezaron a titularse las primeras promociones de licenciados en Letras y Ciencias. Se caracteriza por la variedad de titulaciones y formaciones recibidas por este profesorado, así como por la provisionalidad de los nombramientos.

2. Modelo representado por la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852), caso excepcional por ser una institución específica creada para la formación de profesores de educación secundaria y por el sistema de selección de los candidatos. Este modelo resulta de especial interés para este estudio pues una de sus especialidades a partir de 1849 fue la Literatura. Las Escuelas Normales se crearon a imitación de la *Normalschule* alemana, *l'École Normale* napoleónica (la primera fue creada en Estrasburgo, a imitación de las alemanas) y de las escuelas de ingenieros creadas en España en la década de los 30 del siglo XIX. El número de alumnos, en régimen de internado, que admitía la institución se relacionaba con el número de plazas docentes que ofertaba el Estado. Para acceder a estas plazas había que pasar una prueba de admisión. Al término de este periodo formativo, en una primera etapa de tres años y de cuatro a partir de 1850, se adquiría la condición de Catedrático de segunda enseñanza. De este modo, se creó «un espíritu de cuerpo similar al de otros cuerpos de funcionarios públicos seleccionados con arreglo a procedimientos similares a los de los cuerpos de ingenieros o los jefes y oficiales del ejército» (Viñao, 2013: 23).

La formación estaba organizada en torno a tres secciones: Literatura, Ciencias físico-matemáticas y Ciencias naturales. En los dos últimos cursos se impartía, además, la asignatura de *Pedagogía y métodos de enseñanza*, con ello se unía la formación pedagógica a la formación disciplinar.

El Plan de estudios de la sección de Literatura constaba de las siguientes asignaturas (Lorenzo Vicente, 2010: 7-8):

#### IMPARTIDAS EN LA UNIVERSIDAD

Primer año	Lengua griega Literatura general y española
Segundo año	Literatura griega Literatura latina
Tercer año	Lengua alemana Geografía astronómica, física y política
Cuarto año	Lengua alemana Historia general Ampliación de la filosofía con un resumen de su historia

#### IMPARTIDAS EN LA PROPIA ESCUELA

- Tercer año Lógica y ética (6 lecciones semanales).  
Retórica y poética, mitología (3 lecciones semanales).  
Pedagogía y métodos de enseñanza (3 lecciones semanales).
- Cuarto año Retórica y poética (3 lecciones semanales).  
Ejercicios de Pedagogía (2 lecciones semanales).  
Conferencias preparatorias para la licenciatura (1 lección semanal)

3. Modelo consecutivo, basado en la formación disciplinar de cada profesor en la facultad universitaria correspondiente y la selección posterior mediante oposiciones para acceder a la docencia (circa 1852-1970). El artículo 207 de la Ley Moyano lo expresa en estos términos:

Para aspirar a cátedras de instituto se requiere:

Primero. Tener veinticuatro años cumplidos.

Segundo. Tener título correspondiente.

Este será, en los Estudios generales de segunda enseñanza, el grado de Bachiller en la facultad a que corresponda la asignatura [a impartir].

En las enseñanzas de aplicación los reglamentos determinarán para qué asignaturas se ha de exigir el mismo grado de Bachiller, y para qué otras el título superior o profesional de la carrera a que correspondan los respectivos estudios.

Los Profesores de Lenguas vivas y Dibujo, y los de Música vocal é (sic) instrumental y Declamación no necesitan título.

Este modelo se ha mantenido hasta la actualidad, con todas las salvedades que se quieran hacer al respecto. La exigencia de incluir elementos didácticos en el sistema de oposiciones actual en España también estuvo presente en este modelo que comentamos, de forma intermitente. Unas veces se trataba de explicar una «lección tal y como lo haría un profesor a sus discípulos (reglamentos de 1862, 1864 y 1910), y otras, de presentar un programa y una memoria sobre, entre otras cuestiones, el método de enseñanza de la asignatura objeto de la oposición (reglamentos de 1870, 1873, 1874, 1875 y 1894)» (Viñao, 2013: 24). Sin embargo, los conocimientos sobre la materia primaban sobre los de carácter didáctico-pedagógico.

4. Modelo del Instituto-Escuela (1918-1939). Este modelo estaba inspirado en las ideas reformistas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE, 1876-1936)), según las cuales la segunda enseñanza debía contar con un profesorado formado específicamente para esta etapa. Los contenidos de la formación en el primer instituto-escuela, creado en Madrid en 1918<sup>141</sup>, constaba de:

---

<sup>141</sup> Más tarde se crearían los de Barcelona (1931), Valencia (1932), Sevilla (1933), Málaga y Gijón (1933), estos dos últimos no llegaron a funcionar (Viñao, 2013: 26).

- Prácticas de enseñanza durante dos años, en régimen de media jornada.
- Estudio de dos lenguas modernas a elegir entre francés, inglés y alemán, en clases de dos o tres horas semanales a cargo de profesores nativos.
- Trabajos de laboratorio en alguno de los organismos dependientes de la Junta para Ampliación de Estudios de la que dependía el Instituto-Escuela (Centro de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Ciencias, Residencia de Estudiantes).
- Estudios pedagógicos y filosóficos mediante lecturas y la asistencia a las cátedras de filosofía y pedagogía de la Universidad Central y de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, o a las enseñanzas que sobre estas cuestiones se impartían en el mismo Instituto-Escuela.
- Becas en el extranjero, concedidas por la Junta para Ampliación de Estudios, a los mejores aspirantes al magisterio secundario (Viñao, 2013: 26).

En definitiva, se trataba de un modelo mixto que mantiene la formación inicial consecutiva y el sistema de acceso al cuerpo por oposición.

5. Modelo del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), implantado por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, aunque con anterioridad, a lo largo de todo el periodo franquista, hubo ensayos con los que se obtenía esta misma certificación (sistema de ayudantes becarios y, más tarde, ayudantes con o sin beca). La Ley de Bases para la reforma de la Enseñanza Media de 1938<sup>142</sup>, primera disposición normativa sobre educación del gobierno provisional del general Franco en Burgos, tras la creación del Ministerio de Educación Nacional a cargo de Pedro Sainz Rodríguez, ya regulaba el acceso a la docencia del profesorado de este nivel. Los dos principios más polémicos, con incidencia en la función docente, fueron la absoluta separación entre la función docente y la examinadora, y la imparcialidad de la inspección como garantía del primero (Rivero, 2015: 80), aunque no será hasta 1953, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, siendo ministro J. Ruiz-Jiménez, cuando se aluda a «la aptitud pedagógica, que junto con la científica, era condición indispensable para ingresar» en el cuerpo de docentes de enseñanza secundaria (Estebaranz, 2012: 152)<sup>143</sup>. Por su parte, el Decreto 1030/1960 indicaba como requisitos para presentarse a la oposición a cátedra, dos años de experiencia en trabajos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) o 16 meses de práctica en centros educativos, en cualquier disciplina y con «aptitud pedagógica probada» en algún centro de enseñanza secundaria (Estebaranz, 2012: 153). En 1963 este periodo de prácticas se rebajó a siete meses. Ya en los 60, el Decreto 765/1965 imponía la necesidad de poseer el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP),

---

<sup>142</sup> Ley de Bases, sobre reforma de la enseñanza media y del bachillerato universitario, aprobada el 20 de septiembre de 1938.

<sup>143</sup> Ley de 26 de febrero de 1953 (BOE de 27-02-53).

expedido por la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media o haber realizado un periodo de prácticas que oscilaba entre 14 meses (en centros de enseñanza media), 12+7 (CSIC) o 24 (CSIC o algún centro extranjero).

El CAP para el profesorado de bachillerato que implantaba la LGE fue impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de cada universidad y se organizó como un curso de postgrado de 300 horas, dividido en dos ciclos: uno teórico, en torno a contenidos psicosociológicos de la educación, tecnología educativa y didáctica (150 h.); y otro de inmersión práctica en un centro educativo (150 h.). El curso para el profesorado de Formación Profesional constaba también de dos ciclos, 100 h. para el ciclo práctico y 80 h. para un ciclo mixto.

El CAP estuvo vigente hasta el curso 2008-2009, coexistiendo con el Máster de Secundaria. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria sufrió numerosos cambios cuya principal consecuencia es que nunca llegara a impartirse en las condiciones que marcaba la normativa que lo creó. Los factores que intervinieron en esa inconcreción fueron, entre otros, la «falta de un adecuado marco legal, escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, limitaciones financieras, profesorado inestable, masificación, poco reconocimiento administrativo, escasa oferta de plazas docentes, gremialismo departamental, incapacidad política para llegar a acuerdos sólidos y duraderos» (Gutiérrez, 2011: 98).

En la andadura del CAP surgieron otras alternativas, algunas de las cuales tampoco llegaron a materializarse (Gutiérrez, 2011: 99 y ss.):

- Las propuestas del *Grupo XV*, dirigido por Gimeno y Coll, y encargado del *Informe sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado* (Madrid: MEC, 1988) para la ponencia de la Ley de Reforma Universitaria (LRU)<sup>144</sup>. En el informe se optaba por un modelo de formación inicial simultáneo, es decir, tres años de diplomatura y dos años de especialización didáctica en los que se incluía el periodo de prácticas en centros de secundaria, y una doble titulación, la de Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y la de Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria.
- El *Proyecto de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria* (FIPS), elaborado por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de algunas universidades en colaboración con instituciones administrativas del Ministerio de Educación y Ciencia y Consejerías de Educación autonómicas. En este caso se ampliaba el número de horas, 400 para el módulo teórico y 200 para el módulo práctico. El eje

<sup>144</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE, núm. 209, de 1 de septiembre de 1983).

- de la formación eran las didácticas específicas. El proyecto coexistió durante dos años con el CAP (Brincones et al., 1991).
- El *Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)*<sup>145</sup>, que también coexistió con el CAP y que debía implantarse a partir del curso 1996-97. Contemplaba las mismas horas que el FIPS y se desarrolló de manera experimental en universidades como las Palmas, la Laguna, Alcalá de Henares, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Girona y Valladolid.
  - El *Título de Especialización Didáctica (TED)*, otro buen ejemplo de la falta de consenso político en materia educativa. Este título nace en 2002 con la fallida Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que derogaba la LOGSE y el CCP, aunque se mantienen los objetivos, finalidad y estructura de este. La aplicación efectiva del TED estaba prevista para el curso 2004-05, pero un nuevo cambio de gobierno modificó el panorama educativo con nuevas iniciativas de reforma y derogación de lo anterior —hablamos del Real Decreto 118/2004, publicado en febrero, dejado sin efecto cuando en marzo el PSOE gana las Elecciones Generales. Estebaranz (2012: 154) comenta los debates que se produjeron en la propia Universidad a favor o en contra de vincular la formación inicial del profesorado a los planes de estudio de las licenciaturas por la pérdida de carga lectiva que suponía para algunas especialidades.

6. Modelo del Máster en Secundaria, aprobado en diciembre de 2007. Supuso la desaparición del CAP y su sustitución por un máster universitario de más larga duración y acceso teóricamente más restringido. Aunque en principio, desde un punto de vista formal, no implica diferencias sustanciales con el modelo anterior, sino que podría ser considerado una variación del mismo, el hecho es que el máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria plantea una serie de cuestiones o problemas que dejan abierta la puerta tanto para la configuración de un nuevo modelo como para la continuidad, con algunas variantes, de aquel al que sustituyó.

La variedad de modelos que acabamos de describir responde a cuatro «dilemas básicos a los que han debido hacer frente» (Viñao, 2013: 21):

- Si la formación debía ir unida, o no, a la selección formando un solo cuerpo.
- Qué peso o importancia debían tener la teoría y la práctica en la formación del profesorado.

---

<sup>145</sup> Creado mediante el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9 de noviembre de 1995) y la Orden del 26 de abril de 1996 (BOE 11 de mayo de 1996), normas con las que se regulaban los contenidos relativos a la formación inicial en la LOGSE (1990).

- Qué peso o importancia debían tener los aspectos relativos al conocimiento de la disciplina o materia a enseñar, y los relacionados con el oficio de su profesión como ciencia o arte, es decir, con la pedagogía.
- Dónde y cómo anclar la identidad profesional de los profesores de educación secundaria y, relacionado con ello, a qué instituciones correspondía la formación teórica y práctica de los mismos.

La formación inicial en el resto de países europeos se ha alineado en alguno de los tres modelos que surgieron en el origen de la formación del profesorado (Lorenzo Vicente *et al.*, 2015: 745-746):

- Modelo simultáneo o concurrente. Establecido por primera vez en Prusia, contempla la misma proporción para los estudios pedagógicos y la formación científica, ambas impartidas por la Universidad, y un periodo de prácticas posterior en centros de enseñanza secundaria (*gymnasium*). Es el modelo que se imparte en la actualidad en Islandia, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia y Turquía.
- Modelo consecutivo o sucesivo. Modelo establecido en la Francia napoleónica donde prima la especialización de la materia. La formación pedagógica tiene un papel secundario o es inexistente. Este modelo es seguido en Portugal, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Hungría y Estonia.
- Modelo inglés, en el que coexisten los dos modelos anteriores. Seguido en Irlanda, Reino Unido, Países Bajos, Noruega, Suecia, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia, República Checa, Austria, Eslovenia, Croacia, Rumanía, Bulgaria y Grecia<sup>146</sup>.

Aunque no existen datos categóricos sobre la mayor eficacia de un modelo sobre otro, las recomendaciones de organismos supranacionales y algunos expertos se decantan por el modelo simultáneo o concurrente (Esteve, 2003; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Marcelo y Vaillant, 2018), porque significa aumentar la dimensión práctica y los contenidos didáctico-pedagógicos.

En consecuencia, la configuración de la formación inicial y los dilemas antes aludidos representan una parte de las tensiones actuales relativas a la profesión docente, por ello vamos a dedicarle un espacio propio a la situación actual y a las propuestas de cambio que se vienen barajando desde distintas instancias.

---

<sup>146</sup> La lista de países procede del informe *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros* (Eurydice, 2013). En este informe se distingue entre Secundaria Inferior y Superior, distinción que en nuestro país equivale a ESO y Bachillerato, respectivamente. Aquí hemos agrupado ambas etapas en una sola, esto implica algunas matizaciones, por ejemplo, en Dinamarca el modelo para la etapa de Secundaria Superior es el modelo consecutivo.

## 2.2. Panorama actual de la formación inicial

Como se ha señalado más arriba, con la llegada del PSOE al gobierno en 2004 se produce un nuevo viraje en la política educativa, fruto del cual en 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>147</sup>. Entre las reformas que introduce esta nueva ley orgánica figuran la adaptación de las titulaciones al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y un cambio en los requisitos para acceder a la función pública docente. Nace, así, el *Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*<sup>148</sup> (en adelante, Máster de Secundaria), un mismo título profesional para todo el Estado, con las salvedades que confiere la autonomía de cada universidad en la que se oferta.

Desde sus inicios, el Máster de Secundaria tiene una duración de un curso académico y consta de 60 créditos europeos organizados en torno a tres módulos:

1. Módulo genérico: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y educación.
2. Módulo específico: Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.
3. Prácticum.

A esto se añade la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM). La organización de los módulos y los créditos correspondientes queda de la siguiente forma:

Módulos	Créditos ECTS obligatorios	Créditos ECTS ofertados
Módulo Genérico	12	12
Módulo Específico	24	24
Módulo Libre Disposición	8	20
Módulo Prácticum	16	16
TOTAL	60	

• Cada crédito equivale a 6 horas presenciales de docencia.

Tabla 16. Máster de Secundaria. Organización módulos.  
Fuente: Portal UGR

<sup>147</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006, n. 106). Véase capítulo I de este trabajo.

<sup>148</sup> Capítulo IV del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, desarrollado posteriormente en la Orden Ministerial ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (BOE, 29 de diciembre de 2007, n. 312).

A pesar de sus deficiencias, que iremos comentando a lo largo de este apartado, hay que destacar el cambio cualitativo y cuantitativo del Máster respecto al CAP en cuanto a contenidos, número de horas y organización, ya que, por primera vez, las universidades y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas han firmado convenios de colaboración para

mejorar la simultaneidad entre la teoría y la práctica, facilitar el acompañamiento profesional del estudiante tanto desde la universidad como del centro educativo y adquirir las competencias personales profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia (Gutiérrez, 2011: 103).

Asimismo, frente al CAP, al que se le criticaba la falta de coordinación en su plan de formación, para el Máster cada universidad debía crear una *Comisión Académica*, encargada de la coordinación de la formación (Estebaranz, 2012: 156).

No obstante, los inicios del Máster no estuvieron exentos de dificultades y conflictos. Gutiérrez (2011) destaca varios factores motivo de controversia: la falta de planificación y concreción en los planes docentes, en los que sigue predominando la teoría sobre la práctica, máxime cuando se plantea como un curso de postgrado «que pretende formar en competencias profesionales específicas en un año» frente a los cuatro que se han cursado en la especialidad (Estebaranz, 2012: 156); los intereses corporativistas de algunos departamentos universitarios; la falta de coordinación e información; las críticas a la Reforma del EEES (*Declaración de Bolonia*); la falta de financiación y recursos económicos adecuados; y los criterios de selección de los centros de prácticas y del profesorado, tanto el que imparte las materias, al que no se le exige ninguna cualificación en materia didáctica, como de los tutores, internos y externos, cuyo reconocimiento se queda en una certificación profesional<sup>149</sup> y que no disponen del tiempo adecuado para las tareas de tutoría (Gutiérrez, 2013: 103-104). Por otro lado, la obligatoriedad de este título para poder ejercer la docencia en la enseñanza pública también trajo la polémica y el rechazo desde distintos sectores de la comunidad educativa. El rechazo por parte de algunos departamentos universitarios se debía a que veían limitada la elección de

---

<sup>149</sup> En el caso del profesorado de secundaria, el apartado 6.6. de la Resolución de 26 de octubre de 2020, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados del personal funcionario de carrera de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional, de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, de Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño y de Maestros, para la provisión de puestos de trabajo en centros docentes públicos, figura que por cada año de tutorización de las prácticas del título universitario oficial de Máster o, en su caso, de la formación equivalente regulada por la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre (BOE de 5 de octubre), para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida para ejercer la docencia en determinadas enseñanzas del sistema educativo, así como de las prácticas para la obtención de los títulos universitarios de grado que lo requieran, se asignarán 0,1000 puntos.

otros títulos de Máster; el estudiantado, por su parte, reclamaba el reconocimiento administrativo de este título como mérito, más allá del mero requisito para el acceso a la docencia en la enseñanza pública.

En la actualidad, y tras más de una década de implantación, persisten las críticas y el convencimiento de que el Máster no ha cumplido las expectativas, debido, en parte, a ser una imposición desde fuera (proceso de Bolonia) y no una decisión deliberada y consensuada *desde dentro* (Escudero *et al.*, 2019: 167). Tras el análisis del gobierno de la formación (gestión, estructura, selección del alumnado y del profesorado), el diseño del núcleo curricular de la formación (en lo relativo al modelo de profesorado, contenidos, metodologías, evaluación y organización) y la implementación del máster, estos autores reclaman una serie de propuestas de mejora que van desde la creación de un nuevo marco más riguroso y comprometido en todos los niveles de participación, nacional, autonómico e institucional; la reforma de aspectos estructurales como el tiempo de la formación inicial, el establecimiento de nuevos criterios y procedimientos de acceso del alumnado, que incluyan, además de los requisitos académicos, criterios emocionales, sociales y éticos, y la limitación de plazas por curso de acuerdo con la previsión de plazas de puestos docentes; hasta la creación y aplicación de criterios y procedimientos más rigurosos para la acreditación de las instituciones públicas y privadas que impartan el máster (Escudero *et al.*, 2019: 184). El núcleo de las propuestas de mayor calado tiene que ver con la coherencia del compromiso de los agentes implicados, sobre todo en cuanto a los centros (universidad y centros de secundaria) y los formadores, con el fin de acometer cambios organizativos y metodológicos que afecten a los contenidos, materias o asignaturas impartidas en el máster y eviten la descoordinación; a los procesos de selección del profesorado formador, tutores y centros de prácticas; y, por último, a los mecanismos de evaluación, análisis y reflexión del propio sistema.

En definitiva, recapitulando lo dicho hasta ahora sobre los diferentes modelos de formación inicial del profesorado de secundaria, cada reforma ha introducido si no un cambio estructural en el sistema educativo, sí una nueva forma de pensar la práctica docente, una revisión de las funciones del profesorado, de su formación y del desarrollo profesional docente *desde arriba*, es decir, sin la participación y la toma en consideración del colectivo docente, lo que se ha traducido en resistencias al cambio y causa de fracaso de algunas reformas (González Sanmamed, 2009; De Puelles, 2017). Si restringimos esta visión crítica al ámbito de la formación inicial, otras de las causas que explicarían verla como un problema serían el haber mantenido la prioridad de los contenidos sobre los conocimientos psicopedagógicos y que no se termine de aceptar el proceso de transformación social que vivimos en la actualidad, o la diversidad étnica, lingüística, religiosa, cultural y social en las aulas (Marcelo, 2009). Este contexto ha

generado una importante bibliografía en el ámbito de la Educación Supranacional (Manso *et al.*, 2019)<sup>150</sup>, que pasamos a revisar, como muestra de la influencia de estas recomendaciones, informes y dictámenes no vinculantes sobre las políticas educativas nacionales que se ha dado en llamar *soft power*, término utilizado por J. Nye a finales de los 90 para analizar las políticas internacionales coercitivas, en especial la de Estados Unidos<sup>151</sup>.

En las líneas que siguen vamos a hacer un repaso de las propuestas de cambio en los sistemas educativos procedentes de organismos supranacionales con intereses en la educación de la mano de las revisiones hechas por López Rupérez (2014), Manso, Matarranz y Valle (2019), quienes analizan los documentos elaborados por la UE entre 2000 y 2015, y la más actualizada de Falcón-Linares (2021).

1. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>152</sup> ha promovido en lo que llevamos de siglo una serie de trabajos de investigación sobre educación a los que se puede considerar como hitos:

\* Informe *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, publicado en 2005. En este estudio se identifican las preocupaciones comunes de muchos países en relación al profesorado:

- a. El problema del atractivo de la enseñanza en tanto que profesión.
- b. La cuestión del desarrollo de los conocimientos y de las competencias de los docentes.
- c. El acierto en el reclutamiento, la selección y el empleo del profesorado.
- d. Cómo retener en la enseñanza a los docentes de calidad.
- e. El riesgo de producirse, en el largo plazo, un declive considerable de la profesión docente.

Las recomendaciones de la OCDE para atajar tales preocupaciones se organizan en dos niveles: la profesión docente en su conjunto y grupos de docentes o centros particularizados. El resumen de estrategias políticas en torno al profesorado aparece en la siguiente tabla:

---

<sup>150</sup> Campo de estudio de los discursos de las organizaciones internacionales y de las políticas nacionales.

<sup>151</sup> *Soft Power*. New Hampshire: Public Affairs, 2004.

<sup>152</sup> Esta organización con sede en París fue fundada en 1961, agrupa a 36 países miembros y colabora con otros muchos. Su misión, tal como aparece en su página web ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)), es «promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo». Esta organización es muy criticada desde posturas progresistas por el marcado tinte neoliberal de sus propuestas en materia económica.

Objetivo político	RELATIVAS A LA PROFESIÓN DOCENTE EN SU CONJUNTO	DIRIGIDAS A CIERTAS CATEGORÍAS DE DOCENTES O DE CENTROS ESCOLARES
Hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva	<p>Mejorar la imagen y el estatuto de la profesión.</p> <p>Hacer la profesión más competitiva en materia de remuneración.</p> <p>Mejorar las condiciones laborales.</p> <p>Sacar partido de una oferta pletórica de docentes.</p>	<p>Ampliar el vivero de potenciales docentes.</p> <p>Flexibilizar los mecanismos de recompensa.</p> <p>Mejorar las condiciones de entrada para los nuevos docentes.</p> <p>Repensar el equilibrio entre las tasas de acceso y el salario medio de los docentes.</p>
Desarrollar los conocimientos y las competencias docentes	<p>Desarrollar perfiles de la profesión docente.</p> <p>Considerar el perfeccionamiento del profesorado como un continuo.</p> <p>Hacer la formación inicial más flexible y reactiva.</p> <p>Homologar los programas de formación.</p> <p>Integrar el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.</p>	<p>Mejorar la selección de los candidatos a la formación inicial.</p> <p>Multiplicar las experiencias prácticas sobre el terreno.</p> <p>Certificar a los nuevos docentes.</p> <p>Reforzar los programas de inserción en la profesión.</p>
Reclutamiento, selección y empleo de los docentes	<p>Recurrir a sistemas de empleo más flexibles.</p> <p>Confiar a las escuelas más responsabilidades en materia de gestión de recursos humanos.</p> <p>Satisfacer las necesidades de reclutamiento a corto plazo.</p> <p>Mejorar la circulación de información y el seguimiento del mercado de trabajo de los docentes.</p>	<p>Diversificar los criterios de selección de los docentes.</p> <p>Hacer obligatorio un periodo de prueba.</p> <p>Favorecer una mayor movilidad de los docentes.</p>
Retener a los docentes de calidad en los centros escolares	<p>Evaluar y recompensar la enseñanza de calidad.</p> <p>Asegurar mayores posibilidades para la promoción y diversificación de las carreras profesionales.</p> <p>Mejorar la dirección y el clima escolar.</p> <p>Mejorar las condiciones de trabajo.</p>	<p>Actuar frente a aquellos docentes ineficaces.</p> <p>Asegurar un mayor apoyo a los docentes principiantes.</p> <p>Flexibilizar los horarios y las condiciones de trabajo.</p>
Elaborar y aplicar una política sobre el profesorado	<p>Implicar al cuerpo docente en la elaboración de las políticas y en su aplicación.</p> <p>Crear comunidades educativas profesionales.</p> <p>Mejorar la base de conocimientos utilizada para la elaboración de las políticas sobre el profesorado.</p>	

Tabla 17. Implicaciones políticas en materia de profesorado según la OCDE

Fuente: López Rupérez, 2014: 57

- \* Informe TALIS 2008, *Teaching and Learning International Survey*, en el que participaron 23 países, incluida España, centrado en el profesorado de secundaria obligatoria y en aportar datos que ayuden a hacer de la docencia una profesión de mayor calidad y más atractiva. Los informes TALIS se elaboran a partir de cuestionarios sobre desarrollo profesional, creencias, actitudes y prácticas docentes, evaluación del profesorado y liderazgo.
- \* La «Cumbre internacional sobre la profesión docente» organizada cada año desde 2011 y de la que sale un *Background Report*. Los temas tratados hasta ahora en estos informes han sido los siguientes:
  - «Construir una profesión docente de alta calidad» (Nueva York, 2011)
  - «Preparar profesores y formar líderes escolares para el siglo XXI» (Nueva York, 2012)
  - «Profesores para el siglo XXI. Usar la evaluación para mejorar la enseñanza» (Amsterdan, 2013)
  - «Excelencia, Equidad e inclusión. Enseñanza de calidad para todos» (Wellington, 2014)
  - «Implementar políticas y prácticas docentes altamente efectivas» (Banff, 2015)
  - «Aprendizaje y crecimiento profesional de los profesores. Crear las condiciones para lograr una enseñanza de calidad para obtener excelentes resultados de aprendizaje» (Berlín 2016)
  - «Empoderar y capacitar a los docentes para mejorar la equidad y los resultados para todos» (Edimburgo 2017), cuya autora es Montserrat Gomendio, la que fuera Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades en el gobierno español entre 2012 y 2015.
  - «Valorar a nuestros profesores y elevar su estatus» (Lisboa 2018)
  - «Ayudando a nuestros más jóvenes a aprender y crecer» (Helsinki, 2019)
- \* Los Informes en materia de educación de la empresa McKinsey & Company<sup>153</sup>. En 2007 se publica el primero, «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor rendimiento del mundo para estar arriba» (Barber y Mourshed, 2008), que señala los elementos comunes y las estrategias puestas en marcha por los diez sistemas educativos con mejor «desempeño» de entre un total de veinticinco analizados de todo el mundo. En este informe figura una de las citas más repetidas en las investigaciones en torno al profesorado: «La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de su

---

<sup>153</sup> Multinacional con sede en Nueva York y sucursales en 50 países, incluida España.

profesorado» (Barber y Mourshed, 2008: 14-15). López Rupérez destaca dos de las conclusiones del informe (López Rupérez, 2014: 60):

- Conseguir las personas más aptas para ejercer la docencia.
- Promover su desarrollo hasta convertirlas en profesores eficaces.

Los procesos de selección de los candidatos a la docencia de la mayoría de estos países con mejores resultados coinciden en utilizar el sistema de selección y formación simultáneo (frente al consecutivo, que es el modelo español) y en centrarse en la búsqueda de ciertas cualidades: dominio de las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas) y la materia de especialidad, altas capacidades interpersonales y comunicativas y deseo de aprender y motivación para enseñar. Una vez dentro del sistema educativo, estos países también coinciden en trasladar la formación inicial del profesorado a los centros educativos a través de un sistema de mentorización de noveles por parte de docentes experimentados que actúan como observadores dentro de la propia aula; formación en «liderazgo instruccional», es decir, que la dirección de los centros recaiga sobre docentes de calidad; un modelo colaborativo de formación entre iguales para planificar las programaciones y la práctica de aula desde la reflexión conjunta.

En 2010, esta misma empresa publicó «Cerrar la brecha del talento: Atraer al tercio superior de los graduados a la carrera docente y retenerlos en ella» (*Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching*), donde compara la política educativa de Estados Unidos con los sistemas educativos de Finlandia, Singapur y Corea del Sur, países donde la selección de los docentes se hace entre el alumnado con mejores expedientes académicos y buenas capacidades personales.

El informe *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2016), centrado en disolver las tensiones que ocasiona el fenómeno de la globalización y reconstruir el capital social, señala una serie de competencias deseables para los jóvenes entre las que destaca la competencia de autorregulación del aprendizaje a lo largo de la vida y el potencial de la comunicación (Falcón-Linares, 2021: 218). En el mismo sentido de ponderar el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la creatividad y la autorregulación, pero en relación con el profesorado, redonda el informe *New insights on teaching and learning: Contributions from TALIS 2018* (OCDE, 2019), también promovido por la OCDE y en el que se analizan los resultados de TALIS 2018.

Por último, el informe *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the*

international evidence from primary to tertiary education (Ulferts, 2019), señala la importancia del conocimiento pedagógico como ingrediente esencial para una enseñanza eficaz (Falcón-Linares, 2021: 218), paralelo al conocimiento disciplinar.

2. Unión Europea (UE). Muy influida por las directrices de la OCDE, la UE estableció en 2000 una estrategia europea integrada para la primera década del s. XXI<sup>154</sup>, a partir de ahí, el interés por atraer a la enseñanza a los mejores candidatos ha ido en aumento, haciendo que los diferentes países de la Unión hayan puesto su foco de atención en mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, así como los resultados del alumnado, hasta incluirlo en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, «ET 2020».

El estudio llevado a cabo por Manso, Matarranz y Valle (2019) valora la formación inicial del profesorado de secundaria en la UE a través de las políticas educativas de los países miembros entre 2000 y 2015 y compara los modelos de formación inicial de Alemania, Francia, Finlandia e Inglaterra, representativos de algunos de los modelos que ya se han reseñado en este trabajo. Una de las conclusiones de este estudio, y que consideramos como núcleo de la problemática del profesorado, es que a pesar de la importancia que se le concede en los procesos de mejora de la educación, para las políticas educativas de la UE y países miembros la formación del profesorado es un tema secundario. Esta afirmación se basa en que del examen de la documentación generada por las instituciones europeas en el periodo comprendido entre 2000 y 2015, que suma un total de 504 documentos, solo 21 se centran en esta temática concreta (Manso *et al.*, 2019: 28), cifra que no alcanza el 5% del total. En definitiva, existe cierta incoherencia entre los discursos políticos, las recomendaciones supranacionales y las políticas reales de cada país, incapaces de mejorar los sistemas en general y las condiciones laborales y salariales del colectivo docente, en particular, sobre todo en países de América Latina y África, pero también de Europa (caso de Italia, Rumanía o Grecia), una de las razones de que esta profesión sea poco atractiva (Vaillant, 2007; Bolívar, 2015; Imbernón, 2017a).

3. UNESCO. Preocupada tradicionalmente por mejorar las condiciones laborales de los docentes en tanto trabajadores, en 2009 el informe de la décima sesión del Comité conjunto OIT-UNESCO<sup>155</sup>, haciéndose eco de los informes

<sup>154</sup> Más conocida como «Estrategia de Lisboa», se corresponde con el Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

<sup>155</sup> Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel Report. Tenth session. Paris, 28 September / 2 October 2009 (López Rupérez, 2014: 66).

comentados hasta ahora, planteó cuestiones relativas a la carrera profesional docente y a la formación inicial y permanente del profesorado. No era la primera iniciativa de la UNESCO en este ámbito. En 2005, el informe de seguimiento titulado «El imperativo de la calidad» de la iniciativa mundial *Education for All*, hacía hincapié en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado depende fundamentalmente de la calidad del profesorado, por ello advertía de los «bajos estándares de formación de los maestros» (López Rupérez, 2014: 67). En informes sucesivos se han ido estableciendo los «tres ejes estratégicos: la formación inicial y continua de los docentes, la mejora de las prácticas de enseñanza y de las correspondientes políticas educativas, y la investigación y el conocimiento en torno a la pedagogía más eficaz» (López Rupérez, 2014: 67), insistiendo reiteradamente en atraer a los mejores docentes.

En el contexto de la Agenda de Educación 2030 y la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la UNESCO viene publicando desde 2015 distintos informes en los que se señala la educación como la principal herramienta para alcanzar la igualdad y la justicia social: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (UNESCO, 2015<sup>a</sup>), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (2015b), *La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* (UNESCO, 2016), *La educación transforma vidas* (UNESCO, 2017). Con la finalidad de seguir avanzando en este gran proceso de transformación de la educación en su conjunto, la UNESCO puso en marcha la iniciativa «Los futuros de la educación», proceso consultivo abierto cuyo objetivo es «replantearse la educación y configurar el futuro, propiciando un debate mundial sobre cómo reinventar el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad»<sup>156</sup>.

4. Banco Mundial. Este es otro de los organismos supranacionales que se suma a las iniciativas del resto para «mejorar» la educación y las políticas centradas en el profesorado. En este contexto, destaca la iniciativa del Banco Mundial llamada SABER (*Systems Approach for Better Education Results*) cuyo objetivo es producir

---

<sup>156</sup> Para conocer mejor esta iniciativa de consulta abierta, puede consultarse el siguiente enlace: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/recursos>.

En 2021 se publicó un informe de resultados de la consulta basado en el enfoque humanista que ha caracterizado los informes anteriores de este organismo. El informe lleva como título *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen* y puede consultarse en el siguiente enlace: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

información y conocimiento sobre políticas e instituciones educativas con el fin de ayudar a los países a fortalecer sus sistemas educativos de un modo sistemático. Los focos de interés o «políticas clave» también se repiten: atraer a los mejores, crearles expectativas, mejorar la formación inicial y la mentorización, renovar sus competencias de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado y, por último, mejorar el rendimiento docente. SABER-Teachers establece una escala de cuatro categorías para cada uno de estos focos de atención —latente, emergente, establecida y avanzada— de forma que cada país pueda situarse en dicha escala<sup>157</sup>.

En definitiva, las conclusiones a las que podemos llegar tras esta exposición de indicaciones procedentes de los organismos supranacionales más influyentes en el panorama político y económico actual es que para la mejora de los *resultados* de los sistemas educativos nacionales —y ponemos énfasis en el término «resultados» por el cariz de eficacia empresarial con el que es usado en muchas de las propuestas de reformas educativas conservadoras, como la de López Rupérez (2014)— el factor clave es la excelencia del profesorado, después iría la organización escolar, es decir, la calidad de la dirección escolar y la de los centros. En estos informes o recomendaciones se desestiman o minimizan medidas como la reducción de las ratios escolares o el aumento de partidas económicas para la educación, significativa solo para países en vías de desarrollo (López Rupérez, 2014: 45-46). Como puede comprobarse, salvo en el enfoque humanista de la Unesco, el sesgo de estos informes es puramente economicista y procede de considerar el fenómeno de la globalización como fuente principal de la transformación del modelo social que orienta el modelo educativo presente y futuro, como en su momento lo hicieran otros fenómenos históricos —el nacionalismo, el pensamiento ilustrado, la revolución industrial o la toma del poder de las clases burguesas. López Rupérez (2014) propone la integración de tres enfoques de la educación para reflexionar sobre qué tipo de sociedad queremos y qué reforma educativa debe emprenderse para llegar a ella:

- El *enfoque humanista*, basado en el respeto a la herencia o tradición cultural y de pensamiento, sería el punto de partida que facilitaría la capacidad de cada cual para adaptarse a los cambios actuales desde la autonomía y la estabilidad intelectual que proporciona el bagaje de la tradición.
- El *enfoque económico*. Este enfoque viene dado por el modelo actual de economías basadas en el conocimiento, la especialización y un reparto internacional del

---

<sup>157</sup> El marco SABER no se ha aplicado en España, por lo que desconocemos en qué nivel de la escala estaría nuestro país en materia educativa.

trabajo generado por la globalización<sup>158</sup>. Se trata de lo que la UE llama *triángulo del conocimiento* (innovación, investigación y educación) (López Rupérez, 2014: 35) donde se insertarían las competencias para trabajar en equipo, para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para aplicar el conocimiento a contextos distintos y para desenvolverse en otras lenguas. De aquí la apuesta por vincular conceptos como éxito económico y *eficacia* con mejora de la calidad de la educación<sup>159</sup>.

- El *enfoque social* tiene que ver con el consenso generalizado sobre la importancia de la educación como factor de equidad y progreso. En este apartado se incluiría el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y las políticas para disminuir la tasa de abandono temprano de la educación.

Imbernón (2017a) agrupa las coincidencias de opinión en los informes sobre la calidad del profesorado en cinco apartados:

1. La gran complejidad en la actual sociedad. Ante esta complejidad la escuela no ha sabido adaptar aún el currículo que se enseña, demasiado lineal, basado en la fragmentación de las materias y proyectado hacia saberes, quizá, poco relevantes (Perrenoud, 2012).
2. La educación es fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social porque en la escuela actual no solo se aprenden «cosas», también se forman personas, en consecuencia, la metodología, el cómo se enseña, es parte del contenido de la enseñanza.
3. La tecnología apremia en este mundo cambiante. Al profesorado le sirve como elemento motivador (Imbernón, 2017a: 45) y auxiliar para procesos de aprendizaje nuevos. La clave está en considerar los dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje, no solo para la comunicación.
4. Los problemas de aprendizaje y disciplina en las aulas. Este problema está ligado al aumento de la escolarización obligatoria que, por un lado, amplía el derecho a la educación y las garantías de mejora social, pero, por otro, introduce un conflicto con aquellos que rechazan tal escolarización.
5. Deterioro de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, lo que supone un entorno poco atractivo para el profesorado. Este deterioro se debe a los

---

<sup>158</sup> Término que más bien parece un eufemismo para evitar hablar de deslocalización. Véase López Rupérez, 2014: 33-37.

<sup>159</sup> Siempre ligado al mundo de la educación y al Partido Popular, F. López Rupérez ha sido Director General de Centros Escolares del Ministerio de Educación y Cultura, Secretario General de Educación y Formación Profesional del mismo ministerio; Viceconsejero de Educación en la Comunidad de Madrid; Consejero de Educación en las Delegaciones permanentes de España ante la OCDE y la UNESCO y presidente del Consejo Escolar del Estado entre 2012 y 2016.

problemas de disciplina, a la dejadez de la administración, a la escasa valoración real de la profesión —no a la valoración que aparece en estadísticas. La mejora de estas instancias cambiaría también el proceso selectivo y de acceso de futuros docentes.

En relación con este último dato, en opinión de Imbernón no se trata de que lleguen los mejores expedientes académicos, sino personas con cualidades como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicación, las habilidades para las relaciones interpersonales y con «determinada predisposición hacia la enseñanza», entendida como «capacidad de interesarse por el contexto y ese compromiso de cambio y de lucha por un mundo mejor» (Imbernón, 2017a: 56).

Al hablar de la necesidad de revisar la formación inicial, Imbernón defiende «un modelo profesionalizador centrado en un conocimiento de la docencia basado en la investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético» (Imbernón, 2017a: 57), puesto que no es posible cambiar la educación sin modificar actitudes, mentalidades y cómo se ejerce la profesión. En esto coincide con otros expertos, como Bolívar (2015), Marcelo y Vaillant (2015), Marina, Pellicer y Manso (2015), o Manso *et al.* (2019).

Además del modelo de formación, concurrente o consecutivo, otro foco de atención es la fase de prácticas en los centros. La propuesta que la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación hiciera en 2007 (Valle y Manso, 2011: 272) establecía un modelo organizado en tres momentos diferenciados:

1. Período intensivo o prácticas de observación. Especie de inmersión para conocer las dinámicas del centro durante un máximo de dos semanas.
2. Período de prácticas discontinuas, en el que alternan las clases teóricas en la universidad y las dinámicas de aula en los centros de prácticas.
3. Período de prácticas intensivas continuas, donde se llevarían a cabo intervenciones educativas reales.

Para la eficacia de este modelo es imprescindible, según sus autores, que las fases de prácticas se hagan en

instituciones educativas seleccionadas por la excelencia de cultura profesional, por sus programas pedagógicos, por su forma de llevar a cabo y también por resultados (modulados y adaptados a su realidad socioeconómica) en las diferentes dimensiones que incluya la educación, más allá de las puramente académicas. (Valle y Manso, 2011: 272)

En suma, centros de excelencia por sus buenas prácticas, definidas a partir de siete dimensiones generales: planteamiento institucional, estructura organizativa, relación y convivencia, orientación y tutoría, ámbito curricular, familia y entorno y colaboración en el desarrollo del Prácticum (Valle y Manso, 2011: 276). Este mismo planteamiento

respecto a los centros de excelencia por sus buenas prácticas está presente en las propuestas de MIR educativo que se han hecho en los últimos tiempos.

### **2.3. El MIR educativo. Hacia un cambio profundo**

Entre las propuestas de cambio en la formación inicial que más destacan en los últimos tiempos está el llamado *MIR educativo*, programa de formación inicial análogo al que se realiza para la profesión médica, que incluiría, además, un sistema de inducción o iniciación para el profesorado novel, con lo que se atienden dos fases consideradas fundamentales para la calidad de la profesión y la identidad docente: la formación inicial y la etapa de socialización en la práctica docente con las primeras experiencias en los centros.

En la actualidad, los principales partidos políticos de nuestro país han incorporado esta iniciativa a sus programas<sup>160</sup>. Sin embargo, la idea de aplicar métodos del ámbito clínico a la educación tiene un recorrido ya largo, sobre todo en el ámbito anglosajón, que se remonta a principios del siglo XX con Dewey (Egido, 2021: 212). En 1986 se publicaron en Estados Unidos dos informes, *A Nation Prepared: teachers for the Twentieth Century*, a cargo del grupo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, formado por altos funcionarios públicos, dirigentes, formadores y funcionarios de los sindicatos de enseñanza, bajo el patrocinio de la Carnegie Corporation de Nueva York; y *Tomorrow's Teachers*, distribuido por The Holmes Group, un consorcio de decanos de Escuelas de Magisterio de un centenar de universidades estadounidenses (Labaree, 1999: 16). Ambos coincidían en defender la ampliación de la formación profesional docente a través de un programa de formación en ciencias de la educación que acabaría en «un puesto de interno clínico en un “centro para el desarrollo profesional” que sería análogo a las prácticas en un hospital» (Labaree, 1999: 17). The Holmes Group impulsó en esos años la creación de las «Escuelas de Desarrollo Profesional» (*PDS, Professional Development Schools*) para el profesorado, centros públicos ejemplares cuya principal función fue proporcionar a los nuevos profesores un periodo introductorio de enseñanza supervisada. Ya en la década de 2000, y sin salir de Estados Unidos, se han implantado otras experiencias como las *Residencias de Profesores (Teacher Residencies)*, ideadas como una vía de certificación docente en la misma línea que la formación clínica (Egido, 2021: 215).

En la revisión comparativa de la experiencia internacional sobre la propuesta de un MIR educativo, Egido (2021) elabora un exhaustivo listado de los expertos en educación que han analizado las posibles analogías entre docencia y medicina, previas a la

---

<sup>160</sup> En 2010, A. Pérez Rubalcaba, entonces ministro de Interior, propuso lo que él llamó *MIR educativo* durante su intervención en la XXV Semana Monográfica de Educación de Santillana (Bolívar, 2012). Al día siguiente, toda la prensa nacional se hizo eco de la propuesta y el resto de partidos lo ha incorporado a sus programas siguiendo los modelos presentados por distintos investigadores, fundamentalmente el de Nasarre y López Rupérez (2011), con pequeños matices irrelevantes.

concreción de ese MIR, entre los que destacan nombres como Booth, Shulman, Darling-Hammond, Hargreaves o Rickards, Hattie y Reid (Egido, 2021: 212).

En nuestro país, la idea del MIR se ha presentado bajo diferentes expresiones: DIR (docente interno residente) (Valle y Manso, 2018), DEP (docente en prácticas) (Marina, Pellicer y Manso, 2015), PrIR (profesor interno residente) (Bolívar, 2012) o Profesor Residente (Moya *et al.*, 2019). Pero con características semejantes (Egido, 2021: 210):

- Sistema de ingreso y de formación teórico-práctica obligatorio para todos los aspirantes a la docencia en niveles no universitarios.
- Selección del profesorado posterior a la obtención del Grado universitario. El procedimiento de acceso es el mismo para todo el territorio nacional y tiene carácter restringido. La oferta de plazas responde a la previsión de necesidades de profesorado del sistema educativo.
- Se realiza en entornos reales de trabajo, centros docentes acreditados para esta función y seleccionados a partir de una serie de requisitos.
- El periodo de prácticas dura dos cursos académicos, en los que se combina formación y ejercicio profesional supervisado. En algunas propuestas, para acceder al periodo de prácticas se exige un máster con lo que la duración del periodo formativo equivale a tres años (Nasarre y López Rupérez, 2011; Valle y Manso, 2018).
- Sistema de mentorización. Durante el periodo de formación, los *residentes* cuentan con el acompañamiento de un docente experimentado-tutor, acreditado para esta función.
- A lo largo del programa el profesorado tiene un contrato laboral como docentes en prácticas con una retribución proporcional a su trabajo.
- La evaluación debe garantizar la adquisición de las competencias profesionales. La evaluación final positiva otorga la certificación necesaria para el ejercicio docente.

Esta idea de un MIR educativo cuenta con un amplio consenso político y teórico, tanto en el ámbito internacional, a través de las diferentes propuestas de la Comisión Europea (2010, 2013 y 2019) y la OCDE (2005, 2019<sup>a</sup>, 2019<sup>b</sup>), como en el ámbito nacional español, desde los programas de los partidos políticos hasta los trabajos de expertos en educación (Bolívar, 2012, 2019; López Rupérez, 2011, 2014, 2015; Valle y Manso, 2018; Manso y Moya, 2019). Este punto de partida debe servir para plantearse un cambio en profundidad orientado al desarrollo de los aprendizajes profesionales docentes que exigirá tiempo, coordinación y una financiación importante. Así, quizá se puedan superar las tensiones tradicionales entre teoría y práctica (Tardif, 2010), oferta y demanda profesional, «la coexistencia de vías paralelas de acceso a la profesión» (Egido, 2021:

224) y las inercias que viene arrastrando todo el sistema (falta de identidad profesional, intereses partidistas o gremiales, carencias en materia de psicopedagogía, etc.).

Sea cual sea la visión sobre la educación de la que se parta, de carácter neoliberal o conservador, como el modelo que defiende López Rupérez (2014, 2015) procedente de las propuestas globalizadoras de organismos supranacionales, o de carácter más progresista, como las posturas que defiende Imbernón (2014, 2016, 2017a) centradas en la perspectiva ética del docente como agente social y en la investigación-acción, la cuestión de la formación del profesorado está siempre en el centro del debate.

Para completar esta panorámica, dedicaremos el siguiente apartado a la formación permanente del profesorado, la otra cara conflictiva de la formación docente.

#### **2.4. La formación permanente**

En Andalucía, la formación inicial y permanente del profesorado en la actualidad está regulada por el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, y por el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, aprobado mediante la Orden de 31 de julio de 2014, que establece las líneas estratégicas de la formación permanente en Andalucía. El decreto señala la formación del profesorado como factor clave para la mejora de la competencia profesional docente y el desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad, estableciendo vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado, la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje del alumnado.

Antes de continuar, conviene aclarar los términos en los que se utiliza esta expresión para evitar la *polisemia terminológica* que caracteriza a las Ciencias de la Educación, según la cual «distintos autores utilizan los mismos términos para referirse a distintos procesos educativos, frente a términos distintos para procesos idénticos» (Imbernón, 2017a: 12). En este trabajo utilizamos el concepto de *formación permanente* en alusión a la formación postescolar derivada de la ocupación profesional que «implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional» (Imbernón, 2017a: 13), que es el que recoge el decreto antes citado y las consideraciones que la UNESCO estableció en 1972 en la Conferencia Mundial de Tokio sobre Educación de Adultos (CONFINTEA III, 1972)<sup>161</sup>.

Como hemos dicho más arriba, además de la formación individual, las recomendaciones de organismos internacionales también se proyectan sobre aspectos organizacionales, de ahí que los centros educativos tengan un valor añadido en esta faceta de la educación. En el preámbulo del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, se pone énfasis, precisamente, en la importancia y el protagonismo que deben tener los centros educativos como *unidades básicas para el cambio, la innovación y la mejora*. Los centros

---

<sup>161</sup> El resumen puede consultarse en el siguiente enlace: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_spa).

se situarían en el nivel *meso* en la toma de decisiones (Fernández Enguita, 2017). Frente al nivel *macro* (el de la Administración central y autonómica) y el nivel *micro* (donde se situarían los docentes en el aula), en el nivel intermedio además de los centros estarían los grupos, las redes de centros y equipos o redes de docentes—intracentros o intercentros—, cuya ventaja es la de poder intervenir en problemas pequeños con pequeñas soluciones y, al mismo tiempo, solucionar problemas grandes por tener mayor alcance que el profesorado a título individual. Prácticas comunes en la dirección de organizaciones, como la distribución y amortiguación de los riesgos de error, el beneficio de perspectivas diversas, el acompañamiento, la protección de prácticas individuales y la continuidad o sostenibilidad de buenas prácticas, más allá de los cambios de plantilla, aún no han llegado a las escuelas, lastradas por prácticas tradicionales e inercias —del tipo *cada maestrillo tiene su librillo* o la socorrida *libertad de cátedra*— que están dejando atrás a la escuela pública en materia de innovación frente a la privada o a la concertada, con direcciones más fuertes y equipos docentes más compactos (Fernández Enguita, 2017: 6).

En esa apuesta por los centros, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, mediante la red de Centros del Profesorado (CEP), promueve la formación en centros y la autoformación a través de la participación en grupos de trabajo, proyectos de innovación y programas educativos, para estimular el trabajo cooperativo del profesorado y el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa.

Precisamente, los CEP nacieron en los años 80 del siglo pasado al socaire de los movimientos de renovación pedagógica, compuestos por asociaciones de profesorado, sindicatos, escuelas de verano y seminarios permanentes, que constituyeron un modelo de formación horizontal en el que se intercambiaban experiencias y recursos con objeto de mejorar la práctica docente (Gutiérrez, 2005: 20). Sin embargo, la influencia de esos movimientos innovadores no duró mucho y pronto la formación permanente siguió un modelo centralista vertical, primero desde el propio Ministerio de Educación para su área territorial de influencia<sup>162</sup>, y más tarde seguido por el resto de Comunidades Autónomas, que en el caso de Andalucía viene estipulado en la actualidad desde la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, que cada curso publica una resolución con las prioridades para cada línea estratégica establecida para la formación permanente.

El III Plan de Formación Permanente contempla cinco líneas estratégicas:

- I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
- II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.

---

<sup>162</sup> Nos referimos a las pautas que estableciera J. M. Maravall, ministro del ramo, durante el primer gobierno socialista.

- III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas.
- IV. La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- V. La formación del profesorado de Formación profesional, Enseñanzas Artísticas y de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

Cada línea está articulada en distintos niveles de concreción a través de ejes, objetivos y actuaciones formativas. La Resolución de 31 de agosto de 2020, que establecía las prioridades para el curso 2020-2021, va más allá en la concreción, enumerando las temáticas para la formación en cada línea. Extraemos aquí una selección de las actuaciones más vinculadas a la práctica docente del profesorado de secundaria (dejando de lado la línea V, dedicada a las enseñanzas de régimen especial):

*Línea I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, al rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.*

- 1. La organización del currículo basado en las competencias clave.
  - \* Profundización en metodologías activas e innovadoras que apoyen el desarrollo del currículo por competencias.
- 2. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad.
  - \* Estrategias y metodologías inclusivas con alumnado ACNEAE, que faciliten la accesibilidad de este alumnado en el centro y desarrolle su autonomía en las diferentes etapas educativas y modalidades de escolarización.
  - \* Estrategias de intervención innovadoras en las aulas que compensen las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentra el alumnado, mediante el fomento del rendimiento y el éxito escolar y el desarrollo de las competencias clave.
- 3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor.
  - \* Asesoramiento en la gestión y organización de los centros en los procesos de Transformación Digital Educativa para los responsables de la coordinación TDE y los equipos directivos.
  - \* Fomento de la competencia digital del profesorado ajustándose al Marco Europeo de la Competencia Digital Docente (DigCompEdu).

- \* Asesoramiento en la participación en el nuevo Programa Erasmus+ 2021—2027 para la internacionalización de los centros educativos y difusión de la plataforma eTwinning.
- \* Estrategias de coordinación y uso de metodologías activas, digitales e inclusivas en el aula bilingüe.

4. Planes de mejora y de formación de los centros educativos.

- \* Fomento de actuaciones destinadas al diseño de indicadores y elaboración de estrategias de autoevaluación y mejora.

*Línea II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.*

1. Desarrollo competencial adecuado al rol profesional: competencias comunes y competencias específicas.

- \* Formación de las personas responsables de los planes de prevención COVID—19 de los centros educativos.
- \* Apoyo a la formación de enseñanza semipresencial y *Blended Learning*.
- \* Formación en la creación de materiales y recursos digitales para el alumnado así como en la edición de vídeos educativos.
- \* Actualización de la formación permanente de la función directiva en líneas temáticas relacionadas con la organización del centro dentro del Marco Europeo para Organizaciones Educativa Digitalmente Competentes (DigCompOrg), así como aquellas que faciliten el diseño y puesta en marcha del Plan de Actuación Digital.
- \* Actualización de la formación permanente de la función directiva en estrategias de diagnóstico de necesidades de formación del profesorado y elaboración del Plan de Formación del Centro.
- \* Actualización y acreditación para la función directiva según la LOMCE.
- \* Apoyo a la función directiva en sus primeros años de ejercicio.
- \* Actualización de la formación permanente de la función directiva en líneas temáticas relacionadas con la autoevaluación y mejora del centro.

*Línea III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas.*

1. Investigación e innovación educativa. Desarrollo de programas educativos.

- \* Fomento de la individualización del aprendizaje y de metodologías activas en los procesos de enseñanza—aprendizaje.

- \* Fomento de la individualización del aprendizaje y de metodologías activas que favorezcan el abordaje de los Programas para la Innovación Educativa en contextos flexibles y versátiles.
  - \* Difusión y asesoramiento en los proyectos de trabajo de los Programas para la Innovación Educativa: cambio climático, desarrollo sostenible, competencia ecosocial, competencia digital, comunicación audiovisual, competencias blandas (Soft Skills) en situaciones críticas, uso positivo de las TIC y/o autocuidados.
  - \* Impulso de la educación emocional como vehículo para abordar de una manera exitosa el proceso de enseñanza—aprendizaje.
  - \* Difusión y asesoramiento en los proyectos de investigación. Innovación y elaboración de materiales curriculares.
  - \* Desarrollo de las competencias STEAM docentes.
  - \* Metodología interdisciplinar STEAM aplicada a la resolución de problemas y retos actuales reales.
  - \* Impulso de la formación de los docentes en la Investigación Aeroespacial aplicada al aula dentro de un ámbito STEAM y participación en concursos científico—tecnológicos de temática aeroespacial.
2. Metodologías de trabajo investigador y colaborativo en el aula y centro.
- \* Formación en el diseño, elaboración y presentación de Proyectos de Innovación, Investigación y Elaboración de materiales.

*Línea IV. La formación del profesorado como apoyo en la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.*

1. La participación de toda la comunidad para la mejora de los rendimientos escolares y la gestión del centro.
- \* Estrategias y metodologías que promuevan la parentalidad positiva y la participación efectiva de las familias en la vida escolar, vinculadas a sus intereses y a las nuevas demandas sociales planteadas.
  - \* Impulso del papel de la familia ante los retos educativos de la sociedad del siglo XXI.
2. La atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, rural, hospitalarios, centros específicos de Educación Especial, etc.)
- \* Fomento del papel de los centros rurales como modelos de éxito educativo.
  - \* Difusión de estrategias de aula que favorezcan la diversidad cultural y la atención al alumnado de diferentes procedencias.

Como se puede observar, la mayoría de propuestas están relacionadas con la programación del currículo por competencias; las metodologías activas; el fomento de las competencias digitales, tanto de los docentes, como del alumnado; y proyectos de innovación, sobre todo en entornos de aprendizaje STEAM (donde se integran disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas). Por tanto, ámbitos temáticos alejados de la enseñanza disciplinar tradicional que el profesorado, en general, y el de literatura en particular, ha recibido.

No obstante lo dicho sobre la política centralista en materia de formación permanente, los centros y el colectivo docente tienen sus márgenes de toma de decisiones a partir del proceso de autoevaluación de los centros que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso y se materializa en la Memoria de Autoevaluación final. De ahí surge un análisis de necesidades formativas y un Plan de Formación con la demanda a los centros de profesorado correspondientes, a través de la figura del asesor o asesora de formación asignado a cada centro. En este punto, sí podemos hablar de autonomía, aunque siempre relativa porque la labor de la asesoría de formación consiste en acomodar dichas demandas a las líneas estratégicas que marca la Administración. En este sentido, la formación es una *forma de control* de la que las asesorías son parte como técnicos y planificadores (Imbernón, 2001: 17). Situación que se ha perpetuado hasta la actualidad, de forma que se pueden suscribir hoy las razones de la insatisfacción del colectivo docente respecto a la formación permanente que señalaba Yus Ramos a finales de los 90:

1. La formación sigue las pautas dictadas por la Administración<sup>163</sup>, con nula participación del profesorado, por lo que no existe la identificación con las actividades que se proponen.
2. El problema de la autonomía en las estructuras de participación genera tensiones entre los Servicios Centrales y los CEP. Los Centros de Profesorado se han institucionalizado como ramas ejecutivas de la Administración central, lo que ha generado el distanciamiento progresivo de los sectores renovadores (Yus Ramos, 1999: 224) y el divorcio entre asesorías y profesorado. Ejemplo de ello lo tenemos en las líneas estratégicas ya citadas marcadas desde la Consejería, la formación vinculada a Planes y Programas educativos, y las iniciativas propias de otros servicios, como el de Inspección, que vienen como una formación *empaquetada*.

---

<sup>163</sup> Incluida la Administración europea. Véase el marco ET/2020 en materia de política europea de cooperación en el siguiente enlace: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es).

3. También se contradice la contextualización de las escuelas, la pretendida estructura de participación y hasta el perfil de profesorado investigador y reflexivo que preconizaba la reforma de la LOGSE y que defiende la normativa actual (Decreto 93/2013). Las modalidades de Autoformación o Formación Específica en Centros serían los únicos modelos de formación que cumplirían el proceso de descentralización, sin embargo, también cuentan con importantes elementos de control: uso de la plataforma Colabor@ y condiciones y pautas expresadas en los dosieres de los programas educativos. El último esfuerzo de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía es la presentación del Plan Estratégico de Innovación Educativa 2021—2027, aún en elaboración<sup>164</sup>.

La mejora de la calidad de la enseñanza a través de la formación permanente debe surgir tras un adecuado conocimiento de las demandas del profesorado, un correcto proceso de evaluación, superando la creencia de que lo aprendido en cursos, encuentros o congresos se aplica automáticamente al aula sin profundizar en aspectos conceptuales, prácticos y contextuales. La formación permanente no aumenta su impacto formando para después desarrollar un proyecto de cambio, sino diseñando un proyecto innovador en primera instancia (Imbernón, 2014). Este cambio de mentalidad conlleva: formación en el territorio, descentralización, cambios organizativos en los centros, clima de trabajo, procesos de toma de decisiones, las relaciones de poder en los centros, partir de las necesidades reales de los docentes, los proyectos de formación colectivos en las escuelas y las redes de innovación o de intercambio. Todo ello requiere un diagnóstico previo que sirva para ubicar las necesidades formativas y tener en cuenta las fases de progresión de la formación en el desarrollo profesional de las competencias docentes, cuyo horizonte es conseguir la autonomía del profesorado (Imbernón, 2014). Estas fases no son de carácter rígido, sino flexible y fluctuante. De forma reducida las podemos clasificar de la siguiente manera:

- Fase de información. En esta fase predomina el modelo formativo de entrenamiento porque se trata de dar a conocer el estado de la cuestión de los nuevos aprendizajes formativos.
- Fase de formación. Aquí se sitúan los proyectos de innovación porque aparecen los elementos de aplicación práctica del conocimiento.
- Fase de innovación, autoformación o autonomía. Esta fase se corresponde con el modelo indagativo y de reflexión sobre la práctica, desde donde se buscan soluciones a situaciones problemáticas mediante la aplicación de proyectos.

---

<sup>164</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/planesyprogramas/plan-innova>.

En definitiva, un modelo de formación centrado en el profesorado mediante proyectos o mediante la indagación reflexiva, partiendo de sus situaciones problemáticas contextuales. No se trata de actualizar, sino de crear las condiciones, diseñar y propiciar ambientes para el aprendizaje y la reflexión (Imbernón, 2014). Para ello, en el caso de Andalucía, convendría superar algunos de los problemas sin resolver que han lastrado la historia de la formación permanente (Ventura, 2014: 7):

- Conseguir motivar al profesorado para que participe activamente en los procesos de innovación y formación.
- Romper la *cultura individualista* del profesorado, obstáculo para la mejora de los aprendizajes del alumnado, que debe tratarse como una labor conjunta del centro educativo.

Otros elementos que es necesario discutir son qué modelo de formación necesita el profesorado, cuál debería ser el papel de los Centros de Profesorado y de las asesorías en una formación cuyos ejes son las necesidades del profesorado y los centros educativos, conjugar evaluaciones e informes externos y las nuevas tendencias de la formación, realizar un análisis crítico de la realidad docente para aumentar la motivación y atraer a profesionales cualificados, mejorar la articulación entre formación inicial y formación permanente, así como los servicios de apoyo.

Superar estos problemas supone superar los retos que se le plantean al profesorado en la profesión docente actual, tema del próximo apartado.

### **3. La profesión docente. Retos actuales para el profesorado de secundaria**

Son tiempos de cambio, no cabe duda, de cambios vertiginosos debidos a las transformaciones sociales, migratorias, económicas, científicas y tecnológicas. La heterogeneidad del tejido social de nuestro país y el resto de países de nuestro entorno, multirracial, multilingüe y multicultural; la ideología neoliberal, ya vieja, imponiéndose de forma agresiva y sin disimulos desde la última gran crisis económica mundial de 2008 (la que ha provocado los recortes en ámbitos tan sensibles como la educación y la sanidad y los repuntes del racismo, la xenofobia y el nacionalismo); las nuevas formas de conocimiento y de acceso a la información, cuyas novedades vuelven obsoletos los artefactos creados apenas dos años antes. Todos estos factores —muy simplificados— «repercuten en una profesión que se mueve en la incertidumbre, el cambio y a veces en el desconcierto» (Imbernón, 2019: 153) y están provocando un profundo debate sobre qué debe enseñarse, cómo debe enseñarse, cómo aprendemos y qué agentes intervienen en ese proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje.

Para Imbernón (2017a: 13 y ss.) la educación siempre está en el punto de mira de la sociedad porque es el factor clave de la igualdad de oportunidades, tiene un enorme coste económico, es una materia opinable por cualquiera que haya pasado por el proceso de escolarización (lo que este autor llama *pseudoexpertos*) y genera muchas expectativas de mejora de rendimientos y de responsabilidades delegadas. El hecho educativo es complejo y para comprenderlo debemos ser conscientes del impacto de las transformaciones sociales en la escuela. A las transformaciones que ya hemos apuntado más arriba, habría que añadir que la zona más sensible de la educación, la que más sufre los vaivenes de la política, la alternancia de gobiernos salidos de las urnas y los intereses económicos, es la enseñanza pública.

Frente a las campañas intermitentes que ponen en cuestión la profesión docente y la enseñanza pública, orquestadas por los intereses económicos que defienden organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, ese ente difuso al que llamamos *mercado*, y, en nuestro caso, la propia UE, en complicidad con algunos medios de comunicación aliados de esas entidades multinacionales y encargados de crear una opinión pública sesgada, se han alzado en los últimos tiempos voces que claman por defender el ámbito de la enseñanza pública y al profesorado que trabaja en ella con distintos argumentos, básicamente organizados en dos vertientes:

- Quienes defienden la necesidad de cambio del modelo educativo, adaptándose al ritmo de los tiempos.
- Quienes defienden la necesidad de conservar los valores tradicionales en los que surgió la escuela ilustrada.

En la primera de estas vertientes, aunque desde posturas ideológicas distintas, se encuentran Bolívar (2012), Esteve (2009), Hargreaves (2005), Fullan (Hargreaves y Fullan, 2014), Fernández Enguita (2019), Imbernón (2014, 2017a, 2017b, 2019), Marcelo y Vaillant (2015, 2018); López Rupérez (2014), entre otros. En la segunda postura podríamos situar a Cuesta, Mainer y Mateos (2010), al menos en la parte en la que denuncian el viraje tecnocrático en las políticas de formación de los docentes; y desde un beligerante antipedagogismo, a Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2017); Moreno Castillo (2016); Navarra (2019) o Tobeña (2019).

### **3.1. La profesión docente**

En este contexto, una de las primeras cuestiones a analizar debería ser si la docencia constituye una verdadera profesión.

No existe una definición universal para el concepto «profesión» o cualquiera de sus derivados, su significado varía según el país y el contexto específico.

En términos generales, el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada *organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo*, por tanto, ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control.<sup>165</sup> (Imberón, 2004: 14-15)

El término *profesión* procede de *profesar* cuyo significado, «hablar en público»<sup>166</sup>, se refiere al ámbito religioso y litúrgico. Con el tiempo, ese significado se ha ido ampliando hacia el ejercicio de un oficio, una ciencia o un arte, a cambio de un salario. En su análisis del concepto de profesión, López Rupérez (2014) alude al plano jurídico del término, que distingue entre *profesiones libres, profesiones colegiadas, profesiones tituladas y profesiones reguladas*. La docencia forma parte de esta última categoría puesto que la posibilidad de ejercerla está regulada por una norma<sup>167</sup>. El Estado es el responsable de la autorización y establecimiento de condiciones legales, pues las profesiones reguladas tienen que ver con derechos fundamentales o bienes constitucionalmente relevantes, como es el caso de la profesión docente (López Rupérez, 2014: 74).

Sin entrar a considerar si la enseñanza es o no es una verdadera profesión, López Rupérez (2014) defiende la necesidad de modernizar la profesión docente desde las políticas oficiales con una perspectiva global, y para ello se sirve de la definición adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones<sup>168</sup>, según la cual:

Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros. (López Rupérez, 2014: 75)<sup>169</sup>

<sup>165</sup> La cursiva es del autor.

<sup>166</sup> Según el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de J. Corominas (Madrid: Gredos, consulta hecha en la edición de 1987)

<sup>167</sup> En nuestro caso el Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de Enseñanza Superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea que exigen una formación mínima de tres años de duración (López Rupérez, 2014: 74)

<sup>168</sup> Australian Council of Professions (2004). About Professions Australia: Definition of a Profession [www.professions.com.au/defineprofession.html](http://www.professions.com.au/defineprofession.html) (López Rupérez, 2014: 74).

<sup>169</sup> La cursiva es nuestra.

Hemos destacado los rasgos más sobresalientes de esta definición para enfatizar su carácter colectivo, como «comunidad de prácticas» en la que existe una disciplina específica de conocimientos, competencias, valores, principios y normas; un compromiso con un código deontológico explícito por el que es reconocido por el resto de la sociedad, además del conocimiento específico que le es propio y que constituye «un marco de aprendizaje» que hace posible «la transferencia del conocimiento profesional de una generación a la siguiente», de ahí la importancia del *entrenamiento* como «forma de aprendizaje profesional».

En cuanto a la docencia, su consideración como profesión por parte de la Unión Europea se expresa en términos de buena cualificación, científica y pedagógica; situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida (*longlife learning*), la movilidad y el «partenariado» (asociación colaborativa con otros centros).

A la vista de lo anterior, la profesión docente en España dista mucho de ser una profesión moderna o robusta. Su debilidad procede, en buena parte, de la propia normativa que la regula. Por un lado, tenemos las normas que establecen las condiciones para diseñar los planes de estudio de las titulaciones universitarias oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión; por otro, están las normas que regulan las condiciones para el acceso a la profesión docente en sus tres modalidades:

- a. Acceso al cuerpo de funcionarios docentes (R.D. 276/2007, de 23 de febrero. BOE 2/03/2007).
- b. Acceso a la condición de funcionario docente en régimen de interinidad (Orden EDU/1482/2009, de 4 de junio. BOE 9/06/2009).
- c. Acceso a la docencia en centros de titularidad privada (R.D. 860/2010, de 2 de julio. BOE 17/07/2010).

Tampoco favorece a la solidez de la consideración de profesión docente el hecho de que cualquier titulación habilite para impartir cualquier materia si el aspirante ha superado el proceso de concurso-oposición pertinente. La razón está en la concepción eminentemente administrativa de la profesión docente que reposa en un modelo burocrático cuyo origen hunde sus raíces en una etapa histórica dilatada durante la cual la profesión docente como tal no estuvo regulada y era posible el ejercicio libre de la enseñanza reglada. (López Rupérez, 2014: 83)

Hasta la promulgación de la Constitución de 1978, el Estado solo había regulado lo concerniente al funcionariado; a partir de ese momento, se dictan unos requisitos mínimos para las titulaciones prescriptivas. Por tanto, esta tradición es una de las causas de la debilidad del concepto profesión docente en nuestro país. La burocratización también afecta a los diseños curriculares y a la introducción del enfoque basado en competencias, que vienen prescritos por la Administración y dejan escaso margen de autonomía al profesorado.

A grandes rasgos, las investigaciones centradas en el concepto general de *profesión* se han polarizado entre el *modelo de rasgos* o perspectiva tradicional (según el cual toda ocupación considerada profesión debe tener unos rasgos ideales o prerequisites, lo que hace de este modelo una forma rígida y determinista de caracterizar al profesorado) y el *modelo de la profesión como proceso* o perspectiva alternativa, en el que debería adscribirse la profesión docente según Imbernón (2004: 15), quien comparte con Tardif (2010) y Vaillant (2007, 2010) que el concepto profesión es una construcción socio-cultural e ideológica que influye en una práctica laboral. Si los rasgos comunes de una profesión son un código ético, diplomas y certificados, centros de formación, conocimiento especializado, auto-regulación, valor de servicio público y los colegas como grupo de referencia principal, Vaillant (2007, 2010) se plantea si la docencia es realmente una profesión, al igual que Imbernón (2004, 2017a), puesto que «la escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos» (Vaillant, 2010: 12). En la misma línea se sitúa Marcelo (1995a), quien opina que frente a la posesión de un saber específico no compartido con otros profesionales, la auto-percepción como grupo y la institucionalización de normas para el ejercicio de la profesión, en comparación con otras profesiones la enseñanza no reúne los requisitos para considerarse una verdadera profesión y señala los siguientes rasgos:

- El periodo formativo de los docentes no es prolongado.
- No se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente.
- Falta una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor.
- La socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente.
- Como resultado de todo lo anterior, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes.
- La remuneración económica y el prestigio social no son comparables con otras profesiones (Marcelo, 1995a: 209-210).

El mismo autor indica que las «verdaderas profesiones» han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión y, además, un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo, 1995a, en Vaillant, 2010: 13).

Por otro lado, la discusión sobre la consideración de la práctica docente en términos de *profesionalización* coincide con los peligros de una paulatina tecnificación de la enseñanza, la proletarización del profesorado, la burocratización y, al mismo tiempo, el corporativismo. Frente a esa tecnificación profesional, algunos autores defienden la construcción de una *cultura profesional* que implique la colaboración e implicación del profesorado en la mejora colectiva del aprendizaje y la creación de una normativa que constituya la base moral de la enseñanza (Imbernón, 2004: 16).

En este debate sobre la profesionalización del profesorado, Imbernón parte de la base de que la función docente sí comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y social y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales (Imbernón, 2004: 23). Por lo que el profesorado no puede ejercer una función meramente técnica de «expertos infalibles». La función docente está en equilibrio entre:

- Las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento.
- El contexto en que se aplican.
- El compromiso ético de su función social.
- La estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido.

Por tanto, la profesión docente debe estar en continuo cambio y renovación porque es un reflejo de la sociedad y esta es un ente vivo. Todo cambio social implica repensar la institución educativa (Imbernón, 2017a: 22) y asumir determinados retos.

Si la escuela del siglo XXI comparte la transmisión del conocimiento con nuevos medios de comunicación de masas, sobre todo a través de internet y las redes sociales, instancias socializadoras cada vez más influyentes<sup>170</sup> de las que la escuela no puede mantenerse al margen, el reto consiste en implicar a estas instancias en una labor educativa y de agentes sociales, superando la función instructiva que se le adjudicó a la enseñanza desde la Ilustración pero sin olvidar que hay muchas cosas importantes que solo se aprenderán en el entorno escolar.

Otro reto es el de «participar en la cultura de su entorno, trabajar en redes y ser agente social activo en la comunidad», de esta forma se superaría la aparente brecha escuela-sociedad, y, de paso, también se superaría la tradicional brecha digital de los docentes.

Sin defender que los docentes nos convirtamos en agentes educadores multitarea, sí se trata de abrir el espacio del aula al entorno y que esta colaboración sirva para esa *formación integral* del alumnado de la que tanto se habla en la normativa y en las recomendaciones de las instituciones europeas, como futuros ciudadanos y ciudadanas de una sociedad verdaderamente democrática.

---

<sup>170</sup> En apartados anteriores de este trabajo hemos tenido en cuenta el concepto de *prácticas letradas vernáculas* como modos de aprendizaje no formales del alumnado. Véase capítulo III, epígrafe 3.1.

El trabajo en red no solo debería aplicarse a esos agentes externos a la institución, también serviría para superar el tradicional aislamiento del profesorado (Lortie, 2002) en su práctica diaria dentro del aula, ampliando la interacción entre compañeros y creando una «formación horizontal», pues, como tantas veces se repite, «el mejor formador de un profesor es otro profesor» (Imbernón, 2017a: 26). De manera que parte de estos desafíos deberían afrontarse desde la formación del propio profesorado, inicial o permanente, y desde la reflexión sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace.

Imbernón (2017a) resume los desafíos del docente actual en la puesta en juego de tres grandes capacidades, *conocimiento, compromiso y contexto*:

- a. *Conocimiento*. Pensar en lo que se hace y por qué se hace. Es decir, conocer lo que hay que saber y, además, cómo hay que enseñarlo, de esta forma se superaría el modelo reproductor y las inercias vinculadas al uso exclusivo del libro de texto. Además, la profesión docente es una *profesión del conocimiento* (Marcelo, 2011), dado que el conocimiento y su transformación en aprendizajes relevantes legitiman y justifican el trabajo docente<sup>171</sup>.
- b. *Compromiso*. Sentir para encontrar sentido a lo que se hace y a para qué se hace. La profesión docente va ligada siempre al cambio, y para que este cambio esté proyectado hacia la mejora (del aprendizaje, de las condiciones sociales, del espíritu crítico, de la equidad...) es condición *sine qua non* el compromiso con los demás. Sin compromiso no hay educación, sino mera instrucción.
- c. *Contexto*. Se trata de la presencia en lo que rodea o envuelve la educación. Hoy se denomina ecología del aprendizaje, aprendizaje interpersonal o educación expandida. «Necesitamos conocer lo que pasa en la realidad que nos envuelve para entender el mundo y sus circunstancias» (Imbernón, 2017a: 31-32).

Estas tres C constituirían, a juicio de este autor, una identidad docente individual y colectiva que ayudaría a afrontar los problemas que la realidad impone a la profesión y centraría el debate en el desarrollo de una cultura profesional, más que en el concepto de profesión<sup>172</sup>.

### **3.2. Identidad profesional docente**

La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional, por tanto, es dinámica y continua. No surge automáticamente con la titulación, sino que es preciso construirla en un proceso individual y colectivo, como resultado de diversos procesos de socialización,

<sup>171</sup> Véase nota 2 (Imbernón, 2017a: 9).

<sup>172</sup> En cierto sentido Imbernón coincide con Hargreaves y Fullan (2014) cuando hablan de las cinco C del capital profesional: capacidad, compromiso, carrera, cultura y contextos o condiciones de la enseñanza.

biográficos y relacionales, vinculados a un contexto particular (socio-histórico y profesional) (Vaillant, 2010: 11).

La identidad docente tiene que ver con:

- cómo viven los docentes subjetivamente su trabajo;
- cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción;
- la diversidad de sus identidades profesionales;
- la percepción del oficio, tanto por parte del profesorado como por parte de la sociedad.

Esta resultaría de la suma de la experiencia personal y el papel que le asigna la sociedad en la que se enmarque. Insiste Vaillant (2007, 2010) en que la identidad profesional tiene una parte común para todo el colectivo (que lo distinguiría o lo identificaría con otros colectivos profesionales) y una parte específica o individual construida a partir de la trayectoria vital de cada docente pero siempre ligada a la construcción colectiva del contexto en el que se trabaja. Es decir, es la «definición de sí mismo» dentro de una actividad común a otros miembros (grupo profesional docente), lo que le permite reconocerse y ser reconocidos frente a los «no docentes». Un fenómeno relacional (Marcelo, 2009) que combatiría la tradicional identidad segregada que hace que más que docentes, estos profesionales se sientan filólogos, matemáticos, físicos o historiadores, según sea el caso. El origen de la crisis de la identidad docente actual estaría, entre otros factores, en el «desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar» (Bolívar, 2006: 13) en el que el conocimiento primaba sobre cualquier otra variable. Por eso la tendencia actual en la formación del profesorado es considerar al futuro docente, en el caso de la formación inicial, como «constructor activo de conocimiento que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos» (Marcelo, 2009: 40).

Por otra parte, «la profesión no es inmutable» (Perrenoud, 2008: 9), sino que se transforma, entre otras razones porque se expande debido a la colaboración con otras disciplinas o por la evolución de las didácticas, lo que da lugar a que aparezcan nuevas competencias profesionales<sup>173</sup>. A principios de nuestro siglo, Perrenoud (2008) propuso diez familias de competencias prioritarias y consecuentes con el nuevo papel del profesorado, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación (Perrenoud, 2008: 9). Este autor entiende el concepto de competencia en el sentido de *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Perrenoud, 2008: 11), de ahí que cada una de las diez competencias esté asociada a otras competencias más específicas. [Tabla 18]

---

<sup>173</sup> Prueba de ello serían las líneas prioritarias para la formación permanente que marca la Administración educativa que hemos señalado más arriba.

Aunque Perrenoud planteaba este inventario para la etapa de primaria, resulta un marco bastante completo también para secundaria porque en él aparecen todos los elementos implicados en la docencia: conocimiento, didáctica y organización institucional. En el próximo apartado veremos si el profesorado de Lengua Castellana y Literatura está preparado para asumir estas competencias.

#### 4. La formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura

Todo lo dicho hasta ahora sobre el profesorado en general se hace extensivo al profesorado de literatura, por lo que en este apartado nos centraremos en los problemas concretos de la formación de los especialistas en Lengua y Literatura y la didáctica específica para la educación literaria.

Como ya se ha señalado, la normativa que regula el ingreso en la función pública docente<sup>174</sup> indica solo dos requisitos para participar en el proceso: estar en posesión de la titulación de doctorado, licenciatura, arquitectura, ingeniería o título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes establecidos en las misma norma, y del Título de Especialización Didáctica o del Título Oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la LOE. Para las plazas de Lengua Castellana y Literatura suelen presentarse egresados en Filología Hispánica<sup>175</sup>, aunque también pueden hacerlo titulados en áreas más o menos afines, como cualquiera del resto de las Filologías (modernas o clásicas) y Ciencias de la Información o de la Comunicación.

Hasta ahora hemos visto la preocupación constante de investigadores y responsables políticos por la actualización del sistema educativo, bien por la vía de defensa de una cultura profesional nueva adaptada al presente, bien por la vía de la renovación de la formación inicial del profesorado. En ambos casos, la práctica docente es un importante elemento de análisis para los investigadores que se preguntan cómo y qué aprende el profesorado (Núñez et al. 2010b: 922).

---

<sup>174</sup> Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley y Real Decreto 84/2018, que modifica algunos aspectos del anterior, aspectos que no afectan a la especialidad que nos ocupa.

<sup>175</sup> En sus distintas nomenclaturas, correspondientes a las antiguas licenciaturas o los grados que las han sustituido: Filosofía y Letras (sección Filología Hispánica o Románica), Filología Románica, Lenguas Modernas, Lingüística, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Humanidades, Lengua Castellana y Literatura, Filología o Estudios literarios.

<b>COMPETENCIAS DE REFERENCIA</b>	<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li><li>- Trabajar a partir de las representaciones, los errores y los obstáculos de los alumnos.</li><li>- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas</li><li>- Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento</li></ul>
2. Manejar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</li><li>- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</li><li>- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</li><li>- Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</li><li>- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li></ul>
3. Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hacer frente a la heterogeneidad en el seno del grupo-clase.</li><li>- Compartimentar, extender la gestión de la clase un grupo más amplio.</li><li>- Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</li><li>- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</li></ul>
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento.</li><li>- Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</li><li>- Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta».</li><li>- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</li></ul>
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</li><li>- Impulsar un grupo de trabajo dirigir reuniones.</li><li>- Formar y renovar un equipo pedagógico.</li><li>- Afrontar y analizar conjuntamente la situación complejas, prácticas y programas profesionales</li><li>- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas</li></ul>

6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> <li>- Administrar los recursos de la escuela.</li> <li>- Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</li> <li>- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</li> </ul>
7. Informar e implicar a las familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer reuniones informativas y de debate.</li> <li>- Dirigir las reuniones.</li> <li>- Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.</li> </ul>
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar los programas de edición de documentos</li> <li>- Explotar los potenciales didácticos en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</li> <li>- Comunicar a distancia a través de la telemática.</li> <li>- Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li> </ul>
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</li> <li>- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li> <li>- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</li> <li>- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li> <li>- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.</li> </ul>
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber explicitar sus prácticas.</li> <li>- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</li> <li>- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</li> <li>- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li> <li>- Apoyar y participar en la formación de los compañeros.</li> </ul>

*Tabla 18: Dominios de competencias prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.*

*Fuente: Perrenoud, 2008: 15-16<sup>176</sup>*

<sup>176</sup> Esta tabla aparece en Bolívar (2010: 227) con algunos retoques, referencia que toma, a su vez, Lorente (2013: 3).

También se ha visto en apartados anteriores las coincidencias a la hora de reivindicar en la formación inicial un mayor equilibrio entre formación científica en los contenidos propios de la especialidad y formación en didáctica específica de la materia. Pues bien, la primera constatación tras revisar la escasa bibliografía<sup>177</sup> sobre este campo de estudio es la falta de formación didáctica del profesorado destinado a la educación literaria del alumnado de secundaria y la discordancia entre los planes de estudio universitarios y los objetivos para la educación literaria de secundaria, lo que resulta paradójico si pensamos que a pesar de que el grado de Filología Hispánica<sup>178</sup> «da salida profesional a la especialidad didáctica que ocupa más horas en la enseñanza secundaria y que supone el mayor número de profesorado en los centros, no exista ninguna asignatura de didáctica para formar a los alumnos con vocación docente» (Martín Vegas, 2015: 366).

Hemos indagado la existencia de asignaturas relacionadas con la didáctica de la literatura, el tratamiento didáctico de la interpretación de los textos y la presencia de la literatura juvenil o para adolescentes en los planes de estudio del grado de Filología Hispánica de las ocho universidades públicas andaluzas. De todas ellas, solo dos incluyen en su plan de estudios dos materias relacionadas con la función docente, la Universidad de Málaga y la Universidad de Cádiz<sup>179</sup>. En la primera se oferta una optativa en 4.º curso llamada *Literatura Española: Adaptación a Ámbitos Profesionales* (6 ECTS), destinada a revisar las salidas profesionales de la literatura. Además de la docencia, cuyo contenido se centra en la Didáctica de la Literatura, se contemplan cinco ámbitos profesionales: Investigación —doctorado y proyectos I+D—; Creación —talleres de escritura creativa—; Gestión editorial —edición de libros y revistas—; Turismo —literatura como recurso turístico—; y Gestión cultural —literatura como patrimonio cultural—. Por su parte, la Universidad de Cádiz oferta *Lengua y Literatura españolas en la enseñanza secundaria*, otra optativa de 4.º para el 2.º semestre, de 6 ECTS, con los siguientes contenidos específicos de literatura: La literatura como objeto de enseñanza; Valores cívicos de la literatura; ¿Qué literatura enseñar?; Un recorrido por los manuales de la educación secundaria; Poesía; Narrativa; y Teatro.

Respecto al comentario de textos, la Universidad de Málaga y la Universidad de Huelva contemplan dos asignaturas obligatorias en 4.º, *Análisis literario de textos españoles* (6 ECTS) y *El comentario lingüístico: metodología y análisis de texto* (6 ECTS), respectivamente. En el último caso, los textos literarios son una parte más del temario,

---

<sup>177</sup> La consulta a través de las bases de datos de Scielo y Scopus arroja pocos resultados para el caso de la formación del profesorado de literatura en secundaria en España. La bibliografía obtenida es la que se cita en el presente apartado.

<sup>178</sup> Con todos los matices que implica lo señalado en la nota anterior.

<sup>179</sup> Todos los datos proceden de la consulta de las respectivas páginas web de cada universidad y se refieren al plan de estudios del curso 2020-2021.

diseñado desde la perspectiva de la teoría del texto, donde el texto literario es visto como otro discurso social (Bombini, 2008). La Universidad de Córdoba ofrece otra asignatura obligatoria para 4.º de carácter didáctico, pero centrada en la lingüística: *Lingüística Aplicada a la Enseñanza*.

Ninguna universidad andaluza ofrece en el grado de Filología Hispánica alguna asignatura relacionada con la literatura juvenil o para adolescentes y tampoco aparece el concepto *educación literaria*.

Análogo recorrido hemos hecho por algunas universidades del resto de España —Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Murcia— y solo la Universidad Complutense de Madrid ofrece una optativa en 4.º, *La enseñanza de la literatura española en España y en el extranjero*. Respecto a la literatura juvenil existe una oferta bastante limitada y circunscrita a la modalidad de máster:

- Promoción de la lectura y literatura infantil, CEPLI (Universidad de Castilla La Mancha).
- Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles, Universidad de Zaragoza.
- Literatura Infantil y Juvenil para la formación y desarrollo de hábitos lectores, Universidad de Santiago de Compostela
- Diversos másteres dedicados a este campo del Grupo Gretel, Universidad Autónoma de Barcelona.

Por consiguiente, esta ausencia no se justifica hoy si atendemos a la normativa del currículo de secundaria, que abre la puerta a la literatura *cercana a los intereses y gustos del alumnado*, y a las investigaciones que destacan la relación entre la experiencia lectora de los docentes y la educación literaria del alumnado de los distintos niveles educativos:

...el canon formativo del profesorado que ejercerá en el futuro la tarea de mediador representa un aspecto clave para la formación de hábitos lectores estables en el alumnado. La relación personal establecida por cada docente con la lectura, así como su competencia lectora y literaria e incluso, su hábito lector, repercutirán sin duda en la configuración del canon de aula y en la concepción que de las diferentes lecturas se transmita a las futuras generaciones en edad escolar (Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2013; Colomer & Munita, 2013; Cremin, et al. 2009; Duszynski, 2006; Granada y Puig, 2014; Munita, 2013, Nathanson et al. 2008). (Ibarra y Ballester, 2018: 37)

Este enfoque es importante sobre todo a partir de conceptos como el de sujeto lector didáctico, válido tanto para la formación inicial como la permanente (Munita, 2017, 2019). Los estudios que han abordado la relación entre el perfil lector del profesorado y el del alumnado en la formación inicial se circunscriben a la enseñanza primaria, al menos en el ámbito de habla hispana. Por otro lado, todos constatan los bajos índices

lectores de los futuros maestros y maestras (Dueñas, Taberner, Calvo y Consejo, 2014; Granado y Puig, 2014, 2015; Contreras y Prats, 2015; entre otros, en Munita, 2017).

En la discordancia entre los planes de estudio de las facultades de Filología Hispánica y las funciones que deberán desarrollarse en las aulas de secundaria otro tanto cabría decir respecto a la consideración de la materia Lengua Castellana y Literatura como materia instrumental, esto es, una disciplina en la que lo procedimental prevalece sobre lo conceptual, como hemos visto en los primeros capítulos de este trabajo, dado que la función principal de la materia durante la educación obligatoria es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Este enfoque también está ausente en los planes de estudio de las facultades de Filología, lo que deriva en que el alumnado del Máster siga «considerando la Lengua y la Literatura como un objeto de estudio en sí mismo y no como un instrumento de uso» (Díez *et al.*, 2015: 187). Esta creencia procede, por un lado, de «una corriente social de opinión reforzada por la divulgación de los informes PISA que ha puesto el acento en las carencias de nuestro alumnado [de secundaria] sin atender al origen de tal situación», y, por otro, de la propia formación historicista de los futuros docentes de Literatura. En líneas generales, las facultades de Filología mantienen el estudio de «marcos históricos, corrientes y autores pasando muy por encima del estudio de las obras en sí mismas» y frente al enfoque comunicativo y las teorías de la recepción (Díez *et al.*, 2015: 188), predominantes en la didáctica actual.

Este último aspecto viene a corroborar la opinión de Lorente (2013) al considerar el *inmovilismo* de la materia de la que nos ocupamos dada la permanencia del canon literario y el saber lingüístico y gramatical tradicionales, a pesar de los cambios de enfoque didáctico de los nuevos diseños curriculares, y la poca atención a las salidas profesionales de la titulación, en especial al ámbito de la docencia. En este sentido, el Máster de Secundaria y la formación permanente vendrían a cubrir la necesaria actualización didáctica, aunque en el caso de la formación permanente el foco se pone en una concepción general de la competencia profesional docente, un tanto alejada de la especialidad<sup>180</sup>, por lo que sigue existiendo un vacío en la formación didáctica. En suma, la inadecuación del currículo universitario a las necesidades del sistema educativo actual continúa debiéndose a una «tradición pedagógica insensible a las urgencias del mundo actual» (Revenga, 2001: 118); en consecuencia, la formación didáctica del profesorado de literatura se limita a los créditos impartidos en el Máster de Secundaria y ya se ha dicho que esta formación resulta insuficiente.

---

<sup>180</sup> Ya hemos visto en el apartado 2.4. de este mismo capítulo que las líneas estratégicas que marca la Administración educativa andaluza en los últimos cursos académicos no contienen ninguna propuesta para la educación literaria, como tampoco para otros aspectos de la materia.

Algunos estudios sobre las creencias de egresados en Filología Hispánica, o materias afines, del Máster de Secundaria coinciden en señalar que la idea de partida de este alumnado, como creencia previa, es la de la didáctica como intuición (Díez *et al.*, 2015; Martín Vegas, 2015; Trigo y Romero, 2018) y este hecho se debe a la tradicional postura del profesorado de las facultades de Filología, en la que se mantiene la idea de que «a enseñar se aprende enseñando» (Martín Vegas, 2015: 366) y a que mantengan «una tradición epistemológica alejada del paradigma educativo» (Trigo y Romero, 2018: 76). Este profesorado, por tanto, ve la Didáctica como una disciplina innecesaria, de ahí su ausencia en los planes de estudio.

Otro de los aspectos problemáticos que destacan los estudios citados es la falta de preparación didáctica del propio profesorado del Máster de Secundaria (Martín Vegas, 2015). Si los informes internacionales de evaluación de los sistemas educativos de todo el mundo y la opinión general de los expertos, como hemos visto a lo largo de este capítulo, insisten en que la calidad del sistema educativo depende de la calidad del profesorado, esta idea debe hacerse extensiva a la calidad del profesorado formador de profesoras y profesores, que debe conocer y disponer de las competencias, habilidades y destrezas que se le piden a los futuros docentes, máxime si consideramos la materia de Lengua y Literatura como una disciplina de carácter eminentemente educativo puesto que es «una especificación humana del mundo, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestra comunidad, un instrumento poderoso y rico que nos conecta con los otros y con el mundo» (Núñez Delgado *et al.*, 2010b: 925). Esto exige «estar en posesión de una serie de conocimientos científicos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos) que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etcétera» (Núñez Delgado *et al.*, 2010b: 926), lo que Tardif (2010) denomina *saberes profesionales*.

Esta falta de preparación didáctica del profesorado del Máster de Secundaria lleva a que se produzca confusión disciplinar y conceptual —por ejemplo, entre el concepto de didáctica de la lengua y la literatura y los conceptos de diseño curricular, metodología, recursos e innovación o incluso historia de la didáctica de la lengua y la literatura—; descoordinación en los departamentos de Didáctica, lo que provoca el solapamiento de temas entre asignaturas; y el desarrollo de contenidos propios de los planes de estudio filológicos pero no del Máster —como sería centrarse en el análisis de obras fundamentales concretas de la literatura española o dedicar un espacio a los fundamentos de la literatura comparada con otras artes o al método filológico de investigación (Martín Vegas, 2015)—. En este sentido, algunos estudios señalan la pertinencia de que el profesorado del Máster tenga experiencia en las aulas de Educación Secundaria y en

la investigación didáctica (Martín Vegas, 2015: 367), ya que la investigación en didáctica específica de la lengua y la literatura en secundaria es muy deficitaria.

También hemos visto en este mismo capítulo la preocupación por cambiar el diseño de los planes de formación del profesorado, terreno de investigación bastante abonado al que los propios formadores del profesorado están contribuyendo, sobre todo desde las facultades de Ciencias de la Educación (Imbernón, Bolívar, Núñez Delgado, Ballester, Ibarra, Munita, entre los nombres más destacados). Sin embargo, en la mayoría de programas se mantiene una estructura didáctica organizada en dos fases consecutivas, teórica y práctica, por lo que persisten las deficiencias apuntadas a pesar del cambio en los programas, los currículos y los modelos instructivos. En este contexto, Martín Vegas (2015) apunta una propuesta para organizar un plan de estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura por bloques de conocimiento teniendo en cuenta el diseño curricular de la enseñanza secundaria y el bachillerato (Martín Vegas, 2015: 369).

## 5. Identidad profesional docente del profesorado de literatura

La profesión docente conlleva asumir una identidad profesional o cultura escolar compartida. Tardif (2010) incluye esta identidad o cultura docente dentro de los *saberes experienciales* del profesorado, o lo que es lo mismo, saberes específicos basados en el trabajo cotidiano, que se desarrollan en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de la profesión, brotan de la experiencia y se incorporan en forma de hábitos o habilidades. En suma, se trata de una *cultura docente en acción* constituida por un conjunto de representaciones a partir de las cuales el profesorado interpreta, comprende y orienta su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2010: 37). Evidentemente, si la identidad profesional es fruto de la experiencia, para este objetivo el Máster sigue resultando también insuficiente y los grados de Filología no se ocupan de tales aspectos. No obstante, y aunque parezca una contradicción con la primera afirmación, el Máster se justifica plenamente porque es el único medio para obtener un saber práctico durante la formación inicial sobre los fundamentos del proceso de enseñanza—aprendizaje, la didáctica de la materia Lengua y Literatura, la organización y funcionamiento de los centros y la investigación educativa (Martín Vegas, 2015: 365—366). Los estudios sobre creencias del alumnado del máster que venimos citando coinciden en que a pesar de considerar innecesaria la formación didáctica, este alumnado sí confía en que el Máster le dará oportunidades de prepararse para la profesión docente (Díez *et al.*, 2015; Trigo y Romero, 2018), por lo que sería positivo promover una conciencia de cultura profesional desde el propio Máster, que ayude a los potenciales docentes al tránsito desde la perspectiva de las Humanidades a la de las

Ciencias Sociales, marco en el que se inscribe la educación, y a poner el foco de atención sobre el alumnado, destinatario primero y último de la educación literaria.

En definitiva, los planes de estudio de las facultades de Filología, en su mayoría se caracterizan por su inmanencia crítica y teórica; su desapego por cuestiones didácticas, consecuencia de cierta miopía académica que no ve más allá de las aulas universitarias, a pesar de que buena parte del alumnado que ocupa dichas aulas tiene como horizonte la docencia en otras enseñanzas, y de que en los propios portales de las facultades de Filología se reconozca la enseñanza como principal salida profesional; y su conservadurismo respecto a la literatura juvenil. Este retrato evidencia la distancia entre los conocimientos literarios adquiridos durante la etapa de la licenciatura o grado, de carácter eminentemente académicos, y la «cualificación profesional de enseñante de lengua y literatura» (Díez *et al.*, 2015: 190). Persiste la idea de que *aprender* literatura equivale a conocer autores, obras, épocas y movimientos, sin atender a estrategias de recepción del alumnado, por desconocimiento de las teorías que las sustentan, o el alcance de qué es y cómo se adquiere la competencia literaria.

Volveremos a abordar el tema de la formación del profesorado de literatura en el siguiente capítulo, dedicado al pensamiento del profesorado, ampliando los componentes que hemos manejado sobre el concepto de educación literaria (definición, finalidad, metodología, evaluación...) ya desde la perspectiva de los saberes y creencias del profesorado.



## CAPÍTULO V

### EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

En este capítulo nos centraremos en el análisis del paradigma del pensamiento del profesor, entendiendo como paradigma la definición de Willis que recogen Taylor y Medina (2013) como «a comprehensive belief system, world view, or framework that guides research and practice in a field» (Willis, 2007, en Taylor y Medina, 2013: 1), así como en el progreso y cambio de las distintas perspectivas que lo han definido.

Según Angulo Rasco (1999), Gage (1963) fue el primero en utilizar el término *paradigma* para referirse a los distintos enfoques de investigación en la enseñanza, aunque en la bibliografía sobre el tema suele mencionarse a Doyle (1978). Para Gage (1963), cuando se elige un «paradigma para la investigación, se ha efectuado una elección crucial sobre la clase de variables y las relaciones entre ellas que serán investigadas» (Angulo Rasco, 1999: 264), aunque dicha elección, a juicio de Angulo Rasco (1999) no implica un cambio en la forma de comprender los procesos de enseñanza. Los paradigmas que distinguía Gage eran *inflexiones* y *enfoques* diversos pero no contrapuestos de análisis, tal como los había concebido Kuhn (1962), útiles, en el caso de Gage, para organizar las diferentes perspectivas de investigación que pudieran constituir una teoría general de la enseñanza (Angulo Rasco, 1999: 264).

En 1977, Doyle publica un trabajo donde sí utiliza explícitamente la idea de paradigma de Kuhn

A paradigm is, according to Kuhn, an implicit framework that defines legitimate problems, methods, and solutions for a research community. It is, in other words, a *shared perception of adequacy*, part of the taken-for-granted reality of research practice, which researchers use tacitly to make judgments about work in their domain (Doyle, 1977: 164-165)

Más tarde, Shulman (1986, 1990) propuso el concepto de «programas de investigación», más acertado que el de paradigma, según Angulo Rasco (1999), porque es menos rígido y «permite la relación, hibridación y entrecruzamientos entre los programas» (Angulo Rasco, 1999: 266)<sup>181</sup>. Aquí no profundizaremos en el contenido del concepto y nos limitaremos a usarlo en el sentido lato ya señalado de *marco de referencia para la investigación y la práctica en el campo del pensamiento docente*, sinónimo de otros conceptos como *ámbito, campo o línea de estudio*, entre otros.

Desde sus inicios en el ámbito de la investigación norteamericana sobre la enseñanza hasta la actualidad, el interés por lo que hemos llamado *paradigma del pensamiento del profesor* ha girado en torno a la indagación en los procesos mentales de los docentes en el ejercicio de su actividad profesional para mejorar la comprensión de los procesos instructivos que tienen lugar en las escuelas, los modos de actuar del profesorado al organizar el currículum y el desarrollo de su práctica didáctica, interés y finalidades que se han mantenido y se han actualizado para conformar una línea de estudio más amplia, sólidamente asentada, sobre el *contenido del conocimiento profesional o cognición docente*, donde se incluyen los estudios de parcelas relacionadas, como son el contenido del conocimiento, las percepciones, las creencias y los procesos de pensamiento del profesorado, cómo influye el contexto organizativo y curricular en los docentes y cómo los pensamientos de los profesores se relacionan con su conducta en clase y con los pensamientos y conductas del alumnado (Serrano, 2010: 268-69).

Las premisas para este ámbito de investigación ya fueron establecidas en algunos de los primeros trabajos dedicados al tema, entre otros, Rokeach, 1968 (en Renzi, 2005); Clark y Yinger, 1980; Shavelson y Stern, 1981; Clark y Peterson, 1986; Calderhead, 1996; Woods, 1996, y se basan en que:

- El profesor es un sujeto reflexivo y racional, que tiene sus propias ideas, toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (Serrano, 2010: 269)]

A partir de Breen *et al.* (2001: 471-472) Munita propone cuatro razones que justifican la autonomía de esta línea de investigación en educación y su importancia (Munita, 2014: 86):

---

<sup>181</sup> Para la pertinencia o no del uso del término *paradigma* en este ámbito de investigación que comentamos puede verse la revisión de Shulman (1990) del concepto acuñado por Kuhn a partir de Lakatos; o las síntesis de Angulo Rasco (1999) y Taylor y Medina (2013).

1. La descripción de las actuaciones docentes permite avanzar hacia su comprensión y explicación.
2. A partir del saber experiencial docente, se promueve la reflexión tanto en la formación inicial como continua.
3. Permite confrontar las propuestas de innovación educativa con el marco de principios de los propios docentes.
4. Emergen nuevos marcos explicativos para los procesos de enseñanza—aprendizaje originados directamente en la práctica de aula.

Phipps y Borg (2009: 381), por su parte, señalan las ideas de consenso de las investigaciones en torno a las creencias y saberes del profesorado en general sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>182</sup>:

- La experiencia propia como discentes influye poderosamente, tanto positiva como negativamente, en las creencias del profesorado que están ya muy asentadas en la formación inicial.
- Las creencias actúan como un filtro a través del cual se actualizan la experiencia y toda información nueva.
- Influyen más en las prácticas de aula que la formación docente y esa influencia perdura a largo plazo, aunque no siempre se refleje en actuaciones.
- La influencia de creencias y prácticas es bidireccional, de forma que los cambios se pueden dar en ambas direcciones.
- Y para el caso del profesorado de idiomas añaden:
- Las creencias, que pueden estar profundamente arraigadas y ser resistentes al cambio, provocan un poderoso efecto en las decisiones pedagógicas del profesorado e influyen con fuerza en qué y cómo aprenden durante su formación específica como profesores de idiomas.

A las parcelas de interés de este paradigma señaladas al principio, estos autores añaden dos ámbitos de especial interés para el presente estudio: la didáctica y los nuevos enfoques sobre la formación docente, inicial y continua. Coincidimos, por tanto, en que el estudio del pensamiento del profesor es un importante eje conceptual sobre el que, en la actualidad, giran tanto uno como otro ámbitos (Munita, 2014: 86).

A lo largo del siguiente apartado trazaremos una panorámica de los estudios sobre creencias y saberes del profesorado desde las primeras publicaciones hasta la actualidad, con el fin de apreciar su grado de progreso. Al mismo tiempo, veremos las distintas definiciones de ambos conceptos, así como su relación mutua.

---

<sup>182</sup> En esta referencia se puede consultar la procedencia de cada una de estas ideas.

## 1. Antecedentes y precursores. Breve panorámica diacrónica

Los estudios sobre el pensamiento del profesorado surgen a mediados de los 70 del siglo XX, como una reacción al paradigma conductista que había dominado la investigación educativa, ocupado en describir la relación causa-efecto entre el comportamiento del docente, visto como un técnico aplicador del currículo que se limita a reproducir pautas normativas y destrezas eficaces, y los resultados de aprendizaje del alumnado (Perafán, 2005; Tardif, 2010; Munita, 2014). Es decir, el conductismo se había centrado en lo que el profesor *hace* desde una perspectiva teórica, para validar una teoría o un método, o prescriptiva, para aplicar esas teorías o métodos de enseñanza (Woods y Knoerr, 2014). Esto es lo que se conoce como *paradigma proceso-producto*. El interés a partir de esa década apunta a indagar y describir las interpretaciones de los propios docentes acerca de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya desde la perspectiva de la psicología cognitiva, y se centra en estudiar el vínculo entre pensamiento y acción, o lo que es lo mismo, en los procesos de planificación y toma de decisiones de los docentes entre las fases de enseñanza preactiva e interactiva. Estos conceptos fueron acuñados por Jackson (1998<sup>183</sup>: 184) —importante precedente también para el desarrollo de investigaciones de carácter etnográfico— para aludir a las diferencias cualitativas en la conducta docente según la presencia o ausencia del alumnado y demuestran la capacidad para la reflexión y el análisis de profesores y profesoras antes, durante y después del proceso de enseñanza.

En su investigación, Jackson (1998) comprobó la aparente simplicidad conceptual que los maestros y maestras a los que observó manifestaban en sus conversaciones: uso de un conocimiento más intuitivo que racional de los acontecimientos de la clase, cierta escasez de términos abstractos al elaborar definiciones, actitud dogmática al confrontar sus prácticas docentes con otras alternativas, tendencia a no indagar demasiado, a no buscar explicaciones, sobre todo si los efectos son deseados, decisiones justificadas por impulsos y sentimientos, no por reflexión, tendencia a la improvisación y justificación de las preferencias pedagógicas basándose sólo en la experiencia (Contreras, 1985: 8). A pesar de que estos docentes habían sido seleccionados por ser profesionales de prestigio en sus respectivos contextos escolares, Jackson llegó a la conclusión de que el desarrollo de la actividad docente está más fundamentado en la intuición que en procesos de análisis reflexivo (Jackson, 1998: 22), tal vez, por la complejidad del aula y la inmediatez de respuestas que requiere. Pero lejos de considerar esto como una deficiencia en la

---

<sup>183</sup> La primera edición en inglés es de 1968. Citamos por la fecha de la edición en español que hemos consultado.

calidad de los procesos de pensamiento del profesorado, Jackson estimó que podía ser una ventaja a la hora de enfrentarse con las exigencias de la vida del aula.

Si los educadores buscasen un entendimiento más profundo de su mundo, si insistieran en una mayor racionalidad en sus acciones, si se mostraran completamente abiertos en su consideración de las opciones pedagógicas y profundas en su visión de la condición humana, es posible que recibieran más aplausos de los intelectuales, pero resulta dudoso que se comportaran con mayor eficacia en el aula. Al contrario, podría muy bien suceder que tales modelos de virtud, si llegara a demostrarse su existencia, pasasen muy malos ratos al enfrentarse de un modo continuado con una clase de tercero o con un patio de una escuela infantil lleno de niños. (Jackson, 1998: 182)

Para completar la descripción de la *vida en el aula*, Jackson distinguió dos fases en el ejercicio docente: la fase interactiva, que se produce dentro del aula, con el alumnado, en la que predomina la espontaneidad, la inmediatez, lo irracional, la incertidumbre, la imprevisibilidad o la confusión; y la fase preactiva, fase que se produce antes de entrar en el aula y que se caracteriza por una mayor racionalidad. Así, con Jackson quedan establecidas las diferencias del pensamiento del profesor según los distintos momentos pedagógicos y su incidencia en los conocimientos, actitudes y destrezas del alumnado.

Las propuestas de Jackson venían a abonar un terreno agotado por la ineficacia de las investigaciones del paradigma proceso-producto y la conducta del profesor, y a ello se sumaron los estudios sobre la capacidad del profesorado para adaptarse a las distintas situaciones de clase que pueden darse —es decir, la singularidad de las conductas docentes y los procesos mentales que permiten dicha adaptación—; junto con otros estudios sobre otras profesiones, como la profesión médica, que han tenido cierta influencia en nuestro tema de interés<sup>184</sup>.

En este contexto, 1975 es una fecha emblemática. Ese año se publicaron las actas del congreso del National Institute of Education celebrado en 1968. De los diez paneles que constituyeron el congreso, Shulman coordinó el sexto, «Teaching as Clinical Information Processing», cuyo objetivo era «describir la vida mental del profesorado, sus antecedentes y consecuentes», para lo cual había que concebir al docente como un profesional reflexivo, un agente «que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc.» (Marcelo, 1987: 14). Entre las conclusiones que se apuntaron, los participantes en el panel señalaron que el procesamiento de información del docente viene determinado por antecedentes internos (creencias, conocimientos...) y externos (expectativas de rol, indicios...) que también influyen en sus procesos cognitivos<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> Shulman y Elstein (1975) aplicaron este método a la enseñanza y propusieron caracterizar al profesor como un «procesador clínico de información» (Contreras, 1989: 8).

<sup>185</sup> Para conocer la descripción detallada del panel, véase Marcelo (1987: 14-16).

Otro hecho significativo que justifica el desarrollo de esta parcela de investigación fue la fundación de la International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) en 1983 con la finalidad de erigirse en simposio internacional permanente para todo lo relacionado con la investigación sobre el pensamiento del profesor (Perafán, 2005: 15). En la actualidad<sup>186</sup>, la ISATT aspira a actuar como un foro de promoción, debate y difusión de los trabajos de investigación que colaboran en el aumento del conocimiento y la formación en el campo de la educación. Al abarcar objetivos más generales — aumentar los conocimientos sobre el proceso de enseñanza, la identidad, el papel, los contextos y el trabajo de los docentes— ha transformado su nombre en International Study Association on Teacher and Teaching, entendiendo que las investigaciones sobre el Pensamiento del profesor se incluyen en el paradigma más amplio del Conocimiento del profesor. Es decir, al interés por *qué piensan* los docentes, se ha unido el *qué y cómo conoce* el profesorado (Perafán, 2005: 16).

En las décadas siguientes, sobre todo a partir de 1986, la relevancia del tema del pensamiento del profesor será definitiva. Por esas fechas, tres países habían acometido reformas de sus respectivos sistemas de formación del profesorado, Estados Unidos, España y Suecia, con el fin de conseguir un profesorado capaz de emitir juicios reflexivos sobre las tareas que realiza en clase (Villar Angulo, 1988: 12). La reforma educativa española de esos años se materializó en la LOGSE (1990), que, además de modificar la estructura del sistema educativo, modificó las modalidades de formación del profesorado<sup>187</sup>. El proyecto de reforma presentado en 1987 ya señalaba que la «formación del profesor ha de incluir un conjunto de conocimientos, de actitudes y de capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula», lo que viene a conformar la «competencia profesional» que lo capacita para desarrollar distintas funciones (MEC, 1987: 165). Entre esas funciones está la capacidad de toma de decisiones —sobre el currículo, los estudiantes y las enseñanzas de clase— de forma reflexiva e informada:

...el profesor será capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña, de diagnosticar la situación de aprendizaje del individuo y del grupo, de concretar y acomodar las propuestas curriculares genéricas a las situaciones peculiares y cambiantes del aula, de formular y experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, de diseñar y de desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, de organizar el espacio y el tiempo en el aula...; en definitiva, el docente ha de estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica. (MEC, 1987: 165-166)

---

<sup>186</sup> Esta asociación internacional celebró su 30 aniversario en 2013, con la celebración de la 16.<sup>a</sup> Conferencia Bienal en la Universidad de Gante (Bélgica).

<sup>187</sup> Para la etapa de secundaria, véase capítulo IV de este trabajo.

La LOGSE, portanto, se hacía eco de los cambios experimentados en la investigación didáctica y la sustitución de la metáfora del profesor como *gestor adiestrado* por la de profesor *adaptador de decisiones* (Villar Angulo, 1988: 13).

También en 1986 se publica en España el primer libro dedicado al pensamiento del profesor en habla hispana, *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (Villar Angulo, 1986), que recogía las actas del I Congreso sobre Pensamientos y Toma de Decisiones, celebrado en junio de 1986 en La Rábida, y en el que colaboraron como ponentes reconocidos investigadores del panorama internacional: Calderhead, Yinger, Shavelson, Escudero, Lowyck, Berliner o Snow<sup>188</sup>. En España y en esta misma época de finales de los 80, son fundamentales los trabajos de síntesis de Marcelo (1987) y Villar Angulo (1988).

Con estas mimbres ya se podía hablar de un enfoque independiente centrado en la indagación de la vida mental del profesorado para comprender y explicar los procesos involucrados en las actividades docentes. Shavelson y Stern (1983) establecieron los siguientes presupuestos básicos:

1. Presupuesto de racionalidad: Considerar que los docentes son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto (Shavelson y Stern, 1983: 373). Esta premisa no tiene tanto que ver con la conducta del docente como con sus intenciones respecto a juicios y decisiones, bien por la inmediatez que requieren algunas situaciones en el aula, bien por la limitación de la capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos.
2. El comportamiento de los docentes está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones. Y para comprender la enseñanza, hay que comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción (Shavelson y Stern, 1983: 374).

Este presupuesto retoma la distinción de Jackson ya mencionada entre enseñanza preactiva y enseñanza interactiva y las diferencias de pensamiento para cada una de estas fases; se enriquece, además, con los contextos establecidos por Clark y Yinger (1980) para situar los procesos psicológicos del profesorado:

---

<sup>188</sup> Sirvan como referencia los títulos de las ponencias que estos investigadores presentaron en el congreso: Calderhead, «La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado»; Yinger, «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: Hacia una concepción de la actividad profesional»; Shavelson, «Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores»; Escudero, «El pensamiento del profesor y la innovación»; Lowyck, «Pensamiento del profesor: Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza»; Berliner, «De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación de la enseñanza»; Snow, «Procesos cognitivos de los estudiantes e investigación en toma de decisiones»; Montero, «Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado».

- a. Contexto psicológico: teorías implícitas, creencias y valores que tiene el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto se sitúa el pensamiento preactivo, con la planificación, y el pensamiento interactivo, con el procesamiento de información y toma de decisiones.
- b. Contexto ecológico: recursos, circunstancias externas, requisitos administrativos, etc., que limitan, facilitan y conforman el pensamiento y la acción de profesores y alumnos.
- c. Contexto social: propiedades colectivas e interactivas del grupo de clase, tanto internamente como en su relación con comunidades mayores.

Los dos últimos contextos se refieren a condiciones externas que delimitan la planificación y toma de decisiones del docente.

Otro importante referente para observar la trayectoria de las investigaciones educativas en general, y las que ocupan nuestro interés en particular, es el *Handbook on Research on Teaching*, manual que se viene publicando desde 1963 por la American Educational Research Association, y que en sus sucesivas ediciones ha ido mostrando el estado de la cuestión del conocimiento en distintos ámbitos de las Ciencias de la Educación. Las dos primeras ediciones apenas dedicaron espacio al tema de las creencias, aunque sí se apuntaba cierta necesidad de atender los aspectos psicológicos de la conducta de los docentes<sup>189</sup>.

En la tercera edición, de 1986 (Wittrock, 1989<sup>190</sup>), sin embargo, el interés por estudiar los procesos mentales del profesorado ya sí se hacía patente. El tercer manual supuso un valioso escaparate de los nuevos programas de investigación sobre la enseñanza —análisis interpretativo del contexto del aula y las ciencias cognitivas— y sentó las bases para la investigación posterior en torno a las creencias del profesorado. El capítulo de Shulman «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea» que servía de introducción a los tres tomos, resumía el estado de las investigaciones educativas describiendo el paradigma dominante centrado en el comportamiento (enfoque proceso-producto) y los nuevos intentos por ampliar los hallazgos del conductismo con las aportaciones de una visión más cognitiva, interesada en la influencia de estos factores cognitivos en la toma de decisiones docentes. En esta edición es fundamental el trabajo de Clark y Peterson «Procesos de pensamiento de los docentes»<sup>191</sup>, que sí incluye un apartado para las

---

<sup>189</sup> En concreto, en el capítulo «The Teacher's Personality and Characteristics», firmado por Getzels y Jackson publicado en la primera edición (1963); y en el capítulo de Price «Of the impact of theory of knowledge on thought about education», publicado en la segunda edición (1973).

<sup>190</sup> Edición en español por la que citamos.

<sup>191</sup> Que encabeza el tercer volumen de la edición española (Wittrock, 1989).

«Teorías y creencias de los docentes», y cuyas afirmaciones están en la base de todas las revisiones publicadas posteriormente, sean citadas o no explícitamente. En el volumen II de esta misma edición, Erickson (1989) promovía la utilización de métodos de investigación cualitativos e interpretativos para profundizar en la comprensión de las creencias de docentes y estudiantes, lo que también venía a aportar una innovación a los estudios cuantitativos que habían dominado los enfoques anteriores.

Clark y Peterson (1989) delimitaron tres dominios de investigación para los procesos de pensamiento de los docentes bajo los que han quedado recogidos todos los estudios sobre este campo:

- a. Planificación (pensamiento preactivo). Supone un periodo reflexivo sobre qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo...
- b. Pensamiento y decisiones interactivas. En esta parcela interesa conocer las causas de las decisiones o las alternativas a cada acción.
- c. Teorías implícitas y creencias. Los hallazgos de los dos primeros solo tienen sentido si se ponen en relación con el contexto psicológico en el que se planifica y decide, es decir, las teorías implícitas guían la planificación y la toma de decisiones. De ahí que las investigaciones sobre creencias y teorías implícitas intenten explicitar los marcos de referencia a través de los cuales el profesorado percibe y procesa información.

Al estudiar la relación entre la investigación de los procesos mentales del profesorado y la de las conductas observables de los docentes y sus consecuencias, Clark y Peterson (1989) señalaron que las acciones de un docente y sus consecuencias contienen tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del alumno en clase y rendimiento del alumno. Los tres elementos mantienen una relación recíproca, no lineal como ocurría en el modelo proceso-producto (Marcelo, 1987: 19).

A partir de este momento, la perspectiva cognitiva se enriqueció y se diversificó con la inclusión de indagaciones sobre percepciones, atribuciones, pensamiento, juicios, reflexiones, evaluaciones y rutinas docentes (Garritz, 2014: 88) y con las aportaciones de investigaciones hechas desde un enfoque etnográfico, estudios sobre representaciones sociales en el ámbito de la psicología social y la transformación de algunos modelos de formación docente hacia la reflexión colaborativa (Cambra, 2003, en Munita, 2014: 84). Así, se superaba la imagen del profesor como técnico y se sustituía por la de un sujeto activo cuyas prácticas son consecuencia de la toma de decisiones y actuaciones concretas propias. El cambio de orientación en la investigación se dirige, por tanto, desde lo que el profesor *hace*, hacia lo que el profesor *piensa* (Woods y Knoerr, 2014).

Al año siguiente de la publicación de este tercer manual, apareció otro documento fundamental para el impulso de la investigación sobre las creencias de los docentes y

su rol en la práctica educativa. Se trata del trabajo de Nespor «The role of beliefs in the practice of teaching» (1987), donde aplicaba el análisis psicológico de Abelson (1979) con sistemas de inteligencia artificial, para proponer un marco de referencia para los sistemas de creencias, distinguiéndolo de los sistemas de conocimiento. Como veremos a lo largo de este capítulo, la distinción entre conocimiento y creencia es una de las vías de investigación que ha generado más esfuerzo y, a la vez, más controversia.

Abelson (1979) estableció siete características que distinguían los sistemas de conocimiento de los sistemas de creencias (Abelson, 1979: 356-360):

1. Los elementos de un sistema de creencias (conceptos, proposiciones, reglas, etc.) no son consensuales, sino idiosincrásicos y se derivan de la experiencia personal.
2. Los sistemas de creencias están en parte relacionados con la existencia o inexistencia de ciertas entidades conceptuales (la idea de Dios, la percepción extrasensorial, las brujas o las ideas conspirativas, por ejemplo).
3. Los sistemas de creencias a menudo incluyen representaciones de «mundos alternativos»: el mundo tal como es y el mundo como debería ser, caso de las ideologías revolucionarias o utópicas.
4. Los sistemas de creencias dependen en gran medida de componentes evaluativos y afectivos.
5. Probablemente, los sistemas de creencias incluyen una cantidad sustancial de material episódico de la experiencia personal, de la tradición popular en el caso de los sistemas de creencias culturales, o de propaganda en el caso de las doctrinas políticas.
6. El contenido incluido en un sistema de creencias suele ser muy «abierto».
7. Las creencias pueden mantenerse con diversos grados de certeza.

Llevadas al terreno educativo, Nespor (1985<sup>192</sup>) redujo a cuatro las características de las creencias:

1. Presunción existencial. Los sistemas de creencias no son fruto del consenso sino de la experiencia personal. Son las verdades personales incontestables e inmutables que todos tenemos (Pajares, 1992: 309), de ahí que sean más discutibles que los sistemas de conocimiento —considerados más cercanos a la razón—, a pesar de lo cual estos inciden menos que las creencias en determinar cómo nos organizamos y cómo definimos tareas o problemas.
2. Alternatividad. Desde un terreno más común que los ejemplos aportados por Abelson, Nespor (1985: 13) se refiere aquí a conceptualizaciones de situaciones ideales significativamente diferentes de las realidades presentes en el aula.

---

<sup>192</sup> Citamos por el informe publicado en 1985.

3. Aspectos afectivos y evaluativos. El afecto actúa con independencia de la cognición asociada al conocimiento. En el ámbito académico, esta característica determina el énfasis que los docentes ponen en ciertas actividades frente a otras (Nespor, 1985: 14). Para otros autores no existe tal distinción, sino un conocimiento genérico que incluye los componentes cognitivo y de creencias, por lo tanto, la creencia es un tipo de conocimiento (Pajares, 1992: 310).
4. Estructura episódica (frente a las estructuras semánticas del conocimiento). Esta característica es importante para analizar la influencia de los modelos docentes del profesorado en su etapa de aprendices, de cara a generar sus propias prácticas. La experiencia personal como estudiante funciona como una imagen fija que influye poderosamente en los estilos docentes (Pajares, 1992: 310).

Retomaremos más adelante las conclusiones a las que Nespor llegaba a finales de los 80 —insuficiente comprensión de la naturaleza de las creencias, su desarrollo y cómo fomentarlas— cuando tratemos el análisis actual del concepto de creencia que hacen Fives y Buehl (2012).

A medida que avanzaron las investigaciones en este terreno, se añadieron aspectos más concretos. En el primer *Handbook of Research on Teacher Education*, publicado en 1990, donde se defendía la necesidad de mejorar la investigación sobre la formación de los docentes, apareció un trabajo de Pintrich titulado «Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education» que destacaba la importancia de integrar la investigación sobre la motivación en los modelos cognitivos de los investigadores, haciendo especial hincapié en las creencias y emociones del profesorado. Su análisis proponía una doble perspectiva, la perspectiva social y la cognitiva. Desde la perspectiva cognitiva, para Pintrich los docentes son «active thinkers, decision makers, reflective practitioners, information processors, problem solvers, and rational human beings» (Pintrich, 1990: 827; citado en Ashton, 2014: 37). Desde la perspectiva social, no debemos olvidar que el profesorado trabaja en un contexto social que puede modificar su procesamiento cognitivo. En la formación del profesorado, por tanto, hay que integrar creencias y motivación individual con la comprensión del conocimiento y las habilidades cognitivas. Los tres componentes motivacionales de su modelo, importantes para identificar creencias que pueden interferir con el aprendizaje, sobre todo respecto a creencias de docentes en formación, son:

- a. Creencias sobre la importancia y el valor de la tarea (componentes de valor).
- b. Creencias sobre la capacidad o habilidad de uno mismo para realizar la tarea (componentes de expectativa).
- c. Sentimientos acerca de sí mismo o reacciones emocionales a la tarea (componentes afectivos) (Ashton, 2014: 37).

En 1992 se publicaron dos importantes revisiones de las investigaciones hechas hasta ese momento en torno a las creencias y saberes del profesorado, la de Kagan y la de Pajares. En ambas, la distinción entre conocimiento y creencia desempeñó un importante papel de cara a las investigaciones posteriores:

most of a teacher's professional knowledge can be regarded more accurately as belief. . . . [whereas] knowledge is generally regarded as belief that has been affirmed as true on the basis of objective proof or consensus of opinion. These are the gauges we use to distinguish facts (knowledge) from mere opinion (belief) in a particular domain (p. 73). (Kagan, 1992, en Ashton, 2014: 37)

Kagan (1992) analizó 25 estudios sobre creencias del profesorado, cada uno centrado en un aspecto distinto de uno de estos dos temas: el sentido de la eficacia docente y el contenido específico de las creencias. Definió las creencias del profesorado como «a particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre- or inservice teachers' implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught» (Kagan, 1992: 65-66). Algunos de sus hallazgos demuestran que las creencias de los docentes son estables y resistentes al cambio, y que no pueden medirse con suficiente garantía mediante entrevistas, cuestionarios u observación directa porque, en su mayoría, son creencias implícitas. Por contra, los estudios que habían utilizado métodos indirectos más sutiles como la creación de mapas conceptuales sobre conocimientos pedagógicos o pensamiento en voz alta (*engaging in think alouds*), señalaban los tres contextos que influyen sobre las creencias de los docentes: el alumnado, el contenido y las creencias personales procedentes de la experiencia. Además de describir las características de las creencias del profesorado, Kagan (1992) señaló la necesidad de investigar los procesos que permiten un cambio en las creencias, puesto que era evidente que la aplicación de la investigación hecha hasta ese momento con profesores y profesoras en activo no lo había conseguido (Ashton, 2014: 38).

El artículo de Pajares (1992) se ha convertido en una referencia obligada en el ámbito de estudio de las creencias del profesorado. La finalidad de este trabajo era aclarar la confusión que ha impedido el progreso de la investigación y situar las creencias como la categoría más importante en la indagación educativa puesto que son «the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives» (Pajares, 1992: 307).

Pajares puso de manifiesto la confusión conceptual en torno a este tema, debido, según él, a la proliferación de constructos psicológicos, por un lado,

Educational psychology does not always accord its constructs such precision, and so defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias—attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories,

personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. (Pajares, 1992: 309)

Y, por otro, a la falta de distinción entre creencia y conocimiento, conceptos estrechamente entrelazados (Pajares, 1992: 325). Para este autor, la creencia es an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do. The challenge is to assess each component so as to have confidence that the belief inferred is a reasonably accurate representation of that judgment (Pajares, 1992: 316).

Para sacar a la luz tales creencias, que no son observables ni directamente medibles, había que modificar los instrumentos de investigación empleados en la mayoría de los casos (de índole cuantitativa, como es el caso de los cuestionarios de autopercepción) y enriquecerlos con otros, como la entrevista en profundidad. El foco de atención debía ponerse en las creencias específicas del contexto de los docentes y sus interrelaciones con otras creencias y comportamientos, de forma que se pudieran identificar la coherencia o no entre lo que se dice, lo que se pretende, lo que se hace; las reacciones a disyuntivas que desafían creencias fundamentales; las conexiones entre creencias sobre educación y creencias personales; y explorar las creencias que promueven el aprendizaje y una conducta positiva del alumnado. En definitiva, se trata de relacionar las creencias de los docentes con su conocimiento y su práctica y con los resultados de aprendizaje del alumnado. Pajares identificó 16 características de las creencias del profesorado a partir de toda la investigación hecha hasta ese momento (Pajares, 1992: 324-326)<sup>193</sup>:

1. Las creencias se forman temprano y tienden a perpetuarse a sí mismas, perseverando incluso frente a las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolaridad o la experiencia.
2. Los individuos desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas a través del proceso de transmisión cultural.
3. El sistema de creencias tiene una función adaptativa para ayudar a las personas a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
4. El conocimiento y las creencias están inextricablemente entrelazados, pero la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias las convierte en un filtro a través del cual se interpretan los nuevos fenómenos.
5. Los procesos de pensamiento pueden ser precursores y creadores de creencias, pero el efecto de filtrado de las estructuras de creencias finalmente redefine, distorsiona o da nueva forma al pensamiento y al procesamiento de la información posteriores.

---

<sup>193</sup> Para identificar las fuentes de Pajares remitimos a la consulta de esta referencia bibliográfica.

6. Las creencias epistemológicas juegan un papel clave en la interpretación del conocimiento y la supervisión cognitiva.
7. Las creencias se priorizan de acuerdo con sus conexiones o relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas. Las inconsistencias aparentes pueden explicarse explorando las conexiones funcionales y la centralidad de las creencias.
8. Las subestructuras de creencias, como las creencias educativas, deben entenderse en términos de sus conexiones no solo entre sí, sino también con otras creencias del sistema más centrales, a las que algunos psicólogos se refieren como actitudes y valores.
9. Por su propia naturaleza y origen, algunas creencias son más incontrovertibles que otras.
10. Cuanto antes se incorpore una creencia a la estructura de creencias, más difícil será alterarla. Las creencias recién adquiridas son más vulnerables al cambio.
11. El cambio de creencias durante la edad adulta es un fenómeno relativamente raro. Los individuos tienden a aferrarse a creencias basadas en conocimiento incorrecto o incompleto, incluso después de que se les presenten explicaciones científicamente correctas.
12. Las creencias son fundamentales para definir tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a tales tareas; por lo tanto, juegan un papel crucial en la definición del comportamiento y la organización del conocimiento y la información.
13. Las creencias influyen de forma determinante en la percepción, pero pueden ser una guía poco fiable de la naturaleza de la realidad.
14. Las creencias de los individuos afectan de manera clara a su comportamiento.
15. Las creencias deben inferirse, y esta inferencia debe tener en cuenta la congruencia entre las declaraciones de creencias de los individuos, la intencionalidad de comportarse de una determinada manera y el comportamiento relacionado con la creencia en cuestión.
16. Las creencias sobre la enseñanza están bien asentadas cuando el estudiante llega a la universidad.

A pesar de que alguna de estas características pueda resultar desalentadora (Ashton, 2014), y al igual que Kagan (1992) y Pintrich (1990), Pajares proponía la investigación sobre el cambio conceptual como base para promover un cambio justificado en las creencias.

En 1996 se publicó el primer *Handbook of Research on Educational Psychology*, que incluía el capítulo «Teachers: Beliefs and Knowledge», firmado por Calderhead (1996)<sup>194</sup>, donde revisaba los trabajos de Nespor (1987) y Pajares (1992) y otros estudios sobre creencias respecto a la enseñanza y su aprendizaje, las materias y las prácticas de aula, aspecto este último de más interés en la actualidad.

Calderhead analizó el estudio de Guskey (1986) sobre estrategias de desarrollo para los docentes, según el cual los cambios en las prácticas de aula —un nuevo enfoque instructivo, el uso de nuevos materiales o programación, alguna modificación en los procedimientos de enseñanza o el formato del aula, por ejemplo— y en los consiguientes resultados del alumnado, preceden —y son un prerrequisito— a los cambios en las creencias (Guskey, 1986: 7). El modelo de Guskey (1986) para ilustrar el proceso de cambio de los docentes parte de la idea de que este cambio es un proceso de aprendizaje para el profesorado basado, principalmente, en la experiencia, tal como había señalado antes Lortie (2002). De ahí, precisamente, una de las resistencias al cambio: las prácticas de aula que demuestran o evidencian el éxito en los resultados del alumnado tienden a mantenerse (Guskey, 1986: 7).

Calderhead (1996) también analizó el informe de Richardson (1994) que concluía que los cambios en la práctica docente provienen de la interacción entre comportamiento y creencias.

## 2. Enfoques recientes en la investigación sobre creencias del profesorado

En el segundo volumen del *Handbook of Educational Psychology*, publicado en 2012<sup>195</sup>, el capítulo firmado por Fives y Buehl, «Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?» insiste en la complejidad de las creencias del profesorado y plantea un tema importante, ¿cuál es la función o propósito de las creencias del profesorado?, arguyendo que la mayoría de los trabajos empíricos realizados hasta ese momento se han limitado a un análisis descriptivo o en relación a contextos específicos pero no han descubierto los mecanismos y procesos concretos que expliquen cómo funcionan las creencias de los maestros en la práctica docente, la planificación, el aprendizaje o la reflexión (Fives y Buehl, 2012: 478). En su análisis de la función que cumplen las creencias respecto a la acción de los docentes, identifican tres funciones:

- a. Como filtros para la interpretación. Esta función es especialmente relevante para la formación docente puesto que si de este filtro depende la comprensión

---

<sup>194</sup> Capítulo 21.

<sup>195</sup> Por la American Psychological Association.

individual de la realidad, es decir, la información y las experiencias nuevas, las creencias determinarán qué y cómo aprenden a enseñar los docentes en formación y los docentes en ejercicio.

- b. Como marcos para definir problemas. Después de filtrar la información del entorno, las creencias siguen actuando y definen cómo se conceptualiza o enmarca un determinado problema —por ejemplo, la naturaleza del conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la corrección de errores del alumnado, las explicaciones de clase o las reformas pedagógicas variarán según el modelo educativo (marco ideológico) que se siga (constructivista, transmisivo...).
- c. Como guías para la acción. Las creencias sobre autoeficacia docente —capacidad de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr una tarea de enseñanza determinada—, sobre expectativas de resultados o sobre el valor de una tarea o actividad, por ejemplo, serían elementos motivadores que guían los objetivos que se traza un docente, los esfuerzos para alcanzarlos y la perseverancia que invierta frente a los desafíos (Fives y Buehl, 2012: 479).

Asimismo, identifican las dos tendencias fundamentales en la investigación actual:

- a. La que estudia la relación entre creencias, práctica docente y, en última instancia, resultados de los estudiantes.
- b. La tendencia que estudia el cambio de creencias en docentes en formación y en docentes en ejercicio. En su mayoría, estos estudios concluyen que los cambios de las creencias se deben a la experiencia y al desarrollo profesional adquiridos a lo largo del ejercicio docente.

A partir de los años 90 surgieron muchos trabajos sobre áreas de conocimiento determinadas (ciencias, matemáticas, enseñanza de idiomas...), orientaciones y enfoques de aprendizaje más generales (constructivismo, por ejemplo), o prácticas pedagógicas específicas del contenido. Sin embargo, pocos estudios han confirmado las afirmaciones sobre el papel de las creencias de los docentes en los resultados del alumnado utilizando datos procedentes de los propios docentes y del alumnado. A menudo, incluso, se han utilizado estos trabajos para descartar la importancia de las creencias del profesorado o la relación entre creencias y prácticas y sugerir que el enfoque debe estar en sus comportamientos y prácticas, no en sus creencias (Fives y Buehl, 2012: 480). La tesis que las autoras defienden es que las creencias son precursoras de la acción y para que haya un cambio efectivo en las prácticas docentes es necesario un cambio en las creencias del profesorado. En cualquier caso, no se trataría de delimitar la congruencia o no de la relación entre creencias y prácticas, sino el grado de coherencia o incoherencia en esa relación (Fives y Buehl, 2012: 481). Las autoras identifican tres

grupos de factores fundamentales para determinar la coherencia o no de las creencias del profesorado en su práctica docente que deben estudiarse juntos:

Factores internos

1. Papel de las creencias personales de los docentes, sobre todo, las creencias sobre el conocimiento, su autoeficacia y su identidad.

Factores externos

1. El contexto inmediato del aula: reacciones de los padres y los alumnos a las prácticas de aula.
2. Factores culturales y políticas educativas de cualquier rango —nacionales o regionales.

Para el estudio de estos factores internos y externos y su influencia en la capacidad de los docentes para actuar de acuerdo con sus creencias e identificar los factores más influyentes, Ashton (2014) propone el modelo bioecológico de Bronfenbrenner porque proporciona tanto una representación visual de la complejidad de los contextos múltiples que pueden influir en la capacidad de los docentes para expresar sus creencias en el aula, como una estructura para analizar e identificar dichos contextos con el fin de integrarlos y evitar centrarse en un único factor (Ashton, 2014: 43).

Según Fives y Buehl (2012), para aumentar las posibilidades de que las investigaciones sobre las creencias del profesorado sirvan para mejorar la enseñanza y el entorno docente, es necesario integrar este paradigma de estudio en contextos más amplios de enseñanza y formación del profesorado, que impliquen una muestra de estudio mayor que las muestras que suelen usarse en las investigaciones de esta temática con unos pocos docentes, y su continuidad a lo largo del tiempo —es decir, un estudio longitudinal—.

### **2.1. Conclusiones y críticas**

Como hemos podido comprobar, a lo largo del trayecto que va desde los 70 del siglo pasado hasta ahora, las investigaciones han puesto de manifiesto la complejidad del objeto de estudio —el proceso de enseñanza— y, al mismo tiempo, han profundizado en los factores que repercuten en el mismo —las prácticas docentes de aula—, particularizando otros temas de interés. La evolución del *paradigma* queda de la siguiente manera (Borg, 2006, en Munita, 2014: 85):

- Década de los 80: expansión de las investigaciones sobre creencias docentes; relación entre estas investigaciones y los procesos de innovación pedagógica; los resultados de investigación muestran la interacción mutua entre creencias y prácticas.

- Década de los 90: se desarrollan los estudios de este campo en ámbitos disciplinares específicos (matemáticas, ciencias y lengua, sobre todo); surgen esfuerzos por sintetizar los avances y ordenar el caos conceptual hasta ese momento.
- Principios del s. XXI: se consolidan las líneas anteriores y surgen nuevos focos de interés: distinción entre creencias individuales y compartidas, atención a las biografías y experiencias personales del docente, búsqueda de nuevos instrumentos para el trabajo con las creencias en la formación inicial, entre otras.

Pese a la complejidad y variedad de enfoques, en todos los trabajos consultados se reitera una misma idea compartida: «toda actuación didáctica está condicionada, en buena medida, por las ideas que el docente tiene acerca del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje que este implica» (Munita, 2014: 85). Tales ideas tienen un componente psicológico (teorías implícitas y sistemas de valores) y un componente ecológico (circunstancias ambientales y sociales externas al individuo) y se organizan como una red que pone en relación los saberes (conocimiento), los pensamientos y las creencias (Borg, 2003; Munita: 2014: 86).

La revisión de Ashton (2014) revela los inicios lentos de la línea de estudio sobre las creencias y el desarrollo posterior a medida que se ha constatado la poderosa influencia de las creencias sobre el pensamiento y la conducta de los docentes. Al mismo tiempo, revela una brecha importante: la ingenuidad de los investigadores y gestores educativos al considerar la posibilidad de cambiar las creencias del profesorado con medidas a corto plazo, cuando la psicología social ha demostrado que ese cambio es un proceso complejo que debe afrontarse a largo plazo (Ashton, 2014: 43).

Coincidiendo con Fives y Buehl (2012), Ashton (2014) defiende que el éxito futuro de la investigación sobre las creencias de los docentes pasa por plantear estudios en contextos más amplios de enseñanza y formación del profesorado, ampliando las investigaciones puntuales y las muestras utilizadas. Es decir, el progreso es posible si las instituciones educativas trabajan juntas para promover estudios a gran escala sobre educación, formación docente y procesos de enseñanza durante la carrera profesional. En sus conclusiones, la autora se centra en el dilema ético que apuntaban Fives y Buehl (2012) y que supone un cambio de creencia a partir de las incertidumbres sobre la validez de los resultados de la investigación para su implementación en distintos contextos (Ashton, 2014: 44). El objetivo de las investigaciones a la luz de ese factor ético debe ser obtener datos fiables y válidos para predecir los efectos sobre la motivación y el aprendizaje del alumnado, desde un enfoque ecológico, en lugar de insistir en el estudio de los factores que colaboran o no en el cambio de creencias. Se trata de una vuelta a propuestas que ya se hacían en los años 80. Por un lado, la importancia del contexto ecológico del aula:

Es necesario situar la investigación sobre el pensamiento del profesorado en el marco de un modelo ecológico del aula, que explique las redes de intercambio y gestación de significados que se producen en el contexto de las exigencias institucionales y ambientales en general, y que median el comportamiento y el pensamiento tanto del profesor como de los alumnos (Pérez Gómez, 1983). Desde tal modelo, se enriquecería la conceptualización, al situar al profesor en el contexto, y se orientaría la investigación con objeto de ir dando sentido a todas las variables que inciden en nuestro campo de estudio y analizar las influencias mutuas (Doyle, 1979). (Contreras, 1985: 19-20)

Por otro, la importancia del factor ético necesario para que el profesorado se comprometa en el proceso de evaluar las implicaciones éticas de los resultados de las investigaciones para proporcionar una educación moralmente responsable<sup>196</sup>, lo que lleva a esta investigadora a una pregunta final estrechamente ligada a los interrogantes que se planteaba Pajares en 1992 (Pajares, 1992: 329):

Is there a strong theoretical —and empirically— validated foundation to the research of teachers' beliefs that teachers can use to ground their beliefs that will enable them to promote their own and their students' cognitive, emotional, social, and moral development as ultimate goals? (Ashton, 2014:45)

### 3. Conocimiento y creencias, una relación problemática

En el apartado anterior hemos trazado la panorámica diacrónica del desarrollo del paradigma del pensamiento del profesorado, haciendo hincapié en el desarrollo de los estudios sobre las *creencias*. Ahora, dedicaremos un espacio al desarrollo de los estudios sobre el *conocimiento del profesorado*, vinculándolo a la formación docente y, en especial, a la del profesorado de literatura.

#### 3.1. Conocimiento docente

Junto a las creencias, otro de los componentes de la red en la que se conforma el pensamiento del profesorado es el *conocimiento*. Ya hemos comentado algunos argumentos que contraponen creencia y saber (o conocimiento) adjudicándoles un componente subjetivo y afectivo a las creencias, previo al conocimiento y más poderoso que este en la toma de decisiones, frente a la neutralidad emocional del conocimiento, constituido por hechos objetivos y verdaderos que requieren de un proceso de aprendizaje (Nespor, 1985). Sobre la influencia de creencias y saberes en el pensamiento del profesorado, algunos investigadores se basan en la naturaleza estática de las creencias,

---

<sup>196</sup> El componente ético es un factor importante en nuestro campo de estudio, la educación literaria, y puede verse en los trabajos de Bronckart (2007), Jover (2007), Lomas y Jover (2014) y Mata (2004, 2014).

como verdades eternas inalterables en la mente del docente, para defender que el carácter fluido del conocimiento le permite evolucionar a medida que se integran nuevas experiencias. Es el conocimiento el que se esfuerza en dar sentido a la experiencia, por tanto, es el conocimiento, y no la creencia, el factor que influye en última instancia en el pensamiento y en la toma de decisiones de los docentes (Pajares, 1992: 165).

La confusión terminológica a la que aludíamos al principio respecto al concepto de creencia proviene, en opinión de Pajares, de la distinción entre creencias y conocimiento (Pajares, 1992: 309). Sobre esta distinción Clandinin y Connelly ya habían sugerido que «most of the constructs were simply different words meaning the same thing» (Clandinin y Connelly, 1987, citado en Pajares, 1992: 309), de ahí que los límites entre ambos conceptos sean difusos y que no exista una definición precisa del objeto de estudio (Borg, 2003: 83). A pesar de ello, se pueden establecer algunas diferencias de base en las que coinciden los estudios teóricos:

Creencias	Conocimiento
Se refieren a suposiciones, compromisos e ideología	Se refiere a proposiciones fácticas y a la comprensión procedente de acciones expertas
No requieren condiciones de verdad	Debe satisfacer la condición de verdad
Se basan en juicios de valor	Se basa en hechos objetivos
No pueden ser evaluadas	Puede ser evaluado o juzgado
Material almacenado episódicamente en el que influyen experiencias personales o fuentes culturales e institucionales	Material almacenado en la red semántica
Estáticas	Sujeto a cambios

*Tabla 19: Diferencias entre creencias y conocimiento.  
Fuente: Savasci-Acikalin (2009)*

Angulo Rasco (1999) propone una clasificación de los distintos enfoques con los que se ha tratado el concepto de conocimiento, que explicaría los cambios producidos en este campo hasta la década de los 90, a partir de cuatro cuestiones planteadas por Fenstermacher (en Angulo Rasco, 1999: 262):

- ¿Qué se conoce sobre la enseñanza efectiva? En alusión al *conocimiento formal* que emana de los estudios proceso-producto. La finalidad de esta línea de investigación es modificar la enseñanza a través de «modelos» o conductas y funciones docentes eficaces que, a su vez, hagan eficaz el rendimiento del alumnado. Por tanto, tiene una finalidad normativa<sup>197</sup>.

<sup>197</sup> En el capítulo I de este trabajo pueden verse las orientaciones metodológicas para educación literaria procedentes de la Administración educativa como un ejemplo de este enfoque normativo.

- ¿Qué conocen los docentes? A esta cuestión responderían los trabajos centrados en el *conocimiento práctico* del profesorado, elaborado por los propios docentes a través de su experiencia profesional.
- ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza? Línea de investigación centrada en los tipos y formas de conocimiento necesarios para una formación inicial competente. Su finalidad también es normativa. En esta línea se ubicaría el programa de investigación de Shulman (1989, 2005), cuyo interés se encamina a conocer lo que los docentes deberían saber, *conocimiento base de la enseñanza*, y lo que tendrían que hacer, elementos básicos en el extenso campo de estudio de la formación del docente y el *cómo aprenden a enseñar los futuros docentes*.
- ¿Quién genera (produce) conocimiento sobre la enseñanza? Esta cuestión permite trazar los límites entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico, es decir, entre teoría y práctica, y promueve el desarrollo de proyectos de investigación de los propios docentes o en colaboración con ellos. Tiene su origen en la crítica a la investigación académica (entre otros motivos, por su falta de utilidad, su alejamiento de las preocupaciones de los docentes, su artificialidad, su tecnologización, su escasa repercusión en la práctica y el silenciamiento de la «voz de los docentes») (Angulo Rasco, 1999: 264).

### **3.2. Conocimiento esencial para la enseñanza**

A mediados de los 80 del siglo pasado, Shulman inició el programa de investigación *Knowledge Growth in a Profession: Development of knowledge in teaching* (Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza) en la Universidad de Stanford (Shulman 1986, 1989, 2005, 2016; Gudmundsdóttir y Shulman, 2005) con el fin de desarrollar un marco teórico para explicar y describir los componentes del *conocimiento base de la enseñanza* —formación mínima que ha de tener el docente para poder llevar a cabo una práctica educativa eficaz y óptima (Santamarina, 2016: 210)—, desde una doble perspectiva: la de las buenas prácticas del profesorado experto y la del conocimiento profesional, una de las dimensiones de la competencia docente. Para ello había que investigar el desarrollo del conocimiento profesional a lo largo de la formación del profesorado y la práctica profesional, sobre todo para comprender cómo el profesorado transforma el contenido en materia didáctica. Shulman estableció ciertas categorías sobre el conocimiento base en la enseñanza: conocimiento del contenido, de los métodos de enseñanza, de las técnicas de gestión de la clase y de los contextos escolares, entre otros. Según Bolívar (2005), el programa de Shulman es un marco epistemológico más apropiado para la investigación en didácticas específicas que el de «transposición didáctica» de Chevallard, aunque este sea el más seguido en España

(Bolívar, 2005: 2), donde, además, la investigación didáctica ha estado más centrada en el cómo se enseña y no en el qué, lo que explicaría el rechazo por parte del profesorado especialista de secundaria debido a sus carencias en este terreno.

En este conocimiento base también están presentes las concepciones o teorías implícitas tanto de futuros docentes como del profesorado en ejercicio, pues en la etapa de formación inicial las teorías previas influyen en cómo se adquiere el conocimiento, «que se manifiesta en su forma de estructurar y llevar a cabo las actividades rutinarias de aprendizaje, es decir, leer un texto, responder las preguntas de un examen, elaborar un trabajo, etc.» (Santamarina, 2016: 213).

El Modelo de razonamiento y acción pedagógica promovido por Shulman (2005) ofrece una serie de categorías y procesos para analizar la enseñanza de profesores y profesoras, en sus dos componentes:

1. Procesual: fases o ciclos en el razonamiento y acción didáctica.
2. Lógico o sustantivo. Este componente incluye siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza:
  - \* Conocimiento de la materia
  - \* Conocimiento pedagógico general
  - \* Conocimiento curricular
  - \* Conocimiento de los alumnos
  - \* Conocimiento de los contextos educativos
  - \* Fines y valores educativos
  - \* Conocimiento didáctico del contenido<sup>198</sup>

El conocimiento didáctico del contenido, la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza, es «una especie de amalgama de contenido y didáctica» basada en cómo enseñar una materia específica (Bolívar, 2005: 6), de ahí que se construya sobre la base del resto de categorías, especialmente, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento del alumnado. Es, además, un atributo que distingue al profesorado novel del profesorado experimentado, por lo que la formación del profesorado, inicial y permanente, debería incorporarlo a sus programas formativos (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005), sobre todo si tenemos en cuenta que en nuestro país el modelo de formación inicial en secundaria es consecutivo —el grueso de la formación se basa en el contenido de la materia y más tarde, en el máster de especialización docente, se dan algunas nociones sobre métodos generales de enseñanza y psicología—, por lo que sigue presentando bastantes carencias en materia de formación didáctica<sup>199</sup>.

---

<sup>198</sup> Traducción del concepto *Pedagogical Content Knowledge*, sugerida por Marcelo (1993).

<sup>199</sup> Véase cap. IV de este trabajo.

Respecto al conocimiento del currículo, el conocimiento didáctico del contenido puede no corresponderse con el que viene expresado en los libros de texto, principal instrumento de apoyo del profesorado en ejercicio, de ahí que el docente experimentado establezca una relación entre su conocimiento, el expresado en el texto escolar y el contexto de su clase, por ejemplo, cuando considera incompleto el texto y lo completa con otros, o cuando considera determinados aspectos como «mal planteados» (Bolívar, 2005: 8), tal y como se verá en la segunda parte de esta tesis con el análisis de las entrevistas realizadas, donde también se verán otros componentes de este conocimiento didáctico del contenido: las concepciones, valores y creencias sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria y en distintos contextos escolares.

### 3.3. *El conocimiento práctico*

En la relación entre saber y creencia, Woods y Knoerr (2014) señalan otro factor que contribuye a la multiplicidad terminológica y la consiguiente confusión entre ambos conceptos: la brecha entre el saber teórico —lo que el profesor sabe— y el saber práctico —lo que el profesor hace<sup>200</sup>—.

Le fait de savoir en théorie comment gérer une classe, de connaître les processus d'acquisition, une méthode d'enseignement, ou la grammaire d'une langue ne préjuge en rien de la capacité à utiliser ces connaissances en situation réelle de classe. D'un autre côté, avec l'expérience, les enseignants acquièrent une connaissance implicite de la manière de gérer une classe d'élèves, un savoir-faire qu'ils sont à même de mettre en pratique rapidement, presque inconsciemment. (Woods y Knoerr, 2014: 2-3)<sup>201</sup>

Otra de las razones que esgrimen tiene que ver con cómo interpretamos las teorías, una vez que pasan por el tamiz de la experiencia personal. Los términos que definen esta *personalización* en el ámbito docente son: *creencias, teorías, concepciones, percepciones, puntos de vista, perspectivas...* (Woods y Knoerr, 2014: 3). El término *creencia*, como ya sabemos y venimos insistiendo en este trabajo, es el más utilizado, puesto que integra en la forma de interpretación personal de cada uno el lado afectivo de las opiniones, los puntos de vista, las percepciones, las concepciones, los prejuicios, las convicciones, las actitudes y los valores (Pajares, 1992; Woods y Knoerr, 2014).

Existen otras propuestas terminológicas integradoras para definir este complejo objeto de estudio desde un punto de vista sistémico:

<sup>200</sup> El estudio de Woods y Knoerr se centra en la enseñanza de lenguas.

<sup>201</sup> En el ámbito anglosajón existen varias expresiones para referirse a ese conocimiento práctico (saber-hacer): *practical knowledge, knowing-in-action, craft knowledge, procedural knowledge* o *working knowledge*. En español se corresponderían con conocimiento práctico, saber en la acción, conocimiento artesanal, conocimiento procedimental y conocimiento de oficio, respectivamente.

- *Personal practical Knowledge*, que define lo que Clandinin y Connelly (1996) llaman *profesional Knowledge Landscape of Teachers* (Woods y Knoerr, 2014: 3)
- *Creencias, representaciones y saberes* (sistema CRS), representado por el grupo PLURAL, de la Universidad de Barcelona (Ballesteros, 2000; Cambra y Palou, 2007; Fons, 2013; Munita, 2014), especializado en el campo de la enseñanza de lenguas<sup>202</sup>.
- También procedente de investigadores del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, *Language teacher cognition*, expresión con la que se alude a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza; es decir, lo que los profesores piensan, saben y creen en materia de enseñanza de las lenguas (Woods, 1996; Borg, 2003; Woods y Knoerr, 2014).

En este contexto, Tardif propone una *Epistemología de la práctica profesional*, destinada al estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas (Tardif, 2010: 188). Entre las consecuencias de esta concepción del saber, este investigador canadiense insiste en que «no hay que confundir los saberes profesionales con los conocimientos transmitidos en el ámbito de la formación universitaria» (Tardif, 2010: 190) y concluye que

una perspectiva epistemológica y ecológica del estudio de la enseñanza y de la formación para la docencia permite concebir una postura de investigación que lleva al estudio de los saberes docentes, tal como se movilizan y construyen en situaciones de trabajo. Los trabajos realizados de acuerdo con esta perspectiva muestran que los saberes docentes son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y que llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano. Ahora bien, los conocimientos teóricos construidos por la investigación en las ciencias de la educación, en particular, los de la pedagogía y la didáctica que se imparten en los cursos de formación para la docencia, no conceden o conceden muy poca legitimidad a los saberes de los enseñantes, saberes creados y movilizados a través de su trabajo. En la formación inicial, los saberes codificados de las ciencias de la educación y los saberes profesionales están cercanos, pero no se interpenetran ni se interpelan mutuamente. (Tardif, 2010: 198-199)

Lo que nos lleva a la necesidad de relacionar conocimiento práctico y formación docente. Retomaremos este aspecto más adelante.

---

<sup>202</sup> Para una consulta exhaustiva de los trabajos publicados por este grupo, véase el siguiente enlace <http://www.ub.edu/plural/publicaciones/>. Aquí hemos reseñado solo algunos de los estudios consultados.

### 3.4. La cognición docente

Las investigaciones desarrolladas en los últimos tiempos en torno al conocimiento profesional docente desde el ámbito de la didáctica se recogen en una vía de estudio dedicada a la *cognición docente*, término con el que se alude «a las dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen y piensan» (Díaz Larenas y Solar, 2009: 46).

En este contexto, el modelo etnocognitivo de Woods (1996), presentado como un modelo global, aborda las tres claves que han definido en síntesis la trayectoria de los focos de interés en el paradigma del pensamiento del profesorado hasta ahora: la acción, el pensamiento y el conocimiento.

1. La acción docente, y los resultados que se desprenden de ella, crean una «estructura de acontecimientos» (*event structure*)<sup>203</sup> jerárquica, compuesta por la materia, la programación didáctica (temas y actividades) y las interacciones en clase.
2. Pensamiento. Se refiere a los procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones que subyacen a la acción docente. Se desarrolla a partir de un ciclo constituido por tres etapas:

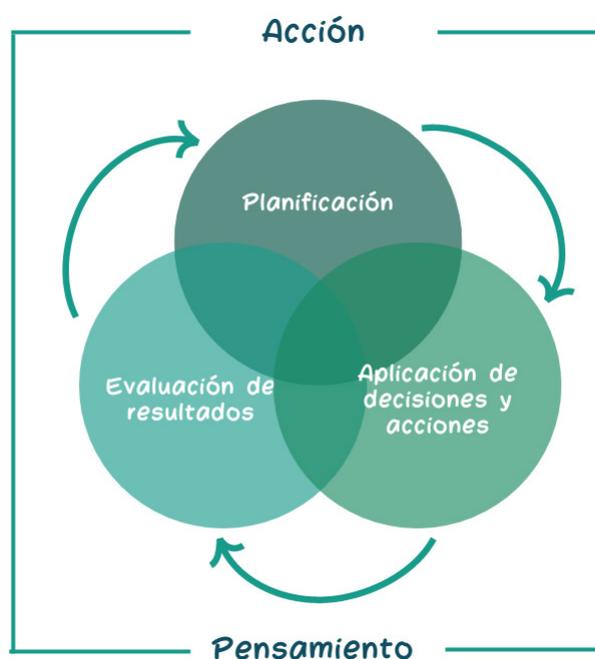


Figura 10. Proceso de toma de decisiones según Woods.  
Fuente: elaboración propia a partir de Woods (1996)

<sup>203</sup> Se refiere a acontecimientos observables en el aula.

3. Dado que las tres fases se superponen y los ciclos son recurrentes, Woods lo define como un sistema de ciclos de decisiones que engloba la acción y el pensamiento (Woods y Knoerr, 2014).
4. Los saberes tienen que ver con la estructura cognitiva y la composición de las representaciones de los conocimientos anteriores, que Woods (1996) trata como un cuadro dinámico de creencias, presuposiciones y conocimientos (BAK: *beliefs, assumptions and knowledge*), remodelado constantemente por la experiencia de los acontecimientos sucesivos. Los saberes son demostrables y aceptados como verdades, mientras que las creencias, aquí sinónimo de opiniones, son menos demostrables, más individuales y subjetivas. Las presuposiciones se sitúan entre ambos polos como explicaciones no demostradas que se asumen como verdad en un momento dado (Munita, 2014: 92). Aunque cada término tenga una entidad propia, en la práctica funcionan como una sola, situada en la base del proceso de toma de decisiones y actuaciones del docente. Para Woods, el sistema BAK influye en el pensamiento, las decisiones y las acciones de los docentes, sean conscientes o no (Woods y Knoerr, 2014: 5).

En definitiva, el modelo de cognición docente de Woods (1996) tiene en cuenta las distinciones entre conocimiento, pensamiento y acción, y desarrolla las relaciones entre los tres elementos para poner en evidencia la parte de cada uno presente en el resto, y el papel de lo consciente y lo inconsciente. Sin embargo, uno de los principales límites de este modelo es que oculta los procesos de adquisición de conocimientos y las distintas formas de este procedentes del estudio teórico (a través de la lectura y la escucha) de la enseñanza y de la práctica enseñante, frente a las que surgen de la experiencia práctica (Woods y Knoerr, 2014: 5). En la revisión del modelo de ciclos de decisiones, Woods introduce como novedad los *ciclos experienciales*: el paso por el sistema de ciclos de toma de decisiones va conformando la experiencia docente; la suma de sucesivas experiencias parciales interiorizadas crean la «vivencia experiencial» (Woods y Knoerr, 2014: 5).

A pesar de que la distinción entre los términos *conocimiento* y *creencia* sigue siendo difusa, Woods y Knoerr señalan los dos ejes semánticos de la cognición docente comunes en las investigaciones sobre el tema (Woods, Knoerr, 2014: 6-9):

1. El eje objetivo-subjetivo, base tradicional en la distinción entre conocimiento y creencia. El término *conocimiento* describe una entidad fácilmente demostrable o validada por expertos, lo que le confiere autoridad y la connotación de objetivo y verdadero. Por el contrario, el término *creencia* (o conocimiento personal) describe una entidad construida personalmente, ni demostrable ni verificable, por tanto, subjetiva. La crítica de Woods y Knoerr a esta distinción es que no

se apoya en pruebas puesto que las «verdades» de la ciencia se transforman a medida que se suceden descubrimientos científicos y tecnológicos. Además, esas «verdades», mediadas por el lenguaje, solo pueden referirse a ideas y representaciones que los individuos se hacen de ellas. Es decir, cada persona interpreta de forma distinta el «saber» según sus conocimientos y contextos personales (Woods, Knoerr, 2014: 6).

2. En la nueva versión del modelo, la distinción ya no se hace sobre lo que la persona sabe y lo que cree, sino entre los textos teóricos —argumentos que crean autoridad, impresos en manuales y revistas científicas y procedentes de estudios empíricos— y las interpretaciones individuales que hace cada uno de esos textos teóricos (Woods y Knoerr, 2014: 7).
3. El eje teoría-práctica se basa en la distinción inherente a los términos *conocimiento* a secas —también, conocimiento teórico— y *conocimiento práctico*. El término conocimiento (*knowledge*), en el marco de este eje, se refiere a una entidad retórica abstracta que implica una argumentación declarativa explícita en forma de proposiciones abstractas que describen la naturaleza o el funcionamiento de las cosas (Woods y Knoerr, 2014: 7). Por el contrario, *practical knowledge* describe una entidad implícita, interiorizada, puesta en práctica automáticamente o con poco control consciente y a menudo difícil de verbalizar. El conocimiento práctico se desarrolla esencialmente a través de la experiencia y la rutina (implícita a través de la repetición en contextos prácticos). Para evitar la ambigüedad de los conceptos *personal and practical knowledge*, en lo que es implícito o explícito, en la nueva versión del modelo, Woods y Knoerr (2014) proponen la distinción entre, de un lado, las *interpretaciones individuales explícitas*, fácilmente verbalizables, y, por otro, los *esquemas implícitos*, adquiridos, convertidos en rutinas e interiorizados por cada persona de forma relativamente inconsciente. Estos esquemas automáticos incluyen no solo los modos de actuar, sino también los modos de pensamiento e incluso la familiaridad implícita con las «reglas del juego» de una situación. Las interpretaciones explícitas y los esquemas implícitos están en continua interacción. Es posible tomar conciencia de algunas de nuestras acciones rutinarias, incluso de modificarlas, sin embargo, es la experiencia contextual repetida la que favorece la integración, la rutinización y la aplicabilidad de esos esquemas a otros contextos.

En definitiva, la nueva versión del modelo de Woods se aleja de las concepciones del *conocimiento* o *saber* anteriores en los siguientes aspectos:

- El saber no existe como una realidad objetiva, sino como *texto* que necesita ser interpretado para su interiorización.

- No existe diferencia entre saber y creencia, ambos constructos son interpretaciones individuales validadas por la teoría o por estudios empíricos reconocidos.
- El modelo incluye la distinción entre interpretaciones explícitas —conscientes— y esquemas adquiridos y *rutinizados* —no conscientes.
- El sistema de «ciclos experienciales», donde se incluyen todos los aspectos puntuales de la enseñanza —acción docente, procesos mentales de planificación e interpretación/evaluación— es otro componente integral del modelo.

La noción de *proceso y marco interpretativo* es fundamental porque para comprender la enseñanza desde la visión del docente, debemos basarnos en las prácticas conscientes de ese docente, y esto da sentido a alguno de los conceptos sobre los que Borg (2006) llama la atención:

- Las interpretaciones de la teoría que hacen los docentes (en el concepto de teoría en este trabajo incluimos las *orientaciones metodológicas* de la normativa en materia de enseñanza).
- Las interpretaciones que el docente hace de sí mismo (capacidades, características personales y docentes, normas y rutinas inconscientes).
- Las interpretaciones que hace de su práctica real (su actuación en los ciclos experienciales por los que transcurre su práctica).
- Las relaciones entre todos estos elementos: teoría, práctica y los procesos y marcos interpretativos conscientes e inconscientes.

#### 4. Creencias y saberes, dos caras de una misma moneda

A la luz de lo dicho en los apartados anteriores y a guisa de resumen, las características y modos de funcionamiento de creencias y saberes serían las siguientes (Pajares, 1992; Phipps y Borg, 2009; Munita, 2014; Solís, 2015):

- Las creencias se construyen en etapas muy tempranas como «sistemas», que funcionan a modo de guías de conducta, organizadores del conocimiento o filtros de interpretación para las nuevas experiencias dada su fuerte naturaleza afectiva, evaluativa y episódica.
- Tienden a autopropetarse aunque entren en contradicción con la razón, el tiempo, la educación o la experiencia. De ahí que se puedan mantener creencias basadas en un conocimiento incorrecto o incompleto aun después de haber demostrado el error.
- El sistema de creencias está formado por unas creencias centrales (antiguas, muy influyentes y estables) y otras periféricas (recientes y susceptibles de cambio), juntas constituyen un sistema resistente al cambio en la edad adulta.

- Las creencias están muy influidas por las experiencias adquiridas en las primeras etapas de escolarización, anteriores a la etapa de formación inicial.
- Los sistemas de creencias, a diferencia de los sistemas de conocimiento, no requieren un consenso general o grupal con respecto a su validez y adecuación, por ello son por naturaleza discutibles, más inflexibles y menos dinámicos que los sistemas de conocimiento.
- Las creencias interactúan de forma bidireccional con la experiencia (conocimiento práctico), es decir, las creencias influyen en las prácticas y las prácticas también pueden conducir a cambios en las creencias.
- Las creencias influyen más que el conocimiento a la hora de determinar cómo los individuos se organizan y definen tareas y problemas, por ello, son mejores predictores del comportamiento.
- Las creencias no pueden observarse o medirse directamente, sino que deben inferirse de lo que las personas dicen, pretenden y hacen, de ahí la eficacia de la metodología cualitativa en la recopilación de datos para explorar las razones subyacentes que explicarían las tensiones entre creencia y práctica.

Aunque hemos calificado la relación entre los dos conceptos que venimos analizando como problemática, se pueden enumerar algunos de los acuerdos a los que ha llegado la investigación de este campo.

El primero sería que las experiencias de los docentes influyen no solo en su modelo instructivo, sino en lo que decide enseñar, aunque sea de manera inconsciente (Lortie, 2000; Shulman, 1990; Pajares, 1992). En paralelo, también existe un consenso generalizado sobre la «incidencia general de las creencias en la práctica» y cómo esta relación está condicionada por factores contextuales y de la realidad escolar: políticas educativas, prescripciones curriculares, los años de experiencia docente, la filosofía particular de la escuela, las relaciones con el equipo docente y directivo, las expectativas que se tienen del alumnado, los materiales de los que se dispone, las necesidades del barrio o las demandas de las familias o tutores legales, entre otras (Munita, 2014: 95). Con esto, Munita (2014) añade la perspectiva ecológica a las formas de tensiones entre creencia y contenido señaladas por Phipps y Borg (2009: 387) respecto a las expectativas, resultados de aprendizaje, prescripciones y motivación en la práctica docente.

En definitiva, las creencias influyen en cómo las personas ven el mundo, cómo caracterizan estos eventos y cómo dan sentido a lo que ven y lo que han experimentado (Pajares, 1992). En el caso de los docentes, las creencias sobre el papel de la educación, la capacidad de los estudiantes y el propósito de la materia específica pueden influir no solo en su enseñanza, sino en la manera en cómo interactúan cotidianamente con su alumnado. También hemos visto que las creencias sobre la educación están bien

asentadas cuando los futuros profesores llegan a la universidad y que se incorporan a la práctica cuando ya se es docente en ejercicio. Por tanto, en el origen de tales creencias estarían incluidas la experiencia personal y la experiencia escolar en el conocimiento formal de la materia (Richardson, 1996).

Renzi (2005) llama la atención sobre la naturaleza social de la enseñanza cuando se plantea el origen de las creencias, apoyándose en el estudio de Lortie (2002) respecto a la influencia del historial formativo de los docentes en la comprensión de lo que significa enseñar y ser maestro (Renzi, 2005: 13). La experiencia previa, parte del *almacenamiento episódico* al que se refería Nespor (1987), ayuda a identificar y evaluar los distintos modelos docentes (autoritario, facilitador, decisor, educador...) y a explicar la decisión de hacerse profesor, pero no explica el porqué de las decisiones pedagógicas de esos modelos docentes que se han convertido en referencia. Por lo tanto, una forma de superar la brecha práctica-teoría sería que tanto los programas de formación inicial como los de formación permanente hicieran explícitas las creencias de los docentes para ayudarlos a cuestionar las experiencias que están en contradicción con la teoría educativa (Renzi, 2005: 19).

La influencia del almacenamiento episódico o anecdótico se verá con más detalle en la segunda parte de este trabajo, cuando se analicen las biografías de los entrevistados y sus experiencias como aprendices en las clases de literatura, de manera que podamos determinar si el profesorado de literatura está sujeto a prácticas reproductivas o, por el contrario, sigue un modelo indagatorio.

## **5. Lo que los docentes creen y saben en torno a la literatura y su enseñanza**

El interés académico por la enseñanza literaria se ha intensificado en los últimos años, sobre todo con el desarrollo de un ámbito específico para su didáctica. Sin embargo, a la vista de los trabajos publicados desde los años 90 del pasado siglo sobre la línea de estudio del pensamiento o cognición docente —tratados en el apartado anterior—, la investigación sobre concepciones y saberes del profesorado de literatura en secundaria<sup>204</sup> es quizá la parcela menos transitada. La mayoría de trabajos se han

---

<sup>204</sup> No incluimos aquí las investigaciones que han usado al alumnado como muestra aunque sí se han utilizado como referencias en otros lugares de este trabajo, tanto en relación con sus concepciones sobre la literatura o la lectura, como con sus hábitos lectores o su formación inicial (Manresa, 2009a; Dufays, 2017; Miquelon, 2017; Trigo y Romero, 2018); tampoco incluimos los trabajos sobre las concepciones del profesorado en otras temáticas como la expresión y comprensión oral (Pérez Reyes, 2013) o la evaluación (Delgado Cerrillo, 2010), así como la formación permanente (Gutiérrez, 2005), entre otros, aunque también aparecen en otros capítulos.

centrado en las creencias del profesorado de idiomas o segundas lenguas en general, en paralelo a las investigaciones sobre la competencia comunicativa y la competencia literaria (Ballesteros, 2000; Ballesteros *et al.*, 2001; Borg, 2003, 2011; Jáimez, 2003; Barros García 2012; Birello y Sánchez Quintana, 2013; De Vega, 2013; Fittipaldi, 2013; Rodríguez Pérez, 2014; González Mairena, 2016; Villalba *et al.*, 2017); en aspectos concretos de la materia, como la tipología textual (Caro Valverde *et al.*, 2018); y en la atención a las concepciones lingüísticas de los formadores de formadores (Núñez *et al.*, 2010). En el terreno de la enseñanza de lenguas, destacan los estudios llevados a cabo por el grupo de investigación PLURAL de la Universidad de Barcelona, pionero en la investigación sobre creencias, representaciones y saberes del profesorado del ámbito lingüístico, y cuyo foco de interés en la actualidad se ha proyectado hacia la enseñanza de las lenguas en entornos plurilingües y la formación del profesorado<sup>205</sup>.

Por otro lado, las etapas de infantil y primaria también han recibido mayor atención que la etapa de secundaria; atención vinculada, además, a las investigaciones con y sobre concepciones de maestros y maestras en ejercicio o en formación en estas primeras etapas (Barrios, 2004; Rodríguez, 2005; Dias-Chiaruttini, 2007, 2015; Núñez Delgado y Rienda, 2010a; Dueñas *et al.*, 2014; Santamarina, 2016; Munita 2017, 2019). Lo mismo se podría decir del profesorado universitario (Núñez Delgado *et al.*, 2010b; Solís, 2015).

La educación literaria sí es el principal tema de interés del grupo de investigación GRETEL<sup>206</sup> de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde destacan los trabajos de T. Colomer, A. M. Margallo, M. Manresa, M. Fittipaldi y F. Munita, ampliamente citados en este trabajo. En esta misma área y para la etapa de secundaria destacamos, entre otros, los estudios de Renzi (2005), para el contexto norteamericano; Émery-Bruneau (2010, 2015) para el contexto francófono canadiense; y Romero (2007), Sanjuán (2011b) y Cruz Calvo (2013), en el ámbito hispano. El más importante en los últimos años, desde nuestro punto de vista, es el de Munita (2014), que aunque haya centrado su estudio de campo en maestras en ejercicio y futuros maestros de la etapa de primaria, ha hecho una importante revisión de todas las investigaciones llevadas a cabo desde que se inició esta línea de estudio en torno al pensamiento del profesorado de todas las etapas educativas.

A partir de todos los estudios a los que hacemos alusión, se puede decir que en el ámbito de la educación literaria, como materia de instrucción, y su didáctica, incluidas las concepciones sobre la lectura literaria, ya nadie discute que las creencias de los docentes, individuales o compartidas, sobre el concepto mismo de literatura, su función

<sup>205</sup> La nómina de miembros, publicaciones e investigaciones de este grupo se puede consultar en el siguiente enlace: <http://www.ub.edu/plural/presentacion/#>

<sup>206</sup> Grupo de investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria fundado por T. Colomer en 1999. Una muestra de sus publicaciones puede verse en este enlace: <https://www.gretel.cat/publicacions/>

y su espacio en el aula, el canon literario formativo o las propuestas metodológicas ligadas a la educación y a la lectura literarias, sean factores decisivos para organizar la práctica de aula. El disenso llega sobre la consideración de la literatura como objeto de aprendizaje, función para la que no ha sido creada (Mendoza, 2004), y las formas de acercarla al alumnado. Sobre ello también han tratado numerosas investigaciones, desde trabajos seminales como los de Robert E. Probst (1986) hasta los más actuales, y ya citados, de Munita (2014, 2018, 2019), pasando por los de Colomer (1991, 1995, 1996, 2005, 2010, 2014), Mendoza (1998, 2004, 2005), Cerrillo (2015, 2016), Lomas y Jover (1999, 2014), Agee (2002), Renzi (2005), Zayas (2011), Núñez Delgado (2012), Sanjuán (2011b, 2014, 2016), Dufays (2002), Dias-Chiaruttini (2018), entre otros<sup>207</sup>.

Si en los capítulos anteriores veíamos la justificación de la literatura en el aula por parte de filólogos, historiadores y didactas, ahora le toca el turno al profesorado. Según Probst (1986: 60) las concepciones de los docentes sobre literatura se enmarcan en cuatro tendencias:

1. La literatura concebida como patrimonio cultural que exige ser preservado, transmitido y respetado. Esta concepción se acerca al texto literario desde un enfoque histórico en el que se estudia el origen de la obra, el contexto cultural en el que fue creada, las influencias de este sobre su autor y sobre los sucesores.
2. La literatura como espacio para el desarrollo práctico de competencias básicas como la comprensión lectora y para su evaluación.
3. La literatura como colección de lecciones morales. El criterio de selección de textos se basa en la rectitud del mensaje.
4. La literatura como depósito de la cultura y de diversas concepciones de la realidad. Los docentes que conciben así la literatura fomentan la autonomía del alumnado y respetan su experiencia lectora y sus propias concepciones, de manera que ayudan a forjar visiones del mundo propias.

La simultaneidad de tales tendencias se traduce en la coexistencia en el aula de una serie de tensiones (Phipps y Borg, 2009) que pueden poner freno a cualquier movimiento renovador. En la siguiente tabla pueden observarse las principales conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre el concepto mismo de literatura, su finalidad, el corpus escolar y las estrategias metodológicas. Nos servimos como base de la revisión de Munita respecto a la etapa de secundaria (2014: 99-102) a la que hemos añadido otras referencias:

---

<sup>207</sup> Cualquier lista puede resultar aleatoria, en este caso ofrecemos una nómina meramente ilustrativa de algunos de los nombres fundamentales, sobre todo, en el ámbito español, que han escrito sobre la relación entre educación literaria y creencias del profesorado y su influencia en la didáctica.

Foco	Fuente	Descripción
Qué es la literatura y para qué sirve	Ballesteros (2001)	Vivencia lúdica de difícil transmisión al alumnado. Fuente para el comentario lingüístico y medio para el aprendizaje de la lengua. Compendio de tipologías textuales.
	Colomer (2005)	Lujo elitista, superfluo y poco útil para la vida cotidiana.
Finalidades de la literatura	Sanjuán (2013)	Fomentar el hábito lector asociado al disfrute. Enseñanza de una lectura «profunda» que permita expresar el texto en todas sus aristas. Adquirir unos esquemas de conocimiento generales sobre literatura. Fomentar los valores formativos de las obras literarias. Desarrollar competencias lingüísticas a partir de su lectura.
Función del docente	Tejerina (2004) Colomer (2008b) Colomer (2005) Cruz Calvo (2013)	Reconocen sus dificultades tanto para promover el hábito lector y el placer por la lectura, como para establecer un pacto narrativo y un repertorio lector compartido. Expresan divergencias entre los objetivos de animación o fomento lector (leer) y los de enseñanza del conocimiento literario (función de traspaso del legado literario: saber). Mediador o facilitador para un pacto narrativo entre lector y texto.
Tratamiento del texto	Tauveron (2002)	Conviven análisis basados en la existencia de un sentido único del texto y análisis basados en la multiplicidad de sentidos del texto.
Corpus escolar. LIJ y Clásicos	Manesse y Grellet (1994) Sanjuán (2011b, 2014)	Uso más extendido de la LIJ aunque no se percibe como «verdadera» literatura.
	De Beaudrap <i>et al.</i> (2004)	Brecha entre el corpus que se conoce, y se enseña, y el que se estima pertinente (caso de la literatura contemporánea).
	Olivier y Vibert (2007)	Uso generalizado de la literatura juvenil por ser más cercana, temática y cronológicamente, al alumnado, en la modalidad de lectura personal y autoseleccionada.
	Émery-Bruneau (2014)	Selección de textos a partir de criterios afectivos y problemas de recursos materiales <sup>209</sup> .
	Sanjuán (2013)	Los clásicos favorecen una lectura analítica en profundidad sobre cuestiones literarias (rasgos estilísticos, contextos de producción...) La literatura juvenil es más apropiada para promover el disfrute lector, de ahí que se aborde desde la conversación libre sobre temas y problemáticas socioculturales

<sup>208</sup> En Quebec existe la prohibición de obligar al alumnado de la enseñanza pública a comprar libros de lectura, por lo que son los centros quienes se encargan de comprar lotes de libros, sobre todo series o colecciones, lo que dificulta trabajar con repertorios de lectura amplios. Algo parecido ocurre en Andalucía, merced a las indicaciones del Servicio de Inspección Educativa.

Corpus escolar. LIJ y Clásicos	Hopper (2006)	El profesorado tiene un conocimiento escaso e insuficiente de la literatura juvenil y de ciertos formatos como el álbum ilustrado o el cómic. Por tanto, no son aptos para la recomendación informada Excesiva dependencia de un canon limitado de autores conocidos, recomendados en el currículo —currículo editado <sup>210</sup> .
	Sorin y Lebrun (2011)	La concepción sobre la literatura patrimonial cambia según el perfil docente y la modalidad de lectura que plantee: - Lectura afectiva: el clásico conecta con la vida y la experiencia del lector escolar - Lectura descriptiva: el clásico tiene valor intemporal y cada nueva lectura renueva los temas - Lectura interpretativa: compendio de las anteriores
Dispositivos didácticos	Colomer (2008b)	Para formar lectores no es necesario leer textos extensos mediante procesos de lectura guiada
	Ebele et al. (2011)	Las actividades de interacción en general, como los círculos de lectura, o los recursos multimedia no se perciben como estrategias efectivas para enseñar literatura
	Agee (2000)	Las estrategias didácticas proceden en la mayoría de los casos de la experiencia como discente en la etapa de secundaria y, en menor medida, en la formación inicial.

Tabla 20: Percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la literatura

Fuente: elaboración propia

### 5.1. Creencias y saberes en relación con la formación del profesorado

Aunque ya se han tratado aspectos generales de la formación inicial y permanente del profesorado de Lengua y Literatura en otro lugar de este trabajo<sup>210</sup>, queremos abundar algo más en lo que se refiere a las creencias de futuros docentes y docentes en ejercicio respecto a sus trayectorias formativas. De ahí la pertinencia de este nuevo apartado.

Pese a que en el panorama de la investigación internacional el ámbito de la formación docente sea un campo de estudio cada vez más hollado, ya hemos comentado en otros apartados que en nuestro país no lo es tanto, al menos en relación con el profesorado de secundaria especialista en la disciplina literaria. Entre los estudios mencionados en la revisión de Munita (2014) queremos destacar el trabajo de De Beaudrap, Duquesne

<sup>209</sup> Hacemos esta salvedad porque, como se ha venido repitiendo a lo largo de esta tesis, el currículo prescriptivo vigente en España y en Andalucía, no concreta ninguna lista de autores ni obras. Por tanto, cuando el profesorado habla de currículo, canon o temario, se refiere mayoritariamente a los contenidos de los libros de texto.

<sup>210</sup> Véase capítulo IV, 4. La formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura.

y Houssais (2004), sobre el futuro profesorado de secundaria francés, llevado a cabo a través de una metodología de investigación mixta de cuestionarios cuantitativos y entrevistas cualitativas sobre una muestra de 500 estudiantes<sup>211</sup>. Según este estudio, la literatura aparece asociada a dos grandes concepciones:

- Como un patrimonio y un corpus portador de una historia y una visión de mundo.
- Como una experiencia subjetiva relacionada con ideas como el placer y gusto personal o la construcción del yo en el acto de lectura.

En la segunda parte de este trabajo abordaremos de nuevo estas creencias para contrastarlas con los testimonios de nuestros entrevistados.

Este estudio también señala tres modelos que engloban las creencias de los futuros docentes sobre el rol del profesor de literatura cuando acomete la lectura literaria (Munita, 2014: 107):

- El modelo carismático, corresponde al docente apasionado que encanta al alumnado con sus gustos literarios. Influye más que enseña.
- El modelo experto, cuya modalidad literaria de lectura provoca efectos positivos en su alumnado, por imitación.
- El modelo de la apropiación, se basa en un *saber hacer* didáctico que estimula el aprendizaje del alumnado, enfrentado a situaciones que requieren su participación activa en los procesos de comprensión e interpretación.

Émery-Bruneau (2010), aporta otros dos modelos, consecuencia de su estudio con futuros docentes:

- La del docente animador-motivador: docente iniciador que transmite su pasión y motiva al alumnado por la lectura y la literatura. El perfil personal de lectura de este docente privilegia una lectura participativa y afectiva
- El guía interpretativo, acompaña al alumnado en los procesos de comprensión e interpretación literaria en el trayecto hacia lecturas progresivamente más complejas. El perfil personal de lectura en este caso se centra más en el análisis distanciado.

En un trabajo posterior, esta misma investigadora canadiense (Émery-Bruneau, 2014) describe las concepciones y prácticas declaradas llevadas a cabo bajo el marbete de «enseñanza de la literatura» por diez profesores y profesoras de secundaria, en formación inicial y en ejercicio, para comprender los efectos de lo que ella llama *rappor*t à la littérature —conjunto diversificado de relaciones dinámicas de un sujeto con las

---

<sup>211</sup> Desde septiembre de 2019, Francia está llevando a cabo un ambicioso plan de reforma de la formación inicial a través de un programa piloto remunerado de tres años que contempla desde el primer año un amplio periodo de prácticas y acompañamiento.

producciones literarias y las prácticas de la literatura (Émery-Bruneau, 2014: 74)— sobre la forma en que ese objeto es enseñado. Entre sus conclusiones figuran las diferencias entre las prácticas de enseñanza en los dos ciclos de secundaria, que en nuestro sistema equivaldrían a la ESO y el Bachillerato, en relación con la elección del corpus formativo y las finalidades de la enseñanza de la literatura, de carácter más afectivo en el primer ciclo y de carácter más académico en el segundo—; la influencia de las prácticas personales de la literatura —en cuanto a perfil lector o productor—; la formación inicial —en la que se muestran las relaciones y diferencias entre conocimiento de la literatura, la capacidad conceptualizadora y el conocimiento didáctico según la titulación con la que el profesorado accede al puesto—; y el contexto de enseñanza, es decir, el tipo de centro en el que se ejerce y las características socioeconómicas del alumnado.

El impacto de la formación inicial sobre las concepciones y prácticas de la literatura es interesante porque muestra la relación entre el tipo de estudios (en cuanto a titulación: diplomatura, licenciatura, grado y postgrado) y los criterios para describir la literatura, definir las prácticas literarias personales y, en suma, partir de una concepción sistémica de la literatura. Este aspecto se podrá comprobar en la segunda parte de este trabajo a la luz de los testimonios de los sujetos entrevistados, dos de los cuales poseen la titulación de doctores en Filología Hispánica y presentan una mayor capacidad para verbalizar las finalidades de la literatura o los condicionantes de su enseñanza, frente a las dudas e inseguridades de otra entrevistada en el conocimiento histórico-literario, que accede al puesto de profesora con la titulación de licenciada en Periodismo.

Respecto a la formación permanente, el estudio de Émery-Bruneau (2014) solo pone de manifiesto las carencias didácticas de este profesorado, dado que en Quebec la formación permanente no es obligatoria y queda al arbitrio de la voluntad de los docentes, que deben sufragarla a título individual. Aunque la situación en España es completamente distinta, tampoco se puede decir que tenga una incidencia importante en los cambios de mentalidad. En primer lugar porque parte de la formación continua se ha organizado a partir de los requerimientos administrativos para cada reforma educativa (Esteve, 2009; Pérez Gómez *et al.* 1999; Pérez Gómez, 2010; Imbernón 1994, 2001, 2004, 2014, 2016, 2017a, 2017b; Moya *et al.*, 2017); en segundo lugar, porque esta modalidad formativa se ligó a los incentivos económicos —sexenios— a partir de la LOE, provocando un interés meramente lucrativo; y en último lugar, porque el profesorado no admite de forma mecánica las propuestas de innovación aunque favorezcan niveles de conciencia de determinados aspectos de la enseñanza (Munita, 2014: 106). En este sentido, el propio Munita (2014, 2017) propone como estrategia para que las creencias sobre lo literario se modifiquen y evolucionen, trabajar en contextos de formación continua sobre los perfiles lectores de los docentes, espacios de lectura compartida y

de discusión sobre el libro y la literatura, espacios de reflexión y puesta en marcha de cambios en la propia posición de enseñantes y el conocimiento de un corpus textual amplio y variado<sup>212</sup>.

En suma, en la constitución y evolución del sistema de creencias y saberes de los futuros docentes de literatura la formación inicial tiene una influencia limitada, sí en cuanto al conocimiento del contenido, poco en cuanto al conocimiento didáctico; por otro lado, influyen notablemente las experiencias escolares previas —*trayectorias preprofesionales* de la etapa de aprendices—, que a veces entran en contradicción con las concepciones defendidas desde la formación y la investigación en didáctica de la lengua y la literatura (Munita, 2014: 108). Este argumento se refrendaría con la opinión negativa sobre la formación inicial en nuestro país, tanto por parte de los estudiantes (Díez *et al.* 2015; Trigo y Romero, 2018), como por parte de los expertos, tal como hemos indicado en el capítulo anterior. Sin embargo, la confianza que estos mismos estudiantes y aspirantes a la docencia tienen en la formación didáctica que les ofrece el Máster de Secundaria como única vía, hace deseable replantear, de una vez por todas, un profundo cambio en la formación inicial y permanente de nuestro sistema educativo y en lo que Fernández Enguita (2020) llama *reprofesionalización docente*.

Todos los supuestos teóricos y hallazgos de las investigaciones de campo reseñadas hasta ahora serán contrastadas en la segunda parte de este trabajo, al cual remitimos a partir de ahora.

---

<sup>212</sup> Al hilo de esta propuesta, quien esto suscribe, en calidad de asesora de formación del CEP de Granada y responsable del equipo de ámbito lingüístico, puso en marcha durante el curso 2019-2020 dos iniciativas de formación entre iguales centradas en la reflexión, el análisis y la revisión de la práctica docente a partir de los perfiles lectores personales, en forma de círculos de discusión (Chambers, 2017). La primera propuesta se tituló «Deseos, prácticas, aciertos y frustraciones en la formación escolar de lectores» y se llevó a cabo durante dos sesiones con la intención de que sirvieran de antesala para poner en marcha el resto del itinerario de ámbito lingüístico para ese curso. En estas dos primeras sesiones contamos con Juan Mata y Andrea Villarrubia como conductores de la discusión. El título de la segunda propuesta, «Lectores que enseñan y docentes que leen. Prácticas de éxito en la formación escolar de lectores», era un guiño directo a las aportaciones de F. Munita (Munita, 2017) y se planteó como un seminario de 20 horas, coordinado en cada sesión por un docente distinto, entre los que figuraba G. Jover en su calidad de profesora de secundaria, y en el que iban a participar docentes de todas las etapas educativas y distintas especialidades docentes. Las condiciones impuestas tras la declaración del estado de alarma sanitaria en marzo de 2020 y las incertidumbres que ello generó, tuvieron como consecuencia la suspensión de esta actividad a pesar de las expectativas positivas que había creado entre los participantes.,



## SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



No existen observaciones objetivas sino observaciones socialmente colocadas en los mundos del observado y de su observador.

Ruiz Olabuénaga, *Metodología de la investigación cualitativa*, 2012



## CAPÍTULO VI

### DISEÑO GENERAL Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior se han dibujado las líneas principales del paradigma en el que se inscribe esta investigación, el pensamiento del profesorado, insertado a su vez en la línea de estudio de la *cognición docente*, que actualiza los focos de interés iniciales sobre los procesos mentales de los docentes a la hora de tomar decisiones y planificar su práctica, para incluir el análisis de los elementos contextuales relativos a la organización escolar y el currículo y su influencia en esa práctica, así como el contenido del conocimiento y la relación entre el pensamiento y la conducta del profesorado y el pensamiento y conducta del alumnado.

Asimismo, hemos concretado estas líneas de investigación en un área concreta, la educación literaria, con el fin de analizar cómo influyen las creencias del profesorado sobre la literatura y su función en la etapa de secundaria, en sus prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, delimitar cuáles son estas prácticas. De este modo, incorporamos a nuestro estudio la investigación que se viene realizando desde el ámbito de la didáctica para actualizar los conceptos de enseñanza de la literatura y de corpus literario formativo.

En los siguientes epígrafes describiremos el proceso que hemos seguido a lo largo de nuestra investigación, la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

#### **1. Delimitación del problema de estudio y preguntas de investigación**

Esta investigación se inscribe dentro de la metodología cualitativa, de carácter inductivo, por tanto, en su inicio era arriesgado definir cualquier hipótesis apriorística; por el contrario, sí era necesario partir de ciertos interrogantes a los que hemos pretendido dar respuesta:

- ¿Hasta qué punto influyen las creencias y los saberes de los docentes de secundaria en su labor profesional?
- ¿En qué se fundamentan esas creencias?, ¿qué factores influyen en ellas?
- ¿En qué medida afecta el pensamiento del docente para transformar su práctica docente?
- ¿Los docentes transmiten un *statu quo* consolidado de forma acrítica?
- ¿Qué se enseña en clase de Literatura en secundaria, por qué y para qué?
- ¿Existe un canon literario o es preferible hablar de corpus para la educación literaria?, ¿qué determina la elección de ese corpus?

En sustitución de hipótesis, hemos partido de la siguiente premisa: el profesorado es parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y su sistema de creencias y saberes condiciona este proceso; explicitar y sistematizar creencias y saberes puede ayudar a mejorar la enseñanza escolar de la literatura, poniendo el acento en los aspectos específicos que están en la base del cambio.

Como se ha dicho, las investigaciones desarrolladas desde el último tercio del siglo XX, a partir de los estudios ya clásicos de Jackson, Schulman o Woods, centraron la atención en el pensamiento del profesorado porque se pasó de una noción de docente como «técnico» a una noción de docente como sujeto activo del proceso de planificación y actuación educativas, que toma decisiones y actúa como un filtro que orienta las prácticas del aula (Birello y Sánchez-Quintana, 2013). Conocer y analizar las opiniones individuales, las experiencias vividas, las creencias compartidas y los conocimientos teóricos de los que se parte, nos llevaría a comprender el sentido de sus prácticas, los mecanismos de resistencia a los cambios o la propia evolución del pensamiento de los docentes, en función también de las circunstancias ambientales y sociales externas. Siempre en el contexto de la educación literaria en secundaria.

Consolidar esta línea de investigación en nuestro entorno nos facilitaría, por otro lado, promover una práctica reflexiva en la formación inicial y permanente del profesorado de Lengua Castellana y Literatura, puesto que se ha convertido en un campo central en la configuración actual de la didáctica por la atención que se le concede en los enfoques contemporáneos de formación docente.

Asimismo, sigue siendo necesario indagar sobre el concepto de literatura y su función en la educación escolar: como patrimonio cultural, como medio para el desarrollo de las competencias clave, como corpus para la enseñanza en valores o como espacio para crear la autonomía crítica del alumnado.

Por último, si los objetivos de la normativa educativa actual defienden la finalidad práctica y funcional del currículo competencial, es necesario analizar qué papel cumple el texto literario, creado para un fin que encaja mal en el corsé de las materias

instrumentales. Esto nos lleva a la necesidad de *redefinir* el canon académico por un canon formativo que normalice la literatura juvenil, la literatura de otras culturas y diferentes géneros y soportes.

## 2. Objetivos

### 2.1 *Objetivo general*

El propósito general de esta investigación consiste en analizar las concepciones del profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria y Bachillerato sobre la *educación literaria*, sus estrategias de aprendizaje y sus prácticas de enseñanza, y cómo estas concepciones se reflejan en las dinámicas de aula.

### 2.2. *Objetivos específicos*

- a. Conocer las creencias y los conocimientos que posee el profesorado de Lengua Castellana y Literatura acerca de la enseñanza de la literatura en secundaria y bachillerato.
- b. Analizar y describir cuáles son los métodos, técnicas y recursos utilizados por los docentes en esta etapa para la planificación de esta área.
- c. Indagar en los elementos formativos que los docentes consideran como imprescindibles para alcanzar un conocimiento y una práctica de educación literaria de calidad.
- d. Explorar y detectar cuáles son los métodos, escenarios, técnicas e instrumentos que pone en práctica el docente de Lengua Castellana y Literatura cuando evalúa la educación literaria del alumnado.
- e. Contrastar el panorama teórico de las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado en el área de Literatura con los discursos reales del profesorado y con sus prácticas.
- f. Proporcionar una serie de consideraciones y líneas de actuación didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa con respecto a la literatura en los centros de secundaria y bachillerato.

## 3. Metodología e instrumento

El diseño de esta investigación se ha llevado a cabo desde un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico, a caballo entre el paradigma fenomenológico —cuyo objetivo es la

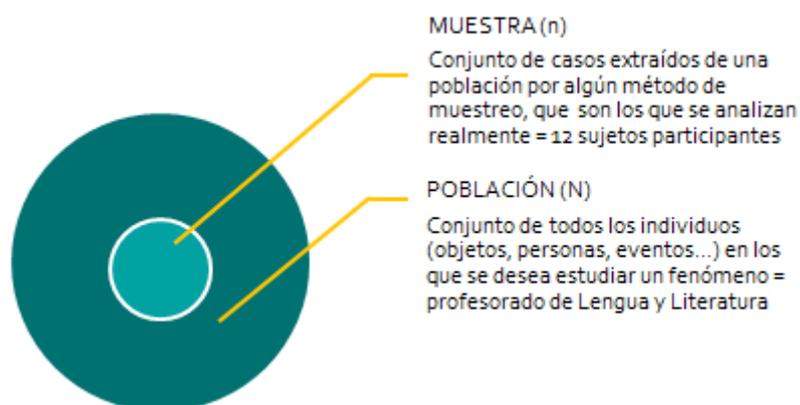
comprensión de la realidad que analizamos— y el paradigma crítico, pues la necesidad de una transformación metodológica en la enseñanza de la literatura está en la base que motiva este trabajo. De aquí su visión holística y global, entendida como un recorrido panorámico del mundo de significados de la población de sujetos descritos y analizados, y su proximidad con la realidad inmediata (Ruiz Olabuénaga, 2012).

El esquema teórico que hemos seguido es el de la Teoría Crítica y nuestro foco de interés se enmarca en el análisis clásico de contenido. La estrategia de investigación se ha centrado en descubrir, captar y comprender qué piensan determinados sujetos que ejercen la docencia en secundaria en la materia de Lengua y Literatura, como ya se ha dicho, sobre el citado foco de interés. Por tanto, partimos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967, 1999) como proceso para generar teoría a partir de los datos mediante una investigación que intenta representar la realidad social, de aquí su carácter de procedimiento inductivo.

### **3.1. Sujetos de investigación**

Puesto que nuestro interés se dirigía desde el principio a indagar en las creencias y los saberes del profesorado responsable de la educación literaria en la etapa de secundaria, la forma de acotar la muestra poblacional del estudio nos abocaba a los estudios de caso, cuyo «mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona» (Stake, 1999: 42). La primera decisión, por tanto, fue decidimos por un estudio de caso colectivo, con un interés instrumental, aplicando el criterio de la «máxima rentabilidad de aquello que aprendemos» (Stake, 1999: 17) para seleccionar casos de fácil abordaje dispuestos a acoger nuestras indagaciones.

Desde el punto de vista conceptual es importante que aclaremos los términos en los que usamos determinadas categorías comunes a la investigación cuantitativa y cualitativa, aunque empleadas con distinto fin. En este trabajo hablaremos de *muestra*, *sujetos participantes*, *informantes* y *entrevistados* como sinónimos, atendiendo a la consideración de la muestra como «unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia» (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 394) en la investigación cualitativa. El enfoque ideográfico de las investigaciones cualitativas —interés por lo particular e individual— hace que la atención deba dirigirse a sujetos «que aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva» (Bisquerra, 2016: 139). El concepto de *población* lo reservaremos para referirnos al profesorado de Lengua Castellana y Literatura en general, puesto que es el conjunto en el que estudiamos el fenómeno objeto de interés de esta tesis.



*Figura 11. Relación entre población y muestra.*

*Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra, 2016: 139*

Así, definimos una muestra no probabilística, de índole intencional y opinática (Ruiz Olabuénaga, 2012; Bisquerra, 2016) de doce personas, seleccionadas a partir de criterios estratégicos personales: personas cercanas, conocidas, voluntarias, funcionarias de carrera y que por su conocimiento de la situación o problema a investigar eran idóneas y representativas de la población meta; y clasificadas en varias categorías que funcionan a modo de variables independientes para profundizar más en los factores que influyen en el tópico investigado:

- Edad: comprendida entre los 33 y los 66 años.
- Sexo: se ha aplicado el criterio de la paridad, por lo que son seis mujeres y seis hombres.
- Titulación con la que se ha accedido al puesto: en su mayoría se trata de licenciados en Filología Hispánica, salvo una diplomada en Magisterio y una licenciada en Periodismo y doctora en Ciencias de la Comunicación.
- Antigüedad en la práctica docente en los niveles de secundaria y bachillerato.
- Entornos donde se ubican los centros en los que trabajan.

En la variable de la antigüedad en el Cuerpo de Profesores de Secundaria hemos distinguido tres grupos, adaptando y fundiendo las cinco etapas de desarrollo docente establecidas por Huberman (1990, 1998), tal como puede verse en la figura 12. Por su parte, los datos segregados por sexo, experiencia docente, niveles educativos en los que se imparte clase y tipo de centro según su ubicación aparecen clasificados en la tabla 21.

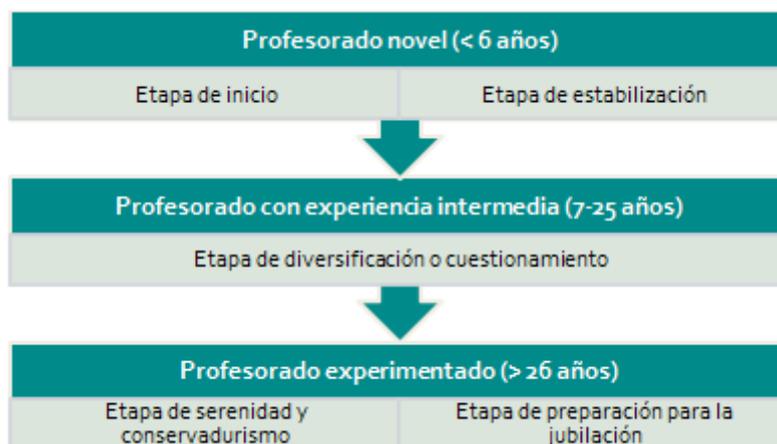


Figura 12: Clasificación según el tiempo de servicio. Fuente: elaboración propia

Profesorado	Experiencia docente (años)			Nivel educativo	Centro	
	Novel (< 6)	Intermedio (7-25)	Experimentado (> 26)			
Mujeres	Sujeto 1 (S01)		x	4.º ESO 1.º Bach y LUN	Rural	
	Sujeto 2 (S02)		x	1.º ESO 2.º ESO	Área metropolitana	
	Sujeto 4 (S04)	x		1.º ESO 2.º ESO	Rural	
	Sujeto 6 (S06)		x	3.º ESO 4.º ESO	Área metropolitana	
	Sujeto 11 (S11)			x	Jubilada	
	Sujeto 12 (S12)		x		4.º ESO LUN	Área metropolitana
Hombres	Sujeto 3 (S03)		x	3.º ESO 4.º ESO	Rural	
	Sujeto 5 (S05)		x	2.º ESO 3.º ESO	Área metropolitana	
	Sujeto 7 (S07)		x	3.º ESO 4.º ESO	Rural	
	Sujeto 8 (S08)			x	4.º ESO 1.º Bach y LUN	Urbano
	Sujeto 9 (S09)		x		3.º ESO 4.º ESO	Área metropolitana
	Sujeto 10 (S10)			x	3.º ESO 4.º ESO	Urbano

Tabla 21: Información de los participantes.  
Fuente: elaboración propia

Con el fin de garantizar el anonimato de los participantes en la muestra, compromiso adquirido con ellos desde el principio, se han utilizado seudónimos y se han omitido los nombres de los centros donde trabajan, así como las poblaciones en las que se ubican, todas ellas de la provincia de Granada (España).

Aprovechamos este aserto para hacer un comentario respecto a los centros educativos en los que trabajan los informantes de esta investigación. En este estudio no se ha atendido a los contextos institucionales como elemento determinante del análisis, aunque somos conscientes de la influencia de los factores medioambientales, sociales e institucionales en el trabajo docente y en las relaciones entre las características personales, las características generales de los claustros con los que se trabaja y la realidad socioeconómica del alumnado (Munita, 2014: 189), de ahí que en la descripción de los datos generados y en la valoración de los mismos sí se hayan tenido en cuenta, como se verá en los apartados correspondientes.

Todos los centros tienen en común ser institutos de titularidad pública. La ubicación en distintos entornos —rurales, urbanos o metropolitanos— determina la toma de decisiones y explica la utilización de recursos o las posibles carencias en este sentido —como el tipo de corpus formativo y las modalidades de lectura, el uso de la biblioteca escolar o la biblioteca municipal, las actividades complementarias vinculadas a la lectura, etcétera (tabla 22).

Por otro lado, las etapas educativas que atienden estos centros también es un elemento sensible en este análisis porque define las expectativas del alumnado y las actuaciones del profesorado a la hora de la planificación del currículo.

Para completar la descripción de los entornos laborales de los sujetos experimentales, la tabla 22 presenta una clasificación de los centros según las etapas que atienden.

Por último, las edades de los sujetos participantes oscilan entre los 33 y los 66 años, siendo el promedio de aproximadamente 48 años. En la tabla 23 figuran los seudónimos, junto con la edad de los informantes.

<b>Etapas</b>	<b>Entorno</b>	<b>Profesorado</b>
ESO	Rural	Sujeto 3 (So3)
	Rural	Sujeto 4 (So4)
	Rural	Sujeto 7 (So7)
ESO y Bachillerato	Rural	Sujeto 1 (So1)
	Área metropolitana	Sujeto 2 (So2)
	Área metropolitana	Sujeto 5 (So5)
	Área metropolitana	Sujeto 6 (So6)
	Urbano	Sujeto 8 (So8)
	Área metropolitana	Sujeto 9 (So9)
	Urbano	Sujeto 10 (S10)
	Área metropolitana	Sujeto 12 (S12)

*Tabla 22: Tipos de centros según las etapas.  
Fuente: elaboración propia*

	<b>Profesorado</b>	<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>
Mujeres	Sujeto 1 (So1)	Ana	50
	Sujeto 2 (So2)	Soledad	51
	Sujeto 4 (So4)	Carmen	33
	Sujeto 6 (So6)	Mercè	52
	Sujeto 11 (S11)	M. <sup>a</sup> Victoria	66
	Sujeto 12 (S12)	Almudena	41
Hombres	Sujeto 3 (So3)	Miguel	48
	Sujeto 5 (So5)	Benito	34
	Sujeto 7 (So7)	Ramón	47
	Sujeto 8 (So8)	Luis	55
	Sujeto 9 (So9)	Federico	37
	Sujeto 10 (S10)	Javier	57

*Tabla 23: Seudónimos y edades de los participantes.  
Fuente: elaboración propia*

### 3.2. Instrumento de investigación

Como principal instrumento para la recogida de datos hemos utilizado la entrevista clínica semiestructurada sobre la muestra no probabilística, de índole intencional y opinática ya reseñada. La finalidad era recabar información sobre las creencias y saberes de los sujetos entrevistados acerca de la literatura, su función en el aula y los objetivos, criterios y orientaciones metodológicas que guían la práctica didáctica sobre la educación literaria en secundaria. Asimismo, nos ha interesado indagar en aspectos biográficos de los entrevistados a fin de comprender qué influencias operan en la construcción de creencias en la etapa de aprendices, tanto sobre el objeto de estudio como sobre la profesión docente en general.

Al ser una investigación de enfoque cualitativo, hemos determinado que la entrevista era el instrumento que mejor se adaptaba al propósito de estudiar las realidades subjetivas, esto es, la perspectiva subjetiva de cada uno de los sujetos entrevistados sobre el tema de investigación, como objetos de conocimiento, para lo cual era necesario encontrar el mayor contacto directo con los participantes (Bisquerra, 2016). Entendiendo que, dentro del paradigma constructivista, la entrevista no es un *arma neutral* sino una situación social creada por el entrevistador «en cuyo marco cobran sentido las respuestas obtenidas y dentro del cual deben ser interpretadas como episodios interaccionales» (Ruiz Olabuénaga, 2012: 122).

Las entrevistas semiestructuradas, como técnica de investigación científica, son en la actualidad el instrumento preferido y más utilizado en la investigación cualitativa basada en los estudios de caso y herramienta fundamental del método clínico pese a su vulnerabilidad en relación con las fuentes de validación externa e interna y la dificultad para generalizar los resultados obtenidos (Ruiz Olabuénaga, 2012: 122; Núñez y Santamarina, 2017: 201), entre otras objeciones. Ahora bien, en opinión de Kvale (2011), la meta de la generalización global ha sido sustituida en la actualidad por «una transferibilidad de conocimiento de una situación a otra, tomando en consideración la contextualidad y heterogeneidad del conocimiento social» (Kvale, 2011: 143), de ahí que las técnicas para demostrar la calidad en una investigación cualitativa prioricen la posibilidad de transferir el conocimiento que se deriva del estudio de un contexto a otro, en lugar de la generalización (Núñez Delgado y Santamarina, 2017: 201). Por otro lado, como afirma Ruiz Olabuénaga (2012), la transferibilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico) sino de los tipos de sujetos analizados, es decir, del muestreo opinático, que es el que se ha usado en este trabajo (Ruiz Olabuénaga, 2012: 107).

Kvale (2011: 139) señala las diez objeciones que con más asiduidad se suelen aplicar a las entrevistas como herramienta científica:

- En relación con concepciones generales de la investigación científica:
  - \* son un reflejo del sentido común;
  - \* son una comprobación exploratoria de hipótesis;
  - \* carácter cualitativo;
  - \* sesgo subjetivo.
- Respecto a las fases de entrevista y análisis:
  - \* dependencia excesiva de la persona;
  - \* carácter sesgado;
  - \* se basa en preguntas dirigidas.
- Objeciones relativas a la validación y generalización
  - \* se basan en impresiones subjetivas;
  - \* escaso número de sujetos que participan en las entrevistas
- Por último, no es inter-subjetiva puesto que distintos lectores encuentran significados diferentes.

Kvale revierte cada una de estas críticas en argumentos a favor de la entrevista clínica:

La fuerza de la entrevista es su acceso privilegiado al mundo cotidiano de los sujetos. El uso deliberado de la perspectiva subjetiva no tiene por qué ser un sesgo negativo; más bien, las perspectivas personales de los entrevistados y del entrevistador pueden proporcionar una comprensión distintiva y sensible del mundo de vida cotidiano. Un uso controlado de las preguntas dirigidas puede llevar a un conocimiento bien controlado. Una pluralidad de interpretaciones enriquece los significados del mundo cotidiano y la persona del investigador es el instrumento más sensible disponible para investigar los significados humanos. Las potencialidades exploratorias de la entrevista pueden dar acceso a descripciones cualitativas de nuevos fenómenos. Validar y generalizar a partir de los hallazgos de entrevista inaugura otros modos de evaluar la calidad y la objetividad de la investigación cualitativa. (Kvale, 2011: 143)

Las entrevistas de la presente investigación se realizaron entre febrero de 2017 y noviembre de 2018 en distintos espacios —despachos y departamentos de los centros de trabajo, espacios públicos y domicilios de la entrevistadora y alguna entrevistada. La tabla 24 muestra esos datos, junto con la duración de cada entrevista, el cómputo total de horas de estas y la media de horas de las mismas.

Dado que se ha evitado fijar demasiadas reglas de antemano, a lo largo de la investigación

- se han seleccionado unidades de muestreo (sujetos) no previstos inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información (caso de S11);
- se decidió no entrevistar a más de doce sujetos por haber llegado a un punto de saturación de la cantidad de información recogida. A medida que se han hecho

las entrevistas y se analizaba la información, nos percatábamos de que esta se volvía repetitiva y no se aportaban datos relevantes.

Profesorado	Duración	Fecha	Lugar
S01	51':43"	22 de febrero de 2017	Despacho
S02	55':58"	20 de abril de 2017	Centro
S03	33':47"	29 de mayo de 2017	Despacho
S04	1:07':31"	28 de agosto de 2017	Domicilio
S05	45':20"	22 de septiembre de 2017	Domicilio
S06	1:18':41"	1 de noviembre de 2017	Domicilio
S07	49':45"	6 de noviembre de 2017	Local público
S08	50':23"	5 de marzo de 2018	Centro
S09	36':20"	23 de mayo de 2018	Espacio público
S10	1:38':23"	27 de junio de 2018	Espacio público
S11	1:06':04"	4 de julio de 2018	Local público
S12	46':38"	20 de noviembre de 2018	Centro
TOTAL	10:55'		
MEDIA	1:30'		

Tabla 24: Duración, fechas y ubicación de entrevistas  
Fuente: elaboración propia

Para definir la muestra poblacional hemos combinado los siguientes criterios opináticos (Ruiz Olabuénaga, 2012: 66):

- Muestreo de casos *desviantes o extremos* que ejemplificaran las características de mayor interés, por ejemplo, los años de experiencia. De ahí surgió una primera clasificación en profesorado novel, con experiencia intermedia y profesorado experimentado.
- Muestreo de *intensidad*, aunque en su mayoría los sujetos entrevistados poseen numerosos aspectos comunes, decidimos incluir a algún experto experiencial, autoridad en un tema concreto, caso de M.<sup>a</sup> Victoria (S12), para estrategias de

fomento de la lectura en diferentes contextos, y Luis (S08), que imparte docencia en secundaria y en la universidad, en la formación de futuros maestros y maestras, por lo que su visión de aspectos didácticos y pedagógicos es más amplia.

- Muestreo de casos críticos, con la selección de sujetos significativos para identificar incidentes críticos que ayuden a la comprensión de otros casos o situaciones, caso de Javier (S10), enemigo declarado de cualquier estrategia de innovación en la línea de las metodologías activas o los formatos transmedia, con las que se confronta la enseñanza tradicional y el modelo de clase magistral que él representa.

En los epígrafes que siguen describiremos el procedimiento completo de las entrevistas a partir de las tres fases que hemos llevado a cabo: recogida de datos (preparación y desarrollo) y valoración.

### **3.3. Recogida de datos**

La técnica elegida como método de recogida de información, la entrevista clínica semiestructurada, nos ha permitido una mayor proximidad a la realidad del tópico investigado, sin imponer controles rígidos sobre los sujetos entrevistados para no mermar su espontaneidad.

En la fase de diseño se preparó un guion de base para orientar las entrevistas y los temas clave que debían explorarse, sin perder de vista que este formato debe favorecer una entrevista flexible y abierta, tanto a la hora de plantear el orden de los temas de interés como por la posibilidad de formular nuevas preguntas pertinentes según el recorrido de la conversación y las nuevas vías que se abren en ella, cercana a la conversación espontánea (Taylor y Bogdan, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Kvale, 2011). El guion se organizó en seis bloques estructurales, a partir de los cuales se avanzó en la elaboración del instrumento de investigación —protocolo de entrevista (Anexo 1)— y su posterior codificación y análisis a través del método de comparación constante (Valles, 1999). Tanto el guion preliminar como el protocolo de entrevistas fueron revisados por la directora de la tesis, M.<sup>ª</sup> Pilar Núñez Delgado, a fin de fijar y aprobar los criterios apropiados para la generación de datos. A partir del modelo de Núñez Delgado y Santamarina (2017, 2020) se ha calculado el Alfa de Cronbach (consistencia interna según la correlación entre elementos promedio) cuyo resultado ha sido de 0,872, lo que indica que el modelo de entrevista posee una confiabilidad «muy alta» para obtener la información que se pretende. Los bloques del protocolo a los que se alude son los siguientes:

1. *Aspectos biográficos*. En este apartado nos ha interesado fundamentalmente la experiencia del profesorado como aprendiz, los modelos vividos desde la perspectiva de estudiantes, así como la construcción de sus hábitos y gustos lectores.
2. *Concepto de educación literaria*. Como ya hemos dicho en otro momento, reflexionar sobre el propio concepto de qué es la literatura y cuál es su función debía ocupar otro lugar importante en la investigación porque de ahí saldrían diferentes modelos docentes.
3. *Aspectos curriculares (planificación)*. La programación de las áreas o materias es en la actualidad uno de los mayores intereses de la Administración educativa en su faceta de gestión e inspección, y uno de los que más conflictos provoca entre el profesorado en general. En este apartado juegan un papel importante el uso de los libros de texto y los proyectos lectores de las editoriales.
4. *Prácticas relacionadas con la didáctica de la literatura*. En este bloque nos ha interesado qué metodologías activas relacionadas con la lectura se utilizan (trabajo por tareas o proyectos, aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo y proyectos multidisciplinares, gamificación, aprendizaje-servicio...); qué uso del texto literario se hace en clase (funcional, interpretativo, creativo...); qué otros recursos se utilizan (cine, televisión, cómic, música...).
5. *El canon de lecturas*. Aquí es interesante analizar los diferentes cánones (académico o curricular, filológico, formativo, personal) y su composición, sobre todo si las representaciones o creencias compartidas favorecen la creación de proyectos lectores comunes en los centros o no.
6. *Evaluación de la práctica*. Quizá sea este el terreno más dinámico y controvertido en la actualidad merced a las disposiciones que nos llevan hacia la evaluación por competencias. ¿Es compatible evaluar el gusto por la lectura y el conocimiento del fenómeno literario en el diseño por competencias? ¿Es coherente la evaluación de la educación literaria en secundaria con los condicionantes que se imponen en bachillerato para acceder a la enseñanza superior?

Puesto que el perfil de la entrevistadora coincide con el de los entrevistados, los temas tratados en las entrevistas fluyeron en un tono cordial, de fácil comprensión y empatía, sin tomar notas, tal como sugiere Kvale (2011: 153) para evitar que se pudiera romper esa fluidez en una conversación distendida. Asimismo, para facilitar al máximo la participación, los espacios y horarios en los que se realizaron las entrevistas se adaptaron a las necesidades de los entrevistados (véase tabla 24), por lo que en determinados casos hubo algunas incidencias, de ruido de fondo principalmente, que no propiciaron alargar la conversación.

Todas las entrevistas se iniciaron agradeciendo a estos docentes su participación en el estudio e informándolos sobre las características del mismo, así como sobre los compromisos de confidencialidad de sus datos y contenidos grabados durante la conversación, que serían transcritos posteriormente para su análisis. Tras las entrevistas, y para consignar algunos datos biográficos (sexo y edad) y otros de interés para la investigación (titulación y año de acceso a la función docente), se les invitó a rellenar un breve formulario en línea.

### 3.4. Análisis realizados

#### 3.4.1. Transcripción

Para preparar el análisis de datos se procedió en primer lugar a la transcripción de las entrevistas en formato de documento escrito, con el fin de realizar la revisión y estudio de la información (Anexo 2). Las transcripciones son un volcado literal de las conversaciones mantenidas, no se han omitido partes, aunque pudieran parecer incongruentes o repetitivas, puesto que se ha intentado en todo momento respetar el grado de espontaneidad de las mismas, a pesar de que el hecho de ser grabadas en cierta manera ha mediatizado algunas declaraciones (Tusón, 2015).

En la siguiente tabla figuran los símbolos más utilizados a lo largo de las transcripciones:

§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable entre dos emisiones de distintos interlocutores
—	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta, inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausas de más de un segundo
↓	Entonación descendente
↑	Entonación ascendente
MAYÚSCULA	Pronunciación marcada o enfática
Mi nús cu la	Pronunciación silabeada
(( ))	Fragmento indescifrable
((literatura))	Transcripción dudosa
(en)tonces	Reconstrucción de una palabra cuando se ha pronunciado incompleta y pueda dificultar la comprensión
°( )°	Fragmento pronunciado como un susurro
cursiva	Estilo directo
< >	Anotaciones pragmáticas (risas, dudas...)

Tabla 25: Símbolos utilizados en las transcripciones

Fuente: Val. Es. Co

El proceso de transcripción fue largo y complejo. Dado que el análisis de datos se ha hecho sobre el contenido narrativo, hemos combinado el sistema de transcripción Val.Es.Co<sup>213</sup>, que atiende a los fenómenos conversacionales —alternancia de turnos, sucesión inmediata de emisiones, solapamientos, reinicios, autointerrupciones, elipsis, pausas y silencios, entonación, énfasis, emisiones indescifrables, alargamientos fonéticos, referencias contextuales...—, y el método ortográfico, que nos permitía darle a las declaraciones orales un aspecto más narrativo para su lectura final.

### 3.4.2. Codificación de la información

Para establecer las primeras categorías o metacategorías sobre las que nos interesaba profundizar hemos partido de los elementos que componían nuestro objeto de investigación y sus características. Nuestro propósito ha sido llegar a un mayor conocimiento de los factores que propician las creencias y representaciones del profesorado de literatura y cómo estas influyen en las prácticas docentes, sin juicios apriorísticos, aunque sí desde el conocimiento de lo ya investigado y analizado por otros, es decir, del *estado del arte* de las dos líneas de estudio fundamentales en las que se basa nuestra tesis, el pensamiento del profesorado y la educación literaria, y que viene desarrollándose en los últimos veinte años. Se trata, pues, de la búsqueda de un análisis conceptual de la comprensión personal del tema que nos ocupa (Kvale, 2011). Para esto hemos combinado las dos operaciones propias de este tipo de análisis (Ruiz Olabuénaga, 2012: 69):

- a. El descubrimiento y captación de las características o elementos de un fenómeno: su contenido.
- b. La aplicación de una serie de reglas para identificar, tratar y transmitir estas características: codificación.

Para el proceso de investigación hemos tenido en cuenta los tres tipos de categorías:

- Comunes: utilizadas por la mayoría de personas: sexo, edad, nivel educativo, estrato socioeconómico, lugar de origen... En nuestro análisis estas categorías forman parte de la metacategoría *biografía personal*.
- Especiales: todas aquellas categorías propias, en nuestro caso, de la jerga de la profesión docente y la didáctica de la literatura.
- Teóricas: las categorías que nos han ayudado a elaborar marcos teóricos a partir del análisis sistemático de los datos.

En el caso de las categorías teóricas, no visibles *a priori*, hemos realizado su búsqueda de forma combinada, entre la codificación inductiva —identificando en las entrevistas los temas más relevantes—, como estrategia inicial, y la codificación deductiva —a partir de los constructos teóricos relacionados con la educación literaria.

<sup>213</sup> <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>

Los principios de indagación ya aludidos dieron lugar a una serie de categorías asociadas a sus correspondientes códigos principales con los que empezamos el proceso de codificación de las entrevistas con el programa *Atlas.ti*, al mismo tiempo que surgieron otras categorías emergentes a partir de las primeras entrevistas. El resultado final son 4 metacategorías o dominios, en los que hemos organizado el resto de categorías y los vínculos entre las mismas (Anexos 3 y 4), producto del filtrado de la información obtenida a partir de su fundamentación (número de citas de cada código) y su densidad (número de vínculos de cada código con otros códigos):

1. Biografía personal
2. Creencias en torno a la educación literaria
3. Prácticas: Planificación, Didáctica de la literatura y Evaluación
4. Saberes: Formación inicial y permanente

De 126 códigos iniciales y tras un proceso de fusión de códigos para evitar la sobre-codificación, la cifra total de estos ha quedado en 102, magnitud importante que muestra el grado de exhaustividad y profundidad al que hemos intentado llegar. En los capítulos siguientes le dedicaremos un espacio específico a cada una de estas metacategorías.

### *3.4.3. Tratamiento de los datos con Atlas.ti*

Para el tratamiento de los datos hemos optado por el programa *Atlas.ti*, versión 7.5.18, software cuyo objetivo fundamental es facilitar el análisis cualitativo mediante la teoría fundamentada de grandes volúmenes de datos textuales (Andréu *et al.*, 2007: 135). Además de permitir la exploración y el descubrimiento de fenómenos complejos tras la información recogida en las entrevistas, así como su localización y recuperación, otra de las ventajas del programa es facilitar una serie de herramientas para establecer relaciones entre elementos variados de los datos recogidos a fin de ilustrar nuestras interpretaciones y tener en cuenta todos los elementos incluidos en el sistema de análisis para apoyar de forma rigurosa nuestra argumentación.

*Atlas.ti* permite desarrollar el proceso de análisis de la información superponiendo tres niveles de procedimiento: nivel textual, nivel conceptual y nivel organizacional. En la primera fase del manejo del programa se trabaja sobre el nivel textual, orientado al tratamiento de datos (segmentación, redacción de notas y marcación del texto). La segunda fase, ya en el nivel conceptual, consiste en el desarrollo de un análisis centrado en establecer vínculos entre los elementos que configuran el programa y la elaboración de modelos teóricos, expresados inicialmente, mediante representaciones gráficas (redes semánticas) y las herramientas de búsqueda. El tercer nivel de procedimiento, el nivel organizacional, conecta los dos niveles anteriores mediante la preparación de los

materiales, la organización de los datos, la recodificación y el traspaso del proyecto a otros programas —como SPSS— (Penalva *et al.*, 2015).

Los principios generales del software son los llamados Principios VISE (Visualización, Integración, Suerte, Exploración):

- Visualización: herramientas que priman la percepción visual de las relaciones entre los diversos elementos que conforman el programa.
- Integración: este principio se basa en no perder de vista la visión de conjunto de cada proyecto, a pesar de trabajar con partes disgregadas de un todo; todas esas partes están integradas en un único espacio: la unidad hermenéutica.
- Intuición - Suerte: este principio se basa en el enfoque intuitivo de los datos y puede resultar útil como un *recurso de oportunidad* (Andréu *et al.*, 2007: 139).
- Exploración: el programa hace hincapié en la construcción teórica derivada del análisis de documentos centrada en el método de comparación constante, un enfoque analítico y exploratorio, orientado al descubrimiento y posterior generación de teoría propio de la Teoría Fundamentada.
- Los elementos del programa son los que se enumeran a continuación:
  - *Unidad hermenéutica*: archivo general en el que se incluyen los *documentos primarios* —las transcripciones de las entrevistas—, equivalentes a los datos brutos, que permanecen como ficheros independientes.
  - *Citas*: segmentos, fragmentos de documentos primarios con algún significado. Es la primera operación de reducción de datos sobre el material de trabajo, que en nuestro caso han sido las transcripciones de las entrevistas. Las citas se generan con alguna finalidad concreta según su significación dentro del proyecto general y pueden solaparse. Este elemento resulta fundamental en el análisis del contenido narrativo puesto que permite señalar pasajes con los que vincular los temas de interés para el estudio a modo de «interpretación primaria» (Penalva *et al.*, 2015: 130).
  - *Códigos*: unidad básica de análisis (conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de citas), lleva implícito un segundo nivel de reducción de datos. También pueden utilizarse independientemente de la citas, como conceptos útiles para el análisis a modo de palabras clave —indicadores de conceptos o de expresiones que interesan.
  - *Notas*: todos los elementos anteriores pueden tener asociado un comentario, sin embargo, las notas, o memorandos, son comentarios de un nivel cualitativamente superior. Se realizan a lo largo del proceso de análisis y abarcan notas recordatorias, hipótesis de trabajo, explicaciones de las relaciones encontradas, conclusiones,

etc., que pueden utilizarse como punto de partida para la redacción del informe final.

- *Familias*: si los códigos son agrupación de citas, la familia es la agrupación del resto de componentes (documentos, códigos y notas). Pertenecen al nivel de análisis conceptual y se refieren al conjunto de objetos de la unidad hermenéutica que comparten una cualidad (puede haber familias de códigos, de documentos primarios o de citas, y un mismo elemento puede pertenecer a varias familias). Las familias pueden usarse como filtros en procesos de búsqueda cuando interese restringir una búsqueda a los miembros de una determinada familia.
- *Redes*: permiten representar información compleja, de una forma intuitiva, mediante la representación gráfica de sus diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos. Están compuestas por nodos y vínculos. La red, por tanto, es el conjunto de todas las relaciones existentes entre los distintos elementos que forman parte de un proyecto o unidad hermenéutica. Otra herramienta interesante es la *vista de red*, representación gráfica generada cuando nos centramos en una parte de esas relaciones o de esos elementos que forman parte del todo.

Para nuestro análisis hemos seguido los siguientes pasos:

- Creación de la unidad hermenéutica a la que hemos llamado *Entrevistas Educación literaria*.
- Asignación de los documentos primarios: doce archivos de documentos Word correspondientes a las transcripciones de las entrevistas.
- Generación de citas y memorandos en los documentos primarios. Los memorandos nos han ayudado a consignar ideas y conceptos a tener en cuenta en la fase de elaboración del informe.
- Codificación de los documentos primarios<sup>214</sup>. La magnitud de códigos que se establecieron al principio, 126, se redujo mediante la herramienta del programa «Fusión de códigos», de manera que pudimos fusionar códigos que compartían las mismas características. En la figura 13 puede verse un ejemplo de esta fase.

---

<sup>214</sup> Véase Anexos 3 y 4 con el libro de códigos y las tablas de cada apartado en el que hemos organizado el análisis de contenido.

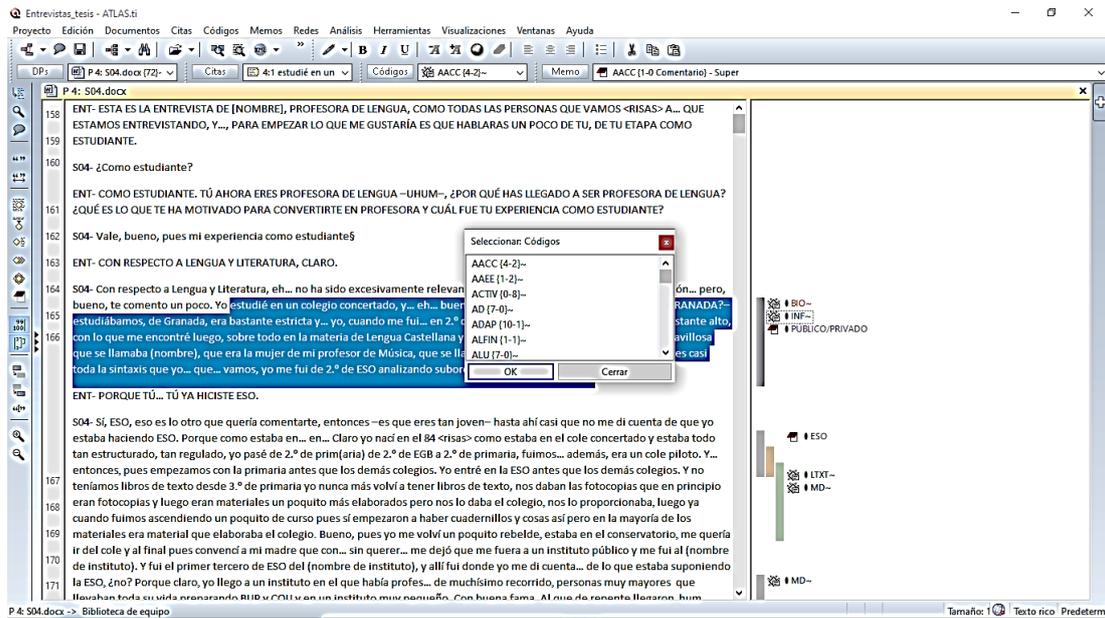


Figura 13: Proceso de codificación Atlas.ti

Fuente: Atlas.ti

- Organización de las familias. Las familias son etiquetas marco que recogen los documentos o grupos de códigos asociados por características comunes (figuras 12 y 13). En nuestro caso hemos establecido cinco familias de documentos primarios para agrupar los datos segregados por sexo y por antigüedad en la docencia (profesorado novel, experiencia intermedia y profesorado experimentado).

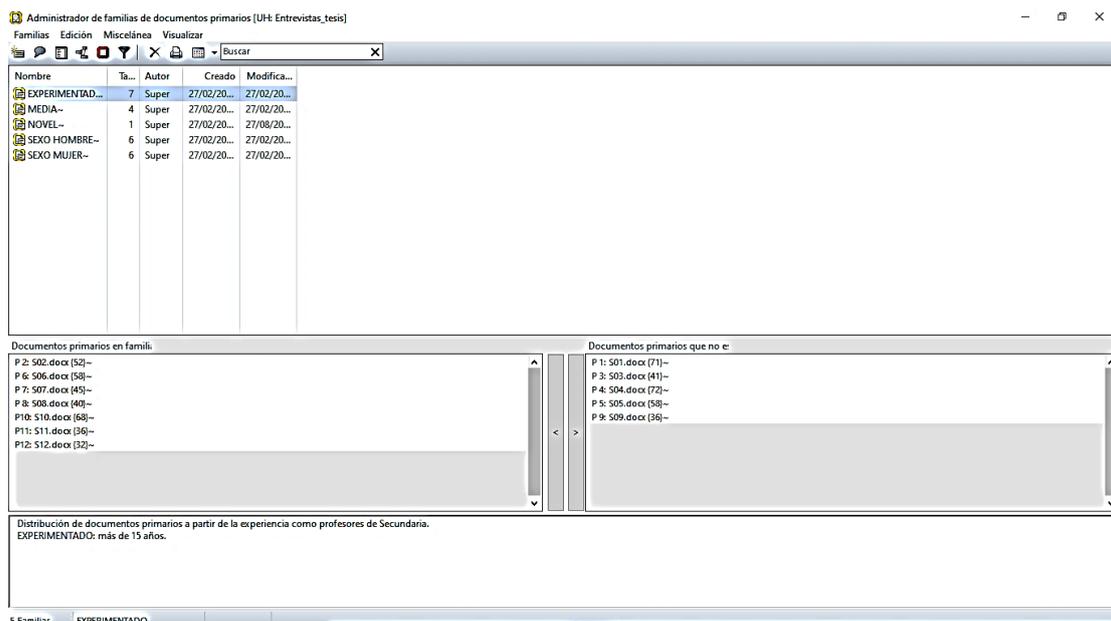


Figura 14: Familias de documentos primarios

Fuente: Atlas.ti

En cuanto a las familias de códigos, se han agrupado según los focos de interés del estudio.

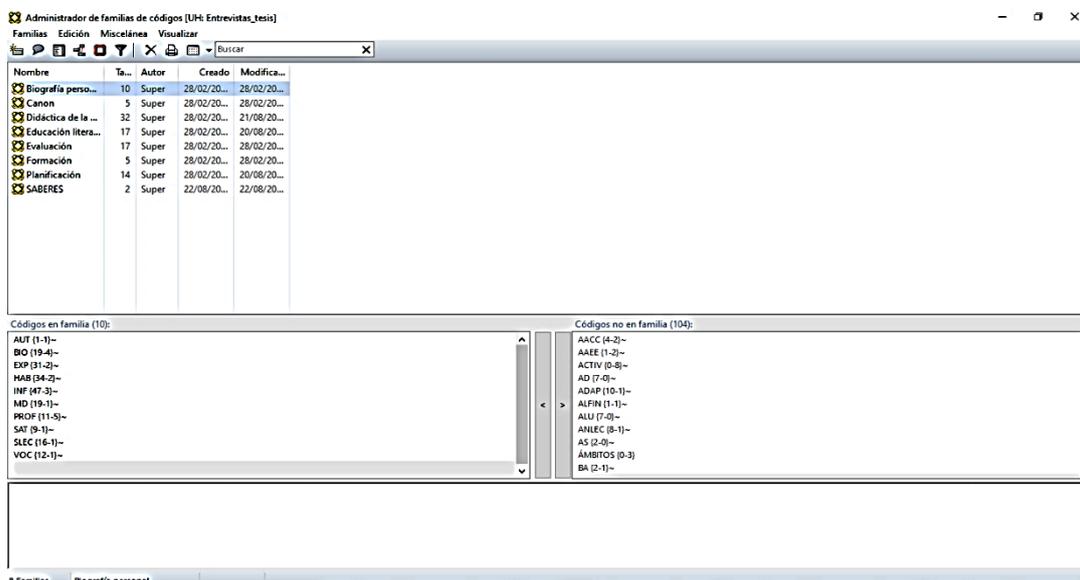


Figura 15: Familias de códigos  
Fuente: Atlas.ti

- Establecimiento de las relaciones. Las relaciones se pueden establecer entre memorandos, citas y códigos. En este trabajo el grueso de los vínculos se han establecido entre los códigos (figura 16).

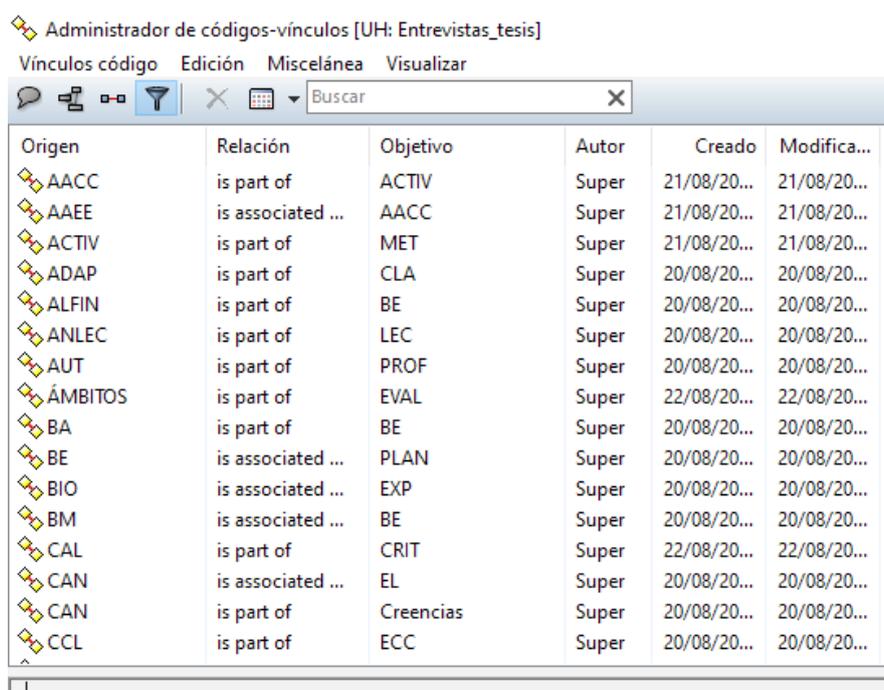


Figura 16: Relaciones entre códigos  
Fuente: Atlas.ti

Según los siguientes tipos de relaciones:

 Editor de relaciones código-código

Archivo Edición

		Relaciones:					
ID interno:	<input type="text"/>	ID	Etiqu...	Etiqu...	Menú	An...	Tipo
Etiqueta 1:	<input type="text"/>	ASSO	==	R	is associated...	1	symm...
Etiqueta 2:	<input type="text"/>	BTP	[]	G	is part of	1	transiti...
Texto del mer	<input type="text"/>	CAUSA	=>	N	is cause of	1	transiti...
		CONTRA	<>	A	contradicts	1	symm...
		ISA	isa	O	is a	2	transiti...
		NONA...			noname	1	symm...
		PROP	*}	P	is property of	1	asym...

Figura 17: Tipos de vínculos entre códigos

Fuente: Atlas.ti

- Creación de redes. En cada uno de los apartados destinados a mostrar la síntesis interpretativa de los resultados, mostramos la vista de red por familias, en ellas quedan reflejadas de forma más visual las relaciones que se han establecido categorías y códigos y la coocurrencia entre los mismos.
- Confección del informe final, correspondiente a la interpretación general de los temas en los que hemos focalizado nuestra atención a la vista de los datos analizados.

#### 3.4.4. Procesamiento de los datos

El software *Atlas.ti* se ha usado en todos los niveles que proporciona, los niveles organizacional y textual para generar archivos de texto con citas, memorandos y códigos, y el nivel conceptual para la labor analítica, en la que hemos vinculado códigos para generar categorías más abarcadoras, conceptos y modelos, y en una fase posterior, para filtrar la información atendiendo al alcance de las categorías (equivalentes a variables dependientes) y las familias de documentos relacionadas con el tiempo de servicio (variables independientes).

Como ya se ha dicho con anterioridad, hemos seguido un análisis inductivo a partir de algunos elementos de la Teoría Fundamentada, como la codificación abierta y el método de comparación constante, pero no todos, por la complejidad que ello conllevaba. En nuestro caso, y como se ha dicho más arriba, la muestra es una población representativa del profesorado de Lengua y Literatura en la etapa de secundaria de la provincia de Granada (España), sin aspirar a que se constituya en muestra para la construcción de una teoría (Charmaz, 2006: 123 y ss.).

Los distintos segmentos de datos se han ido agrupando mediante el método de comparación constante a fin de identificar las propiedades de los conceptos que se han manejado, así como las relaciones entre esos conceptos. De esta comparación han surgido patrones para describir las creencias y prácticas del profesorado analizado, además de servir para las diferentes agrupaciones de códigos que se han mencionado. En este sentido, la ayuda del programa utilizado ha sido muy valiosa, aunque no nos ha ahorrado el proceso reiterativo de volver una y otra vez sobre las citas generadas, a la vez que se ha ido contrastando esta información con otras fuentes, en concreto, los trabajos de investigación realizados en esta misma línea de estudio (Ballesteros, 2000; Renzi, 2005; Émery-Bruneau, 2010; Sanjuán, 2011b; Munita, 2014; Santamarina, 2016, entre otros), que han servido como antecedentes.

### **3.5. Control de la calidad del proceso**

Con el fin de verificar la credibilidad de los resultados, además de la continua audición de las grabaciones y la relectura de las transcripciones, la triangulación de resultados la ha llevado a cabo la directora de la tesis, reconocida investigadora en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Somos conscientes de que toda información cualitativa debe afrontar el problema de su verdad objetiva y de si constituye una descripción acertada de un hecho, actitud o creencia de la vida real. Del mismo modo, como criterio de validez para este trabajo debemos asumir nuestra responsabilidad en las decisiones teóricas (contenido), metodológicas (acceso), textuales (formato) y representativas (Ruiz Olabuénaga, 2012: 101). Con el fin de contrastar la validez de nuestras percepciones presentamos un repaso de los criterios de excelencia resumidos por Lofland y Lofland (1984)<sup>215</sup> que hemos aplicado (en Ruiz Olabuénaga, 2012: 102):

- Inmediatez de la información: el relato está basado en la percepción directa dado que son entrevistas grabadas.
- Colocación espacial de los informantes: la accesibilidad de los sujetos informantes ha sido muy buena, a pesar de haber tenido que cambiar citas y de que el proceso se haya alargado más de lo previsto; ya en el proceso de entrevistas la colocación espacial, tanto del informante como de la grabadora, ha supuesto pocos obstáculos para captar el contenido. Los ruidos de fondo que se han grabado en algunas conversaciones no han impedido la transcripción completa de la información, aunque ha habido que volver a escuchar algunos fragmentos.

---

<sup>215</sup> Lofland, J. y Lofland, L.H., *Analyzing social Settings*. Wadsworth, Belmont, California.

- Posición social provocadora de sesgos: todos los entrevistados son profesionales docentes, funcionarios de carrera, y comparten el mismo perfil que la entrevistadora, por tanto, su capacidad de juicio está al mismo nivel. El instrumento utilizado permite aclaraciones en cualquier momento de la entrevista, de ahí que se hayan evitado los posibles sesgos voluntarios e involuntarios.
- Sesgos provenientes del interés del investigador: tanto en el proceso de realización de las entrevistas, como en el de su transcripción y tratamiento de los datos, se ha intentado evitar, en la medida de lo posible, las respuestas condicionadas y la contaminación de las interpretaciones con las creencias propias.
- Garantías previas del informante y del propio investigador: hemos tratado los datos como datos fiables, aunque algunos de los errores detectados han pasado a formar parte del análisis ya que se referían a elementos importantes del estudio —sobre todo en lo relativo al manejo de la normativa sobre el currículo—.
- Consistencia interna del reportaje: el protocolo de entrevista ha servido para mantener un criterio de coherencia a lo largo de todas las conversaciones mantenidas, aunque no se ha evitado que surgieran preguntas nuevas si estaban relacionadas con aspectos clave de la investigación. El proceso de categorización de la información se ha hecho combinando aspectos fundamentales del estado del arte y los temas tratados en las entrevistas.
- Consistencia externa: las coincidencias y discrepancias entre el relato que hacemos en esta tesis de los resultados de los datos que hemos generado con otras fuentes de información constituye una de las bases para las consideraciones finales de la investigación.

Antes de iniciar la recogida de datos y al tiempo que la hemos llevado a cabo se han tenido en cuenta los siguientes factores:

- a. Localizar el núcleo neurálgico del fenómeno a estudiar, tanto en lo relativo al pensamiento del profesorado como a la educación literaria, en su perspectiva conceptual.
- b. Conocimiento teórico de experiencias similares y explicaciones teóricas orientativas a partir del acopio de bibliografía y estudios previos, en los que se han incluido diferentes trabajos de investigación (tesis doctorales) del mismo campo de estudio.
- c. Selección condicionada de focos temáticos informantes y situaciones por su valor estratégico para conferir información. De aquí ha surgido el protocolo de entrevista y conocimiento de los informantes para destacar aquellos aspectos que los hacen especiales e interesantes para la investigación (expertos en la

gestión de las bibliotecas escolares, métodos de lectura, estrategias de fomento y animación lectora, trabajo en proyectos, experiencia...).

- d. Adoptar «medidas de precaución» para garantizar la calidad de la información recogida. Como ya se ha señalado, en el protocolo de actuación siempre se ha dado información previa sobre el carácter anónimo de los datos y su manipulación.

En los siguientes capítulos trataremos los resultados del análisis de los datos y la interpretación de los mismos, siguiendo las pautas de validez que acabamos de describir.

## CAPÍTULO VII

### BIOGRAFÍAS PERSONALES.

#### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Este capítulo está dedicado a la descripción y análisis de las trayectorias vitales de los sujetos participantes en la investigación, cuyos retratos nos han interesado para esbozar sus perfiles personales y profesionales, sus hábitos lectores, sus creencias y saberes sobre la profesión y, sobre todo, las influencias que han determinado dichas creencias.

#### 1. Biografía personal y profesional de las personas entrevistadas

La metacategoría *Biografía personal* (BIO) incluye nueve categorías, en la siguiente tabla aparecen las claves de lectura de cada código y su organización en categorías principales y emergentes.

Para un mejor conocimiento del perfil de cada persona entrevistada, en este epígrafe hemos optado por la descripción individual de cada sujeto. Como se indicó en el anterior capítulo, nos referimos a cada sujeto entrevistado mediante seudónimos, nombres de escritores y escritoras destacados de nuestra historia literaria, pasada y reciente, humilde homenaje que les hacemos desde aquí y que nos sirve para proteger el anonimato de nuestros entrevistados<sup>216</sup>. Las edades indicadas en cada tabla corresponden a la fecha en la que se efectuó la entrevista. En cada descripción, hemos añadido algunos datos relevantes del resto de bloques de este estudio (visión de la literatura y su función, estrategias de planificación de la enseñanza, prácticas docentes o evaluación) para completar el perfil de cada docente, aunque en los apartados correspondientes estas categorías se verán de forma más analítica.

---

<sup>216</sup> Dejamos al arbitrio de los lectores de este trabajo relacionar algunos nombres con los apellidos que mejor les convengan, según sus preferencias literarias.

BIOGRAFÍA PERSONAL (BIO)			
Categorías principales		Categorías emergentes	
Experiencia preprofesional (aprendices)		EXP	
Influencias externas (profesorado, familias...)	INF	Modelo docente	MD
Experiencia profesional (acceso a la función docente, titulación...)	PROF	Grado de satisfacción con la profesión	SAT
		Autocrítica	AUT
		Vocación	VOC
Hábito lector	HAB	Sujeto lector	SLEC

Tabla 26: Biografía personal. Categorías.  
Fuente: elaboración propia

### 1.1. So1: Ana

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Ana – Entrevistada n.º 1
Fecha entrevista	22 de febrero de 2017
Duración	51':43"
Edad	50
Titulación de acceso al puesto	Licenciada en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	2008

Ana es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y accedió al puesto como funcionaria el año 2008, aunque ya había trabajado como interina desde 1997 fuera de Andalucía —en el llamado *territorio MEC*<sup>217</sup>— y en Marruecos. No aclara el año en que terminó —«Creo que lo terminé... ¿Filología Española?, en el 94 o 96, no lo sé».

<sup>217</sup> Comunidades autónomas que no han asumido las competencias en materia educativa o no tienen currículo propio. En la actualidad este territorio solo afecta a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En la actualidad trabaja en un instituto de la provincia de Granada, donde ejerce un cargo como equipo directivo, en una zona rural caracterizada por la presencia de una población multicultural, procedente de distintos países europeos (que no se corresponde con el perfil común de inmigrante), en algunos casos organizada en comunidades asamblearias. El centro recoge alumnado de los pueblos y pedanías colindantes en toda la etapa de ESO y de toda la comarca para la etapa de Bachillerato. Los accesos a este pueblo desde alguna de las localidades de la comarca son bastante intrincados y suelen presentarse incidencias durante el invierno debido a las nevadas.

Además de la licenciatura en Filología Hispánica, Ana es licenciada en Filología Románica, titulación a la que accedió después de la licenciatura en Filología Hispánica, convalidando algunas de las asignaturas y compatibilizándola con estudios de Doctorado; y licenciada en Antropología, estudios que realiza siendo ya funcionaria y que termina en 2012.

Procede de una familia lectora y de docentes de Lengua y Latín —padre, tíos y tías—, que han ejercido su profesión en plazas en el exterior —Guinea y Marruecos, concretamente—, hecho que la determina para decidir ser profesora, aunque al principio no tenía clara la especialidad. Su intención primera fue especializarse en Filología Inglesa, cambia de opinión en segundo o tercer año de carrera cuando se da cuenta de que lo que le gusta es «enseñar español». En sus años de estudiante de secundaria la materia que más le atraía era Historia, no Lengua porque la «aburría profundamente» debido a los libros de texto que usaban en clase en esa época:

So1. ..los libros de Anaya eran un horror, venga nombre, venga títulos y...

ENT. LAS FOTOGRAFÍAS EN BLANCO Y NEGRO <risas>

So1. Sí, y además ese formato tan raro, entonces, no me gustaba nada.

Aunque siempre le ha gustado la lectura, prefiere Lengua a Literatura sin aclarar el porqué. Le gusta el diseño conjunto actual de la materia pero no la organización del currículo, «ahora lo que damos no es ni lengua ni literatura, si nos atenemos al currículum». Su opción metodológica está más cercana al análisis textual: «La razón de ser de todo al final son los textos».

De las lecturas hechas en secundaria recuerda especialmente las que realizó en COU: *Nada*, de Carmen Laforet, *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja; «el de Unamuno, también me gustó mucho, en esa época porque ahora no me gusta, pero en ese momento sí que me gustó» —refiriéndose a *San Manuel Bueno, mártir*—; *Cien años de soledad*, «difícil, pero muy interesante, entonces».

En general, muestra una actitud de apatía por la configuración actual del currículo de la materia, lo que la lleva a rechazar la profesión: «yo creo que en este momento no sería profesora, no me gusta mucho lo que pasa». Entre las razones para este rechazo

destaca las exigencias y el control de la Administración<sup>218</sup> —«se ha un poco desvirtuado el papel del profesor porque estamos más con, con el tipo de currículo, papeleo y demás que un poco, no lo sé, a veces me aburro, la verdad»—, no el alumnado, al que califica como «interesante» y considera siempre como reto.

En el momento de la entrevista, imparte clase de la especialidad en 4.º de ESO y a un grupo de 1.º de Bachillerato con alumnado procedente en su mayoría de Diversificación Curricular<sup>219</sup>, cuyo nivel académico general es bajo. Para ilustrar este desnivel distingue entre el alumnado capaz de leer el *Lazarillo* en versión original y el alumnado que necesitaría una adaptación. La causa, según ella, apunta a que

So1. ...quizá no estamos enseñándolo bien. No lo sé. Todos los años pruebo una cosa diferente y porque no me siento a gusto con lo que estoy haciendo. Porque luego cuando llega la evaluación inicial, veo que todo lo que hemos hecho antes en los años anteriores no ha servido para nada. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? No lo sé.

En sus prácticas docentes en ESO utiliza habitualmente el libro de texto, al que califica de «nefasto», mientras que en la etapa de Bachillerato, «mediatizada por la Selectividad» —actual PEVAU— prepara sus propios apuntes. En el momento de la entrevista declara estar «probando nuevas cosas», por ejemplo en Literatura Universal, materia troncal de opción de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales que en la actualidad se imparte en 1.º de Bachillerato y que al no entrar ya en el examen de acceso a la universidad, permite mayor libertad didáctica. La parte histórico-literaria de esta materia la elabora el alumnado a través de trabajos de investigación que luego deben exponerse en clase. La fuente principal de búsqueda para estos trabajos es internet. Además de las obras y autores que figuran en el currículo oficial de Literatura Universal, ha añadido obras como *Madame Bovary*, de Flaubert, una de cuyas versiones cinematográficas también está usando en clase para hacer una comparativa entre cine y literatura. El visionado de versiones cinematográficas para las clases de literatura también lo lleva a cabo en otros niveles de ESO con obras como *El principito*, *Lazarillo de Tormes*, ahora de forma más estructurada que en el pasado, cuando se limitaba a poner algunas versiones, como *La Celestina*, para estudiar las diferencias entre el lenguaje literario y el lenguaje cinematográfico e ilustrar visualmente el relato leído. Otro recurso

---

<sup>218</sup> A pesar de ello, ha ocupado distintos puestos directivos como jefa de estudios adjunta y vicedirectora.

<sup>219</sup> Desde el curso 2015-2016, los programas de diversificación curricular que se aplicaban en 3.º y 4.º de ESO para el alumnado con dificultades de aprendizaje y riesgo de exclusión debido a factores socioeconómicos, fueron sustituidos por el Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), que se imparte en 2.º y 3.º de ESO. La nueva ley orgánica, la LOMLOE, restituye el anterior sistema.

de literatura comparada que ha utilizado es la ópera, sobre todo obras que provienen de la literatura como *Romeo y Julieta* o *Carmen*:

So1. Pero solamente de pasada porque no procede, como que no se profundiza mucho, y porque además estoy experimentando. Para mí, el año pasado y este año [cursos 2015-2016 y 2016-2017] son dos años de experimentación en Literatura Universal para ver qué puedo conseguir en relación al amor que se debe tener un poco a la literatura.

La música clásica también la ha usado para estimular la escritura creativa en los primeros niveles de ESO.

Preguntada por la utilidad de la educación literaria, Ana contesta que, más allá del estudio de las características formales de las obras o su relación con aspectos sociales, como reflejo de una sociedad, la literatura es un diálogo entre la obra, los personajes, y el lector. Las obras

So1. ...contribuyen [no solo] a, a enseñarte, a informarte de una serie de cosas sino también... es una manera de, de ir por la vida, con otra... Yo, por ejemplo, cuando leo un libro que me gusta mucho, el libro sigue viviendo en mí, sigue viviendo durante un montón de tiempo, entonces, yo creo que eso también es bueno para los alumnos que sientan esa necesidad, y esa..., ese placer. Hay personajes que son tan importantes en mi vida como, como otros, como mis amigos, por ejemplo, y están ahí presentes en mi recuerdo.

En apariencia, su gusto por la lectura y las obras que la han emocionado son los criterios para la selección de textos con el argumento de que «la enseñanza se basa en la emoción, si yo no me emociono con las cosas, no puedo, no puedo enseñar, no puedo». Este enfoque integra la consideración de la educación literaria como actividad placentera y enseñanza de vida pero desde la perspectiva del docente, no del alumnado, de ahí la continua alusión a obras «clásicas» y menos a la literatura juvenil. Hecho que podría parecer lejano a su alumnado pero que, según sus testimonios iniciales, no es así, sobre todo entre el alumnado de familias lectoras, quienes le han agradecido en ocasiones que haya conseguido que sus hijos leyeran:

So1. ...me he encontrado a gente por la calle que me ha parado y me ha dicho, me han dado las gracias porque por fin su hijo se estaba leyendo libros. Entonces, para mí eso, creo que es lo más importante que yo he hecho en toda mi vida, en cuanto a mi vida personal.

Su conocimiento de la normativa que regula el currículo es superficial y está ligada a la programación del área «para saber lo que tengo [que hacer y] qué piden que haga con el alumnado», siempre vista como una obligación, de ahí el uso continuado de expresiones como *tengo que...* —«tengo que explicar la parte del Renacimiento...». El currículo lo considera «aburrido» —adjetivo que se repite en bastantes momentos de la entrevista— y desacertado en el objetivo de crear gusto por la lectura dada la presencia del canon literario tradicional —y pone como ejemplos *La Celestina* y *Lazarillo*

de Tormes— con autores, desde Garcilaso, cuyas obras hoy resultan difíciles o poco interesantes, aunque ella disfrutó de algunas de ellas a una edad temprana:

So1. A mí me encantó un libro, me gustó mucho, cuando yo me leí *La tía Tula* —DE UNAMUNO— sí, me la leí y a lo mejor, no sé, pero quizá tendría 14, no, 12 o 13 años. Yo me la leí porque estaba en la biblioteca de mi casa y me gustó, pero no significa que eso guste siempre, no...

Sobre todo porque el perfil general del alumnado no es un perfil de lectores fuertes, más aún en el alumnado de Literatura Universal, que elige esta optativa para evitar otras como Geografía. En líneas generales, opina que no creamos hábito lector a pesar de la larga trayectoria escolar del alumnado, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, debido al esfuerzo que supone el acto de leer:

So1. Porque cuesta trabajo, a veces no es fácil, es mucho más fácil ver una película de televisión, es mucho más fácil ponerse a jugar con los muñequitos. Es mucho más fácil cualquier otra cosa o salir con los amigos y jugar, algunas cosas son más fáciles que leer. Supone un trabajo, un esfuerzo, entonces, el problema es que la mayoría no ve en ese esfuerzo la gratificación que supone estar con un libro, no hay, solamente, pero sí es cierto que hay alumnos que sí, pero son quizá, los más, los que tienen más una vida más profunda, que no... no sé cómo... no me he puesto a pensar. Pero, eh, para mí siempre ha sido importante lo de, lo del hábito lector.

En cuanto a la planificación de la materia, muestra un poco de confusión cuando se le pregunta cómo realiza esa planificación, si a través de una programación individual o consensuada por todo el departamento, siguiendo las directrices de la normativa directamente o la programación de la editorial del libro de texto seleccionado. Confiesa seguir el discurso histórico literario y la sucesión tradicional de periodos, autores y obras porque «me es fácil hacer eso», aunque alterna esa línea cronológica con otras obras, más contemporáneas, con las que poder analizar las características del texto narrativo, como hace con *El principito*, por ejemplo, tanto en la literatura como en el cine y, después, establecer los aspectos comunes con otras obras del canon, como, una vez más, con el ejemplo del *Lazarillo*. Siempre con el argumento de «para que no se aburran». Divide la materia en los dos bloques diferenciados Lengua y Literatura, tratando esta como un monográfico organizado cronológicamente.

Su satisfacción con sus clases es parcial, tal como confiesa. Ocurre cuando ha utilizado alguna metodología más innovadora, como usar la *Morfología del cuento* de Propp para analizar el significado simbólico de los cuentos, que ha resultado motivadora y «ni siquiera me he tenido que imponer demasiado»; lo mismo le ha ocurrido con la tarea en torno a *El principito*, aunque en un principio el alumnado mostró cierto rechazo por considerarla una obra «infantil». La estrategia consistió en ver primero la versión

animada de *El principito* (2016), versión que sorprendió al alumnado y que a partir de ella sí mostró interés por la lectura de la obra, de forma que reitera «no he tenido que imponerme, ni decir voy a poner mala nota, ceros y esas cosas».

En los niveles de Bachillerato en los que imparte la docencia no existe la coordinación ni entre el profesorado del mismo departamento, ni con otras especialidades. Sí la hay en la etapa de ESO, sobre todo con el profesorado de Ciencias a la hora de seleccionar lecturas.

El género literario que más trabaja es el narrativo, en concreto, la novela policiaca y de terror donde destaca a José M.<sup>a</sup> Latorre. Esto nos lleva a hablar de literatura juvenil. Aunque declara que le encanta y distingue entre buena y mala literatura juvenil, se le hace ver que solo ha nombrado autores del canon clásico, sin embargo, afirma que la literatura clásica no ayuda a generar el gusto por la lectura, dada la lejanía de los autores con la realidad del alumnado. El principal criterio para elegir las lecturas se basa en su experiencia en otros centros, sobre todo en 2.º de ESO y con alumnos poco interesados en la enseñanza en general, y en Marruecos, donde además era responsable de la biblioteca.

Utiliza los textos literarios para ver cuestiones gramaticales y discursivas, especialmente en Bachillerato, para trabajar el comentario crítico de textos con vistas a la PEvAU.

La distribución horaria del primer ciclo de ESO, cuatro horas semanales, le permite dedicar una hora semanal a la lectura. En el resto de niveles no lo hace porque la materia tiene una hora menos. Usa la biblioteca escolar para la lectura silenciosa, aunque no de forma sistemática, de textos de literatura juvenil —menciona como ejemplo *La mano de la momia* de José M.<sup>a</sup> Latorre. Durante el curso académico en el que ha tenido lugar la entrevista (2017-18) «está probando» la lectura guiada para estudiar las características de algunos movimientos literarios a través de la comparación entre obras canónicas y obras de literatura juvenil. Por ejemplo, el Romanticismo, con la comparación entre la novela ya citada y las *Leyendas* de Bécquer; para el Realismo ha utilizado *La evolución de Calpurnia Tate*, de J. Kelly, que le permite, además, ampliar los temas de interés y relacionarlos con otras áreas (positivismo, ciencias...).

Solo identifica su estrategia para la lectura cuando se le presenta un abanico de posibilidades, decantándose entonces por los clubes lectores, sobre todo a partir de su experiencia actual con un alumno de necesidades educativas especiales, gran lector y receptivo a sus recomendaciones.

En cuanto a la disposición del aula para la lectura, solo la cambia para las exposiciones orales del alumnado de 4.º de ESO y Literatura Universal sobre historia de

la literatura. Alterna estas exposiciones con mesas redondas sobre algunas temáticas de historia literaria.

En relación con la evaluación de la lectura y de las exposiciones orales sobre temas de la historia literaria, como instrumento de evaluación menciona el uso de una rúbrica, aunque en realidad se trata de una lista de cotejo simple sobre aspectos de forma y contenido: «no califico como numeralmente (sic), tico “lo ha desarrollado bien”, “le han faltado cosas” y demás». También usa fichas de lectura, que sustituye por la presentación oral en el caso de que el alumno o la alumna lo prefieran en lugar de la ficha escrita.

La lectura tiene un porcentaje de la nota total que no aclara, aunque afirma que su alumnado conoce desde principios de cada curso esos criterios. Divide la materia en dos bloques, Lengua y Literatura, y en esta última entran

So1. ...la exposición, la presentación de su trabajo, la libreta, cómo han traído, cómo han ido trabajando todos los días porque no todos los días quieren trabajar, entonces yo tengo que anotar también qué día están trabajando con el ordenador, qué día no están trabajando, que días están perdidos...

En definitiva, ni ella ni el centro han elaborado un itinerario lector en rigor

So1. No lo creamos [itinerario lector] pero deberíamos. No sé si llamarlo itinerario lector o no pero, es que creo que vigilar, si utilizamos esa palabra, vigilar la lectura es un trabajo que tiene que hacerse personalmente con cada uno de los niños, entonces, no todo el mundo, no todo los niños tienen que tener el mismo itinerario lector porque, además, no todos tienen la misma capacidad, ni la misma, bueno, la misma capacidad de abstracción, ni la misma capacidad de comprensión del texto, de la literatura o del libro.

En algunos niveles admite itinerarios personales de lectura, es decir, lectura libre elegida por cada alumno, pero de acuerdo a sus criterios personales, no evalúa aquellas obras que considera de mala calidad o que no se ajustan a sus criterios morales, caso de *Cincuenta sombras de Grey* -novela muy de moda cuando se realizó la entrevista.

Dentro de su formación inicial, Ana valora más lo que le han aportado sus estudios de Antropología para aplicarlo a sus clases que las dos licenciaturas en Filología, aunque reconoce que estas constituyen su base para la docencia:

So1. Antropología me ha dado, de alguna manera, la experiencia del otro, o sea, a mí me ha situado dentro de la clase como lo que soy, en mi sitio de poder y todas esas cosas, y ver al otro, entonces, ese ver al otro ha hecho que yo tenga como una relación diferente con el alumnado y también, no sé si me ha ayudado a ver la literatura pero es que la literatura también es una relación con el otro, y eso es lo que intento transmitir, una relación y ese otro también está en uno mismo

En cuanto a la formación permanente, su interés se ha centrado en la aplicación de recursos digitales para el aula y para las labores de tutoría, fundamentalmente:

So1. He hecho mucha formación, mucha formación. Algún TIC, de todas clases y colores. Formación a distancia, formación presencial... La mayoría, sobre herramientas TIC, de creación de recursos y demás: periodismo, cine y literatura y cosas así.

Valora de forma muy negativa tanto el CAP como los cursos de formación para profesorado novel: «esos son nefastos, son casi como el CAP que era un aburrimiento». En el ámbito de la educación literaria conoce experiencias como la de Guadalupe Jover en torno a las *constelaciones literarias* pero no sabe explicarlas ni tampoco las usa.

### 1.2. So2: Soledad

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Soledad – Entrevistada n.º 2
Fecha entrevista	20 de abril de 2017
Duración	55' 58
Edad	51
Titulación de acceso al puesto	Diplomada en Magisterio Licenciada en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	1991

Soledad es Diplomada en Magisterio y Licenciada en Filología Hispánica, ambas por la Universidad de Córdoba, ciudad de donde procede. Aunque su interés profesional iba más por la vía del periodismo, las circunstancias económicas familiares y la influencia de un profesor de su instituto la llevaron a cursar estudios de Magisterio, carrera corta que podía estudiar en su misma ciudad, sin necesidad de trasladarse a otra universidad y que le permitía ayudar a su familia. Dado su perfil de compromiso social también se planteó en algún momento hacer Derecho, idea que desechó por las razones anteriores, aunque sí hizo Selectividad con el fin de no cerrarse puertas, además de la prueba de acceso a Magisterio. Soledad refiere una anécdota interesante para ilustrar los prejuicios que tenemos hacia ciertas titulaciones académicas. Cuando gestionó la matrícula en Magisterio, y a la vista de su expediente académico, en la propia secretaría de la escuela universitaria le plantearon que por qué no hacía una carrera de mayor prestigio, hecho que ya significó en aquel momento un gran estupor por su parte, que consideraba la profesión de maestra como «una de las profesiones más dignas»:

So2. Eso fue como un momento clave en mi vida para darme cuenta de que algo fallaba —SÍ, QUE ESTA PROFESIÓN DOCENTE...- sí, sí, es como que, parece, que no es precisa la excelencia, que, cualquiera con un nivelillo, porque, hombre, hay otro tipo de profesiones que requieren un expediente académico mucho más serio. Bueno, eso, eso me marcó, eso fue una entrada extraña.

Considera que tuvo mucha suerte con su decisión porque el profesorado de Magisterio, en su mayoría profesores y profesoras de la Facultad de Filosofía y Letras, en aquella época —hacia 1986— era bastante bueno y estaba muy implicado en movimientos de índole social y política.

Respecto a su experiencia anterior en el instituto, el instituto Séneca de Córdoba, señala que esa época fue muy importante para ella porque contó con un profesorado excelente, joven —una media de poco más de 30 años—, entusiasta e innovador. Recuerda de forma muy vívida la influencia de su profesor de Historia del Arte:

So2. Era una persona que intelectualmente nos zarandeaba y, además hablaba mucho de Unamuno y me dejó una frase muy curiosa que era..., dijo, «heridos, heridos por amor», desde el punto de vista intelectual, hay que zarandear a esta juventud, esta gente porque no, no está suficientemente preparada para afrontar la vida que, que le va a deparar.

Como estudiante, Soledad participó en numerosas actividades complementarias (baloncesto, atletismo, conciertos didácticos) y pone énfasis en actividades innovadoras para la época, como los encuentros con autor. Desde la mirada retrospectiva del presente, se da cuenta de que sus profesores

So2. ...eran la avanzadilla de toda la innovación educativa que teníamos, ¿no?, las clases se daban en algunos ámbitos fuera del instituto y nos llevaban a pasear por Córdoba, sin necesidad de pedir <risas> permiso a las familias ni nada.

Esta experiencia tan positiva y su procedencia humilde, pero con unos padres muy preocupados por la educación de sus hijos, le han hecho valorar la importancia de la educación y ha conformado su afán de superación, tanto de ella como de su hermano. En ambos casos eligieron diplomaturas para poder trabajar pronto y más tarde continuaron estudiando una licenciatura, Filología Hispánica en el caso de Soledad, Medicina en el caso de su hermano.

Su experiencia profesional empezó muy pronto, obteniendo la plaza como maestra por oposición un año después de terminar la diplomatura. Justo después de acabar Magisterio se había presentado ya a las oposiciones, sin embargo, no pasó el segundo examen (en el primero había sacado la máxima nota). Esta circunstancia, que en principio podía haber significado un escollo, le sirvió para poder disfrutar de un Lectorado en Toulouse (Francia) que le había recomendado un profesor de Magisterio, y ha ido conformando su talante positivo —«mi vida siempre ha sido así: me sale una

cosa mal pero se abre otra puerta para que la vida me vaya bien». También le permitió superar más tarde las oposiciones por la especialidad de Francés.

En su experiencia en Francia no descubrió excesivas diferencias con el sistema educativo español, al menos el que ella había vivido tanto en su instituto como en Magisterio, pues en ambos casos vivió experiencias de innovación educativa que luego, al compararlas con las experiencias de otros compañeros de profesión y con las suyas propias en los movimientos de renovación pedagógica en las que ha estado implicada, sí ha sido más consciente del grado de excepción e innovación metodológica que suponían en la época.

Soz. ...yo viví y experimenté en mis propias carnes lo que ahora mismo están hablando, por ejemplo, hasta en mi instituto hicieron actividades... de lo que hoy se podría llamar aprendizaje por competencias porque era un grupo de profesores que se reunían para interrelacionar asignaturas y dábamos, por ejemplo, una etapa histórica desde el punto de vista de la música, de las matemáticas, de la lengua, las sociales...

De ahí, también, que exprese cierto grado de desdén o escepticismo por las propuestas que ahora se presentan como innovadoras:

Soz. ...dices, pero, bueno, ¿qué me estás contando?, si ya en los años, a mediados de los años 80 había gente, que..., además, gente que luego ha sido la que ha estado en algunos lugares implicados de la Consejería [de Educación en Andalucía].

En la actualidad, imparte clase de Lengua y Literatura y Francés en un instituto del área metropolitana de la ciudad de Granada. Sigue teniendo la categoría de maestra pero el hecho de estar en posesión de una licenciatura le permite ocupar una plaza de secundaria para atender al alumnado de 1.º y 2.º de ESO. Aunque en el Prácticum de Magisterio siempre se decantó por los primeros niveles de la etapa, en su experiencia profesional siempre ha impartido clase en los tres últimos cursos de primaria —en la normativa anterior a la LOGSE: 6.º, 7.º y 8.º de EGB— y muy pronto, después de cinco años de carrera docente, se le presentó la oportunidad de adscribirse a un instituto, en la provincia de Córdoba. A partir de ahí, todas las plazas que ha ocupado han sido en institutos de secundaria, ya en la provincia de Granada. Y aunque en algún momento de su vida pensó en pasarse al Cuerpo de Profesores de Secundaria, el hecho de perder antigüedad y derechos adquiridos, junto a la necesidad de estabilidad emocional, le hicieron desechar esa idea, pero le han dejado cierta sensación de inconformismo, sobre todo por no poder impartir clase en Bachillerato, no tanto en 3.º y 4.º de ESO:

Soz. Me ha quedado, no sé, como que es una parte no cerrada en mi vida, sigue abierta pero es que no me apetece, no me apetece, pero me da pena porque veo generaciones que van pasando y me gustaría dar bachillerato, por ejemplo, ves, lo que se siente, sobre todo con la experiencia mía de bachillerato, ¿no?, [experiencia] personal, cuando veo a los chavales y a las chavalas que se van ya y tú no puedes seguir con ellos porque te lo impiden,

cuando tú tienes capacitación profesional para eso, la verdad es que me sabe mal, me sabe francamente mal, pero bueno, también considero que es que la gente no está preparada para dar los primeros niveles y me siento ya casi una... especialista, ¿no?, entonces me lo he tomado en ese plano, ¿no?

Pasando ya a nuestro tema central, la educación literaria, se muestra entusiasta por el giro que ha tomado la enseñanza de la literatura en cuanto a estimular el gusto por la lectura y la capacidad crítica para disfrutar de ella. Soledad define el objetivo de la educación literaria como

So2. ...inculcar en la gente un deseo, unas ganas de aprender por uno mismo, entonces, por tanto, lo que necesita el individuo es generar como motivación y pasión, si tú no generas en esos primeros años de experiencia vital de un chiquillo, de una chiquilla, ese tipo de pasiones es imposible...

Su experiencia lectora «eclosionó» en el instituto, no recuerda nada relevante de su etapa en primaria, aunque desde pequeña ya había desarrollado esta afición:

So2. ...yo sola, no, no, yo sola porque, además, mis padres se enfadaban conmigo, quiero decir, que no sé, he sido una persona rarita, ¿no?, porque yo era de las que cogía una linterna y me ponía a leer por las noches y venían mis padres que... a decirme que había que cortar la lectura.

Al ver su glotonería lectora, sus padres la hicieron socia de la biblioteca municipal. Entre las primeras lecturas que recuerda figura un regalo de sus padres, *Viaje al centro de la Tierra*, de J. Verne, en la edición ilustrada Joyas literarias juveniles de Bruguera que la llevó a leerse después toda la obra de Verne y continuar con el resto de obras de la colección. Su pasión por la lectura es la principal razón que esgrime para generar esa misma pasión en el alumnado.

En cuanto al papel de las familias, reflexiona sobre el tipo de familias como la suya, padres no lectores pero conscientes de la importancia de la educación en general y la lectura en particular, que la reforzaban con preguntas y comentarios positivos, «¡Qué bien! ¿Qué estás leyendo? ¿Ya te has terminado el libro?». En la actualidad sigue habiendo familias así, que «tratan de inculcarles a sus hijos esas ganas y ese deseo. Unos lo hacen con mayor éxito y otros menos pero lo intentan». Aunque no existe un patrón familiar, hay «ambientes hostiles» de familias no lectoras ni motivadoras de las que surgen grandes lectores:

So2. Yo he aprendido en mi historia que sí, que efectivamente cuando hay gente que se implica, por supuesto que salen más generaciones o número de niños [lectores]... pero también hay niños que sin necesidad de que se les inculque nada, les surge esa pasión, quizá por influencia de otros compañeros.

Soledad habla de la heterogeneidad entre el alumnado y cree en ella cuando vuelve a la experiencia de su instituto, donde convivía un alumnado procedente de distintas clases sociales,

So2. ...yo me codeaba con hijos e hijas de profesores universitarios, de, eh, inspectores de policía y gente así, con lo cual, esa diversidad y ese tipo de relaciones que tuve con esos compañeros y compañeras, a mí me abrió también mucho.

En contraste con la situación actual de los centros, donde, en su opinión, se están creando «guetos» según la procedencia social del alumnado, su capacidad económica y su participación en ciertos planes estratégicos, como el plan de plurilingüismo:

So2. Generalmente, los grupos bilingües provienen de familias de profesiones liberales y demás y estos chiquitos y chiquitas que luego están... a mí me duelen especialmente porque yo pienso que yo también he sido lo que soy gracias al ambiente que me ha rodeado. Si yo no tengo esas expectativas que me hablen de otro tipo de vida que es posible, a lo mejor, yo no sería lo que soy.

Este compromiso por la inclusión es uno de sus criterios a la hora de planificar la materia aunque no profundiza en ello. Sí lo hace cuando habla de algunas de sus prácticas, con la poesía, por ejemplo, enfocadas desde una perspectiva afectiva y emocional proyectada hacia la lectura subjetiva:

So2. ...es que tú lo primero que tienes que inculcarle a los niños es el deseo de lectura, primero eso, y luego lo que vaya viniendo, cuando digo lo que vaya viniendo te pongo el ejemplo de ahora mismo. Ahora mismo estamos trabajando la poesía pero si no les transmites a los chiquillos, si tú empiezas hablando de la métrica o empiezas a hablarles de las figuras retóricas, es que los estás machacando: Yo empiezo por las emociones y los sentimientos, entonces leemos, qué te gusta, qué note gusta, opinas, eh... qué te ha llamado la atención. Entonces, cuando ya captas esa atención y los chiquillos van comprendiendo lo que es un lenguaje especial, entonces ya empezamos a jugar y lo transmitimos como un juego, vamos a jugar y vamos a ser expertos en este juego, a ver quién ve esto, quién ve lo otro. Una especie de juego de acertijos y de adivinanzas. A mí eso me está surtiendo buen efecto porque a los chiquillos les está gustando.

Como otros docentes entrevistados, le dedica un espacio fijo de quince minutos a la lectura silenciosa, individual y libre, en cada sesión de clase, método que a ella le funciona incluso con grupos problemáticos, pero que no ha conseguido implantar como un criterio del departamento. Según ella, debido a la falta de sistematicidad por parte del resto de compañeras de Lengua. Dedicar otro día de la semana a la lectura compartida de un mismo texto, momento en que aprovecha para una lectura más intensiva.

La biblioteca escolar del centro donde trabaja Soledad realiza una labor de dinamización y promoción de la lectura bastante importante, labor por la que ha sido reconocida por la Administración educativa andaluza en varias ocasiones. El programa

de lectura del centro empieza con la formación específica de usuarios de la biblioteca (cómo están organizados los fondos, cómo usar la biblioteca...), para pasar ya al servicio de préstamo de libros.

La biblioteca cuenta con una serie de lotes de libros organizados por temas, géneros y por niveles educativos pero diferenciado para cada grupo de forma que se puedan rotar entre ellos. Los lotes sirven como referencias para el itinerario lector del centro o «circuitos literarios», como ella lo califica, a través de toda la etapa de ESO y Bachillerato, de forma que se puede hacer un seguimiento del itinerario lector de cada alumno o alumna a lo largo de toda su trayectoria en el centro. Como ya hemos dicho, estos lotes de libros incluyen textos de diferentes géneros. En narrativa, por ejemplo, en el momento de la entrevista uno de los temas sobre el que trabajaban en las clases de Lengua eran los *Relatos de infancia* para estudiar la modalidad discursiva de la *autobiografía*, y entre los títulos que habían incluido en alguno de los lotes figuraba *Boy*, de R. Dahl. En otros lotes para el mismo nivel educativo, y como ejemplo también de narrativa, habían incluido una obra sobre mitos griegos. Cada lote se puede intercambiar a medida que se trabaja el tema o género específico (autobiografía, mitos, teatro o poesía) en la clase, este intercambio o rotación no es obligatorio, sino potestad de cada docente. El criterio común es centrarse cada trimestre en uno de los tres principales géneros literarios: narrativa, poesía y teatro. Soledad contaba ese curso con grupos de buenos lectores que le permitieron leer las obras de narrativa de varios lotes.

El texto elegido para la poesía en 1.º de ESO era la antología *Las cuatro estaciones* de Vicens Vives, que se trabaja en ese nivel desde la perspectiva de la temática, como modelo de expresión de sentimientos y emociones, no de las características formales.

La elección de textos la hace el departamento de Lengua Castellana y Literatura a partir de la experiencia previa de cada una de las profesoras. Se trata de textos, de cualquier género, que han funcionado positivamente con otros alumnos. Pone como ejemplo el caso de *Boy*, de R. Dahl, elegido por dos razones fundamentales: por un lado permite descubrir al alumnado el universo Dahl y su amplia producción literaria; por otro, el tema de la autobiografía les permite trabajar la escritura creativa, como parte del bloque de la materia Expresión Escrita. En el caso del libro *Mitos griegos*, también de Vicens Vives, la selección tiene que ver con la buena aceptación del tema por parte del alumnado y porque lo trabajan en coordinación con el departamento de Geografía e Historia, uno de cuyos contenidos curriculares para ese nivel es la civilización grecorromana.

Para la poesía suelen manejar antologías siguiendo un criterio de progresión. En 1.º de ESO, por ejemplo, la lectura de poemas de Lorca se organiza en torno a la infancia del poeta, por eso se visitan los lugares lorquianos de la provincia de Granada en los que

Lorca pasó su infancia. Cuando llegan a 2.º de Bachillerato pueden centrarse en la última etapa poética del artista y en su muerte. Y no solo con Lorca, sino con otros poetas leídos en sus primeros años de ESO, de forma que en Bachillerato se pueda cerrar el círculo en el estudio del género.

En general, en su centro suelen alternar la literatura de autores considerados canónicos con obras de literatura juvenil o clásicos de la literatura juvenil, como es el caso de Dahl.

Para el género teatral, Soledad confiesa que le gusta empezar con obras teatrales cercanas a la comedia, que sean divertidas, para promover el acercamiento del alumnado al género. El curso pasado leyeron *Esto es Troya* de Francisco López, coincidiendo con el estudio de los mitos griegos y latinos. Aprovechan el teatro para realizar lecturas dramatizadas. También ha participado en montajes teatrales con alumnos en colaboración con otros compañeros más expertos, nunca sola,

Soz. ...porque <risas> no me salen, me encanta el teatro, vivo el teatro con mucha pasión pero qué quieres que te diga, no sé montar una buena obra de teatro. Pero sí hago la... la lectura dramatizada me sale muy bien y entonces, algunas veces las grabamos y entonces eso les gusta mucho a los chiquillos porque parecen grabaciones radiofónicas.

A las prácticas descritas para trabajar con la narrativa no sabe ponerles nombre, aunque cuando se le sugiere admite que está cerca del taller literario. Su planificación consiste en sistematizar el trabajo con las destrezas lingüísticas: plan de lectura, expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita, bloques a los que asigna una sesión semanal fija en el horario lectivo. Esta secuencia sistemática de contenidos la ayuda a «completar el programa o temario», en el que admite que estamos tan obsesionados, y a que el alumnado interiorice la organización de la materia.

La programación se elabora de forma conjunta, entre todos los miembros del departamento, pero es revisada más en profundidad por el profesorado del departamento que imparte clase en los mismos niveles, de forma que analizan con más exhaustividad lo que funciona, para mantenerlo, o lo que ha supuesto un problema. Siguen directamente el decreto, no la programación del libro de texto, de ahí que este curso hayan tenido que hacer modificaciones, aunque «sinceramente, yo <risas>, este año que sigo las pautas marcadas por el departamento pues trato también de hacer algunas cosillas que decía el anterior». Como ejemplo, critica la secuencia en la que suele aparecer la morfosintaxis en los libros de texto (ordenada según las categorías gramaticales y los tipos de sintagmas):

Soz. ...sigo pensando que los contenidos gramaticales son solamente un elemento para tener en cuenta, de apoyo y de soporte, entonces, me niego sistemáticamente a dar análisis sintáctico porque sí... pero así que ahora toca el verbo, o que ahora toca... el, el... vamos a hablar de los sintagmas nominales, es que me doy cuenta de que no, que no.

En su opinión, los contenidos metalingüísticos deberían verse en el último ciclo de ESO y en Bachillerato, no en los primeros cursos debido, entre otras razones, a que este alumnado aún no tiene desarrollado al completo el pensamiento abstracto. Admite haber intentado seguir el criterio gramatical de otras compañeras, para probar si estaba equivocada, sin embargo, el que únicamente la pudieran seguir un escaso número de alumnos y alumnas la ha llevado a reafirmarse en su práctica habitual, en la que tiene en cuenta los diferentes niveles curriculares del alumnado para adaptar la misma programación a distintos ritmos de aprendizaje. Cuando ha tenido alumnado con necesidades educativas específicas ha pedido siempre que la persona especialista en Pedagogía Terapéutica participe en su clase, haciendo los ajustes pertinentes para que ese alumnado se sienta implicado y no sea segregado en los llamados *grupos flexibles*.

A la hora de hablar de evaluación, en un principio no concreta cómo evalúa la lectura o el bloque de Educación literaria, aunque al final lo aclara. La lectura es uno de los bloques que evalúa, junto con la comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escrita, «tú tienes que haber leído un libro, tú tienes que haberlo expuesto, tú tienes que haberme hecho un argumento y haberme dado tu opinión personal y todo eso te da una nota». El alumnado conoce los criterios de calificación desde principio de curso, por eso «yo no tengo ninguna reclamación ni ningún alumno... pero porque lo tienen muy claro». Este método implica mucho trabajo:

So2. ...me hincho de corregir, yo estoy todo el día corrigiendo—YA ME IMAGINO <risas>—, yo estoy todo el día corrigiendo... yo tengo mucho trabajo pero es que sé que me siento gratificada porque luego el alumnado, porque a mí me gusta decir a los compañeros de 3.º «¿cómo os va el alumnado?», cuando me dicen «qué bien, hay ver, qué fluidez, qué comprensión, cómo escriben», yo digo «¿y ahora voy a dejar de reducir mis producciones o mis correcciones?» no sé, estoy ahora en esa fase que digo tengo que vivir <risa> también un poquito, pero es que me está yendo tan bien, que no sé, hum, creo que voy a seguir en la misma línea.

Como instrumento de evaluación destaca el uso de rúbricas para los cuadernos de clase, la expresión escrita y la expresión oral; y el examen como prueba objetiva, que incluye preguntas sobre contenidos teóricos y una parte práctica para medir la comprensión lectora y la expresión escrita. Insiste en que los exámenes no son determinantes, sí lo es el trabajo diario, por eso pone mucho énfasis en el uso del cuaderno. Otro aspecto importante en el que hace énfasis es el carácter dialógico de su modelo docente (aunque no usa esta expresión):

So2. ...es que hay que trabajar mucho, hay que producir mucho porque si no se escribe, no se.. si no se habla bien, por ejemplo, en mis clases son muy importantes, por ejemplo, la expresión oral, no ya una expresión oral sistemática, se puede decir «vamos a hacer una exposición oral», sino que los dejo hablar mucho en clase y se corrigen mucho en clase esa

exposición oral porque veo que una carencia que tenemos en el sistema educativo es que no dejamos hablar al alumnado, si no se deja hablar al alumnado, el alumnado no habla correctamente y, por tanto, no escribe correctamente.

Este aprendizaje dialógico lo lleva también a las sesiones de lectura compartida, que tienen un formato más cercano a la tertulia literaria aunque la entrevistada no menciona el nombre.

Al indagar más sobre el tema de las rúbricas sale a la luz una parte importante de su trayectoria docente que es haber trabajado en un Centro de Difícil Desempeño de la provincia de Granada, que desarrolla un programa de Compensación Educativa, lo cual la llevó a investigar en otros modelos educativos para darle un giro metodológico a la enseñanza en aquel centro. Así, tuvo ocasión de formarse en el modelo de Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje Cooperativo, a través de cursos de formación en el Centro del Profesorado de Granada y de encuentros con centros de Andalucía y otras comunidades autónomas con las mismas características. Esto nos conduce a analizar su visión de la Formación Permanente, en la que siempre ha estado involucrada pero donde echa en falta más actividades sobre didáctica de la literatura y práctica reflexiva.

Declara que su mayor satisfacción es cuando un alumno o alumna le confiesa cuánto le ha gustado el libro que ha leído. En este gusto por la lectura colaboran las actividades complementarias que se organizan en el propio instituto porque es fundamental

So2. ...que vivan el instituto como, como su segunda casa, que por tanto se abra el instituto por las tardes, que haya actividades programadas en los recreos y que se hagan cosas que luego reviertan en su vida personal, en este caso, por ejemplo, el concurso de microrrelatos, el que haya alumnado colaborador...

Los microrrelatos forman parte de su práctica de escritura creativa habitual desde hace años. Cuando el centro decidió instituir un concurso de microrrelatos, ella vio la oportunidad para motivar aún más al alumnado que, por una parte, se llevaba el porcentaje correspondiente en su nota de clase, y, por otro, tenía la ocasión de conseguir ganar el concurso, como así ha ocurrido en el caso de varios de sus alumnos.

En definitiva, Soledad está encantada con su profesión, a la que considera «labor social», ya que la docencia trasciende lo puramente académico y no se arrepiente de haberla elegido.

So2. Me alegro de haberla elegido, creo que incluso es que como creo que hago una labor social porque para mí esto... trasciende más lo puramente... —ACADÉMICO- la profesión, creo que convivimos con seres humanos que están en formación y para mí es que es tan vital la educación, tal y como está el mundo hoy en día. Entonces, yo creo que me implicó mucho porque, no solamente trabajo, lo tengo como una profesión, sino como un deber social o algo así... me siento como implicada socialmente con esto, en este momento.

### 1.3. S03: Miguel

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Miguel – Entrevistado n.º 3
Fecha entrevista	29 de mayo de 2017
Duración	33' 47
Edad	48
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	2004

Miguel es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, ciudad a la que se trasladó en 1986 desde su pueblo natal, Úbeda (Jaén). En el momento de la entrevista ocupa una plaza en un instituto de la provincia de Granada considerado de difícil desempeño, con un programa de Compensación Educativa, y con gran parte del alumnado de etnia gitana, motivo por el cual ha recibido en varias ocasiones el reconocimiento institucional por su labor de integración. En el centro solo se imparte ESO y el escaso número de alumnos y alumnas que deciden seguir estudiando Bachillerato o Formación Profesional, debe trasladarse a centros de otras localidades cercanas o a Granada capital.

Inmediatamente después de obtener la titulación realizó los dos cursos de doctorado del plan anterior al actual y se planteó la elaboración de la *tesina* —Memoria de investigación—, atraído en un principio por la investigación y la docencia universitaria pero que abandona porque «vi que era un tema complicado, un mundo complejo, el de la docencia universitaria y difícil de llegar». Su trayectoria profesional comenzó en Sevilla, impartiendo clases de Lengua Castellana y Literatura y Medios de Comunicación, optativa de 4.º de ESO, en un colegio concertado de la red de escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA), perteneciente a la orden de los jesuitas. Confiesa que al principio se encontraba un poco perdido en la docencia, pero «bueno, me llamó la atención y, bueno, fui aprendiendo poquito a poco».

De su etapa de estudiante en el instituto de Úbeda a mediados de los 80, recuerda la influencia de varios profesores, sobre todo la de su profesor de Literatura de 2.º de BUP, con quien participó en el grupo de teatro del instituto, y la profesora de Literatura en COU. Considera a ambos determinantes en su posterior elección de la carrera, aunque

también le atraía Historia, y en su actual modelo docente, distinto de las tradicionales clases magistrales y el aprendizaje memorístico, «él, por ejemplo, utilizaba letras de canciones, utilizaba referencias, eh, a la cultura popular, ¿no?». Con este profesor descubrió a autores como Vázquez Montalbán, el uso de los medios de comunicación con un fin didáctico y su afición por el teatro a través de las representaciones que hicieron de obras de Lorca o Ionesco.

Ya en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada descubrió otra manera de adquirir el conocimiento, a través de la mirada crítica del investigador que pone en cuestión que haya algo sagrado

So3. ...ni nada que esté ya totalmente demostrado y esto [no] es como la Biblia que hay que aprendérselo o como el Catecismo que hay que aprendérselo de memoria, ¿no? Sino que todo ese relativismo, todo ese «bueno, vamos a demostrar» y sobre todo vamos a leer los libros y vamos a ver qué dice el libro sobre...

Destaca por encima del resto a profesores y profesoras del departamento de Literatura por su manera de tratar a los autores clásicos y ponerlos en cuestión. Figuras como Juan Carlos Rodríguez, José Antonio Fortes, por su actitud iconoclasta, Ángela Olalla y Concha Argente. En el área de Lingüística también menciona a Juan Antonio Moya por su manera de ver el análisis sintáctico de una forma sistemática y «matemática», sin nada que ver con la literatura ni la ficción, aunque en la actualidad se pregunta si la sintaxis sirve para algo, como hace su alumnado, y se plantea cómo impartirla para no «aburrirlos»:

So3. Y... bueno la sintaxis y la lengua me parecen más bien un ejercicio mental, un ejercicio de lógica, de razonamiento pero a la hora de aplicarlo de manera práctica, solamente lo veo si alguien le gusta crear textos, pues para ordenarlos de una manera coherente, cohesionada y tal pues ahí, pero realmente si un alumno no tiene afición por construir textos o por, eso, por, por practicar la expresión escrita, la sintaxis y la morfología realmente es que no le van a decir nada.

Este tema nos lleva a plantear la utilidad de la literatura que en este caso sí afirma con rotundidad sirve «para entender el mundo, para... entender cómo funciona la sociedad, para ver cómo, uf, ha evolucionado el pensamiento y las formas de las ideas, ¿no?», para preguntarnos «por qué unos están donde están y otros no, ¿no?». La literatura vista en relación con la historia y la ideología, no como meros objetos estéticos y bellos. Sí trabaja los textos literarios desde el punto de vista formal, «para ver las figuras retóricas» pero no para hacer «análisis lingüístico o morfológico o incluso, eh, pragmático», en estos casos le da igual el texto, expositivo, dialogado... nunca un texto literario.

Para la planificación de la materia, en general, usa fundamentalmente el libro de texto, seleccionando los contenidos y aportando material complementario cuando

estima que la información del libro está incompleta, a través de fotocopias o apuntes, con el argumento de que el alumnado tenga un «apoyo físico» para hacer las actividades,

So3. ...pero también reparto muchísimas, muchísimas fotocopias, mis alumnos me..., se..., se agobian muchísimo por la cantidad de fotocopias que puedo llegar a repartir en un año y es porque, no sé, también me han funcionado otras cosas otros años e intento recuperar lo que más me ha funcionado otros cursos, pues intento aplicarlo.

Confiesa que una de sus asignaturas pendientes es organizar la programación por estándares de aprendizaje, como exigía la normativa LOMCE y el servicio de Inspección educativa, planteándose la incógnita de si le facilitaría su trabajo docente en lugar de verlo como una gestión burocrática más o con la presión de ver todos los temas que figuran en los libros de texto,

So3. ...a lo mejor si lo haces por estándares y coges un estándar y dices, pues bueno, voy a programar, o varios, voy a programar una actividad que englobe a todos estos estándares, pues venga con esta actividad ya he evaluado pum, pum, pum, a lo mejor seis o siete de una vez, hum, sería cuestión de... bueno, a mí me gustaría planteármelo de esa manera ¿no?, a partir de ahora.

En su práctica docente ha alternado entre seguir la secuencia que suele aparecer en los libros de texto, lo que G. Jover llama «método zapeo»<sup>220</sup>, y que incluye en cada unidad los cuatro bloques en los que se organiza el currículo de Lengua Castellana y Literatura (Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir; Conocimiento de la lengua y Educación literaria), y dedicar espacios fijos semanales al tratamiento de la literatura, por ejemplo, como monográfico. Siempre dependiendo del perfil del alumnado, cuya atención, en líneas generales, califica de «dispersa», «a veces pienso que es más... entretenido para los alumnos no dar solo un bloque porque puede salir algo de, ¿qué te digo yo?, de comprensión del texto o de literatura o de sintaxis y tal». Este tipo de decisiones no se toma de forma conjunta en su departamento, donde «cada uno va a su bola» o se limitan a compartir experiencias,

So3. ...la verdad, para qué engañarnos, también tenemos mucha libertad a la hora de, bueno, decir «pues yo voy por aquí», «yo voy por aquí», pero también es verdad que de vez en cuando ponemos cosas en común, «oye, ¿pues tú cómo estás haciendo esto?».

Esta falta de coordinación también se extiende al diseño del itinerario lector, para el que cada docente decide qué lecturas se harán a lo largo del curso. En la actualidad están *probando* con la lectura libre de literatura juvenil, más aceptada entre el alumnado, y con el servicio de préstamo de la biblioteca escolar. En los dos últimos cursos de ESO siguen la secuencia cronológica histórico-literaria tradicional y ven fragmentos de *El conde*

---

<sup>220</sup> Conferencia en la jornada final de la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de Granada, 2016. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=07Bscpx8TCs>.

*Lucanor*, *La Celestina*, y obras de Lorca, entre otros, aunque como lectura extensiva han apostado por la elección libre de literatura juvenil fuera del horario lectivo:

S03. ...porque ellos también... hummm... tienen como unos gustos literarios y por no cortarles esos gustos, por... sobre todo, por hacer que ellos también les guste leer, más que están obligados a hacer esto, a hacer una ficha y tal, sino «a ver, que te gusta esto, bueno, pues vale, como a ti te gusta leerte eso pues después tú me cuentas lo que más te ha gustado, lo que menos, cómo son los personajes y tal, pero por lo menos esa obra la has elegido tú y se supone que te ha gustado».

Evalúa las lecturas mediante fichas de lectura escritas o reseñas orales, en este caso la exposición sirve como recomendación de la obra al resto de compañeros y compañeras. Lo que más valora de estas fichas es la opinión personal, sobre todo cuando en ella están presentes temas de actualidad, lo que nos devuelve a su gusto por la Historia y a los estándares de aprendizaje relacionados con la lectura crítica de textos, aunque él no promueve directamente espacios de aprendizaje o prácticas para esa lectura crítica ni lleva un control de los libros que más gustan al alumnado,

S03. ...no tengo un registro, así, digamos, oficial, pero sí tengo un apartado en la biblioteca del centro, un armario donde coloco los libros que yo sé que gustan más. Entonces, cuando vienen y me piden opinión, y me dicen «recomiéndame un libro, recomiéndame un libro que sea finito», ¿no? Que eso es lo que les encanta a ellos <risas>.

En sus prácticas con la lectura utiliza una metodología cercana al taller literario, aunque no la describe. Conoce otras prácticas de educación literaria, como las constelaciones literarias, pero no las usa.

Sí describe una experiencia que llevó a cabo el curso 2016-2017 con su grupo de 4.º de ESO sobre un tema del Barroco, periodo que quedó pendiente el curso anterior en 3.º, planteada a partir de su participación en una actividad del CEP de Granada sobre educación literaria. Se trata de un proyecto de trabajo colaborativo en pequeños grupos, que incluye una secuencia de tareas para dentro y fuera de clase: trabajo de investigación sobre el teatro clásico español, con búsqueda de información a través de internet y de la documentación aportada por Miguel; lectura de relatos que resumen obras clásicas; visionado de vídeos; cumplimentación de un cuestionario; y presentación de un trabajo escrito. Su objetivo es sustituir la evaluación del tema mediante un examen tradicional por una práctica más innovadora y motivadora.

S03. Ellos pensaban que iba a ser menos trabajo que un examen que... pero al final se han dado cuenta de que... hemos trabajado pero, no sé, a la vez han perdido esa tensión, ese miedo al examen y han dicho, «ah, pues esto nos gusta más», en el sentido de que —ES MENOS MEMORÍSTICO— exactamente.

El visionado de vídeos, películas y la audición de música con letras literarias, son algunos de los recursos que utiliza en la enseñanza de la literatura «porque creo que funcionan muy bien, y..., y hay determinados temas literarios que..., que se pueden acompañar de, de, de esta metodología y, creo que sería muy interesante, pero... la utilizo menos de lo que debería, sí».

Para el estudio del teatro, mejorar la lectura expresiva y el diálogo realiza lecturas dramatizadas con obras de teatro y autores actuales, «cuanto más jóvenes mejor», lo que también le permite seguir fomentando la lectura crítica y la relación de los textos con temas del presente. En su opinión, esta práctica con textos teatrales es la que mejor funciona «y es menos rollo para ellos que un texto narrativo» porque es más participativa. Para el trabajo con textos narrativos utiliza el género de los microrrelatos, sobre todo a partir de lo que conoció en una actividad formativa en el CEP de Granada, con C. Lomas, el curso anterior,

So3. ...les bajé en PDF, el... los textos que había hecho [Lomas] con sus alumnos<sup>221</sup> y entonces les dije, «mira, aquí tenéis ejemplos de textos que han hecho alumnos de vuestra edad, a ver si sois capaces vosotros de hacer un microcuento, un texto instructivo», y... ahí nos hemos quedado <risas> ahí nos hemos quedado porque es que tengo un 4.º... pero, les ha gustado también porque ellos se han sentido un poco creadores de literatura.

El género lírico es el que menos utiliza en clase,

So3. ...la poesía, me gusta... lo que pasa es que soy defensor de una poesía con un lenguaje, no demasiado... complica(d)o para que ellos, a ver, también hay que dar las figuras y tal, pero, hum, la poesía, hay poesía sobre todo clásica que... les cuesta, les cuesta mucho.

Entre otras razones, debido al desfase curricular, «estamos hablando de un centro de compensatoria, no existe un hábito lector en las casas, no tienen libros».

El centro de Miguel, muy cercano a los lugares de la infancia de F. García Lorca, colabora en las iniciativas que pone en marcha la biblioteca municipal de la localidad (concursos de escritura y cuentacuentos) y el Ayuntamiento, a través del programa de la Diputación de Granada en torno al teatro lorquiano, a cuyas representaciones acuden al menos una vez al año, y las muestras teatrales organizadas por el área de Cultura del Consistorio, aunque se queja de falta de colaboración con la concejalía de Cultura porque

So3. ...a veces aciertan en la programación y a veces no; entonces nosotros tenemos que ir sí o sí porque, a ver, ellos, cuentan con nosotros porque..., a ver, pues tenemos que llenar

---

<sup>221</sup> Este proyecto de Carlos Lomas con su alumnado de 4.º de ESO del Instituto número 1 de Gijón puede consultarse en Cuadernos de Pedagogía, N.º 456, Sección Experiencias, Mayo 2015. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAMtMSbF1CTEAAiMjIwtDU7WY1KLizPw8WYMDQ1MDIAQJZKZVuuQn h1QWpNqmJeYUpwIAnjUowDUAAAA=WKE> (3/07/2021)

el teatro porque nos hemos comprometido y tenemos esta compañía ¿no? [se refiere al propio grupo teatral del instituto, que actúa todos los años en el teatro municipal a final de curso].

Sí reconoce que por ese teatro han pasado compañías de prestigio como la compañía granadina de títeres *Etcétera*, con los títeres de Hermenegildo Lanz. En años anteriores participaban en los actos de homenaje a García Lorca en el municipio, con motivo de la celebración del aniversario de su nacimiento, con una ofrenda floral y lectura de sus poemas. En la actualidad, esta actividad no se realiza. El grupo de teatro del centro ha representado obras en otra de las casas-museo lorquianas cercanas al municipio, para el alumnado del colegio de la zona. También participan en el programa *Caixa a escena*, lo que les ha permitido viajar a otras ciudades españolas (Almagro, Murcia o Sevilla) y conocer grupos teatrales de centros con perfil semejante al suyo, alguno de los cuales fue invitado a representar sus obras en esta localidad granadina.

S03. ...los niños hicieron la obra, después los invitamos a comer y la verdad es que para ellos fue una cosa... porque ellos no habían salido nunca de su centro a representar nada y que los vieran allí... gente de su misma edad y tal. La verdad es que estuvo, estuvo muy bien, sí. A nosotros nos han invitado también alguna vez a algún... a salir también alguna vez del centro.

Al trabajo que desarrolla el grupo teatral, dirigido por una profesora del departamento de Geografía e Historia, se unen las actividades que desarrollan otros departamentos especialmente activos, como los de Música -que cuenta con un coro desde el curso 2000-2001- y Plástica, sobre todo en la celebración de efemérides (exposiciones en torno a figuras como Lorca, Gloria Fuertes o Mozart, con la realización de títeres basados en sus óperas...) y con un objetivo claro de fomentar la integración y la participación de todo el alumnado, «de ahí viene el tema de los premios ¿no?».

En la parte final de la entrevista se valoró si las innovaciones que Miguel está *probando* están influyendo en el aprendizaje del alumnado.

S03. Yo creo que hay que ser mucho más interactivo, que hay que utilizar las nuevas tecnologías y para eso hay que formarse, yo lo he intentado este año a través de un curso *online*, pero esas cosas después hay que ponerlas en la práctica, si aprendes a hacer un blog, lo suyo sería hacer un blog.

En esa interacción colaboran las iniciativas de las editoriales con herramientas digitales para la enseñanza virtual. El objetivo, en opinión de Miguel, es que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje pero

S03. ...llegar allí, aunque tú tengas la mejor voluntad del mundo y soltarles una serie de cosas y que ellos escuchen y ahora ponte a copiar esto, eso no funciona —UHUM—, no funciona, hum... muchas veces <risas> nosotros tenemos paciencia con ellos pero ellos también tienen muchísima paciencia con nosotros —SÍ— <risas>, claro... porque es que

hay veces que yo digo, pero vamos a ver, pero cómo les podemos pedir que a esta hora... nos tengan un mínimo de atención hacia lo que yo, el rollo que yo les estoy contando —UHUM—. Entonces claro, el, el tema audiovisual, la pizarra digital, el tema de que ellos trabajen en grupo, interactúen y tal y se pregunten entre ellos... de alguna manera tiene que ser así, porque es que es una metodología mucho más activa.

Miguel lo ve factible —porque a pesar de las dificultades económicas de las familias del entorno, todo el mundo tiene ordenador o teléfono móvil con datos— y necesario para superar la falta de motivación. Sin embargo, la valoración final que hace de sí mismo es negativa. Retomamos el tema de la lectura libre que ha puesto en marcha este curso y confiesa su descontento «porque creo que podría hacer más; lo que pasa es lo que te decía al principio, es que estoy en un momento de cambio en mi práctica profesional». Vuelve al tema de los estándares de aprendizaje que figuran en la normativa y los trata como si fueran contenidos «yo creo que yo estoy cumpliendo más o menos con los estándares lo que pasa es que me... es que hay muchos que no me da tiempo a dar», de ahí su conciencia de no estar planificando bien la enseñanza o no estar usando la metodología adecuada, con el argumento, una vez más, del desinterés del alumnado por el aprendizaje y sus carencias de base. No obstante, afirma que «estoy en ello... no he tirado la toalla». Hace una valoración positiva de algunos grupos a los que ha dado clase en cursos anteriores porque eso le permite la continuidad y no «partir de cero» y vuelve al principio, recordando a su profesor del instituto, para compartir con él el objetivo de «hacer menos seria la práctica y la enseñanza de la literatura, y... conectarla con la vida real».

#### 1.4. So4: Carmen

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Carmen – Entrevistada n.º 4
Fecha entrevista	28 de agosto de 2017
Duración	1:07'31
Edad	33
Titulación de acceso al puesto	Licenciada en Periodismo Doctora en Ciencias de la Comunicación
Año de acceso al puesto	2014

En el momento de la entrevista, Carmen ocupaba una plaza provisional, en espera de destino definitivo, como profesora de Lengua Castellana y Literatura en un instituto de la provincia de Granada, enclavado en un entorno natural de difícil acceso, con unas características únicas en la orografía española y de alto valor ecológico. Este hecho ha ido conformando un paisaje humano muy especial compuesto, por un lado, por una población autóctona que ha conservado tradiciones agrícolas y artesanas muy antiguas, y, por otro, por personas procedentes de otras nacionalidades que han visto en la zona la posibilidad de un modo de vida alternativo. La convivencia en el centro de un alumnado heterogéneo enriquece las posibilidades de las prácticas docentes, al menos tal como lo ve nuestra entrevistada.

En el momento de la entrevista, Carmen tenía 33 años y es doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Málaga, institución a la que ha estado ligada como investigadora primero y, más tarde, contratada como gestora de proyectos, desde que se licenció en 2006 hasta 2014, fecha en la que decidió presentarse a las oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria por la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

Natural de Granada capital, estudió la etapa de primaria y parte de secundaria en un centro concertado de la capital, propiedad de una congregación religiosa, con una disciplina académica muy estricta y donde adquirió «un nivel [académico] bastante alto». A partir de 2.º de ESO logró convencer a su madre, también maestra, y se pasó a un instituto público de la capital granadina donde completó la secundaria obligatoria y Bachillerato. Su experiencia en esta etapa no fue relevante para tomar la decisión de convertirse en docente, las razones para esto tienen más que ver con su inestable relación contractual con la Universidad de Málaga y la afinidad de su especialidad con la de Lengua y Literatura.

Carmen vivió como estudiante de primaria el cambio del sistema educativo de la Ley General de Educación (1970) al de la LOGSE (1990), pasando en 2.º de EGB al nuevo 2.º de Educación Primaria, puesto que el centro estaba considerado como *centro piloto*. Lo mismo le ocurrió en el instituto, en una época en la que convivieron ambos sistemas educativos, «empezamos con la primaria antes que los demás colegios; yo entré en la ESO antes que los demás colegios». Su promoción fue el primer 3.º de ESO del instituto.

De su etapa en el colegio destaca la disciplina académica ya mencionada, la influencia de dos profesores, su maestra de Lengua y su maestro de Música, y el hecho de no tener libro de texto:

So4. ...nos daban las fotocopias, que en principio eran fotocopias, y luego eran materiales un poquito más elaborados pero nos lo daba el colegio, nos lo proporcionaba. Luego ya cuando fuimos ascendiendo un poquito de curso pues sí empezaron a haber cuadernillos y cosas así pero en la mayoría de los materiales era material que elaboraba el colegio.

Sin embargo, su experiencia en el instituto, al que llega en el curso 97-98, no es tan positiva:

So4. ...llego a un instituto en el que había *profes* de muchísimo recorrido, personas muy mayores que llevaban toda su vida preparando BUP y COU, y en un instituto muy pequeño, con buena fama, al que de repente llegaron, hum, niños de más de 16<sup>222</sup> años o que iban a cumplir los 16 años, que no querían estudiar, que tenían en mente, desde que empezaron a estudiar, que en 8.º de EGB se iban a quitar de estudiar y que de repente se vieron que no, que tenían que hacer 3.º de ESO y aquello fue muy caótico. De hecho entramos cuatro 3.º de ESO y cuando acabó el curso, entre los que quedábamos hacíamos un 3.º y poquillo —UHUM— porque los demás fueron, se fueron o los expulsaron o... hubo mucho conflicto, muchas peleas. Yo recuerdo como algo... por lo menos... bastante impactante, sobre todo para mí que venía del cole de las monjas.

Considera aquel curso como un año «en blanco» en lo académico, no así en lo social. Y lo mismo ocurrió al curso siguiente debido a que ese profesorado experimentado de secundaria nunca asumió la ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años y la llegada a los centros de tantos estudiantes desmotivados por la enseñanza. «No estaban preparados» para ello, «no eran las personas a los que ellos querían darles clase, no querían dar clases a ese tipo de gente» hasta el punto de que el propio profesorado organizó protestas y «sentadas» reclamando la expulsión de ese nuevo alumnado que llegaba a 3.º de ESO sin ganas de estudiar. Por tanto, considera 3.º y 4.º como «años en blanco» por los que pasó «sin pena ni gloria» porque llevaba un buen nivel del colegio en todas las materias. En bachillerato sí notó cierto cambio de actitud por parte del profesorado, pero reconoce que su formación literaria fue nula porque en la prueba de acceso a la universidad desaparecieron los comentarios de textos literarios y bastaba con prepararse los textos periodísticos para superarla:

So4. ...como fui conejillo de indias para todo, no dimos literatura, fue justo los años esos que en Selectividad no había literatura, tú te estudiabas la literatura de memoria porque era la pregunta teórica —HISTORIA DE LA LITERATURA— efectivamente, y sacabas el comentario periodístico, entonces nosotros nos preparamos comentarios periodísticos y nos estudiamos la literatura. Por lo tanto yo no aprendí nada de literatura.

Sí recuerda algunas lecturas pero más por influencia de la madre, también docente como ya se ha dicho, que del instituto:

So4. ...recuerdo *San Manuel Bueno, mártir*. Recuerdo... es que luego como he releído muchos libros, recuerdo *Cien años de soledad* pero eso no fue algo más del instituto sino que hice yo por mi cuenta, que... porque mi madre me guiaba pero de lecturas que yo recuerde del... —TU MADRE ES DOCENTE TAMBIÉN— sí, mi madre... —¿EN ESO HA INFLUIDO?— sí, mucho, eso sí ha influido.

---

<sup>222</sup> Debería figurar 14 años.

Por tanto, en su consideración como lectora, la mayor influencia la ejercieron su madre y el colegio, no el instituto,

So4. ...de hecho los años que menos he leído en mi vida, han sido los años del instituto y los primeros de universidad, hum... no leía, / leía lo (que), lo... vamos. Sí tenía lecturas obligatorias pero, pero tan poco influyeron en mí, que es que ni las recuerdo, o sea no las recuerdo, como me las leía el día de antes, igual que me leía el libro de inglés, igual que me leía el libro de francés, y... lo soltaba en el examen, y, se acabó, y no, no, nadie le daba mayor trascendencia porque no, no, nadie se la daba.

ENT- SALVO, ENTONCES, LA PROFESORA QUE TUVISTE EN EL COLEGIO —en el cole—  
CONCERTADO—hum—NO RECUERDAS, NOTIENES UN RECUERDO ESPECIALMENTE...  
—en absoluto—VIVO DEL...§

So4. Es que —PROFESORADO— no me acuerdo ni de los nombres, que eso es una cosa que yo alguna vez he comentado contigo que me da pena, pero no de Lengua sino de... de todo en general, yo de mi paso por el instituto, es que no recuerdo... ¿académicamente?, no recuerdo nada trascendente, nada y, sin embargo, del colegio tengo muchísimos recuerdos de haber leído a Lorca, de haberlo interpretado, de haber hecho periódicos, de haber hecho programas de radio, de haber leído a Mendoza, de haber conocido un montón de autores que luego han tenido alguna trascendencia en mi vida, ↑ de saber quién era Bécquer, yo llegué al instituto sabiendo, todas las niñas de mi cole sabíamos perfectamente quién era Bécquer, qué había hecho —UHUM— porque la, porque, porque te lo inculcaban y porque leíamos poesía en clase, la recitábamos, nos la teníamos que aprender de memoria... y eso yo en el instituto no... no. Nunca lo he visto.

El hecho significativo de no recordar el nombre de sus profesores y profesoras del instituto, pero sí los del colegio, se hace extensivo a todas las materias, no solo a Lengua y Literatura. Ante la pregunta de si esa situación se debió a la falta de vocación de sus docentes, Carmen desecha ese concepto por sus connotaciones religiosas y prefiere el término *profesional*. En su argumentación se atisba la distinción entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, aunque la entrevistada lo expresa en términos de *saber comunicar*:

So4. ...yo creo que uno tiene que ser buen profesional o mal profesional, yo no creo que puedas ser buen profesional si no te gustan los alumnos, si no te gusta comunicar por mucho que tú sepas si no te gusta comunicar, si no tienes ningún interés por transmitir lo poco que tú sepas, no puedes ser docente —UHUM—, y no digo que sea todo pero sí una gran parte.

Tras su etapa en secundaria decidió estudiar Periodismo en Málaga, no por vocación, sino por rebeldía:

So4. Y fíjate tú lo poco que me influyó a mí el instituto que había una asignatura que se llamaba Medios de Comunicación, que era una optativa. Hum... no sé en qué cursos se impartía, y yo nunca la cogí§

ENT- EN 4.º§

So4. Porque me parecía tan... chorra todo lo que se hacía allí que yo jamás la cogí, hice Huerto o no sé qué cosa.

A pesar de esa falta de vocación, una vez terminada la carrera, siguió en la Universidad de Málaga, donde se doctoró tras obtener una beca de investigación, al mismo tiempo que comenzó a colaborar en distintos medios de comunicación (Canal Sur, Cadena SER y Localia TV):

So4. ...lo iba compatibilizando todo. Me ofrecieron ah... pues cuando leí la tesis más o menos, que la hice sobre cine, me ofrecieron un buen contrato, co(mo), de especie de gestora cultural, sí, en la universidad. Lo acepté, y bueno me tiré en la universidad, pues yo terminé la carrera en 2006, pues... hasta 2014 que me examiné de la oposiciones. Y trabajaba en la universidad y paralelamente en los medios.

Aunque estudió Periodismo y estuvo ligada a la profesión durante esos ocho años, la docencia también estuvo en su horizonte, por lo que en su momento hizo el CAP, «porque creo que es una profesión que me gusta, me gustan los... me gusta estar con gente, soy una persona muy sociable, creo que comunico bien», lo que le permitió presentarse a oposiciones en 2014 después de que en la universidad le hicieran un cambio de contrato desventajoso.

Su experiencia personal, la preparación de las oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria y su trabajo actual como docente, le han cambiado la perspectiva sobre la importancia de la educación literaria frente a la enseñanza de la literatura que ella había vivido como estudiante:

So4. ...hasta que no... me preparé las oposiciones y... me he puesto a dar clase de profesora de literatura, para mí la historia de la literatura española era algo que no entraba dentro de mi educación literaria. Ni... me ha hecho falta nunca.

Esta visión la hace calificar como «fracaso muy grande del sistema educativo» el considerar que su bagaje —su intertexto lector— y su hábito lector no proceden de la educación literaria reglada, sino de otras influencias y de su iniciativa personal. Desde su perspectiva, la educación literaria es

So4. ...el bagaje cultural que tú necesitas para ser, eh... una persona... un ciudadano... total. Hum, responsable, ca(paz) que conoce sus derechos que conoce sus deberes que, que es capaz de respetar, que tiene una mente abierta que no le... que no es... que es tolerante, que no... que no actúa de una manera vehemente, que es capaz yo creo que eso es lo que te proporciona la cultura esa capacidad de tener una mentalidad lo más abierta posible y lo más diversa posible. Eso es para mí la educación literaria.

Pone como ejemplo de literatura el *Quijote*, texto que ha vivido distintos avatares en cada contexto histórico hasta ser considerado *metatexto* para la literatura posterior, especialmente la más contemporánea:

So4. ¿Literatura qué significa? Pues coger un libro y ver cuáles son los libros que más se citan, que más trascendencia han supuesto en ese escritor, por qué, qué corrientes. Y eso es una cosa que yo estoy descubriendo de muy mayor, no... y porque entiendo que es complicada también, muchas veces coges un libro y si el libro habla de música y tú no controlas de música, te estás perdiendo el 80% del libro porque no sabes de quién están hablando, pero yo creo que pasa un poco igual con la literatura, si tú no, si tú no eres consciente de ese bagaje LITERARIO que existe en tu en tu país o en tu... o del... escritor que estés leyendo todas las referencias que haga, no, no, no eres capaz de entenderlas, ni sus influencias ni por qué está pensando así, es que este hombre no es el primero que ha escrito esto, es que resulta que hay, veinte más que hicieron lo mismo antes y él le ha dado una vuelta o qué influencia tiene del cine, o cómo ha influido la literatura en el cine, eso es lo que a mí me parece que crea literatura el pr(oblema), y también otra cosa que... es, el conocimiento que te da la literatura de la historia, que a mí me parece ↓que es muy importante.

Ya en el ejercicio como profesora de secundaria ha empezado a conocer la literatura juvenil y entra en el debate de si existe o no según los patrones de la literatura canónica o literatura clásica, lo que la lleva a cuestionar los criterios de la crítica para la consideración de qué es literatura:

So4. ...hay mucha gente que no cree que exista la literatura juvenil lo que la mayoría de los libros que se leen mis alumnos en clase no son literatura. Oye, pues lo mismo dentro de cien años nos conocen muchísimo más por *After* que por lo que... está escribiendo el último premio Planeta o el último premio Nobel, es que eso no lo podemos saber entonces lo que tú catalogas ahora mismo como literat(ura) AHORA hoy día como literatura, puede estar igual de confundido que yo.

Y quién merece estar en la lista de autores y obras reconocidas:

So4. Estudiamos cuatro autores del siglo XX en el siglo, ¿y por qué son literatura esos autores en el s. XX? Entonces es un poco lo que está pasando ahora, yo he descubierto hace poco lo de las Sinsombrero —UHUM— y me ha llamado mucho la atención, y este año cuando las he trabajado con los niños en clase es que son maravillosas, y hay mujeres que es que no sé pronunciar sus nombre porque es que no me las sé, es que no me, ni yo ni nadie, y sin embargo han escrito y tienen una trascendencia y si no haces tú el esfuerzo de ir a buscarlas y porque bueno, porque ahora está muy de moda poner a las mujeres de moda pero si tú no haces el esfuerzo de ir a buscarlas, no están. Está lo estable(cido) ¿y quién lo establece? Pues no lo sé, yo no lo puedo, ni, bueno, supongo que tendrá que ver mucho la política, que tendrá que ver mucho el momento histórico...

Su visión crítica sobre la literatura y el canon se hace extensiva al modelo didáctico que subyace en sus afirmaciones, de carácter sociológico, y a la utilidad de la literatura como fuente de conocimiento:

So4. ...la literatura como la historia es un péndulo, que al final va de un extremo al otro y, unos van relacionados a un movimiento, van relacionados contra otros y que es muy encajable... en el estudio de la historia, muy encajable, y, y eso sí que me parece fundamental más que... o sea más que la literatura o la historia, conocer tu pasado me parece fundamental, y la literatura me parece una fuente maravillosa para conocerlo.

En este enfoque multidisciplinar, además de la historia, Carmen propone el cine como herramienta para conocer los valores culturales y sociales de nuestra época, así como los aspectos técnicos del lenguaje literario conjugados con el lenguaje cinematográfico, al que considera más cercano al público adolescente:

So4. De hecho me parece una herramienta más, hum... no más objetiva porque no creo que... porque la objetividad no existe pero sí a lo mejor... que, que, que... permite tener... hum... visiones más diferentes que las que te permite tener un libro, porque para leer un libro necesitas cierto bagaje cultural que nadie, que no todo el mundo tiene sobre todo para entenderlo, y para que, para que te trascienda a ti, para que se te quede, y una película es más, el lenguaje audiovisual es mucho más... más sencillo, sobre todo para las nuevas generaciones, entonces creo que sí se puede conocer literatura a través del cine, por supuesto que sí y a través de un reportaje bien hecho.

Carmen aplica esta visión sociológica e histórica a su propio hábito de lectura personal y de este también extrae estrategias didácticas motivadoras para el alumnado, sobre todo en relación con la selección libre de lecturas y la modalidad de *todos leemos* (Margallo y Mata, 2015), es decir, la lectura silenciosa en cada comienzo de clase o para rellenar momentos lectivos sueltos:

So4. Los profes luego me lo decían, «tía, hay que ver que es que, terminan el examen y les *dices ponte a hacer una cosa de otra asignatura* y sacan el libro», digo «pero si es que eso es maravilloso porque siempre llevan su libro en la mochila», es como yo, o como tú, te paras a esperar que... y si llevas un libro, p(ues), pues leo, aprovechas tus tiempos muertos, para leer porque te gusta.

Este modelaje docente, junto a la diversidad de estrategias didácticas que utiliza relacionadas con la imagen y el texto —a través de reportajes fotográficos y vídeos, principalmente— le proporcionan una respuesta muy positiva por parte del alumnado y de las familias:

So4. Pues porque vienen a clase contentos, porque... porque cuando hablo con las madres, «ay, tú eres la de las fotos, tú eres la que les manda no sé qué, hay que ver lo contentos que están contigo», porque yo eso lo noto.

Su formación como periodista también favorece su cercanía al enfoque comunicativo, visto desde un plano global, de ahí que vincule explícitamente competencia comunicativa y competencia lectora:

So4. La competencia lectora yo creo que está totalmente, es indisoluble de la competencia comunicativa, es tu capacidad para interpretar el mundo, ya sea hablando, escribiendo, escuchando o leyendo, y, cuanto más... ducho seas tú en esa competencia comunicativa, más capacidad vas a tener para poder... eh, entender... entender e interpretar lo que te rodea y la competencia lectora yo creo que es, que es que no se puede separar de ninguna manera de la competencia comunicativa.

Pero que, al mismo tiempo, exprese sus dudas respecto a las incongruencias del sistema, al confrontar enfoque comunicativo y aprendizaje significativo con las condiciones de la evaluación académica en niveles superiores, caso de las pruebas de acceso a la Universidad, a las que considera puramente memorísticas:

So4. ...y muchísimo *feeling* con ellos, pero con todos eh, y ningún, ahora que académicamente... a lo mejor no van tan preparados para hacer Selectividad como... niños que estu(dian), pues yo... no lo creo porque... realmente, la otra manera es estudiar de memoria. Y la memoria... se olvidan, las cosas que no... ↓ que no te, no te dicen nada, se olvidan, a lo mejor tarda una semana o dos pero las acabas olvidando y te las vas a tener que volver a estudiar ↓ de memoria.

Sin embargo, el balance final que hace de su andadura profesional redundante en su satisfacción personal por la docencia en la etapa de secundaria.

### 1.5. So5: Benito

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Benito – Entrevistado n.º 5
Fecha entrevista	22 de septiembre de 2017
Duración	45':22"
Edad	34
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	2006

Benito es profesor de Lengua en un centro del área metropolitana de Granada, aprobó las oposiciones en 2006, un año después de haber terminado su licenciatura en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, por lo que carecía de experiencia docente. Lo consideramos dentro de la categoría de profesor con trayectoria intermedia. En su perfil profesional destaca como colaborador de la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de la provincia de Granada.

Su gusto por la lectura le viene desde pequeño y en él han influido su madre, «leía con nosotros, y... de hecho, ella también iba a la biblioteca, sacaba libros y todo»; el bibliotecario del pueblo donde vivía que «se sabía nuestro número de socio, se metía con nosotros a elegir libros»; y el profesorado que ha tenido en la materia, «he tenido mucha suerte con todos los profesores de Lengua y Literatura, siempre me han gusta(d) o mucho», en especial su maestro de 3.º, 4.º y 5.º de EGB:

S05. ...ese hombre, pues... nos fomentó, el, amor por la lectura, era... las ganas de alguna manera, de... tenía su biblio(teca) cuando no se estilaba ¿no?, su biblioteca de aula, nos hacía... como un mural con una cuadrícula donde están todos los nombres de los alumnos, los títulos que teníamos en la biblioteca en esa biblioteca de aula y tenías que marcar, conforme te ibas leyendo, entonces... yo recuerdo que... en un trimestre yo era el que más había leído y... lo premiaba, no me acuerdo ya cómo...

Y una de las profesoras del instituto donde estudió BUP:

S05. ...en 3.º de BUP, hum, (nombre de la profesora) que ya está... que ha fallecido —Sí—, esa mujer —EL AÑO PASA(D)O—, esa mujer no había libreta con ella, no había apuntes, no había... era, hablar, era hablar, pero... hum, sobre todo los... sobre libros... y sobre todo lo que pasaba... en ese momento, relacionándolo con la literatura. Y eso también me... me enganchó muchísimo.

Entre las lecturas que hicieron con ella —*Hamlet, Jane Eyre, Cien años de soledad...*— recuerda con especial cariño una anécdota sobre la lectura del *Quijote*:

S05. Ah, bueno, con (nombre) me pasó... una cosa... preciosa, una... una amiga mía y, y yo, pues... en ese 3.º de BUP nos apostamos con ella que si nos leíamos el *Quijote* en, —Sí— verano —Sí—, al final, cuando volviéramos, nos tenía que invitar a cenar <risas>. Y... lo cumplimos nosotros y se lo dijimos, y cuando ya hicimos la Selectividad —AHA—, nos... nos invitó, nos llevó a cenar, ↓ no me acuerdo ya dónde <risas> —QUÉ BONITO—, ↑ pero esa, esa velada hablando del —Sí— *Quijote* nada más, eso... uf, un (()), además, ya empezabas la carrera que era lo que a ti te gustaba y... —Sí, Sí— y me gustó mucho.

Estos dos últimos profesores influyeron en su modelo docente respecto a la literatura, a la que trataban más desde el espacio del diálogo que desde el modelo académico tradicional, transmisivo y con exámenes y controles de lectura:

S05. ...si hacía algún tipo de examen, yo no lo recuerdo —UHUM—... era... era leer, y hablar en clase y de la participación. Haría algún examen pero no, no lo recuerdo —SI ESO NO LO

RECUERDAS...— frente a otras profesoras, con (nombre), que era más de libro de texto y teoría —Sí— eso sí lo recuerdo, recuerdo estudiar para el examen, tener el examen, luego, con cuatro o cinco preguntas, algún poema para medir o comentar, luego también en COU que también me impartió la clase (nombre) era... preparar para la Selectividad con los libros de, *San Manuel Bueno, mártir*.

Sin embargo, no aclara si estos profesores le influyeron en la decisión de hacerse profesor, profesión que le había atraído desde pequeño, aunque barajó otras opciones, como Periodismo y Biblioteconomía. Ámbito, este último, que de algún modo ha podido ejercer en su trabajo como docente ligado a las bibliotecas escolares e influido en sus inicios, también, por otra profesora, en esta ocasión ya compañera:

S05. ...una vez trabajando, que estabas trabajando, hum... bueno, para... conse(guir), por conseguir formación —Sí—, pues... entré con (nombre) en el (instituto de la provincia de Granada) —Sí, Sí— y... y ella pues... como, que me tutorizaba, me dieron un cargo de tutor de biblioteca, pero... —Sí— era como... para hacer las guardias y todo eso, y, y entonces ella me animó a que me, bueno animó obligó a que me hiciera toda la formación, de, y, bendita la hora —Sí— porque, me encanta, como te he dicho quería hacer Biblioteconomía y ha sido como, como quitarme esa espina de —Sí, Sí— no haberlo hecho, y —Sí— me encant(a) me encanta todo el mundo de las bibliotecas, los libros y ↓ todo eso.

Después del año en prácticas y ya con destino definitivo, con compañeros en sus mismas circunstancias y también jóvenes, se sintió más libre para llevar a cabo un modelo docente más personal basado en la combinación de lectura obligatoria trimestral y lectura libre a partir de la selección de títulos que componía la biblioteca de aula, método semejante al que había utilizado su maestro de primaria y que ha mantenido en los demás centros donde ha trabajado.

S05. ...cuando... aterricé en el (nombre de instituto), en (pueblo de la provincia de Granada), hum, el departamento... como que no... tenían muy atado... las lecturas, las [lecturas]... era como cada uno —ELEGÍA—, su forma y tal, y entonces cuando ya fui a (nombre de otro pueblo de la provincia de Granada) y yo tenía mi... ya, éramos ya tres miembros en el departamento, recién llegados y, entonces, cuando... sois, somos los tres jóvenes, recién llegados, con muchas ganas, hacer... hacer una nueva forma de trabajar y con las ideas de todos, y... vamos y... hum, ent(onces) decidimos marcar una lectura obligatoria, por trimestre, y... y fomentar la lectura opcional con la ((selección)) de la biblioteca de aula. Y hasta ahora, lo, lo he ido trabajando así, he cambiado de compañeros pero yo siempre, lo he, lo he transmitido y, y, hasta ahora, me han... seguido un poco.

Está contento con este sistema y con su modelo docente como animador, «como profesor de Literatura me gusta más para animar a conocerla, no para... estudiar el canon de autores de obras», aunque reconoce que los resultados de su alumnado no son 100% positivos. Por ello insiste en acompañar al alumnado en su proceso lector:

So5. No puedes animar a la lectura diciendo «léetelo en tu casa» —UHUM Sí—, y «entiéndelo tú» —UHUM—. Un niño, bueno, algunos a lo mejor sí pero, están leyendo y si no se enteran, ellos no van a ir solos, a un diccionario, a buscarlo, a buscar la palabra o a entender... hum, las costumbres de la época, la situación histórica, solos en su casa no... ↓ vamos, creo que no.

En definitiva, valora la formación recibida en la facultad, exclusiva en conocimientos científicos de la materia pero no didácticos, aspecto en el que han influido más los modelos y las prácticas docentes de todo el profesorado que le ha impartido clase —omite a los compañeros y compañeras de profesión como posibles modelos:

So5. ...pero eso que, dicen que un profesor es, lo que ha visto en, sus profesores ¿no?, y yo creo que tengo de todos un poco hasta de los más malos.

### **1.6. So6: Mercè**

---

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Mercè – Entrevistada n.º 6
Fecha entrevista	1 de noviembre de 2017
Duración	1:18':41"
Edad	52
Titulación de acceso al puesto	Licenciada en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	1995

---

En el momento de la entrevista, Mercè trabajaba en un instituto del área metropolitana de Granada. La localidad donde está ubicado el centro es uno de los pueblos que más ha crecido en los últimos años por la ubicación de polígonos industriales en su término municipal. La cercanía a la capital también ha provocado el aumento de población en el municipio. Es un centro grande en el que se estudia toda la etapa de secundaria, obligatoria y no obligatoria. Además de su trabajo como docente, Mercè es la coordinadora de la biblioteca escolar, labor por la que ha recibido varios reconocimientos, entre otros motivos por el alto volumen de préstamos que realiza esta biblioteca.

Mercè es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Procede de un pueblo de la provincia de Jaén, cercano a Linares, la población más importante de la comarca, y a cuyo instituto se incorporó a partir de 2.º de BUP.

Mercè ha sido siempre una lectora voraz a pesar de que en su casa solo había un libro, *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Sus padres regentaban un negocio en su pueblo en el que también vendían libros:

So6. Algunos eran, hum, yo qué sé, la vida de, de San Ignacio de Loyola, aquellos de Bruguera que tenía, una página que era como un cómic ¿no?, con dibujitos que te resumía la historia, y la otra leída, y yo recuerdo *Búfalo Bill* <risas>, *Poliana*, *Heidi*, pero sobre todo eso, *Búfalo Bill* la, o sea, eh, biografías... ilustres pero eran también como de santos —Sí, Sí—, un poco una mezcla de religioso, yo qué sé, lo que mi madre cuando fuera a comprar los libros, encontraba. Pero en mi casa no, mi madre decía que le había gustado leer, pero en mi casa no había libros, ni ellos leían pero yo me recuerdo... mi padre vendía libros... La Enciclopedia Álvarez se vendía en la droguería.

Mercè toma conciencia de su gusto por la lectura en 2.º de EGB y, sobre todo, recuerda que el libro de lectura de la época, una antología con fragmentos escogidos, ya lo tenía leído antes de empezar el curso. Además de leer todo lo que caía en sus manos, intercambiaba lecturas con otro amigo aficionado a la lectura, con el que hablaba de libros, afición que no ha perdido en la actualidad pues Mercè participa en varias tertulias literarias, alguna de ellas organizada por una biblioteca pública de un barrio de Granada.

So6. ...luego yo intercambiaba, tuve un amigo, (nombre) que por lo menos yo le llevo cuatro años, pero ese chiquillo y yo intercambiábamos libros y nos juntábamos pa(r) hablar de libros, porque de mis amigas, no tengo yo recuerdo de que a ninguna le gustara leer, pero este chiquillo sí, que luego se fueron a vivir fuera de mi pueblo y no sé nada de él, me encantaría volver a verlo, mira si ha pasado tiempo, y leíamos y nos pasábamos, bueno, tebeos, yo leía lo más grande porque mis hermanos leían el *Jabato*, *Capitán Trueno*, to(do) eso, pero yo, a mí me gustaba leer desde chica. Y yo me leí pues *Los siete secretos*... los de *Los cinco* —LOS CINCO—, de todo aquello de esa época, y me acuerdo (que) leí mucho Salgari... me encantaba, más que Julio Verne.

De su etapa escolar recuerda especialmente a una maestra de primaria:

So6. ...es que yo la adoro, además le he dado las gracias —Sí—, y le han hecho un homenaje en mi pueblo a esa maestra, sigue viviendo en mi pueblo, a doña (nombre), mira, era, maravillosa, y yo, tengo, ahí tengo ahora te lo enseño, el trabajo que yo hice del Romanticismo, con aquellos que poníamos los, como de las... bordados, de las sábanas, pues mis flores en la portada, El Romanticismo, con letras así <risas> muy historiadas, y luego el contenido por eso florecitas (en) cada folio alrededor, folios que eran más grandes que los de ahora. Y yo tenía mis trabajos hechos de mi Romanticismo, de todos esos... todos las... de la Generación del 98, la Generación del 27, y ahí tengo el del Romanticismo lo conservo todavía, los otros tienen que estar por mi casa, pero era tradicional, pero

esa mujer nos leía, nos leía y analizábamos, yo tengo un recuerdo entrañable de doña (nombre), y yo me sé todavía... a *Buen juez, mejor testigo*... «con la mano desclavada el crucifijo se ve...» me sé... el *Romance de don Bueso*, me sé el *Romance del prisionero*... ese creo que desde antes, desde más chica, pero con ella, los textos que vi, el de Rosalía de Castro, de «dicen que no hablan las plantas ni las flores», yo, todo eso, recuerdo todos los textos que me dio ella —HUM—, del duque de Rivas, de Zorrilla, de que, recuerdo de Bécquer poemas, todo lo recuerdo, esa es la primera persona, que a mí me, pero ya fue a partir de 6.º, pero a mí ya me gustaba [leer] desde antes.

Sin embargo, su etapa en el instituto, ya en Linares, no la recuerda con tanto entusiasmo pues la lectura se limitaba a los fragmentos de obras completas leídos en clase:

So6. ...me cambié al instituto, desde 2.º, no recuerdo que me... me pusieran nunca a leer... nos leían fragmentos, los que venían en el libro, nunca pidieron, en 1.º de BUP, nunca pidieron una lectura, nunca la pidieron. En 2.º, tampoco... y en 3.º teníamos, leímos, juntos, el *Quijote*... y era, nos mandaban capítulos pa(ra) cada día y yo me acuerdo —de— que, ese método a mí no me gustó nada, porque a mí me gustaba leer a mi ritmo, la gente no lo llevaba, la gente, eh se aburría y a mí me daba mucha pena, que, que fuera tan lento una cosa que era tan... bonita, porque a mí me encantó, y entonces no, no lo entendía

O los fragmentos editados en el libro de texto, nunca lectura de obras completas de forma autónoma, que solo recuerda ya en COU, con las lecturas obligatorias para Selectividad «que muchas son las mismas, que siguen en la actualidad» o las lecturas que sí les mandaban a sus hermanos.

So6. ...mis hermanos leían, les mandaban mucho a Anto(nio)... teníamos mucho de Antonio Machado, también me ponía mucho a Serrat, yo me sabía todas las canciones, y los poetas los conocía también por él y porque a mí siempre, yo no sé, he tenido debilidad por la poesía, pero me leí *Las inquietudes de Shanti Andia* de Pío Baroja, tenía *Viaje a la Alcarria*, yo de mi hermano, yo recuerdo las lecturas de mi hermano —UHUM—, que le mandaron a él pero a mí nunca me mandaron, pero yo me las leía... estaba también *La tía Tula*, muy dura, pa(ra) aquel tiempo —UHUM—... Y bueno, eran todas, pues es que la Generación del 98 tiene ese tono y *Zalacaín el aventurero*, entonces tenía, pero yo me leía las de, las que le mandaban a mi hermano, las que, los libros que tenía en la casa.

En su decisión por estudiar Filología Hispánica y hacerse profesora después, primó, sobre todo, su pasión por la lectura, puesto que aunque dudó entre Filología e Historia del Arte, la mala experiencia con el profesorado que le impartió esta materia, la decantó hacia su decisión definitiva.

So6. Y yo creo que también es muy importante los profesores que te dan, es muy importante eso... porque la que me dio Historia del Arte no, no me gustó, entonces a veces esas decisiones, a mí siempre me encantó leer y siempre me gustó el Arte, entonces estaba dudosa entre las dos. Pero, bueno, al final hice de lo que más me gusta que es leer

mi profesión, y no me arrepiento —Sí, Sí— en ningún momento y pensaba incluso haber estudia(d)o Historia y cuando puedo, pues ahora cuando doy el ámbito —Sí, Sí— me gusta porque a mí la Historia me encanta, Geografía entiendo menos porque no me la dieron nunca bien, pero yo creo que es muy importante un profesor porque te deja una laguna, alguien que no te da bien una materia, y si es el último año que la das...

Sin embargo, su experiencia en la facultad no resultó significativa desde la perspectiva de la lectura:

So6. ...yo eso lo he echado mucho de menos en la facultad, haber tenido alguien que nos leyera, que se emocionara en clase leyendo, no lo he tenido, es muy triste.

Como muchos de los entrevistados, Mercè identifica la educación literaria con la lectura de obras literarias o fragmentos seleccionados, siempre desde el gusto personal por la lectura, su conocimiento y el hábito consolidado, en su caso, no solo de literatura clásica, sino también juvenil:

So6. ...yo no creo que podamos enseñar, solo la época, los alumnos te preguntan «¿y cuento la biografía?» es que no me interesa, a mí me gusta la obra, y yo creo que lo importante es leer la obra, entonces, cuando damos, no me importa la época, tiene que ser, si es a base de fragmentos, mejor que nada, pero con fragmentos fundamentales, yo lo que quiero es que amen leer —UHUM—, y que amen la literatura y a un autor, a Bécquer se le conoce leyendo, no hablando de él, y a Larra pues tienes que leer, un fragmento de, búscate... el que, no tenemos mucho tiempo, para eso, porque hay que, pero yo creo que lo más importante es que, que reconozcan [a] ese autor, que les llegue a gustar, entonces tienes que buscarte... si tienes poco tiempo, algún texto muy... significativo, para que lo lleguen a apreciar, y pararte y comentarlo, y, eso es para mí enseñar la Literatura, es despertar el amor a los libros, y los clásicos son las personas, que, a lo largo del tiempo mejor todavía tienen cosas que decirnos,

So6. ...la biblioteca tiene que tener, tiene que estar actualiza(da), se ponen de moda *Los juegos del hambre*, tú tienes que tener *Los juegos del hambre*, si se ponen de moda los...

Insiste en numerosas ocasiones a lo largo de la entrevista en esa función de guía o animador del profesorado, desde la *literatura de moda*

So6. ...y llevarla a otra literatura... pero nosotros tenemos que ser los guías —UHUM—... no basta con que pongamos el *Lazarillo*, es que eso no es animar a leer, nosotros tenemos que animar a leer.

Esa animación hay que hacerla desde el conocimiento. Reconoce lo poco que le ha enseñado la carrera en ese sentido, y menos aún la formación inicial didáctica del antiguo CAP, por ello reclama mayor presencia de elementos didáctico-pedagógicos en Filología. Sí pondera de forma positiva la formación permanente recibida en el CEP, especialmente cuando se basa en compartir experiencias de otros docentes:

So6. Filología tiene que estar encaminada la mayoría de las veces a la enseñanza, tiene que estar enfocada a la enseñanza, tenemos que saber cómo dar, cómo evaluar, y eso lo he aprendido con el CEP, por mucho que la gente hable mal del CEP, y no lo digo porque seas del CEP y estés aquí, tú sabes que soy muy burra diciendo las cosas, yo he aprendido muchas cosas, y otros han sido desperdiciados, pero en la mayoría he aprendido experiencias, yo siempre aprendo, siempre se aprende, y aprendo de buenos ejemplos, no hay más.

### **1.7. So7: Ramón**

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Ramón – Entrevistado n.º 7
Fecha entrevista	6 de noviembre de 2017
Duración	49':45"
Edad	47
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	1998

La entrevista a Ramón se realizó en un local público donde había bastante ruido, este hecho condicionó un poco la duración, aunque no se puede decir que sea una entrevista breve.

Ramón es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha y en el momento de la entrevista llevaba un par de años en Andalucía, donde llega tras participar en el concurso de traslados nacional.

Accedió al cuerpo en 1998 y en la actualidad es director de su centro, un instituto pequeño enclavado en un entorno rural situado a unos 17 km de la capital en el que solo se cursa hasta 4.º de ESO. A la dirección del centro llega, precisamente, por su interés en renovar aspectos metodológicos y cambiar algunas rutinas docentes, para sustituirlas por metodologías activas en la línea del trabajo cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Ramón nació en Barcelona, donde vivió hasta los 17 años. Su etapa de primaria la pasó en un colegio privado, gestionado por una cooperativa de docentes muy progresistas:

So7. ...en el 78-79, en 4.º de EGB, no tenía Religión, por ejemplo, yo tenía Expresión Artística, hacíamos teatro, tenía una maestra que me introdujo el amor a la literatura.

Esta situación cambia cuando llega al instituto, se topa con la «literatura seria» y reconoce que se «atascó», de forma que sus profesores y profesoras le recomendaron que optara por el itinerario de Ciencias:

So7. ...pero a mí las Ciencias me aburrían soberanamente porque no me suponían ningún reto, ¿sabes? Me parecían tan fáciles que no me motivaban y no podía soportar que se me resistiera la literatura, no podía soportar que se me resistiera Lorca, entonces contra todo el mundo me decidí a hacer Letras, al final conseguí superar aquello, entender a Lorca, entender y apreciar la literatura como se merece, entonces ya en COU mi nota media era 10, entonces ya pude hacer literatura que era lo que yo quería.

En su casa no había ambiente lector ni libros, solo la costumbre de leer tebeos. Sin embargo, el azar jugó su papel para generar el revulsivo que le despertó el gusto por una lectura más literaria:

So7. Recuerdo *El alcalde de Zalamea*, el primer libro que me leí porque mi madre fue a comprarme un tebeo, no había tebeos pero había una colección de estas de quioscos, esa semana tocaba *El alcalde de Zalamea* y me lo trajo y yo aluciné, a partir de ese momento me gustó tanto que todo lo que pillaba, todo el dinero que pillaba era para libros, y el primero que me compré con mi dinero fue el *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y a partir de ahí me enganché, luego organicé en mi barrio, allí en Barcelona, un mercadillo de libros con mis vecinos, nos pasábamos los libros, de Agatha Christie, y bueno, nada, ya al final fui aprendiendo lo que era una biblioteca, fui sacando libros, y compartiendo los míos, y bueno ya en la facultad la verdad es que disfruté mucho.

No tiene un especial recuerdo de sus lecturas del instituto, asociadas a la categoría de lecturas obligatorias—el *Cid*, por ejemplo—, aunque sí reconoce su interés por ciertas lecturas que califica como «afines» a él, caso de *El libro de buen amor*, de Juan Ruiz, o *Luces de bohemia*, de Valle-Inclán.

Su periplo en la facultad de Filología de Ciudad Real le sirvió, sobre todo, para conocer mejor el género lírico y apreciar más la poesía, género que se le había resistido hasta ese momento.

So7. ...a mí la poesía, claro, es algo que seguía sin entrarme y ya, por fin, encontré a un profesor, que sigue allí en la facultad de Ciudad Real, además he conocido a un muchacho en Granada que se ha venido aquí, pero empezó allí y veo que sigue haciendo adeptos, claro, este también está encantado con él y es un profesor que nos enseñó muchísimo de poesía, de poesía actual, disfruté mucho cuando me felicitó por mi examen de quinto de carrera porque me dijo que era el mejor que había visto en la carrera, entonces, me gusta ese tipo de retos, la poesía, la verdad, es que me gustó mucho, al final la disfruto una barbaridad.

Llega a la docencia más por una cuestión familiar, para agradar a su padre, que por una cuestión vocacional.

S07. Hice unas oposiciones por no oír a mi padre ya, porque claro el hombre ya quería que hiciera lo que había que hacer, y yo como no sabía lo que hacer porque solo sabía que me gustaba la literatura, bueno, pues la hice, tuve suerte, me dieron una interinidad, me dieron plaza, y bueno me enfrenté a ello como pude.

Sin embargo, desde el primer día que ejerció como docente ya descubrió que eso era lo que quería:

S07. El primer día tuve un problema con el coche y llegué tarde, diez o quince minutos tarde, llegué tan deprisa que no me dio tiempo a ponerme nervioso, llegué pidiendo disculpas a todo el mundo, llegué a la clase, pum pum, me metí, di la clase, y cuando salí dije «esto es lo que quiero», me lo pasé tan bien, tan bien, disfruté tanto, que entonces me puse a estudiar en serio las oposiciones hasta que las saqué, pero *a priori* no, ahora, después de estar en una clase, llevo ya 23 años y sigo, me lo paso muy bien con los chavales, pero el primer día fue eso, entré flechado en la clase.

Establece una comparación entre el ambiente docente y la administración educativa de Castilla-La Mancha con la realidad andaluza, a la que califica como imaginativa e innovadora y más relajada a la hora de imponer las normas curriculares, cosa que no ocurre en el territorio castellano-manchego, más rígido en este sentido y en el de los materiales o recursos didácticos:

S07. Allí [en Castilla-La Mancha] hubo épocas en las que lo pasé mal, porque hubo enfrentamientos, yo publiqué una serie de cuentos para la ESO y en mi centro los prohibieron, o sea que yo veía que los centros de al lado los estaban leyendo y en mi centro el director consideró que no, eso duele, sabes.

Considera que a lo largo de su ejercicio docente ha sabido crear o fomentar el gusto por la lectura, a juzgar por los testimonios de antiguos alumnos con los que aún mantiene contacto e, incluso, con los que organiza actividades culturales en la radio.

S07. Tengo ya muchos amigos alumnos que siguen en contacto conmigo y algunos ya son escritores, algunos han publicado libros de poesía, con otro ya he hecho programas de radio sobre literatura, programas *online*, un antiguo alumno que es informático y otro que es periodista en la SER, y teníamos un plan de radio sobre literatura porque querían seguir reuniéndose conmigo para hablar sobre literatura y como no sabían cómo hacerlo, pues se inventaron el programa de radio y por Skype, una vez a la semana, hablando sobre literatura y los libros que nos habíamos leído, y me gusta ver que sigo teniendo antiguos alumnos que siguen pidiéndome recomendaciones, y veo que ellos también han cogido amor a la literatura y eso me gusta muchísimo, me sigo, el otro día me encontraron por Facebook una antigua alumna a la que le di clase en Ciudad Real hace mucho, 22 años, y me decía que desde que le di clase no había podido dejar de leer, todos los días tiene que

leer, y a mí eso me encanta, que me lo digan me encanta, es una chica que se dedica, es panadera ahora, pero que no ha podido dejar de leer, entonces, y veo que sigue pasando...

Como otros entrevistados, Ramón habla de la lectura en términos de *pasión* y *amor* por leer, por eso su modelo como mediador es el del guía que anima desde la propia experiencia, recomendando títulos de su propio itinerario lector —caso de Murakami—, o a través del ejemplo mediante la estrategia de *todos leemos*:

S07. El año pasado me llegó una alumna justamente de Barcelona y enseguida se puso a leer porque en mi clase leemos todos, y, bueno, seguía el ritmo, muchos libros, y, bueno, al final de curso me confesó que es que ella antes de entrar a mi clase no había leído ni un libro, y yo no me lo podía creer, «si no has parado desde que entraste en clase», pero antes nada, lo que pasa es que dice que nos vio a todos sentados leyendo y qué iba a hacer ella, entonces, en el momento en el que le di un libro que la enganchó, pues ya está, entonces, eso gusta mucho, la verdad.

Para Ramón la labor del docente consiste en «despertar curiosidades» en el alumnado por aquello que hay a su alrededor y ayudarlo a apreciar lo que no aprecia, de ahí su crítica a los exámenes como único instrumento de evaluación y al aprendizaje memorístico como único modelo para llegar al conocimiento, sobre todo en la actualidad

S07. ...una cosa que no entenderé nunca, que valoremos a los alumnos por lo que recuerdan, por lo que está a golpe de Google con el móvil, es una tontería tremenda porque está ahí, que tienen que tener unos conocimientos, pues sí, evidentemente, pero a los conocimientos se llega sin tener que obligar a la gente a estudiar.

S07. ...uno de los mejores alumnos que he tenido, un máquina, ya ha terminado Filosofía y Filología Hispánica, ya ha publicado un libro de cuentos, ha ganado algún concurso, ha ganado un concurso de cuentos en Barcelona porque hizo Filosofía en Granada y Filología Hispánica en Barcelona, y ha ganado un concurso de relatos en catalán, es decir, siendo manchego, y cuando fue al instituto me dijo que yo había sido el profe con el que más había aprendido, y yo dije, pero eso es imposible, le di Literatura Universal, que era una optativa que no entraba en Selectividad antes, yo tenía cuatro horas, no tenían que ir a examinarse, entonces, yo no tenía libro de texto, no tenían que copiar apuntes, no tenían exámenes, lo único que hacíamos era hablar, investigar, trabajos, y me decía que conmigo era con quien más había aprendido, «pero si no tenías que estudiar», y me dice «ya, pero es que para aprender no hace falta ponerse a estudiar», y yo sigo pensando eso, sigo pensando que eso es muy importante con los buenos alumnos y con los malos.

Sus testimonios abundan en el argumento de *no tener que estudiar*, por eso se lanza a proyectos en los que la participación activa del alumnado es fundamental, junto con la diversificación de recursos de aprendizaje:

S07. ...por fin he conseguido montar una emisora de radio, entonces, que creo que es un recurso increíble para motivarles de cara a cualquier cosa, yo les mando investigar sobre

autores, sobre movimientos, ellos se apasionan porque luego saben que van a hablar, que van a ir a una radio, que van a poner música, y no necesitan estudiar, pero tienen que investigar, tienen que buscar en internet, que buscar, tienen que trabajar en grupo, les dejo que revolucionen la clase, pero sé que están aprendiendo bastante.

La formación del docente de literatura es la del lector fuerte, en opinión de Ramón, siguiendo su argumentación centrada en la pasión por la lectura, por lo que más que hablar de profesor vocacional, habría que hablar de lector vocacional, pese a que hay quien ha estudiado Filología «porque no le daba la nota para otra cosa, y luego no les gustaba leer, yo es que no concibo estudiar literatura si no te gusta leer».

### **1.8. So8: Luis**

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Luis – Entrevistado n.º 8
Fecha entrevista	5 de marzo de 2018
Duración	50':23"
Edad	55
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	1990

Luis es un profesor experimentado con una larga experiencia docente. Aprobó las oposiciones con el número uno de su promoción al año siguiente de haber terminado la carrera, en 1989. Empezó a trabajar en la provincia de Cádiz, en el Campo de Gibraltar, en un centro conflictivo y hoy trabaja en uno de los centros de mayor prestigio de la capital granadina, con un alumnado procedente de familias de clase media, media alta. Es Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y compatibiliza su trabajo en secundaria con clases en la facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Desde pequeño, con doce o trece años, ya tuvo claro que quería ser docente, aunque se veía más como maestro de primaria. Fue su descubrimiento de la literatura con la entrada en BUP lo que le hizo plantearse más adelante su decisión de estudiar Filología. Reconoce que en esta decisión jugó un papel importante el profesor que le impartió clases de Literatura, materia independiente en el sistema educativo anterior a la LOGSE:

So8. ...pero en 2.º de BUP descubrí la literatura, y aquello fue para mí... a mí me gustaba mucho leer, yo era un gran lector, leía muchísimo, y el descubrimiento de la literatura, de su componente histórico, de las condiciones, de cómo se produce, pues, para mí fue fundamental, y yo creo que lo fue, pues como nos pasa muchas veces estas cosas, por el profesor que me dio clase, que se llamaba (nombre), este señor murió relativamente joven, no era mayor, murió no hace mucho, de hecho yo seguía teniendo contacto con él, por eso sé que murió, y este hombre fue el que me descubrió a mí la literatura. La literatura, digamos, no solo ya como fuente de placer sino también como fuente de conocimiento, como disciplina artística, etc.

Este profesor constituyó para Luis un verdadero modelo docente para las prácticas que él mismo despliega en su aula, sobre todo respecto a la lectura guiada en clase:

So8. ...él contagiaba, contagiaba la pasión, hay que reconocer que estamos hablando de una época en la que la lectura llegaba poco a las clases, se estudiaba la literatura como algo separado del aula, ¿no? Pero sí que es verdad que él transmitía una pasión, él leía muchos fragmentos, él, digamos, hacía la lectura modélica, él actuaba como modelo, pero, es verdad, que a mí me llamaba mucho la atención, sobre todo cómo leía, cómo leía la poesía, ¿no? Le gustaban, además, poetas que a mí no me descubrió porque, quizá, a mí esos poetas ya me los habían descubierto mis hermanos y la música de mis hermanos, claro, estamos hablando de los años 70, sobre todo Serrat y Miguel Hernández él los leía con muchísima pasión y yo ya los conocía, y recuerdo que se intervenía mucho en clase, pero con lecturas que uno tenía, digamos, de casa, previas, porque en clase, aunque se leía, se leían fragmentos, cosa que no era muy normal, pero se leían, y también hacíamos lecturas de libros completos en ediciones originales.

Se reconoce como lector voraz, primero de la literatura considerada hoy como clásicos juveniles (Verne, Salgari, Kipling...)

So8. ...y recuerdo que de ahí pasé a, pues digamos, las primeras lecturas adolescentes, era la época, sobre todo de Hermann Hesse, leí *Siddharta*, leí *Bajo las ruedas*, que a mí fue un libro que me hizo pensar muchísimo, que no es de sus libros más conocidos, y, ¡caramba! Otro libro de Hermann Hesse que ahora no recuerdo, yo no sé si se llama, mmm <piensa>, *Demian*, que gira sobre el bien, el mal, conflicto moral, por ahí yo creo que fue un poco por donde comencé mis lecturas adultas, y la verdad es que de ahí pasé a lo adulto muy pronto porque otro fogonazo que recuerdo con más fascinación y eso coincidió con el descubrimiento de la literatura como fuente de conocimiento, como... fue la lectura de *Cien años de soledad*, que leí con quince años, y que a mí aquello me cautivó.

Este paso hacia esa literatura considerada ya de adultos se debe, también, a la influencia de sus hermanos mayores, y no solo en cuanto al tipo de lectura, sino a ciertos gustos musicales precoces para un niño de trece años (grupos como Pink Floyd o Génesis), gustos generados por emulación de esos hermanos mayores.

La influencia de su profesor de Literatura le ha hecho considerar la función del docente como guía «para ir resolviendo cuestiones que la lectura plantea». Su enfoque de la lectura guiada y el uso de adaptaciones de los clásicos le ha funcionado bien a lo largo de su carrera, pero reconoce que en la etapa de secundaria se produce el descenso en los niveles lectores del alumnado y responsabiliza de ello al propio profesorado con el argumento de que «algo estamos haciendo mal en los institutos, pero yo no sé qué, la verdad».

Ramón critica el énfasis de la normativa curricular en el concepto de placer y en la función de la literatura como fuente de placer, y considera que esa función frutiva debe completarse con otra basada en la literatura como fuente de conocimiento:

So8. ...creo que quizá falta, a partir de ese placer, cómo nosotros satisfaciendo una curiosidad que puede ser pues casi innata ese descubrimiento, podemos ir construyendo el conocimiento, a mí me interesa mucho la literatura como fuente de conocimiento, como contribución de un ser humano a otro ser humano, de cómo él ha vivido el mundo, cómo lo siente y cómo lo ha ido, incluso, también construyendo.

A pesar de ello, al hablar del desinterés de los jóvenes por la lectura, habla de descubrir la literatura casi en términos de magia, convencido de la idea de que existe el libro predestinado para «que mueva a cualquier persona a decir “¡Uff, lo que acabo de descubrir!”».

A lo largo de su extensa carrera docente ha notado cómo han bajado los niveles lectores del alumnado, situación que se hace más patente entre el alumnado de Ciencias de la Educación, a quienes les faltan referentes culturales y lecturas *canónicas*. Este hecho, sumado a los sucesivos cambios normativos y administrativos, a la creciente burocratización del sistema y a las demandas por parte de la Administración de rendir cuentas, lo han abocado en el presente a cierta actitud de cansancio, por no hablar de desencanto con la profesión:

So8. No me arrepiento, estoy muy satisfecho, lo que sí que es verdad [es] que yo, a lo mejor, hace veinte años pensaba que en estos momentos de mi vida iba a tener más ganas de las que tengo ahora, es verdad que ahora estoy en una fase, es que no sé cómo definirla, de cansancio y no de desengaño sino de saber cómo me queda el último trayecto de mi vida profesional, pues ya tengo ganas casi de dejar de correr.

### 1.9. Sog: Federico

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Federico – Entrevistado n.º 9
Fecha entrevista	23 de mayo de 2018
Duración	36':20"
Edad	57
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	2006

Federico es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, una elección puramente pragmática tomada después de analizar las plazas ofertadas en su momento para la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, frente a otras titulaciones, como Latín y Griego, verdadera vocación del entrevistado. En la actualidad se plantea seguir estudios de Doctorado para centrarse en el Siglo de Oro y en el fenómeno de la *contaminatio*.

Accedió al Cuerpo de Profesores de Secundaria en 2006, por lo que lo ubicamos en la categoría de profesores con una trayectoria profesional intermedia. En la actualidad imparte clase en un centro de la periferia de Granada, plaza provisional que ocupa por el llamado *conkursillo* —comisión de servicio por conciliación familiar—, la titularidad la tiene en un instituto de la provincia de Jaén. Esta situación condiciona a veces la participación de este profesorado en la toma de decisiones de los departamentos o de los claustros, dado que no se involucran en decisiones que atañen a los proyectos de centro.

A pesar de lo dicho más arriba, respecto a su elección de carrera, sí considera la docencia como una elección vocacional

Sog. ...sí puedo decir que es vocacional, desde que me vi en un aula, pues, tenía claro que no quería salir de ella, y de hecho no he salido, desde Infantil hasta ahora, nunca he salido de un aula, y quería estar en el lado de enfrente. A lo mejor era un poco un niño redicho, ¿no? Yo decía, «yo quiero enseñar», más que aprender, pero, bueno, de verdad que el ambiente del aula me gustaba, y aunque hubo profesores que no me gustaron, admiraba, en general, admiraba a mis maestros, me daban como seguridad y pensaba que tenían respuesta para todo, y decía, «yo quiero ser una de esas personas que saben tanto y tienen tanto aplomo»,

entonces, en Bachillerato elegí Humanidades, seguramente por incapacidad hacia las matemáticas, que me gustaban, pero me costaba más, pero me hubiese dado igual ser de Filología Hispánica, de Filosofía, Historia, Historia del Arte, y, además, esas clasificaciones no me parecen operativas. De hecho, en las clases de literatura, hablo a veces más de historia que de literatura, y de historia del arte.

Para este modelo docente, que el entrevistado califica de interdisciplinar, señala dos influencias fundamentales, la de su profesor de Filosofía en el instituto,

Sog. ...era un monstruo porque se disfrazaba cada día de «hoy soy Marx», «hoy soy Nietzsche», o «soy Platón» o «soy Aristóteles», y era incontestable, Platón tenía sentido, era rotundo, y Marx tenía sentido, era rotundo, por eso me enseñó que era igual, a final del siglo XVIII, leer a Kant, leer a, pues no sé, a Goethe, daba igual, era la cultura, además era una cosa, era más poesía, dice Aristóteles, que la filosofía, entonces, esa parte multidisciplinar me la dio él.

Y durante la carrera, su profesora de literatura china:

Sog. ...era otra monstruosidad, la literatura comparada, estudios transoceánicos, todo eso, cultura sin fronteras.

Se autodefine como lector precoz y los títulos que menciona muestran una madurez lectora casi excesiva para un alumno de secundaria: *La familia de Pascual Duarte*, con la que descubre con perplejidad una lectura «que atacaba a las vísceras»; *La montaña mágica*, de Thomas Man; los *Diálogos* o la *Apología de Sócrates*, de Platón; Yukio Mishima y otras obras de la literatura japonesa; *Así habló Zaratustra*, de Nietzsche... Reconoce que eran lecturas muy atípicas, desordenadas y poco sistemáticas, procedentes de la recomendación de sus profesores, pero que han constituido los pequeños pilares sobre los que se sustenta hoy su bagaje lector.

Frente a estas influencias en su etapa de estudiante de primaria y secundaria, no reconoce ninguna en su etapa universitaria, salvo la ya señalada de su profesora de chino, por el contrario, las califica de «antimodelos».

Se considera «hijo de la cultura pop», aficionado a los videojuegos y al cómic, lo que se añade a su bagaje de lector fuerte y lo lleva a defender un modelo de lectura que equilibre la lectura placentera, personal, «sin ningún tipo de intervención del profesor», y la lectura guiada de los clásicos, incluidos los clásicos infantiles y juveniles, como los Grimm o Tolkien, que sirven para educar el gusto, no solo literario si a esa lectura se llega a través de otros referentes artísticos como la pintura, lo que conduce a ampliar la enciclopedia individual de cada alumno:

Sog. ...los clásicos no con sangre entran, ahí es donde el profesor actúa, en plan, «yo voy a explicar el *Lazarillo*», es difícil, pero después de diez sesiones, doce sesiones, vamos a descubrir que es maravilloso, por ejemplo, en 3.º de la ESO, se ve en cuadro, se ve *Las lanzas de Velázquez*, se ven *Las hilanderas*, y si no te explican, se ve más cuando uno tiene más dentro.

El modelo docente de Federico en cuanto a la lectura, por tanto, es el de guía en la educación del gusto, literario y cultural en general, a partir de sus propios gustos literarios, que van desde los clásicos grecolatinos a Philip Roth o Mishima, pasando por Stevenson, Tolkien o U. Eco. Esta panorámica en sus gustos lectores y su postura hacia la distinción entre lectura personal y libre —la *lecture cursive* de la normativa francesa o *lectura por placer* en la nuestra— y canon formativo —donde entraría la literatura clásica y el canon curricular de los libros de texto— lo llevan a reivindicar un espacio propio en el proyecto lector del centro donde trabaja, que se rige por el recurso de *todos leemos* en todas las materias, el itinerario lector del departamento de Lengua, que combina literatura juvenil y canon filológico, y un plan lector trimestral paralelo, elaborado a principio de curso y consensuado por el resto de departamentos, que se rotan la responsabilidad de proponer lecturas obligatorias para cada trimestre. Federico añade a esta dinámica propuestas que podríamos llamar de contrapunto (Jover, 2007) donde combina pasado y presente y el «acercamiento de culturas».

Al igual que otros entrevistados, Federico también reclama más formación didáctica: Sog. Yo creo que lo tengo muy claro, es decir, si le pidiera al CEP algo o a profesionales de la didáctica, de la educación en cualquier área sería, igual que tenemos un programa, unos contenidos, competencias clave, todo eso, cómo secuenciar bien y que no dependa de la percepción que se tiene del aula, «vamos a hacer esto que me estoy aburriendo», no, no, secuenciar bien los contenidos con el estilo de trabajo, el estilo de tarea dentro del aula, es decir, yo creo que falta eso, falta eso, tal vez, en las aulas, los antiguos procedimientos de la LOGSE, cómo secuenciar los procedimientos, porque yo pienso que se trabaja más con las manos, el trabajo era manual, eso lo decía Juan Carlos Rodríguez, que hacían falta los clásicos, novelas policiacas y tabaco, y ahí empezar a escribir.

### 1.10. S10: Javier

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Javier – Entrevistado n.º 10
Fecha entrevista	17 de junio de 2018
Duración	1:38':23"
Edad	57
Titulación de acceso al puesto	Licenciado en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	1987

Javier es licenciado y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. En el momento de la entrevista contaba 57 años, en la actualidad, con 60 años ya cumplidos acaba de jubilarse anticipadamente. Ingresó en el Cuerpo de Profesores de Secundaria en 1987, por lo que se incluye en el grupo de profesores veteranos y de larga experiencia.

Parte de la entrevista se centra en su preocupación por la deriva del sistema educativo, el perfil del alumnado actual, absolutamente dependiente del móvil, y los nuevos modelos lectores que imponen los textos digitales (a los que califica de lectura superficial). De aquí, la continua referencia a lo largo de la entrevista a la analogía con la ola de Fukushima: en los centros educativos estamos preocupados por solucionar los problemas de nuestro mundo interno, sin ver la ola que nos va a arrasar de un momento a otro.

No se define como gran lector, ni como lector literario precoz, debido a la falta de recursos que había en su pueblo, una localidad rural de la provincia de Córdoba, tanto en el colegio como en la biblioteca municipal, que no funcionaba.

S10. De chico me gustaba muchísimo leer, pero yo no tenía libros, y lo que leía era todo lo que pillaba porque yo vivía en un pueblo donde no había nada, entonces, ¿qué leía yo? Leía mucho el *Semana*, leía mucho el *Teleprograma*, leía mucho el *Hola*, leía mucho, esto, ¿cómo se llama?, fotonovelas, las fotonovelas de mi abuela, leía tebeos, lo que encontraba, lo que, literalmente, pillaba. Leía de un baúl viejo que tenía mi abuela *Blanco y Negro* de los años 30 y los libros de un tío mío que era cura. Esa era mi amplitud de lectura, y también los libros de la escuela, algo así, pero como lector literario no mucho de chico, entre otras cosas porque no tenía libros.

El primer título que recuerda haber leído es *Tom Sawyer*, de Mark Twain, único libro del que disponían en un armarito de la escuela nueva que abrieron en el pueblo. De la biblioteca municipal sacaba la colección de *Los cinco*, de Enid Blyton. Esta falta de libros también la acusó en el instituto, al menos la falta de acceso a esos libros:

S10. En el instituto había una biblioteca que estaba en una sala, detrás de otra sala, y yo accedí a esa biblioteca una o dos veces en todos los años, y cuando pude ver lo que había allí, casi todos eran libros de caza porque al director le gustaba mucho la caza, pero allí no entraba nadie. De hecho yo pensé, aquí entre nosotros hasta bastante grandecito, que la literatura consistía en saberse los apuntes de literatura, entonces, yo era buen estudiante en ese aspecto, me aprendía las biografías, los libros, las interpretaciones, etcétera, etcétera, y los libros estaban allí, pero estaban donde estaban, bueno.

Sin referentes ni modelos docentes en su etapa de primaria o secundaria, admite que estudió siempre por sentido del deber pero que en COU sí descubrió que le gustaba estudiar, aun admitiendo que lo hacía por obligación, y fue gracias a un profesor al que sí le gustaba leer y que compartía sus libros con él y con otros alumnos de la clase, y les dio a conocer nombres como García Márquez o Benedetti:

S10. ...antes había leído lo que se mandaba, *La Celestina*, el *Lazarillo*, el *Quijote*, yo qué sé, claro, ese tipo de cosas, pero no mucho más, ¿eh? Y a partir de ahí ya me convertí en un, no voy a decir en un lector fervoroso, pero sí en alguien que quería ser lector, pero eso ocurrió en COU, ¿eh?, no antes.

Inició su etapa universitaria en Granada con la intención de estudiar Filología Inglesa, pero al conocer en primero de carrera al profesor Juan Carlos Rodríguez, catedrático de Literatura de la Universidad de Granada, del que llegó a ser amigo personal, cambió de opinión y lo hizo decantarse por Filología Hispánica. Este encuentro fue un importante estímulo intelectual:

S10. ...él explicaba un libro y a ti te daba una angustia tremenda por no haberlo leído, ibas a la librería a comprártelo y a lo mejor había dicho una sola frase de ese libro, y explicaba unas cosas tan alucinantes de la literatura y de los libros, que me sigue pasando todavía, yo con sus apuntes leo algo y digo «me tendría que poner», cojo sus apuntes de Modernismo y me dan ganas de ponerme con Modernismo, y, es que es difícil de explicar, vaya.

Pero sin vinculación con su decisión de hacerse docente, que ya tenía clara desde niño.

S10. Yo he dado clase siempre, yo he dado clase, a los diez años o por ahí, yo tenía la suerte de que tenía un primo torpecillo, entonces, mi primo en el verano iba yo y como yo iba un año adelantado y le explicaba todo lo que había aprendido durante el curso, de todas las asignaturas, le ponía exámenes, le ponía notas, le daba las calificaciones a mi tía, así, era como un juego de niños, pero serio, serio, yo me preparaba las clases todos los días. Por la tarde me duchaba, iba a la casa de mi tía, dábamos dos horas de clase, pero serio, y así, luego él sacaba, más o menos, un notable en la primera, un bien en la segunda, un aprobaíllo en junio, y al otro año recargábamos pilas. Eso duró, por lo menos, de los diez a los catorce años, o sea, es que a mí siempre me ha gustado dar clase, yo nunca en la vida he pensado en otra profesión, he hecho alguna otra cosa, pero yo soy profesor. La única duda que podía tener era el nivel, dónde iba a dar clase y la asignatura, pero que yo era profesor, es que yo eso ni me lo he planteado en la vida, yo iba para profesor y ya está.

Salvo su recuerdo del catedrático citado y algunos otros nombres, más que la universidad confiesa que su traslado a Granada le hizo descubrir el mundo de la ciudad y otros modos de vida. Entre los años de materias comunes de las distintas especialidades, las huelgas de los docentes interinos y la vida de los pisos de estudiantes, Javier califica su formación de *embarullá* y a *trompicones*.

S10. ...tampoco te voy a decir que yo tenga una formación excelente, tengo una formación a *trompicones*, hay cosas de las que sé algo y hay cosas de las que no tengo ni idea, y fue más descubrir con la vida y con las cosas de trabajarlas después, que no durante la facultad.

Antes de acceder al cuerpo de profesores de Secundaria, trabajó para la Administración en el área de Obras Públicas, este hecho no vino más que a ratificar que no había nacido para ese tipo de trabajo, sino para el de profesor:

S10. El día que aprobé las oposiciones le dije a mi mujer, que estaba allí al lado, «hoy me he jubilado, a partir de ahora voy a hacer nada más que lo que me gusta», quiero decir, que para mí no ha sido una decisión, independientemente de que ahora pueda hablar mejor, peor de cómo me va dando clase, pero eso es posterior, o sea, yo no tenía opción, yo no he tenido opción.

Javier es muy crítico con la deriva del sistema educativo en todos los sentidos, pero en la entrevista hace hincapié en el diseño curricular, sobre todo a partir de la LOGSE cuando desaparece la materia Literatura y, para él, desaparece una «asignatura de Historia de la Literatura Española». Las actuales prescripciones metodológicas del currículo, basadas en el enfoque comunicativo, tratan a la literatura como

S10. ...un texto más entre otros, textos periodísticos, textos jurídicos, textos no sé cuántos, etc., y aparte de eso, hay una tendencia a desvincularla de la historia, a darla por géneros, en ese sentido, (...), el principal problema que hay desde hace 30 años es que no hay historia de la literatura.

Al contrario que otros entrevistados, Javier distingue entre lectura —«hay un montón de libros y te los lees, te los lees con mayor o con menor análisis, con mayor o menor estudio, con una cierta seriedad, algo para el colegio, y ya está»— y literatura —que «en un sentido específico abarcaría dos cosas: una, el estudio de la obra literaria, y dos el estudio de una serie de elementos, digamos lingüístico-retóricos»— y defiende una secuencia didáctica que iría desde el tratamiento exclusivo de la lectura hasta 3.º de ESO, al estudio de la literatura a partir de 4.º, como «una forma refinada y superior de lectura» para la que es necesaria la competencia lectora adquirida en los niveles inferiores. La falta de peso lectivo de la literatura, desde su percepción, lo lleva a impartirla *de extranjis*, con no pocas precauciones de cara a las prescripciones de las programaciones y del propio departamento, al que alude como un mecanismo de control, más que como un espacio de consenso entre compañeros. En su modelo docente se retrata como un profesor tradicional, distanciado de metodologías innovadoras, y cauto con sus propias propuestas:

S10. ...no soy profesor de eventos, ni novedades de esas, ni nada, dependiendo de los cursos me fijo por un lado de lo que debe hacerse y cumpliendo con las normas institucionales, porque mi instituto en eso es bastante rígido, entonces, en un momento dado tú sabes que pueden decir que si cumples con los protocolos, con la evaluación, aunque no enseñes nada, nadie te va a decir nada, ¿no? Pero si tienes algún problema y no está por la línea oficial, te la pueden liar, la enseñanza se ha vuelto así.

Javier es pesimista en todo lo relativo a la educación en general y muy en particular con la educación literaria. Su visión del uso de las nuevas tecnologías en la clase de Lengua es completamente *apocalíptica* y su discurso a lo largo de la entrevista es una continua diatriba contra los móviles que, en su opinión, están transformando las conductas del alumnado hasta hacer desaparecer los conceptos de lectura y de estudio, «el artefacto este se va a llevar por delante muchísimas cosas». Por ello, mantiene un estilo docente tradicional basado en la concepción de la literatura como un producto histórico y en la lectura obligatoria de un canon formativo que, no obstante, trasciende el canon filológico a partir de sus gustos literarios, aunque con poco éxito:

S10. ...les pongo a mis alumnos de Latín *Una temporada para silbar*, que yo creo que es un libro precioso, es el Mark Twain de siglo XXI con una referencia a Mark Twain, el Tom Sawyer de esta época, de treinta y tres solo lo ha leído uno, solo lo compraron dos, entre ellos una que su madre es maestra, una dijo que se cansó y otros me dijeron «yo no me gasto el dinero en un libro que ni siquiera sé si me va a gustar», y otro me dijo «es que es un libro» para justificar que no lo había leído, porque para ellos leer un libro es un asunto peliagudo.

Anécdotas de este tipo lo han convertido en un docente descreído, bastante irónico y, en ocasiones, un tanto cínico, que durante la entrevista vislumbraba —*off the record*— la jubilación anticipada como una manera de liberarse y desligarse de una profesión que ya no le gustaba.

### 1.11. S11: M.<sup>a</sup> Victoria

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	M. <sup>a</sup> Victoria – Entrevistada n.º 11
Fecha entrevista	4 de julio de 2018
Duración	1:06':04"
Edad	66
Titulación de acceso al puesto	Licenciada en Filología Románica
Año de acceso al puesto	1983

M.<sup>a</sup> Victoria es una profesora de Lengua y Literatura muy conocida en Granada, recientemente jubilada pero vinculada a la promoción de la lectura a través de una asociación destinada al acompañamiento lector de colectivos desfavorecidos, en riesgo de exclusión, mujeres víctimas de violencia de género y niños y niñas con enfermedades de larga duración.

Licenciada en Filología Románica, accedió al Cuerpo de Profesores de Secundaria en 1983, ha tenido una larga carrera en distintos destinos y siempre ha estado implicada en movimientos de renovación pedagógica. En los últimos años de su práctica docente reconoce que la innovación la ha llevado desde el terreno individual, más que en coordinación con compañeros y compañeras.

Se reconoce como gran lectora ya en la madurez, no en la infancia. Su familia no era lectora, los únicos libros que tenían eran de poesía, género al que su padre era gran aficionado, sobre todo a la poesía de declamación, que solía recitar en casa. Lectora habitual de tebeos, recuerda especialmente la serie del *Capitán Trueno*. A partir de los trece años, M.<sup>a</sup> Victoria descubre a otros autores de poesía como Machado o Lorca y empieza a forjar su gran pasión por este género. En paralelo a la poesía, el otro género que reconoce como su preferido es el cuento literario, por la misma capacidad de condensación que tiene el género lírico.

Aparte de la influencia de su padre con la poesía, no reconoce ninguna otra influencia, menos aún en la universidad, a la que llega a calificar de decepcionante. La razón está en que la enseñanza de la literatura, tanto en el instituto como en la universidad, era muy memorística, limitada a la biografía de los autores y el listado de sus obras. Por ello, su bagaje literario se nutrió más de su propio instinto y de las recomendaciones de amigos y amigos que la orientaban:

S11. ...«léete esto», «comparto...», etc., pero la escuela no ha sido mi fuente de formación.

Su mala experiencia con algunos profesores, sobre todo con el de Latín en 4.º de Bachillerato, y su carácter vehemente la llevaron a cursar la modalidad de Ciencias. M.<sup>a</sup> Victoria destaca este detalle por la supuesta incoherencia que supone haber elegido Matemáticas en Bachillerato y optar luego por estudiar una carrera de Letras y haber sido profesora de Literatura durante más de treinta años, pero al mismo tiempo muestra su mentalidad abierta a distintos estímulos intelectuales.

Tras licenciarse en Filología Románica —aún no existía la titulación de Filología Hispánica en la Universidad de Granada— decidió opositar al Cuerpo de Profesores de Secundaria porque no había muchas alternativas para una formación tan específica, al igual que ocurre hoy día. Y al hacer balance de esta elección, muestra una gran satisfacción y confiesa que siempre ha disfrutado con la profesión, considerando un privilegio

S11. ...compartir mis lecturas, disfrutar con ellas y hacer que disfruten, y cuidado con esto, yo también soy consciente de que no todos los alumnos, a lo mejor, lo disfrutan por igual, es decir, pretender que en un aula los veinte, o treinta alumnos, como hemos tenido, sean partícipes de esta fiesta no siempre es posible, no puedes pretender llegar a todos, por lo menos tener que llegar a una mayoría, y con un trabajo más o menos constante, metódico, consigue, bueno, si no todo a todos, a todos les puede llegar algo.

Al mismo tiempo que expresa su pasión por la literatura, especialmente por la poesía, y la posibilidad de compartirla con el alumnado a través de la lectura guiada en clase y el diálogo, M.<sup>a</sup> Victoria defiende la transmisión del patrimonio histórico literario a través de una selección cuidada de los textos fundamentales de nuestra literatura. En esta selección están presentes los mismos títulos que han señalado otros entrevistados:

S11. Sí, hemos hablado del *Lazarillo*, podemos hablar de *El libro del buen amor*, podemos hablar de san Juan, ya que lo hablas, podemos hablar de hitos, la *Celestina*, es decir, son lecturas que considero fundamentales, y necesaria que una persona que, además, probablemente jamás vuelva a tener esa posibilidad porque, a veces, olvidamos que a partir del Bachillerato, la gente va a ir a carreras en las que no van a leer, no van a tener la oportunidad de conocer la literatura clásica, tradición de nuestro país, y hablo de la literatura española, no hablamos de la literatura universal, fundamentalmente de lo que forma parte de nuestra cultura, entonces, cuáles serían esos hitos que yo considero fundamentales y no perder muchas veces mucho tiempo en verlo todo, que era lo que hablábamos, esos temarios inabarcables, entonces, hay que seleccionar...

También coincide con otros entrevistados en que el acompañamiento con esta literatura hay que hacerla en el aula:

S11. Seleccionar con criterio; una persona tiene que saber que *La Celestina* está ahí, y es esto y cómo y por qué se escribe, a qué responde, y situarlo en un contexto concreto, evidentemente, que es necesario para entender un texto porque como en la literatura clásica, entre comillas, se pierda eso y pretendas juzgarlo con los criterios de hoy día, que es muy común, hay que tener mucho cuidado, es decir, *La Celestina* corresponde a un contexto y a un criterio y eso es necesario conocerlo porque, si no, se te va la base, entonces, elegir muy bien cuáles son cinco, seis, ocho, diez, máximo, de textos que yo creo que son necesario conocerlos, y hacerlo en el aula. También hay que decir «léete —a lo mejor— unos textos en tu casa», y hay que poner lecturas, pero que el aula recoja todo lo que se está leyendo y comentarlo.

E insiste en el diálogo, por encima de cualquier otro modelo pedagógico, privilegiando la lectura crítica e interpretativa desde un enfoque emocional y no puramente transmisivo, lo que la lleva a criticar la preeminencia que le concedemos a los exámenes como principal instrumento de evaluación y que desoigamos los criterios personales, como sujetos lectores, que guían nuestros hábitos, en lugar de aplicarlos en el aula (sujeto lector didáctico):

S11. Es que sería injusto, diría, por nuestra parte valorar exclusivamente el examen, que es como se hace, desgraciadamente, por mucho que se innove, la escuela o cambia ese sistema y elimina el examen exclusivamente teórico de yo te digo y tú repites, y por más que se introducen cosas, no se deja, o no dejamos, lo importante al final es el examen, y si te has leído cinco libros y si lo has hecho bien, y te lo has leído de verdad, y que yo voy a pillarte, pues, mira yo si alguno se ha saltado veinte páginas, pues tampoco va a pasar nada, si es que, es que, a veces queremos que los alumnos actúen distinto a lo que hace mucha gente, y eso es así.

Es consciente de la transformación de las competencias profesionales del profesorado y de la necesidad de formación para atenderlas, pero, sobre todo, reclama más empatía para escuchar al alumnado y tomar conciencia de las circunstancias personales que aportan a la clase:

S11. ...si yo quiero tener en cuenta la diversidad de alumnos en el aula, y así que cada uno viene con sus circunstancias, lo mismo que yo vengo con las mías, cuidado, eso es así, pues, de las familias qué vamos a decir, igual o más, peor porque el núcleo ya se ha roto, no es la típica familia de hijos, padres y abuelos, ya las separaciones están a la orden del día y separaciones que se producen cuando tú los tienes, ¿eh?Y eso provoca situaciones terribles en ellos y en los padres, el que uno tire, el otro que te chantajea, «no le hagas caso», que no sé cuánto, entonces, y ni siquiera muchas veces estamos, me voy a incluir, preparados para enfrentarte a este tipo de situaciones, es decir, que también se nos pide que seamos o que estemos formados y yo, por formación, soy especialista porque me dieron mi título y lo estudié, en Lengua y Literatura. Cada vez más el perfil del profesorado es más amplio, o se le pide más, a la escuela se le pide [CON ÉNFASIS] más, hay que ser, no digamos ya, psicólogos, cuando yo creo que muchas veces no hay que tener especializaciones en... sino, vamos a ver, esto es que es muy delicado, sino personas que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, de escuchar, no escuchamos.

Y cree que esta capacidad de escucha es parte de la profesión cuando se percibe como vocación:

S11- Vocación, vocación. Los padres te dicen muchas veces «¿y por qué hay que tener vocación?», bueno, porque estoy tratando con personas, que es la diferencia, y tengo que escucharlas, no puedo estar al margen...

Por estas razones, y a diferencia de Javier, la jubilación no ha significado distanciarse de la pedagogía de la lectura, sino un *continuum* en un trabajo que puede definirse como militancia en favor de la literatura a través de su asociación.

### 1.12. S12: Almudena

FICHA BIOGRÁFICA	
Nombre	Almudena – Entrevistada n.º 12
Fecha entrevista	20 de noviembre de 2018
Duración	46':38"
Edad	41
Titulación de acceso al puesto	Licenciada en Filología Hispánica
Año de acceso al puesto	2000

Esta entrevista tuvimos que repetirla tres veces porque las dos primeras no se grabaron, por lo que se nota cierto desánimo, sensación de ya dicho, e incluso desconfianza por si volvía a ser un fracaso.

Almudena es profesora de Lengua Castellana y Literatura en un instituto del área metropolitana de Granada. De origen malagueño, se licenció en Filología Hispánica en la Universidad de Granada, ciudad en la que reside desde entonces. Entró en el Cuerpo de Profesores de Secundaria en 2000 y en la actualidad sobrepasa los 45 años. Pertenece a la categoría de profesorado con experiencia intermedia.

La entrevista comienza con una reflexión sobre el nivel lector de los niños y niñas de ahora, que según Almudena, no es distinto al de otros tiempos. Ella misma se define como una niña poco lectora que descubrió la lectura en la adolescencia, momento en el que paradójicamente se supone que disminuyen los niveles lectores del alumnado. Comparándose con sus alumnos actuales, Almudena destaca que ellos tienen un bagaje mayor que el que ella tuvo,

S12. ...han leído mucho más que yo en primaria, incluso desde infantil, tienen más acceso que el que tenía yo en su momento, y desde luego son mucho más lectores, siempre que se les ofrezcan las oportunidades, que eso iremos hablando, hay que ofrecerles las oportunidades, ayer lo decía Juan Mata en la charla<sup>223</sup>, hay que ofrecerle una selección suficiente, hay que ofrecerle las oportunidades, hay que ofrecerlo de una manera y no de otra, pero, desde luego, no leen menos de lo que leía yo.

<sup>223</sup> Se refiere a la charla impartida por Juan Mata Anaya «Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura (Homenaje a Gianni Rodari)» el 19 de noviembre de 2018, en el palacio de la Madraza, organizada por el Aula de Literatura y la Cátedra Educación y Sociedad de la Universidad de Granada.

Considera que el descubrimiento de la lectura es un «descubrimiento solitario» que, en todo caso, necesita de un revulsivo, ligado a la familia o a la escuela. En su caso, ese revulsivo fue una profesora del instituto. Almudena proviene de una familia humilde y trabajadora, consciente de la importancia de los libros, pero sin ningún hábito lector. Tampoco recuerda que ese hábito lector se lo fomentaran en la escuela, durante su etapa de primaria, o en su entorno, al contrario de lo que pasa hoy día:

S12. Yo creo que en ese sentido hemos ganado, es verdad que hemos perdido con algunas campañas de fomento de la lectura, que perjudican más que ayudan, pero es verdad que en otro sentido las bibliotecas escolares, la conciencia que hay de lo que importa, las dotaciones presupuestarias, en fin, en algunos sentidos el entorno es más propicio ahora que cuando era niña que una tenía que buscarse por su cuenta para llegar a los libros, no había tantos clubes de lectura, la biblioteca del pueblo, no sé, a mí me parece que hay un entramado que ayuda más. Como no hubo en primaria una referencia en ese sentido, pues yo iba leyendo de a poquito, pero luego llegué a secundaria y entonces sí hubo una referencia.

Con esta profesora descubrió el mundo de la poesía, sobre todo con nombres de poetas ocultas como Alejandra Pizarnik; el de la novela del siglo XX, con nombres como Antonio Muñoz Molina; el cuento hispanoamericano...

S12. ...recuerdo de memoria más que lo que leí la semana pasada, además para mí ella fue la referencia, siempre lo diré porque es de justicia en dos cosas, en el descubrimiento de la lectura, pero también en el... digamos, en el molde [de lo que] debería ser la educación literaria, en los institutos.

Este molde o modelo docente consistió en aunar propuestas que hoy consideramos dentro de las actividades de animación a la lectura, «bien intencionada, y bonita, y sugerente» con la práctica de aula, en el sentido de no disociar la lectura por placer de la lectura académica, más ligada al currículo tradicional y canónico, sino tratarlas desde el mismo planteamiento didáctico:

S12. Yo sabía que había autores que no entraban en el examen y que leíamos en los pasillos, y luego sabía que Antonio Machado entraba en el examen porque íbamos a la prueba de Selectividad, pero la manera en la que ella nos presentaba la poesía de Antonio Machado y una que no entraba en el examen era la misma, entonces, ese punto primero desde el que ella partía a la hora de ofrecernos la literatura, pues era el punto fundamental porque une los dos caminos.

Este enfoque es el que Almudena ha tratado de implementar en sus clases a lo largo de su carrera docente, la coherencia entre los propios gustos lectores y su proyección en el aprendizaje del alumnado:

S12. ...ofrecer la lectura, ofrecer lo que significan los libros siempre desde el mismo sitio, e intentar buscar mecanismos, maneras de hacer que te permitan hacerlo de una manera coherente, encontrar esa manera es lo difícil, claro, yo las vi con ella, y las vi de manera natural, tuve esa ventaja, a lo mejor yo no sé hacerlo, pero vi hacerlo y sé que se puede hacer.

Un planteamiento vital que va más allá de las aulas y lleva la lectura a otros ámbitos a través de la asociación *Entrelibros*, una iniciativa fundada en 2010 por Juan Mata Anaya y Andrea Villarrubia, «que lleva la literatura, pues, a ámbitos en los que normalmente no está la lectura, a la cárcel, a casas [de acogida] de mujeres maltratadas, hospitales...» y que para Almudena ha significado otro modo de formarse:

S12. ...trabajar con la literatura en esos otros ámbitos a mí me ha enseñado mucho, me he traído mucho de eso al aula, de la escucha, de poner la literatura en relación con la vida, y no solo con el canon, esa formación está ahí.

Al hacer balance de su trayectoria profesional, la entrevistada pone énfasis en el aprendizaje continuo y mutuo que posibilita el aula al compartir un espacio de diálogo:

S12. Tengo la sensación de que no se agota, que tengo la suerte de estar en un trabajo que trabajamos con libros y jóvenes y las posibilidades es que son infinitas, es que no se agota, es que todos los años cuando está una planteando... surgen ideas, propuestas, en las clases, luego, pasan cosas que una no se espera, y una termina aprendiendo mucho, y tienes esa sensación, siempre plantean una cantidad de posibilidades, y eso es maravilloso, una siempre termina aprendiendo de ellos y de ellas en las clases, entonces, yo no hago más que aprender, y estoy... desde luego, cansada y agotada y eso, todavía no, luego quizá más adelante.

Y plantea las cuestiones claves para diseñar un itinerario cercano al alumnado del que puedan apropiarse, basado en un aprendizaje a través del diálogo:

S12. ...hay que pensar muy bien qué selección suficiente se le ofrece a esos alumnos para que tenga que ver con sus vidas, y luego cómo hablamos de los libros en la clase, qué tipo de fichas, qué manera de hablar de los libros, o sea, esos tres pilares, digamos, cómo acompañarlos en la elección y qué tipo de libros, qué se quiere hacer con ellos, qué hacen ellos, y qué hacemos juntos en la clase cuando hablamos de los libros.

Se felicita de los casos en que ha conseguido que alumnos y alumnas hayan configurado un hábito lector y hayan perdido el miedo a expresar sentimientos o emociones a través de la lectura:

S12. Los que van a hablar de libros ahora en Bachillerato, y yo los tuve en 4.º, ya vienen sin miedo, traen un libro de poesía, no tienen miedo de hablar, de traer los poemas, entonces, esa barrera sí se ha bajado, y bueno, pues no es poco, si además luego siguen leyendo, maravilloso.

Vuelve a la charla de Juan Mata y se plantea qué se hace mal durante la escolarización de niños y jóvenes para que no consoliden hábitos de lectura o no gocen con ella:

S12. Quince [años] están, desde que entran con 3 hasta que salen con 18, ¿de verdad en esos quince no podemos ofrecerles algo para que al menos no la odien la lectura? Ese es el trabajo, en ese sentido, las que estamos en esto, nos sentimos vivas porque es una militancia constante, intentar cambiar eso para que eso no pase.

Esta cuestión nos sirve para cerrar el bloque descriptivo dedicado a las biografías personales de nuestros entrevistados, dejando abierta la respuesta hasta las consideraciones finales de este trabajo.

## 2. Síntesis de resultados de la información biográfica

En el capítulo V de esta tesis se ha hecho la revisión de las investigaciones sobre las creencias y saberes del profesorado y los principales resultados a los que estas han llegado. El primer objetivo específico que nos habíamos trazado en este trabajo era *conocer las creencias y los conocimientos que posee el profesorado de Lengua Castellana y Literatura acerca de la enseñanza de la literatura en secundaria y bachillerato*, para ello era importante indagar en las biografías de los sujetos participantes a fin de contrastar nuestros resultados con las principales ideas de consenso de las investigaciones que hemos adoptado como precedentes en torno a la influencia de las experiencias preprofesionales en la conformación de creencias, es decir, comprobar la estructura episódica de las creencias (Nespor, 1985; Pajares, 1992; Phipps y Borg, 2009). Asimismo, había que responder a dos de las preguntas iniciales de investigación: ¿En qué se fundamentan esas creencias?, y ¿qué factores influyen en ellas?

Es el momento, por tanto, de mostrar los resultados y construir nuestra interpretación, a la vista de los datos descritos en la fase inicial de investigación con las categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas respecto al dominio *Biografía personal*, junto con la red semántica que se ha establecido a partir de los vínculos entre categorías y los datos que proporciona el alcance de estos conceptos. La figura 18 muestra cómo los datos biográficos indican aspectos destacados de la experiencia de los entrevistados como aprendices (EXP), es decir, en sus respectivas etapas de estudiantes desde primaria, intentando dilucidar las influencias externas (INF) que han actuado o no en sus decisiones respecto a la elección de los estudios y de la profesión (PROF), así como en la conformación de su identidad profesional, modelo docente (MD) o hábito de lectura (HAB). Esta última categoría tiene asociada como una propiedad la subcategoría de sujeto lector (SLEC), concepto desde el que se concibe la literatura como un objeto de experiencias personales (Dufays, 2017) para confrontarlo más adelante —en el apartado 2.1. del capítulo IX, dedicado a la *Metodología*— con otro concepto que está resultando muy operativo en el panorama didáctico, el de *sujeto lector didáctico* (Munita, 2018, 2019a). Las categorías con una fundamentación más baja tienen que ver con el grado de satisfacción por la elección de la profesión (SAT) y la autocrítica (AUT), aspectos soslayados por la mayoría de entrevistados.

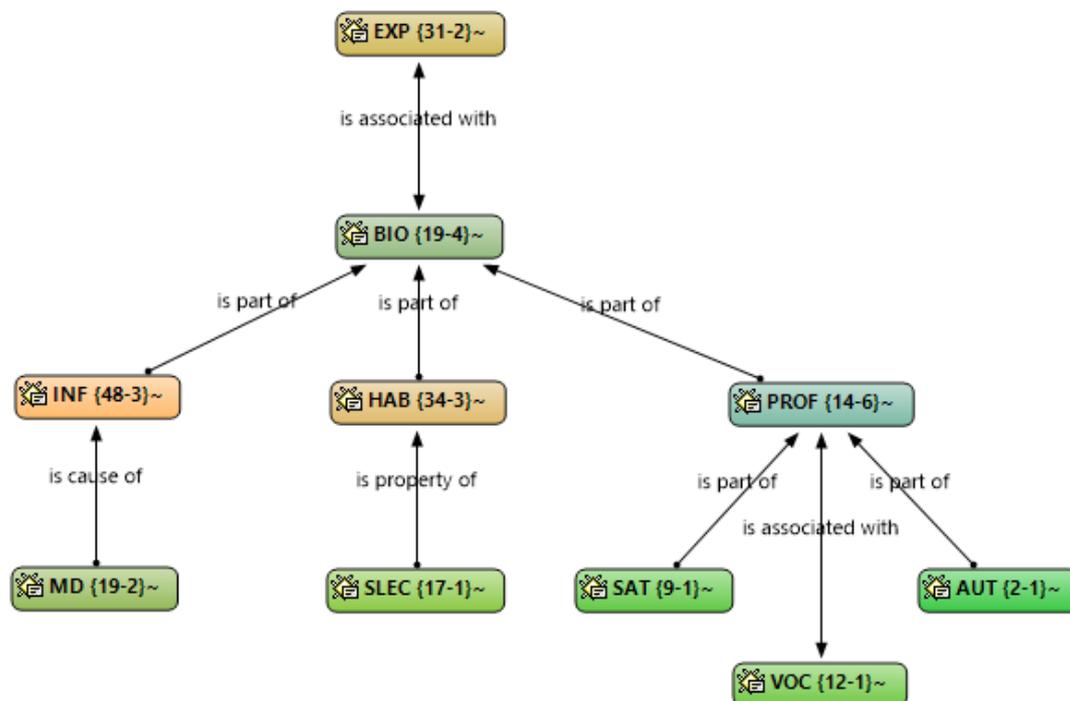


Figura 18: Biografía personal. Red semántica  
Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti.

Las influencias deben contemplarse como un viaje de ida y vuelta. Por un lado, las influencias externas, en referencia a qué o quiénes han influido en los procesos de formación del sujeto lector o simplemente en los hábitos lectores; por otro, la influencia que cada entrevistado ha proyectado y proyecta sobre su alumnado a través de sus propios modelos docentes. Casi todos los entrevistados que han estudiado en Granada mencionan como un referente común en su experiencia como aprendices en los años de facultad a Juan Carlos Rodríguez, catedrático de Literatura Española, fallecido en 2016, toda una institución en esta universidad, ferviente marxista discípulo de Althusser. Esta influencia es, sobre todo, de carácter teórico, no está relacionada con la docencia, tal como se verá más adelante.

### 2.1. Experiencia preprofesional

La primera constatación es que salvo ser funcionarios de carrera y ocupar plazas como profesores y profesoras de Lengua Castellana y Literatura<sup>224</sup> no existe ningún

<sup>224</sup> Todos los entrevistados, salvo M.<sup>a</sup> Victoria, que acababa de jubilarse, y Soledad, que también imparte Francés, daban clase de Lengua Castellana y Literatura o Literatura Universal cuando se realizaron las entrevistas. En los centros de secundaria a veces ocurre que por necesidades del horario y los cupos docentes concedidos a los centros haya que impartir horas de otras materias: materias transversales como Educación para la Ciudadanía o Cambios sociales y relaciones de género; materias consideradas

rasgo común que abarque a todos los participantes. Por ello, es inevitable acudir a las clasificaciones.

En primer lugar, podemos distinguir entre quienes aluden a su etapa de aprendices en términos positivos; seguidamente, quienes lo hacen como experiencias negativas en alguna de las etapas; y, por último, quienes se sitúan en una postura equidistante o neutra.

*a. Experiencia preprofesional positiva. Sujetos So2, So3, So5, So7, So8 y So9*

En el primer grupo la experiencia positiva se refiere al ecosistema en general — ambiente del centro y profesorado— en los casos de Soledad (So2) y Benito (So5). Soledad se centra especialmente en su paso por secundaria en lo que ella llama *centro piloto* de la capital cordobesa, donde la enseñanza se organizaba en proyectos interdisciplinares, considerados hoy como prácticas de innovación, y en su etapa universitaria. El rasgo que más sobresale en la narración de Soledad es el carácter inclusivo del instituto, desde el punto de vista socioeconómico, lo que a ella, procedente de una familia humilde, le permitió crearse altas expectativas de futuro, y el énfasis en los proyectos de innovación llevados a cabo tanto en el centro de secundaria como en la escuela de Magisterio. Benito, por su parte, se felicita por la suerte que tuvo con el profesorado a lo largo de toda su trayectoria como estudiante, en general. En otros casos se destaca la modalidad educativa en la que se estudió, caso de Ramón (So7), cuya etapa de primaria transcurrió en Barcelona, a finales de los 70 y principios de los 80, en un centro laico de titularidad privada formado por una cooperativa de docentes de talante progresista, del que destaca su plan de estudios, con la ausencia de la asignatura de Religión, por ejemplo, y sus metodologías innovadoras. De su etapa universitaria pone el énfasis en haber obtenido una formación integral en todas las disciplinas de la carrera gracias al escaso número de alumnos que formaron su promoción, lo que, por otra parte, no permitía la posibilidad de especialización. El resto de participantes de este grupo habla en términos muy generales sobre su satisfacción y su gusto por el estudio y la lectura.

*b. Experiencia preprofesional negativa. Sujetos So1, So4, So6 y S11*

En el grupo de sujetos con experiencias negativas figuran Ana (So1), Carmen (So4), Mercè (So6) y M.<sup>a</sup> Victoria (S11).

Ana centra su experiencia preprofesional expresando su disgusto con las clases de Lengua y de Literatura básicamente porque *se aburría*, argumento reiteradamente utilizado a lo largo de su narración. La causa de este aburrimiento viene dada por el

---

afines como Latín o Geografía, Historia y Arte, dentro del área sociolingüística cuando se trabaja por ámbitos; o materias alternativas a la Religión, caso de Valores Éticos.

uso de libros de texto, cuya apariencia gráfica era poco atractiva, y el planteamiento enciclopédico de los mismos, al menos en el caso de los manuales de Literatura.

Carmen, por su parte, sí se refiere positivamente a su etapa de primaria en un centro concertado de la capital granadina, uno de los primeros en aplicar la reforma de la estructura del sistema educativo de la LOGSE, al que distingue por no usar libro de texto sino materiales de elaboración propia, modelo pedagógico que utiliza en sus clases en la actualidad. Por el contrario, la visión negativa de su paso por secundaria en un instituto público, también relacionada con los momentos de implantación del nuevo modelo que creó la LOGSE para esta etapa, se basa en la ausencia de recuerdos significativos —respecto a nombres de profesores y profesoras o títulos de obras de lectura— y la crítica que hace del profesorado en general, poco preparado para impartir clase en el contexto de inclusividad que proponía la ley orgánica. Como se indica en el capítulo IV de esta tesis, con la LOGSE llegó a secundaria un porcentaje de alumnos y alumnas de entre 14 y 16 años que en el sistema anterior no habría llegado, es decir, un alumnado poco interesado en continuar estudios, al menos en la modalidad académica propia de secundaria. Esta realidad, que hoy hay que ver como un acierto desde el principio de igualdad, ligada a la falta de formación didáctico-pedagógica del profesorado de esta etapa, a la cultura escolar y al hecho de ser «otra reforma “desde arriba”» (De Puelles, 2010: 407), generó en su momento amplias protestas, algunas de las cuales nos recuerda la propia Carmen. Su entrada en la universidad tampoco significa un hecho destacable debido a su desacuerdo con el plan de estudios y el profesorado que le impartió clase, hasta el punto de haberse planteado al finalizar el primer curso el cambio de carrera por otra de la rama de Humanidades —Filología Hispánica o Clásica— por considerarse una persona *muy de letras*.

El caso de Mercè es análogo al de Carmen, buenos recuerdos de su etapa de primaria y recuerdos nefastos de secundaria y de la universidad, debidos, sobre todo, a la ausencia de mecanismos didácticos de fomento de la lectura —placentera, autónoma y crítica en la etapa de secundaria—, y a la ausencia absoluta de lecturas en la universidad —sustituidas en este caso por los textos críticos o de teoría literaria—.

Para M.<sup>a</sup> Victoria la escuela, en términos generales, nunca fue su fuente de formación y reconoce este hecho como una de sus carencias. Considera que no tuvo *suerte* con el profesorado en ninguna etapa, quizá debido más que al propio profesorado en sí a la modalidad de enseñanza de la época, especialmente en relación con la enseñanza de la literatura, de carácter memorístico y con manuales elaborados con criterios enciclopédicos a base de biografías y listados de obras, exclusivamente. Pese a haber sido siempre una alumna aplicada, M.<sup>a</sup> Victoria deja ver continuamente un carácter vehemente que la hace interesarse mucho por lo que le gusta y desinteresarse completamente por lo que le disgusta, caso aplicable a las materias y a su trayectoria académica en la que pasa de

las *letras* a las *ciencias* en la enseñanza media, para volver nuevamente a las *letras* en su etapa universitaria. Estos cambios de intereses han conformado un espíritu inquieto difícil de contentar, no solo en lo que respecta a su etapa de formación —califica a la universidad como *decepcionante*—, sino también a su etapa profesional.

*c) Postura equidistante. Sujetos S10 y S12*

El grupo al que hemos calificado como postura equidistante o neutra lo componen Javier (S10) y Almudena (S12). Ambos refieren una actitud respetuosa hacia la institución académica, en general, pero sin destacar ningún rasgo significativo en ninguna etapa. En ambos casos también se trata de buenos alumnos, disciplinados, pero sin referentes generales en las etapas sucesivas, salvo referentes individuales que trataremos en el siguiente apartado.

## **2.2. Influencias externas**

En esta categoría hemos indagado sobre qué personas han dejado mayor huella en los entrevistados, positiva o negativamente, de cara a establecer alguna vinculación con los estilos docentes de cada sujeto en cuanto a la educación literaria.

En su mayor parte, las influencias proceden del ámbito escolar, seguido del entorno familiar, lo que confirma la importancia de factores ambientales y personales (Dueñas Lorente et al., 2013). Pese a que varios de los sujetos entrevistados proceden de familias con algún docente —padre, madre o tíos—, en concreto Ana (So1), Carmen (So4) y Federico (Sog), solo Carmen expresa abiertamente la influencia de su madre como mediadora en las lecturas que hizo en su adolescencia, el resto no menciona ninguna influencia familiar particular, salvo la referencia a las lecturas *que había en casa*. Como se ha venido reiterando desde el principio, el interés de esta tesis se centra en el pensamiento del profesorado, no obstante, los estudios cualitativos sobre muestras poblacionales de estudiantes de secundaria o universitarios, nos sirven en este apartado relativo a la experiencia preprofesional para confrontar algunos hallazgos. En este sentido, es interesante constatar que en los entornos familiares donde existe un ambiente lector y la presencia de los libros es patente, su impacto no se percibe o no se reconoce (FGSR, 2022: 65), como ocurre en So1 y Sog. El estímulo familiar procede de las madres a través de compra de libros (So2, So6 y So7), afición a la lectura (So1 y So5) y uso de la biblioteca pública (So2 y So5), y de la emulación de los hermanos (So6 y So8).

Por tanto, el ámbito del hogar influye, sobre todo, en crear hábitos lectores, frente a las influencias sobre la visión de la educación literaria, como concepto más abarcador y potencial de la vida profesional, que proceden de algún docente concreto

en alguna de las etapas educativas que componen las trayectorias académicas de los participantes<sup>225</sup>.

*a. Influencias de Educación Primaria. Sujetos So4, So5 y So6*

Recuerdan con nitidez a algún maestro o maestra de primaria Carmen (So4), Benito (So5) y Mercè (So6). Carmen destaca el exigente nivel académico del colegio y la variedad de actividades relacionadas con la lengua y la literatura que hizo durante esa etapa —lecturas y representaciones de la obra de Lorca, redacción del periódico escolar, programas de radio, recitales de poesía, descubrimiento de autores como Bécquer o, más contemporáneo, E. Mendoza—, en especial recuerda a una de sus maestras de Lengua de quien aprendió todo lo que hoy sabe de sintaxis. Este nivel de exigencia le facilitó superar la etapa de secundaria sin problemas, dado que del instituto no recuerda ni los nombres de sus profesores, ni los títulos de las obras que tuvo que leer, y solo destaca a un profesor de Biología al que se refiere como *profesor por vocación* para distinguirlo del resto, que, como ya se ha comentado, carecían en su opinión de recursos pedagógicos adecuados. Benito se refiere con especial cariño a su maestro de 3.º, 4.º y 5.º de EGB, del que destaca la influencia que ejerció en su perfil lector y las herramientas didácticas que ponía en juego para el fomento de la lectura —biblioteca de aula, seguimiento de las lecturas a través de lecturómetro y premios al mejor lector. Recursos que Benito en la actualidad ha incorporado como parte de su propio modelo docente. En cuanto a Mercè, también se refiere a una de sus maestras de 6.º de EGB en términos muy afectuosos. De ella resalta los trabajos de investigación que hizo y aún conserva sobre el Romanticismo, la Generación del 98 y la Generación del 27, y los poemas y textos teatrales en verso que todavía es capaz de recitar de memoria. Una maestra tradicional pero con la que *leían, leían en clase y comentaban las lecturas*, cosa que no ha vuelto a encontrar después, ni siquiera en la universidad, y que constituye su mayor reproche hacia la institución académica y su mayor reto en su modelo docente.

*b. Influencias de la Educación Secundaria. Sujetos So2, So3, So8, S10 y S12*

De las influencias vividas en la etapa de secundaria, los testimonios vienen de Soledad (So2), Miguel (So3), Luis (So8), Javier (S10) y Almudena (S12). En el caso de Soledad la influencia de su profesor de Geografía e Historia e Historia del Arte tiene que ver con el estímulo intelectual en general y el apoyo para que se decidiera por estudiar Magisterio. El resto de informantes se refieren a profesores de Literatura con los que descubrieron la *verdadera literatura*. En el retrato que hace Miguel de su profesor se

---

<sup>225</sup> No se aludirá a las influencias ejercidas por docentes de otras especialidades para cuestiones distintas a la educación literaria aunque en otros apartados se ha hecho referencia a ellas.

definen las líneas de un docente innovador y creativo que influye a través de sus gustos personales y el *currículo oculto*<sup>226</sup> en los tipos de lecturas y en las actividades —sobre teatro, música y cultura popular. Luis, que ya hacía uso de la lectura fruitiva, define como una revelación fundamental haber descubierto el componente histórico de la literatura, sus condiciones y cómo se produce, es decir, la literatura como fuente de conocimiento y disciplina artística, a través de su profesor de Literatura en 2.º de BUP. La influencia de este docente no solo lo determinó a cursar Filología Hispánica y convertirse más tarde en profesor, sino que ha marcado su discurso sobre la educación literaria y su modelo docente de acompañamiento al alumnado en la interpretación de la obra literaria a lo largo de toda su trayectoria profesional. Otro tanto se podría decir en los casos de Javier y Almudena en cuanto a descubrir la literatura en un sentido amplio, ambos lo hicieron merced a sus respectivos profesores de Literatura de COU. Javier, *lector académico* hasta entonces, había leído por sentido del deber toda la literatura canónica tradicional prescrita en clase. Con este profesor descubre el gusto por el estudio, más allá de la obligación, pero, sobre todo, descubre la lectura por placer —a través de un corpus no prescrito, caso de la literatura latinoamericana con nombres como García Márquez o Benedetti— y sentir la necesidad de leer, más allá también de las aulas. La experiencia de Almudena es similar en cuanto al corpus de textos que descubre y que recuerda con nitidez —poetas ocultas como A. Pizarnik, la narrativa latinoamericana y la narrativa española contemporánea con autores como A. Muñoz Molina—, pero más que a ese descubrimiento de una literatura paralela al currículo tradicional prescriptivo, se refiere al descubrimiento de un modelo de educación literaria que no distingue en su tratamiento didáctico entre literatura o lectura académica obligatoria y lectura por placer ajena al aula, sino que imbrica ambas modalidades desde la posición del sujeto lector, lo que le confiere coherencia a su tratamiento didáctico.

### *c. Influencias de la universidad. Sujetos S03, S07 y S10*

Las influencias vividas en la universidad también están relacionadas con figuras concretas de profesores de los que se habla con admiración. En este grupo se sitúan Miguel (S03), Ramón (S07) y Javier (S10). Miguel y Javier comparten la experiencia de haber estudiado en la misma facultad, por lo que también comparten los mismos referentes. Miguel destaca a José Antonio Fortes, profesor de literatura contemporánea en la Universidad de Granada ya jubilado, por su carácter iconoclasta y haberle

---

<sup>226</sup> En el sentido de «Conjunto de aspectos relacionados con el aprendizaje que no están incluidos en el currículo escolar pero que serán de alguna forma transmitidos por los responsables educativos», definición extraída del *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, disponible en la siguiente dirección web: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/curriculo-oculto>, con fecha de acceso 08/01/2022

descubierto una forma de lectura más crítica. Javier, en cambio, distingue el trabajo de Juan Carlos Rodríguez y el estímulo intelectual que le generó para, una vez más, sentir la necesidad de leer. El relato de Ramón tiene que ver con el disfrute e interés por aprender algo nuevo, y en este caso se refiere al profesor que lo ayudó a superar sus resistencias con la poesía y a descubrir la poesía moderna.

### **2.3. Hábito lector**

Todos los sujetos participantes en la muestra han desarrollado un buen hábito lector a lo largo de su trayectoria vital, bien por el estímulo externo de docentes carismáticos o el estímulo afectivo de madres y hermanos, como se ha comentado en el apartado anterior. Por tanto, no se presentan casos de lectores débiles, aunque solo se declaran abiertamente como lectores fuertes y precoces So6, So7, So8 y So9. No se ha detectado una relación directa única entre ambiente lector y hábito lector, este también aparece en ambientes no lectores y hogares sin libros (So2, So6, S10, S11 y S12), lo que sí se confirma es la *complicidad emocional* (Dueñas et al., 2014) entre las figuras que actúan aquí de mediadoras —docentes, madres, hermanos y bibliotecarios— y nuestros participantes en su calidad de lectores.

Igualmente, hay una coincidencia clara en los relatos de los participantes sobre el acceso a la lectura en la etapa de estudiantes, que concuerda con los hallazgos de otros estudios (Dueñas et al., 2014), como un *descubrimiento* descrito en términos de gozo y que abre la puerta al deseo de leer. Este descubrimiento se produce en distintas etapas escolares y traspasa la obligatoriedad de la lectura como mero ejercicio escolar para integrarla en las respectivas trayectorias vitales de los entrevistados, propiciado siempre por el docente carismático al que aludíamos más arriba, lo que podría refrendar «la capacidad compensadora y transformadora del trabajo formativo en las aulas» (Dueñas et al., 2014: 35) por encima del ambiente familiar.

En cuanto al canon personal, se podría decir que es variado, a pesar de que el grueso de títulos mencionados en todas las entrevistas pertenece al grupo de los clásicos de la literatura española, a veces criticando la forma en cómo llegaron a ellos (So6, So7 y So8). La mención de los clásicos de la literatura universal es más escasa: So5, So8, S11 y S12.

En cuanto a la literatura contemporánea, el género más representativo es la narrativa (So4, So6, So7, So8, So9 y S10), y de forma testimonial el teatro en So3 —el teatro juvenil en los casos de So2 y So5 tiene un valor didáctico, no se relaciona con su biografía lectora—, y la poesía en S11 y S12.

La literatura juvenil de la época adolescente de cada participante apenas se menciona, salvo en el caso de los tebeos (So7 y S10) y la serie de *Los cinco* de E. Blyton (S10); sí están presentes los clásicos de la literatura juvenil en So2, So6, So8, So9 y S10. En

cuanto a textos que podríamos considerar como *paraliteratura* —en concreto, el género de las fotonovelas— solo hay un testimonio, el de S10. El álbum ilustrado aparece como lectura personal en S11 y S12.

Por último, hay un dato significativo por su omisión. Algunos de los sujetos entrevistados participan en su ámbito personal en actividades de socialización lectora (recitales, programas literarios en radio, clubes de lectura o acompañamiento lector a colectivos sociales desfavorecidos): S02, S06, S07, S10, S11 Y S12. Sin embargo, solo en los casos de S07, S11 y S12 se alude a esas actividades como factor de influencia en su trayectoria personal, lo que viene a corroborar en cierto modo el deslinde entre hábitos lectores personales y modelos docentes de mediación literaria, es decir, existe una clara brecha entre identidad individual como sujeto lector e identidad profesional docente (Munita, 2014). En este contexto de la recepción, para sus lecturas personales no hay un acercamiento al mundo literario a través de los «nuevos agentes prescriptores de literatura: blogueros, booktubers, bookstagrammers» (FGSR, 2022: 15), aunque tampoco esta práctica es mayoritaria entre los jóvenes.

#### ***2.4. Experiencia profesional y concepción de la profesión docente***

En las tablas 21 y 30 aparecen los datos relativos al tiempo de servicio de los sujetos entrevistados y la titulación con la que acceden al puesto de profesores de Lengua y Literatura, respectivamente. Como se puede observar, la mayoría son egresados de Filología Hispánica: Ana (S01), Soledad (S02), Miguel (S03), Benito (S05), Mercè (S06), Ramón (S07), Luis (S08), Federico (S09), Javier (S10) y Almudena (S12). Como también se ha comentado, S02 es diplomada en Magisterio y pertenece al Cuerpo de Maestros de Primaria. S11 es licenciada en Filología Románica y S04 es la única entrevistada que no tiene formación filológica. Al margen de la naturaleza de las titulaciones, aquí nos ocuparemos de las razones por las que se eligió la profesión docente, atendiendo a las preferencias vocacionales o profesionales de los entrevistados respecto a la carrera, y a su valoración.

Se ha optado por una clasificación basada en los factores que influyeron en la decisión de nuestros entrevistados a la hora de elegir la profesión docente:

- a. Factores intrínsecos. Se trata de factores de índole personal y psicológica, que tienen que ver con las características individuales que se han ido configurando a lo largo de sus respectivas biografías, relacionadas con sus experiencias, sus habilidades y expectativas de autoeficacia, sus gustos e inclinaciones, en este caso el *amor por la literatura* (S06 y S12), y con *algunas personas a las que se quiere emular* (S03, S05, S06 y S12)—como un espejo (Cruz Calvo, 2013: 219). Muestran una clara identidad vocacional docente, forjada desde edad temprana S08, S09

y S10. El nivel de aspiración y ambición profesional se observa en el caso de So2, factor que la lleva a continuar estudios superiores después de Magisterio. Este mismo factor en su vertiente académica se presenta en So4, So8 y S10, con sus respectivas titulaciones de doctores.

- b. Factores extrínsecos. Aquí se contemplan factores como las circunstancias sociales y económicas familiares, visibles en So2, por la situación económica familiar, la duración de la carrera y las rápidas perspectivas laborales; la ubicación de la universidad (S11); o las salidas laborales como motivos prácticos (So4, So9 y S11). Asimismo, se pueden incluir las expectativas familiares (So1) y la presión que ejercen para determinar la entrada en el mundo laboral (So7).

En cuanto a la valoración de la profesión y el grado de satisfacción creemos interesante vincular estos datos a los ciclos de vida profesional propuestos por Huberman (1990, 2000) con el fin de comprobar si existe un patrón común que dé coherencia a la variable independiente de la experiencia laboral por la que se ha optado en este trabajo para el análisis de resultados de creencias y prácticas docentes. Como se indicó en la figura 12, hemos sintetizado las cinco fases de vida docente que establece Huberman (1990, 2000) atendiendo a la secuencia-tipo de tres ciclos que él mismo distingue. No se trata de un proceso lineal sino dinámico con avances y regresiones, en el que, no obstante, Huberman establece una serie de *leitmotiv* o tendencias centrales. El primer ciclo sería común, a partir del segundo las posibilidades se pueden dividir en dos tendencias, positiva y negativa, que confluyen en el ciclo de ruptura:

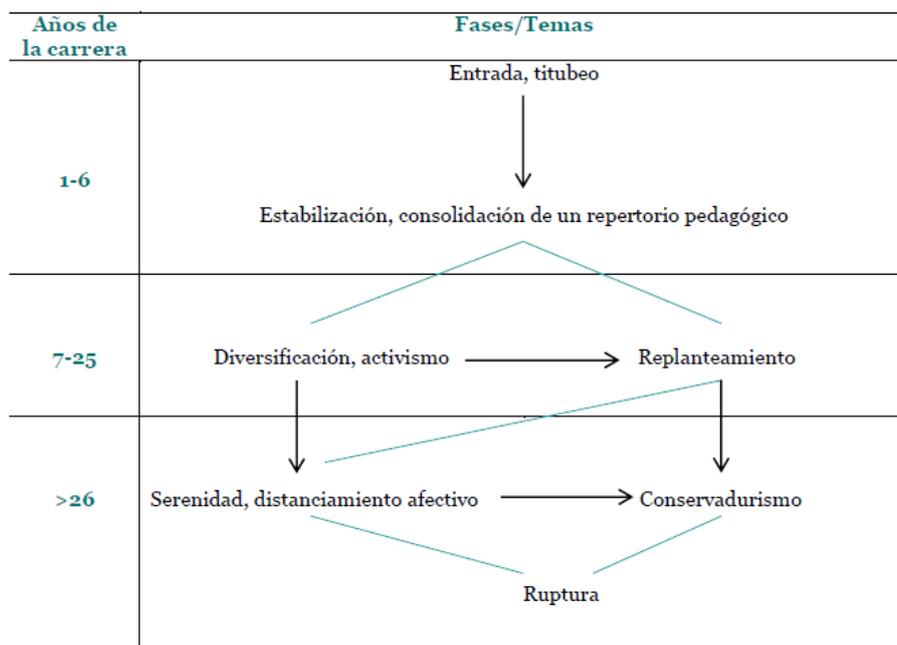


Tabla 27: Ciclos de vida profesional.

Fuente: elaboración propia a partir de Huberman, 2000: 47

Estos tres ciclos nos han permitido distinguir, a su vez, las tres categorías en la que hemos organizado la variable independiente de la experiencia profesional a lo largo de todo este trabajo: profesorado novel, profesorado con experiencia intermedia y profesorado experimentado.

*a. Fase de inicio y estabilización (1-6 años)*

Corresponde al profesorado novel. Esta etapa se define por la socialización profesional y en ella suelen aparecer dos metáforas, la *supervivencia* cuando existe un choque con la realidad y se hacen patentes las diferencias entre los ideales y la realidad del aula, y el *descubrimiento* cuando hay una actitud de entusiasmo por lo nuevo, que suele conducir a la experimentación y exploración de proyectos colaborativos con otros docentes (Sánchez-Olavarría, 2020) como los que refiere Carmen (So4) y que serán comentados en el apartado dedicado a las metodologías didácticas. Esta fase es determinante para la trayectoria profesional porque en este momento se van construyendo los saberes prácticos, de ahí la búsqueda de apoyo o mentoría del profesorado experimentado:

So4- Es que llevo muy pocos años dando clase, entonces yo, lo que sé de dar clases básicamente me lo has enseñado tú<sup>227</sup>. Que sé que no lo puedo decir pero que es verdad <risas>, pero tú y... y, y los cursos que...§

ENT- VAMOS, VAMOS A PENSAR QUE, EH, —Y (nombre de otra compañera)— EXACTO, QUE OTROS COMPAÑEROS §

So4- Es que tampoco he tenido muchos más <risas>. Es que solamente he estado en dos centros.

La fase de estabilización que se produce al final del ciclo supone adquirir el sentido de pertenencia a un grupo de iguales y la consolidación de un repertorio base de estrategias didácticas, con lo que se adquiere mayor seguridad y dominio, al menos en el plano psicológico del desempeño.

*b. Fase de diversificación, experimentación o cuestionamiento (7-25 años)*

A esta fase pertenece el grupo más nutrido de sujetos entrevistados, al que hemos considerado como profesorado con experiencia intermedia: So1, So3, So5, So6, So7, So9 y S12. Esta etapa se caracteriza por la adquisición de mayor seguridad en las dinámicas de clase y presenta dos tendencias: por un lado, tratar de mejorar la estrategias didácticas dentro del aula, tras la consolidación pedagógica de la fase de estabilización (So3, So5, So6, So9 y S12), a través de la diversificación e innovación de las estrategias de aprendizaje (So1, So3, So5 y So6), evaluación (S12) y elaboración de materiales (So3)

---

<sup>227</sup> Quien suscribe este trabajo de investigación fue tutora de esta entrevistada en su fase como funcionaria en prácticas durante el curso 2014-2015.

(Sánchez-Olavarría, 2020: 8). Ana (S01) y Miguel (S03) serían casos sintomáticos dada su insistencia en estar *experimentando*, este último, además, es el participante que mayor autocritica ha expresado a lo largo de las entrevistas; y por otro, en una apuesta más institucional, implicarse en puestos directivos o administrativos o en nuevos desafíos para combatir el miedo a la rutina y la apatía ante las reformas y los nuevos modelos educativos (casos de S01 y S07) (Huberman, 1990; Sánchez Olavarría, 2020). Algunos estudios hablan de una fase de replanteamiento o cuestionamiento en esta etapa (Huberman, 1990), actitud que solo observamos en Ana cuando afirma su rechazo por la profesión hoy: «Nada, nada, yo creo que en este momento no sería profesora, no me gusta mucho».

*c. Etapa de serenidad, conservadurismo y preparación para la jubilación o ruptura (>26)*

En esta fase están inmersos S02, S08, S10 y S11, esta última ya jubilada en el momento de la entrevista. Se trata de una fase de distancia afectiva con la profesión y también cambio a un «estado de ánimo» entre el cansancio y el desencanto o, simplemente, la preparación de la *ruptura* con la enseñanza en términos positivos, interesados ya en «consagrar más tiempo a sí mismos, a los intereses externos al trabajo, y a una vida social más reflexiva, incluso más filosófica» (Huberman, 1990). La cita de Luis es muy ilustrativa en este sentido:

S08. ...no me arrepiento, estoy muy satisfecho, lo que sí que es verdad [es] que yo, a lo mejor, hace veinte años pensaba que en estos momentos de mi vida iba a tener más ganas de las que tengo ahora, es verdad que ahora estoy en una fase, es que no sé cómo definirla, de cansancio y no de desengaño sino de saber cómo me queda el último trayecto de mi vida profesional, pues ya tengo ganas casi de dejar de correr.

Este cambio de actitud puede presentar no solo rechazo a actualizar la práctica sino rechazo a las políticas educativas y al entorno profesional inmediato, incluido el alumnado, con quienes es más evidente la distancia afectiva. Algunos estudios señalan que entre los 50 y 60 años se da la fase conservadora o de quejas, en la que algunos docentes «se vuelven “protestones”, quejándose de la evolución de los alumnos, de la actitud pública, de la política educativa y de sus colegas más jóvenes» o de que las reformas difícilmente mejoran el sistema (Huberman, 1990). El prototipo de esta actitud es Javier (S10), quien califica de *eventos* cualquier práctica innovadora:

S10. ...no soy profesor de eventos, ni novedades de esas, ni nada, dependiendo de los cursos me fijo por un lado de lo que debe hacerse y cumpliendo con las normas institucionales, porque mi instituto en eso es bastante rígido, entonces, en un momento dado tú sabes que pueden decir que si cumples con los protocolos, con la evaluación, aunque no enseñes nada, nadie te va a decir nada, ¿no? Pero si tienes algún problema y no está por la línea oficial, te la pueden liar, la enseñanza se ha vuelto así.

El balance final de Soledad (So2) y M.<sup>a</sup> Victoria (S11) es positivo. En el caso de Soledad se puede observar una actitud serena y su reafirmación en la concepción social con la que se planteó su trayectoria como maestra desde sus inicios:

So2. Me alegro de haberla elegido, creo que incluso es que como creo que hago una labor social porque para mí esto... trasciende más lo puramente... –ACADÉMICO- la profesión, creo que convivimos con seres humanos que están en formación y para mí es que es tan vital la educación, tal y como está el mundo hoy en día. Entonces, yo creo que me implico mucho porque, no solamente trabajo, lo tengo como una profesión, sino como un deber social o algo así... me siento como implicada socialmente con esto, en este momento.

M.<sup>a</sup> Victoria ha terminado satisfecha en su periplo profesional, a pesar de no haber mostrado satisfacción en su etapa preprofesional ni haber elegido la profesión por preferencias vocacionales:

S11. ...desde el primer momento he disfrutado muchísimo, mucho, mucho con mi profesión, yo me considero una privilegiada de haber tenido la oportunidad.

En cuanto a la valoración de la materia, declaran abiertamente su preferencia por la Literatura So3, So6, So7, So8 y S12, frente a las disciplinas representadas en la parte de Lengua, por las que solo se decanta Ana (So1). Los partidarios de volver a separar Lengua de Literatura, como materias disciplinares independientes, se sitúan en su mayor parte en el sector de profesorado experimentado (So8, S10 y S11), salvo en el caso de So7, docente con experiencia intermedia. El resto asume la configuración actual de la materia sin comentarios significativos.

## **CAPÍTULO VIII**

### **CREENCIAS DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS**

#### **1. La educación literaria desde las creencias del profesorado**

Para analizar las creencias del profesorado al que hemos entrevistado nos hemos centrado en dos bloques fundamentales, la educación literaria y el canon. En ambos indagamos sobre qué teorías, percepciones o representaciones salen a la luz en cada entrevista respecto al significado, la función y los factores condicionantes que puedan existir en cada una de esas categorías según las materias asociadas a la literatura (Lengua Castellana y Literatura o Literatura Universal), las etapas educativas (diferencias entre ESO y Bachillerato, o entre el sistema actual y los sistemas anteriores de BUP y COU), el concepto de literatura y de lectura que se maneja, los contenidos implícitos en ambas y los perfiles del alumnado al que se dirigen.

En la tabla 28 aparece el listado de categorías y de los códigos asignados a los contenidos que han ido surgiendo en las entrevistas centrados en las creencias, como una forma de representación más descriptiva de las categorías indagatorias. La descripción de los datos en cada uno de los epígrafes de este bloque sigue la estructura organizativa de la variable independiente de la experiencia profesional.

CREENCIAS SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA					
Categorías principales		Categorías emergentes			
Educación literaria	EL	Enseñanza de la literatura	ENSL		
		Lengua y Literatura	LyL		
		Materias	MAT		
		Función de la literatura	FLIT		
		Literatura	LIT		
	Lectura	LEC	Familias	FAM	
			Educación del gusto	EGUS	
			Animación lectora	ANLEC	
			Fomento lectura	FOML	
			Placer lector	PLACER	
		Competencia lectora	CLEC		
		Bibliotecas escolares	BE		
Canon	CAN	Clásicos	CLA	Clásicos de la LJ	CLALJ
				Adaptaciones	ADAP
		Literatura juvenil	LJ		

Tabla 28: Creencias sobre educación literaria. Categorías.

Fuente: elaboración propia

### 1.1. La educación literaria

A lo largo de las entrevistas hemos indagado sobre diferentes centros de interés: el concepto de la expresión *educación literaria*, si existe alguna distinción entre educación literaria y enseñanza de la literatura y los fines de cada una respecto a cuáles serían las necesidades de formación literaria del alumnado de secundaria para su vida no académica, así como los valores que aporta la educación literaria al conjunto de la etapa y si la lectura debe ser obligatoria. También nos hemos interesado en que emergieran

las opiniones sobre los niveles lectores del alumnado y las causas que los determinan, tanto en relación con la competencia lectora como con los perfiles lectores desde un punto de vista cuantitativo, y si las familias influyen en estos perfiles de lectores fuertes o débiles.

*a. Profesorado novel*

Para Carmen, la educación literaria equivale a los conceptos de cultura y de pensamiento crítico. Utiliza los términos *literatura* e *historia de la literatura* como sinónimos y reconoce que en su formación como estudiante de secundaria o en la universidad la historia de la literatura española, como concepto académico, no ha formado parte de su educación literaria; sin embargo, en la actualidad, ya como profesora, sí entiende que ambas categorías van unidas y que la unión del conocimiento literario con el goce de la lectura deba ser uno de sus objetivos, de ahí también que estime como un fracaso del sistema educativo que una persona lectora como ella misma no reconozca la enseñanza de la literatura que ha recibido en el entorno académico como parte de su bagaje cultural.

Al considerar la educación literaria como un producto de cultura, Carmen defiende con vehemencia que sea parte de una formación integral de la persona como «ciudadano... total..., responsable, ca(paz), que conoce sus derechos que conoce sus deberes que, que es capaz de respetar, que tiene una mente abierta (...), que es tolerante».

Respecto al concepto de literatura y su aproximación a ella se sitúa en un punto de vista crítico, interesado en indagar la metatextualidad de los textos, para dilucidar la trascendencia de un autor o autora o de una obra, su innovación y qué razones han determinado esa condición:

So4. ¿Literatura qué significa? Pues coger un libro y ver cuáles son los libros que más se citan, que más trascendencia han supuesto en ese escritor, por qué, qué corrientes...

Para justificar su idea de la obra literaria como metatexto, acude al ejemplo del *Quijote*:

So4. ...el *Quijote* es literatura vale. ¿Pero por qué es literatura el *Quijote*? ¿Por lo que supuso en su momento? ¿Por la trascendencia que ha teni(d)o luego? ¿O por lo que supone ahora para cualquier persona? Pues también... yo creo que hay que plantearse, a lo mejor si Cervantes escribiera ahora, en el s. XXI, el *Quijote* a nadie le llamaría la atención porque ha sido muy supera(d)o, pero, pero, es, necesario saber que en su momento supuso una innovación respecto a todo lo que había y porque es trascendente, en ese momento, y yo creo que eso es lo que hace la literatura. Y que, y que siga siendo que sea un metatexto en el resto de... de... en el resto de la literatura que se siga escribiendo, el hecho de que se siga citando, que las personas lo conozcan.

En su opinión, para llegar a entender esos textos considerados por las convenciones académicas como literarios —con el adjetivo *académicas* nos referimos a la enseñanza y la crítica—, es necesaria una perspectiva histórica general —la historia como marco del resto de disciplinas— mediante la cual conozcamos nuestro pasado y, en consecuencia, comprendamos mejor nuestro presente. La literatura y la historia son un «péndulo» en cuya oscilación se inscriben los distintos movimientos literarios y sus contrarios. Sin este conocimiento histórico es difícil comprender el «bagaje literario» nacional, al que Carmen se refiere en términos de renovación o reescritura de la tradición, proceso en el que no son ajenas otras artes, como el cine:

So4. ...es que este hombre no es el primero que ha escrito esto, es que resulta que hay, veinte más que hicieron lo mismo antes y él le ha dado una vuelta o qué influencia tiene del cine, o cómo ha influido la literatura en el cine, eso es lo que a mí me parece que crea literatura...

En este sentido, el de la relación entre literatura y cine, podríamos decir que Carmen tiene una visión multimodal de la educación literaria, según la cual el universo literario o el lenguaje literario son aprehensibles desde otros lenguajes, en su caso el cinematográfico. De manera que se pueden entender ciertos momentos de la historiografía literaria, como el Realismo, a través de una película que ambiente esa época y la lectura de algunos relatos. El objetivo, en cualquier caso, es promover una mirada crítica entre el alumnado, «¿por qué lo hacen?, ¿quiénes son?, ¿qué quieren decir?, ¿y en el fondo qué es lo que quieren denunciar?».

Esta visión multimodal se complementa con un enfoque muy abierto hacia los nuevos paradigmas de la educación basados en el desarrollo de las competencias funcionales del alumnado. Así pues, la competencia lectora y la competencia comunicativa son indisolubles y conforman la capacidad para interpretar el mundo «ya sea hablando, escribiendo, escuchando o leyendo».

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

Ana, nuestra primera entrevistada, parte de la consideración de la educación literaria como creación del gusto por lo «propiamente literario» a partir del estudio directo de los textos, su significación social e histórica, y de las razones por las cuales un texto literario supone una revolución en su tiempo, más allá del simple estudio de las características de un periodo y una sucinta y superficial nómina de autores. Vista así, considera la historia de la literatura como una «perversión de la literatura», sin profundizar en qué consiste esa perversión, pero insistiendo en que el estudio superficial de los contextos históricos no explica por qué se mantienen actuales relatos como el *Lazarillo*: «El *Lazarillo* vuelve una y otra vez a estar presente en nuestra vida como españoles, por ejemplo».

La función de la literatura es la construcción del individuo a partir del diálogo entre texto y lector, para que además de contribuir a obtener información sirva para adquirir una visión de la vida y una determinada postura vital:

So1. ...cuando leo un libro que me gusta mucho, el libro sigue viviendo en mí, sigue viviendo durante un montón de tiempo, entonces, yo creo que eso también es bueno para los alumnos que sientan esa necesidad, y esa... ese placer. Hay personajes que son tan importantes en mi vida como, como otros, como mis amigos, por ejemplo, y están ahí presentes en mi recuerdo.

Ana es de las pocas entrevistadas que menciona a las familias y su implicación, sobre todo aquellas familias lectoras que le han agradecido que sus hijos por fin se aficionaran a la lectura, agradecimiento que ella concibe como «lo más importante que yo he hecho en toda mi vida, en cuanto a mi vida personal».

Además de ayudar en la construcción del yo, la literatura es conocimiento, por ello su función es ayudar a entender el mundo, cómo funciona la sociedad, cómo han evolucionado el pensamiento y las formas de las ideas, según Miguel (So3). En este sentido, hay una clara separación entre los primeros niveles de ESO y el resto de la etapa, de forma que en 1.º y 2.º la educación literaria se identifica directamente con la lectura de libros, bien para crear o consolidar los hábitos lectores, bien para iniciar al alumnado en la interpretación, o bien como entrenamiento para el estudio histórico y la lectura de los clásicos que vendrán a partir de 3.º de ESO. Para cualquiera de estas modalidades, lo importante son los textos, según expresa Mercè (So6), no tanto los elementos aledaños —biografía del autor o autora y contexto de la época, por ejemplo. Conocer a Bécquer o Larra requiere leer sus textos, a través de fragmentos elegidos o la obra completa, llevar de la mano al alumnado hacia la comprensión de tales textos e inocularles el «amor a los libros», entendidos, además, en sentido icónico como objetos físicos.

También es Mercè quien apunta a que el gusto lector, la transmisión de la pasión por la lectura o por el amor al libro, debe hacerse desde la propia calidad de lector del docente, es decir, desde lo que se viene en llamar *sujeto lector didáctico* (Munita, 2018, 2019a). Por ello expresa con vehemencia su rechazo por las actitudes de ciertos docentes:

So6. La gente que dice «no me gusta la poesía», yo... eso no lo quiero oír nunca, que un profesor diga «no me gusta el teatro», «no me gusta la poesía»...

Los profesores y profesoras de Lengua y Literatura han de ser, ante todo, profesores de lectura, y la función del docente no es la de la animación de la lectura, sino, simplemente, la de «ponerlos a leer»:

So6. ...qué mejor enseñanza de la literatura que ponerlos a leer, si es que no hay más, y que descubran a un autor, a quien sea.

A diferencia de otros entrevistados que defienden la necesidad de separar lengua y literatura (So1, So7, So8, S10 o S11), Mercè parte de un planteamiento didáctico de la literatura como discurso, es decir, como una manifestación de la lengua, que podemos considerar más formal, lingüístico y funcional, y que sirve como recurso para desarrollar la comprensión lectora al mismo tiempo que se estudian otros planos de la lengua (morfología, semántica...). En este sentido, el texto literario tiene un valor instrumental importante en la clase de Lengua para ilustrar desde los mecanismos de creación de palabras o las relaciones semánticas, hasta la doble articulación del signo lingüístico:

So6. La lectura tiene que estar, y la lectura forma parte de la Lengua, porque si nosotros estamos estudiando lo que estudiamos de Lengua, si estudiamos los morfemas si estudiamos los... es que tú te vas a un texto, el poema, cómo era, el de, un soneto de Miguel Hernández, eh, «Pena bienhallada», todas las palabras son compuestas, todas todas, la... hum, pues tú puedes estudiar la composición a través de esa... hay otros poemas que tienen la derivación, es que tú puedes jugar con el... y estamos viendo el lenguaje, pero el lenguaje tiene sentido porque es importante el contenido y la forma, si es que, estamos siempre en el mismo, en el mismo meollo...

Y al tiempo que el texto literario cumple esa funcionalidad en el aprendizaje de otras propiedades semánticas o morfológicas, también sirve para desarrollar actitudes de empatía hacia el otro, con la consciencia de que la lectura siempre es positiva aunque «no vuelve a la gente buena». En su secuencia didáctica la lectura diaria, como acción, sería el punto de partida para llegar a esos otros contenidos del currículo, pero lo importante para Mercè es que el alumnado adquiera el hábito de lectura para siempre, por eso se siente orgullosa de encontrar antiguos alumnos que le confiesan que siguen leyendo.

Este mismo orgullo de ejercer una influencia literaria sobre el alumnado para asentar el hábito lector también es sentido por Ramón, para quien la literatura es lo más importante de sus clases y donde reconoce su mayor autoridad, a pesar de tener que compartir su enseñanza con la parte de Lengua. Añora los tiempos en que la literatura tenía un espacio propio en el currículo escolar, sobre todo en COU, y el docente podía volcarse en una u otra disciplina. Al margen de las consideraciones generales sobre los bajos índices lectores del alumnado, desde una postura personal, independientemente del resto de compañeros y compañeras de los departamentos y de cualquier tipo de coordinación o plan lector, casi todos los entrevistados han manifestado su satisfacción cuando han comprobado entusiasmo por parte del alumnado con las propuestas de lectura, sobre todo cuando procedían de antiguos alumnos<sup>228</sup>.

---

<sup>228</sup> Algunos casos ya se han visto en el apartado en el que hemos tratado las biografías personales de los sujetos participantes. Retomaremos la categoría de la *satisfacción* con más detalle en el análisis de las prácticas de los entrevistados.

La identificación entre literatura y lectura lleva aparejado, en algunos casos como el de Benito (So5), identificar la función del profesorado de Lengua con la de animadores de lectura o mediadores en el fomento lector, más que como transmisores de un corpus. Sin embargo, el bajo índice lector del alumnado, en general, propicia cierto desánimo e idea de fracaso, primero entre el propio profesorado, como señala Ana, que no cree que los docentes fomenten la lectura realmente:

So1. ...hay gente que es muy normativa, entonces busca unos libros muy normativos para, no sé, son excelentes profesores, no sé cómo llamarlos y después, pero no incitan a la lectura porque no es su misión, no pienso, no creo que piensen que es esa su misión, pero hay otros que sí están interesados, pero no lo veo, no lo veo yo.

En su opinión, esta frustración también aparece entre el alumnado porque el trabajo y el esfuerzo que supone el mero hecho de leer desde una perspectiva analítica no tiene la contrapartida gratificante del disfrute lector. Apatía o frustración, por no decir rechazo por la lectura, que se observa en el alumnado de bachillerato de la modalidad de Humanidades, que en muchas ocasiones elige Literatura Universal, la materia más puramente literaria, para *huir* de otras materias como Historia.

En la postura de conciliar la lectura literaria de los ámbitos privado y escolar se sitúa Federico (Sog). Para este entrevistado, la enseñanza de la literatura en el aula debe buscar el equilibrio entre la lectura placentera, sin intervención del docente —«muchas veces, con levantar la cabeza y ver que la gente lee, estoy contento»—, y la educación del gusto literario a través de los clásicos, verdadera función del docente, y las obras originales, o al menos «de la manera más fiel posible a la lengua de la época», para registrar los vocablos y las inflexiones de la lengua en un «diccionario mental». En opinión de Federico, esta educación del gusto literario se puede hacer mediante la contribución de otras artes, como la pintura, y pone como ejemplo para conocer en 3.º de ESO la profundidad del *Lazarillo*, la obra de Velázquez —con *Las lanzas* o *Las hilanderas*, en concreto.

Este sector de profesorado con menos tiempo de servicio parte de un criterio más integrador de las dos parcelas que componen la materia, la lengua y la literatura, por lo que ven el texto literario como un texto más abierto, en el sentido de que puede usarse para un análisis desde la perspectiva textual, más que puramente literaria. Esta reflexión surge, sobre todo, cuando el profesorado se refiere a los condicionantes que impone en bachillerato la Prueba de Acceso a la Universidad (PEvAU), en la que prevalece esa perspectiva textual en el comentario crítico, por encima de una visión literaria o estilística; o cuando se enseñan las figuras retóricas, como la metáfora, que es «un concepto lingüístico» (So1) y también está presente en textos no literarios. Por tanto, muestran una actitud más realista respecto a las destrezas comunicativas que deben

trabajarse en las aulas de secundaria, desde el currículo actual, sobre todo en relación con los conceptos de competencia, en general, o de competencia lectora y competencia comunicativa, en particular.

Sin embargo, no escapan estos docentes a una postura crítica hacia el afán nominalista que ha recorrido el diseño de la normativa educativa en los últimos años con el vaivén de expresiones —*capacidades, competencias básicas, competencias clave...*— que vienen a constituir, según Federico, un «lenguaje referencial, autorreferencial o autorreferenciado» y reclaman una mejor formación, tanto inicial como permanente, para poder llevar a cabo una programación del currículo literario más sistemática, en especial en lo referente a los procedimientos, «el trabajo manual», y que no dependa de la «percepción» de cada docente aunque sí del «estilo de trabajo» o «el estilo de tarea dentro del aula». En este sentido, al indagar sobre las diferencias entre el profesorado en la concepción de una educación literaria de carácter competencial, aparece la referencia a las rutinas docentes y el miedo al cambio, que Benito asocia con el profesorado veterano, frente al de experiencia intermedia, como él mismo, que concibe la enseñanza por competencias como una novedad plenamente adaptable al aula.

La dimensión emocional de la lectura y la educación literaria, destinada a la formación estética y crítica de la persona, está representada por Almudena. Volvemos a la educación del gusto desde un punto de vista integral, como integral debe ser su tratamiento en el aula, a partir de criterios de calidad literaria o, dicho de otro modo, de la «literatura con mayúsculas», que ayuden al alumnado a distinguir que no vale cualquier texto, ni cualquier actividad lúdica de animación lectora; que la literatura no es ajena a nuestras vidas, sino parte de ellas. Para este propósito de acercar la palabra literaria a las vidas de los adolescentes es importante el diálogo, por ello hay que preguntarse previamente cuáles son los temas que interesan en ese diálogo, «de qué quieres hablar con ellos», y decidir después cuáles son los textos adecuados aunque supongan ciertas renunciaciones,

S12. ...en realidad es siempre muy amargo porque cuando uno elige un libro descarta un montón, entonces, al final es una cuestión de gusto personal, por supuesto es una cuestión de que el libro sea más significativo, eso tenemos que tenerlo en cuenta, podemos elegir muchos libros, pero podemos leer poco porque no hay tantos libros en un curso, pero tiene que ser combinar la formación de lector literario con que vaya siendo cada vez más crítico, que vaya siendo cada vez más personal, que no copie, que sea valiente, pero ir combinando eso con el no obligar, y ahí está el equilibrio, ese equilibrio.

El sistema educativo parece que ha fracasado en este objetivo, pero ese fracaso no es nuevo, por eso Almudena habla en términos de *militancia*:

S12. ...ahora habría que poner el móvil, en el texto de Rodari<sup>229</sup> donde pone la televisión habría que poner móvil, internet, y eso no es que los mantenga alejados de la lectura, es que muchos no leen, al margen de que tengan o no tengan móvil, y muchos sienten aversión por la lectura, ayer creo que lo decía Juan [Mata] también, tenemos suerte si se quedan en un punto neutro, objetivo, con respecto a la lectura, pero lo que pasa normalmente es que tienen aversión o tienen miedo, eso es lo que me encuentro, al principio de curso no leen, y casi siempre tienen una experiencia que los ha llevado a no leer, y eso me lo encuentro todos los años a principio de curso, y, además, a final de curso, muchos de ellos siguen sin leer, o sea que una tiene sensación de fracaso a veces de éxito, pero muchas veces de fracaso, muchos siguen sin leer, ¿qué podemos hacer? Hay que reflexionar sobre eso porque muchas de las prácticas que estamos llevando a cabo en los centros, pues, los está llevando a no leer, e incluso a odiar la lectura, ayer lo decía el mismo Juan, quince [años] están, desde que entran con 3 hasta que salen con 18, ¿de verdad en esos quince no podemos ofrecerles algo para que al menos no la odien la lectura? Ese es el trabajo, en ese sentido, las que estamos en esto, nos sentimos vivas porque es una militancia constante, intentar cambiar eso para que eso no pase.

### *c. Profesorado experimentado*

En líneas generales, este sector de profesorado identifica la educación literaria con la historia de la literatura, ya sea desde un enfoque cronológico estricto, sociológico o temático. Se refieren en numerosas ocasiones al «temario» en un tono de queja por la falta de tiempo, la diversidad conceptual y disciplinar de la materia y los bajos niveles lectores del alumnado.

No se menciona a las familias como factor determinante para asentar el hábito lector, es decir, no existe la fórmula o patrón que relacione directamente hábito lector con entorno familiar lector, puesto que la experiencia personal de algunos de los entrevistados fue distinta y la familia no ejerció ninguna o escasa influencia (S10 y S11), como ya se ha visto en el capítulo anterior. Soledad admite que en su casa no había afición por la lectura pero sí por el valor de los libros y reconoce que a lo largo de su carrera profesional se ha encontrado con esta misma actitud pero también con la contraria por parte de familias procedentes de ambientes «hostiles» a la lectura y al estudio cuyos hijos, sin embargo, han sido «especiales». Para Soledad, la educación literaria debe empezar por fomentar en el alumnado más joven, «en esos primeros años de experiencia vital», la motivación, la pasión y el deseo de aprender de forma autónoma, de seguir una trayectoria personal, a través primero de las emociones y luego del razonamiento.

---

<sup>229</sup> Se refiere al artículo «Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura» de G. Rodari, incluido en su libro *Escuela de fantasía* (Barcelona: Blackie Books, 2017).

Ese proceso que va desde las emociones hacia la literatura como fuente de conocimiento es también el que defiende Luis. Según este entrevistado, a partir del concepto de placer y de satisfacer una curiosidad innata del alumnado se puede construir el conocimiento, «como contribución de un ser humano a otro ser humano, de cómo él ha vivido el mundo, cómo lo siente y cómo lo ha ido... incluso, también construyendo». El placer lector tiene una vertiente emocional, la de compartir las experiencias del autor o autora, identificarse con sus emociones o estados de ánimo, sobre todo cuando se trabaja a través de la poesía de la experiencia. Luis reconoce la dificultad o complejidad de llevar al aula esta creencia pero desde el convencimiento de que «se pueden dar fogonazos» sobre la experiencia que hay detrás de una lectura determinada y el conocimiento de un mundo común entre autor y lector. El reto del profesorado, por tanto, es que los alumnos «comprendan que hay otras personas de otras épocas y de otras latitudes que han experimentado y han vivido lo mismo que ellos».

En esta construcción del conocimiento es de vital importancia reconocer el componente histórico que ha forjado una determinada idea de la literatura española y de la cultura, que en el caso español ocurrió durante el franquismo y tuvo como actores principales a los poetas falangistas de primera hora (Luis Rosales, Dionisio Ridruejo, Sánchez Mazas, Leopoldo Panero, entre los más destacados) y otros intelectuales del partido (como P. Laín Entralgo o A. Tovar), según nos recuerda el propio entrevistado.

Luis reconoce la dificultad de crear un hábito lector permanente. También constata la disminución de los niveles lectores entre el alumnado de secundaria, incluso entre el alumnado procedente de familias lectoras, hecho que se ha venido repitiendo en todos los centros educativos por los que ha pasado, y confiesa que a pesar de su larga carrera docente sigue sin tener una respuesta clara aunque señala al propio profesorado como responsable.

A la identificación entre educación literaria y lectura, hay que añadir la postura que asimila educación literaria e historia de la literatura, caso de Javier, que, además, insiste en que su desaparición del currículo como materia independiente le ha quitado protagonismo y la posibilidad de acercarse a ella de una forma rigurosa. Recuerda la pérdida de carga horaria producida a partir de la entrada en vigor de la LOGSE:

S10. ...tú sabes cómo yo, que desde 1990, lo de la LOGSE, no hay en España una asignatura que se llame Historia de la Literatura Española, y si cogemos, además, las horas que había en secundaria en aquella época y las que hay hoy, donde yo recuerdo, en primero de BUP había cinco, en segundo había cuatro, en tercero, para los de Letras, había cuatro, para los de Ciencias ninguna, y en COU había tres de Lengua y tres de Literatura.

De paso, Javier critica el planteamiento textual del currículo actual, en el que la literatura «va mezclada con otros tipos de textos» y según el centro educativo y la presión

que se ejerza sobre el *temario*, la educación literaria oscilará entre una orientación basada en las tipologías textuales por ámbitos de uso, en la que el discurso literario se sitúa al mismo nivel que el resto de textos de cualquier categoría (periodísticos o jurídicos, puestos por caso), y una orientación que desvincula la literatura de la historia, apuntando al estudio de los géneros, de manera que, en su opinión, «el principal problema que hay desde hace treinta años es que no hay historia de la literatura».

Esta sensación de pérdida lo lleva al punto de percibir las clases de literatura como algo fuera del currículo que se enseña *de extranjis*. A lo largo de la entrevista insiste en numerosas ocasiones en esta idea de identificar la literatura con su historia y reivindicar su especificidad:

S10. Tú imagínate que en vez de Geografía e Historia la asignatura se llamara Geografía e Historia del Arte, y en todos los cursos tuvieran que dar: Geografía humana, Geografía física, Historia, Antropología e Historia del Arte, que es como tenemos nosotros nuestro temario, y tuvieran que decidir, discutir, programar y ver cómo lo hacen para darlo todo, sería una locura, que es lo que pasa con esta asignatura, yo entiendo que es una asignatura de Historia de la Literatura Española, que esa es otra, ¿no? Es historia. El ministro Wert, todos recordamos cuando con el asunto de los catalanes, decía que había que españolizar Cataluña, pero lo que se le olvidó decir al ministro Wert es que había que españolizar España, porque España, al menos en literatura, ha desaparecido en los institutos, no tienen una asignatura de referencia que sea Historia de la literatura española donde se vincule la literatura a la historia, ¿no?

De aquí que, al contrario que otros entrevistados, distinga entre literatura y lectura de una forma completamente dissociada del concepto de educación literaria:

S10. La lectura es, pues, simplemente, la lectura, hay un montón de libros y te los lees, te los lees con mayor o con menor análisis, con mayor o menor estudio, con una cierta seriedad, algo para el colegio, y ya está, y la literatura en un sentido específico abarcaría dos cosas: una, el estudio de la obra literaria, y dos el estudio de una serie de elementos, digamos lingüístico-retóricos.

Javier propone plasmar esta distinción en el currículo dedicando los primeros niveles de la etapa a la lectura, «sin demasiado análisis, ni fichas de lectura, ni demasiados trabajos», para pasar al estudio histórico-literario a partir de 4.º de ESO. Este planteamiento coincide en cierto modo con la planificación actual del currículo, salvo en el detalle de que no tiene carga horaria propia, independiente del resto de contenidos lingüísticos y textuales ni del resto de materias. En esta propuesta, el dominio de la lectura serviría como base para el tratamiento de la literatura, pero sin que tuviera que mediar la evaluación de ese dominio. El ejemplo que nos deja es muy gráfico:

S10. ...si tú sacas a alguien de paseo por ahí, por donde sea, y mañana lo llevas a otro sitio, y a otro, puede que le guste el senderismo y que se aficione, pero si lo sacas de paseo y

cuando llegue a su casa se encuentra con un cuestionario de veinte preguntas de: ¿Cómo estaba el río?, ¿qué flores había? Mañana cuando le digas que vamos a la sierra te va a decir, «pues por aquí, vete tú».

Mientras que en el análisis del escaso hábito lector del alumnado de otros entrevistados las causas apuntan directamente a las prácticas del profesorado (So1, So6, So7 y So8), Javier arremete contra las soluciones que se han ido planteando desde el propio sistema educativo para superar esta situación de no lectura o iletrismo, como implantar las bibliotecas escolares, porque, según él, en la actualidad internet ha acercado el libro a todo el mundo y no son necesarias. Si en las distopías contra la lectura los libros desaparecían de las vidas de las personas como una forma tradicional de censura, la solución era recuperar esos libros. La política de las instituciones educativas sería análoga a este planteamiento contrario a la censura de las distopías: «la gente no lee, hay que poner bibliotecas». Sin embargo, internet ha cambiado ese panorama porque ha acercado la lectura a los usuarios y ha simplificado el proceso, por tanto, el problema radica no en la falta de libros, sino en la falta de tiempo —«el ataque de la sociedad actual contra la lectura no va contra el libro, va contra el tiempo y contra el lector». Según Javier, esta falta de tiempo se debe a la dependencia que los adolescentes actuales tienen de sus teléfonos móviles y las formas de lectura y escritura que estos han propiciado: por un lado, la longitud de los mensajes, que no sobrepasan los ciento cuarenta caracteres de los tuits o el texto de una «carátula», y la escasa variedad de vocabulario que se utiliza en estos mensajes cortos —«los niños no pueden leer, no saben leer, no tienen vocabulario, que esa es otra cuestión, el mundo ha cambiado tanto que directamente estás dando clase y “¿esto qué significa?”»—; por otro, la incapacidad para mantener la atención durante un tiempo prolongado en la lectura de un libro —«Fijar la atención dos horas en una superficie en blanco y negro, que no tiene movimiento, que no tiene colorines, que no cambia, para ellos es, yo qué sé, pasear por el desierto o ver una película de Bergman, o algo por el estilo». La imagen con la que Javier ilustra su argumentación es muy gráfica:

S10. ...¿cómo te lo explico yo?, si yo a ti te diera unas zapatillas de deporte y aquí hubiera un fuego y echáramos a correr, tú echarías a correr, pero si yo te digo que corras una maratón y que necesitas unas zapatillas de deporte, tú no puedes correr una maratón. Pues eso mismo ocurre con la lectura, le das un libro y para el niño el libro es una maratón.

Como queda patente, Javier es el entrevistado más crítico con el sistema educativo actual, diseñado desde los principios del enfoque comunicativo y textual y la innovación educativa, que él califica como *eventos*. Para ilustrar su crítica, acude a la analogía que A. Baricco expone en su obra *Los bárbaros*<sup>230</sup> entre navegar en internet y surfear. Para

---

<sup>230</sup> Publicada en Italia en 2006, la versión castellana se publicó en Anagrama, en 2008.

la sociedad actual la experiencia del conocimiento es «deslizarse superficialmente por muchos espacios con poca atención», frente a la postura fija del lector tradicional y el tiempo detenido<sup>231</sup>, y esta experiencia está llegando a la escuela a través de los *eventos* a los que se refiere Javier, es decir, las estrategias didácticas que se proponen mediante los llamados géneros multimodales y la enseñanza basada en proyectos.

S10. ... para leer lo único que hace falta, técnicas de lectura, pues, «mira, abre el libro y por arriba, por la izquierda, sigue la... esta y cuando acabes el renglón pasa al otro», eso es técnicas de lectura, «si no sabes una palabra, búscala en el diccionario», y nada más. Y ahora todo, no solo la lectura, se rodea de infinidad de eventos, de manera que sea una experiencia superficial, pero rica y muy variada; eso por un lado, en Primaria se hace eso, pero eso no entiendo yo que sea una innovación pedagógica, sino una lógica comercial o una lógica de los tiempos.

El problema es más grave en secundaria que en la etapa de primaria, principalmente, según Javier, por la ya citada dependencia que tienen los adolescentes de los móviles, cuyo tiempo y energía invierten en ellos entre un 80 o 90 por ciento, situación que Javier califica de esclavitud. Y lo que se hace en los institutos no son sino *cuidados paliativos* frente a *olas* que nos van a arrasar,

S10. ...sería un poco como si atas una barca a un trasatlántico y los de la barca dicen: «¿Cómo podríamos fijar nuestro propio rumbo?», pues no lo vas a fijar, te va a arrasar, entonces, el artefacto este se va a llevar por delante muchísimas cosas.

Javier es el único entrevistado que podríamos situar abiertamente entre los que U. Eco (2009) calificó como apocalípticos en su obra ya clásica<sup>232</sup>, porque a pesar de que otros entrevistados también manifiesten cierto desencanto (So8 o S11), no alcanzan los niveles de pesimismo de Javier, para quien el futuro se dibuja como una sociedad iletrada —«en medio de una red de libros, de información, de bibliotecas»— donde la lectura pervivirá como patrimonio de una elite, como ocurrió desde la Edad Media hasta el siglo XIX, y se acabará definitivamente con el sueño ilustrado de una sociedad letrada.

Por tanto, frente a las propuestas metodológicas que promueven el uso de los dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje, para Javier, estos dispositivos son el principal rival de la lectura literaria, como actividad histórica y social, no natural, con sus concreciones y determinaciones, y cuyo recorrido se puede trazar hasta la Ilustración. Javier arguye que estos artefactos están cambiando el modo de plantear la lectura y la comprensión lectora, por un lado, y la propia configuración intelectual y actitudinal del alumnado, por otro, así como la misma configuración de todo el sistema educativo. Es interesante la analogía que hace con la ola de Fukushima o con los efectos

---

<sup>231</sup> Lo que nos hace recordar a Calvino (1994).

<sup>232</sup> Eco publicó *Apocalípticos e integrados* en Italia a mediados de los 60. Aquí, citamos la obra por la edición española editada por Tusquets en 2009.

de la erupción en Pompeya, porque este fenómeno no atañe solo a los adolescentes, sino que está afectando a todos, adultos incluidos:

S10. ...la lectura de un libro, es decir, sentarse y dedicarle una atención exclusiva y relativamente intensa a una hoja de papel que te ofrece solo unos garabatos negros encima, eso no es tan fácil, lo vemos fácil porque lo hemos hecho siempre, pero eso, si tienes un móvil al lado, no es tan fácil, pero es que eso nos está pasando a todos<sup>233</sup>.

A pesar de estas diatribas, Javier se mantiene en el modelo didáctico histórico-literario tradicional, muy apegado al canon filológico y al paradigma sociológico de sus «maestros»<sup>234</sup>.

Javier no es el único entrevistado que critica la mala influencia de los móviles. A juicio de Luis, esta dependencia también se percibe en la enseñanza superior, entre los futuros maestros y maestras, cuyos índices lectores están por debajo del alumnado de secundaria, sobre todo en cuanto al canon o, al menos, en relación con ciertas lecturas que les permitan «tener una idea global de lo que significa la literatura en la cultura, para el ser humano».

M.<sup>a</sup>Victoria también se une a la opinión de que la literatura debería tener un espacio propio dentro del currículo, debido, por un lado, a la necesidad de distinguir el estudio del hecho literario de los factores de la lengua, vistos en el currículo con un alto grado de condensación y de especialización, sin aplicación en la práctica diaria. Y, por otro, para evitar la circularidad del currículo, tanto en lengua como en la parte de literatura. La clave está en la selección minuciosa de aquellos textos que consideremos imprescindibles y en el acompañamiento de la lectura de obras completas, en una simbiosis de lectura intensiva y extensiva, para las cuales no se debe escatimar tiempo si el objetivo es el del texto «bien leído».

Para esta entrevistada, la literatura también sirve para la formación integral de las personas porque «fuera de la escuela hay vida» y puede existir una combinación ideal entre lo que se produce fuera del aula y lo que se produce dentro a través de la sensibilidad del propio docente. Desde este planteamiento afectivo y emocional, la literatura también puede tener un efecto terapéutico. Mostramos la cita completa del relato que hace M.<sup>a</sup>Victoria de una de las situaciones vividas como docente en un instituto, a pesar de su longitud, porque describe el contexto y los efectos que la literatura, la poesía en este caso, puede provocar en situaciones vitales difíciles:

---

<sup>233</sup> La opinión de Javier no es aislada ni profética, sino una constatación más del negro futuro de la lectura en la era electrónica (Birkerts, 1999), quizá ya presente, y de los cambios neuronales que se están produciendo en nuestro cerebro a causa de la lectura en pantallas y sus consecuencias respecto a la comprensión lectora (Wolf, 2020).

<sup>234</sup> Esta alusión se refiere, fundamentalmente, a Juan Carlos Rodríguez, catedrático de la Universidad de Granada, al que ya se ha aludido en este trabajo.

S11. Me he encontrado con muchas, muchas situaciones, voy a recordar una, hay un poema de Elena Martín Vivaldi, a la que admiro, me encargaron, cuando fue el centenario en 2007, me encargó la Junta, la Consejería de Educación, me encargó una antología de ella, no sé si lo conoces, un libro que ilustró, bueno que ilustró, que hizo el libro Elena Sánchez Muros, un libro precioso, la verdad, muy bonito, bueno, pues, no sé si fue a raíz de eso, creo que fue antes, había elegido un poema de ella que se llama «Abre la gran ventana», que lo había leído un lunes de esos míos, y lo había puesto porque aquí, en (localidad), siempre había relación poesía con los lunes de la biblioteca, como ya te he comentado, ha sido importante, y aquí en (localidad) se llamaba «La puerta de la poesía», porque donde ponía el poema, mientras en (localidad) era «Palabras en cal», poníamos la poesía en grande para que todo el mundo con la biblioteca cerrada lo pudiera leer, y hubo un día, que andaba yo por el pasillo de la biblioteca, y me encontré a una alumna a la que le daba yo clase, le había dado clase antes, ya no le daba clase, de Bachillerato, llorando con otra amiga suya sentada en un banco, y, bueno, las posibilidades que caben: pasar de largo o pararte, yo no puedo ver a una persona llorando y lo primero es acercarse y decir qué te pasa, y eso hice, total, la situación era, luego me enteré no en ese momento, pero luego me enteré, que se debía a una separación de padres, lo digo porque me he acordado de varias cosas relacionadas, se habían los padres separado, la chica tendría 16-17 años, un momento final de curso, bueno, estaba muy afectada, total, que ya me siento con ella, empiezo a hablar, tal y cual, y poco a poco, se fue calmando y me acordé de que estábamos en el pasillo y al final estaba el poema, que el poema de Elena Martín Vivaldi se llamaba «Abre la gran ventana», y el poema hablaba de lo que le estaba ocurriendo a ella en ese momento, entonces, me la llevé a ella y a la compañera, «venid que vamos a leer», y leí en voz alta el poema, y, bueno, comprobé cómo el poema porque al final termina, el poema es un poema largo, la idea era que abras la gran ventana y te dejes empapar de lo que ocurre fuera porque, muchas veces, lo que nos ocurre nos impide, ¿no? Entonces, abre la gran ventana, «no dejes que el llanto te alucine las pupilas», es un final bellísimo del poema, entonces, se fue calmando, y cómo asumí, que luego me lo dijo, lo bien que le había ido el poema para calmarla, hombre también mis palabras, pero cómo un poema en un momento dado, yo, bueno, a lo mejor no sé si sirve esto, a veces no hace falta ser psicólogo, ni yo lo soy, pero a través de la palabra, la palabra afectiva, y en este caso tuve la suerte de que la palabra poética, en este caso de Elena Martín Vivaldi, la tenía ahí al lado, entonces, es que, claro...

### ***1.2. El canon literario***

Como se ha visto en el capítulo I de este trabajo, en el que hemos analizado el currículo de Educación Literaria en nuestro país, las prescripciones normativas se limitan a señalar reiteradamente, sin concretar, el estudio de géneros, los movimientos literarios, autores y obras más representativas de la literatura española y universal, así como la lectura de la literatura cercana a los gustos del alumnado. A partir de 3.º de ESO

se sigue una secuencia histórica y cronológica, desde la Edad Media hasta la actualidad, pero sin nómina de autores. La mayoría de entrevistados identifica el concepto de clásico con el de canon y repiten los mismos títulos, como hitos o paradigmas de nuestra historia literaria. Admiten el uso de la literatura juvenil porque es más cercana a los jóvenes, tanto por los temas que trata como por el estilo expresivo que usa, siempre admitiendo que existe buena y mala literatura juvenil. Nadie cuestiona la calidad de las obras canónicas. Coinciden, además, en que para llegar a los clásicos hay que tener consolidados un buen hábito lector y una buena comprensión lectora.

#### a) Profesorado novel

Carmen centra el tema del canon en torno a la literatura juvenil, en su existencia, negada por algunos críticos, y en si podemos considerarla o no literatura. Para la entrevistada, la condición de *lo literario* ha cambiado a lo largo de la historia, por ello relativiza su valor y se distancia de los prejuicios que anteponen criterios de calidad al interés del propio alumnado por ciertos temas y cierta literatura:

So4. ...hay mucha gente que no cree que exista la literatura juvenil, lo que la mayoría de los libros que se leen mis alumnos en clase no son literatura. Oye... pues lo mismo dentro de cien años nos conocen muchísimo más por *After* que por lo que... está escribiendo el último premio Planeta o el último premio Nobel, es que eso no lo podemos saber, entonces lo que tú catalogas ahora mismo como literat(ura), a-hora hoy día como literatura, puede estar igual de confundido que yo.

Al mismo tiempo, también cuestiona los criterios tradicionales de los modelos literarios masculinos, establecidos por razones políticas o por el contexto histórico —«estudiamos cuatro autores del s. XX en el siglo y ¿por qué son literatura esos autores en el s. XX?»—, que han silenciado a las escritoras y les han vedado un sitio en la historia literaria que se estudia en los centros de secundaria (y de primaria o en la universidad) a través de los libros de texto, caso de las *Sinsombrero*<sup>235</sup>:

So4. ...y este año cuando las he trabajado con los niños en clase es que son maravillosas, y hay mujeres que es que no sé pronunciar sus nombre porque es que no me las sé, es que no me, ni yo ni nadie, y sin embargo, han escrito y tienen una trascendencia y si no haces tú el esfuerzo de ir a buscarlas y porque bueno, porque ahora está muy de moda poner a las mujeres de moda pero si tú no haces el esfuerzo de ir a buscarlas, no están.

Por ello, tiene una visión muy abierta del corpus de lecturas formativo, de modo que en los primeros niveles de ESO sus alumnas y alumnos pueden elegir libremente la lectura, sin restricciones de temas, géneros o autores:

---

<sup>235</sup> Expresión con la que se conoce al grupo de mujeres artistas de la Generación del 27, a partir de los trabajos de T. Batllò, *Las Sinsombrero. Sin ellas, la historia no está completa* (Barcelona: Espasa Libros, 2016) y *Ocultas e impecables. Las Sinsombrero 2* (Barcelona: Espasa Calpe, 2018).

So4. ...los niños leen libros que yo a veces que digo, «madre mía <risas> ¿cómo...?» (()) Ya está, les gusta y se los leen y les llama la atención por lo que sea, y hay autores que les gustan, Laura Gallego tú sabes les gusta un montón y me parece fantástico, ¿quién me va a negar a mí que... Laura Gallego no es literatura? Si es que, o que *Harry Potter* no es literatura, oye mira...

*b. Profesorado con experiencia intermedia*

Este sector coincide en la idea de que para llegar a los textos clásicos es necesaria una comprensión lectora y un gusto por la lectora consolidados, así como que los clásicos no sirven para conseguir el objetivo de promover «la pasión por la lectura» (So1), tal como señalan los textos legales, por las dificultades que entraña su lenguaje o la distancia con los gustos, intereses y capacidades del alumnado, lo que viene a constituir un primer obstáculo importante. Ana lo expresa así:

So1. ...siempre que voy a, a explicar un poco el *Lazarillo* o a intentar que se lean el *Lazarillo*, que el *Lazarillo* es una de las obras que más fácil pero, dado que tiene un lenguaje especial, porque es una obra del siglo XVI y *La Celestina* en el siglo XV no se llega a eso... les resulta difícil la lectura entonces, ya a partir de eso, supone un hándicap.

Por ello, la función del docente debe ser la de guía, especialmente en los itinerarios de lectura de libre elección para los casos de alumnos y alumnas considerados lectores fuertes que se atreven con los clásicos, como menciona Mercè. Un guía sutil que respeta los gustos y las modas pero que sabe encaminar al alumnado hacia la literatura de calidad, sin necesidad de imponer una lectura obligatoria.

So6. ...alguien que se empiece *La Celestina*, claro, primero tienes que saber también enamorarlos de la obra, decirles «pues mira esta (()) pero esa no la vais a entender», ellos se pican mucho, les dices «puede que no te guste porque es que muy difícil, igual tú no la entiendes», pero y entonces <risas> se pican para lo contrario, pues dices «bueno es que son prostitutas, porque claro tienes, y la otra, y la, y Celestina es capaz de to(do) y compone virgos», «oh, no me digas», digo «sí sí, y las pasa por vírgenes», entonces se quedan un poco alucina(d)os cómo en el 1499 alguien pudo escribir eso, y entonces se la leen de otra manera, cuando no obligas, cuando tú abres un abanico de, de, «y te puedes leer algunas de estas» y digo «y verás que te va a gustar porque...», pero tú tienes que abrirles el camino, si alguien empieza a leer *Los santos inocentes*, dice «pero es que esto está mal escrito, seño, hay una coma en medio», «bueno, es que Azarías», ↓ ¿era Azarías, no? —Sí Sí— digo, Zacarías no, era Azarías —Sí Sí—, «estaba un poquillo, ya lo veréis, un poco, eh, retrasaílo, y entonces lo, lo, es su manera de pensar, lo tiene todo en la cabeza, porque la Milana, la Milana, Milana bonita, entonces lo va mezclando to(do) pero es su, es como intenta reproducir el escritor pero verás tú cómo, tú vas a leer eso, tú sigue leyendo y verás luego la historia es muy fuerte —ES MUY BONITO—, y verás tú que hay algunas cosas, verás»... y entonces, ellos, tienes que animarlos a que empiecen, lo peor es empezar

una novela, pero una vez que la han empeza(d)o, y si viene bien empezar por la juvenil, por lo más básico, empieza uno por lo más básico, una vez que lean, que cojan un libro, sin odio, es que es mano de santo, y van a leer, y lo único que hay que propiciar es ese momento de empezar el libro, como todos.

Ramón insiste en que los grandes hitos de la literatura requieren una madurez que aún no se tiene en los niveles de ESO y sitúa su propio descubrimiento de esas lecturas en la facultad, no antes, aunque tuvo que leerlas en EGB y en BUP, experiencia que califica como «un sufrimiento», por eso opta por la lectura guiada y compartida en clase de esos hitos (como *So3*, *So5*, *So9* y *S12*). Ramón responsabiliza al profesorado de secundaria del rechazo del alumnado hacia ciertas lecturas por no saber crear un itinerario que empiece por crear el gusto por la literatura mediante la elección libre de obras más cercanas al alumnado o la lectura compartida en clase, para pasar más tarde a que «aprecien la buena literatura», hecho que no puede darse con catorce o quince años, al menos con textos como *El Cid* o *La Celestina*, pero sí con otras obras aunque no estén en el listado de obras tradicionales o canon académico, caso de cualquier obra de Agatha Christie, ejemplo que utiliza Ramón.

En este contexto, Ana se opone a la postura que considera la literatura juvenil como un producto de calidad inferior y defiende su idoneidad en un itinerario lector para secundaria, sobre todo porque tiene «una temática cercana a ellos», lo que favorece el acercamiento a la lectura.

Federico, por su parte, relativiza el concepto de clásico, al mismo tiempo que niega ese mismo concepto, y alude a un corpus de lecturas para secundaria más cercano a lo que hoy consideramos como clásicos juveniles (Grimm, Stevenson, Tolkien...), o clásicos contemporáneos (como Ph. Roth) o la literatura actual escrita sin el objetivo de dirigirse a los niños para trabajar valores o *temitas*, como él los califica —caso de la drogodependencia, por ejemplo—, sino de «producir un futuro clásico». Al relativizar el canon clásico menciona a Gloria Fuertes, ausente hasta hace poco de los corpus filológicos, pero reivindicada hoy como una escritora vanguardista; o a la escritora argentina María Elena Walsh, cuyas canciones infantiles escuchaba de niño. Compara los referentes de distintos autores, como Falcones y su obra *La catedral del mar*, «plagiario de Ken Follet», frente a Tolkien, cuyas fuentes estaban en los clásicos griegos y en la literatura anglosajona, y que él considera como «literatura pop». Federico afirma que un docente «tira de sus experiencias» y de sus gustos, clásicos o menos clásicos, a partir de ese «universo infinito y multirreferencial» que vendría a ser el canon, desde su perspectiva, pero pasando obligatoriamente por ciertos hitos literarios, como el *Lazarillo*, «porque hay que pasar por ahí, no se puede no pasar». Menciona como sus propias fuentes las colecciones literarias de Castalia y Akal, lo que viene a situarlo en

una concepción de la historia literaria muy filológica, aunque abierta a las propuestas de literatura juvenil que se hacen en cada uno de los centros por los que ha pasado y a los cambios anuales en esos corpus de lecturas, y que siempre lo obligan a releer o leer obras desconocidas de forma individual o acompañando al alumnado. A este respecto, Federico no esconde su rechazo por cierta literatura juvenil de consumo aunque lo hace con una actitud divertida:

S09. Tengo que leérmela primero, claro, es un trabajazo y muchas veces es descorazonador, claro, tener que leerte, ¡madre mía, anda, anda, tira, fuera!

En el diálogo entre literatura clásica y literatura juvenil surge la cuestión de las adaptaciones literarias, para la que no existe acuerdo. Parte de los entrevistados utiliza los textos adaptados según el nivel lector de su alumnado, caso de Ana con su alumnado de 1.º de bachillerato.

S01. ...con algunos podría trabajar el *Lazarillo* y con otros tendría que trabajar el *Lazarillo* adaptado, sería ese más o menos ese el nivel.

Otros entrevistados señalan que en sus centros se opta siempre por las adaptaciones, como Benito, aunque él no cumple con dicho criterio y se ciñe a la obra original porque sigue un modelo de lectura guiada y compartida, que le permite aclarar dudas y desentrañar el texto. En esta línea se sitúa Federico, partidario de respetar las versiones más cercanas al texto original.

En el centro de Miguel combinan la lectura de los clásicos a partir de 3.º y 4.º de ESO, planteada mediante la lectura de fragmentos —relatos de *El conde Lucanor*, «algo de *La Celestina*» y Lorca para el siglo XX—, con la lectura de elección libre de obras juveniles, como una estrategia de acercamiento de la literatura a su alumnado a partir de sus gustos personales, en la convicción de que se asegura el éxito si se respetan sus gustos.

En el debate sobre la literatura juvenil siempre sale a la luz el criterio de la calidad, sin embargo, muchos de los entrevistados afirman su legitimidad por ser la opción más cercana al alumnado y la vía más directa para introducir a los estudiantes de secundaria en el mundo de la *literatura de verdad*, asumiendo todo tipo de prejuicios o gustos personales —aunque algunas de las personas entrevistadas no lo consigan. Para esa función la biblioteca escolar de cada centro o las bibliotecas municipales son fundamentales, entre otras razones porque, en el caso de estas últimas, la necesidad de que estén actualizadas con la literatura de consumo o de moda, por ser la literatura más demandada por el alumnado —en la línea de la tetralogía *Los juegos del hambre* o autores como Laura Gallego o Blue Jeans—, requiere recursos y presupuestos económicos de los que las bibliotecas escolares carecen. Por ello, resulta de extraordinaria utilidad el préstamo interbibliotecario de la red de bibliotecas públicas dependientes de la

Consejería de Cultura, en el caso de Andalucía, gestionado desde cada biblioteca municipal, que asume todos los costes, y que sirve de apoyo para la biblioteca escolar (So7).

Ramón describe muy bien los tipos de lectores de su centro, según las temáticas literarias que escogen:

So7. ...va por sectores, está el grupo de chicas que leen *Blue Jeans*, el grupo de chicos y chicas que leen literatura fantástica, fans de Tolkien, Laura Gallego, luego están los de miedo y crímenes, es decir, hay como grupos y entre ellos se recomiendan, hablan, se dejan libros...

Este entrevistado confiesa su aprensión hacia ciertos autores, caso de *Blue Jeans*, y cierta narrativa romántica estilo *culebrón*; no obstante, reconoce el valor literario de otros autores, como Laura Gallego, y entiende las razones por las que sus obras, y otras semejantes, gustan al público juvenil hasta el punto de «devorar» obras voluminosas que sobrepasan las quinientas páginas. Ramón, en definitiva, respeta la elección del alumnado y aprovecha la ocasión de conducirlo hacia lo que considera como «mejor literatura» y hacia sus propios gustos literarios —caso de Murakami y la literatura oriental en general— cuando se le requiere la opinión.

Es Almudena quien resume cuáles son los criterios de selección de textos más apropiados para conseguir formar lectores literarios críticos, capaces de construir sus propios itinerarios personales de lectura, buscando el equilibrio entre la invitación a la lectura y la prescripción:

- La calidad literaria o «gran literatura», porque no todos los textos son iguales y no todo da igual en la animación a la lectura. La función del docente es enseñar a distinguir entre el poema que les llega a través de *Whatsapp* y la palabra poética con peso y profundidad, y a que no les resulte ajena aunque les llegue desde el libro de texto.
- Pensar qué temas plantea el libro para preparar «de qué quieres hablar con ellos». La selección, en este caso, es una «cuestión de gusto personal» y de que el libro sea más significativo porque se pueden elegir muchos libros pero se puede leer poco en un curso completo.

### *c. Profesorado experimentado*

En este sector, los entrevistados coinciden en que la literatura clásica, o canónica, es fundamental para el itinerario formativo del alumnado, siempre con el docente como guía y propulsor (So2, So8 y S11).

Luis echa de menos que en su departamento no haya un criterio común para acompañar al alumnado en la lectura de los textos clásicos, incluso cuando son textos

adaptados, tal como él hace, aunque reconoce sus dudas al valorar si los resultados son mejores o peores. Simplemente, y quizá motivado por su experiencia personal de haber vivido la lectura de ciertos textos como un *sufrimiento*, se trata de evitar que el alumnado «tenga que enfrentarse a eso en la soledad de su cuarto».

También para M.<sup>a</sup> Victoria es fundamental la función del profesor como guía para ayudar y orientar el disfrute y la comprensión de los textos. Una vez más vuelve a salir el ejemplo del *Lazarillo* para reivindicar la lectura compartida de los textos clásicos, al tiempo que se critican los exámenes como instrumento de evaluación para la lectura. M.<sup>a</sup> Victoria insiste en que en secundaria la lectura acompañada en el aula es vital para descifrar los textos clásicos, a partir de preguntas sobre *qué hay, qué dice, cómo y por qué se escribe* o la búsqueda de aspectos que los actualicen desde la realidad o la literatura actuales, sin caer en la tentación de leerlos fuera de sus respectivos contextos históricos y sin que el conocimiento teórico, el contexto presente y el tiempo invertido condicionen la lectura: «eso es un texto bien leído». Los hitos de la literatura española (*Lazarillo, El libro de buen amor, La Celestina, San Juan de la Cruz...*) —«cinco, seis, ocho, diez, máximo»— constituyen la tradición de nuestro país, nuestra cultura, por tanto, es condición *sine qua non* seleccionar «con criterio» las lecturas fundamentales y necesarias para la formación de personas porque una vez que salgan del instituto «no van a tener la oportunidad de conocer la literatura clásica».

Luis abunda en esta misma vía de la necesidad de conocer a los clásicos más allá de las prescripciones normativas. Para él, que se confiesa «un profesor muy canónico», los textos del canon filológico son un referente para conocer «nuestra cultura, nuestra situación, nuestra historia», al tiempo que constituyen modelos fundamentales para estimular la creación original a partir de la imitación como una «herramienta idónea para la enseñanza», «no hay originalidad si no hay un modelo en el que te fijas». Por ello, Luis es quien mejor sabe trazar una propuesta para el itinerario lector que debería hacerse en secundaria a partir de ciertas líneas temáticas o coordinadas «muy canónicas que hay que considerar»:

- El origen del sentimiento lírico del amor y su expresión a partir del Petrarquismo, hasta llegar al Romanticismo, analizando el significado del concepto de amor platónico hasta el presente, a través de la música melódica o contraponiendo ese concepto tradicional de amor romántico con el modelo que se vislumbra en otros géneros musicales, como el rap.
- La contribución decisiva de España a la fijación del prototipo de la novela burguesa realista y a la concepción del mundo literario que proviene de este género, a través de los «dos genios» del siglo XVI que escribieron el *Lazarillo* y el *Quijote* y que representaron una verdadera revolución, o las influencias de estas obras

sobre otras literaturas —por ejemplo, la «deuda cervantina» que la novela inglesa contemporánea reconoce en la influencia del *Quijote* sobre su propia literatura— para «sacar pecho patriótico, ahora que se lleva tanto».

- Y para cerrar el «círculo de los tres géneros», hacer lo mismo con Lope de Vega y Shakespeare para entender «la situación adánica de la que se parte en Europa» en el género teatral y cómo ambos crean el teatro moderno a partir de otros modelos clásicos al margen, el componente de espectáculo que tiene este género, la «magia de la palabra» y la musicalidad que atrapan aunque no se entienda el texto, como ya le ocurría al público villano de Lope en el siglo XVII.

Es fácil comprender, por tanto, los prejuicios de Luis, o más bien su confesado desconocimiento, con respecto a la literatura juvenil, la opción de la mayoría de docentes, aunque la rechacen como lectura propia, frente a la literatura canónica:

So8. ...a mí me ha costado trabajo reconocer que la literatura juvenil tiene su posibilidad de defensa y que no solo su posibilidad de defensa sino que tiene que tener su sitio en la enseñanza oficial.

Reconoce que sería necesario darle continuidad desde la etapa de primaria y seguir el ejemplo de los maestros, para que no parezca un *postizo*, tal como se refiere al corpus de lecturas que se selecciona en su centro para los niveles de 1.º y 2.º de ESO, y para hacer una propuesta semejante a la que él mismo traza para la literatura del canon filológico. Aquí confiesa su desconocimiento y su falta de atrevimiento, por lo que sigue las pautas del departamento en las que no se incluye la literatura juvenil, «propiamente dicha» —en el sentido de literatura escrita expresamente para jóvenes (Nodelman, 2020)—, en el corpus formativo, sino «posibles muestras de autores clásicos, más que clásicos, de autores canónicos que puedan servir para un preadolescente». Esta muestra se compone de relatos de humor, de misterio —con algún texto de Poe—, antologías de relatos policíacos —de la editorial Vicens Vives, sobre todo— «que se leen muy bien» y son muy atractivos gracias a las ilustraciones. Califica de *incursiones* su experiencia con la literatura juvenil, fundamentalmente española, a través de figuras como J. Sierra i Fabra o J. M. Gisbert, porque en el departamento «sabemos que funcionan».

Javier es otro defensor del canon por su calidad literaria e histórica, sobre todo en bachillerato donde da «un curso de literatura *a jopo*» con el recorrido historiográfico prescriptivo desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, «una clase de historia de la literatura», en suma, a través de fragmentos escogidos del *Cantar de mio Cid*, *Milagros de nuestra Señora*, *el Libro de buen amor*, *La Celestina*, la lectura completa de las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique, poemas escogidos de Garcilaso, lectura completa de la I parte del *Quijote*, y algunos actos de *Fuenteovejuna* o *El alcalde de Zalamea*. Sin

embargo, a pesar de su ortodoxia no rechaza otro tipo de lecturas más actuales que pueda considerar interesantes para el alumnado:

S10. Yo me salgo mucho del canon en las lecturas, sale un libro y lo colocamos, ¿no? *El curioso incidente del perro a medianoche*<sup>236</sup>, pues yo no sé si lo pondría alguien antes que yo en el colegio, pero yo lo vi en la prensa, lo leí, lo compré al otro día y ¡pum! Lo estaba ya poniendo.

Javier es consciente de que el profesorado debe «rastrear» las herramientas y las lecturas adecuadas según los perfiles de sus alumnas y alumnos, siempre guiados por un mínimo criterio de calidad, «libros buenos que los niños puedan entender, que los hay para todos los niveles en toda la historia de la literatura escritos por buenos escritores, o, por lo menos, por dignos escritores», o que a pesar de no tener esa calidad «sí sea bueno que los lean». En su nómina de lecturas apropiadas para los estudiantes de secundaria figuran textos también ya clásicos —*Robin Hood, La isla del tesoro, Tom Sawyer* o la serie de Conan Doyle en torno al personaje de Sherlock Holmes— que contraponen a la literatura juvenil actual como esos «libros escritos expresamente para jóvenes, a los cuales consideramos tontos» y que el profesorado prescribe para ahorrarse la tarea de «buscar, buscar y buscar».

M.<sup>a</sup> Victoria también es partidaria de ofrecer una amplia gama de lecturas literarias que vayan desde el álbum ilustrado hasta la literatura juvenil o la de adultos, pensando, sobre todo, en las minorías, en los lectores fuertes jóvenes que disfrutan con los libros, pero también, y más allá de los tradicionales libros de consulta, pensando en el resto de la comunidad educativa (profesorado, personal no docente y familias). Veremos más adelante las estrategias de M.<sup>a</sup> Victoria para equilibrar el criterio de respetar los gustos del alumnado con sus gustos personales y sus criterios valorativos como docente y lectora de larga trayectoria. En este apartado, nos interesa poner de manifiesto su idea del profesorado como guía para, en primer lugar, seleccionar un corpus amplio de textos —setenta u ochenta libros— a partir de criterios de calidad, desechando sin complejos otros criterios como pueden ser los valores, es decir, desechando la literatura juvenil basada en los valores que alguien decide que hay que leer porque «ahora toca escribir contra...» (las drogas, la anorexia o la violencia, entre otros temas), que en muchas ocasiones olvidan la función de entretenimiento de toda literatura; en segundo lugar, para ser consecuente con su decisión de adaptarse a los gustos de los estudiantes llevándolos a un peldaño superior en el que la elección libre de lecturas del alumnado se haga desde el acompañamiento experto y propicie la construcción de la experiencia lectora o intertexto de cada uno.

<sup>236</sup> Novela escrita por Mark Haddon y publicada en español por Salamandra (2004).

S11. ...es decir, conjuntar mi trabajo directo con ellos del «qué te gusta, yo te doy», con el «aquí vas a tener a lo largo del año conjuntos de libros y que tú seas quien vaya formando tu experiencia lectora», procurando que no sea solo él la persona quien decida, es decir, ahí sí que es verdad que es clave la guía de alguien que conozca y que tú los vayas introduciendo;

Del mismo modo, M.<sup>a</sup> Victoria también critica lo que podríamos llamar *rutinas docentes basadas en las prácticas no lectoras* del profesorado y en su desconocimiento de la literatura juvenil, esto es, perpetuar el hábito de prescribir un número de obras obligatorias cada trimestre, siempre las mismas, para hacer más tarde un examen o ficha de lectura, sin otra motivación que el hecho de que se trata de lecturas conocidas.

En definitiva, existe un rechazo generalizado hacia la literatura juvenil, o cuando menos, un gran desconocimiento de este sector literario. Así, las opciones de lectura serán siempre los textos clásicos o sus adaptaciones —en el territorio de las adaptaciones Vicens Vives sobresale por encima de otras editoriales (So8).

Al aludir a las adaptaciones, nuevamente Javier muestra la postura más beligerante, declarándose enemigo acérrimo de las mismas:

S10. En 3.º, por ejemplo, ¿cuál es el problema de la literatura?, el bloque es desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, ¿los alumnos pueden leer libros de esas fechas? No. ¿Qué se hace? Adaptaciones. Yo estoy en contra completísimamente de las adaptaciones. Si un alumno no puede leer un libro, que no lo lea, y que se ponga ese libro en otro nivel. Entonces, por ejemplo, si se hiciera como yo lo he hecho otra vez cuando he tenido libertad, si no puede leer ese libro, que lea otro, que no lee literatura, pues no: «Mire, usted, ¿yo podría leer literatura?», «Pues no», «¿Y se podría hacer algo al respecto?», «Pues no, se podría hacer que empiece usted leyendo, vaya, usted, el niño, leyendo y que sea literatura», pero, como está en el temario, se ponen adaptaciones.

S10. Sí, lo que ha hecho Reverte es una canallada<sup>237</sup> y otros que escriben adaptaciones de estas, de todo esto hay. Te escriben libros que no son libros que le das a los niños como si le das papilla en lugar de, a mí eso me parece que es una aberración, y, además, un *negociete*, y eso, a eso yo me niego. Si se lo tengo que poner, se lo pongo, y «es que eso lo ha puesto el departamento», y hay algunos alumnos más listos y en vez de leerse eso se van al Rincón del vago, y se leen el sucedáneo del sucedáneo y ya es mucho mejor.

## 2. Análisis y discusión de resultados

A lo largo de esta tesis se ha investigado sobre de qué forma influyen las creencias y saberes del profesorado en la formación literaria de su alumnado, por lo que el primer

---

<sup>237</sup> Javier se refiere a su adaptación del *Quijote*, publicada por Santillana y la Real Academia Española en 2014.

foco de interés después de indagar en las trayectorias vitales de los participantes, era aproximarse a las creencias sobre la educación literaria, el concepto de literatura, su función pedagógica y las concepciones sobre el corpus de lecturas apropiadas para una formación literaria y lectora.

Como puede apreciarse en la red semántica de la figura 19, junto a las categorías principales —creencias sobre educación literaria (EL) y canon (CAN)— aparecen los códigos *vecinos* y los vínculos que se han establecido según la coocurrencia de los conceptos surgidos en el proceso de análisis de los datos.

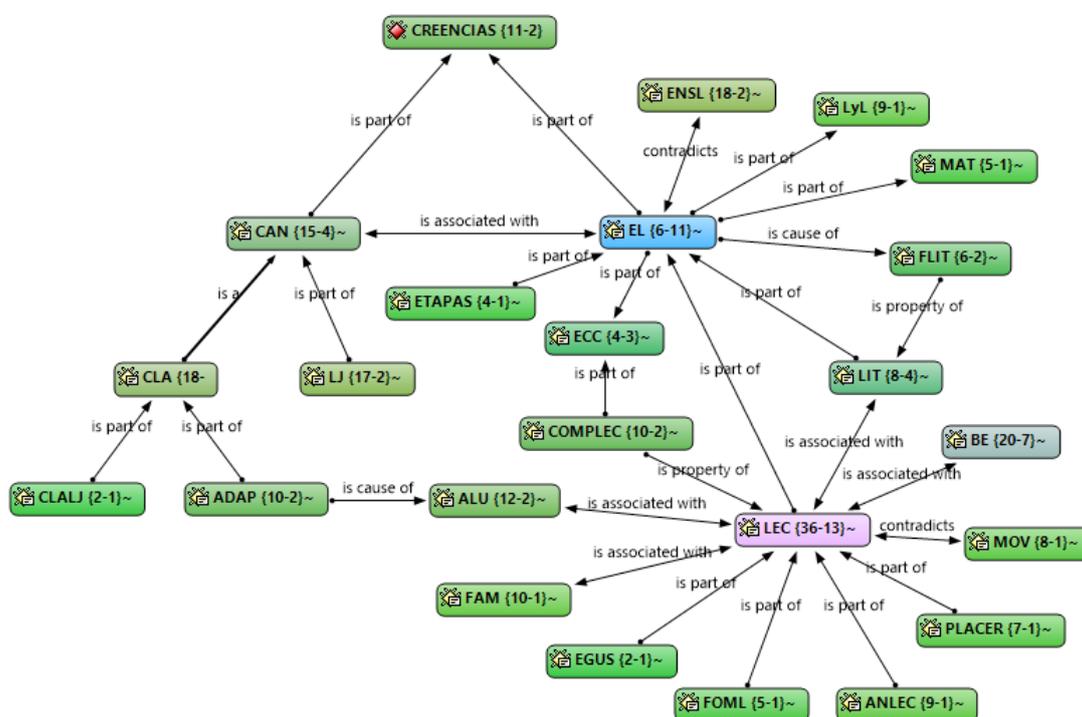


Figura 19: Educación Literaria y Canon. Red semántica  
Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti

El objetivo de esta figura es ofrecer una panorámica amplia de las concepciones expresadas por la muestra que analizamos.

Un primer dato sobre el que queremos llamar la atención, atendiendo al alcance de ambas categorías como coocurrentes, es la identificación entre educación literaria (EL) y lectura (LEC) y la preeminencia de esta. Es decir, a la vista de los datos que nos proporcionan la fundamentación del código LEC (número de veces que aparece el código) cuando se ha planteado la cuestión de definir la educación literaria y su función en la formación del alumnado de secundaria, solo cuatro entrevistados se han centrado en el significado de la educación literaria, como concepto general abarcador, frente a las declaraciones del resto de la muestra, que ha derivado la cuestión hacia la

lectura, directamente, lo que se traduce en la preocupación del profesorado por todo lo relativo a la lectura y a los elementos que la componen, como parte o propiedad de esa categoría: desde la competencia y comprensión lectoras (COMPLEC), la animación o el fomento de la lectura (ANLEC, FOML), el placer lector (PLACER) y la educación del gusto (EGUS), hasta categorías asociadas como el papel que desempeñan las familias (FAM), las bibliotecas escolares (BE) o el propio concepto de literatura (LIT) y, desde un punto de vista negativo, la lectura en pantallas o en el teléfono móvil (MOV) como elemento distorsionador o contrario a la lectura. Al mismo tiempo, esta identificación corroboraría la idea de considerar la educación literaria como una «competencia específica de lectura» (Colomer, 1991), lectura literaria en este caso, es decir, un modo especial de leer la literatura, pero como una dimensión más de la competencia comunicativa, por lo que la educación literaria estaría ligada siempre al aprendizaje lingüístico.

Por otro lado, otro dato de interés estriba en la divergencia del modelo actual de educación literaria que se propone desde la Administración educativa y la didáctica de la literatura con la pervivencia del concepto tradicional y transmisivo de *enseñanza de la literatura* (ENSL), identificado con la *historia de la literatura*. En consecuencia, hay un discurso paralelo entre la *educación literaria* en la que el docente actúa como mediador con los libros para combatir la desgana del alumnado en materia de lectura (Manesse y Grellet, 1994), con carácter más afectivo o en términos de formación en competencias, y el *conocimiento de la literatura* a través del estudio inmanente de géneros, épocas y convenciones literarias, como parte de los contenidos disciplinares objetivos de la materia, donde el docente actúa como formador con respecto a los textos y el marco de la tradición.

El papel que desempeña el resto de categorías saldrá al hilo del análisis general de los resultados de este apartado.

En cuanto a las concepciones sobre el concepto de canon (CAN) necesario para la educación literaria del alumnado actual, las categorías que se contemplan como partes del mismo tienen que ver con el debate entre clásicos (CLA) —que incluye los clásicos juveniles (CLALJ) y las adaptaciones literarias (ADAP), cuando así lo exigen los niveles lectores del alumnado (ALU)— y literatura juvenil (LJ).

En este segundo nivel de análisis mantenemos la organización del análisis del contenido según la variable independiente de la experiencia profesional. En el último capítulo de este trabajo, cuando entremos en las consideraciones finales, se hará un análisis de conjunto.

#### *a. Profesorado novel*

La primera constatación en las creencias de la profesora novel es el componente ético que vincula la educación literaria a la formación integral del ciudadano crítico, al mismo tiempo que identifica la literatura como un producto de cultura. Esta concepción

de la literatura coincide con lo que Probst llama «the culture's reservoir of visions, of conceptions of reality» (Probst 1986: 60) y explica el margen de autonomía que esta participante deja al alumnado en sus itinerarios personales de lectura.

En consonancia con este enfoque, existe una clara distinción entre enseñanza de la literatura, modelo transmisivo identificado con la historia de la literatura, y la educación literaria proyectada hacia el logro de adquirir la conciencia del goce lector y un hábito de lectura individual que se mantenga en los espacios personales del alumnado.

La obra literaria es considerada un metatexto al que hay que interpelar para descubrir los elementos que lo hacen trascendente, en diálogo con una visión histórica, necesaria para entender el concepto de tradición, e intertextual, multimodal o ekfrástica (literatura comparada con otras artes como el cine, la música o las artes plásticas) porque como producto de cultura, la literatura es una de las facetas del caleidoscopio que forma este constructo. En consonancia con esta visión histórica del hecho literario y la visión pendular de la tradición literaria, se relativiza el concepto de canon como lista cerrada donde predomina la literatura escrita por hombres y refrendada por la crítica académica, para abrirlo a un corpus textual inclusivo y diverso en cuanto a géneros y temáticas, por lo que la educación literaria aquí traspasa los límites de lo literario para expandirse hacia lo textual, entendido en el sentido amplio de la semiótica de la cultura (Lotman, 1991; Viñas, 2008).

Desde el punto de vista curricular, esta entrevistada completa la concepción de la educación literaria atendiendo a la competencia lectora, como parte de la competencia comunicativa, cuya mejora es fundamental para el desarrollo de la capacidad para interpretar el mundo.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

En este sector conviven la visión estética de la educación literaria, como educación del gusto, con el enfoque ético de construcción del individuo y el modelo textual que concibe la literatura como una materia instrumental que favorece el aprendizaje integrado de las competencias lingüísticas y literarias, fundamentales para el proceso educativo general de los alumnos (Sanjuán, 2011b: 466).

En general, se identifica el concepto de literatura con lectura y la función del docente sería la de animador de lectura o mediador en la formación del gusto a través de una línea de progresión que empieza en la literatura juvenil y tiene como meta llegar a los clásicos, dado que en los discursos de estos entrevistados pervive la imagen de los docentes como transmisores de un corpus canónico. En algunos casos de este perfil docente, se observa cierto *coqueteo* con un modelo de enseñanza literaria intertextual, en el que el texto literario dialoga con otras artes, como la pintura, la música o el cine (S01, S09).

En cuanto al corpus de textos formativos, por un lado, se identifica el concepto canon con el de *clásicos* al mismo tiempo que se relativiza, considerándolo el *universo multirreferencial* del que procede la experiencia del docente y que condiciona sus gustos y, en consecuencia, su elección del corpus, siempre apegado a la literatura canónica, en la que se incluyen las obras consideradas *clásicos juveniles* en la estela de los relatos de los hermanos Grimm, Stevenson, Salgari, Verne o Tolkien, pese a las quejas sobre las dificultades de consolidar un hábito lector a partir de esta literatura. Por ello, prácticamente toda la muestra que analizamos coincide en que la función del docente es la de guiar al alumnado hacia la *literatura de calidad*, que vuelve a identificarse con los hitos de la literatura patrimonial, nacional o universal. Por otro, se reconoce que la literatura juvenil actual es un referente propio del alumnado, porque resulta una lectura fácil y porque las temáticas conectan mejor con sus gustos, y un medio para el profesorado —que en su mayoría la rechaza como lectura personal y no se plantea su aprovechamiento didáctico—, en su objetivo de progreso hacia la *literatura con mayúsculas* aunque sin apenas mediación. El único elemento que se podría considerar como mediador en el itinerario de progreso desde las lecturas personales del alumnado hacia la *gran literatura* serían las adaptaciones literarias de los clásicos, cuestión que plantea nuevas tensiones entre partidarios o no de su uso: las adaptaciones son pertinentes cuando en niveles educativos superiores (4.º de ESO o 1.º de bachillerato) existen alumnos y alumnas con bajo rendimiento lector y de comprensión; o en los casos en que la lectura se hace de forma autónoma, sin acompañamiento docente.

### *c. Profesorado experimentado*

En este sector conviven distintos modelos de educación literaria en alternancia.

En primer lugar, destaca la identificación de la educación literaria con la historia de la literatura, concebida desde un punto de vista sociológico, como historia del pensamiento y de las ideas y fuente de conocimiento histórico (So8 y S10) frente al enfoque utilitario del paradigma textual. Este modelo se completa con la visión ética de formación de una ciudadanía crítica (So8 y S11); la dimensión estética de formación del gusto (s11); el modelo retórico según el cual la literatura es un modelo a imitar, en el que se imbrican recepción y producción (So2 y So8); y, por último, la dimensión emocional de la literatura, en la que el hábito lector y la lectura placentera están asociados a la transmisión de la *pasión o amor por los libros* y la empatía entre autor, texto y lector (So2, So8 y S11).

La finalidad de la literatura es entender el mundo y cómo han evolucionado el pensamiento y las ideas, por tanto, la función del profesorado es mediar en ese proceso de conocimiento. En este sector los *libros* se identifican mayoritariamente con la literatura patrimonial, entendiendo que los *clásicos* son fundamentales para conocer

nuestra cultura y nuestra historia, de ahí que deban formar parte de la educación literaria del alumnado, sobre todo en el último nivel de secundaria y en bachillerato. En los niveles inferiores hay dos posibilidades: deslindar lectura y literatura, identificada esta, como ya se ha dicho, con la historia de la literatura (S10); o diseñar itinerarios a partir de la libre elección de textos por parte del alumnado (So2, So8 y S11). En uno u otro caso, la meta son los textos paradigmáticos considerados fundamentales por lo que el criterio de elección que predomina es el de la calidad de la obra, apuntando tímidamente a conjugarlo con los gustos del alumnado. El corolario, pues, sería la pervivencia del canon académico en su doble función de transmisor de valores culturales e identitarios y modelo de autoridad para la producción escrita, a pesar de la paulatina desacralización de la literatura clásica en los enfoques pedagógicos que la didáctica de la literatura viene postulando desde los años 90 del pasado siglo (Manesse y Grellet, 1994). Los «textos representativos» a los que se refiere la normativa, en las aulas son *textos canonizados*, es decir, textos legitimados y dignos de conocerse por lo que el *canon* no deja de ser un concepto sustancialista (Trujillo Culebro, 2007).

En este contexto, el profesorado es la guía que ayuda y orienta el disfrute y la comprensión e interpretación de la obra, por lo que la lectura compartida o el acompañamiento lector sería la mejor opción metodológica, ya que permite leer en profundidad, para extraer sentido e identificar los rasgos estéticos (Sanjuán, 2011b: 463; 2014: 164), entre otros.

La literatura juvenil, por su parte, se desconoce en líneas generales, aunque se prescribe, y se asocia a la etapa de primaria. Es casi unánime su rechazo como lectura propia, salvo en algún caso en el que se defiende la narrativa gráfica, en concreto el álbum ilustrado (S11). Este panorama presenta una contradicción: a pesar de su desconocimiento, la literatura juvenil se usa en las aulas y se le exige el mismo criterio de calidad que a los clásicos, por encima de modas y proyectos editoriales, lo que genera la rutina de recomendar lecturas sin haberlas leído o prescribir siempre las mismas obras por ser suficientemente conocidas. Conscientes de este *status quo*, desde este mismo sector se aboga por los corpus textuales variados en géneros, formatos y temáticas —salvo, una vez más, el rechazo manifiesto hacia la literatura basada en valores, entendiendo por *valores* la transmisión de campañas contra elementos disruptivos de la vida escolar o de la vida de los adolescentes en general, tales como el acoso escolar, la violencia sexual o las conductas perjudiciales hacia la salud.

En la siguiente tabla figuran las referencias literarias mencionadas por los participantes en este estudio de caso a lo largo de las entrevistas. En el eje horizontal se han sombreado los autores y obras más citados; en el eje vertical se han sombreado los entrevistados con mayor profusión de citas de autores y obras. El primer caso corresponde a una profesora de experiencia intermedia (So6) en el que se observa un conocimiento

más extenso de la literatura juvenil; en el segundo caso, la relación de obras y autores se corresponden con los hitos de la historia de la literatura española y de la literatura universal más contemporánea, considerada como literatura de calidad. Como se puede ver, se trata de un canon heterogéneo y muy disperso en cuanto a la representación de la literatura contemporánea. En relación con la Edad Media, Renacimiento y Barroco se puede decir que *son todos los que están* (otra cosa es *que estén* todos y todas...).

		So1	So2	So3	So4	So5	So6	So7	So8	So9	S10	S11	S12
Hasta el s. XV	Cid						x	x			x		
	Berceo										x		
	Arcipreste							x	x		x	x	
	<i>El conde Lucanor</i>			x							x		
	<i>Celestina</i>	x		x			x	x	x	x	x	x	
	Jorge Manrique										x		
Siglos XVI y XVII	<i>Lazarillo</i>	x				x	x		x	x	x	x	x
	San Juan de la Cruz										x	x	
	Garcilaso	x									x		
	<i>Quijote</i>				x	x	x		x		x		
	Lope de Vega					x	x		x		x		
Calderón						x	x		x	x			
S. XVIII	<i>El sí de las niñas</i>					x							
S. XIX	Hermanos Grimm									x			
	Walter Scott												
	Espronceda							x			x		
	Larra				x		x				x		
	E. A. Poe						x	x	x		x		
	G. A. Bécquer	x			x		x	x			x	x	
	Rosalía de Castro						x						
	M. Twain										x		
	E. Salgari						x		x				
	R. L. Stevenson							x		x	x		
	Conan Doyle						x	x			x		
	B. Stoker										x		
R. Kipling								x					

	So1	So2	So3	So4	So5	So6	So7	So8	So9	S10	S11	S12
M. Unamuno	x					x						
Valle Inclán							x					
Pío Baroja	x					x					x	
A. Machado					x							
J.R. Jiménez						x						
Lorca		x	x	x	x	x	x			x	x	
M. Hernández					x	x		x				
P. Salinas												x
Thomas Mann									x			
Hermann Hesse								x				
A. Christie						x	x			x		
J. Steinbeck										x		
J. R. R. Tolkien							x		x			
V. Woolf				x								
Saint-Exupéry	x						x					
C.J. Cela									x			
Buero Vallejo										x		
L. Martín-Santos											x	
R. Dahl		x				x						x
E. Ionesco			x									
Ph. Roth				x					x			
H. Mankell				x								
Y. Mishima									x			
H. Murakami							x					
E. Blyton						x						
U. Eco									x			
Ivan Doig										x		
G. García Márquez	x							x		x		
M. Benedetti										x		
M. Delibes						x						
V. Mora						x					x	
E. Mendoza												x
Muñoz Molina												x
G. Fuertes									x			
E. M. Vivaldi											x	
A. Pizarnik												x
W. Szymborska												x
M. Haddon										x		
Gregie de Maeyer, <i>Juul</i>												x
J. Kelly	x											
J. Sierra i Fabra					x	x		x				
J. M. Gisbert								x				
J.M. Latorre	x											
Blue Jeans							x					
L. Gallego				x		x	x			x		
F. Moccia												x
R. Santiago						x						
E. Sánchez, <i>El asesinato de un hincha</i>						x						
A. Todd, <i>After</i>				x								
E.L. James	x											
S. Collins						x						x
Antologías de poesía		x			x				x			x
Antologías de narrativa								x				

Tabla 29: Canon personal y canon formativo de la muestra entrevistada.

Fuente: elaboración propia.



## **CAPÍTULO IX**

### **PRÁCTICAS SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA.**

#### **LO QUE HACE EL PROFESORADO**

Este apartado contempla la descripción de los datos obtenidos sobre las categorías Planificación (PLAN), Metodología (MET) y Evaluación (EVAL), es decir, las categorías con las que pretendemos indagar sobre qué elementos de la práctica docente están implicados en el proceso de educación literaria y de la construcción del gusto lector del alumnado de secundaria, cómo se planifican, qué estrategias se despliegan para conseguir los objetivos y qué y cómo se evalúan dichos objetivos.

#### **1. Planificación de la Educación Literaria**

En el concepto de planificación hemos incluido aspectos generales del bloque de Educación Literaria<sup>238</sup> incluidos en el currículo (CURR) de la materia Lengua Castellana y Literatura, por lo que se verá todo lo relacionado con la programación (PROG) de este ámbito a partir de la normativa o del libro de texto (LTXT); cómo se programa, en solitario o en coordinación (COOR); la participación en programas educativos; y qué recursos se prevén<sup>239</sup>. También se han incluido aspectos particulares relativos a los planes lectores (PLEC): cómo se traza el itinerario lector, en caso de que haya itinerario o plan lector, y qué criterios se utilizan para la elección del corpus textual sobre el que se trabaja (CSEL), bien por niveles académicos o por niveles de madurez lectora. Lo relativo a herramientas, estrategias o dispositivos puestos en práctica se verá en el apartado de Metodología (MET). Asimismo, hemos incluido en este bloque el uso y la organización

---

<sup>238</sup> Usamos la mayúscula cuando nos referimos a la denominación del bloque disciplinar incluido dentro de la materia Lengua Castellana y Literatura. La minúscula se reserva para aludir al concepto como un término metaliterario.

<sup>239</sup> La utilización de recursos concretos se verá en el apartado dedicado a la metodología.

de la biblioteca escolar (BE), por estar íntimamente ligada a los planes lectores y porque una de sus funciones es ofrecer los recursos necesarios para los mismos.

En síntesis, las claves que definen nuestra búsqueda nos las da Almudena (S12): «qué libros elegir, cómo acompañarlos y qué hacemos juntos cuando hablamos de libros».

En la siguiente tabla se exponen las principales categorías utilizadas en el análisis de este bloque de contenidos, junto con las categorías emergentes que surgieron a lo largo de dicho análisis de datos:

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA (PLAN)					
Categorías principales		Categorías emergentes			
		Normativa	NOR	Currículo	CURR
Programación	PROG	Unidades didácticas		UD	
		Libro de texto		LTXT	
		Metodología		MET	
Plan de lectura	PLEC	Criterios de selección		CSEL	
		Modalidades de lectura		MLEC	
Bibliotecas escolares	BE	Biblioteca municipal		BM	
		Biblioteca de aula		BA	
		Recomendaciones		REC	
		Alfabetización informacional		ALFIN	
Coordinación docente		COOR			

Tabla 30: Planificación de la educación literaria. Categorías.  
Fuente: elaboración propia

### 1.1. Planificación a partir del conocimiento del currículo

#### a. Profesorado novel

Solo esta entrevistada reconoce elaborar la programación por sí sola a partir de los documentos normativos directamente, sin atenerse al libro de texto, aunque reproduce la división en bloques que suele aparecer en los manuales —Comunicación, Literatura y Estudio de la Lengua—. La planificación la hace con carácter previo, no de manera simultánea a la impartición de las clases, y sigue una «progresión lógica», seleccionando los estándares de aprendizaje correspondientes de cada bloque, para elaborar las doce

unidades didácticas que sube a su blog de clase. Cada unidad didáctica incluye una tarea final o pequeño proyecto donde se imbrican los bloques trabajados. En este sentido, sigue el modelo sin libro de texto que recibió en sus primeros años de estudiante de primaria.

Carmen planifica el tiempo lectivo de cada clase en tramos de lectura silenciosa, teoría, prácticas compartidas y recapitulación, siguiendo una regla de 15 minutos para cada tramo, que el propio alumnado se encarga de controlar con sus relojes.

Esta participante se sitúa en una concepción de la enseñanza centrada en el alumnado y destaca como trabajo previo necesario para planificar la materia el hecho de conocer de antemano a su alumnado —«saber a quién tienes delante, antes de ponerte a trabajar»—, aunque, en su caso, parte de este conocimiento le llega a través del equipo directivo de su centro, encargado del trabajo de coordinación y traspaso de información con los colegios de primaria de la zona, sin la participación directa del resto de profesores y profesoras. A pesar de esta intermediación, Carmen valora la reunión inicial que se organiza a principio de curso donde se describe el historial de cada alumno y alumna, sobre todo porque tardó en saber que la aplicación de gestión administrativa de la Consejería de Educación (Séneca) permite el acceso a ese historial académico del alumnado, donde se incluyen, además, datos personales relevantes para el seguimiento académico.

Su planificación incluye el trabajo en coordinación con otros departamentos, aunque admite que es escasa. Durante la entrevista destacó su colaboración con el departamento de Plástica para un proyecto en torno a las figuras retóricas de la literatura romántica, vistas desde los ojos del alumnado y recuperadas mediante ilustraciones que fueron expuestas en el aula. En este sentido, valora el trabajo colaborativo interdisciplinar entre departamentos, más que entre docentes individuales o por voluntarismo, como necesario en términos de crear «sinergias y empatía», al mismo tiempo que arguye sobre la oportunidad que supondría ver conjuntamente bloques de contenidos que se solapan en determinadas áreas —como Historia o Música—, con el fin de dar al alumnado una visión de conjunto de los contextos históricos y artísticos de forma coherente. En su opinión, esta es una de las carencias más significativas del profesorado de secundaria.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

Como hemos visto en el apartado de creencias, la mayoría de nuestros entrevistados (con experiencia intermedia o profesorado experimentado) se queja de la falta de tiempo lectivo para la literatura a partir de la creación de una materia única que unía la literatura y los saberes gramaticales, lingüísticos y textuales y de las novedades introducidas en el currículo de la materia, con bastante dosis de autocritica en algunos casos, como el de Miguel:

S03. La normativa nos exige una serie de cosas... eeeh... yo... a ver... yo creo que yo estoy cumpliendo más o menos con los estándares lo que pasa es que me... es que hay muchos

que no me da tiempo a dar, y que te agobias y dices «pues no lo estoy haciendo bien porque no me da tiempo» o a lo mejor... chocas en un grupo o en que la metodología no es la adecuada y te das cuenta de que tienes muchos problemas... pues porque los niños, eso, no tienen... no tienen interés o tú no lo estás transmitiendo... de una manera adecuada, eso... ahora mismo estoy descontento... pero... pero estoy en ello... me refiero... por lo menos no he tirado la toalla... estoy intentando.

En otras ocasiones, la crítica va destinada al recorte de horas de la materia a partir de 4.º de ESO en beneficio de materias transversales como Educación para la ciudadanía o el Proyecto Integrado, que se impartía en el currículo anterior a la LOMCE (So6).

Los continuos cambios en la normativa han obligado a los cambios en las programaciones. Todos afirman conocer la normativa del currículo y habérsela leído, algunos confiesan que con desgana (como So1), pero se refieren a ella en términos difusos, sin concretar qué norma siguen, con errores en la descripción de la norma específica que regula el currículo<sup>240</sup> o identificando programación y libro de texto, de ahí la insistencia en la expresión «tengo que dar...» mediante la cual se asocian unidades didácticas, periodos históricos y obras concretas, como una obligación —caso del Renacimiento y el *Lazarillo*, por ejemplo— y que se responsabilice directamente a las prescripciones del currículo por no estar «acertando a la hora de conseguir lectores», como afirma elusivamente Ana. Esta profesora sigue el libro de texto en la etapa de secundaria obligatoria, no en bachillerato, tramo condicionado siempre por la prueba de acceso a la Universidad.

El argumento de la falta de tiempo para cumplir con la programación no solo está vinculado al uso de los libros de texto, sino también al argumento de la burocratización del trabajo académico y cierta confusión con la función de los estándares de aprendizaje como indicadores de la evaluación criterial —como le ocurre a Miguel, quien reconoce, por un lado, sus dificultades para programar según los estándares de aprendizaje y, por otro, la ventaja que supondría hacerlo por líneas temáticas en lugar de seguir al pie de la letra la organización del manual de turno.

Como se acaba de mencionar ya, en las respuestas de los entrevistados se repite la idea de obligatoriedad, de tener que impartir ciertos contenidos, un «tenemos que...» que no se corresponde con lo ya dicho en el capítulo I sobre las prescripciones curriculares de la materia, pero sí con las propuestas editoriales de los libros de texto, basadas en su mayoría en el canon filológico y en sus respectivos catálogos de literatura juvenil —dato visible, sobre todo, en las lecturas iniciales de cada unidad. La dependencia del libro de texto explica que siempre aparezcan los mismos títulos cuando los entrevistados se

---

<sup>240</sup> La Orden de 15 de enero de 2021 en Andalucía sustituye en parte a la de 2016, en espera de la normativa que regule la nueva Ley Orgánica sobre Educación (LOMLOE) a través de un decreto autonómico.

refieren a la planificación de la literatura patrimonial o que se exprese la idea de que en ciertos periodos históricos, como en la Edad Media, no hay variedad de textos (S05).

En este sector de profesorado parece que no existe una cultura de coordinación plena a la hora de planificar contenidos y actividades, en algunos casos debido a las características personales de algún miembro —«con uno de ellos no se puede, no, no se puede hacer de forma coordinada» (S03), lo que tiene como consecuencia que cada uno vaya «a su bola»; en otros, no se identifican con los acuerdos de los propios departamentos de Lengua, que admiten con distancia, sobre todo en lo relativo al itinerario lector (S05, S09), o desconocen las estrategias puestas en marcha en el Plan de Centro para el fomento de la lectura a través de materias de libre configuración (S05), o reclaman la libertad de cátedra para desligarse de la programación y de los recursos conjuntos previstos en ella con argumentos como tratar de «imponer mi impronta» a fin de evitar el aburrimiento (S09).

Las dificultades para llegar a acuerdos suelen ser más visibles en lo relativo al plan lector, por ejemplo a la hora de fijar un número de lecturas, obligatorias o libres, o de fijar el tipo de obras —clásicos, no clásicos, lecturas adaptadas (S06 y S12)—.

Almudena (S12) denuncia la interpretación de la ley que se hace en algunos departamentos respecto a los planes lectores porque «se plantean unas imposiciones que no están en la ley, «hay que» no, porque eso no está en ningún sitio y es muy difícil llegar a un acuerdo de otra cosa en los centros».

En el caso de actividades colaborativas con otros departamentos, de cualquier área, suelen dedicarse a la celebración de efemérides en torno a la figura de algún artista:

S03. Bueno, hemos hecho exposiciones, por ejemplo, este año hemos hecho una sobre Gloria Fuertes, sobre el centenario... eh... también en colaboración con Música y Plástica otros años se ha hecho para... no sé si para el tricentenario o cuatricentenario de Mozart hicieron unos títeres con, con... de personajes de las óperas de Mozart que están allí expuestos en el hall, que tú los has visto —Sí— y... no sé luego en Plástica se han hecho azulejos con el *Guernica* <risas> de Picasso con el... también, con cosas de Lorca. En fin, que hay gente bastante colaboradora que por ahí viene el tema de los premios ¿no? Porque por hacer... así, proyectos un poquillo... que integren también a todos los niños, que participen todos, hum...

La biblioteca escolar es un espacio privilegiado para apoyar a otras materias desde el propio catálogo:

S06. Mira, en Educación Física, el tema de los deportes es un tema que, eso todos los alumnos, cuanto más malillos más les gusta el fútbol... bueno, pues tienes, ese ha triunfa(d) o, el de *Futbolísimos*, que son muy simples, los libros son súper simples, *Misterio de los árbitros dormidos* o está también el de *Locos por el fútbol 1*, *Locos por el fútbol 2*, en SM

*Pasión por el fútbol*, bueno, tienes *El último set* de Jordi Sierra, ese ya tiene años... hay un montón de libros, *El asesinato de un hincha*...

Sin embargo, en la mayor parte, la colaboración con otros departamentos tiene carácter voluntario y no está ligada a los planes de centro. Este aislamiento se hace extensivo a la participación en proyectos o programas organizados por otras entidades. El programa al que alude Benito durante la entrevista es *Quijote News*, una de las iniciativas creadas en 2015 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de la Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, para conmemorar el IV centenario de la publicación de la segunda parte del *Quijote*. Este programa se basaba en la metodología del trabajo por proyectos y en el caso de Benito tuvo carácter individual, sin ninguna colaboración por parte de ningún otro departamento del centro.

En suma, los proyectos colaborativos y en coordinación siguen siendo otra de las asignaturas pendientes del profesorado de secundaria, aislado aún en su mayor parte en el estrecho entorno del aula, sin compartir ideas, que las hay y buenas, como destaca Ramón, al mismo tiempo que critica el aislamiento del profesorado —«vivimos en la burbuja de nuestra clase, y es que no somos capaces de salir de ahí, es una cosa extraña, la verdad, y más en un instituto como el mío, que somos quince profes, pero que hay semanas que hay compañeros a los que no los veo, porque cada uno va a su clase, a su clase, y ya está»— y el carácter individual de algunos de los proyectos que se emprenden en su aula:

S07. ...ahora es que con la radio tengo varias propuestas para hacer programas con otras áreas, luego, por ejemplo, está el aula de música, el compañero, que hace obras de teatro con los alumnos, solo que, bueno, él se encierra en su mundo y hace musicales, además es una idea muy buena porque hace dos obras al año con los alumnos de 4.º, y luego las llevan a la residencia de mayores en los pueblos, y es una experiencia muy bonita, la verdad, pero es como que ya lo tiene en su área...

Aunque se tratará más adelante cuando hablemos de las herramientas didácticas y de los instrumentos de evaluación de las lecturas, incluimos aquí este testimonio de Almudena porque también tiene que ver con la capacidad de consenso en los departamentos:

S12. Pues algunas sí y otras no, el diario de lectura lo compartí yo hace... en los primeros años cuando trabajamos con Roald Dahl, que te lo comenté en alguna entrevista también, porque fue de lo más bonito que hicieron, el trabajo, de todos los lotes, por lo menos hace 6 años que lo hicimos, no lo he repetido, y fue muy bonito escribir el trabajo a través del texto de *Boy* de Roald Dahl, y a partir de ahí yo lo presenté en el departamento y algunas compañeras algunos años siguen también con el diario de lectura, otras no porque siguen con sus mecanismos, pero, por ejemplo, las exposiciones orales que hemos decidido hablar de libros en clase oralmente y ponerlo en común, eso es de todas.

Respecto a la colaboración con otras instituciones para la planificación de acciones conjuntas, como las bibliotecas municipales para el caso de la lectura, depende de la ubicación del municipio, por lo que se ve como un recurso complementario, a veces innecesario, en el caso de municipios grandes cercanos a la capital (So9); y en otras, especialmente en los núcleos rurales aunque no en todos, sí necesario para aprovechar el préstamo interbibliotecario (So7), los encuentros con autores del Circuito Andaluz de las Letras, algunos concursos del Área de Cultura de los ayuntamientos o actividades organizadas por la Diputación Provincial. Al margen de la biblioteca municipal, solo un entrevistado (So3) menciona este tipo de colaboración con otras instituciones y aprovecha para reivindicar una mayor colaboración en la toma de decisiones de las actividades que se proponen desde el Ayuntamiento de su localidad:

So3. Lo que pasa es que a veces aciertan en la programación y a veces no. Entonces nosotros tenemos que ir sí o sí porque, a ver, ellos, cuentan con nosotros porque... a ver, pues tenemos que llenar el teatro porque nos hemos comprometido y tenemos esta compañía, ¿no? Pero es verdad que yo quiero hablar brevemente con el Ayuntamiento, el otro día se lo decía al concejal <risas> digo «a ver qué obras traéis porque sobre todo por ponernos de acuerdo, ¿no?». Recomendarles «Oye, mira, este tipo de obras sí les gustan más a nuestro alumnado pero otras no». Pero bueno, normalmente sí vamos, eh, hemos tenido los títeres de Hermenegildo Lanz, hemos tenido también allí a la compañía *Etcétera* <risas> que eso es muy chulo.

En cuanto a la colaboración con el profesorado de primaria, podríamos decir que es prácticamente nula. Solo dos entrevistadas mencionan esa relación<sup>241</sup>, en el sector del profesorado con experiencia intermedia, la colaboración se realiza por iniciativa propia (So6). Este hecho muestra cierta brecha, o al menos falta de comunicación, entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Otra dimensión del trabajo colaborativo es la participación en programas educativos, faceta en la que la muestra de sujetos que venimos analizando es poco activa. En este sector de profesorado solo aparece un testimonio, el que nos ofrece Miguel, de un proyecto asociado a una actividad complementaria de su centro, el grupo de teatro. Se trata del programa *CaixaEscena*, de la fundación La Caixa, que desde 2020 no ha vuelto a llevarse a cabo.

### c. *Profesorado experimentado*

En este sector de profesorado se mantienen las mismas pautas ya descritas: programaciones didácticas basadas en la interpretación de la normativa y las propuestas de las editoriales de los libros de texto; coordinación parcial, tanto entre el propio

<sup>241</sup> El primer caso (So4) ya lo hemos comentado en el apartado dedicado al profesorado novel.

departamento como entre el resto del claustro; y el imperativo de «tener que» cumplir un temario o todos los estándares de aprendizaje que señalaba la normativa LOMCE.

Ante el argumento recurrente de la falta de tiempo y la pérdida de carga horaria a partir de 4.º de ESO, Javier centra el debate en la pérdida de entidad lectiva de la literatura, en concreto, al tiempo que reivindica la presencia en el currículo de la Historia de la Literatura como materia independiente:

S10. ...porque España, al menos en literatura, ha desaparecido en los institutos, no tienen una asignatura de referencia que sea Historia de la Literatura Española donde se vincule la literatura a la historia, ¿no? A los distintos tipos de textos<sup>242</sup>.

Luis es el único entrevistado que pondera positivamente las innovaciones que introdujo la LOGSE en cuanto a planificación de la materia, a pesar de esa burocratización paulatina que el profesorado en general denuncia. Si bien antes de la LOGSE la autonomía del profesorado, según Luis, era excesiva —«antes de la LOGSE yo creo que estábamos sueltos de más, y que aquello de las programaciones era una cosa que no tenía ni pies ni cabeza»—, en la actualidad, los responsables del excesivo formalismo en la organización curricular, a cuyo «remolque» va tanto la Administración educativa como el colectivo docente, son los intereses editoriales y la presión de las familias en busca del aprobado y las calificaciones altas de sus hijos e hijas para entrar en la universidad, situación que

So8. ...ha desvirtuado lo que es el aprendizaje, y la Administración ha actuado en consecuencia, protegiéndose de tal forma que tenemos que hacer un trabajo burocrático que nos proteja a nosotros, que proteja a la Administración, pero que, al final, nos desanima a todos, nos lleva con la lengua fuera.

Las lagunas en la coordinación y la distancia entre los miembros del propio departamento podríamos decir que son unánimes. En algunos casos debido a una interpretación literal de la norma:

S10. ...cuando en un debate, «debemos hacer tal», la palabra *debemos* puede significar que la ley manda que hagamos o que es bueno que hagamos, ¿no? Pero para algunos eso ya se ha identificado de tal manera que no se puede hacer de otra forma, entonces, en los debates difícilmente si tú consideras que una propuesta es legal, pero es un disparate, te puedes salir con la tuya, «no, es que la ley dice que...», si la ley dice que y tenemos la programación que dice que, pues, *Roma locuta, causa finita*, hasta ahí hemos llegado, ¿no? Entonces, yo lo que hago es lo que dice la programación, tampoco paso a discutir mucho eso.

A veces, la distancia se suple por el diálogo casual entre compañeros, en los pasillos, en los cambios de clase, o en la sala del profesorado, sobre la marcha de los

---

<sup>242</sup> Véase página 355 de este trabajo para leer la cita completa de Javier.

distintos grupos y niveles, pero reconociendo que el trabajo colaborativo no es una opción prioritaria (So8).

La visión abiertamente crítica respecto a la coordinación la representan Javier (S10) y M.<sup>a</sup> Victoria (S11). Detrás de las palabras de Javier parece planear una reivindicación de la libertad de cátedra, frente al concepto de coordinación, visto como una intromisión de aquella:

S10. ...hasta ahora he estado en un instituto en (pueblo), donde uno relativamente podría hacer lo que quisiera, pero ahora estoy en un instituto donde, aquí entre nosotros, hay que consensuarlo todo, consensuarlo significa, normalmente, que mis compañeros lo deciden y me lo dicen a mí, me explican, además, de cómo se da clase, lo que tengo que hacer, y no te voy a decir que me riñan, pero, vaya, me ponen cara. Entonces, como hay que consensuarlo todo, la única posibilidad de consensuarlo todo es en torno a la ley, porque basta con que haya uno que diga «es que la ley dice», y, entonces, nosotros tenemos unas programaciones basadas en la ley, y ya está. Luego, si se puede se puede, y si no se puede, no se puede.

M.<sup>a</sup> Victoria, por su parte, critica la rigidez de los departamentos y la pretensión de que «todo el mundo vaya al mismo ritmo», principio que nunca ha aceptado en favor de un criterio más personal basado en la experiencia y en lo que «funciona».

En este sector, las dificultades para llegar a acuerdos en el mismo departamento se han centrado en fijar el tipo de obras —clásicos, no clásicos, lecturas adaptadas— y las modalidades de acompañamiento lector, más guiado o libre (So8); o aceptar que todas las áreas curriculares se vean en la obligación de imponer lecturas obligatorias, sin discriminar entre lectura por placer y lectura funcional, lo que multiplica de forma innecesaria el corpus de lectura para el alumnado (So8 y S11). A pesar de ello, Soledad (So2) reivindica que sí hay espacios para la colaboración cuando se consiguen itinerarios lectores más sistemáticos y bien fundamentados en líneas comunes a más de una materia —pone como ejemplo la opción de leer mitos griegos en los primeros niveles de ESO, cuando en la materia de Historia se estudia esa época histórica, tal como se hace en su centro.

Como se viene apuntando, la biblioteca escolar es el gran espacio de encuentro y colaboración para el profesorado, según algunos de nuestros entrevistados, donde caben todos los especialistas y donde realmente funciona el concepto de equipo (S11), de ahí que la hayamos considerado como una categoría asociada a la planificación de los planes lectores.

A pesar de sus reticencias hacia la estandarización, M.<sup>a</sup> Victoria sintetiza el valor del trabajo coordinado a través de la descripción de un proyecto interdisciplinar sobre la inmigración. En esta puesta en valor de la cooperación entre el profesorado también alude a las familias, quienes constituyen uno de los pilares en los que teóricamente

se asienta nuestro sistema educativo: escuela, familias y sociedad. Nos permitimos mostrar la cita completa, aunque resulte larga, para que se tenga una idea clara del proyecto y del significado del concepto de colaboración de esta profesora:

S11. Sí quiero comentarte lo de un proyecto de centro y muchos otros temas con un planteamiento común, España había sido un país de inmigrantes, en el instituto, cuando yo estaba entonces, había los nietos ya de gente que en Andalucía, en Granada, había sido inmigrantes en Alemania y en Suiza, y que ahora estaban viniendo generaciones nuevas, hijos de inmigrantes, entonces, a mi preocupa, me preocupaba, me interesaba el tema y de cómo reflexionar en un centro en torno a ese proceso, las migraciones, vamos a ver qué podemos hacer. Entonces, fue eso, las jornadas estas que duraron mucho tiempo y cómo desde distintas materias, prácticamente todos los departamentos trabajaron este planteamiento, entonces, por ejemplo, te comento el de Matemáticas que me parece el más significativo. Por parte del departamento de Matemáticas hicieron una macroencuesta hasta tercera y cuarta generación del origen de su familia, fue un trabajo que se tuvieron que llevar a sus casas, vaya, en colaboración con la familia, es una manera también porque es que no podemos hablar en una hora de todo lo que tiene la enseñanza, el papel de la sociedad, de la familia y de todo, pero esto es una manera también de implicar a las familias, a las familias hay que tenerlas muy, muy en cuenta, entonces, fue eso, hacer un estudio del origen, entonces, ese sentimiento patriótico de «mi tierra», «yo soy de aquí» se vino abajo, nadie es de aquí, pero si es que tú eres de no sé cuánto, el otro de... entonces, reflexionar con datos, cuidado, un estudio, claro, fue muy bonito, además todo esto se hicieron paneles en el centro, la gente se reconoció, fue un trabajo desde el punto de vista matemático que ayudó mucho a saber sobre quiénes son, y claro, a reconocerse, a mí, yo, de verdad, fui la primera sorprendida, bueno, fuimos todos, porque no nos podíamos imaginar que en un centro, vaya, en un centro tipo medio, de seiscientos y pico alumnos, pues en ese contexto, la diversidad, qué bonito, que no somos de aquí, y ellos se dieron cuenta. Entonces, por ejemplo, en Matemáticas hicieron esto, en Geografía muy relacionado con los orígenes, adónde, de dónde, etc., y tal, y no perdiendo de vista, cuidado, no solo los orígenes, sino de dónde venían, porque era tiempo de partir, pero tiempo de acoger, es decir, de dónde vienen, de qué países, culturas, de qué no sé cuánto. En Música no te voy a contar, aquello dio pie para bailes, puf, música trabajó conjuntamente con el departamento de Educación Física, claro, hicieron bailes, fue muy bonito, con coreografías, de los países de origen, o no, bueno, no todo se podía cubrir. En Lengua no te quiero ni contar, en lengua hicimos virguerías, desde representaciones de teatro, de cuentos, en la biblioteca se hizo una exposición preciosa de libros que hablaban de todo este mundo, puf, yo qué sé, una cantidad de cosas, gastronomía, se hicieron una muestra también de distintos platos, ahí se implicó mucho la familia, sobre todo de los niños que eran inmigrantes, muchísimas cosas, y fue un proyecto que duró meses, aunque luego se concretó en dos semanas, dos no, tres, tres semanas, el trabajo fue durante, bueno, un curso y se hizo luego en el segundo semestre, a finales del segundo principios del tercero,

que, luego, pervivió, aunque es verdad que mantenerlo con el espíritu de la primera costó, y, bueno, pero siempre ha quedado, y se sigue haciendo, aunque este año, por lo que se ve, yo ya me he ido desligando porque son cosas que tú ya llega un momento en el que tienes que ceder, porque, de hecho, yo ya no estoy allí, a la hora de contactar se hacen muchos talleres, y se colabora mucho con ONG, desde *Granada Acoge*, Cruz Roja, *Amnistía*, hay muchos talleres de diverso tipo, exposiciones, han ido allí desde ACNUR, de movimientos migratorios. Se pueden hacer muchas cosas en un proyecto de gran envergadura y de temas que estén realmente, que no te los inventas, por decirlo de alguna manera, sino que son temas sociales, que están ahí y que los institutos, los centros de enseñanza, y de la sociedad, y que no sea solo cuestión de, bueno, una lectura o del tema de historia, o de lo que sea, sino que intentar implicarlos a ellos como personas que están implicadas y que a todos nos afecta. Mesas redondas se hacen todos los años donde hay gente de todo tipo, donde se cuentan, hay, por ejemplo, un profesor que es hijo de inmigrantes en Alemania, si es que eso se está olvidando, se está olvidando, y estamos cada vez más en los localismos, en los patrias y de todo, problemas, tú como profesora de Lengua lo sabrás, cuando la daba yo, las otras lenguas de España, el enfrentamiento que hay, con los catalanes, los vascos, bueno, y ahora yo no estoy presente ahora en lo que está ocurriendo en Cataluña, pero me imagino que explicar las otras lenguas debe provocar problemas, vaya, hablándolo claro, yo me he enfrentado con alumnos, a ver enfrentamiento, ya sabes, he tenido que dejar muy claro muchas cosas porque, a veces, repiten miméticamente muchas cosas que han oído en la familia o en los cuatro telediarios mal oídos, y es que hay que abrir ojos y hay que abrir a otras cosas.

ENT- GRACIAS A ESTA ÚLTIMA EXPERIENCIA QUE ME ESTABAS CONTANDO, HAS HABLADO DE LA RELACIÓN CON LA FAMILIA.

S11- Claro, por eso te he dicho, como se abren tantos campos. La familia es fundamental, incluso en las lecturas, en lo que tú haces, en todo, yo, a veces, he tenido problemas, que me ha dicho alguna madre que, bueno, que ya estaba bien de libros, ¿me entiendes? Y, bueno, porque también hay mucha gente que cree en la competitividad, en que la formación académica exclusivamente, en que quieren que sus hijos sean los mejores en todas las asignaturas, en sacar el diez, y yo no he propugnado tanto todo eso en el aula, yo he confiado mucho más en una formación más integral, más de ciudadanos, algo que se nos olvida, es decir, la escuela tiene que pensar que lo que tiene que formar es a personas y a ciudadanos, y la relación escuela-familia-sociedad, los tres pilares básicos, deben conjuntarse y es obligación de la escuela acercarse a las familias; han cambiado las cosas, la enseñanza Secundaria, al menos, antes vivía más de espaldas a las familias, ahora hay más comunicación, a veces con su también... pero porque no se trata de clientelismo, y no se trata de, se trata de que sepan que somos varios interesados en la formación de esas personas, que son personas, por muy chiquitillos que sean son personas, y procurar confiar y dialogar más con las familias, en las evaluaciones, los encuentros, los proyectos, de lo que es un centro, muchas veces no le corresponde solo a un profesor, sino a la junta directiva, al claustro, pero, fundamentalmente, al equipo directivo. Confianza en la familia,

en muchos más encuentros, y no burocráticos porque es que, al final, muchas veces se cae en la repetición, «venga, tenemos que ver a los padres, hoy toca padres», entonces, la burocratización, y la escuela tiende mucho, lo absorbe todo, hay que hacerlo se hace, pero, ¿con qué interés? O, ¿con qué resultado?

### **1.2. Planificación de los itinerarios lectores**

Hemos indagado sobre la existencia de planes o itinerarios lectores sistemáticos en cada uno de los centros en los que trabajan nuestros entrevistados, que contemplen una progresión en la competencia literaria del alumnado, intentando sacar a la superficie los criterios con los que se seleccionan las lecturas en la práctica y lo expresado como creencias o concepciones en el apartado anterior dedicado al corpus formativo. El resultado ha sido bastante dispar.

Los planes lectores, en su mayoría, consisten en seleccionar una lectura obligatoria por trimestre —normalmente cada trimestre se dedica a un género determinado (narrativa, poesía o teatro)—, bien a partir del grado de aceptación que ha tenido el libro en cuestión otros cursos o en otros centros, bien a partir del criterio historiográfico y canónico marcado por la normativa o el libro de texto a partir de 3.º de ESO, de ahí que se mencionen siempre los mismos títulos en este último caso: *Cantar de Mío Cid*, *La Celestina*, *Lazarillo* o el *Quijote*. Podríamos decir que estos son los ejemplos emblemáticos de nuestra literatura puesto que suelen usarse para ilustrar cualquier argumentación. Para el siglo XIX la selección se limita a las *Rimas* y *Leyendas* de Bécquer; el siglo XX apenas se menciona, salvo alguna obra de teatro de Federico García Lorca, aunque este siglo sí estaría representado con la literatura juvenil, tanto de autores considerados clásicos juveniles, como Roald Dahl, o con autores y autoras de moda, caso de Roberto Santiago, autor de la serie *Los Futbolísimos*, por ejemplo.

Además de la lectura obligatoria, se suele dar la oportunidad de lectura de elección libre para subir nota, ahí podríamos hablar de consenso, aunque no de unanimidad, y habría que matizar el concepto de libertad, pues a casi todos los docentes les gusta pasar el «filtro» de la calidad, pero sin explicitar en qué consiste la calidad literaria. En estos casos, la elección libre del alumnado se decanta por la literatura juvenil de moda, también llamada «de consumo» (la serie ya mencionada de *Los Futbolísimos*, la trilogía de *Los Juegos del hambre*, de Suzanne Collins, o títulos similares).

*a. Profesorado novel*

El plan de lectura de Carmen está basado en la lectura libre de obras de literatura juvenil, elegidas por el propio alumnado, en todos los niveles en los que imparte clase<sup>243</sup>. Su labor en la selección de textos se limita a darle opciones de textos no literarios al alumnado con dificultades en la lectura y escaso hábito lector, como una estrategia de motivación, para pasar más adelante a la lectura literaria con relatos breves. Esta modalidad de lectura libre la compagina con la lectura en clase de fragmentos de obras clásicas, narraciones breves y obras de teatro. Su objetivo en este caso es que el alumnado conozca la trascendencia de esas obras y sepa distinguir las características propias de los textos literarios frente a otras tipologías textuales, para conseguir verdaderos lectores competentes, de ahí que opte por la lectura intensiva y guiada en clase.

Preguntada por la posible contradicción entre ofrecer la posibilidad de que se realicen lecturas de elección libre y, al mismo tiempo, obligar a leer —«la clase de Lengua es clase de Lengua, y “tú en Lengua tienes que leer. Entonces, ¿que no te gusta el libro?, lo vamos a cambiar quinientas veces. ¿Que no... hay manera [de] que te... que leas un libro?, pues te vas a leer un cómic, ¿que no... puedes leer un cómic?, pues te lees el *Diario de Greg*, no hay problema ninguno, pero tienes que leer”»— de cara a conseguir el objetivo de que el alumnado adquiera el gusto por la lectura como actividad placentera o lúdica, Carmen admite esta contradicción y confiesa su escepticismo por llegar a cierto equilibrio, aunque sus resultados y la satisfacción del alumnado y de las familias son bastante positivos.

La biblioteca escolar es el otro espacio que Carmen utiliza para implementar su proyecto lector y las actuaciones didácticas en torno a la lectura y al libro en sí<sup>244</sup>.

*b. Profesorado con experiencia intermedia*

En este sector de profesorado se repite un elemento ya mencionado en el apartado dedicado a la planificación del currículo: la no aceptación de normas comunes. Es decir, frente a los acuerdos colectivos de departamento, asumidos con reservas en ocasiones (S06 y S12), en nuestra muestra destaca la diversidad. Algunos de los entrevistados que entran en este perfil aplican criterios individuales para diseñar un itinerario abierto según los niveles de competencia lectora y literaria y las distintas capacidades del alumnado (S01), según los gustos personales del docente (S01, S03, S07, S09 y S12) o se decantan por una modalidad de lectura distinta a la marcada por el departamento (S05):

---

<sup>243</sup> La entrevista se realizó cuando Carmen llevaba cuatro cursos ejerciendo como docente de secundaria y aún no había impartido clase en 3.º de ESO ni en bachillerato.

<sup>244</sup> Véase apartado 1.3. de este mismo capítulo.

Como se ha visto más arriba, Federico opta por un itinerario lector propio, en paralelo al del resto de compañeras del departamento, reivindicando esa libertad de cátedra que hemos mencionado. La lectura se hace en clase, tanto mediante fragmentos —o antologías—, como a través de obras completas, siempre sin límites en el número de lecturas, salvo los que marcan los propios límites del calendario lectivo. El criterio de selección de los textos para los niveles superiores es el cronológico junto con el catálogo de editoriales como Castalia y Akal, pero cambiando cada año el corpus de textos —«cambio, al siguiente año cambio, eso sobre todo por mí, me obliga a mí a repasar textos, unos, a lo mejor, no me los he leído nunca, pues voy a leérmelos y voy a aprovechar, o me los leo con ellos». Para los primeros cursos de la ESO el criterio principal son los «temas que me interesen», aunque aquí sí admite sugerencias de otros compañeros sobre literatura juvenil.

Algunos planes o itinerarios lectores incluyen la colaboración de otros departamentos, de forma independiente al departamento de Lengua, como materia de libre disposición impartida por docentes ajenos a este departamento, es el caso del centro de So5; o desde la biblioteca escolar en los casos de So6 y S12.

En el centro de Mercè el itinerario lector que se ofrece desde la biblioteca es distinto del itinerario del departamento de Lengua. El itinerario de la biblioteca está organizado en listas de libros recomendados por niveles educativos, según la valoración que el alumnado ha ido haciendo de esas lecturas en cursos anteriores, siempre ligado a la literatura juvenil. La lectura de ese listado se tiene en cuenta para subir nota en varios departamentos, además del departamento de Lengua. Mercè no es partidaria de imponer límite en el número de obras que se pueden leer por trimestre, aunque su departamento está presionando para fijar un máximo de quince obras anuales.

Para Mercè, el criterio fundamental del plan de lectura que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional es el de libre elección de obras por parte del alumnado, que lleva aparejado un alto volumen de préstamos de la biblioteca, independientemente de cualquier otra consideración sobre calidad, temática o edad:

So6. ...es alucinante, lo que consigues, leen una barbaridad, disfrutan leyendo, preguntas a principio de curso a quién le gusta leer y tienes a lo mejor... seis personas, siete, ocho que les gusta leer, a veces doce, pero una gran mayoría no les gusta, y cuando tú terminas el curso y dices «¿a quién le gusta leer?», ya, y los que dicen, dice «bueno... no es que no me guste leer», algunos «me gusta leer algunos libros, depende del libro»... pero antes era «No», y se sentían orgullosos, «A mí no me gusta leer», como que fuera algo, si fuera algo despreciable, y luego no, luego lo matizan, dice «bueno, depende qué libros, hay libros que sí me gustan»... nadie se atreve a decir un no categórico, casi nadie —UHUM—... y, y bueno, es que arrasas.

En el apartado anterior de planificación del currículo y coordinación ya hemos comentado las carencias que, a juicio de Almudena, persisten entre el profesorado, especialmente a la hora de consensuar un plan lector con criterios claros y específicos que no se limiten, como ocurre en la mayoría de casos, a un «hay que» que no existe en la normativa. En su centro esta carencia se intenta cubrir desde la biblioteca, cuyos amplios recursos nutren los itinerarios lectores de distintas materias y áreas (Matemáticas, Historia o el departamento de Orientación, entre otros) mediante el préstamo bibliotecario tras el acuerdo de que las lecturas trimestrales sean elegidas libremente por el alumnado y mediante los lotes de libros que permiten la lectura compartida de un mismo texto (So2 y S12 trabajan en el mismo centro, de ahí las alusiones de ambas a los lotes de libros). Aunque esos itinerarios lectores de cada departamento a los que se refiere Almudena son independientes unos de otros y funcionan en paralelo, y de que la propia entrevistada manifieste sus dudas sobre cómo se trabajan las lecturas en ellos, la biblioteca permite un amplio servicio de préstamo y disponibilidad de fondos que fomenta la autonomía del alumnado y su competencia lectora y literaria, gracias a la inversión que el centro ha venido haciendo en los últimos diez años en la biblioteca —«como decía Virginia Woolf, “dadme dinero y un cuarto propio”, eso hace falta en los institutos, dinero y recursos» (S12). También se han comentado más arriba las pequeñas excepciones que existen frente al déficit del profesorado a la hora de coordinarse, con las lecturas de confluencia entre los departamentos de Lengua y Geografía e Historia en 1.º de ESO en el centro de Soledad y Almudena.

### *c. Profesorado experimentado*

En este grupo volvemos a encontrar diversidad de criterios a la hora de establecer un plan lector: desde la aceptación de las decisiones de consenso del departamento plenamente asumidas (So2) o con reservas (So8 y S10), hasta la reivindicación de libertad plena (S11).

En el centro de Soledad, como ya se ha dicho, existe un itinerario lector organizado por niveles educativos y géneros literarios en forma de lotes de libros. Estos lotes incluyen un ejemplar para cada alumno, con el fin de que sea una lectura compartida, procurando tener en cuenta a otras materias, caso de Geografía e Historia en los primeros niveles, con obras sobre mitología griega y latina, como también ha quedado dicho más arriba; o los géneros discursivos y subgéneros literarios que se van a estudiar, caso de la elección de *Boy (relatos de infancia)* de Roald Dahl para trabajar la autobiografía.

En el centro de Luis cada departamento elige un número de lecturas por materias, lo que en su opinión sobrecarga al alumnado sin que haya garantías de mejora en la competencia literaria dado que la lectura se enmarca como tarea complementaria,

no integrada en las actividades de clase, aunque sí existe una relación temática con el currículo. Es decir, el alumnado realiza la lectura fuera del horario lectivo y sin ningún tipo de guía, en la línea de la lectura *cursive* que se propone en los centros franceses para promover el gusto por la lectura literaria y la autonomía (Rouxel, 2005), pero sin posibilidad en este caso de elegir entre varias propuestas.

En los acuerdos del departamento de Lengua del centro de Luis figura la lectura obligatoria de una obra por trimestre, cada uno dedicado a un género literario distinto, y siempre relacionada con el currículo de Educación Literaria. La búsqueda de la autonomía del alumnado con las lecturas en casa, objetivo de este departamento, no convence a Luis a la hora de valorar hacer de la lectura una fuente de placer y de conocimiento, dado que para estas finalidades es necesaria la guía del profesor.

El canon de secundaria normalmente va asociado al currículo tradicional, histórico-literario, desde 3.º de ESO hasta 1.º de Bachillerato, siguiendo la nómina de obras y autores destacados en los libros de texto. Los departamentos lo dan por hecho y cada profesor, en caso de plantearse una ruta distinta, también sigue la nómina de autores del currículo editado porque coincide con su formación filológica y el canon que se deriva de ella, también de carácter filológico.

Javier defiende un programa específico de lectura, es decir, un itinerario o plan lector que consolide la comprensión, la competencia y el hábito lector hasta 3.º de ESO, basado en clásicos juveniles (Stevenson o Twain) y otros clásicos como E. A. Poe, Conan Doyle, A. Christie, Stoker, Steinbeck o García Márquez y Buero Vallejo, sin adentrarse en el estudio de las convenciones literarias o claves literarias. Esta nómina de autores — que alcanza entre veinticinco y treinta títulos — es fruto, por una parte, de los «fracasos y aciertos» acumulados a lo largo de su trayectoria profesional y, por otra, de sus gustos personales, de la calidad literaria de las obras y de la búsqueda de títulos «que no fueran demagógicos». A partir de 4.º de ESO, el plan lector ya sí debería dedicarse a una programación de estudio de la literatura, que en su caso identifica con la historia de la literatura, donde confluyan el discurso literario y el discurso histórico, siempre en torno a clásicos de la literatura universal, no de «libros añejados». El plan lector de Javier parte de una completa identificación entre canon y clásicos. Otra cosa es lo que se ha decidido en su departamento: una lectura obligatoria por trimestre, más otra adicional para el alumnado con un buen hábito lector.

En el caso de M.<sup>a</sup> Victoria, un itinerario lector pasa por ofrecer una amplia selección de títulos de todos los géneros y modalidades literarias, desde la literatura juvenil y de adultos hasta el álbum ilustrado, basada en el criterio de calidad por encima de cualquier otro —especialmente el de trabajar valores, que nuestra entrevistada rechaza de plano— y a gustos cercanos al alumnado. Para ello, su estrategia ha sido llevar el primer día de

clase al alumnado de todos los niveles a la biblioteca para que la conocieran y aprovechar para indagar sobre los gustos de cada uno a partir de un simple pregunta: «¿A ti qué te gusta?». Según esos gustos—aventuras, romance...—, M.<sup>a</sup> Victoria seleccionaba un título para cada uno, repitiendo siempre el adjetivo «buena» asociado a la obra —«te voy a dar una buena novela de aventuras», «que te gustan las novelas de amor, pues te voy a dar una buena novela de amor». Tras este inicio proporcionaba un nutrido listado de obras—entre setenta y ochenta títulos— para que el alumnado eligiera con libertad relativa y, de ese modo, que cada estudiante fuera consciente de ir conformando su «experiencia lectora». Decimos libertad relativa porque aquí se pone muy de manifiesto el criterio de la profesora como guía, especialmente para evitar la literatura de consumo que se escribe a partir de temas transversales al socaire de las modas o las campañas contra las drogas, la anorexia o la violencia. Este modelo de itinerario requiere conocimiento, por lo que el docente es el primero que ha de leer las obras que recomienda, en lugar de atenerse a prescribir una obra por trimestre, rutina habitual en los centros contra la que esta entrevistada ha luchado a lo largo de su carrera profesional. En este sentido, se reconoce como pionera aunque admite «no haber inventado la pólvora».

Esta misma beligerancia la ha tenido en su tajante oposición a los planes lectores en los que se implican de forma paralela todos los departamentos como una obligación—al igual que critica So8—, sin criterios claros de progresión o aprovechamiento didáctico—«lo importante de la lectura no es que tú leas y tú te lo quedes»—, limitándose a la prescripción trimestral de algún título pero sin tener en cuenta los horarios de lectura ni «qué se hace también con esas lecturas».

La importancia de la función de la biblioteca escolar que varios entrevistados han puesto de manifiesto a lo largo de las entrevistas (So2, So3, So4, So5, So6, S11 y S12, principalmente) nos lleva a determinar la idoneidad de dedicarle un apartado propio.

### **1.3. Biblioteca escolar**

Desde la LOE la presencia de las bibliotecas escolares en todos los centros está normalizada puesto que son obligatorias, aunque la realidad de algunos centros muestra las carencias de nuestro sistema educativo desde el punto de vista de las infraestructuras—centros sin espacio físico para la biblioteca, ubicada en pasillos, rincones o zonas de paso; o bibliotecas convertidas en aulas cuando la ratio y la falta de espacio así lo exigen<sup>245</sup>. En todas las entrevistas se reconoce la existencia de la biblioteca escolar en cada centro, sin embargo, los testimonios difieren en el uso que se hace de ella o manifiestan distintos niveles de implicación en los planes de uso de la misma.

<sup>245</sup> Como ha pasado en muchos centros escolares debido a las condiciones de distancia impuestas en los protocolos anti-COVID-19 desde el curso 2020-2021, por lo que ha habido que habilitar espacios extras para disminuir las ratios de las clases.

### *a. Profesorado novel*

Carmen entiende el espacio de la biblioteca no únicamente como sala de lectura en la que haya que guardar silencio o como zona de castigo, sino como un espacio inclusivo y lúdico donde se pueden realizar distintas actividades de forma simultánea, sobre todo en los recreos, y en la hora de lectura asignada en la materia: desde buscar información, hacer consultas en los ordenadores, imprimir, gestionar préstamos, leer, charlar, hasta conocer el funcionamiento de la biblioteca y su organización a través de juegos. En este sentido, se identifica con el modelo de biblioteca escolar que se impulsa desde la Administración, un centro de recursos para el aprendizaje, entendido desde una visión amplia que trasciende la lectura literaria o el mero servicio de préstamo, para todo el alumnado y todo el profesorado.

En suma, para Carmen la biblioteca es «un sitio de intercambio... en que puedas divertirse... divertirse rodeado de libros, ya está». Y un sitio inclusivo porque en él cabe también el alumnado *objeto* para hacerlo protagonista mediante la colaboración voluntaria en las tareas de gestión y atención de usuarios de la biblioteca.

Lo curioso en los testimonios de Carmen es que apenas menciona a otros compañeros y compañeras que colaboren en las funciones de la biblioteca o que se identifiquen con su misma concepción de la biblioteca escolar, por lo que, una vez más, se manifiesta la escasa capacidad del profesorado de secundaria para el trabajo colaborativo.

### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

Este grupo es bastante dispar. Hay quien usa la biblioteca escolar únicamente como sala de lectura para la hora destinada a la lectura que se ha asignado en su propia programación didáctica, pero solo hasta 3.º de ESO porque hasta este nivel se mantienen las cuatro horas semanales para la materia, no así en 4.º o en Bachillerato, cuyo recorte de horas vuelve a salir a flote (S01 y S03), o quienes no la usan en absoluto, salvo en su consideración de mero depósito de libros dispuesto casi exclusivamente para el servicio de préstamo, principalmente de literatura juvenil (S07 y S09).

Sin embargo, destaca un grupo de docentes muy activos en el plan de uso de la biblioteca (S05, S06 y S12), cuya dinamización viven con auténtica pasión. Las actuaciones giran en torno a la biblioteca como parte del proceso de aprendizaje y alfabetización lectora, que comienza cada curso con actividades de formación de usuarios para enseñar su función y su organización (S06 y S12) y continúa con actividades diversas que incluyen desde la organización de concursos de escritura creativa hasta encuentros con autores.

La biblioteca escolar del centro donde trabaja Almudena (S12)<sup>246</sup> goza de un notable prestigio en la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de la provincia de Granada, como modelo de gestión y centro de recursos, además de su labor en la mediación de la lectura, dentro y fuera del centro, con el préstamo de lotes de libros a otros centros educativos, el sistema de recomendación de lecturas, en formato papel y en formato digital difundido a través del blog de la biblioteca, actividades de escritura creativa — especialmente, los concursos de microrrelatos y poesía—, los encuentros con autores, al que han asistido figuras tan relevantes de las letras españolas como A. Grandes, desayunos literarios con familias, concursos de fotografía, entre otras actividades. Sin embargo, a pesar de esta intensa labor mediadora y de que Almudena ha sido durante varios años la responsable de esta biblioteca escolar, en su discurso sobre educación literaria y pedagogía de la lectura apenas se refiere a todo este trabajo de dinamización cultural, sí a la importancia de la biblioteca.

Como se mencionó en el capítulo dedicado a las trayectorias vitales de los participantes en la muestra, Benito (S05) dudó entre estudiar Filología Hispánica y Biblioteconomía, por lo que ya como funcionario en prácticas, y a instancias de una compañera de departamento, optó por realizar toda la formación permanente en torno a las bibliotecas escolares y planes lectores que la Consejería de Educación ofrece desde el portal de Lectura y Bibliotecas. Ya como funcionario de carrera con destino definitivo, este participante comenzó siendo coordinador de la biblioteca escolar de su centro y desde ella, junto con el equipo de colaboradores, impulsó la creación de una revista digital, un itinerario lector basado en lecturas de elección libre y amplió el número de tareas e instrumentos de evaluación de las lecturas, dando cabida a las destrezas orales, a la escritura creativa y al uso de recursos digitales para elaborar reseñas literarias, como los bibliotráileres, herramientas alternativas a las típicas fichas de lectura.

Quizá quien más pasión pone en la cuestión de la biblioteca sea Mercè, aunque no comparte el modelo institucional de las bibliotecas escolares, vistas en la actualidad como centros de recursos para la alfabetización informacional (ALFIN), es decir, como un entorno de aprendizaje que sobrepasa los límites de la lectura literaria, un espacio de recursos de aprendizaje para todas las áreas, articulado desde la biblioteca escolar y alrededor, normalmente, de proyectos multidisciplinares. El reto que plantea este modelo de alfabetización informacional en el ámbito educativo es el mismo que se les plantea a las bibliotecas públicas, en ambos casos las exigencias de transformación hacia la nueva cultura de la digitalización y de las redes electrónicas de este milenio, pasa por un profundo cambio de modelo en la formación de usuarios (Borda, 2013).

---

<sup>246</sup> Como ya se ha dicho, el mismo en el que trabaja Soledad (S02), de ahí las coincidencias en algunos de los testimonios de ambas entrevistadas.

Mercè se queja de la falta de recursos para las bibliotecas escolares y de las rutinas escolares en torno a la lectura compartida en voz alta en clase de un mismo libro, lo que obliga a la biblioteca a disponer de un número considerable de ejemplares de la misma obra. Admite que este rechazo le viene de su época de estudiante, momento en el que vivió la experiencia de la lectura en voz alta en el aula con bastante aburrimiento, sensación que se repite, según ella, en su alumnado actual, al que ha preguntado sobre esta cuestión. Como alternativa más motivadora propone la lectura de los comienzos de algunas historias.

Respecto a contemplar la biblioteca como entorno informacional, Mercè vuelve a insistir en la falta de recursos —«tenemos dos pobres ordenadores y nosotros encima la tenemos abajo [la biblioteca], la señal llega menos»— y en lo innecesario que resulta en la actualidad cuando todo el alumnado dispone en casa de dispositivos electrónicos (móviles y ordenadores) con acceso a internet. Para Mercè la búsqueda de información requiere una competencia lectora previa que hay que formar desde los libros, en formato papel, mediante buenas ediciones críticas de cualquier editorial (Cátedra, Anaya, Vicens Vives, etc.) que estén disponibles en la biblioteca —«entonces te vas a cualquier edición de esas y solo el prólogo te esclarece y te dice mucho más del autor y de la obra»—.

Como ya hemos comprobado en otros momentos de este trabajo, Mercè es una defensora de la literatura juvenil en el amplio sentido del término y carece de prejuicios para usar la literatura juvenil de consumo si le sirve para llevar al alumnado hacia la literatura clásica.

So6. ...tú tienes que poner en su lugar esa literatura de moda que está por ahí, y llevarla a otra literatura... pero nosotros tenemos que ser los guías —UHUM—... no basta con que pongamos el *Lazarillo*, es que eso no es animar a leer, nosotros tenemos que animar a leer y la biblioteca tiene que estar muy bien surtida, y hay muchas maneras de surtirla.

So6. ...la biblioteca tiene que tener, tiene que estar actualiza(da), se ponen de moda *Los juegos del hambre*, tú tienes que tener *Los juegos del hambre*, si se ponen de moda los... y tiene que haber una dotación pa(ra) para eso, valen carísimos los libros, es cierto, entonces tiene que haber acuerdos.

Las carencias de las bibliotecas por falta de presupuesto para actualizar los fondos, las suele suplir el propio profesorado, aportando sus libros personales —«ahora mismo tengo prestados de mi casa quince libros, de mi casa, porque les hablo de libros, y “es que no están en la biblioteca”, “bueno, yo te lo traigo”, porque como no podemos comprar, y de películas, igual, al final les tengo que llevar el disco duro, se lo llevan a su casa» (So7)—, organizando rifas para conseguir dinero o mercadillos e intercambio de libros (So6), o contando con la colaboración de las bibliotecas municipales para gestionar un préstamo interbibliotecario o encuentros con autores:

So7. ...me ha dejado [la biblioteca municipal], hay 26 libros de *El principito* porque quiero que lo lean porque el año que viene es el 75 aniversario, quiero que lo lean y que vaya una compañía que se llama «Luna teatro», que son muy buenos, y este año presentan *El principito* en francés y en castellano, entonces, como la mayoría de los de 4.º están en francés, quiero llevarlos a que vean *El principito* en francés, pero primero quiero que se lo lean en castellano, va a ser la primera vez que proponga una lectura para todos a la vez, porque no me gusta...

Almudena concluye con que las bibliotecas escolares son fundamentales, por lo que hay que protegerlas y son responsabilidad de toda la comunidad educativa. Además, en su caso, destaca este espacio como espacio de consenso:

S12. ...aquí la verdad gracias a que la biblioteca escolar es la que es se ha podido llegar a acuerdos desde el principio, por ejemplo de que en toda la Secundaria los alumnos pueden leer al menos una de las lecturas del trimestre pueden elegir lo que quieran de la biblioteca, y luego las profesoras pueden trabajar con lotes de libros que leen juntos en clase, entonces, la biblioteca tiene muchísimos lotes de libros, y tiene unos 12000 volúmenes, eso significa que si un alumno tiene que elegir un libro de poesía, tiene donde elegir, si no estuviese la biblioteca no podemos hacer eso, eso el impacto de la biblioteca es todo, si yo quiero que mis alumnos lean lo que quieran y no hay dónde elegir, pues no estamos haciendo nada, entonces, eso por un lado, ofrece una selección lo suficientemente amplia.

### *c. Profesorado experimentado*

En este sector volvemos a encontrarnos los dos extremos con los que se define la relación entre educación literaria y biblioteca escolar: del compromiso absoluto con la labor de fomento y socialización de la lectura que se aprecia en So2<sup>247</sup> y S11, se pasa a la ausencia de referencias en So8 y S10.

Al comentar otros aspectos de la educación literaria que venimos tratando, ya se han mostrado numerosas citas de M.<sup>a</sup> Victoria en las que defiende la biblioteca escolar como eje del currículo y de la educación literaria, como espacio inclusivo en el que cualquier persona de la comunidad educativa tenga una oportunidad de aprendizaje. Volvemos aquí sobre los testimonios más importantes con las que defiende esa visión de la biblioteca como un espacio abierto y bien dotado.

M.<sup>a</sup> Victoria insiste en que para que una biblioteca funcione tiene que tener los libros adecuados a los objetivos que se persigan, sin que sea necesario una «lectura uniformada» (S11), sino una amplia variedad de títulos y géneros literarios para impulsar la elección de lecturas por placer a partir de los gustos personales de cada lector.

---

<sup>247</sup> Como hemos insistido en varios momentos, Soledad y Almudena trabajan en el mismo centro. Ambas forman parte del equipo de trabajo de la biblioteca escolar, por lo que las alusiones hechas por Almudena y las que se han hecho sobre la biblioteca de su centro, se hacen extensivas a Soledad.

Esta entrevistada nos recuerda la evolución del modelo de bibliotecas en los centros: frente al modelo anterior a la LOGSE, en el que los depositarios de las obras eran los departamentos de Lengua, y donde había veinticinco ejemplares del mismo libro — como ejemplo, M.<sup>a</sup> Victoria enumera algunos títulos de lectura obligatoria, bien por ser clásicos de la literatura patrimonial, como el *Lazarillo*, bien por ser textos exigidos para Selectividad: *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja, *Tiempo de silencio* de Martín Santos o *El camino* de Delibes—, se ha pasado al modelo actual de lecturas obligatorias prescritas por varios departamentos y variedad en los títulos.

Luis y Javier, por su parte, ni siquiera mencionan las bibliotecas de sus centros, a pesar de que ambas están bien dotadas, tienen sus respectivos planes de uso, pertenecen a la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de la provincia de Granada, y, en especial la biblioteca del centro de Javier, cuenta con un importante programa de encuentros con autores, por el que han pasado nombres como Antonio Orejudo, Marta Sanz, Isaac Rosa, Andrés Neuman, Luis García Montero, Belén Gopegui, o dibujantes como José Luis Munuera.

## 2. Estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura

En este apartado nuestro objetivo se ha dirigido, por un lado, a indagar en el conglomerado conceptual que sustenta las actuaciones del profesorado entrevistado en el desarrollo de la educación literaria desde el punto de vista práctico, a fin de entender los marcos teóricos que sirven de referencia; y, por otro, a recoger todas las estrategias puestas en marcha por esta muestra a fin de analizar en qué grado se cumple la planificación ya expuesta a través de las metodologías aplicadas y si existe sintonía entre creencias y prácticas. El análisis se centra, por tanto, en la categoría de las metodologías aplicadas en la educación literaria (MET), vinculada, a su vez, con otras categorías emergentes «asociadas» a los contenidos metodológicos o «parte de» ellos.

*Asociadas* a la metodología aparecen las prácticas de innovación aplicadas en el fomento de la lectura y en el estudio de las convenciones literarias (INN), entendiendo por innovación los cambios estratégicos que el profesorado introduce en su práctica para conseguir la mejora de las capacidades del alumnado (Abellán Toledo y Herrada, 2016), en concreto las capacidades relacionadas con mejorar la competencia literaria y consolidar hábitos lectores, a través de metodologías activas (MMAA); la otra categoría asociada es la que se refiere a los planes lectores (PLEC), ya descrita en el apartado de Planificación de los itinerarios lectores, y que aquí nos interesa en cuanto a analizar sus aspectos metodológicos, es decir, las modalidades de lectura (MLEC) elegidas por nuestros entrevistados. Por último, como *parte de* la metodología aparece la categoría

de las actividades (ACTIV), código del que forman parte las actividades específicas que han ido surgiendo en las conversaciones: en torno a efemérides (EFE), clubes lectores (CLUB), actividades complementarias (AACC) y actividades de carácter textual y discursivo (TXTyDIS), que recoge, a su vez, las actividades basadas en los géneros (GEN), en la literatura comparada (LCOM), el comentario de texto (COMTXT) y en las destrezas comunicativas (DESCOM), de carácter oral o escritas. Finalmente, aparece otro código asociado en alusión al uso de herramientas digitales (TIC). En la siguiente tabla se ofrece la vista descriptiva de categorías y códigos para ofrecer una mayor claridad expositiva.

<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA</b>					
<b>Categorías principales</b>		<b>Categorías emergentes</b>			
Metodología	MET	Innovación	INN	Metodologías activas	MMAA
		Planes lectores	PLEC	Recomendaciones	REC
				Modalidades de lectura	MLEC
		Actividades	ACT	Tecnologías digitales	TIC
				Efemérides	EFE
				Clubes de lectura	CLUB
				Actividades complementarias	AACC
				Exposiciones orales	EXPO
		Destrezas comunicativas	DESCOM	Talleres literarios	TL
				Géneros	GEN
		Textos y Discursos	TXTyDIS	Literatura comparada	LCOM
				Comentario de texto	COMTXT

Tabla 31: Metodología para la educación literaria. Categorías.

Fuente: elaboración propia

### 2.1. Metodología

Uno de los aspectos más relevantes que han salido a la luz en el ámbito de la didáctica son las modalidades de lectura que pone en práctica el profesorado cuando planifica el tiempo de lectura. A partir de los testimonios de nuestros entrevistados, hemos distinguido seis modalidades de lectura: lectura obligatoria, lectura libre, lectura silenciosa, lectura en voz alta —en la que incluimos una subcategoría, la lectura dramatizada para los textos teatrales o dialogados—, lectura guiada y, por último,

lectura compartida. Como veremos en las líneas que siguen, algunos docentes optan por una determinada modalidad, mientras que otros combinan varias de ellas según los objetivos que se planteen o la funcionalidad de la lectura en un momento determinado (modelaje, procesos de comprensión, interpretación, etc.).

En todos los casos se contempla como obligatorio el hecho de tener que leer uno o más libros. Recordemos que las prescripciones educativas en Andalucía exigen un tiempo lectivo semanal dedicado a la lectura, que en secundaria se extiende a todas las materias, para el desarrollo de la comprensión lectora de todo tipo de textos — continuos y discontinuos, literarios y no literarios— a través de prácticas orales (debates, diálogo, exposiciones académicas) o escritas (mediante trabajos de investigación)<sup>248</sup>. La diferencia en la práctica de la lectura extensiva obligatoria está en si esos libros los elige cada docente o el departamento, o los elige cada alumna o alumno.

Por otro lado, son pocos los entrevistados que se reconocen bajo el marbete de la innovación, entendiendo por innovación cualquier estrategia incluida en el conjunto de metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoque basado en tareas, trabajo colaborativo, tertulias dialógicas, clase invertida, etcétera.

#### *a. Profesorado novel*

Invitados a poner nombre a las estrategias didácticas que usan en clase con la lectura literaria solo dos entrevistados han respondido con seguridad. Carmen es uno de esos casos. Plenamente consciente del marco general teórico del currículo de secundaria, que debió analizar durante su más reciente periodo de preparación de las oposiciones, habla de *aprendizaje significativo* y justifica sus actuaciones desde la perspectiva general de su propia experiencia:

So4. Tú no puedes aprender nada... si lo que, lo que necesitas para aprender, no está asentado. Tú no puedes seguir av(anzando) no, no tiene ningún sentido, te lo puedes aprender de memoria y vomitarlo en un examen pero va a volver a... así es como me educaron a mí.

Por otro lado, también es la única entrevistada que utiliza prácticas de carácter innovador, consideradas dentro de las llamadas metodologías activas de aprendizaje (Fernández March, 2006; Abellán Toledo y Herrada, 2016), cuyo objetivo se centra en el uso de la lengua, en su caso, y el papel activo del alumnado. En sus clases, Carmen opta por el aprendizaje o enfoque basado en tareas, que tengan una finalidad y con las cuales pueda imbricar los contenidos de cada unidad didáctica:

---

<sup>248</sup> Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Instrucción quinta.

So4. Quince minutos de lectura, quince minutos de... diez... quince minutos en 1.º de ESO de teoría, con reloj, con cronómetro, lo que tocara, si tocaba Literatura... si tocaba Comunicación... o si tocaba... algo más... de Estudio de la Lengua, si tocaba Morfología, quince minutos de teoría, con reloj, con cronómetro, «venga, poned los relojes y son mis quince minutos y yo explico en la pizarra» y luego el resto de la clase normalmente es hacer tareas compartidas, y ya está, relacionadas con la literatura, si es que hemos hecho un montón ↑ todos, los niños de, es que han hecho descripciones de todos los tipos, han cont(ado) han contado relatos con estructuras lineales, con flashback, con flashforward, con... sin... haciendo sinopsis, resumiendo una biografía y luego desarrollando un acontecimiento

En cuanto al uso de nuevas tecnologías, Carmen tiene un marcado perfil digital que ha normalizado en sus prácticas de aula (además de las herramientas propias de la escritura académica, como pueden ser las presentaciones digitales y los pósteres, esta participante invita a su alumnado a grabación de vídeos con pantalla verde, canal de *podcasts*, montajes fotográficos, videopoemas...), cuyos resultados vuelca en un blog educativo con la finalidad de exponer contenidos, actividades, tareas, trabajos del alumnado y servir de tablón informativo sobre la planificación y evaluación de la materia<sup>249</sup>.

Carmen se encuentra entre los entrevistados que motivan la elección libre de lecturas extensivas (junto con So1, So3, So5, So6, So7, So9, S11 y S12) y lo hace sobre todo en 1.º y 2.º de ESO, recurriendo, además, a la biblioteca de aula. Sigue el método de *todos leemos* (Margallo, 2012b; Margallo y Mata, 2015) reinterpretado, puesto que al igual que el resto de entrevistados que también lo siguen, ella no lee al tiempo que su alumnado, sino que reserva esos quince minutos para pasar lista o realizar las evaluaciones orales, como veremos en el apartado correspondiente a la evaluación de la lectura.

Respecto a la libertad de elección de las lecturas por parte de su alumnado, ya hemos comentado en el apartado 1.2. la reflexión que hace esta participante sobre la contradicción que supone, por un lado, obligar a leer y, por otro, que esa obligación se haga en términos de elección libre, o semilibre, de los títulos: «libertad sí, pero no libertinaje».

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

Algunos de los entrevistados de este sector reconocen que siguen probando métodos cada curso, al mismo tiempo que confiesan su impotencia, o su ignorancia, para afrontar cómo hacer llegar al alumnado el descubrimiento de la lectura y el amor

---

<sup>249</sup> No se facilita el enlace al blog para preservar el anonimato de la entrevistada.

por la literatura, tanto en la clase de Lengua como en otras materias como Literatura Universal. La clave, según Ana, está en encontrar «un libro que abra la puerta» aunque no sabe cómo hacerlo porque cada curso comprueba en las evaluaciones iniciales la ineficacia de los métodos aplicados —«veo que todo lo que hemos hecho antes en los años anteriores no ha servido para nada. Entonces, ¿qué es lo que estoy haciendo? No lo sé».

Esta entrevistada muestra cierta inseguridad a la hora de poner nombre a la metodología que usa en sus prácticas de aula para el trabajo con la lectura, aunque se decanta por prácticas de carácter oral como las mesas redondas o las exposiciones orales individuales, como tarea final de trabajos de investigación que el alumnado debe realizar a partir de una serie de preguntas que Ana les plantea, a modo de guía didáctica. En las mesas redondas suele surgir el debate sobre algún problema que incluya el texto o el tipo de género o subgénero, también se discuten los problemas que el alumnado se ha encontrado a la hora de realizar la organización temática de sus trabajos.

Ana también combina la lectura silenciosa de elección libre para los primeros niveles de ESO, a la que suele destinar una de las cuatro horas semanales de la materia procurando hacerla siempre en la biblioteca, con la lectura obligatoria y compartida en voz alta en los niveles superiores, con el fin de poder guiar la lectura y relacionar contenidos formales o temáticos de las obras sugeridas. En este caso combina literatura juvenil y literatura clásica, por ejemplo, relaciona títulos como *La mano de la momia* de J. M. Latorre y las *Leyendas* de Bécquer para profundizar en las características del Romanticismo, o *La evolución de Calpurnia Tate* de J. Kelly junto con textos del Realismo para estudiar los elementos de la literatura realista y del pensamiento positivista.

Por su parte, Benito habla abiertamente de *animación lectora*, haciendo suya esta etiqueta, y combina la lectura con actividades complementarias no estrictamente lingüísticas o literarias, sino de carácter puramente lúdico como hacer figuras de papiroflexia —«hemos hecho las mariposas de García Lorca, del poema de García Lorca, “Las Moscas” de Antonio Machado. Eh, “Los ratones” de... Lope de Vega, ↓¿qué más? E(l)... “El toro” de Miguel Hernández, °(como el toro)°».

Junto con Carmen, nuestra profesora novel, Benito es el otro docente que utiliza un blog en sus clases como canal de información para su alumnado y las familias, donde figuran la programación, los criterios de evaluación y calificación, y su estilo de trabajo, además de como repositorio de contenidos y actividades. Benito también coincide con Carmen en destacar lo mucho que le gusta al alumnado ver sus trabajos expuestos en cualquier entorno, digital o físico —vídeos expositivos o dramatizados, tráileres, grabaciones de audio con cuentacuentos, ilustraciones...

En el plan de lectura individual y a diferencia de otros entrevistados (como So2, So4, So6 y So7, que siempre aplican la lectura silenciosa de obras de libre elección durante los primeros quince minutos de clase), Benito combina los minutos de lectura diaria silenciosa, opcional y de elección libre, con la lectura compartida en voz alta del libro obligatorio de ese trimestre, a la que se refiere como «leer con ellos» y lectura sincronizada. Cuando el texto es una obra de teatro, se opta por la modalidad de lectura dramatizada. De este modo practica al mismo tiempo una modalidad de lectura guiada con la lectura de libre elección a partir de la selección de la biblioteca de aula. En otro apartado de este trabajo hemos comentado que Benito se aleja de los criterios comunes adoptados por el departamento, de ahí que critique abiertamente la opción de lectura autónoma sin acompañamiento lector que incluye un examen —el método de «léetelo en tu casa» o «este libro es obligatorio, léetelo que en dos semanas voy a hacer un examen del libro obligatorio»— por no garantizar ni la comprensión lectora, ni la lectura real de la obra, y, por supuesto, por carecer de un efecto motivador —«no voy a hacer un examen de... “¿qué ocurre en el capítulo...?” No, no».

Solo Mercè aplica también la lectura de elección libre a la nómina de autores canónicos representada en el libro de texto y aprovecha la entrevista para criticar la lectura en voz alta, modelo que ella «sufrió» en su etapa de estudiante de secundaria, por considerarlo inadecuado para respetar los distintos niveles y ritmos lectores del alumnado y poco motivador<sup>250</sup>.

Respecto al conocimiento didáctico, Federico reconoce haber usado algún manual de didáctica de la literatura, por influencia de su madre, también docente, pero con poco convencimiento —«sí he leído, me aburre mucho, pero sí he leído y sí tengo referencias de didáctica de la literatura desde este hombre, ¿cómo se llama? ¿José Alonso? Editorial Anaya<sup>251</sup>, un libro que se daba en Magisterio»—, y opta por el método dialógico, que él califica como *socrático*. Suele secuenciar la programación dedicando un día para cada bloque: literatura, gramática, comunicación y otras actividades como el debate. Los días destinados a la literatura, que aquí se identifica con lectura, entabla un diálogo a propósito de los capítulos encomendados como lectura previa. Esta actuación le sirve, además, como evaluación para comprobar quién no se ha leído los fragmentos prescritos a los que identifica «como una persona que yo conozco y que tú no conoces, esa persona no es la que me estás describiendo, no te lo has leído, he pasado un rato íntimo con este libro, y tú no lo has pasado». Su estrategia metodológica pasa por la secuencia de sesión previa guiada por el docente y posterior lectura autónoma, que se repite hasta finalizar el libro, siempre como «un refuerzo, un paso para adelante, dos para atrás, o al revés,

<sup>250</sup> Este rasgo también se ha comentado ya en el apartado 1.2. de este mismo capítulo.

<sup>251</sup> Se refiere a *Didáctica de la literatura*, de Carlos A. Castro Alonso, obra publicada en Anaya en 1971.

peor, dos para atrás y uno para adelante, y que nadie se pierda y explicas ciertas cosas si la lectura es difícil». Un método de lectura guiada, en definitiva, que procura que se haga a través del diálogo en el aula, la escucha de las opiniones y la guía del profesor para «registrar la oscuridad del texto».

Federico considera la didáctica moderna de la literatura como un lenguaje autorreferencial y extraño que lo lleva siempre a las mismas conclusiones, desde la retórica romana no se ha inventado nada: «comentarios, lectura, comentarios, lectura, diálogo»:

Sog. Sí es verdad que yendo ya un poco al meollo, trabajo con las teorías clásicas, cognitivas de la lectura, lectura referencial, más o menos en la primera sesión, lectura inferencial, hacer conexiones, y la productiva, una lectura donde reflexionemos, ya sea de forma oral o escrita.

En cuanto a modalidades de lectura, este entrevistado también alterna la lectura compartida de los libros que él mismo propone con la lectura de elección libre, decisión compartida por el departamento para todos los niveles de la ESO, de textos literarios y no literarios, según los gustos de sus alumnos:

Sog. ...tengo un alumno al lado que lee sus libros sobre razas de perros y yo lo dejo, lleva todo el año con él porque es un librazo, tienen que estar todas las razas de los perros del mundo, y yo lo dejo leérselo, es como decíamos antes del cómic, y con todas las razas de perros, anda que no tiene que ser complicado.

Almudena, también es consciente de las distintas metodologías que pone en marcha en los procesos de lectura guiada que emprende con su alumnado, atendiendo siempre a las condiciones de la lectura en su dimensión o contexto social. En la siguiente cita explica la experiencia del club de lectura que ha iniciado en su centro con el alumnado de Educación Especial, alrededor de un álbum ilustrado en la primera sesión, como un método muy recomendable para atender a la diversidad del alumnado:

S12. ...el otro día empezamos un club de lectura en la biblioteca con algunos [alumnos] de Pedagogía Terapéutica, de Apoyo y de Necesidades educativas, y ellos se sentaron, están once, está la profesora de apoyo y yo, y decidimos hacer un club de lectura con ellos, empezaron diciendo que si era para leer que ellos no querían estar allí, para leer, no. Empezamos con *Juul*, un álbum ilustrado, que además toca un tema terrible, el acoso escolar, y cuando terminó el club de lectura, bueno, en mitad pasaron cosas tremendas, una de las chicas que había de 1.º de la ESO, que es una chica introvertida, nos contaba que su hermana había sufrido acoso, que la habían tenido que cambiar de centro, que los padres no podían hacer nada, eso es terrible, la hermana tiene 9 años, 9 años, bueno, es una chica que casi no habla en clase, bueno, pues no llevábamos más de 15 minutos cuando ya había contado eso. Y lo otro cuando terminó, pues dijimos, «bueno ya el mes que viene», porque va a ser una vez al mes, «y maestra, ¿ahora hasta diciembre no tenemos otra cosa

de esta?», entonces, el álbum ilustrado es un género que tiene muchísima fuerza, te abre muchas puertas.

El método dialógico en forma de tertulia sirve también como herramienta de evaluación de las lecturas, pero, sobre todo, sirve para que el alumnado se reconozca en la lectura, se identifique, haga juicios críticos y consolide su capacidad para interpretar los textos. Por otro lado, el diálogo entre docente y alumnado ayuda a conocer mejor sus gustos e intereses. En este contexto de construir el sentido y desarrollar la capacidad interpretativa de alumnos y alumnas a través de la oralidad y el diálogo, Almudena confiesa haber descubierto en los últimos años la diferencia entre el método para compartir comentarios sobre la lectura que había venido usando, siempre de carácter expositivo, oral e individual, y los círculos de discusión que viene empleando en la actualidad (a la manera de Chambers, 2007, 2017). Pese a que ambos tienen ventajas e inconvenientes, la conversación en círculo acerca más el libro a los participantes desde una visión más personal, «se crea otro ambiente» distinto a la escucha de un texto expositivo sobre un texto literario pero que se parece más a otro sobre cualquier otro tema —«como si hablan de bádminton»—, según los testimonios del propio alumnado, cuya opinión Almudena ha recabado por escrito. Esta actividad, a la que llama «Hablar de libros», se completa con otra actividad de carácter escrito que el alumnado debe verter en sus diarios de lectura, titulada «Experiencia de lectura». Almudena concede gran importancia a los nombres porque «yo quiero que sepan que lo que hacen esa mañana no es hablar de uno, es hablar de libros, ellos van a dar el pie», por eso, además, procura celebrar esas tertulias en la biblioteca del instituto para aprovechar la oportunidad de levantarse a por un libro «porque están hablando de un libro y sale la referencia de otra lectura», este simple gesto aleja los libros «de lo académico y los acerca también a la vida».

De la descripción de esta actividad Almudena pasa a la reflexión sobre lo poco que se escucha al alumnado, lo poco que se les pregunta sobre qué quieren, qué piensan, qué les pasa con la lectura, qué les ha servido, qué no, cómo podríamos hacer. En suma, Almudena expresa su convicción de que «tendrían que tener más la palabra» para conocerlos mejor, ponerse a ello y sacar conclusiones. Visto así, la lectura es un proceso social constructivo a partir del diálogo entre texto y lector, y entre distintos lectores, que aportan sus respectivas subjetividades. Un proceso, al fin, que tiene en cuenta lo que los lectores saben y lo que los lectores son (Alzuri Barrueta *et al.*, 2020).

Solo tres entrevistados han puesto en marcha algún proyecto de trabajo en el aula, individual en el caso de Benito (So5), ya reseñado en esta tesis, o colaborativos en los casos de Miguel y M.<sup>a</sup> Victoria, a los que también se ha aludido más arriba<sup>252</sup>. Esta última

---

<sup>252</sup> Apartado 1.1.1. de este mismo capítulo.

sí es consciente de su interés por innovar las prácticas de lectura en clase, aunque su método podría ser calificado como disperso e intuitivo, pues no concreta ni el marco teórico ni el enfoque metodológico, limitándose a describirlo con «he procurado hacer otras cosas que no sean las propias».

Miguel reconoce la necesidad de renovar las prácticas de aula —«creo que hay que ser mucho más interactivo»— y de formación del profesorado en este ámbito, sobre todo en cuanto a nuevas tecnologías digitales para uso didáctico (recogidas bajo el código TIC), como crear un blog, diseñar tareas audiovisuales y clases virtuales, utilizar la pizarra digital o utilizar grupos interactivos, puesto que el alumnado ya dispone de dispositivos que permiten la utilización de estos recursos y, de paso, darle mayor protagonismo a su propio aprendizaje y aumentar su motivación intrínseca.

Ramón coincide con esta opinión y concreta las herramientas digitales y multimedia que utiliza —principalmente, internet, *youtube*—, poniendo énfasis en su objetivo lúdico y motivador —«si consigues que de alguna manera se diviertan, van a aprender mucho más, si los tienes cabizbajos, escuchando, van a ser impresoras»—, aunque el uso didáctico que hace de las tecnologías no deja de tener carácter expositivo o transmisivo (Abellán Toledo y Herrada, 2016: 68).

Almudena también emplea la estrategia del modelaje con la lectura en voz alta (al igual que M.<sup>a</sup> Victoria, profesora experimentada), al mismo tiempo, pone en práctica un modelo dialógico de lectura compartida, mediante el cual se busca entablar el diálogo y desarrollar la capacidad interpretativa del alumnado. Y siempre con textos breves que permiten la lectura intensiva —poemas, cuentos o relatos de álbumes ilustrados.

Almudena defiende su postura a favor de la lectura compartida mediante argumentos de carácter emocional, por ello antepone conceptos como «leer en la intimidad», en lugar de lectura individual o lectura silenciosa, y «leer juntos» para sustituir la idea de lectura obligatoria colectiva. Esta entrevistada distingue claramente los fines de la lectura compartida, más analítica, y de la lectura individual, frutiva, poniendo a cada una en el mismo nivel. Insiste en varias ocasiones en lo importante que es cuidar la elección de los textos que se van a leer en el aula y pensar qué se pretende hacer con ellos, en coherencia con lo que cada uno piense sobre la lectura y su función. En paralelo, para el plan de lectura individual de cada alumno, el que «hacen por su cuenta», lo fundamental es «darles la palabra y que la compartan con los compañeros».

Almudena se coloca en la vía de acercamiento emocional a la literatura, sobre todo cuando trabaja la poesía y sugiere lecturas poéticas asequibles a los niveles lectores de su alumnado —Szyborska y Salinas antes que Góngora, por ejemplo, o antologías como *Tenemos que hablar de muchas cosas*, de la editorial Octaedro, para los primeros niveles de ESO. Esta entrevistada describe el descubrimiento de la poesía por parte de

su alumnado, en particular a partir de 4.º de ESO, como algo «maravilloso» porque estos estudiantes no la leen como un ejercicio de clase, sino porque «se dan cuenta de que la poesía habla más de sus vidas que una novela» y eso les hace perder el miedo y los asombra por inesperado. Ahí radica el verdadero descubrimiento: «y hay testimonios, decenas de testimonios, “la poesía me encanta, no esperaba esto”, y te los encuentras al año siguiente en 1.º de Bachillerato eligiendo libros de poesía». No obstante, el género narrativo es el más trabajado, sobre todo en la modalidad de elección libre puesto que es el género más cercano a los gustos del alumnado y el que más demanda, según los entrevistados. Almudena lo resume muy gráficamente:

S12. Ellos siempre novela, ese tipo de libros, Federico Moccia, *Los juegos del hambre*, en fin, todas estas sagas que también leen, que están en la biblioteca, pero ellos novela, si uno no los lleva hacia otro sitio, leerían siempre novela.

### *c. Profesorado experimentado*

La falta de formación didáctica y la especialización en el ámbito filológico hacen que en este sector de profesorado algunos rechacen el propio concepto de didáctica y cualquier artefacto metodológico o «eventos», como los llama Javier, que los define como «experiencia superficial, pero rica y muy variada» y no los considera innovación pedagógica, sino efectos de una lógica comercial o una lógica de los tiempos. Su concepción didáctica se resume de la siguiente manera:

S10. Para leer lo único que hace falta... técnicas de lectura, pues, mira, abre el libro y por arriba, por la izquierda, sigue la esta y cuando acabes el renglón pasa al otro, eso es técnicas de lectura, si no sabes una palabra, búscala en el diccionario, y nada más.

Los talleres literarios salen en los casos en que el proyecto lector va acompañado de un proyecto de escritura creativa, aunque en la mayoría de los casos no se reconoce la etiqueta o no se usa (S02). Luis combina dos tipos de actividades, una de comprensión y otra de creación. Las actividades de comprensión lectora las realiza en clase a través de la lectura guiada y también con algunas preguntas escritas que deben prepararse en casa. A esto siempre añade una «actividad de emulación del modelo», más del modelo de género en la ESO que de la idea o concepto temático, que reserva solo para Literatura Universal, arguyendo que en bachillerato la estructura, el tiempo y los condicionantes de la PEVAU no lo permiten<sup>253</sup>.

---

<sup>253</sup> Hemos usado el código ETAPAS para confrontar las citas relacionadas con las distintas etapas educativas y materias asociadas a Lengua y Literatura en Secundaria, obligatoria y no obligatoria, y para comentar las diferencias en cuanto a planificación y programación, así como los itinerarios lectores (PLEC), pues todos los entrevistados coinciden en que la evaluación de acceso a la Universidad (actual EvAU) condiciona el trabajo con las lecturas.

Algunos entrevistados optan por el modelo del aprendizaje dialógico donde el diálogo con el texto favorece la expresión de la subjetividad del lector y la articulación de inferencias mediante el relato de las propias experiencias del alumnado, y donde la escucha es fundamental para tener en cuenta las opiniones personales y comprobar la construcción de sentido, en ello insiste Soledad.

Como contrapunto a las prácticas centradas en el alumnado, Javier critica con bastante ironía cualquier método innovador —ya hemos expuesto en otro lugar de este trabajo las opiniones de Javier respecto al uso de los teléfonos móviles e internet y la nueva configuración que la red ha provocado en el proceso lector<sup>254</sup>. Desde sus inicios como funcionario en prácticas desconfía de todo aquello que se presente como innovación por los malos resultados que ha observado en el alumnado —«a los alumnos del primer programa de lectura que él [otro compañero] había hecho, los tuve yo y fueron los alumnos de 1.º de bachillerato más malos que he tenido en mi vida, no sabían leer, no sabían estudiar, no sabían nada, nada de nada»— y por la descontextualización y falta de aplicación didáctica de algunas de sus experiencias formativas —«cuando llegaron los ordenadores nos dieron un curso y vino un loco, estaba loco, nos enseñó cómo partir un disco duro <risas> para instalar Linux y Windows, no sabíamos nada, yo sabía algo, pero allí había un montón de gente que no sabía nada, nos enseñó cómo partir un disco duro».

En cuanto a las modalidades de lectura, nuevamente Javier es taxativo en su opción por la obligatoriedad. Entre los motivos que arguye para desestimar la libre elección figuran, en primer lugar, un afán fiscalizador —«primero porque muchos escogen libros que ya han leído»—, y en segundo lugar, su percepción de la progresiva devaluación de los conocimientos humanísticos:

S10. ...yo entiendo que la lectura es tan obligatoria como las Matemáticas, y sobre la base de la libertad, de la motivación, de que es un libro que les motive, lo que hay por debajo es un desprestigio y una devaluación de las Humanidades.

El debate en torno a las Humanidades es muy antiguo, pero en los últimos tiempos aparece de forma más sutil y en apariencia abocado al desprestigio paulatino del modelo ilustrado del saber, en toda la extensión de la palabra, frente a un saber utilitario cada vez más beligerante<sup>255</sup>. Desde esta premisa hay que entender los razonamientos de Javier:

S10. ...si tú vas a un instituto y es obligatorio que estudies Lengua, si el profesor considera que es una cosa que tienes que leer, pues lo que tienes que hacer es leértelo y se acabó, lo mismo que tienes que hacer con los ríos en Geografía, etc., y cuando los alumnos me

---

<sup>254</sup> Véanse capítulo VII, epígrafe 1.10., y capítulo VIII, apartado 1.1.

<sup>255</sup>. Para el primer caso sirva como ejemplo Fernández Liria, García Fernández, y Galindo Ferrández, 2017; en defensa de ese saber utilitario que mencionamos, véase Perrenoud, 2012.

dicen: «¿me puedo leer algo?» Claro, te puedes leer lo que te dé la gana, en tu casa puedes leer lo que... tienes todo el tiempo libre para leer lo que quieras, pero aquí la Lengua es tan obligatoria como las Matemáticas, como la Física o como lo que sea, ¿no? Entonces, yo todo lo que mando es obligatorio en ese sentido.

De cualquier manera, en el centro de Javier las lecturas obligatorias son decisión del departamento, como ya hemos descrito en el apartado 1.2 de este mismo capítulo.

Por lo general, la lectura obligatoria se reserva siempre para los clásicos a partir de 3.º de ESO, aunque se prediquen prácticas novedosas (caso de S11).

Ocho entrevistados optan por la lectura silenciosa, o independiente (Solé, 2004), de un libro de elección libre durante los quince primeros minutos de clase (S01, S02, S04, S05, S06, S07, S09 y S10), práctica a la que venimos refiriéndonos como *todos leemos* (Margallo, 2012b; Margallo y Mata, 2015). Como puede verse, solo Soledad pertenece al sector de profesorado experimentado y en su caso, además, es una práctica individual, no compartida por otros profesores y profesoras de su centro. En este contexto, Soledad aprovecha para hacer hincapié en la importancia de que las prácticas de enseñanza particulares tengan continuidad en el tiempo:

S02. ...tenemos un cuarto de hora de lectura silenciosa y, además, yo lo inicié en este instituto y creo que he sido la única, no he conseguido arrastrar a más gente, cuando les he demostrado que se puede conseguir hasta con grupos dificultosos, es cuestión de... de práctica y si ven que esa práctica es continuada... lo que no vale es hacer una práctica y a la semana siguiente hacemos otra práctica.

Soledad, al igual que Carmen y Benito, combina la lectura silenciosa en esos primeros minutos de clase con la lectura colectiva en voz alta para los libros obligatorios un día fijo por semana, de forma que pueda guiar la lectura y aprovechar para desarrollar otras estrategias didácticas durante la misma: aclarar dudas, explicar las convenciones literarias, practicar la lectura expresiva y la interpretación, escuchar opiniones...

Javier también es partidario de la lectura silenciosa y, de paso, aprovecha para criticar la lectura en voz alta como modelaje (empleada por S11), la falta de destrezas del alumnado y los cambios que se han producido en el sistema educativo actual respecto al sistema en el que él se formó:

S10. El otro día en una clase en la que los alumnos estaban leyendo, tenían que leer, la profesora de antes estaba haciendo una lectura en grupo, ella lo leía y los demás lo seguían, a mí eso no me gusta, yo prefiero hacer lectura en silencio, y dije, «tenéis cada uno vuestro libro, pues a leer», y uno me levantó la mano y me dijo «es que si no me leen, no me entero», no sé si es caradura, eso que te lo diga un alumno de 2.º de la ESO. Bueno, pues si tú hubieras dicho eso en el instituto supongo que te habrían enseñado la puerta y no vengas más, pues si no sabes leer, no vengas más, pero ya está un poco así la cosa...

Luis, otro entrevistado partidario de la lectura guiada, reserva especialmente la lectura en voz alta para la poesía, de forma que los objetivos didácticos se acercan más al objetivo de obtener placer con la lectura y, por tanto, educar el gusto literario a partir de aspectos emocionales que permitan entender el mundo, sobre todo a través de la poesía metafísica y la poesía de la experiencia, y comprender mejor los propios sentimientos mediados por la experiencia de otros:

So8. ...cuando les haces comprender la experiencia que hay detrás de esa lectura, se dan cuenta de que en el fondo, yo tengo la convicción de que en el fondo todo joven es un artista, como, no sé, un artista adolescente, que, sencillamente, ellos tienen que comprender que lo [que] ellos sienten y cómo empiezan a ver el mundo, que lo ven muchas veces como algo caótico, en realidad todos los seres humanos lo vemos igual, y que hay artistas que saben contárnoslo, que, a lo mejor, yo no lo sé contar pero a mí eso me parece uno de los retos más fascinantes que tenemos, que comprendan que hay otras personas de otras épocas y de otras latitudes que han experimentado y han vivido lo mismo que ellos.

Como se puede observar en los testimonios que hemos ido mostrando, en cualquiera de las modalidades de lectura puestas en práctica, se trabajan todos los géneros literarios, bien a través del itinerario de lecturas obligatorias, bien a través de la lectura en voz alta de fragmentos seleccionados. En este sector el género narrativo sigue siendo el más empleado.

### **3. Evaluación de la educación literaria**

En este nuevo apartado veremos el análisis de los testimonios relacionados con todo el proceso de evaluación de la educación literaria o de la lectura: qué se evalúa, por qué y cómo. Es decir, desde el ámbito que se evalúa, el modelo de evaluación que manejan los docentes entrevistados —de contenidos, de resultados o competencial; los criterios de evaluación según las destrezas —orales o escritas—, y de calificación, incluidas las ponderaciones; pasando por los métodos e instrumentos de evaluación que se utilizan —exámenes, fichas de lectura o reseñas, exposiciones orales, diarios de lectura, trabajos de investigación, etcétera. (Tabla 32)

A la hora de codificar este dominio el resultado han sido 17 subcategorías que hemos organizado en orden decreciente según aspectos más generales (concepto de evaluación) hacia los más particulares (instrumentos y criterios de calificación). Los datos extraídos se presentan como en los bloques anteriores, atendiendo a la variable independiente de los años de experiencia. En la tabla 32 se pueden ver las categorías y subcategorías utilizadas de forma desglosada.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA					
Categorías principales		Categorías emergentes			
Modelos	MOD	Evaluación de contenidos		EvCC	
		Evaluación competencias	EVACC	Destrezas orales	DESO
		Evaluación resultados		EVAR	
Ámbitos	AMB	Acceso Universidad		EVAU	
		Evaluación Lectura	EvLEC	Control lectura oral	CLO
Criterios	CRI	Ponderaciones		PON	
		Calificación		CAL	
		Cuaderno		PPEE	
Instrumentos	INS	Ficha de lectura		FLEC	
		Rúbricas		RUB	
		Exámenes		EXA	

Tabla 32: Evaluación de la educación literaria. Categorías.  
Fuente: elaboración propia

### 3.1. Evaluación de la lectura. Instrumentos de evaluación

#### a. Profesorado novel

La norma general es tener en cuenta, como mínimo, la lectura de un libro por trimestre, obligatorio o de libre elección, y subir nota por cada libro leído de forma voluntaria. Carmen, incluso, ha estipulado un mínimo de páginas para determinar cuándo se considera que se ha leído un libro según su extensión:

So4. A partir de doscientas páginas es un libro, más o menos. Dependiendo del libro y tal, pero a lo mejor pues eso, hay niños que se leen u(n) libro de ochocientas páginas, y ya saben que van a tener un 10 en el trimestre, maravilloso, y a lo mejor no llegan, y se quedan en seiscientos veinticinco y se quedan en el 8,5, pero bueno yo te las voy a evaluar —UHUM— y enton(ces dicen) «maestra me ha dado tiempo de leerme hasta aquí».

En el centro de Carmen el plan de lectura tiene un valor ponderado del 20% del total de la nota. La obligatoriedad atañe a la lectura de dos libros y equivale a la mitad de la nota reservada a la lectura, de forma que aumenta a medida que se leen otros libros. Es decir, el 20% de la nota de la materia se consigue leyendo cuatro libros. Las lecturas adicionales sirven para subir nota o redondear al alza, de manera que siempre tengan una «repercusión muy positiva».

Carmen lleva a cabo una evaluación criterial siguiendo los bloques en los que está organizada la materia desde el punto de vista de la normativa, pero adaptados a los bloques didácticos en los que divide sus unidades didácticas: Estudio de la lengua, Comunicación y Educación literaria. Así, distingue los instrumentos de evaluación, y su ponderación correspondiente, según los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje vinculados a cada uno:

- Pruebas escritas (exámenes, principalmente): 40%

Aquí distingue una parte para valorar los contenidos de Comunicación y Educación Literaria (tipologías textuales y comprensión lectora) a través del análisis de un texto y la parte de Estudio de la Lengua (morfología y sintaxis), en la que reconoce que aún tiene dificultades para relacionarla con los textos.

Sigue una secuencia muy sistemática para la realización de pruebas escritas: un examen tras cada unidad didáctica en 1.º de ESO, cada dos en 2.º, dos exámenes trimestrales en 4.º.

- Tareas evaluables: 60%

Para las tareas de producción utiliza principalmente el cuaderno de clase o «cuaderno de trabajo» como principal contexto de aprendizaje. En él se elaboran los borradores de las tareas —«ahí es donde tienes que tachar, tienes que corregir»—, que una vez revisados hay que pasar a limpio —«las cosas tienen que tener luego... un fin digno».

La lectura entra en este bloque y se evalúa de forma oral durante los minutos diarios de *todos leemos*, a modo de control de la lectura: una vez terminado el libro, se coloca encima de la mesa, la profesora lo abre y «el primer nombre que me encuentro, si me sé el libro no lo abro, y si no, pues abro el libro y el primer nombre que encuentro digo “¿quién es?”».

El uso de exámenes como instrumento de evaluación tradicional está normalizado, no obstante, no está exento de crítica y algunos docentes expresan un rechazo abierto, sobre todo para evaluar las lecturas. Este es el caso de Carmen, que además, vaticina el final próximo para el modelo de enseñanza instructiva y evaluación reproductiva de bachillerato —«el profe que no haga absolutamente nada, que te manda que te estudies cincuenta páginas de memoria, pues el que tenga capacidad para hacerlo, sacará un

10, y el que no la tenga ↓ sacará un 4 y ya está». Sin embargo, llama la atención en este caso que la evaluación de la lectura siga un patrón reproductivo de confirmación y control, frente al modelo de comprensión, reflexión y aplicación propio del aprendizaje significativo con el que la entrevistada definía su concepción del aprendizaje<sup>256</sup>. Esto representa una contradicción entre algunas de las prácticas declaradas de Carmen y su marco teórico de referencia.

La cultura de la evaluación introducida a partir de los cambios normativos que siguen la estela de la enseñanza basada en competencias, más la influencia de las evaluaciones internacionales, ha familiarizado al profesorado con otros instrumentos de evaluación distintos a las pruebas escritas tradicionales, como las rúbricas o los portafolios, pero no con su uso. El portafolio, por ejemplo, solo se menciona una vez a lo largo de todas las entrevistas, y es Carmen quien lo hace, para indicar, precisamente, por qué no lo usa:

So4. A mí lo de los portafolios lo he intenta(d)o, pero lo que pasa es que, como luego lo cuelgo to(do) por ahí, los portafolios <risas> se me lían un poco... colgarlos, las exposiciones les gustan un montón, en la biblioteca en los pasillos en la clase en el blog, hacer fotos y colgarlas y subirlas al blog, eso les encanta, si es que luego les gusta verse.

Esta desorientación respecto al portafolio no se da con las rúbricas, instrumento con el que está más familiarizada y que emplea para evaluar las exposiciones orales, corregir el cuaderno de clase o la producción de textos. Admite que al principio puede resultar complicado seleccionar los estándares o criterios de evaluación, pero que una vez que están «sistematizadas», las rúbricas resultan muy útiles y agilizan la tarea de evaluación.

El grado de satisfacción de Carmen respecto a los resultados que obtiene con su práctica didáctica y de evaluación es de índole afectiva y emocional, más que puramente cuantitativa o funcional —«a lo mejor no van tan preparados para hacer Selectividad»—, por lo que destaca el «*feeling*» que tiene con su alumnado y pone en duda que el aprendizaje reproductivo y memorístico sea más efectivo.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

Frente a la idea de que lo que no se evalúa, se devalúa, muchos docentes expresan cierto desagrado por tener que evaluar el acto de leer y poner una nota, de ahí que actúen más de forma intuitiva, sin instrumentos medibles, como Ana: «para mí siempre supone un problema poner una nota cuantitativa... lo tengo que poner, entonces les doy un valor al bien».

---

<sup>256</sup> Remitimos al apartado correspondiente al análisis de las creencias de nuestros entrevistados en este mismo capítulo.

En el control de lecturas de libre elección —libre elección relativa, como se puede comprobar— mantienen el criterio de calidad del que ya se ha hablado en otro apartado de este trabajo, aunque sería más adecuado hablar de criterios basados en los gustos y valores personales o en criterios morales que determinan los filtros para admitir ciertas lecturas, como el caso de *Cincuenta sombras de Grey* de E. L. James, o, al menos, para evaluarlas y tenerlas en cuenta en la nota:

So1. ...no soy sistemática, pero sí que lo sigo, o sea, el control de lo que leen mis alumnos lo tengo yo —Sí—. Sí, además, siempre lo quiero tener. Ellos me dicen ¿puedo leerme un libro? Sí lo puedes leer, el libro que te dé la gana, pero tiene que pasar por mi criterio.

En algunos casos, el control de lo leído se lleva a cabo a través de fichas de lectura, o reseñas, en las que se analizan los elementos más destacables del texto narrativo (tipo de narrador, personajes principales, argumento), se expresa una opinión personal en torno a qué personaje ha gustado más, por qué ha gustado la obra, una relación de vocabulario desconocido, a quién se recomienda la obra y la opinión general sobre el relato. Estas fichas escritas se combinan con la exposición o presentación oral del libro leído, que tendría la misma estructura que la ficha escrita (So1), o la tertulia (So3). Miguel reconoce que esta combinación le está funcionando bastante bien. Para él la utilidad de la ficha es, básicamente, comprobar que se ha hecho la lectura y que no está copiada de internet y contrastar las opiniones del alumnado y su capacidad para hacer inferencias con otras obras o con temas de actualidad. El propio Miguel reconoce que hay aspectos de esas fichas que no evalúa, como la justificación de a quién se la recomendaría porque considera que ya se recomiendan entre ellos los libros que más les han gustado.

Mercè, que sí es una gran defensora de las fichas, prefiere el término *reseña* a ficha de lectura. Su modelo de reseña recoge los diferentes ítems comunes a este tipo de instrumento de evaluación —relativos siempre a si es previsible, por qué se ha elegido la obra, qué ha llamado más la atención, a quién se le recomendaría, cuál es el tema, cómo es el narrador, etc.—, aunque Mercè insiste en no considerarla como un «trabajo posterior, de estos tediosos» con el argumento de que es una «crítica», donde priman las valoraciones personales por encima de las descripciones.

Ramón también utiliza el método de las fichas de lectura con los ítems habituales —cita bibliográfica, autor, título, editorial, número de edición, preguntas de comprensión, glosario de palabras desconocidas con las definiciones del diccionario y opinión personal— porque le sirve como «excusa» para evaluar los mismos criterios con valores diferenciados, donde incluye criterios de expresión escrita y presentación de trabajos. El único factor que podría considerarse innovador es que exige la entrega de la ficha en formato digital a través del correo electrónico, para evitar la acumulación de papel. Es decir, es un método para valorar los distintos niveles de comprensión lectora, el

esfuerzo y las dificultades en la lectura, aunque estrictamente no aplica estrategias que pudiéramos considerar de atención a la diversidad. Consecuente con su modelo docente, utiliza otros criterios como el conceder un grado de dificultad al libro concreto que se evalúa sin que el alumnado conozca este criterio, y lo justifica de la siguiente manera:

S07. ...para mí un libro es un libro, una lectura siempre es una lectura, me da igual que sea un tocho, que sea, da igual, pero luego yo a la hora de evaluar lo tengo en cuenta, y luego simplemente tengo mi hoja de cálculo con un tanto por ciento, el trabajo en clase también y la actitud, y la hoja de cálculo evalúa eso, yo tengo metidos los porcentajes establecidos y ya está, pero yo evalúo la actitud en clase, si leen, si no leen, si pierden el tiempo...

Hay quien confiesa que usa las fichas como una imposición, aunque no aclara de quién, a pesar de que no le gusten. Este es el caso de Federico, que defiende la no intervención del profesorado en la valoración de la lectura meramente placentera por parecerle una «intromisión», pero que, no obstante, pide las fichas —«fichas-regresión», como él las llama— o los resúmenes «porque hay que pedirlo para registrarlo» aunque «muchas veces con levantar la cabeza y ver que la gente lee, estoy contento», e insiste «hay que hacer un registro, sí, pero, bueno, yo con una crucecita, “he leído esto”, soy feliz».

Benito distingue la evaluación de la Educación Literaria, como bloque de contenidos del currículo, de la evaluación de la lectura, que integra en otras destrezas, en su caso las destrezas de expresión oral. Una y otra están incluidas en las medias ponderadas del 65% (hasta 3.º de ESO) o 70% (para 4.º) reservadas a las pruebas objetivas. La evaluación de las exposiciones orales sobre las lecturas la hace mediante una rúbrica de diseño personal, no la rúbrica común del departamento, que es la que proporciona el libro de texto. No obstante, en la programación del departamento el valor de las lecturas se corresponde con el 10% de la nota final.

A la hora de calificar las exposiciones orales sobre cualquier libro, también se tiene en cuenta el proceso de investigación sobre temas asociados a la obra y la elaboración de materiales. En el caso de Ana el instrumento de evaluación es una lista de cotejo en su diario de clase donde señala si se ha hecho la exposición o presentación del trabajo, cómo se ha trabajado a diario —«porque no todos los días quieren trabajar»—, qué día han trabajado con el ordenador (fase de preparación de la investigación) y qué días se han perdido.

Otros docentes complementan la observación directa en clase durante los tiempos dedicados a la lectura silenciosa diaria, con la realización de exámenes del bloque de contenidos de Educación Literaria (S05 y S09). Aquí, Federico tiene en cuenta los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora, siempre en torno a una

lectura canónica, las fases de la secuencia didáctica diseñada para esa lectura concreta (lectura, reflexión de lectura e intervención y diálogo) y el control estricto de la lectura a través de «bastantes preguntas». Con este método reconoce que «es difícil salir bien parado de ese examen si no has pasado por los tres procesos».

El rechazo por el modelo de prueba escrita para evaluar la lectura placentera suele ser unánime —«estúdiate esto y te hago un examen” no me gusta» (o55)—, pero no está exento de contradicción, ya que viene a ser un juego entre el término *examen* y el empleo del término *control*, más eufemístico, cuando se trata de evaluar la lectura de una obra clásica, para la que sí se utiliza el método memorístico:

S05. ...hacer el examen de un libro, de una lectura no, ahora, hum... un control sobre un texto con preguntas sobre ese texto, sí, sí, vamos, yo... le pongo un texto... del *Lazarillo* y... las preguntas es, hum, a qué obra pertenece, que, solo con haberlo leído y haberlo trabajado, saben, pero hay alumnos —Sí— que... que no, eh, autor, época, características de la picaresca, eh, para sacar ejemplos, claro, habiéndolo trabajado en clase ↓ lo saben, saben hacerlo... °(sí)°

Otros entrevistados, como Ramón, entonan un *mea culpa* y una especie de fatalismo por inevitabilidad respecto al dogma de los exámenes que, curiosamente, no está escrito en ninguna parte —«Hago exámenes, no me queda más remedio, hago pocos» (S07). Por eso podemos considerar que en este apartado también existe cierta contradicción entre creencias y prácticas, al menos en las prácticas declaradas:

S07. ...los exámenes son el 60, las lecturas el 20, la actitud el 10 y el trabajo en clase el 10, y luego ya ajusto, porque tengo que redondear hacia arriba la tabla, la verdad es que bueno es poco relevante la nota, yo sigo defendiendo que deberíamos mirar atrás porque [de] los institutos aquellos de Libre Enseñanza salieron Ramón y Cajal, Lorca, Dalí, algo sabrían, y no había libros de texto, ni exámenes, entonces, deberíamos fijarnos un poco más, pero tenemos que ceñirnos a lo que hay.

La práctica del examen como instrumento de evaluación de la lectura es extensiva a otras materias participantes en los planes de lectura de los centros, no solo a Lengua Castellana y Literatura. En el instituto de Mercè, los departamentos de Matemáticas y Biología y Geología reservan en cada examen una pregunta relacionada con la lectura literaria que se esté haciendo, de forma que reconocen con 0,5 puntos la lectura de cada libro en sus respectivas materias.

Este sector de profesorado también señala su uso de instrumentos de evaluación más cercanos al modelo criterial, caso de las rúbricas, aunque existe cierta confusión entre las rúbricas y las listas de cotejo —«sí, bueno con la rúbrica, o de competencias, no sé... dónde... lo que califico, lo que pasa es que no califico como numeralmente, tico “lo ha desarrollado bien”, “le han faltado cosas”» (S01); «registro lo que se ha dicho, lo que no se ha dicho porque tengo varios *inputs* que yo voy siguiendo, tenemos que hablar de

esto, quién interviene, sale este tema, no lo han visto, etc.» (Sog). Por tanto, se puede afirmar que en el terreno de la evaluación criterial y el uso de instrumentos de evaluación estos docentes se mueven con inseguridad, de forma intuitiva —«a ojo de buen cubero», como señala Federico de él mismo—, por falta de conocimiento y experiencia:

Sog. ...hay que, introducir el concepto cartesiano en algo que es dinámico, que es vivo, no sé, a lo mejor cuando tenga más experiencia, lo haré, pero, por ahora, me corta el rollo mucho.

Almudena, por su parte, además de utilizar la tertulia literaria como contexto de aprendizaje, evalúa a través de una tarea de escritura creativa, los diarios de lectura. Ambas experiencias son compartidas por el resto de compañeras del departamento, sobre todo las exposiciones orales.

También en este sector el grado de satisfacción por los resultados es positivo, algunos de los cuales se consiguen gracias a la utilización de estrategias emocionales de acercamiento al alumnado, como el uso generoso del 10 (So6), para premiar el esfuerzo y el interés, aunque en líneas generales no alcancen el 100% de sus expectativas.

### *c. Profesorado experimentado*

Como es habitual en toda entrevista semiestructurada, y como ya se ha dicho en otros lugares de este trabajo, hemos partido de un guion que orientara los aspectos de la educación literaria que nos interesaba que salieran a la luz, intentando siempre no condicionar los testimonios de las personas entrevistadas. Así, al analizar el contenido de las entrevistas nos hemos encontrado con que pocos docentes han reflexionado sobre el concepto de evaluación del que parten. La excepción la tenemos en Luis para quien la Educación Literaria, como bloque de la materia general, y su evaluación deben seguir los mismos criterios competenciales que se marcan para todo el currículo, sin tener que deslindar «lo histórico de la literatura con el componente que es de utilización de la lengua, de unos recursos de comprensión lectora, de expresión...», es decir, los contenidos lingüísticos o textuales deben servir para aplicarlos a la educación literaria en términos metadiscursivos, lo que hace extensivo al resto de materias y áreas puesto que todas tienen un lenguaje específico:

So8. ...esto, a lo mejor, cualquier persona lo entendería, pero, sin embargo, un profesor de Biología o alguien de la calle no entiende que un profesor de Biología debe trabajar con el lenguaje científico y debe desarrollar la capacidad de expresión de sus alumnos en ese lenguaje científico, entonces, me gustaría que esto fuera más general.

Por tanto, la evaluación de la lectura es un componente más dentro del área de Lengua y Literatura, en la que se incluyen, por ejemplo, las destrezas de comprensión y expresión escrita o la creatividad, además de otras competencias de carácter más

pragmático, como la competencia de emprendimiento y autonomía personal o la competencia social. Para ello las estrategias de evaluación de este entrevistado se basan siempre en la producción, en el uso de la escritura a partir de la lectura de modelos, por ejemplo con relatos breves y microrrelatos:

So8. ...si cuando yo evaluó la lectura de ese microrrelato, pues vemos, por ejemplo, qué ha comprendido del tema, si ha comprendido los recursos expresivos que utiliza, si es capaz de ese tema expresar una idea relativamente madura sobre el tema, es decir, sobre la cuestión que plantea, la emulación de ese relato, ¿no? Entonces, cada uno de los aspectos que hemos trabajado de ese relato, pues irían recogidos en una serie de estrategias que tendrían su reflejo competencial.

Frente a Luis, en otros casos el control de lo leído solo se hace de forma oral, bien a través de una exposición planificada, bien a través del diálogo, a la manera de los círculos de discusión de Chambers (2007, 2017). Este es el caso de M.<sup>a</sup> Victoria, quien aprovecha para criticar los controles de lectura tradicionales —«Le ponemos la pregunta para pillar al niño a ver si en la página 78 el color era verde o rojo, bueno, es un poco ridículo»— y opta por la oralidad, casi siempre en forma de diálogo —«yo hablo contigo, tú me cuentas y me dices»— o el debate, aunque en ocasiones también ha pedido estas valoraciones por escrito.

M.<sup>a</sup> Victoria nunca ha valorado la cantidad de lecturas por encima de la calidad —«he preferido alguien consciente, por decirlo de alguna manera, de lo que está haciendo»—, de ahí que el registro de seguimiento del alumnado haya sido siempre cualitativo —«siempre he sido de conceptos, de ideales»—, a través de su diario de clase y las anotaciones sobre la participación, las características de cada uno y su evolución a lo largo del curso, contrastando el punto de partida que significa el principio de curso y el progreso alcanzado en la evaluación final. Con este sistema ha procurado poner especial atención en el alumnado que requiere más ayuda y necesita invertir más esfuerzo en los procesos, que al alumnado brillante al que, por supuesto, hay que felicitar pero que obtendrían brillantes resultados «estuviéramos aquí o no». Este método de evaluación tan intuitivo tiene como consecuencia el que nunca utilice notas con decimales, sino cifras absolutas.

En otras ocasiones, la evaluación se hace por bloques de destrezas (comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral) y la lectura suele tener un apartado exclusivo. En este caso Soledad marca unos mínimos para cada bloque, a los que concede la misma importancia, y la nota en el apartado de la lectura se consigue siguiendo la secuencia: lectura, exposición oral, ficha descriptiva y valoración final.

Como ya se mencionó al principio de este apartado, Luis escapa a la dinámica de darle un valor a la lectura independiente del resto de la materia, aunque se somete a la

decisión del departamento al destinar a la lectura un valor ponderado respecto al total, pero siempre integrado en alguno de los bloques que establece el currículo de la materia, no un valor aislado por el mero hecho de leer un libro —«Ellos me preguntan muchas veces: “¿y cuánto vale el libro?”, no vale, es decir, no». Por tanto, la calificación depende de las tareas o actividades de producción que propone para cada lectura compartida que se ha hecho en clase, que unas veces tienen carácter de escritura creativa y otras son de carácter comprensivo, siempre realizadas en clase.

El estudio de los géneros, la literatura clásica y sus convenciones o la historia de la literatura se suelen evaluar mediante exámenes, aunque el tipo de prueba puede variar entre un modelo transmisivo y un modelo basado en la comprensión y aplicación de conocimientos, no siempre estrictamente literarios (So2).

En opinión de M.<sup>a</sup> Victoria valorar la lectura y el resto de aprendizajes exclusivamente mediante un examen es injusto. Esta rutina del «yo te digo y tú repites» es un lastre que a pesar de los intentos de innovación no se abandona, prevaleciendo la idea de «voy a pillararte» en lugar de valorar la calidad de las lecturas y afrontar la evaluación desde el propio perfil lector, teniendo en cuenta comportamientos cotidianos de cualquier lector como son los de saltarse párrafos o fragmentos:

S11. ...pues, mira yo si alguno se ha saltado veinte páginas, pues tampoco va a pasar nada, si es que, es que, a veces queremos que los alumnos actúen distinto a lo que hace mucha gente, y eso es así.

Postura enfrentada a la de Javier, quien, como en otros aspectos analizados en este trabajo, parece ser el docente más tradicional y, en este caso concreto, se muestra rotundo a favor del uso de los exámenes, al mismo tiempo que expresa su desesperanza por el impacto en el alumnado:

S10. ...nosotros tenemos establecido, como supongo que será en otros sitios, 70% de conocimientos, 30% de conocimientos diversos, un punto de comentarios, un punto de lecturas, vamos a poner, entonces, para ellos [el alumnado] es, pues... echan sus cuentas y renuncian a sus puntos de lectura, pero directamente, o sea, ni se lo plantean.

Como alternativa a los exámenes y las fichas de lectura, también en este sector apreciamos el uso de rúbricas. Hay quien aplica este modelo a todo lo que hace, incluso sobre otros instrumentos de evaluación, como hace Soledad, que además de las rúbricas para valorar la expresión oral y los cuadernos de clase está diseñando una rúbrica para evaluar sus propias pruebas objetivas.

Como ya vimos en el sector de profesorado con experiencia intermedia, en el sector de profesorado experimentado se da cierta confusión entre la rúbrica y la hoja de cotejo, por lo que a veces más que una rúbrica con indicadores o estándares de aprendizaje secuenciados y ponderados, se limitan a señalar con una marca la entrega de la ficha de

lectura o la realización de la presentación oral (So2) y le adjudican una nota cualitativa —muy bien, bien, regular o mal— que luego traducen en una nota cuantitativa.

El grado de satisfacción por los resultados del alumnado en el caso de Soledad es muy positivo. Ella lo achaca a la variedad de estrategias de evaluación que despliega, en su mayoría de producción, a lo sistemática que es en la organización por bloques de las pruebas objetivas, a valorar por separado las destrezas, ya sean planificadas o no, es decir, valora también la participación espontánea en clase, privilegiando así la expresión oral y la capacidad argumentativa del alumnado —«si no se deja hablar al alumnado, el alumnado no habla correctamente y, por tanto, no escribe correctamente». Y entre risas se queja de que está siempre corrigiendo pero que no está dispuesta a cambiar, vistos los resultados:

So2. ...me doy cuenta de que como yo planteo las pruebas y como sigue toda la dinámica de mi clase mi alumnado que alcanza los objetivos conmigo es que es un alumno que va muy *preparáito*.

Soledad no es el único caso. Independientemente del tipo de evaluación e instrumento usado, la mayoría de docentes expresa su satisfacción por el método que utiliza porque, en la práctica, obtiene resultados satisfactorios.

#### **4. Análisis y discusión de resultados**

Las prácticas están divididas en tres bloques que podemos considerar como *dominios*: planificación, metodología y evaluación. Las redes semánticas configuradas en cada uno de esos bloques ilustran los vínculos entre las categorías involucradas en cada uno, ya señalados en la introducción de los apartados anteriores. Aquí extenderemos un poco más el análisis de esos vínculos desde una perspectiva interpretativa.

##### ***4.1. Planificación de la educación literaria***

En la siguiente figura aparece la red de relaciones semánticas que se establecen bajo la categoría de Planificación.

Como puede apreciarse, se distingue entre las subcategorías que son *parte de* —Programación (PROG) y planes o itinerarios lectores (PLEC)— y las que están *asociadas con* —bibliotecas escolares (BE) y coordinación (COOR).

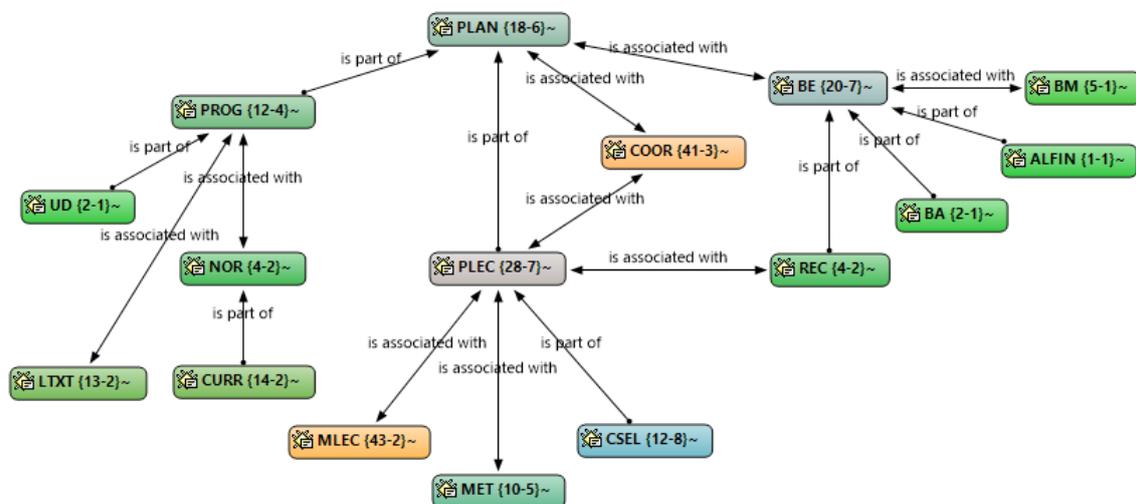


Figura 20: Planificación de la educación literaria. Red semántica.

Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti

Entre las categorías que forman parte del dominio de la Planificación, la programación, que incluye las unidades didácticas (UD), aparece asociada a la normativa que regula el currículo de la materia (NOR) y los libros de texto (LTXT). En cada nodo puede observarse el alcance de estas categorías, lo que nos da ya una pista sobre el predominio de los libros de texto. En cuanto a los planes lectores, destaca la categoría que recoge los criterios de selección con los que se elaboran (CSEL), y dos categorías asociadas a las que la muestra analizada se refiere con cierta asiduidad: la coordinación entre el profesorado (COOR), ligada, a su vez, con los programas educativos de los centros (PPEE), y las modalidades de lectura (MLEC), código en el que se han fusionado las distintas modalidades que han surgido en las conversaciones con los entrevistados —lectura compartida, lectura guiada, lectura en voz alta y dramatizada, lectura libre, lectura obligatoria y lectura silenciosa.

En este análisis mantenemos la variable independiente de la experiencia profesional como eje con el que estructurar nuestro discurso.

#### a. Profesorado novel

La profesora novel es la única docente que elabora una programación propia en todos los niveles que imparte, distribuida en doce unidades didácticas, a partir de la normativa. Aunque reproduce la estructura en bloques de los libros de texto, organiza las secuencias según la metodología del aprendizaje basado en tareas, de forma que en cada unidad haya un producto final o tarea final de producción para cuya elaboración sean necesarios los aprendizajes adquiridos en cada bloque.

Igualmente, es la única docente que organiza el tiempo lectivo de cada clase atendiendo a criterios didácticos procedentes de la neuroeducación en relación con los tiempos de atención plena del alumnado y la recomendación de cambio de actividad cada quince minutos (Bernabéu, 2017).

En cuanto al concepto de coordinación docente, aunque no es la única que defiende la necesidad de promover el trabajo colaborativo entre el profesorado, sí es la única que lo ha incorporado a sus prácticas de forma habitual, implicándose en pequeños proyectos interdisciplinarios con otras áreas. De ahí que señale la falta de coordinación entre docentes como la principal carencia del profesorado de secundaria.

El modelo de itinerario lector que destaca aquí para la lectura extensiva es no intervencionista, por lo que se promueve la libre elección de textos por parte de su alumnado, principalmente de literatura juvenil pero abierta a otros géneros, dado que el objetivo último es *que lean*, sin que prime la exclusividad de la literatura. Para la lectura intensiva, sin embargo, se realizan sesiones de lectura compartida y guiada de obras breves o fragmentos, con un fin más analítico.

Por otra parte, la función de la biblioteca escolar en este sector trasciende la imagen tradicional de las bibliotecas como salas de lectura y préstamo de recursos, para constituirse en un espacio de socialización educativa en términos generales: centro de recursos para todas las áreas en la búsqueda de información y de materiales; centro de promoción de actividades lúdicas y actividades complementarias (concursos, recitales, encuentros con autores...); y un espacio colaborativo para el alumnado, sobre todo aquellos en riesgo de fracaso escolar.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

En este sector se apunta una dificultad estructural importante a la hora de planificar los aprendizajes literarios debido a un factor externo, la falta de tiempo para la literatura a causa de las exigencias del currículo, identificado aquí con el temario del libro de texto, y la burocratización del trabajo académico. Entre las soluciones aportadas figura la reivindicación de separar lengua de literatura como áreas disciplinares autónomas.

Se constata la escasa coordinación en el seno del propio departamento o con otros por la presencia de criterios heterogéneos para la selección de lecturas o para las modalidades de lectura empleadas. De forma que en varios casos aparecen itinerarios de lectura paralelos para los mismos niveles educativos: el que propone el docente, basado principalmente en sus gustos personales, en su experiencia previa o en itinerarios de libre elección; el que propone el departamento de Lengua, que puede ser de libre elección o prescriptivo, basado en un criterio de género o historicista; los que proponen otros departamentos, cuyo criterio predominante es el temático por tratarse de textos

relacionados con el currículo de las áreas; y el que propone la biblioteca escolar, en forma de lotes de libros del mismo título, listas de obras organizadas por niveles y valoradas por el alumnado, recomendaciones de novedades o libros vinculados a celebraciones y fechas significativas en el calendario escolar (Halloween, Día de la Mujer, Día de la Poesía, Día del Autismo...).

Asimismo, se puede decir que las relaciones con otras etapas educativas, especialmente Educación Primaria, son prácticamente nulas.

Apenas hay referencias a la participación en programas educativos. La Consejería de Educación andaluza, a través del área de Lectura y Comunicación lingüística, ha puesto en pie en los últimos años el *Programa para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística: leer, escribir, escuchar, hablar para la vida*, organizado en dos recorridos independientes aunque vinculados entre sí—el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), por un lado, y ComunicA, por otro—, y la Red Andaluza de Bibliotecas Escolares. A pesar de que varios de los entrevistados trabajan en centros que han participado o participaban en el momento de la entrevista en alguna de las modalidades de este programa (So1, So2, So4, So9 y S12), ninguno ha hecho alusión ni a PLC, ni a ComunicA. Sí se hace mención a la Red de Bibliotecas Escolares pues en nuestra comunidad, y en la provincia de Granada en particular, esta red está sólidamente asentada, y varias de las personas entrevistadas son o han sido coordinadoras de la biblioteca escolar de sus centros respectivos, o parte de los equipos de apoyo a las mismas (So1, So2, So3, So4, So5, So6, So7, S11 y S12), así como colaboradoras de la Red (So4, So5, So6 y S12).

### *c. Profesorado experimentado*

Entre el profesorado experimentado el panorama representado en cuanto a la planificación de contenidos literarios es similar al anterior, aunque aquí se constata una mayor distancia entre los compañeros del mismo departamento justificada, en algunos casos, por la apelación a la libertad de cátedra.

Esa libertad de cátedra no afecta tanto a la composición de los itinerarios lectores, que en este sector se asumen como decisión compartida en el departamento para las lecturas obligatorias y que alternan literatura juvenil y literatura patrimonial, como a las modalidades de lectura y el acompañamiento lector, donde se observan tensiones o diversidad de criterios para optar por la lectura guiada o la lectura autónoma.

Los criterios para la selección de textos, en orden de preferencia según las prácticas declaradas y no las creencias, son: experiencia previa, gustos personales y calidad literaria. No se mencionan ni las campañas publicitarias de las editoriales, ni lecturas asociadas a actividades complementarias como los encuentros con autor; son escasas las referencias a criterios de selección temáticos y predomina el criterio basado en el

género, bien respecto a los tres géneros tradicionales o subgéneros como la literatura detectivesca o policiaca (literatura de suspense) (sí podemos considerar criterio temático la alusión a obras literarias de humor o a los mitos clásicos griegos y latinos). En Bachillerato se mantiene el criterio prescriptivo que impone las condiciones actuales de la PEVAU.

En todos los sectores descritos la libre elección de textos por parte del alumnado es una libertad relativa, puesto que todos los docentes aplican filtros morales o estéticos cuando el alumnado aporta su propio canon, procedente de lo que Lluch denomina lectura *deslocalizada* de la escuela (Lluch, 2010: 108), es decir, del corpus social que proviene de las recomendaciones entre los propios adolescentes, del mundo de los videojuegos —ejemplo de transmediación— o, en menor medida, del mundo de los *booktubers*, por lo que se componen mayoritariamente de *best-sellers* o *literatura de consumo*, ya presentes también en las bibliotecas escolares, dada la demanda que el alumnado hace de esta literatura, por lo que habría que hablar de *literatura situada*, frente a la deslocalización que citábamos más arriba.

En cuanto a la participación en proyectos, la muestra analizada en este sector no es representativa y solo se describe un proyecto multidisciplinar, no vinculado estrictamente a la educación literaria. Sin embargo, algún entrevistado sí reconoce la necesidad de promover acuerdos y mayores dosis de coordinación entre los miembros del propio departamento a la hora de la toma de decisiones: en cuanto a modalidades de lectura o selección de materiales adaptados que refuercen el acompañamiento lector de las obras más complejas; así como el reconocimiento en otras áreas de que la competencia comunicativa, más que la competencia literaria, es tarea de todos los docentes, independientemente de la especialidad, pues cada disciplina científica tiene su propio lenguaje y, en algunos casos, está representada por géneros discursivos específicos.

Por último, la biblioteca escolar en este sector tiene como principal función el préstamo de libros pero no se alude a ella como espacio de aprendizaje.

#### **4.2. Estrategias didácticas y metodología**

En la figura 21 se puede apreciar la red semántica generada entre las categorías y subcategorías más representativas en el ámbito de la práctica, tal como la han expresado los sujetos entrevistados.

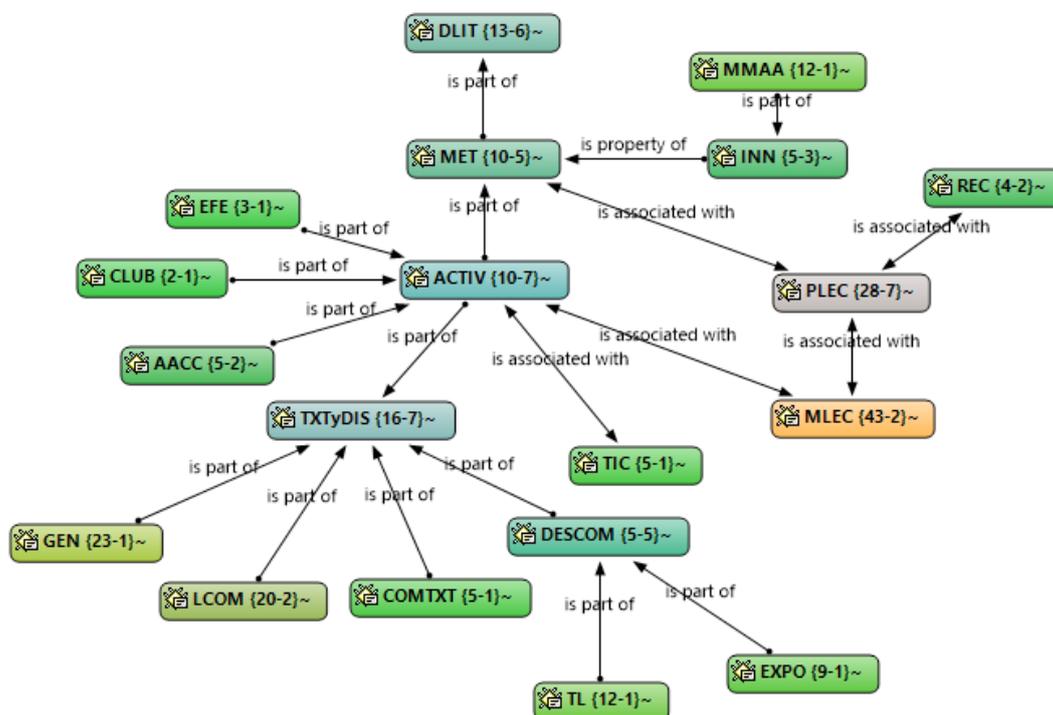


Figura 21. Estrategias metodológicas. Red semántica  
Fuente: creación propia a partir de Atlas.ti

Como parte de la metodología se han considerado las principales actividades (ACT) que el profesorado pone en marcha en torno a la educación literaria, propiamente dicha, o al desarrollo de destrezas orales o escritas: celebración de efemérides (EFE); clubes de lectura (CLUB); actividades complementarias (AACC), entendidas en un sentido extenso, que incluyen las actividades extraescolares, esto es, las que se desarrollan fuera del horario lectivo, caso de los grupos de teatro; tareas discursivas (TXTyDIS) en torno a los géneros literarios (GEN), la literatura comparada con otras disciplinas artísticas (LCOM), el comentario de texto (COMTXT) o las destrezas comunicativas (DESCOM). A la vista de esta red de relaciones, se aprecia cierta variedad aunque poco significativa. El código con mayor alcance corresponde al de las actividades centradas en los géneros literarios. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un valor subsidiario en cualquier disciplina y en cualquier actividad, sin embargo, en el contexto de este trabajo de campo tiene poca relevancia. Sí la tiene todo lo relacionado con las modalidades de lectura (MLEC), el código con mayor fundamentación de este apartado.

A grandes rasgos, se puede decir que el profesorado de Lengua y Literatura no tiene una clara conciencia didáctica en cuanto a la lectura o la educación literaria, lo que confirmaría la lejanía entre la enseñanza literaria en la escuela y las líneas de renovación que han caracterizado el avance de la didáctica de la literatura (Sanjuán, 2013). A lo largo de sus respectivas carreras docentes, cada entrevistado ha ido probando

métodos, consolidando lo que les ha dado resultados y desechando aquello que no ha funcionado en el aula, por lo que como ya se ha visto en el apartado anterior, el criterio de planificación de las lecturas que predomina es el de la experiencia docente, además de la reproducción de modelos de la etapa de socialización preprofesional (Tardif, 2004). El profesorado con más apego a su formación filológica incluso llega a rechazar el concepto de didáctica (S09 y S10). Por otro lado, los entrevistados presentan cierta dificultad para definir y etiquetar las metodologías que ponen en práctica, por lo que muestran una escasa conceptualización metodológica (Jackson, 1998), que se traduce en un discurso dubitativo en el que se difuminan los límites entre los conceptos de animación lectora o fomento de la lectura, en general, sin mencionarlos directamente, o metodologías concretas como los clubes de lectura, las tertulias o las mesas redondas, como alguna entrevistada llama a sus prácticas de lectura (S01). Solo aparecen tres casos en los que se describe con seguridad el marco teórico que sustenta las prácticas de cada uno: aprendizaje significativo (S04); animación a la lectura (S05); y aprendizaje dialógico basado en un enfoque emocional de la educación literaria, con conocimiento de sus referentes metodológicos (Chambers, 2017; y Mata 2008c, 2014, principalmente) en el caso de S12.

Para el análisis detallado de los resultados, seguimos con la organización según la experiencia profesional.

#### *a. Profesorado novel*

Lo más destacable de esta profesora novel en este apartado sobre metodología es que su modelo didáctico se basa en los aprendizajes del alumnado, no tanto en los contenidos, es decir, en la mayoría de las prácticas que expone es el alumnado el centro del proceso. El aprendizaje basado en tareas que implementa en sus clases proporciona un marco idóneo para promover la autonomía y el emprendimiento del alumnado a partir de instrucciones detalladas y tutoriales del proceso a seguir pero dejando libertad para el formato de las elaboraciones o productos finales. Este primer dato está estrechamente ligado al uso prolijo de herramientas TIC de esta docente, tanto en el nivel de información como en el de creación (González y Margallo, 2013), de manera que se combinan la navegación y búsqueda de información organizadas para consolidar contenidos literarios, por un lado, y la creación o adaptación de productos literarios en formatos y soportes variados—carteles, vídeos y *podcast*, principalmente— lo que convierte a sus alumnas y alumnos en verdaderos prosumidores, en la vía de las narrativas transmedia, e inscribe a esta entrevistada en la didáctica de la literatura 2.0 (Hernández y Rovira, 2020), dado que los contenidos reutilizados o creados por ella y su alumnado son compartidos en internet a través de un blog y de las redes sociales

que forman su entorno personal de aprendizaje (PLE), especializado en este caso en herramientas didácticas para sus clases.

En definitiva, esta profesora novel aplica un enfoque multimodal a la educación literaria en el que además del lenguaje verbal están comprometidos otros elementos comunicativos de representación (imagen, sonido, gestos y acciones) que amplían el valor semiótico del lenguaje y del acto comunicativo (Hernández y Rovira, 2020: 82).

En cuanto a las modalidades de lectura que promueve, destacan la lectura silenciosa con el método *todos leemos* (Margallo y Mata, 2015), aunque sin modelaje por su parte, para la lectura extensiva, y la lectura guiada en voz alta para la lectura intensiva, a veces complementada con la lectura en red de textos escritos o audiovisuales.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

El aspecto más destacable de este grupo es la variedad e indefinición metodológica que se observa en las prácticas de aula. Como ya se vio en la síntesis de las trayectorias vitales en relación con la experiencia profesional, es propio de este tramo profesional la experimentación continua, por lo que tienen sentido los testimonios en los que se alude a la búsqueda de dispositivos, herramientas o métodos que les resulten más productivos que los empleados hasta el momento (So1, So3 y So7, en particular). Se atisban intentos aún precarios de ciertos recursos:

- Lecturas en red en el caso de So1, con la combinación de distintas obras de diferentes épocas para el estudio de ciertas convenciones literarias (de género y estilo), y de S12 como complemento de las tertulias literarias cuando las realiza en el espacio de la biblioteca escolar, contribuyendo también a crear un ambiente de lectura (Chambers, 2007).
- Talleres literarios a partir de modelos genéricos de referencia en So3 y So7.

Como ya se ha reiterado a lo largo de este trabajo, en este sector el profesorado otorga a la lectura un papel fundamental en la educación literaria. En 1.º, 2.º y 3.º de ESO, las cuatro horas lectivas semanales de la materia permiten en muchos casos poder dedicar una sesión semanal de una hora a la lectura (So1 y S12), aunque parte de los entrevistados distribuye este tiempo reglado diariamente durante 10 o 15 minutos de lectura silenciosa (So5, So6, So7 y So9) o combina ambos sistemas (So1). La sesión semanal de lectura suele dedicarse a una lectura compartida y obligatoria, de manera que el profesorado se asegura de que la lectura se hace de forma efectiva y el acompañamiento lector sea más eficiente. La modalidad en este caso varía entre lectura silenciosa (So1) y lectura en voz alta (S12). Asimismo, es general la lectura intensiva de fragmentos de obras representativas de etapas, autores o corrientes literarias.

Para las lecturas obligatorias prescritas por los departamentos, solo una profesora (So6) proporciona una guía de lectura para ciertas obras, aunque más que para facilitar la lectura al alumnado, se trata de un medio para auxiliar la evaluación de esa lectura por parte del profesorado.

La principal actividad de lectura interpretativa la llevan a cabo dos docentes (So7 y S12) mediante actividades de interacción en la línea del aprendizaje dialógico<sup>257</sup> y la tertulia dialógica o los círculos de discusión, método híbrido entre uno y otro, que parte desde la percepción o interpretación impresionista del alumnado hacia la lectura profunda guiada por los docentes, en un camino de razonamiento inductivo (Sanjuán, 2011b: 559). Es decir, el papel principal lo tiene la recepción personal del alumnado, el docente reconduce esta primera interpretación hacia la construcción del sentido profundo del texto. El resto opta por las reseñas escritas y orales o los exámenes, sobre todo para el caso del estudio de la literatura clásica estudiada desde una perspectiva diacrónica y estilística o estructural, distinguiéndola frontalmente de la literatura juvenil de libre elección, que tiene un carácter más fructivo; en estos casos el profesorado coincide en pedir que se compartan opiniones y sugerencias de lectura, otorgando a esta una actividad social constructiva. En este sentido, S12 insiste en la importancia de sustituir el nombre tradicional de estas actividades para dar más énfasis al proceso de construcción de sentido por parte del propio alumnado, así, el concepto de *lectura obligatoria* se sustituye por *leer juntos* o *leer en la intimidad* para distinguir la lectura compartida de la lectura autónoma, respectivamente. En definitiva, como dice Sanjuán (2011b), la lectura intensiva se centra en el discurso del docente como guía, y la lectura extensiva pone la atención en el protagonismo del alumnado, como comentaristas de las obras.

Otro aspecto destacable en el que ya hemos insistido es la escasez de proyectos colaborativos.

### *c. Profesorado experimentado*

Al igual que ocurre en el resto de sectores, en este perfil de profesorado destaca la escasa formación didáctica de los licenciados en Filología y la percepción de no necesitarla. La excepción la representa So2, dada su formación como maestra, cuyo estilo docente en los dos primeros niveles de ESO está más cerca del modelo pedagógico de primaria basado en la adquisición de habilidades lingüísticas —leer, escribir y hablar—,

---

<sup>257</sup> Utilizamos este concepto en términos muy genéricos, no estrictamente vinculado a las Comunidades de Aprendizaje, sistema en el que no participa ninguno de los centros en los que trabajan los sujetos entrevistados, aunque partimos y compartimos algunos de los referentes teóricos de estas comunidades (Freire, Habermas, Vygotski o Bruner).

con actividades parceladas según los bloques de la materia en un horario semanal fijo para cada uno.

El factor de la escasa formación didáctica repercute en la ausencia de prácticas metodológicas reconocibles. Se identifican actividades de lectura y producción cercanas a los talleres literarios en So2 y So8, aunque sin conciencia del uso de esta metodología específica, es decir, las actividades de escritura que se proponen a partir de la lectura de textos no se reconocen como talleres literarios, más bien se presentan como ejercicios retóricos de imitación de modelos de una forma intuitiva, no razonada ni con conocimiento de fuentes procedentes del ámbito de la didáctica de la literatura actual. Sin embargo, el uso de las prácticas de escritura son un buen vertebrador del aprendizaje literario, a juzgar por los trabajos que han investigado en esta campo (desde Delmiro, 2002; Sanjuán, 2011b; Zayas, 2011a; Dueñas Lorente, 2013; Bombini, 2016; García Roca, 2019, entre otros).

Para la lectura extensiva, aquí también se alternan las modalidades de lectura: entre lectura silenciosa y lectura autónoma (S10), el método de *todos leemos* (So2) y la lectura en voz alta (So8 y S11), frente a la lectura intensiva compartida y en voz alta (So2, So8 y S11), que sigue ciertas pautas del aprendizaje dialógico, aunque en algún caso se advierte una mayor intervención del docente (So8). S10 representa el arquetipo de modelo de intervención transmisivo y prescriptivo, en el que la construcción de sentido tiene carácter unidireccional y unívoco.

Salvo en los casos de So2 y S11, en el resto de docentes experimentados la lectura obligatoria de un número determinado de obras cada trimestre es la única alternativa, lo que los distingue del resto de la muestra que se analiza en este trabajo.

### **4.3. Evaluación**

En la figura 22 se pueden apreciar de forma gráfica los vínculos representados en la red semántica correspondiente a este dominio. Las categorías y subcategorías coocurrentes fusionan otros códigos surgidos en las conversaciones y que han sido ya descritos en el apartado 3 de este capítulo. Aquí se ha simplificado la red de categorías para delimitar el espacio de la síntesis e interpretación de resultados, según los códigos vecinos.

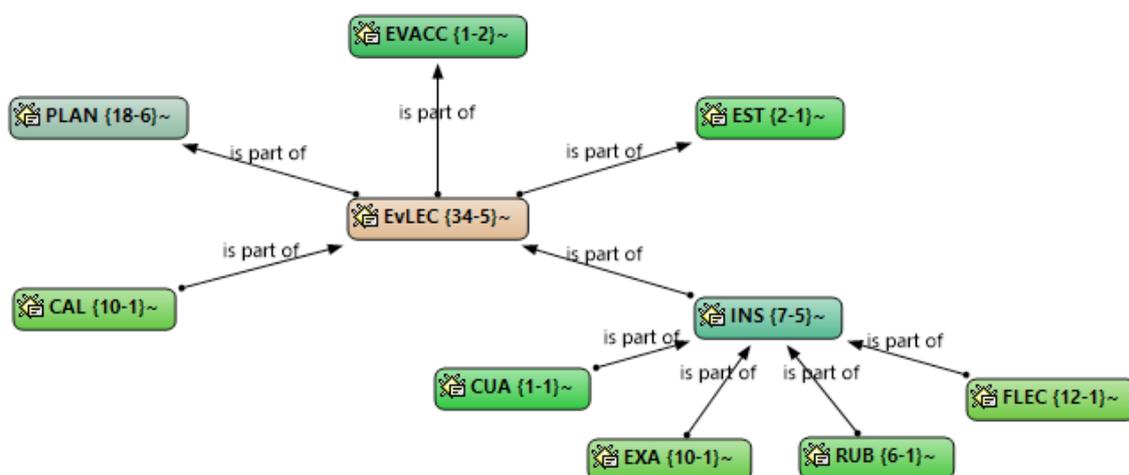


Figura 22. Evaluación de la educación literaria. Red semántica  
Fuente: creación propia a partir de Atlas.ti

El concepto de evaluación de la educación literaria se ha identificado con la evaluación de la lectura (EvLEC), proceso que forma parte de la planificación de la materia (PLAN) y del modelo de evaluación por competencias (EVACC) basado en los indicadores que marcan los estándares de aprendizaje (EST). Como puede observarse, la fundamentación de estas últimas categorías es bastante escasa, dado que la muestra analizada no ha interiorizado aún el modelo de evaluación criterial que señalan los textos normativos.

Como parte del proceso de evaluación de la lectura han surgido los criterios de calificación y ponderación (CAL) y los instrumentos (INS) más utilizados: cuaderno del alumnado (CUA), rúbricas (RUB), exámenes tradicionales (EXA) y fichas de lectura (FLEC). Estos dos últimos instrumentos de control son los más utilizados, de ahí la diferencia con el resto en cuanto a las veces que han aparecido en las conversaciones con los sujetos entrevistados.

#### a. Profesorado novel

La pauta de este sector es la lectura obligatoria de uno o dos libros por trimestre, según el volumen de la obra, elegidos libremente por el alumnado, y subir nota por cada lectura complementaria. La ponderación en el total de la nota de la materia es el 20%, dentro del apartado de *tareas evaluables* (60% del total) —el 40% restante corresponde a las pruebas escritas que evalúan los contenidos de cada unidad didáctica—.

El modelo de evaluación de la lectura es oral e individual, y está basado en un patrón reproductivo de confirmación y control, lo que contrasta con el marco teórico defendido por la entrevistada, el aprendizaje significativo, al que le correspondería un modelo más

reflexivo y con aplicación de lo leído. Es decir, una evaluación realmente formativa en el uso del lenguaje metaliterario con vistas a avanzar en la expresión de las valoraciones sobre las lecturas (Margallo, 2012c: 147).

Los principales instrumentos de evaluación de la profesora novel son el cuaderno del alumnado para las producciones escritas y las rúbricas para las tareas y productos finales.

En definitiva, aunque se puede hablar a grandes rasgos de una evaluación criterial diversificada, reiteramos el contraste que aparece entre la práctica metodológica basada en el aprendizaje por tareas y la evaluación transmisiva de la lectura, cuyo principal objetivo es el control de la lectura efectiva de la obra elegida por cada alumna y alumno.

#### *b. Profesorado con experiencia intermedia*

En este perfil de profesorado aparecen dos modelos de evaluación de la educación literaria: por un lado, la evaluación de los contenidos humanísticos e histórico-literarios de la cultura literaria<sup>258</sup> (convenciones retóricas, cuestiones de estilo, contexto o localización); y, por otro, la evaluación de la lectura.

Para la evaluación de los contenidos humanísticos o las convenciones literarias, el instrumento de evaluación utilizado mayoritariamente es el examen tradicional, que suele incluir preguntas de desarrollo transmisivo de carácter memorístico, comprensión lectora y comentario estilístico de un texto. La ponderación de esta nota en la calificación final varía entre el 60% y el 70%. En este apartado, llama la atención la pervivencia de las pruebas escritas transmisivas, asumidas como una obligación que, sin embargo, no aparece en ninguna norma, a pesar del rechazo que se declara en las representaciones expuestas por la mayor parte de entrevistados.

La evaluación de la lectura está basada en gran parte de los participantes en las recensiones o fichas de lectura, orales o escritas. Las recensiones orales tienen dos formatos: como exposición oral planificada siguiendo el mismo guion de temas que la ficha de lectura escrita —datos bibliográficos, autoría, tema, resumen del argumento, principales elementos narrativos, opinión personal y recomendaciones— (So1, So3, So5, So6 y So9), o como discurso no planificado cuando tiene lugar en el marco de una tertulia o círculo de lectura, otorgando más espacio al diálogo, la confrontación de opiniones en la construcción de sentido y la interpretación subjetiva del alumnado (S12). Este último formato incluye una actividad de producción escrita también evaluable, el diario de lectura o bitácora, donde cada alumno recoge los comentarios personales que le han sugerido la lectura y los pone en relación con su itinerario personal de lectura o intertexto

---

<sup>258</sup> Seguimos la distinción entre aspectos humanísticos y metodológicos que sugiere De Beaudrap (2016) para hacer más visible la separación entre *contenidos* y *dispositivos metodológicos*, más acordes estos últimos con la adquisición de habilidades que con la adquisición de un saber.

lector. Esta forma de comentario impresionista contribuye a situar al alumnado en su propio proceso de creación de una identidad lectora desde la intimidad y ofrece más garantías de continuidad del hábito lector en el futuro.

Por su parte, las reseñas escritas no varían del modelo tradicional ya expuesto; algunas incluyen una valoración por parte del alumnado en clave de colores (So6) que sirve para elaborar un listado de lecturas recomendadas por niveles según la aceptación de los lectores. En este contexto, los participantes confiesan que dan preferencia a unos ítems más que a otros, coincidiendo en la preeminencia de la opinión personal por encima del resto (So3, So6 y So7) o el grado de dificultad de los textos (So7).

Los instrumentos utilizados para ambos modelos de evaluación de la lectura alternan entre la rúbrica, las listas de control en el diario del profesorado, donde se anotan el número de intervenciones y de fichas presentadas, y la observación directa. A pesar de la variedad de instrumentos, el criterio mayoritario para calificar la lectura es intuitivo porque se rechaza dar un valor cuantitativo y lo importante es *que lean*, sin entrar en la cuestión de valorar el grado de adquisición de una competencia literaria en términos metaliterarios que faciliten la expresión de un discurso crítico propio en consonancia con la progresión cualitativa a la que el profesorado hace alusión en sus creencias sobre la lectura literaria.

Los valores de la ponderación de la lectura varían entre un 10% y un 20%, porcentajes que se amplían como *premio* por cada obra adicional leída, tanto en la materia de Lengua castellana y Literatura, como en otras materias no lingüísticas. Esta ponderación confirmaría el estatus precario de la literatura en el currículum, entre otros factores.

### *c. Profesorado experimentado*

La dinámica en el apartado de evaluación de la educación literaria de este grupo de profesores y profesoras no varía significativamente con respecto al resto, por lo que se mantienen las dos vertientes de evaluación de convenciones literarias y aspectos históricos y evaluación de la lectura. En este caso, la secuencia que se sigue es la siguiente: lectura, exposición oral, ficha descriptiva y valoración final. Solo un participante (S10) no responde a este modelo, que combina enfoque transmisivo y comprensivo, para decantarse por el modelo transmisivo tradicional de lectura obligatoria y examen de control de una lectura obligatoria trimestral, decidida por el departamento.

Por otro lado, sí se puede hablar de adaptación a la evaluación criterial que promueve la enseñanza por competencias en los casos de So2 y So8, para quienes la educación literaria, como bloque curricular, está sometida a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que le son propios, además de otros contemplados en el resto

de bloques de destrezas y contenidos. Por ello se aplica una evaluación de resultados a partir de las actividades de producción, tanto orales como escritas, y de comprensión lectora, presente esta última en todas las pruebas escritas, sin darle un valor unitario a cada obra leída. So2, además, es la única que utiliza diversas rúbricas como instrumento de evaluación.

La evaluación cualitativa guiada por la intuición la practica una participante (S11), a través de la observación directa y algunas anotaciones en el diario de clase sobre el grado de participación del alumnado en los diálogos de las tertulias o en los debates y discusiones literarias.

Las ponderaciones que se aplican como criterios de calificación también oscilan entre el 10 y el 20 por ciento. Las ponderaciones bajas, a juicio de algún entrevistado (S10), y las dificultades del alumnado actual en la comprensión de ciertos textos literarios, tienen como consecuencia que algunos alumnos renuncien al punto de la lectura, dejando en blanco la pregunta de control sobre la lectura en la prueba escrita. Volvemos a ver, nuevamente, una manifestación de la precariedad de la educación literaria, aunque en este caso en las creencias del alumnado.

En definitiva, la motivación hacia la lectura, objetivo principal manifestado en las creencias de los entrevistados, se diluye por la escasa relevancia de las prácticas docentes reales aplicadas a ese mismo objetivo (Dias-Chiaruttini, 2014).



## CAPÍTULO X

### CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE LITERATURA A PARTIR DE SU FORMACIÓN

Como se indica en el capítulo IV de esta tesis, la formación inicial en España contempla la formación académica necesaria requerida por la ordenación general del sistema educativo y la formación pedagógica y didáctica establecida por la Administración central en colaboración con las universidades, adaptada en la actualidad al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, obligatorias para el ejercicio de la función docente. Como también se detalla en ese mismo capítulo, el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se inició en el curso 2008-2009, por lo que ninguno de nuestros entrevistados está en posesión de esta titulación, sí del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), sistema anterior al actual máster. En la tabla 33 se muestran las titulaciones con las que los sujetos entrevistados han accedido al puesto docente que ocupan actualmente.

En la metacategoría de *Formación* hemos contemplado dos categorías principales: formación inicial (FI) y formación permanente (FP), en alusión a la formación postescolar realizada en el ejercicio profesional. Dentro de la formación inicial se contemplan los testimonios sobre la formación disciplinar y didáctica de la materia en general, mientras que en la formación permanente hemos indagado sobre la formación específica en didáctica de la literatura (DLIT), dado que la formación inicial solo contempla este apartado en los créditos del Máster de Secundaria, y la distinción entre formación entre iguales (FEI) y formación informal (FIN), dos modalidades de formación permanente muy valoradas en los perfiles de competencias profesionales docentes y en los estudios sobre creencias y saberes del profesorado. La tabla 34 muestra la organización de estas categorías.

MUESTRA	TITULACIÓN ACADÉMICA	TITULACIÓN PEDAGÓGICA
So1. Ana	Filología Hispánica	CAP
So2. Soledad	Magisterio y Filología Hispánica	
So3. Miguel	Filología Hispánica	
So4. Carmen	Periodismo	
So5. Benito		
So6. Mercè		
So7. Ramón		
So8. Luis	Filología Hispánica	CAP
So9. Federico		
So10. Javier		
So11. M. <sup>a</sup> Victoria		
So12. Almudena		

Tabla 33: Titulaciones de los entrevistados  
Fuente: elaboración propia

FORMACIÓN			
Categorías principales		Categorías emergentes	
Formación inicial	FI	Didáctica de la lengua y la literatura	DLL
		Influencias de la formación inicial	INF
		Certificado de aptitud pedagógica	CAP
		Profesión	PROF
Formación permanente	FP	Didáctica de la literatura	DLIT
		Enseñanza por competencias	ECC
		Formación entre iguales	FEI
		Formación informal	FIN

Tabla 34: Formación. Categorías  
Fuente: elaboración propia

En las líneas que siguen nos ocuparemos, en primer lugar, de la valoración que nuestros entrevistados y entrevistadas hacen de su formación inicial, para pasar después a la valoración de la formación permanente, y a las modalidades y temáticas más seguidas en esta última.

En este apartado no haremos la distinción que hemos hecho en los bloques estructurales anteriores dedicados al análisis de las creencias y prácticas del profesorado según la variable independiente de la antigüedad en el cuerpo, por considerar que no es tan relevante dado el grado de similitud que hemos encontrado en la valoración de los saberes de la muestra. Aquí se ha optado por una organización estructural que tiene que ver más con el conocimiento del contenido y los conocimientos práctico y pedagógico.

## 1. Formación inicial del profesorado de literatura

Como ya se ha indicado en otro espacio de este trabajo<sup>259</sup>, para el ingreso en la función pública docente solo es necesario estar en posesión de la titulación de doctorado, licenciatura, arquitectura, ingeniería o título de grado correspondiente, sin que la especialidad sea prescriptiva, y del Título de Especialización Didáctica o del Título Oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica. En la tabla 33 se indica la titulación con la que los sujetos entrevistados en esta investigación han accedido a la profesión docente. En el apartado dedicado a analizar las trayectorias vitales de los informantes se comentó que buena parte de ellos expresaron su deseo de ser maestros o profesores ya desde la infancia o la adolescencia (S01, S03, S06, S08, S09, S10 y S12), como un factor vocacional, aunque sin tener clara la etapa (S08, S03) o la especialidad (S01, S03, S06, S09 y S10). En el caso de Benito (S05) su vocación profesional se decantaba claramente hacia los *libros* porque dudó entre Filología y Biblioteconomía. En otros casos, la elección también estuvo motivada por la afición lectora (S07 y S11). Dos de nuestras entrevistadas han accedido con titulaciones distintas a la formación filológica mayoritaria del resto de la muestra (S02 y S04), por lo que comenzaremos con la descripción de estos casos.

En el primer caso, como se vio en su perfil personal<sup>260</sup>, Soledad (S02) pertenece al Cuerpo de Maestros de Primaria y está habilitada para impartir clase en 1.º y 2.º de ESO porque después de terminar Magisterio estudió Filología Hispánica. Su valoración de la formación inicial es bastante entusiasta, por un lado, debido a la coyuntura sociopolítica que vivió en la facultad y la implicación del profesorado de la Universidad de Córdoba en todos los movimientos políticos y sociales de la época; y, por otro, por el alto nivel

---

<sup>259</sup> Remitimos nuevamente al capítulo IV, apartado 4.

<sup>260</sup> Ver capítulo VII, apartado 1.2

académico y la calidad de las clases que recibió de ese profesorado. Las razones por las que Soledad se matriculó en Magisterio también han quedado dichas en el apartado de la biografía personal. Se trata de motivos prácticos —cursar una carrera corta que le garantizaba en cierta medida un empleo rápido— más que vocacionales. Lo mismo se podría decir de su decisión de seguir estudiando y cursar la licenciatura de Filología Hispánica. En primer lugar, podía convalidar todo el primer ciclo de la carrera con su diplomatura; en segundo lugar, la licenciatura le permitía aumentar sus méritos en el escalafón; y, por último, obtenía la satisfacción personal de poseer una titulación superior.

Soledad comenzó pronto a impartir clase en el primer ciclo de secundaria por puro azar —siendo aún profesora novel—, a partir de ahí y hasta el momento actual su trayectoria profesional se ha desarrollado siempre en institutos. Aunque se siente satisfecha en esta etapa y en los niveles en los que imparte clase por considerar que los especialistas en Filología no están preparados para la docencia en los primeros niveles de ESO, habla abiertamente de la frustración que le provoca el no poder trabajar con el alumnado de Bachillerato, teniendo la formación para ello y pudiendo compartir la experiencia que tuvo como estudiante en su propio instituto —un centro piloto que destacó en su momento por los proyectos de innovación y las prácticas interdisciplinares que se implementaron en él, a las que hoy tanta importancia se les concede—, al mismo tiempo confiesa cierto arrepentimiento por no haberse presentado a las oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria.

En definitiva, Soledad cuenta con la ventaja de tener el conocimiento filológico de la materia y el conocimiento pedagógico adquirido en Magisterio y en sus primeros años de docencia, en los que impartió clase en los últimos cursos de la etapa de Educación General Básica, 6.º, 7.º y 8.º, es decir, lo que hoy equivale a 1.º y 2.º de ESO, de ahí que sí se sienta preparada para la enseñanza de la materia y se considere toda una «especialista».

En el segundo caso, Carmen (So4) accede al puesto en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura con la titulación de Licenciada en Periodismo y Doctora en Comunicación. Esta profesora novel, que viene con una notable experiencia laboral en la universidad y en distintos medios de comunicación de radio y televisión, cree que su formación universitaria le ha servido para aplicar en la docencia la curiosidad innata de los periodistas en cualquier lectura —«Yo me leo un artículo de opinión donde citan un libro que yo no conozco y busco el libro porque, porque si no, no entiendes el artículo, es imposible que lo entiendas, y buscas el libro y te lo leerás o no te lo leerás pero ya lo buscas»—, además de una actitud más crítica para el trabajo con los textos, incluidos los literarios. Sin embargo, reconoce sus carencias en el ámbito de los estudios literarios y en la historia de la literatura, motivo por el cual ha ampliado su formación

recientemente a través de un Máster en Literatura Española e Hispanoamericana organizado por la Universidad de Barcelona en modalidad no presencial. Además, para superar esas carencias de las que habla lleva dos años «leyendo a destajo» autores clásicos de la literatura contemporánea, como Philip Roth, o menos contemporáneos, como Virginia Woolf, convencida de que «aunque no los tenga que tratar en clase como parte del currículo», sí puede hacer un uso didáctico de ellos, los puede usar «como utilizo a Henning Mankell, puedo usar textos y dárselos a los niños». Su preocupación por conocer mejor la historia de la literatura española, es decir, el conocimiento del contenido literario, tiene una proyección más pedagógica —«yo creo que cuanto más sepa yo de esa literatura... más voy a ser capaz de transmitir esa im... esa importancia que tiene, y que, y que los que se han inventa(d)o el canon, me guste o no... por algo se lo habrán inventa(do) entonces yo quiero descubrir <risas> cuál es esa transcendencia, pa(ra) poder explicarla mejor, ya está»—, por lo que muestra una preocupación mayor por el conocimiento práctico del contenido, aunque no se plantea la faceta del conocimiento didáctico de forma explícita.

El resto de sujetos entrevistados cuentan con una formación estrictamente filológica y, en algunos casos, además, con una formación complementaria, como en los casos de Ana, también licenciada en Filología Románica y Antropología, y Luis y Javier, ambos con estudios de tercer grado y el título de doctores en Filología Hispánica.

A Ana la licenciatura en Antropología le ha servido para ampliar el concepto de lo literario y cambiar, según su declaración, la concepción de su propio rol de docente y la de sus discentes:

So1. ...la base está en Filología porque es lo que tú quieres, de alguna manera, piensas que puedes hacer. O sea, el ideal cuando tú sales de, de la Universidad es «yo voy a ser una fantástica profesora de Lengua y Literatura y voy a hacer que mis alumnos, todos, lean y sean, todos, quieran ser profesores de Lengua y Literatura porque esto es maravilloso». Luego ya te encuentras con la realidad, de ti misma, primero con la realidad de uno mismo.

Antropología la ha situado dentro de la clase «como lo que soy, en mi sitio de poder» y le «ha abierto otra forma de hacer y de enseñar» y de ver la literatura teniendo en cuenta la «experiencia del otro» y las relaciones de poder que se dan en un aula. La motivación de Luis y Javier para elaborar sus respectivas tesis doctorales tiene más que ver con sus intereses personales por los temas investigados —la propaganda y política cultural de Falange a través del grupo de la revista *Escorial*, en el caso del primero, y los modelos de novela detectivesca creados por Conan Doyle, A. Christie, D. Hammett y R. Chandler, en el segundo—, sin ninguna ambición de cara al ámbito universitario.

También se han revisado en capítulos precedentes las propuestas actuales para reformar la formación inicial de los docentes con el fin de llegar a un mayor equilibrio

entre formación científica en los contenidos propios de la especialidad y formación en didáctica específica de la materia, es decir, las bases para imbricar teoría y práctica. En el análisis de los datos que hemos extraído de las entrevistas realizadas en nuestro estudio de campo constatamos que casi todas las personas entrevistadas coinciden en señalar que la formación recibida en la universidad les ha capacitado para conocer la materia más o menos en profundidad desde un punto de vista teórico o científico, pero insuficiente desde el punto de vista pedagógico. Hay que recordar que el modelo de formación inicial en España es consecutivo y a juicio de numerosos expertos ahí radican las principales tensiones en el desarrollo de las competencias profesionales<sup>261</sup>. Por tanto, los testimonios que aquí se recogen vienen a corroborar las conclusiones a las que han llegado los estudios referenciados.

La primera causa del desajuste entre formación teórica y formación didáctica, según nuestros informantes, se debe a la concepción inmanente de la materia en los planes universitarios, esto es, en la universidad se adquiere la formación de «filólogos» (S05, S12), la «materia prima» (S12), pero no la de profesores ya que esos planes de estudio de Filología no contemplan, ni antes ni ahora, ninguna materia de carácter pedagógico o didáctico, hasta el punto de que hay quien considere que esta formación donde mejor se adquiere es en las academias que preparan oposiciones —«de hecho, compañeros míos de la facultad... yo no lo he dicho nunca pero ellos me han dicho "es que la carrera se saca en la Tecnos<sup>262</sup>"» (S05). Además, todos los entrevistados, sin excepción, se reconocen a sí mismos bajo el marbete de las Humanidades o el saber humanístico, nadie menciona el ámbito de las Ciencias Sociales como propio de la profesión docente.

En segundo lugar, porque la formación filológica es muy teórica y poco práctica dado que se basa, principalmente, en el estudio del aparato crítico y teórico, en la bibliografía de fuentes secundarias —«la universidad lo que te da sobre todo es bibliografía, bibliografía, de pistas que no sabes ni que existían, claro» (S09)—, y en el estudio de autores, corrientes y épocas, pero no en los textos literarios propiamente dichos, la *obra en sí*, como afirma Mercè, que solo recuerda haber leído en sus años de facultad algo de poesía pero nada de narrativa o teatro —«Me mandó un libro sobre *La regenta*, no *La regenta*, luego, tuve que leer crítica literaria»— y echa de menos que en la

---

<sup>261</sup> Además de la nómina de expertos que se mencionan en el capítulo IV de esta tesis, dedicado a la formación del profesorado de secundaria, y en especial al profesorado de Lengua y Literatura, remitimos a la sección monográfica del número 39 de la revista *Lenguaje y textos* (2014), dedicada a hacer una revisión del máster de profesorado y la formación inicial en las áreas lingüísticas, especialmente al dossier bibliográfico elaborado por la profesora Trigo, «En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura» (Trigo, 2014). En la misma línea de investigación, puede verse el estudio más actualizado de Escudero *et al.* (2019).

<sup>262</sup> Conocida academia de oposiciones situada en La Zubia, localidad del área metropolitana de Granada.

facultad algún profesor hubiera leído literatura en clase —«que se emocionara en clase leyendo, no lo he tenido, es muy triste». En este contexto, Federico afirma, con mucha ironía, que la formación universitaria no se completa «si tú no pasas rato en la biblioteca y la cafetería».

Por otro lado, los años de universidad son también años de descubrimiento, descubrimiento de otras formas de afrontar y relativizar las ideas y creencias adquiridas en etapas formativas anteriores:

S03. ...también en la carrera descubrí a profesores interesantes, con otra manera de ver la literatura, ¿no? De que te... que me inocularon también el gusanillo de la investigación, de, de cuestionarlo todo, de que no hay nada que sea sagrado, ni nada que esté ya totalmente demostrado.

Y otros descubrimientos no siempre de índole académica:

S10. Yo era de pueblo, y más que descubrir la facultad descubrí la ciudad, yo era de una familia campesina, y descubrí aquí otras formas de vida, la vida en los pisos, etc., entonces, entre eso, las huelgas de interinos, tampoco te voy a decir que yo tenga una formación excelente, tengo una formación a trompicones, *hay cosas de las que sé algo y hay cosas de las que no tengo ni idea, y fue más descubrir con la vida y con las cosas de trabajarlas después, que no durante la facultad.*

En esta última cita, destaca otro aspecto que nos interesa, la didáctica como intuición y fruto de la práctica, con la que se superan tanto los déficits conceptuales como pedagógicos. Algunos de nuestros entrevistados han confesado haber aprendido muchos de los contenidos de la materia cuando ya trabajaban (S10, S11). Javier, modelo de docente transmisor, insiste en ello y al mismo tiempo considera suficientes estos conocimientos para impartir clase en la etapa de ESO, sin echar de menos la formación didáctica:

S10. Vamos a ver, tú estudias tu carrera y te sabes la materia, más o menos, cada uno tiene sus lagunas, y lo que no te sabes bien pues te lo vuelves a estudiar. Para lo que se necesita, sobre todo en la ESO, tienes más que de sobra con lo que estudiaste en la carrera, en términos generales.

En la misma línea de la didáctica por intuición se declara abiertamente Luis: «yo he aprendido a ser profesor siendo profesor como se aprende a andar»<sup>263</sup>. Otro tanto se puede decir de Ramón, quien se felicita por tener una formación inicial muy completa gracias a haber pertenecido a una promoción universitaria de alumnos muy pequeña —«éramos doce, doce de Hispánicas, terminamos unos seis, con lo cual aquello eran clases particulares» (S07)— y pese a no haber podido especializarse en alguna rama de

---

<sup>263</sup> Paradójicamente, en la actualidad Luis es profesor asociado a tiempo parcial en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

la Filología, eso le proporcionó a él y al resto de sus compañeros un perfil integral que les facilitó el éxito en las oposiciones, habida cuenta de la carga disciplinar del modelo de selección actual del profesorado de secundaria.

La valoración más o menos positiva que se hace de la formación académica universitaria se contrarresta con la valoración mayoritariamente negativa respecto al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), obligatorio para acceder a la función docente en centros públicos no universitarios hasta el curso 2008-2009, que fue sustituido por el actual Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, también conocido como MAES<sup>264</sup>. Las carencias psicopedagógicas que se señalan en la formación recibida en el CAP, aspecto destacado por todos los expertos que han tratado este asunto como un mal endémico de nuestro sistema educativo en los niveles universitarios (González Sanmamed, 2009; Gutiérrez González, 2011; Imbernón, 1994, 2001, 2014, 2016, 2017a, 2017b; Lorenzo Vicente *et al.*, 2015; Núñez y Rienda, 2012a; Pérez Gómez *et al.* 1999, Pérez Gómez (coord.) 2010; Trujillo *et al.*, 2020; Viñao, 2013), se han ido supliendo, en la mayoría de los casos, en los años de inicio de la práctica docente o socialización profesional, a través de la observación en lo que se podría llamar *formación entre iguales* —«A nosotros en Filología no nos enseñan a ser profes, el CAP te sirve para poco, yo de los que más he aprendido para ser profe es de mis compañeros» (S07)—, la modalidad que Imbernón considera de mayor impacto para el profesorado (Imbernón, 2017: 71). Ampliaremos la información sobre esta modalidad en el epígrafe dedicado a la formación permanente.

Aunque en muchos de los testimonios de nuestros entrevistados se deja ver la insatisfacción por el modelo seguido en su formación pedagógica, solo un entrevistado (S05) propone un nuevo modelo de formación inicial docente en los estudios de Filología con medidas que suplan las carencias citadas:

- a. Creación de materias específicas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, bien como troncales, bien como optativas, en el grado de Filología.
- b. Creación de materias relacionadas con el diseño de recursos y herramientas didácticos, ya sean propias del ámbito de las nuevas tecnologías digitales, o bien de materias relacionadas con áreas asignadas a la materia Lengua Castellana y Literatura en secundaria, caso de las bibliotecas escolares.

Como se puede comprobar, las propuestas de Benito no distan mucho de las que se han mencionado en los apartados 2.3 y 4 del capítulo IV de esta tesis.

---

<sup>264</sup> Véase capítulo IV de este trabajo.

## 2. Formación permanente

La incidencia formativa del contacto entre el profesorado, como formación entre iguales o formación informal, nos permite vincular ya los testimonios de nuestros entrevistados con la formación permanente. Como ya se ha dicho en otros lugares de este trabajo, la formación permanente es la que está asociada a la práctica profesional, que en el ámbito educativo español y andaluz, en particular, está regulada por distintas normas. Hemos hecho alusión al Decreto 93/2013, de 27 de agosto, en cuyo preámbulo, precisamente, se pone énfasis en la importancia y el protagonismo que deben tener los centros educativos como unidades básicas para el cambio, la innovación y la mejora. Así, el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, a través de los CEP, promueve la formación en centros y la autoformación con la participación en grupos de trabajo, proyectos de innovación y programas educativos, para estimular el trabajo cooperativo del profesorado y el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa. Los CEP nacieron en los años 80 del siglo pasado como fruto, entre otros factores, de la influencia de los movimientos de renovación pedagógica y las escuelas de verano a los que algunos de nuestros entrevistados, los de trayectoria profesional más larga, se refieren con nostalgia (S08 y S11).

S11. Afortunadamente, por edad me correspondió los años, digamos, muy importantes de las escuelas de verano, finales de los 70-80.

Luis destaca el dinamismo de los grupos de trabajo que se hacían en los centros educativos a mediados de los 90, sin tanto control burocrático ni rigidez administrativa como en la actualidad, y que permitían una «actualización científica dentro de las áreas» que no existe hoy día. M.<sup>a</sup> Victoria, por su parte, rememora las iniciativas de formación que se organizaban en el mes de julio, a finales de los 70 y a lo largo de los 80, en las que «nadie tenía en cuenta si estábamos de vacaciones o no» sino las ganas de innovar y cambiar la escuela autoritaria y rígida que venía del franquismo. Parte de las reivindicaciones de aquella época, como la creación de un cuerpo único que eliminara las diferencias entre el profesorado de las distintas etapas, desde Infantil a la universidad, no han prosperado y se quedaron como «utopías de un periodo» (S11), sin embargo, las experiencias vividas y compartidas, junto con el marco teórico que sustentaba el deseo de cambio, son las deudas que hoy día siente M.<sup>a</sup> Victoria como profesional.

La influencia de esos movimientos innovadores caducó pronto y sus iniciativas fueron sustituidas por un modelo centralista y vertical de formación permanente, propio de las etapas de reforma, impuesto desde las direcciones generales de la Consejería responsable en materia de educación. En el caso de Andalucía, es la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa la responsable de dirigir y establecer

cada año las prioridades de las líneas estratégicas de la formación permanente relativas a la mejora de los rendimientos del alumnado —concretada actualmente en la programación del currículo por competencias, las medidas de atención a la diversidad, la transformación digital de los centros y el desarrollo de la competencia digital docente, la participación en programas educativos europeos y la coordinación de actuaciones multidisciplinares en la enseñanza bilingüe—; la capacitación profesional docente —según las competencias comunes o específicas que se desarrollan en los distintos roles profesionales que puede desempeñar un docente (especialmente, la coordinación o la función directiva)<sup>265</sup>—; la investigación e innovación educativas a través de la participación en programas multidisciplinares, las buenas prácticas y la transformación de los centros en entornos colaborativos de aprendizaje —mediante el impulso a la participación de las familias en la vida de los centros y la difusión de los modelos de éxito de los centros rurales, así como las estrategias que favorecen la diversidad cultural y la atención al alumnado migrante—, entre otras. Además de los CEP, el modelo centralista en Andalucía se transmite a través del Aula Virtual de Formación del Profesorado<sup>266</sup>. Otra importante plataforma formativa la compone el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dependiente directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que realiza toda su oferta en la modalidad de formación no presencial.

La falta de autonomía o autonomía relativa, los requisitos administrativos que impone la realización de cualquier modalidad formativa en la actualidad, como señalaba Luis más arriba, sobre todo en los casos de formación en centros, grupos de trabajo o formación específica en centros —modalidad asociada a los programas educativos—, la escasa posibilidad de aplicación didáctica de algunos contenidos<sup>267</sup> y las tendencias o *modas* de las pedagogías digitales (clase invertida, STEAM, pensamiento visual...) son algunos de los factores que se suman para que la valoración de la formación permanente por parte del profesorado no sea completamente positiva. Como en otras ocasiones, Javier es el entrevistado más crítico:

S10. Yo aprendo de, digamos, informalmente, y además creo que el problema no es pedagógico. La idea de que esto mejoraría si mejorásemos nuestra formación como profesores, implica, de alguna manera, pensar que el fallo está en nuestra formación como profesores, yo creo que no es así, yo creo que el fallo está en otro lado, lo cual no implica que no esté bien una serie de cursos que fueran razonables, que pusieran de acuerdo a la

---

<sup>265</sup> Desde el curso 2020-2021 y como consecuencia de la situación creada por la pandemia COVID-19, estas competencias profesionales están ligadas al apoyo de la enseñanza semipresencial y la creación de materiales, recursos digitales y edición de vídeos educativos.

<sup>266</sup> Plataforma digital de formación tutorizada de la Consejería de Educación, organizada a través del entorno de aprendizaje Moodle.

<sup>267</sup> Véase cita de S10 en página 408.

gente, que como hay tanta hipocresía y es un mundo de tanta mentira, pues, entonces, todos esos cursos...

ENT-Y DE MODAS.

S10- De modas, de TIC, a mí todos esos cursos, no, no me lo creo, yo creo que no está en la formación del profesorado. El profesor que le va bien los alumnos de la playa y de la montaña, zonas ricas, zonas pobres, con padres divorciados, con libros en la casa, alumnos con problemas, a todos les va bien, ¿quién es ese profesor? El profesor de móvil. ¿Conoces algún alumno que no maneje el móvil?

Aunque no es el único:

So1. ...después de las oposiciones y te dan esos cursos... —Sí, DE PROFESORADO NOVEL—, sí, esos son nefastos, son casi como el CAP que era un aburrimiento.

No obstante, no todos los testimonios reflejan esta actitud negativa hacia la formación permanente. De hecho, en los primeros años de ejercicio profesional lo habitual es participar en numerosas iniciativas formativas de temática variada —«He hecho mucha formación, mucha formación. Algún TIC, de todas clases y colores. Formación a distancia, formación presencial» (So1); «al principio yo... me apuntaba a todo lo que salía» (So5)— con el fin de aumentar los méritos en el apartado de perfeccionamiento, de cara a los concursos de traslados y a los incentivos económicos de los sexenios. Pero no siempre el interés viene motivado por el aspecto pecuniario o un mejor destino:

So7. Sigo acordándome de una compañera que tuve de Historia el año que aprobé, que se jubilaba ese año, y seguía preparando sus apuntes con una dedicación, y renovándose, y se apuntó al curso de internet, y yo decía, «pero si esta mujer se jubila», pero ella no, ella estaba ahí aprendiendo, le hice su primer cuenta de correo, entonces, claro, eso te enseña que puedes seguir trabajando y esforzándote lo que quieras, también aprendes de tus errores y de los de tus compañeros.

Por consiguiente, la motivación principal que mueve a nuestros entrevistados hacia la formación permanente, según se declara en las entrevistas, es de carácter individual aunque en algunos casos sí se expresa el deseo de acometer acciones conjuntas, colectivas, con las que se destaca el valor social de la profesión:

So7. ...creo que lo mejor sería lo que... hacer grupos de trabajo, propuestas, qué me ha funcionado, compartir experiencias, es una de las mejores formaciones, qué me ha funcionado a mí en clase, qué me ha funcionado para explicar esto, qué he visto que sí les motiva y qué he visto que no, pero lo que tenemos que olvidarnos es llegar a una clase y soltar 50 o 60 minutos de charla y que ellos no hagan nada porque así no vamos a ningún sitio...

So8. No, la de la facultad, no, pues, yo he aprendido a ser profesor siendo profesor como se aprende a andar, pero es verdad que he aprendido mucho, muchísimo, de otros

compañeros, se aprende mucho de estar con los compañeros en un centro, como yo les digo a mis alumnos de la facultad, nuestro trabajo es un trabajo de equipo, es verdad que cuando cerramos la puerta del aula estamos solos ante el peligro, pero trabajamos solos, es un trabajo en equipo y siempre aprendes algo del que tienes al lado, siempre, siempre, eh, es verdad que nunca he sido amigo de estructuras de formación del profesorado, sino que he sido amigo de formar grupos dentro de los propios centros...

Al margen de estos últimos testimonios, casi ningún participante alude a las iniciativas de formación llevadas a cabo en sus centros con carácter colectivo, a pesar de que en todos los centros se llevan a cabo, bien a través de los Planes de Formación anuales incluidos en los Proyectos de Centro, bien a través de la formación vinculada a los programas o planes estratégicos en los que participe cada centro. El único comentario que aparece en las entrevistas en este sentido es bastante peyorativo:

S10. Un compañero que tuve yo hizo un programa de lectura excelente, magnífico, en un pueblo de la Alpujarra, gracias a ese programa le dieron un traslado, y a nosotros un certificado sin hacer nada, a él le sirvió para ser jefe de estudios e irse a Almería, bien, pues a los alumnos del primer programa de lectura que él había hecho, los tuve yo y fueron los alumnos de 1.º de Bachillerato más malos que he tenido en mi vida, no sabían leer, no sabían estudiar, no sabían nada, nada de nada.

Los intereses en la formación individual, *grosso modo*, tienen que ver con adquirir conocimientos y estrategias prácticas sobre aspectos específicos de las tareas docentes en general. Lo que Tardif llama *saberes profesionales y curriculares* (Tardif, 2010: 29):

- Creación de recursos digitales para su aplicación en clase (S01) y creación de blogs educativos (S03, S05).
- Acción tutorial y atención a la diversidad a través de acciones de compensación educativa, en la modalidad de cursos o encuentros y jornadas (S01 y S02).
- O específicas de la materia Lengua y Literatura:
- Uso del periodismo en el aula o relación entre cine y literatura (S01).
- Organización y dinamización de la biblioteca escolar (S05).
- Prácticas de escritura creativa y animación a la lectura (S05 y S07).

En este plano más cercano a los contenidos propios de la disciplina de la que nos ocupamos, otro factor a tener en cuenta en la formación permanente reglada es la escasa oferta en materia de didáctica de la literatura, sobre todo una didáctica actualizada a las nuevas programaciones por competencias y las metodologías asociadas a este modelo basado en el aprendizaje, no en el contenido. Así lo muestran algunos testimonios que hemos recogido en las entrevistas:

S02. ...en principio [la formación permanente] me ha servido y me sirve mucho, lo que pasa es que sí que veo que, que dentro de los programas hay pocas actividades que reviertan en la literatura, en la didáctica de la literatura, ojo. Hay muchas actividades y de teatro...

pero luego, realmente, llevo años porque yo hice el curso de la LOGSE, pues, llevo años en los que no me forman en didáctica de la literatura, por ejemplo, no sé si me entiendes. Es decir, que yo he ido a cursos en los que me ayudaban a programar, me ayudaban a... ¿no? Y de ahí pues he ido cogiendo... y ahora hay una especie de parón, y yo no sé si es porque creen que ya todos nos hemos formado, pero creo que debería de haber como un recordatorio, o algo, que te hiciera ver cómo vamos, cómo evolucionamos.

So6. Filología tiene que estar encaminada la mayoría de las veces a la enseñanza, tiene que estar enfocada a la enseñanza, tenemos que saber cómo dar, cómo evaluar, y eso lo he aprendido con el CEP, por mucho que la gente hable mal del CEP, y no lo digo porque seas del CEP y estés aquí, tú sabes que soy muy burra diciendo las cosas, yo he aprendido muchas cosas, y otros han sido desperdiciados, pero en la mayoría he aprendido experiencias, yo siempre aprendo, siempre se aprende, y aprendo de buenos ejemplos, no hay más.

So8. ...en el terreno del conocimiento del currículum, de la profundización en determinados aspectos, yo creo que quejarnos, quien se queja, sencillamente, es porque no quiere hacerlo, pero, claro, es que no es solamente eso, la parte científica estaría muy bien, hubo un momento, en ese momento, a lo mejor a mediados de los años 90, en las que se supo conjugar la actualización científico-didáctica, pero de pronto, sospecho que fue cosa de dinero, pero en lo que hemos caído ahora empobrece mucho, pero no es que no sirva.

So9. Yo creo que lo tengo muy claro, es decir, si le pidiera al CEP algo o a profesionales de la didáctica, de la educación en cualquier área sería, igual que tenemos un programa, unos contenidos, competencias clave, todo eso, cómo secuenciar bien y que no dependa de la percepción que se tiene del aula, «vamos a hacer esto que me estoy aburriendo», no, no, secuenciar bien los contenidos con el estilo de trabajo, el estilo de tarea dentro del aula, es decir, yo creo que falta eso, falta eso, tal vez, en las aulas, los antiguos procedimientos de la LOGSE, cómo secuenciar los procedimientos, porque yo pienso que se trabaja más con las manos, el trabajo era manual, eso lo decía Juan Carlos Rodríguez, que hacían falta los clásicos, novelas policiacas y tabaco, y ahí empezar a escribir.

Donde hay mayor coincidencia entre los testimonios recogidos es en considerar las experiencias compartidas por otros docentes como la mejor manera de aprender, a través de cualquier modalidad formativa formal o informal, cuando se hace al margen del ámbito académico a través de lecturas, conferencias o participación en asociaciones:

So6. Los cursos, a mí me encantan, me encanta aprender cosas, pero yo lo que más me gusta del mundo son los ejemplos, siempre aprendo. Mira, una hizo a los alumnos hacer un vídeo de *El rayo de luna* de Bécquer, se tenían que leer la leyenda y hacer un vídeo con esa, me pareció genial, porque los haces meterse, eso es lo que a mí me gusta, yo he aprendido de gente, y a mí los cursos del CEP, cuando están bien, me gustan mucho.

ENT- ¿«CUANDO ESTÁN BIEN», QUÉ SIGNIFICA?

So6- Presentan su experiencia, exactamente, me encantó el de dominar la ortografía, luego vino el colegio este lo que hacen, cómo lo hacen, yo quiero cosas concretas. Yo no

aprendí nada con el curso del CAP y los profesores a los que yo tuve que asistir a clase [prácticum], para nada.

ENT-Y EN LA FORMACIÓN PERMANENTE LO QUE PIDES ES COMPARTIR EXPERIENCIAS.

So6- Yo sí, cuando viene, a hablar de lo que es una biblioteca, que tiene una dimensión social, mira me pongo mala, eso no lo soporto, no lo acepto, no puede ser, pero no me puedes contar eso, yo quiero experiencias, y te cambian la dimensión, yo he aprendido de gente que he visto, de experimentos, que somos la constatación de un fracaso los de Lengua, que a nuestros alumnos les ponen un micrófono: «*poh, poh*», y claro me pone enferma, y cuando tengo una alumna hispanoamericana, sudamericana, que tenía una y no sabe nada de gramática, y nada de lo que tú le das, pero habla 20 millones de veces mejor que los alumnos que tú tienes, dices, bueno, yo querría saber cómo lo hacen en Hispanoamérica, de verdad, cómo lo hacen los argentinos que hablan tan bien, yo quiero eso aquí.

S11. No solo con experiencia sino con una base teórica de deseo de cambio, un marco que me ayudó a tirar para adelante con muchas cosas. Entonces, le debo mucho a ese periodo, luego he leído mucho también, evidentemente, mucho de innovación, de revistas, está, por ejemplo, la de, cómo se llama la de Barcelona...

ENT- TEXTOS.

S11- *Textos*, efectivamente, he leído cosas muy, muy interesantes, hay mucha gente en España que ha innovado y ha hecho experiencias muy bonitas.

S12 ...la hacemos a través de jornadas, talleres, de lo que planteáis en el CEP, ese tipo de formación que uno va haciendo después cuando ve qué personas están en la misma línea de trabajo y uno va leyendo sobre ellas, asistiendo a jornadas, talleres, conferencias, y luego, trabajando con la lectura y la literatura en otros ámbitos que no son los académicos, en mi caso mi trabajo con *Entrelibros*, yo formo parte de la asociación, que es una asociación que lleva la literatura, pues, a ámbitos en los que normalmente no está la lectura, a la cárcel, a casas [de acogida] de mujeres maltratadas, hospitales, entonces, claro, trabajar con la literatura en esos otros ámbitos a mí me ha enseñado mucho, me he traído mucho de eso al aula, de la escucha, de poner la literatura en relación con la vida, y no solo con el canon, esa formación está ahí.

Lastemáticas también varían, no se centran solo en aspectos propios de la educación literaria o lingüística, también abarcan la necesidad del conocimiento disciplinar sobre dificultades de aprendizaje de cara a su tratamiento en la práctica:

So6. ...a ti te enfrentan a dar una clase, lo triste es que sea por tu cuenta, y luego, un alumno que tenga dislexia, yo no sé cómo tratar eso, ¿y tú cómo tratas eso?, yo el primer curso que di fue de la UNED, fue dificultades en el aprendizaje y la evaluación, hice tres cursos a la vez, uno de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pagándolos yo, y uno de evaluación, otro de dificultades, cómo los de Lengua no sabemos nada eso...

### 3. Análisis y discusión de resultados

Al igual que se ha hecho en el resto de apartados de análisis y discusión de resultados, incluimos la red semántica de categorías (figura 23) con los correspondientes vínculos que se han establecido entre ellas, así como la coocurrencia con otras categorías que aparecen en el análisis.

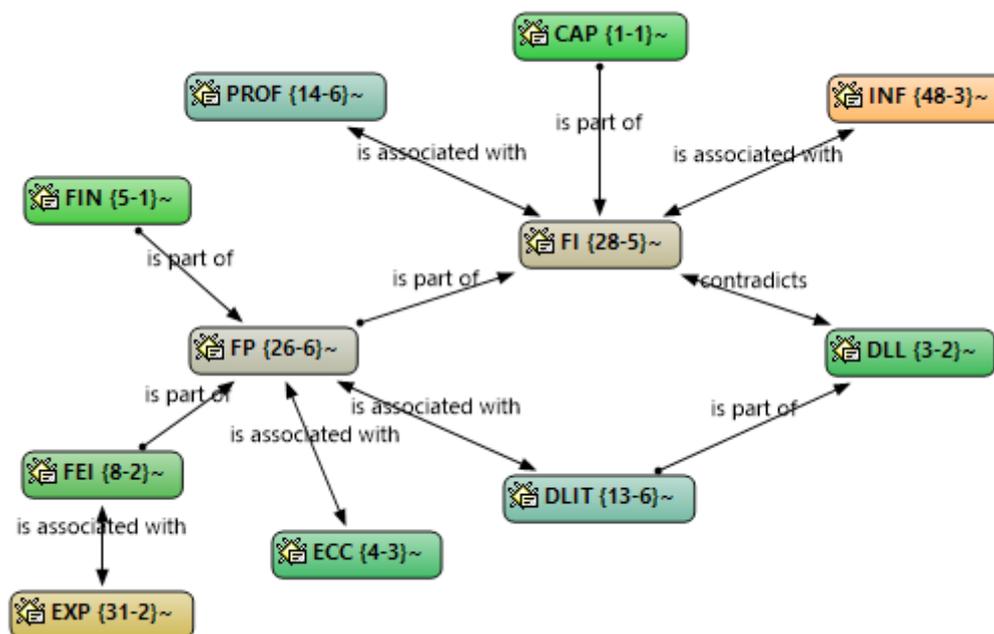


Figura 23: Formación. Red semántica de coocurrencias  
Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti

Respecto a la formación inicial, las coocurrencias están asociadas a las influencias (INF) de la etapa preprofesional, la elección de la profesión (PROF), ambas categorías ya comentadas en el apartado de las biografías personales. La poca estimación del profesorado de secundaria en materia didáctica (DLL) puede comprobarse por la escasa fundamentación de este código, con solo tres citas de dos informantes, de ahí que la formación inicial y la didáctica aparezcan como categorías contradictorias puesto que la profesión docente o la materia, en general, y la educación literaria (DLIT), en particular, son los ejes sobre los que trabaja el ámbito de la didáctica. Por ello, y a pesar de esta escasez, creemos interesante prestar atención a estos testimonios. En cuanto a la formación permanente (FP), esta categoría es coocurrente con la enseñanza en competencias (ECC), la didáctica específica de la literatura (DLIT) y las modalidades de formación que han surgido en las conversaciones: formación entre iguales (FEI) y formación informal.

Independientemente de la titulación con la que se ha accedido al puesto de profesor o profesora de secundaria, cuya formación académica se considera adecuada desde el punto de vista disciplinar aunque insuficiente, la tónica general es la falta de formación didáctica, tanto general como específica de la materia. La formación recibida en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) resultó incompleta e insatisfactoria para la totalidad de la muestra analizada, en algunos casos por el escaso interés hacia los marcos teóricos de la pedagogía (S01, S09 y S10). Por tanto, son también escasos los testimonios en los que se reivindica una mejora en los planes de estudios de las facultades de Filología en relación con la salida profesional mayoritaria de estos estudios, la docencia (S05, S08 y S12). Esta mejora implica no solo introducir el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, sino ampliar el espectro disciplinar con áreas completamente ausentes en la especialidad de Filología Hispánica:

- Inclusión de la literatura juvenil y de otros formatos como el álbum ilustrado o la narrativa gráfica en general, en el marco de consideración y análisis del texto literario.
- Aspectos relativos al fomento de la lectura y la mediación, donde se incluiría la función de dinamización de las bibliotecas escolares en los itinerarios de formación lectora.
- Análisis y diseño de herramientas o dispositivos metodológicos apropiados para cada una de las disciplinas que compone la materia (desde la gramática a la lingüística del texto, pasando por la semántica o la educación literaria), con especial atención al pretendido perfil digital docente por el que tanto aboga la Administración educativa en los últimos tiempos.

En cuanto a la educación literaria y la lectura, en particular, se trataría de que la formación inicial asegurara el conocimiento de tres tipos de saberes: el conocimiento *del corpus*, el conocimiento *sobre* el corpus y conocimientos sobre las prácticas de mediación (Munita, 2021: 197). De este modo, desaparecería la imagen de ruptura entre el mundo de la didáctica y el del conocimiento formal, y las ciencias de la educación y las ciencias filológicas caminarían en la misma dirección, no en la opuesta (Sánchez Corral, 1992: 535).

El corolario de la desafección general por la didáctica es la práctica de una pedagogía intuitiva o artesanal basada en el aprendizaje experiencial de ensayo-error o la mentorización informal, es decir, la imitación de modelos procedentes de colegas de profesión en los primeros años de socialización profesional o la adaptación de buenas prácticas y experiencias de éxito de otros docentes a lo largo de la trayectoria profesional. Esta formación entre iguales (Imbernón, 2004, 2014, 2016, 2017a, 2017b) es la modalidad formativa preferida por prácticamente toda la muestra aquí analizada ya

que incide en el conocimiento práctico del contenido, aspecto que más preocupación genera entre el profesorado a pesar de las declaraciones en las que se distancian de la didáctica de la literatura.

Las continuas reformas educativas, y la sustitución del modelo humanista anterior por el modelo competencial, han provocado cierto estado de desencanto aunque muchos de los informantes han adaptado sus modelos docentes a los nuevos enfoques, más con respecto a la retórica de las competencias que a la asunción real del enfoque comunicativo propio de las áreas lingüísticas, de ahí que se demande más formación permanente para la planificación de contenidos y prácticas desde el punto de vista del currículo funcional (So2, So3, So5, So7 y So9), o lo que es lo mismo, más formación para preparar las programaciones didácticas adaptadas a los intereses, distintos modos y ritmos de aprendizaje del alumnado y, por último, con una proyección utilitaria sobre la vida social de los centros, dentro y fuera de las aulas.

La actitud hacia la formación permanente reglada, es decir, la que se promueve desde la Administración educativa a través de la autoformación, cursos y jornadas, se mueve entre el desprecio absoluto (S10), el interés puntual por ciertas temáticas para superar carencias de índole pedagógica —sobre atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, gestión de conflictos, tareas tutoriales y diseño de recursos didácticos, analógicos o digitales— (So1, So2, So3, So5 y So6) y el interés minoritario por aspectos didácticos propios de la educación literaria (So2, So5, So6 y S12). También se reconoce su valor y se aprecia interés por la formación permanente informal, aquella basada en lecturas personales, asistencia a conferencias o eventos culturales y participación en asociaciones de índole cultural o literaria (So8, So9, S10, S11 y S12), debido, sobre todo, a su carácter personal y a la ausencia de control administrativo, una de las taras que con mayor frecuencia se achaca a la formación permanente.



## **TERCERA PARTE. CONSIDERACIONES FINALES**



## **CAPÍTULO XI**

### **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**

En este capítulo se presentan las consideraciones finales a las que nos ha llevado el análisis elaborado en los capítulos precedentes del panorama que han ido desplegando los discursos de la muestra estudiada. De las síntesis con las que concluye cada apartado de los capítulos anteriores de la segunda parte, han surgido las ideas fuertes y los conceptos más recurrentes que definen este estudio de caso colectivo y que ahora toca recapitular, de forma que se puedan resolver las preguntas de investigación con las que comenzó la indagación en torno a la procedencia de las creencias del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en secundaria y cómo se relacionan con los saberes adquiridos a lo largo de la formación; a cómo influyen esas concepciones en los objetivos —para qué—, en el contenido —el qué se enseña— y en la práctica docente —cómo se enseña— vinculados a la educación literaria; y a la naturaleza del corpus formativo que compone los itinerarios lectores en la etapa de secundaria.

#### **1. Principales hallazgos de la investigación**

Para presentar las conclusiones seguiremos la organización que se ha venido haciendo a lo largo del estudio de campo con las principales categorías y centros de interés —trayectorias personales y aspectos biográficos, creencias sobre educación literaria y canon, prácticas metodológicas y formación— desde una perspectiva de conjunto.

### **1.1. Hallazgos en las trayectorias biográficas**

El objetivo de indagar en las trayectorias personales de los entrevistados era identificar las influencias que operan en el sistema de creencias del profesorado y en las prácticas efectivas que se despliegan en el aula. Para ello se ha rastreado en la experiencia preprofesional, en las influencias negativas o positivas sobre los modelos docentes de cada entrevistado, en los hábitos de lectura personales y en la experiencia profesional como docentes en el sistema educativo público.

En la síntesis de la reconstrucción biográfica que se ha visto en el capítulo VII ya se apuntaba a la ausencia de rasgos comunes que abarquen a toda la muestra, de ahí que los resultados se hayan clasificado en distintas variables, según las apreciaciones positivas o negativas de la etapa preprofesional, las figuras que han ejercido mayor influencia en los perfiles de cada sujeto entrevistado y las fases de la vida profesional en la que cada participante se encuentra. En las líneas que siguen establecemos las constataciones a las que se ha llegado.

1. Las valoraciones positivas o negativas de la experiencia como aprendices a lo largo de toda la vida escolar tienen que ver con los mecanismos didácticos puestos en marcha en las clases, sobre todo respecto al fomento de la lectura, no con la competencia disciplinar de los docentes. Se valoran positivamente las experiencias innovadoras relacionadas con proyectos multidisciplinares; el uso diversificado de recursos textuales o transmediación (además de los textos literarios, canónicos o no, destaca la valoración sobre el uso de otros ámbitos artísticos, como el mundo de la música a través de canciones o el cine) y de recursos de aprendizaje propios, sin la dependencia de los libros de texto; y la presencia efectiva de la lectura en clase, bien a través de las bibliotecas de aula, bien a través de las recomendaciones personales de los docentes que han servido de referentes. El discurso crítico, en la mayoría de casos, se asienta en censurar el modelo enciclopédico del estudio de la literatura o la ausencia de lecturas en clase, tanto en las aulas de primaria o secundaria, como en la universidad.
2. Se confirma que las influencias proceden fundamentalmente de la escuela, seguida del entorno familiar, tanto en lo relativo a la elección de carrera y profesión, como en los hábitos lectores. Por un lado, las influencias que operan desde la escuela en la elección académica y profesional futura proceden de figuras carismáticas, es decir, de docentes individuales que han ejercido un importante poder de atracción a través de sus modelos docentes, sus modelos de mediación o su calidad de lectores, sobre todo en cuanto al *canon oculto*, entendido como una nómina de lecturas paralelas al corpus escolar tradicional, y a saber transmitir el *amor* hacia la literatura. De aquí han surgido también los

propios modelos docentes de los entrevistados: modelo experto en la mayoría de los casos, sobre todo S08 y S10; carismático en S07 y S09; y de apropiación en S04, S11 y S12. Por otro, la influencia sobre los hábitos lectores de la muestra traspasa los límites del marco obligatorio escolar para integrarse en la vida personal como un *continuum*, ya sea por la acción de un determinado docente o por el refuerzo o estímulo afectivo, más o menos persistente, de las madres y la emulación de los hermanos, que son las figuras del entorno familiar que se mencionan, independientemente de la presencia o ausencia de libros en los hogares y de su ambiente lector. Es decir, en la creación de hábitos lectores tienen más influencia factores afectivos y emocionales que la presencia de libros en el hogar. La relevancia del papel que desempeñó la afición a la lectura a lo largo de toda la etapa escolar en estos sujetos, en la mayoría de los casos, los vinculó más tarde con sus proyectos profesionales.

3. Las actividades de socialización de la lectura en las que participan los entrevistados apenas tienen incidencia en las tareas de mediación en clase, por lo que se observa una separación evidente entre los perfiles lectores personales y los perfiles profesionales. Esta separación tiene que ver con la formación del profesorado y su propio conocimiento *profesional* de la literatura, basado en modelos teóricos heredados del historicismo y el formalismo, de ahí la expresión *enseñar literatura*. Los enfoques comunicativos que dominan en la actualidad la didáctica de la literatura, más cercanos a las teorías de la recepción y de la pragmática, y, por tanto, a los contextos de producción y de recepción de las obras, no están tan interiorizados. Prácticamente toda la muestra coincide en destacar como prioridad la formación de hábitos de lectura, sin embargo, algunos entrevistados muestran un pesimismo consciente (S01, S03, S08 y S10). En este mismo ámbito de socialización, tampoco tienen incidencia en los entrevistados las nuevas fuentes de prescripción literaria procedentes de las redes sociales, tanto en el terreno personal como en el terreno profesional.
4. En la elección de la carrera, influyen más los factores intrínsecos, ligados a experiencias gratificantes con la literatura, el gusto lector y la influencia de docentes a los que se quiere emular, que los factores extrínsecos vinculados a las oportunidades económicas y expectativas familiares. En este sentido, el grado de satisfacción es generalizado y los tres casos que expresan descontento (S01, S08 y S10) lo achacan a la burocratización de la enseñanza y el control sobre las programaciones y los procesos de evaluación que llevan a cabo el servicio de Inspección educativa y las familias.

Por otra parte, también influye el momento en el que cada entrevistado se encuentra con relación a su trayectoria profesional: el profesorado novel y parte del profesorado con experiencia intermedia son más permeables a las innovaciones de carácter curricular o didáctico y al trabajo cooperativo, aunque este a menor escala. Frente al profesorado experimentado, que expresa cierta distancia con las últimas reformas o, directamente, un marcado rechazo (S10).

### **1.2. Hallazgos sobre las creencias del profesorado**

Aquí situaremos los atributos que se han asignado a la educación literaria, a la lectura, a la literatura y su función en el aula, y al canon, es decir, las propiedades atribuidas a estas categorías agrupadas según la frecuencia de menciones y términos con los que se han vinculado, además del conocimiento construido sobre la enseñanza y la educación literaria. Se trata, en definitiva, de las concepciones sobre nuestro objeto de estudio.

1. El grueso de la muestra identifica educación literaria y lectura, por lo que la primera finalidad de la Educación Literaria, como materia disciplinar, es crear o asentar el hábito lector mediante la libre elección de obras literarias por parte del alumnado para mejorar su competencia lectora y, a continuación, prepararlos para la lectura de la literatura considerada fundamental en la formación literaria, que no es otra que los hitos de la literatura patrimonial castellana pues no se alude al resto de literaturas peninsulares, y aquí incluimos la producción de autores o autoras andaluces. Lo que se infiere de este aserto es que la educación literaria está asociada al aprendizaje lingüístico, en términos de desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que se distingue claramente la función de mediadores con los libros, donde prima el objetivo afectivo de *acercamiento* a la literatura a partir de los gustos del alumnado y un enfoque mayoritariamente poco intervencionista, y la función de formadores, en lo que atañe a aspectos textuales, de género o histórico-literarios, que predomina en el discurso del profesorado con más tiempo de servicio. Ello a pesar de la insistencia de no usar la literatura para otros fines más cercanos al conocimiento de la lingüística, propiamente dicha.
2. También se identifica la educación literaria con la formación de la ciudadanía y como fuente de conocimiento. Esta segunda visión tiene un importante componente ético destinado a la reflexión sobre la transmisión de valores sociales, culturales e históricos, en suma, cuya finalidad es conformar el espíritu crítico del alumnado mediante la interpretación de los textos. Este atributo lo

- asigna el profesorado cuyo modelo docente alterna entre dar protagonismo a la voz individual del alumnado, a través de prácticas dialógicas, y actuar como guía de la interpretación sobre concepciones del mundo (So4, So8, S11 y S12).
3. La consideración de la educación literaria como fuente de placer es residual. Por un lado, el placer por la lectura se asume tácitamente como un objetivo programático de la materia promoviendo la lectura autónoma, pero en los discursos declarados de los entrevistados se habla más de *transmitir el amor o la pasión* por la literatura, especialmente entre las participantes femeninas. Solo tres entrevistados aluden directamente al placer de la lectura para reconocer que el profesorado no sabe hacer llegar al alumnado la obtención del placer (So1), que este tiene más que ver con la educación estética (So9) y, por último, para destacar que el placer no puede ser ni el primero ni el único objetivo (So8). Por otro, el concepto de placer ligado a la literatura y la pedagogía no es nuevo y se puede rastrear a lo largo de toda la teoría literaria occidental desde el *aut prodesse aut delectare* horaciano (Ballester, 2015: 135), sin embargo, en el discurso de la muestra analizada solo se observa un caso (S12) en que de forma consciente se ha optado por una metodología centrada en la participación activa del alumnado y en la lectura directa de textos, pero más allá del factor fruitivo, lo que realmente se persigue es estimular la capacidad interpretativa del alumnado.
  4. A la vista de los autores y autoras citados a lo largo de las entrevistas (tabla 29), se puede hablar de estabilidad del corpus académico tradicional, al menos en el imaginario colectivo del profesorado de literatura. En esta nómina de textos *imprescindibles* están presentes los nombres y títulos paradigmáticos de la historia de la literatura medieval, del Renacimiento y del Barroco, frente a otros periodos históricos, menos citados. Las referencias más utilizadas a guisa de ejemplo para describir tanto las concepciones sobre la literatura como los procedimientos didácticos, son el *Lazarillo* y *La Celestina*, citadas por ocho de los doce entrevistados. En el siglo XIX destaca Bécquer y en el XX sobresale Federico García Lorca, mencionado por siete entrevistados. El resto de autores y autoras aparecen citados de forma dispersa, especialmente en relación con la literatura juvenil y la literatura contemporánea, en el caso de esta última la mayoría de nombres aparecen vinculados a las lecturas personales de los participantes, pero con escasa incidencia en la práctica de aula, como ya se ha dicho y como se verá en el próximo apartado. Asimismo, la representación del género narrativo es mucho mayor que la del resto de géneros literarios.

De igual modo, en las declaraciones de los sujetos entrevistados la perspectiva pluricultural o multimodal, prevista en la normativa, está excluida en el canon formativo. Se recomiendan títulos de algunos clásicos juveniles universales o escasos ejemplos de literatura juvenil, en su mayoría procedentes de la cultura anglosajona, pero sin adentrarse en el contraste de las diferencias culturales. En este sentido, tampoco aparecen referencias a otras literaturas peninsulares. Lo mismo se podría decir de la perspectiva de género, completamente ausente en el discurso de estos docentes, salvo en el caso de la profesora novel, única docente que plantea una visión crítica de la composición masculina del canon clásico.

Por tanto, una creencia compartida relativa al canon es que la lectura de los clásicos castellanos, canon de origen filológico, es el objetivo de llegada de un itinerario formativo. La presencia de la literatura juvenil está normalizada pero no constituye el centro de reflexiones sobre la obra literaria como producto cultural, histórico o estético.

5. En la ESO no existen itinerarios marcados de lectura, la tendencia en los dos primeros niveles de la etapa es la libre elección de textos literarios y no literarios por parte del alumnado. La excepción la aportan S08 y S10 mediante la lectura obligatoria de textos seleccionados por los docentes en todos los niveles, y S06 y S11 mediante listados de sugerencias de lectura. En estos últimos casos, el criterio para la elaboración de las listas se basa, respectivamente, en la valoración de las obras hecha por el propio alumnado a lo largo de otros cursos o en la apreciación personal de la docente.

Esos itinerarios personales de elección propia se nutren de un corpus *social* procedente en su mayoría de la literatura de consumo y transmedia—en el caso de productos alternativos como los videojuegos—, y fruto de las recomendaciones entre iguales, es decir, entre el propio alumnado. La mediación del profesorado se limita a propiciar el uso de la biblioteca escolar para el servicio de préstamo, no en la explotación didáctica de las elecciones. Aquí se constata, por tanto, la presencia normalizada de la literatura juvenil en las aulas de secundaria —lo que en otro lugar de este trabajo hemos llamado *literatura situada*—, aunque desligada del concepto de *conocimiento de la literatura* entendido como el conocimiento de los recursos literarios (estructurales o narrativos) que favorecen la adquisición de un grado de competencia literaria más complejo.

### **1.3. Hallazgos sobre las prácticas efectivas desarrolladas en el aula**

En el análisis de *lo que el profesorado hace* mediante *lo que el profesorado dice*, se han tenido en cuenta las fases de la actividad docente ya establecidas en la distinción de Jackson (1998) entre fase preactiva y fase interactiva, a la que hemos sumado la fase posterior a la interacción con el alumnado, equivalente a la evaluación de las fases anteriores. En resumen, los focos de interés en este apartado se han centrado en la fase previa de planificación y selección de objetivos y contenidos —a partir de los prescripciones normativas, el marco curricular y la visión de la disciplina y de su didáctica de cada docente, así como la visión del alumnado de la que se parte, es decir, teniendo en cuenta los contextos ecológico y psicológico, respectivamente—, la fase intermedia de actuaciones directas en el aula —consideradas en términos generales como *prácticas*, y en las que se han incluido la metodología y los recursos empleados por cada docente—, y la fase final de evaluación del proceso. Otro foco de interés, especialmente relevante en el análisis de *lo que el docente dice*, es el contraste entre creencias y prácticas declaradas, a fin de identificar posibles tensiones entre lo declarado y la actividad efectiva, al menos la actividad que se describe (Dias-Chiaruttini, 2018).

1. Salvo un caso, el de la profesora novel, el resto de docentes entrevistados utiliza el libro de texto como principal herramienta para planificar los contenidos disciplinares de la educación literaria, referidos a convenciones literarias y conceptos metaliterarios. Los itinerarios lectores, por tanto, o bien se adaptan a la selección hecha en el currículo editado, o bien se limitan a la selección propia que hace cada alumna y alumno. En el primer caso, el criterio de progresión para las lecturas guiadas en clase es un criterio genealógico: se estudian los principales géneros y subgéneros literarios a través de los fragmentos que aparecen en los libros de textos y las lecturas recomendadas por el departamento o desde la biblioteca escolar. En el segundo caso, el alumnado goza de libertad casi absoluta para elegir las lecturas sin ningún criterio de progresión sistemático que tenga en cuenta la competencia literaria. Sí se tienen en cuenta la competencia lectora o el intertexto lector del alumnado para proponer textos más o menos fáciles y temáticas cercanas al alumnado, sin que exista una preocupación generalizada por analizar el carácter de ese intertexto (encasillado en temáticas y géneros, caótico o extraliterario...).
2. Con la excepción de So<sub>3</sub>, no se alude al contexto social de los centros, por lo que la dependencia de los libros de texto favorece actuaciones estandarizadas tanto respecto a la lectura como a la educación literaria general. De aquí se infiere la escasez de análisis de factores contextuales para la selección de itinerarios lectores y recursos de mediación. El criterio de respetar los gustos o intereses

- del alumnado aparece de forma recurrente, pero sin entrar a analizar en qué factores determinan esos gustos o sin plantearse la influencia del entorno. La representación del alumnado que subyace en estos discursos destaca, ante todo, los bajos índices lectores del alumnado en general, aunque en algunos casos se pone énfasis en las excepciones de lectores fuertes o lectores competentes que aceptan las sugerencias procedentes del corpus personal de lectura del docente (So6, So7 y S11). Por tanto, cuando se habla de respetar el gusto del alumnado, se remite a la experiencia positiva con determinados textos que *han funcionado* en otros centros o que se sabe *que gustan*, no al alumnado concreto y a su contexto.
3. La calidad literaria, como criterio de selección de lecturas, se identifica con la literatura clásica y la literatura consagrada, sin entrar a valorar o analizar con el alumnado qué elementos hacen que un texto tenga más o menos calidad. En los casos en los que sí existe este análisis, se hace de forma anecdótica o informal, es decir, al hilo de la interacción didáctica, pero sin que forme parte de una planificación formalizada en torno a elementos metaliterarios o estructurales. Esta brecha en la planificación tiene que ver con la falta de conceptualización del profesorado a la hora de describir métodos o actuaciones y fijar objetivos. Dicho de otro modo, falta un discurso interiorizado que dé coherencia al qué, por qué y para qué leer en secundaria, lo que nos lleva de nuevo a la falta de formación de los docentes en Didáctica de la Literatura. Dada la formación filológica de la mayoría de docentes de literatura, la dimensión epistémica de la educación literaria se centra en los saberes convencionales (en cuanto a estudio de géneros y recursos retóricos o estructurales), no en el saber-hacer o en el conocimiento didáctico, de ahí que en las prácticas de lectura literaria predominen factores subjetivos ligados a las trayectorias personales y profesionales de los docentes.
  4. La dimensión social de la lectura literaria es la otra gran ausente, tanto en la planificación como en la práctica de la educación literaria. Los circuitos de circulación de libros se conocen y se transitan a título personal o individual, pero no forman parte de la educación del gusto o del conocimiento literario desde el punto de vista didáctico. En la muestra analizada, solo hay un caso en que se comparte con el alumnado, de forma estable, este acercamiento social a la literatura mediante la práctica de los clubes de lectura con un objetivo educativo (S12). El compromiso de Almudena, lectora literaria experta, se constata, por tanto, en las formas de continuidad en su sistema de creencias y sus prácticas mediadoras. El hecho de que en casi todos los centros en los que trabajan los docentes entrevistados se organicen ferias del libro o encuentros con autores y autoras, pero que, sin embargo, estas prácticas no hayan salido en las

conversaciones es sintomático de cierta tensión entre la dimensión epistémica a la que se aludía más arriba y las prácticas sociales de la lectura literaria con carácter formativo. Sobre todo si pensamos en que uno de los objetivos en los que insisten las orientaciones normativas señala la pertinencia de crear hábitos lectores que se mantengan fuera de las aulas, una vez acabada la etapa escolar obligatoria. Sin embargo, la falta de continuidad entre creencias y prácticas es general, debido, quizá, a la falta de conocimiento de prácticas recomendadas, buenas prácticas lectoras o trayectorias lectoras de éxito, que, no obstante, se pueden observar entre algunas docentes entrevistadas: caso de las *situaciones de aprendizaje*<sup>268</sup> puestas en marcha por la profesora novel (So4), cuyo producto final siempre está vinculado a la educación literaria; las prácticas sociales de lectura a través de la biblioteca escolar, como centro de recursos para la difusión de los circuitos de circulación de los libros (So2 y S12), y de los clubes lectores (S12).

5. En la fase interactiva, las metodologías, actividades de enseñanza o *coreografías didácticas* (Cid Sabucedo *et al.*, 2009) en torno a la educación literaria descritas por los sujetos entrevistados, tienen en común la preeminencia de un enfoque nada o poco intervencionista en la lectura autónoma y, al mismo tiempo, del despliegue de actividades dirigidas, centradas en la figura del docente como guía y modelo, principalmente mediante la clase magistral o basada en preguntas, frente a los modelos centrados en el estudio autónomo y la participación del alumnado como ejes del proceso de aprendizaje, enfoque minoritario aunque se aluda a prácticas de carácter dialógico o debates dirigidos (So1, So2, So9, S11 y S12) o propuestas de iniciación a la investigación (So1, So5 y So8). La enseñanza en pequeños grupos solo se intuye en las prácticas de aprendizaje basado en tareas de la profesora novel (So4), en las que, además, se incluye un tratamiento transmedia e interdisciplinar que requiere la coordinación y colaboración con docentes de otras especialidades, otra de las grandes brechas en la etapa de secundaria.
6. La evaluación de la educación literaria, que en la práctica culmina la que podríamos considerar como fase *postactiva*, como el resto de bloques curriculares, según la normativa debe ser *formativa* y *criterial*, por lo que implica todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje o de construcción del conocimiento, no solo los resultados finales. Sin embargo, en el discurso de la muestra entrevistada destaca, una vez más, la distancia entre *lo que se dice* y *lo que se hace*, dado el carácter transmisivo de la evaluación descrita por los participantes, tanto de la

---

<sup>268</sup> Expresión con la que en la normativa que concreta la nueva ley orgánica de educación (LOMLOE) se alude a la metodología del aprendizaje basado en tareas y del Aprendizaje y Servicio que se propone para aplicar las competencias específicas de cada materia adquiridas a lo largo del proceso de aprendizaje.

lectura como de la educación literaria en su faceta de objeto de estudio en sí o conocimiento convencional, por tanto se trata de una evaluación basada en los resultados: control de lectura efectiva y control de conocimientos que se objetivan a través de la nota aplicada a las fichas de lectura, los exámenes o a las rúbricas empleadas cuando el control se hace sobre contextos de aplicación orales. La evaluación no contempla en ningún momento otros componentes del proceso, como la propia actuación docente, la metodología o las actividades. Solo se atisba un enfoque integrador y de aplicación de la información y formación adquiridas en nuevas situaciones de aprendizaje o sociales, a través de procedimientos de producción, en dos casos, S08 y S12, especialmente este último con el uso del diario de lectura que hace su alumnado.

#### **1.4. Conclusiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado**

Creemos que el principal debate en este apartado se centra en la ausencia de una carrera universitaria específica para la formación del profesorado en etapas superiores, ya sea en la Educación Secundaria, obligatoria y no obligatoria, ya sea en la universidad. Los profesionales de estas etapas son especialistas y se consideran *filólogos*, o con un grado mayor de humildad, *licenciados* o *graduados en Filología*, igual que en el resto de especialidades cuando se sale de las facultades se habla de profesionales de la Medicina, del Derecho, psicólogos, arquitectos e ingenieros, puestos por caso, no de *profesores de*. Las reformas del sistema educativo y del currículum no han previsto cambios en la formación inicial ni en los sistemas de selección del profesorado —sí se han operado algunos cambios en la formación permanente aunque con escaso calado corporativo—, estos datos, junto con la tradicional falta de consenso social y político en materia educativa, son un síntoma del fracaso institucional de las reformas y de la inestabilidad de la identidad profesional docente.

A pesar de que la salida profesional mayoritaria de los estudios de filología sea la docencia, los participantes en este estudio de caso colectivo, como se ha visto a lo largo del mismo, no reclaman de forma generalizada mayor formación didáctica, esta demanda se hace de manera individualizada y no siempre referida a la formación inicial, sino a la formación permanente. Dejando de lado algunas quejas puntuales respecto a la formación inicial que aluden a la carencia de conocimiento práctico —como la ausencia en la carrera de lecturas literarias, de materias propias proyectadas hacia la enseñanza o recursos didácticos del profesorado—, la valoración de la formación adquirida en la carrera es positiva en cuanto a que proporciona un conocimiento adecuado del contenido. En el caso de la profesora novel, cuya titulación no es filológica, las carencias en ese conocimiento del contenido se han salvado a través de un máster especializado

en historia de la literatura española (en el que la literatura juvenil o los dispositivos didácticos también están ausentes), por lo que se observa que la mayor preocupación gira siempre en torno al contenido, no al conocimiento profesional, práctico o didáctico, entendido por la mayoría de sujetos entrevistados como un aprendizaje experiencial e intuitivo. Por tanto, apenas existe autocrítica pues los niveles de fracaso o los bajos niveles lectores se achacan a factores extrínsecos: desinterés del alumnado por las prácticas letradas; carencias en las destrezas de lectoescritura cuando llegan a las aulas de secundaria; falta de curiosidad; escaso bagaje lector y, por ende, escaso bagaje en referencias culturales e intertextos pobres; por último, distancia entre los intereses de los adolescentes y los intereses o finalidades curriculares.

En cuanto a la formación permanente, el modelo vertical y ordenancista sobre el que se apoya, motivado por las continuas reformas o por lo que se puede considerar como *modas* (clase invertida, enfoque STEAM, ludificación...), colabora en mantener la imagen de una formación burocratizada y descontextualizada respecto a la realidad concreta de los centros —en su mayoría masificados y sin recursos suficientes, ni personales ni materiales, para atender de forma efectiva la atención a la diversidad y las necesidades del alumnado con dificultades—, extensión de la consideración actual de la docencia como una profesión también burocratizada, y de la desconfianza recíproca entre la Administración, central o autonómica, y el profesorado. En cierta medida, este tradicional ordenancismo de las reformas educativas, que da lugar a una extensa reglamentación (prólogo de López Rupérez, en Asegurado y Marrodán, 2021), contradice el principio básico de la línea de estudio del pensamiento del profesorado en la que se ha basado este trabajo, según el cual los docentes son parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la toma de decisiones educativas. La norma impone un modelo docente de técnico reproductor de metodologías innovadoras y la formación permanente es el instrumento para hacerlo llegar al profesorado de forma acelerada.

Por otro lado, la rapidez con la que se han sustituido las sucesivas leyes orgánicas es síntoma de la confianza de las instituciones, o de cada gobierno, en el poder de las prescripciones, sin tener en cuenta que los cambios de mentalidad o de creencias necesitan un plazo más largo para ser efectivos y sin esta transformación el éxito de las reformas o los cambios metodológicos es limitado y se reduce a cambios formales pero no reales, como se comprueba en los testimonios de los sujetos participantes en este estudio, que expresan de forma generalizada la desconfianza institucional a la que aludimos por parte del colectivo docente. La imagen que se constata es, por tanto, que la escuela, en términos generales, funciona *a pesar de* las leyes que la regulan.

La falta de cultura de la evaluación en la profesión es otro factor determinante en la persistencia de las creencias, que reproducen los modelos transmisivos de carácter

memorístico recibidos durante la etapa preprofesional, junto con la ausencia de una cultura colaborativa entre el profesorado de secundaria, a pesar de que las leyes orgánicas, reales decretos y decretos que han regulado y concretado el currículo de esta etapa, desde la LOGSE, se hayan propuesto cambiar el aislamiento disciplinar propio del profesorado especialista, tan citado en la bibliografía de referencia. De ahí que en esta investigación se hayan podido ver las diferencias en este terreno entre la profesora novel y los docentes con experiencia intermedia más jóvenes, más permeables a los cambios, respecto al profesorado veterano con mayor tiempo de servicio. La distancia afectiva y las reticencias hacia la formación permanente no ayudan al cambio de mentalidad, aunque la apuesta que se hace desde los Centros de Profesorado andaluces por las dinámicas de trabajo colaborativo, aprendizaje y servicios y aprendizaje basado en proyectos, están cambiando las rutinas docentes en muchos centros educativos. Estos datos merecen ser ampliado en los apartados que siguen.

## **2. Limitaciones encontradas**

Llegados a este punto, es necesario hacer un análisis crítico de los conceptos que se han ido describiendo y analizando a lo largo de la investigación, así como la metodología seguida para el estudio de campo. Por consiguiente, en primer lugar nos ocuparemos de la parte conceptual, que tiene que ver con las categorías principales que nos han interesado, para pasar, después, al análisis del método de investigación y el instrumento.

Creemos que una de las limitaciones que presenta este trabajo radica en no haber insistido suficientemente en los vínculos entre lectura literaria y competencia literaria en el marco de la competencia en comunicación lingüística. Este hecho habría delimitado los contornos metodológicos de la educación literaria en términos de prácticas letradas y competencias lingüísticas. En esta investigación nos hemos centrado en la composición de los itinerarios lectores y en identificar las prácticas de mediación, sin analizar en profundidad los vínculos entre lectura y escritura creativa, o lectura y prácticas orales reflexivas, como elementos de esa mediación. Aquí, por tanto, se abre una línea de investigación que vendría a completar la panorámica descriptiva que se ha hecho en este trabajo.

Por otro lado, uno de los objetivos de la investigación era indagar en la calidad de sujetos lectores de los participantes en la muestra y en qué medida se podía aplicar el perfil lector personal de los docentes en el plano profesional, como sujeto lector didáctico. Se ha constatado la brecha entre la lectura personal y la lectura profesional, sin embargo, la investigación habría ganado en profundidad si se hubiera indagado más en la composición de esos intertextos y en las razones para la separación entre prácticas personales y prácticas profesionales. En este sentido, una investigación específica sobre

el concepto de sujeto lector entre estudiantes de Filología, como futuros docentes, al igual que se ha hecho con estudiantes de otras etapas, ayudaría a identificar las creencias en las que se basarían las prácticas lectoras futuras en el ejercicio profesional, de manera que al contrastarlas con trabajos anteriores, se puedan analizar la pervivencia o los cambios de creencias, representaciones o teorías implícitas sobre la lectura.

En cuanto a la metodología empleada en este trabajo, las limitaciones se han centrado en las características de la muestra, las características del análisis del contenido y el instrumento.

El análisis del discurso habría enriquecido el análisis del contenido en el que hemos basado la investigación, porque la dimensión pragmática de la lengua también ayuda a descubrir las tensiones entre *lo que se piensa* y *lo que se dice*, sobre todo en el contexto de las entrevistas semiestructuradas, donde se persigue mantener al máximo el grado de espontaneidad de los sujetos entrevistados, adaptando los fines de la entrevista a su discurso efectivo.

Ampliar la muestra de participantes, sobre todo en los sectores de profesorado novel y experimentado, nos habría dado más oportunidades de contrastar resultados e identificar patrones o conductas comunes, aun sin la finalidad de generalizar los resultados o crear una teoría, puesto que no es ese el objetivo de las investigaciones cualitativas. Asimismo, la combinación de instrumentos de investigación, tales como los relatos de vida, la observación directa de prácticas de lectura o los cuestionarios cuantitativos, también habría ofrecido mayores datos de contraste y nos habría permitido incluir más categorías de análisis o, al menos, alcanzar mayor grado de exhaustividad.

Estos límites de los que somos conscientes, pueden abrir nuevas vías de búsqueda de respuestas en nuestro objeto de estudio y a ello va dedicado el último apartado.

### 3. Prospectiva investigadora

Como se indicó en la primera parte de esta tesis, al hilo del establecimiento del marco teórico, esta investigación si inscribe dentro del paradigma del pensamiento del profesorado. También se indicó que el colectivo de docentes de literatura en la etapa de Educación Secundaria y sus creencias sobre educación literaria son las parcelas menos estudiadas de este paradigma, a la vista de las investigaciones consultadas dentro de nuestro entorno. De ahí que consideremos que esta investigación contribuye en cierta medida a fijar las referencias básicas sobre el tema y dibujar una panorámica amplia de la naturaleza de la etapa, de la materia de educación literaria y la línea de estudio sobre

los procesos mentales del profesorado en cualquier fase de su actividad, en especial, en todo lo relacionado con la función de mediación en los procesos lectores. Por tanto, como se ha dicho en varios momentos de este trabajo, es necesario indagar más sobre la cognición docente, entendida en términos de aunar el conocimiento del contenido con el conocimiento práctico, desde las creencias que salen a la luz sobre qué leer, por qué y para qué. En definitiva, se trata de definir mejor los saberes con el perfil competencial del docente, en su vertiente lingüística, cultural, didáctica y profesional.

En la línea de lo que se ha dicho en el apartado anterior de limitaciones y puesto que el pensamiento del profesorado ha sido uno de los pivotes de este trabajo, sería interesante dar continuidad al estudio de las creencias del profesorado de Lengua Castellana y Literatura en las etapas de ESO y Bachillerato con muestras más extensas, para ampliar los resultados y la discusión en torno al hallazgo de posibles patrones de conducta que procedan de creencias asentadas o cómo se producen los cambios en esas mismas creencias. Una población diana muy interesante sería el profesorado novel que ya ha recibido formación didáctica a través del Master de Secundaria, puesto que las facultades de Ciencias de la Educación, en las que se imparte este máster, y los departamentos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura están a la vanguardia en incorporar las innovaciones del campo de la investigación teórica sobre lectura, mediación y educación literaria. En esta línea de investigación es fundamental abrir más el campo al profesorado de estas últimas etapas educativas puesto que, insistimos, el grueso de la investigación sobre el tema se ha centrado en futuros maestros y maestras en formación, o en ejercicio, en las etapas de Educación Infantil o Primaria.

En torno a la formación didáctica del profesorado de secundaria, también directamente vinculado al punto anterior, sería interesante indagar si las innovaciones didácticas en el ámbito de la educación literaria y la lectura están en la línea del marco teórico con el que se ha diseñado el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (lectura autónoma, lectura guiada, itinerarios de lectura temáticos, prácticas letradas transmedia, enfoque intertextual multimodal e intercultural, prácticas sociales de lectura, situaciones de aprendizaje...). Este trabajo, por tanto, propone nuevas líneas en la formación de los futuros docentes de las etapas intermedias que pasen por el análisis de los perfiles lectores personales y su proyección en los objetivos programáticos y metodológicos de la materia Lengua Castellana y Literatura. Así, la presencia de la literatura en las aulas dejaría de tener el estatus precario que ya se ha mencionado en otros apartados.

Otra propuesta ligada al concepto de sujeto lector, sería investigar en los itinerarios de lectura que se ofrecen o se estudian en las facultades de Filología. En esta tesis se ha constatado el peso que mantiene el canon filológico de la literatura castellana en

las representaciones de la muestra entrevistada sobre el canon formativo y el escaso conocimiento de literatura juvenil y otros formatos alternativos a los géneros tradicionales. Si la literatura escrita específicamente para jóvenes está presente de forma normalizada en las aulas de secundaria —al menos en las estanterías de las bibliotecas escolares—, a pesar de no ser objeto de análisis en profundidad ni de que su presencia responda a criterios pedagógicos de progresión en los itinerarios lectores personales del alumnado, sería interesante incorporarla a los planes de estudio universitarios, de ahí la conveniencia de estudiar la composición de esos planes de estudio en materia de educación literaria, así como los propios itinerarios de lectura de los estudiantes de Filología.

En el envés de esta propuesta figura la de actualizar en la universidad la lectura de los clásicos mediante dispositivos pedagógicos acordes con un enfoque multimodal, por lo que creemos que también resultaría fructífera una línea de estudio sobre la incorporación de estrategias de lectura en clave transmedia en las facultades de Filología, de forma que los itinerarios personales de lectura o el concepto de sujeto lector tengan mayor relevancia, sobre todo con mayor presencia de la lectura literaria real en las aulas universitarias, como venimos insistiendo.

Como también se apuntaba en el apartado 2 de este capítulo y con el fin de ampliar el rigor y las posibilidades que brindan las herramientas digitales, creemos que la continuidad de esta línea de estudio se enriquecería combinando otros instrumentos de indagación, cualitativos y cuantitativos, incluso de índole longitudinal (relatos de vida, cuestionarios, observación directa y grabación de las prácticas de aula...), que aportarían, además, otros factores fundamentales en el terreno que investigamos, como la respuesta del alumnado y los cambios necesarios que esas respuestas requieren en la fase interactiva de actuación docente, o la influencia de otros elementos que componen la ecología de la profesión (contexto institucional, social, económico y geográfico).

En suma, se trata de mejorar la formación del profesorado y, en nuestro caso, la calidad de la educación literaria. En el capítulo III defendíamos una lectura profunda de los resultados que arrojan las encuestas sobre niveles lectores de la población, señalando que el sector de los adolescentes no está por debajo de otros sectores de adultos. Sin embargo, en el imaginario colectivo de nuestra sociedad se ha creado un relato en torno a los bajos índices lectores de nuestros niños y niñas, que los medios de comunicación, en especial los entornos de las redes sociales, no contribuyen a rebatir. Los docentes sabemos que a lo largo del periodo que ocupa la escolarización, desde Infantil hasta Bachillerato, el alumnado lee más que en ninguna otra etapa de su vida, el reto está en que esta actividad lectora sea suficiente para crear el hábito o dar cabida a la lectura literaria como una verdadera fuente de placer y de conocimiento, que sin ser una solución terapéutica sí sea una fuente de reflexión y, siempre, de entretenimiento, que

nos ayude a conocer el mundo, nuestro lugar en él y otros mundos posibles. Y en esta tarea consiste la función del docente, en acompañar al alumnado a descubrir lugares ignotos y, de paso, recuperar la inocencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- AA.VV. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó (Claves para la innovación educativa, 7)
- Abad Nebot, F. (1989). Los estudios de lengua literaria de la escuela española. *Epos. Revista de filología*, 5, 471-478. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=105930>
- Abellán Toledo, Y. y Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Fuentes*, 18(1), 65-76. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.i18.04>
- Abelson, R. P. (1979). Differences between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, 355-366.
- Agee, J. (2000). What is Effective Literature Instruction? A Study of Experienced High School English Teachers in Differing Grade and Ability-Level Classes. *Journal of Literacy Research*, september, 303-348. DOI: 10.1080/10862960009548084
- Aguirre, J. M. (2002). La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. I Congreso *Aplicación de la Nuevas Tecnologías en la docencia presencial y e-learning*, Valencia 15 y 16 de noviembre. Conferencia. Recuperado en <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Aguirre, J. M. (2011). La transformación de la sociedad lectora con el impacto tecnológico: el futuro lector. En S. Montesa (Dir.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (19-40). Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea. Universidad de Málaga, 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre de 2010. Málaga: AEDILE.

- Alzuri Barrueta, N. S., López Rodríguez del Rey, M. M., y Torres Calzadilla, Z. L. (2020). La enseñanza de la literatura en la formación inicial universitaria. *Revista Conrado*, 16(76), 63-67.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (261-319). Madrid: Akal (Akal textos, 25).
- Asegurado, G. y Marrodán J. (Coords.) (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. Madrid: ANELE-USIE.
- Ashton, P. T. (2014). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs Routledge*, 5, September, 31-47. Recuperado en <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203108437.ch>
- Azcárate, P (Ed.) (1967). *La cuestión universitaria 1875. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerónúm*. Madrid: Tecnos.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó (Crítica y Fundamentos, 48. Didáctica de la lengua y la literatura).
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, núm. 5, 25-36. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02)
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10803/1299>
- Ballesteros, C., LLobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y 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* (195-208). Barcelona: Graó (Biblioteca de textos, 162; Didáctica de la lengua).
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas*, núm. 41. Recuperado en [www.oei.es/historico/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Barrios Espinosa, M. E. (2004). *El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza*. *Porta Linguarum* 2, junio, 31-55.

- Beltrán Almería, L. (2007). *¿Qué es la historia literaria?* Madrid: Marenostrum (Estudios y Ensayos).
- Bermúdez Martínez, M. y Núñez Delgado, M. P. (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro (Recursos, 128).
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.47141>
- Bertochi, D. (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 4, 23-38.
- Birello, M. y Sánchez-Quintana, N. (2014). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado en <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial (Alianza Literaria).
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez Entonado, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 23-38. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117928.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 216, noviembre, 54-59.
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: Una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363. DOI: 10.1177/1474904115592496
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513045>>
- 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* (135-147). Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 249. Serie Didáctica de la lengua y la literatura).
- Bombini, G. (2016). Programas de lectura, prácticas de escritura y educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 15-22.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 11(4), Nov-Dec., 5-20.
- Borda, M. I. (2013). Competencia emocional en la biblioteca del nuevo milenio, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 28, núm. 106 (julio-dic.), 8-27. Recuperado en <https://aab.es/aab-boletin-106/>
- Borda, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Bordons, G., Bastida, A. y Díaz-Plaja, A. (Coords.) (2006). *Enseñar literatura en Secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. DOI: 10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and Language Education*. London-New York: Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380. doi:10.1016/j.system.2011.07.009
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. y Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics* 22(4), december, 470-501.
- Brioschi, F. y Di Girolamo, C. (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel (Letras e Ideas).
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado en <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86403>
- Brottman, M. (2018). *Contra la lectura*. Barcelona: Blackie Books.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (51-64). Alcoy: Marfil (Didáctica y Pedagogía).
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of research on educational psychology* (709-725). Nueva York: Prentice Hall International.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets (Marginales, 122)

- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Campillo Frutos, S. (2003). Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educación en el 2000*, febrero, 25-28. Recuperado en <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Evolucion-historica-de-la-FP.pdf>
- Campos Fernández-Figares, M. (2004). Una lectura de historias (de la literatura). En L. Romero Tobar, *La literatura en su historia* (239-252). Madrid: Arco/Libros (Instrumenta Bibliologica).
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1,1-47. Recuperado en [https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/oc960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/oc960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Consultada en línea y disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canaleo1.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canaleo1.htm)
- Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I. y Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, año LXXVI, núm. 270, mayo-agosto, 273-293.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37, 11-33. Recuperado en [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany\\_enfoques.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf)
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Congreso *Leer.es*, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado en <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294>
- Cassany, D. (2016). De la pantalla al significado. *Ruta maestra*, 14, 12-14. Recuperado en <https://docplayer.es/69726142-Ruta-maestra-leer-escribir-el-valor-educativo-de-y-evaluacion-educativa-de-la-pantalla-al-significado.html>
- Castañeda, L. A. y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 11, núm. 14, julio-diciembre, 8-21.

- CECD (2015). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Sevilla: BOJA, 60, 27 de marzo. Recuperado en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- CEJA (2016a). *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: BOJA, 122, 28 de junio de 2016, 27-45.
- CEJA (2016b). *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Sevilla: BOJA, 144, 28 de julio de 2016, 108-396.
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVIII, 17-31.
- Cerrillo, P. C. (2015), *LII. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia, 25) (Primera edición, 2013).
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Cerrillo, P.C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Revista OCNOS*, núm. 1, 19-33. Recuperado en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2005.01.02](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2005.01.02)
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, núm. 29, 11-30.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa (LEA. Lenguaje. Escritura. Alfabetización).
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa (LEA. Lenguaje. Escritura. Alfabetización).
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, vol. 15, núm. 2, 1-29. Recuperado en [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm)

- Clandinin, J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 6, 487-500. DOI: 10.1080/0022027870190602
- Clark, C. M., Yinger, R. J. (1980). The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning. East Lansing: The Institute for Research on Teaching - Michigan State University (Research Series, 77). Recuperado en <https://eric.ed.gov/?id=ED191844>
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (443-539). Madrid: Paidós (Paidós Educador)
- Colén Riau, T. y Jarauta Borrasca, B. (Coords.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona - Horsori ed.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (1995). La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria. *Aula de Innovación Educativa*. Versión electrónica. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 39, 5-10. <https://ddd.uab.cat/record/183069>
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171. Recuperado en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, enero-marzo, 6-15. Recuperado en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensiolectora.pdf>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 22, núm. 4, diciembre, 2-19. Recuperado en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE (Espacios para la lectura).
- Colomer, T. (2008a). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis (Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1).
- Colomer, T. (2008b). El consens educatiu de les lectures a l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, 91-109.

- Colomer, T. (Coord.) (2009a). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó (Didáctica de la lengua y la literatura, 263).
- Colomer, T. (2009b). Lectura de frontera y frontera de la lectura. En T. Colomer (Coord.) (2009a). *Lecturas adolescentes* (5-16). Barcelona: Graó (Didáctica de la lengua y la literatura, 263).
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. LOMAS (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (110-122). Barcelona: Octaedro (col. Universidad).
- Colomer, T. (2015a). La adquisición de la competencia literaria. En C. LOMAS (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (121-138). Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 49).
- Colomer, T. (2015b). La literatura infantil y juvenil. En J. Mata, M. P. Núñez Delgado y J. Rienda (Coords. y Eds.) (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura* (203-225). Madrid: Ediciones Pirámide (Psicología; Pedagogía).
- Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado en <http://ec.europa.eu/eurydice>
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 277, mayo-agosto, 5-28.
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlántica*, 28, 29-44. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/291392171\\_La\\_educacion\\_literaria\\_de\\_los\\_futuros\\_maestros\\_es\\_suficiente\\_para\\_ejercer\\_de\\_mediadores\\_de\\_las\\_nuevas\\_generaciones](https://www.researchgate.net/publication/291392171_La_educacion_literaria_de_los_futuros_maestros_es_suficiente_para_ejercer_de_mediadores_de_las_nuevas_generaciones)
- Cremades, R. y Jiménez, C. (2011). Directrices, legislación y promoción de bibliotecas escolares en Andalucía. *Revista de Estudios Andaluces*, núm. 28, 16-33.
- Cruz Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC_TESIS.pdf)

- CUE (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *DOUE* 183, 22-25. Recuperado en <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb801fe1b6>
- CUE (2017). *Monitor de la Educación y la Formación de 2017. Educación y formación*. España. Recuperado en [https://stecyl.net/wp-content/uploads/2017/11/monitor2017-es\\_es.pdf](https://stecyl.net/wp-content/uploads/2017/11/monitor2017-es_es.pdf)
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (2010). El máster de secundaria. Más allá de lo obvio. *Informe Nebraska de Feddicaria*. Recuperado en <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/ART%C3%8DCULO-MASTER-Versi%C3%B3n-larga-2010.pdf>. También en *Cuadernos de Pedagogía*, 404, sep. 2010.
- De Amo, J. M. (2012). La novela gráfica como hipertexto. Facetas formativas de textos multimodales. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (100-120). Barcelona: Octaedro.
- De Amo, J. M. y Núñez Delgado, M. P. (2019) (Eds.). *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Barcelona: Octaedro (Universidad).
- De Beaudrap, A. R., Duquesne, D. y Houssais, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes: Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- De Beaudrap, A. R. (2006). La culture littéraire dans le second degré : quand les humanités doivent résister aux méthodes. *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre* (1-9). 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.
- De Puelles Benítez, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- De Puelles Benítez, M. (2011). De la cátedra de bachillerato al profesorado de educación secundaria. *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-28. Recuperado en [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91c540a8-2e14-4f3d-b136-3dce1458boe2/16bis\\_extra\\_2011.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91c540a8-2e14-4f3d-b136-3dce1458boe2/16bis_extra_2011.pdf)
- De Puelles Benítez, M. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/search/03758d43-e4e8-4c12-9ef3-9d7ff97080e2>
- De Vega, M. (2013). *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera. Análisis de corpus y reflexión didáctica* (Tesis doctoral).

- Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24037/1/T35051.pdf>
- Delgado Cerrillo, B. (2010). *Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria*. (Tesis doctoral) Córdoba: Universidad de Córdoba - Servicio de Publicaciones. Disponible en <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/3545>
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó (Biblioteca de textos, 173. Didáctica de la lengua y de la literatura).
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches* núm. 46, *Littérature*, 151-166.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini, A. (2018). Le rapport à littérature et à son enseignement : Comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature. *Tréma* [en ligne], 49 : 1-13. DOI : 10.4000/trema.4620
- Diaz, J.-L. (2003). Quelle histoire littéraire ? Perspectives d'un dix-neuviémiste. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 3, vol. 103, 515-535.
- Díaz Larenas, C. (2008). El proceso de cognición docente y su impacto en la calidad de la educación. *SCIELO*, 1-12. Recuperado en <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/623>
- Díaz Larenas, C. y Solar Rodríguez, M. I. (2009). Los procesos de cognición como herramienta de conocimiento de la cultura docente. *Theoria*, Vol. 18 (2), 43-54.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. COLOMER (Coord.), *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: Graó (Didáctica de la Lengua y la Literatura, 263).
- Diez Mediavilla, A., Mas Ferrer, J. y Güeves Suárez, 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. BALLESTER, M. L. CARRIÓ y F. ROMERO (Coords.) (2015), *Retos en la Adquisición de las Literaturas y las Lenguas en la era editorial* (187-191). Actas del XV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (19-21 de noviembre de 2014). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València-SEDLL.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, vol. 5, 163-198. Recuperado en [https://www.jstor.org/stable/1167174?read-now=1&seq=13#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1167174?read-now=1&seq=13#page_scan_tab_contents)

- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 25, 135-156.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Revista OCNOS*, 11, 21-43. Recuperado en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Dufays, J. L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma* [en ligne], 19, 1-12. DOI : 10.4000/trema.1579
- Dufays, J.-L. (2017). Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves. *Transpositio*, núm. 1, Justifier l'enseignement de la littérature : Arguments passés et contemporains (monográfico), 1-14. Recuperado en [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202137/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A202137/datastream/PDF_01/view)
- Dumortier, J.-L. (2017). Les enjeux de l'enseignement de la littérature. *Journée de l'Association française pour l'enseignement du français (AFEF). Littérature et valeurs*. Conferencia pronunciada en París, el 14 de enero de 2017. Recuperada en <http://www.afef.org>
- Durán, C. y Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer (Coord.) (2009), *Lecturas adolescentes* (59-116). Barcelona: Graó (Didáctica de la lengua y la literatura, 263).
- Durán, C. y Manresa, M. (2018). Los clásicos en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 82, 4-6.
- Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro (Recursos, 109)
- Ebele, F., Anyamene, A., Obumneke, I. y Ebunuluwa, A. (2011). Perceptions of Effective Strategies for Teaching Literature to Enhance Students' Learning. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2 (4), 261-264. Recuperado en [https://www.researchgate.net/profile/Helen-Adebola/publication/335192782\\_Teachers\\_Perception\\_Of\\_Effective\\_Strategies\\_For\\_teaching\\_Literature\\_To\\_Enhance\\_Students\\_Learning/links/5d55c974299bf151bad6e4fa/Teachers-Perception-Of-Effective-Strategies-For-teaching-Literature-To-Enhance-Students-Learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Helen-Adebola/publication/335192782_Teachers_Perception_Of_Effective_Strategies_For_teaching_Literature_To_Enhance_Students_Learning/links/5d55c974299bf151bad6e4fa/Teachers-Perception-Of-Effective-Strategies-For-teaching-Literature-To-Enhance-Students-Learning.pdf)
- Echeverría, J. (2010). La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento. En T. Colen, B. Jarauta y J. Domènech (2010), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (59-79). Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE-Horsori.
- Egido Gálvez, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del «MIR educativo» a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la

- profesión docente. *Revista de Educación*, 393. Julio-Septiembre, 207-229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-491
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. (Tesis doctoral) Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage-Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec. Recuperado en <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27627.pdf>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil* [en ligne], 49, 71-91. DOI : 10.4000/lidil.3454
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.) (1989), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (203-47). Barcelona: Paidós MEC.
- Escarpit, R. (1958). L'Histoire de l'Histoire Littéraire. En R. Queneau (Dir.), *Histoire des Littératures 3. Littératures françaises, connexes y marginales. Encyclopédie de la Pléiade*. Paris: Gallimard, 1958, vol. III.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, núm. 269, 55-76. Recuperado en [https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1982/re269/re269\\_04.html](https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1982/re269/re269_04.html)
- Escudero Muñoz, J. M., Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 165-188. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9409
- Estevaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, núm. 19, 149-173. Recuperado en <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2006>
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 19-40. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096558>
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, 15-29. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3038838>

- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. En L. D. Hammond (Ed.) (1994), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fernández De Haro, E., Núñez Delgado, M. P. y Romero López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 345-356. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692007.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2017). Prólogo «El centro como eje del cambio». En J. Moya Otero y F. Luengo Horcajo (Coords.) (2017), *Mejoras educativas en España*. Madrid: Anaya (Tiralíneas. Claves de innovación didáctica).
- Fernández Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En J. Manso y J. Moya (Coords.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (203-211). Madrid: ANELE-REDE (Diálogo Educativo).
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa (Col. Estudios sociales, 29). Recuperado en <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal (Akal / Pensamiento crítico, 57).
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del «capitalismo académico». En A. I. Pérez Gómez (Coord.), *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre* (monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), agosto 201, 151- 174.
- FGSR (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Fundación Germán Sánchez Rupérez - Ministerio de Cultura y Deporte (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura). Recuperado en <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_131306/mf1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf)
- Fives, H. y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En

- K. R. Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.) (2102). *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25, 4, 453-465. DOI: 10.1174/113564013808906898
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (1988), *Teoría de los géneros literarios* (95-128). Madrid: Arco/Libros (Bibliotheca Philologica. Serie Lecturas).
- Fox, I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra (Historia/Serie menor).
- Fraisse, E. (2012). L'enseignement de la littérature: un monde à explorer, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, décembre 2012, 35-45. Recuperado en <http://journals.openedition.org/ries/2664>
- Gagnon-Roberge, S. (2019). *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea (Educación hoy).
- García López, G. L. (2016). El origen del sistema bibliotecario español: características y utilidad de los fondos bibliográficos que conformaron las primeras bibliotecas públicas en el segundo tercio del siglo XIX. *Investigación bibliotecológica*, Vol. 30, Núm. 69, mayo/agosto, 231-262. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5820346>
- García Roca, A. (2019). Los *fanfictions* como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El profesional de la información*, v. 28, núm. 4, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- García Roca, A., y De Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 18-28. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.1968](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968)
- Garrido Palazón, M. (1992). *La Filosofía de las Bellas letras y la historia literaria en España (1777-1844)*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses (Humanidades, 2).
- Garrido Palazón, M. (1996). *Historia literaria, enciclopedia y ciencia en el literato jesuita Juan Andrés. En torno a «Del origen, progreso y estado actual de toda literatura»*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil Albert - Diputación Provincial de Alicante (Ensayo e investigación, 57).
- Giménez Caballero, E. (1953). Los planes de materias en el nuevo bachillerato. Sobre la enseñanza de «Lengua y literatura». *Revista de Educación*, 7, febrero, 117-120.
- Giménez Fraud, A. (1971). *Historia de la Universidad española*. Madrid: Alianza.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick (USA): AldineTransaction.

- Gómez Hernández, J. A. (1993). La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas «populares». De las Cortes de Cádiz al plan de bibliotecas de María Moliner. *Revista General de Información y Documentación*, vol. 3 (2), 55-94.
- González, C. y Margallo, A. M. (2013). Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. *Foro Educativo*, núm. 22, 31-51. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429484>
- González Gallego, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva educativa. Formación de profesores*, vol. 49, núm. 1, 1-31. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579878>
- González Mairena, M. (2016). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)*. (Tesis doctoral) Huelva: Universidad de Huelva, Departamento de filología Española y sus Didácticas. <http://hdl.handle.net/10272/12240>
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, 57-78. Recuperado en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd096cc-f1c8-4527-8835-aa6de38706c9/re35003-pdf.pdf>
- González Vázquez, A. (2012). Canon literario y educación. En M. BERMÚDEZ MARTÍNEZ y M. P. NÚÑEZ DELGADO (Eds.) (2012), *Canon y educación literaria* (11-25). Barcelona: Octaedro (Recursos, 128).
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.03
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Pedagogical Knowledge in Social Studies. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005), 1-12. Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- Guskey, T. R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, Mayo, 5-12. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/243770742>

- Gutiérrez González, J. M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado en Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación educativa*, 17, julio, 96-107. Recuperado en <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/91790>
- Gutiérrez, J. A. (2005). *La Formación permanente del profesorado y su incidencia en la mejora de la calidad educativa: la realidad en el ámbito del Centro de Profesorado Granada 2*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada: Departamento de Didáctica y Organización escolar, Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10481/724>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata (Pedagogía. Manuales).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, W. V. (1998). La canonicidad. en E. Sullà (Comp.) (1998). *El canon literario* (37-60). Madrid: Arco/Libros (Biblioteca Philologica. Lecturas).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J. J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175. Recuperado en <http://www.aufop.com>
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in Education*, 40, 2, 55-70. DOI: 10.1111/j.1754-8845.2006.tb00791.x
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, núm. 2, 139-159. Recuperado en [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2638](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638) (versión en línea sin paginación)
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de vida profissional dos professores. En A. Nóvoa (Coord). *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Part. 2 (269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado en <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula De Encuentro*, 20(2), 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós (Papeles de pedagogía, 11).

- Imbernón, F. (2001). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? En AA.VV. (2001), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos* (15-21). Barcelona: Graó (Claves para la innovación educativa, 7).
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó (Formación y desarrollo profesional del profesorado, 119)
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro - ICE (Recursos educativos).
- Imbernón, F. (Coord.) (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Imbernón, F. (2017a). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó, 2017 (Crítica y fundamentos, 50).
- Imbernón, F. (2017b). Prólogo «La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente». En T. Colén Riau (Coord. y Ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica* (11-15). Barcelona: Octaedro-ICE-UB, 2017 (Educación universitaria).
- Jackson, PH. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (Pedagogía. Educación crítica).
- Jáimez, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria*. Granada: Universidad de Granada. (Tesis doctoral) Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/11162/83727>
- Jiménez Gámez, R., Pérez Ríos, J. y Rodríguez Martínez, C. (1999). Los condicionantes de la Formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (146-180). Madrid: Akal (Akal textos, 25).
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro (Rosa Sensat, 12).
- Jover, G. (2011). El currículo oficial de Lengua y Literatura en la educación secundaria. En U. Ruiz Bikandi (Coord.) (2011), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, vol. 1 (Formación del profesorado. Educación Secundaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura / Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado, 10). Versión digital
- Jover, G. (2012). *Leer en la adolescencia*. Colección Familias lectoras, cuaderno 03. Consejería de Educación - Junta de Andalucía. Recuperado en <http://www>.

- juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/familias-lectoras/coleccion-familias-lectoras#\_48\_INSTANCE\_3Wjy\_=cuaderno\_03.html
- Jover, G. (2018). ¿Qué clásicos para la secundaria obligatoria? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 82, 7-12.
- Jover, G. y Linares, R. (2022). Enseñar a leer literatura: el papel de la escuela. En *El País*, 10 de marzo (Tribuna).
- Juretschke, H. (1951). *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*. Madrid: CSIC-Escuela de Historia Moderna.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. Recuperado en [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701\\_6](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Labaree, D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (16-51). Madrid: Akal (Akal textos, 25).
- Labrador, C. (1987). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. Continuidad e Innovación* núm. Ante el cuarto centenario de la «Ratio Studiorum», Lección inaugural del curso 1987-88. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas (Lecciones inaugurales 13. Serie II).
- Lanson, G. (1902). Programme d'études sur l'histoire provinciale de la vie littéraire en France. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 4, núm. 7: 445-464. Recuperado en [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rhmc\\_0996-2743\\_1902\\_num\\_4\\_7\\_4230.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rhmc_0996-2743_1902_num_4_7_4230.pdf)
- Lázaro Carreter, F. (1952). La lengua y literatura españolas en la enseñanza media, *Revista de Educación*, 5, 155-158.
- Lázaro Carreter, F. (Ed.) (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Editorial Castalia (Theoria Castalia).
- Lázaro Carreter, F. y Correa, E. (1988). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Le Guinio, A. (2015). *Canonicité littéraire et écritures postcoloniales, problématique de légitimité discursive des champs émergents*. Saint-Denis: Édilivre.
- Ley Reguladora de los Estudios del Bachillerato (1938). *Boletín Oficial del Estado*, 85, 23 de septiembre.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea (Biblioteconomía y Administración cultural, 217).

- Lluch, G., Tabernero, R. y Calvo, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, v. 24, núm. 6: 797-804. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Lluch, G., Escandell, D., Francés, M. À., Baldaquí, J. M., y Esteve, A. (2017). Políticas públicas de lectura e investigación. El diseño del Plan Valenciano de Lectura. *Ocnos*, 16 (1), 121-133. Doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1087](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1087)
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. I y II. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (Coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 249. Serie Didáctica de la lengua y la literatura).
- Lomas, C. (Ed.) (2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro (col. Universidad).
- Lomas, C. (Coord.) (2015a), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 49).
- Lomas, C. (2017), *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Bogotá: Santillana (Santillana en el aula).
- Lomas, C. y Jover, G. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En C. Lomas (Ed.) (2014), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (151-165). Barcelona: Octaedro (col. Universidad).
- López Rodríguez, F. (2001). Introducción. En AA.VV. (2001), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó (Claves para la innovación educativa, 7)
- López Rodríguez, R. M. (1996). Bibliografía sobre Historia de la Literatura Española en su contexto institucional (Índice cronológico). *El Gnomo. Boletín de Estudios Becquerianos*, 5, 205-224.
- López Rodríguez, R. M. (1998). El discurso histórico-literario después de la Retórica. En A. Ruiz Castellanos, A. Víñez y J. Sáez (Coords.), *Retórica y texto. Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicación III* (347-349). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- López Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, año LXXIII, núm. 261, mayo-agosto, 283-299. Recuperado en <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/MIR-educativo.pdf>

- Lorente Muñoz, P. (2013). Análisis crítico de la formación del profesorado de lengua castellana y literatura para la docencia en el siglo XXI. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*. *Revista científica de opinión y divulgación*úm. UAB, año 9, núm. 23, septiembre. Recuperado en <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>
- Lorenzo Vicente J. A. (2010). Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). *Historia de la Educación* [en línea]. 2 Mar. Recuperado en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6470>
- Lorenzo Vicente, J. A. (2011). La educación secundaria en España: problemática histórico-educativa y actual. *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, 29-47. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943167>
- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M. y Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26, núm. 3, 741-757. Recuperado en [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44866](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866)
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago [edición con prólogo actualizado por el autor].
- Lotman, I. (1991). Acerca de la semiosfera. *Criterios. Estudios de teoría de la literatura y de otras artes estéticas y culturología*, 30, julio-diciembre, 3-22.
- Luengo Horcajo, F. y Valle, J. M. (2017). El modelo competencial y el currículo. En J. Moya Otero y F. Luengo Horcajo (Coords.) (2017), *Mejoras educativas en España* (161-196). Madrid: Anaya (Tiralíneas. Claves de innovación didáctica).
- Mainer, J.-C. (1981). De historiografía literaria española: el fundamento liberal, en *Estudios sobre historia de España (Homenaje a M. Tuñón de Lara)* (vol. II, 439-472). Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Mainer, J.-C. (1994). La invención de la literatura española. En J. M. Enguita, y J.-C. Mainer (Eds.) (1994), *Literaturas regionales en España* (23-45). *Historia y Crítica*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Mainer, J.-C. (2000). *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mainer, J.-C. (2015). La historia de la literatura como historia (para una defensa e ilustración del pirronismo literario). *Ayer* 97(1), 37-64. Recuperado en <http://revistaayer.com/articulo/279>
- Manesse, D. y Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris : Nathan-INRP.
- Manresa, M. (2009a). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. (Tesis doctoral) Barcelona: Universidad

- Autónoma de Barcelona-Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales. <http://hdl.handle.net/10803/4685>
- Manresa, M. (2009b). El hábito lector a través de la voz adolescente. De la vida al texto, *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 30, núm. 4, 32-42. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125085>
- Manresa, M. (2010). Los buenos lectores como minoría: una falsa élite, *32.º Congreso Internacional del IBBY*, Santiago de Compostela, 8-12 de septiembre del 2010 (Comunicación). Recuperado en <https://www.ibby.org/index.php?id=1123>
- Manso, J. y Moya, J. (Coords.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: ANELE-REDE (Diálogo Educativo).
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 15-33. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1995a). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1995b). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, núm. 306, 205-242. Recuperado en <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1995/re306/re306-06.html>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. Recuperado en <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20762>
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar, *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, 31-55. Recuperado en <http://www.ub.edu/obipd/formalidad-e-informalidad-en-el-proceso-de-aprender-ensenar/>
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo, 49-68. Recuperado en [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La\\_profesion\\_docente\\_en\\_momentos\\_de\\_cambios.pdf;jsessionid=BE6F0834944925813D41B8A548E1E190?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf;jsessionid=BE6F0834944925813D41B8A548E1E190?sequence=1)
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea (educación hoy estudios).
- Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

- Margallo, A. M. (2012a). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *ALIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, 69-85. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4538923>
- Margallo, A. M. (2012b). Claves para formar lectores adolescentes con talento, *Leer.es*. Recuperado en <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/>
- Margallo, A. M. (2012c). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 139-156. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie590460>
- Margallo, A. M. (2019). Las formas de incorporar la orientación a la práctica educativa en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 12(3), Ago-Sept., 7-25. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.854>
- Margallo, A. M. y Mata, J. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, M. P. Núñez Delgado, y J. Rienda (Coords. y Eds.) (2015), *Didáctica de la lengua y la literatura (179-202)*. Madrid: Ediciones Pirámide (Psicología; Pedagogía).
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado en [http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO\\_ProfesionDocente\\_JAM\\_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bcao-ada011dca331](http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bcao-ada011dca331)
- Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de Pedagogía*, año LXXIII, núm. 261, mayo-agosto, 365-379. Recuperado en <https://core.ac.uk/download/pdf/224729912.pdf>
- Martínez Tortosa, E. (1991). La ley de reforma de enseñanza media de 20 de septiembre de 1938. *Estudis d'Historia Contemporania del País Valencia*, 9, 101-120. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2045794>
- Martínez Montes, G. T., López Villalva, M. A. y Gracida Juárez (2015). El enfoque comunicativo. En C. LOMAS (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje (75-94)*. Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 49).
- Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada (Biblioteca de bolsillo, 30).
- Mata, J. (2008a). *10 Ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó (Ideas clave, 9).
- Mata, J. (2008b). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (Coord.) (2008), *Textos literarios y contextos escolares La escuela en la literatura y la literatura*

- en la escuela* (119-134). Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 249. Serie Didáctica de la lengua y la literatura).
- Mata, J. (2008c). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En J. A. Millán, (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (209-224). Madrid: FGSR-FGEE. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880968>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, núm. 8, octubre, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Mata, J., Núñez Delgado, M. P. y Rienda, J. (Coords. y Eds.) (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide (Psicología; Pedagogía).
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, julio, 49-59. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3715994>
- MEC (1975). *ORDEN de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria*. BOE, 93, 18 de abril de 1975: 8049-8068.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: BOE, 238, 4 de octubre: 28927-38942.
- MEC (1991a). *Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: BOE, 152, 26 de junio: 21193-21195.
- MEC (1991b). Anexo al *Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: BOE, 152 suplemento, 26 de junio: 35-77.
- MEC (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: BOE, 5, 5 de enero de 2007 (BOE-A-2007-238): 1-183.
- MECD (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- MECD (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid: BOE, 3, 3 de enero de 2015, sección I: 169-546.
- MECD (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Madrid: BOE, 25, 29 de enero: 1-18.

- Medina, J. L. (2010). La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la complejidad. En T. Colén Riau y B. Jarauta Borrasca (Coords.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (29-57). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona - Horsori.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica*, 10, 233-269.
- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120. Recuperado en <https://documat.unirioja.es/download/articulo/117998.pdf>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Mendoza, A. (2008a). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>
- Mendoza, A. (2008b). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector, en *Tarbiya* 41, 53-69. Recuperado en <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/392>
- Mendoza, A. (Coord.) (2012a). *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2012b). Leer hipertextos de *papel*: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza (2012a). *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (73-99). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. y Díaz-Plaja, A. (2005). De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire. *Repères. Recherches en didactiques du français langue maternelle*, núm. 32 (nouvelle série) mon. Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne : 159-192. Recuperado en [http://ife.ens-lyon.um.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/resume.php?num\\_fas=286&num\\_art=3204](http://ife.ens-lyon.um.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/resume.php?num_fas=286&num_art=3204)
- Menéndez Pelayo, M. (1878). *Programa de Literatura Española*. Biblioteca Virtual Menéndez Pelayo. Recuperado en <http://www.larramendi.es/menendezpelayo/i18n/corpus/unidad.do?idCorpus=1000&idUnidad=100085&posicion=1>
- Miquelon, A. (2017). Les représentations d'élèves du secondaire de la littérature à l'école : portrait de quatre profils distincts de lecteurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20 (1), 119-140. <https://doi.org/10.7202/1049400ar>

- Montesa, S. (Dir.) (2011). *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea, Universidad de Málaga, 15, 16, 17, 18 y 19 de noviembre de 2010. Málaga: AEDILE.
- Mora Luna, A. M. (2012). *La Educación Literaria en la España contemporánea. Currícula educativos y manualística escolar (1979-2006)* (Tesis doctoral) Granada: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/25143>
- Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. En C. Lomas (Coord.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares La escuela en la literatura y la literatura en la escuela (179-208)*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos, 249. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura).
- Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Rupérez-Lectyo.com. Recuperado en [https://www.pamiela.com/victormoreno/?page\\_id=1728](https://www.pamiela.com/victormoreno/?page_id=1728).
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (Coord.) (2017). *Mejoras educativas en España*. Madrid: Anaya (Tirálíneas. Claves de innovación didáctica)
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria, *Revista OCNOS*, 9, 69-87. Recuperado en <http://www.revista.uclm.es/index/php/ocnos/article/view/227>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. (Tesis doctoral) Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i les Ciències Socials, Universidad de Barcelona. Recuperado en [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl\\_10803\\_313451/fm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf)
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen», *Álabe* 17. Recuperado en <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. (2019a). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3 (julio-septiembre), 413-430. Recuperado en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74470>
- Munita, F. (2019b). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. Nota del editor. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 12(3), Ago.-Sept., 1-6. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.853>.
- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante,

- Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 164, IISUE-UNAM, 154-170. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Nasarre, E. y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el «MIR educativo», en *CDL*, marzo, 32-33. <http://hdl.handle.net/11162/37726>
- Navarra, A. (2019). *Devaluación continua. Informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria*. Barcelona: Tusquets (Condición humana, 3).
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: final report of the teacher beliefs study*. Austin: Texas University-Research and Development Center for Teacher Education. Recuperado en <https://eric.ed.gov/?id=ED270446> (existe otra versión publicada en *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 1987, 317-328).
- Núñez Delgado, M. P. (2005). Las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua y la literatura: una revisión para la reflexión. En C. Ayora y A. González Vázquez (Eds.), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (127-148). Ceuta: MEC-Universidad de Granada-Ciudad Autónoma de Ceuta.
- Núñez Delgado, M. P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez Martínez y M. P. Núñez Delgado (Eds.) (2012), *Canon y educación literaria* (44-65). Barcelona: Octaedro (Recursos, 128).
- Núñez Delgado, M. P. y Rienda Polo, J. (2010a). Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas* (376-386). Girona: Universitat de Girona - Departament de Didàctiques Específiques. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10481/24081>
- Núñez Delgado, M. P., Fernández de Haro, E. y Romero López, A. (2010b). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la planificación curricular. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 15, núm. 46, 921-944. <http://hdl.handle.net/10481/24038>
- Núñez Delgado, M. P. y Rienda Polo, J. (2012). La formación inicial del profesorado de lenguas desde la perspectiva científica de la didáctica de la lengua, *Enunciación*, Vol. 17, núm. 1, monográfico sobre Pedagogía de la Lengua, 108-119. <http://hdl.handle.net/11349/18616>
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad, *Cinta de Moebio* 59, 198-210. Doi: 10.4067/S0717-554X2017000200007
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina, M. (2020). Modelo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. En E. López Meneses et al. (2020). *Claves para la*

- innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (229-239). Barcelona: Octaedro.
- Núñez Ruiz, G. (2004). Las historias de la literatura y la enseñanza pública. en L. Romero Tobar (Ed.) (2004), *Historia literaria / Historia de la literatura* (303-312). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Núñez Ruiz, G. (2014a), *Lectura literaria y lecturas del mundo (Notas sobre la lectura y la educación literaria)*. Almería: Editorial Universidad de Almería (Ordo Academicus).
- Núñez Ruiz, G. (2014b). Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español, *Revista de Literatura*, enero-junio, vol. LXXVI, núm. 151, 39-55. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2014.01.002>
- OCDE (2003), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* Recuperado en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Olivier, I. y Vibert, A. (2007). Professeurs de lecture ou de littérature? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature. En J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (381-391). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, 307-332. [http://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Cuenca: Pydlos.
- Perafán, G. A. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comps.) (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal (Akal textos, 25).
- Pérez Gómez, A. I. (Coord.) (2010). *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), agosto.
- Pérez Reyes, M. J. (2013). Concepciones y saberes del profesorado de educación secundaria sobre didáctica de la comprensión oral. *Enunciación*, vol. 18, núm. 1/ enero-junio, 85-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.5309>
- Perrenoud, Ph. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Aula. Didáctica / Diseño y desarrollo curricular, 196).

- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó (Crítica y Fundamentos, 40; Fundamentos de la educación).
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System* 37, 380-390. Recuperado en <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/22644/Exploring%20tensions%20between%20teachers%27%20grammar%20teaching%20beliefs%20and%20practices.pdf?sequence=1>
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (826-857). New York: Macmillan.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra (Crítica y Estudios literarios).
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2002). Canon y lectura. En A. MENDOZA (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas* (283-307). Madrid: MEC- Instituto Superior de Formación del Profesorado (Aulas de verano. Principios).
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa* 18, 87-97. Recuperado en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/razones-para-un-canon-hispnico-0/>
- Prats, J. (2005). La crisis de la reforma educativa socialista y la contrarreforma conservadora en España. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, núm. 02, jul./dec., 255-278. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Probst, R. E. (1986), Three Relationships in the Teaching of Literature. *The English Journal*, Vol. 75, núm. 1, (Jan.), 60-68. Recuperado en [https://www.jstor.org/stable/816550?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/816550?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Ramos-Gascón, A. (1989). Historiología e invención historiográfica: el caso del 98. En G. REYES (ed.), *Teorías literarias en la actualidad* (203-228). Madrid: Ed. El Arquero (Textos universitarios).
- R.D. Plan Pidal (1845). *Real Decreto de 17 de Septiembre de 1845 por el que se aprueba el Plan General de estudios para la Instrucción pública del Reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior*. Recuperado en [http://bauldelasleyes.blogspot.com.es/search/label/1845 30/04/18](http://bauldelasleyes.blogspot.com.es/search/label/1845%2004/18).
- Regueiro, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. *Janus*, Anexo 1, 383-393. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181045>

- Renzi, L. A. (2005). *The influence of teachers' beliefs on literature instruction in the high school english classroom*. (Tesis doctoral) Ohio: The Ohio State University. Recuperado en [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1121782274&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1121782274&disposition=inline)
- Revenga, A. (2001). Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria. En AA.VV. (2001), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos* (117-128). Barcelona: Graó (Claves para la innovación educativa, 7).
- Reyzábal, M. V. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. Madrid: La Muralla (Aula Abierta).
- Richardson, V. (1994). The consideration of beliefs in staff development. En V. Richardson (ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (90-108). New York: Teachers College Press.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, 23, 753-777. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>
- Rincón, F. (1993). La Lengua y la Literatura en la Enseñanza Secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 141-153.
- Rivero Ortega, E. V. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. (Tesis doctoral) Salamanca: Repositorio de tesis doctorales de la Universidad de Salamanca Recuperado en [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128270/1/DDAFP\\_RiveroOrtegaEV\\_Accesoprofesi%C3%B3nfunci%C3%B3n%20n%C3%BAm.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128270/1/DDAFP_RiveroOrtegaEV_Accesoprofesi%C3%B3nfunci%C3%B3n%20n%C3%BAm.pdf)
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor (Aprendizaje).
- Rodríguez, J. C. (1984), *La norma literaria. Ensayos de crítica*. Granada: Diputación Provincial de Granada (Biblioteca de Bolsillo).
- Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. En *Ocnos*, 15 (2), 119-135. Recuperado en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2016.15.2.953](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.953)
- Rodríguez Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum* 21, enero, 183-197. <http://hdl.handle.net/10481/30490>
- Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. En *Anuario LIJ* (81-115). Madrid: Grupo SM. Recuperado en [https://divergencias.typepad.com/divergencias/files/anuariolij\\_lectura\\_en\\_la\\_escuela.pdf](https://divergencias.typepad.com/divergencias/files/anuariolij_lectura_en_la_escuela.pdf)

- Romero Tobar, L. (ed.) (2004). *Historia literaria / Historia de la literatura*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Romero Tobar, L. (2006). *La literatura en su historia*. Madrid: Arco/Libros (Instrumenta Bibliologica).
- Romero Tobar, L. (2016). Historias de la literatura y educación literaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 61-70. Recuperado en <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80210/5826-20566-1-PB.pdf?sequence=1>
- Rouxel, A. (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement ?* Paris : Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées (Savoir et Faire en Français).
- Rovira, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo* 29, 275-312. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira, J. y Llorens, R. F. (2019). Lectura social en red o redes sociales de lectura: panorama didáctico. En J. M. de Amo y M. P. Núñez Delgado (2019) (Eds.). *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (311-319). Barcelona: Octaedro (Universidad).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (Ciencias Sociales, 15).
- Sainz Rodríguez, P. (1989). *Historia de la Crítica Literaria en España*. Madrid: Taurus (Taurus Humanidades)
- Sánchez Carrón, I. (2015), *Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura*. (Tesis doctoral) Departamento de Lengua española y Lingüística general. Facultad de Filología UNED. Disponible en [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-lsanchez/SANCHEZ\\_CARRON\\_Irene\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-lsanchez/SANCHEZ_CARRON_Irene_Tesis.pdf)
- Sánchez García, R. (2020). 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, junio, 75-90. <http://doi.org/10.30827/portalinvoi34.16734>
- Sánchez-García, S., Navarro, R. y Elche, M. (2019). *Sociedad y cultura letrada. Libro de resúmenes*. Cuenca: CEPLI.
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de educación superior*, 196(49), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Sanjuán, M. (2011a). 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,

- Ocnos*, 7: 85-100. Recuperado en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2011.07.07/192](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07/192)
- Sanjuán, M. (2011b). *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. <http://zaguan.unizar.es>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria, *Impossibilia*, núm.8, octubre, 155-178. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. en J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (156-171). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Santamarina Sancho, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso*. (Tesis doctoral) Granada: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/191/browse?authority=83a8ddea-07dd-4fc1-bf2e-c7b1d551ece1&type=author>
- Sanz Díaz, F. (1985). *La Segunda Enseñanza oficial en el siglo XIX*. Madrid: MEC-Dirección General de Enseñanzas Medias (Breviarios de Educación, 11).
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Vol. 10, Issue 1, Article 12. Recuperado en [https://www.eduhk.hk/apfslt/v10\\_issue1/index.htm](https://www.eduhk.hk/apfslt/v10_issue1/index.htm)
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital, *Anuario AC/E de cultura digital 2014*, 71-81. Recuperado en <https://www.fomecc.org/recursos/69.pdf>
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Coord.) (2016), *La lectura en España. Informe 2017* (175-188). Madrid: MECD-FGEE. Recuperado en [https://www.fge.es/lalectura/docs/La\\_Lectura\\_en\\_Espana.pdf](https://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf)
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto, 267-287.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Revista Ocnos*, núm. 4, 7-20. Recuperado en [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2008.04.01](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2008.04.01)
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior, en *Review of Educational Research*, vol. 51,

- 455-498. Versión traducida (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (372-419). Madrid: Akal.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, en *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Versión traducida en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3, julio-septiembre, 2019.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. WITTROCK (Ed.) (1989), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (9-94). Madrid: Paidós (Paidós Educador).
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 1-30. Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. S. (2016). La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: Los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 1, 13-28.
- Simón Díaz, J. (1959). *Historia del Colegio Imperial de Madrid*. Madrid: CSIC, vol. II.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE de la Universidad de Barcelona (Materiales para la innovación educativa. Didáctica de la lengua y de la literatura, 137).
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios, *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sorin, N. y Lebrun, M. (2011). Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse, *Revue pour la recherche en éducation* [en ligne]. Vol. 1, 90-106. Recuperado en <http://www.revue-recherche-educationum.com/Vol1/article5.pdf> y <https://es.calameo.com/read/00198870725f5838943db>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sullà, E. (Comp.) (1998). Introducción «El debate sobre el canon literario». En E. Sullà (1998). *El canon literario* (11-34). Madrid: Arco/Libros (Biblioteca Philologica. Lecturas).
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. Recuperado en <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322/8882>
- Tobeña, A. (2019). *Talento desperdiciado. Breviario de desatinos educativos*. Barcelona: ED Libros.
- Toribio Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 2010, 25-44. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600155>
- Tрпиello, A. (2002). *Las armas y las letras. Literatura y Guerra Civil (1936-1939)*. Barcelona: Península (Atalaya, 112).
- Trigo Ibáñez, E. (2014). En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura, en *Lenguaje y Textos*, 39, 59-63.
- Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. F. (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*, vol. 22, núm.1 (Enero-Marzo), 73-96. Recuperado en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas, E., García, J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J.F., Magro, C. y Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 129-142. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>
- Trujillo Culebro, F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de Secundaria*. (Tesis doctoral) Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona - Departamento de Didáctica de la Lengua de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4675/ftc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel (Ariel Letras).
- Urzainqui, I. (1987). El concepto de historia literaria en el siglo XVIII. En *Homenaje a Álvaro Galmés de Fuentes (565-589)*. Madrid: Gredos, vol. III.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, *PREAL: I Congreso Internacional «Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado»*. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre 2007.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En T. Colén Riau y B. Jarauta Borrasca (Coords.) (2010). *Tendencias de la formación*

- permanente del profesorado* (9-23). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona - Horsori ed.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea (educación hoy estudios).
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, enero-abril, 267-290. Recuperado en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:768bc260-94e1-4074-aa64-cd24922ed7b5/re35411-pdf.pdf>
- Valle, J. M. y Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis (Síntesis Sociología).
- Valles, M. S. (2006). Tradición metodológica (grounded theory) y transición tecnológica en el análisis cualitativo. Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti, MAXqda, NVivo), *Revista de investigación aplicada social y política*, 1, 68-86
- Ventura Martín, M. (2014). La Formación permanente y los Centros del Profesorado en Andalucía, *Andalucía Educativa*, núm. 82, mayo. Recuperado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/detalle/la-ormacion-permanente-y->
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil (Didáctica y Pedagogía).
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. Recuperado en <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9321>
- Viñas, D. (2008), *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel (Ariel Literatura y Crítica).
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Woods, D. (2003). The social Construction of Beliefs in the Language Classroom. en P. Kalaja y A. M. Ferreira Barcelos (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, January: 201-229. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/238494185>
- Woods, D. y Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Français dans le monde. Recherches et applications*, núm. 56 : 16-32 (monográfico sobre *Pensée enseignante*)

- et didactique des langues*). Recuperado en [https://www.researchgate.net/profile/Devon\\_Woods](https://www.researchgate.net/profile/Devon_Woods) (formato word sin paginar).
- Yllera, A. (1990). Del clasicismo francés a la crítica contemporánea: historia de las ideas literarias (II). *Epos: Revista de filología*, núm. 6, 331-354.
- Yus Ramos, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica* (208-254). Madrid: Akal (Akal textos, 25)
- Zafra, I. (2022). No me gustan los libros: ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura? En *El País*, 13 de marzo.
- Zayas, F. (2006). Internet en la clase de literatura: del acceso a la información a la construcción del conocimiento. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Coords.) (2006). *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos* (181-194). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011a). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro (Recursos, 120).
- Zayas, F. (2011b). Educación literaria y TIC. *Leer.es*, junio 3, 1-5. Recuperado en <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201106.pdf>



## **ANEXOS**



## Anexo I. Entrevista semiestructurada. Protocolo

### BIOGRAFÍA PERSONAL

1. Estudios realizados: Primaria, Secundaria, Universidad, Otros...
2. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia, especialmente en la enseñanza de Lengua y Literatura.
3. Personas no docentes que más influyeron en sus estudios.
4. Profesores que han dejado huella positiva y por qué.
5. Profesores que han dejado huella negativa y por qué.
6. Razones de elección de carrera.
7. Materias que más le agradó estudiar y por qué.
8. Materias que menos le gustaron y por qué.
9. Experiencia como estudiante con las asignaturas de Lengua y Literatura.
10. Se encuentra a gusto en el ejercicio de la carrera elegida. Razones.
11. En caso contrario. Razones
12. ¿Ahora, como docente, cómo se encuentra enseñando Literatura? ¿Qué parte de esta área le gusta enseñar más?
13. ¿Qué le gustó más cuando era estudiante?
14. ¿Cómo se aficionó a la lectura? ¿De qué libro guarda especial recuerdo (bueno o malo) y por qué? ¿Qué importancia tiene la lectura en su vida? ¿Qué suele leer?

### **CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA**

1. ¿Qué entiende por la expresión *Educación literaria*? ¿Hace distinción entre, *Educación literaria* y *Enseñanza de la literatura* o considera que es lo mismo? ¿En qué se parecen o en qué se distinguen?
2. ¿En su opinión, cuáles son los fines de la enseñanza de la literatura en Secundaria? ¿Qué formación literaria cree que necesita el alumnado de Educación Secundaria para su vida no académica?
3. ¿Qué valores aporta la educación literaria en el conjunto de la educación obligatoria?
4. En general, ¿al alumnado le gusta leer? En caso negativo, ¿a qué cree que se debe?
5. ¿Qué influencia tiene, en su opinión, la familia en los hábitos lectores del alumnado?
6. ¿Cree que en la educación obligatoria se debe obligar a leer? ¿Por qué?

### **ASPECTOS CURRICULARES (PLANIFICACIÓN)**

1. ¿Conoce la normativa que regula el currículo de Lengua castellana y Literatura en esta etapa? ¿Qué opinión le merece lo relacionado con la literatura? ¿Le parece que es importante para los docentes conocer este documento de cara a ajustar su práctica a lo requerido por la normativa?
2. ¿Qué objetivos y contenidos relacionados con la educación literaria añadiría o suprimiría del currículum de Educación Secundaria?
3. ¿Cómo planifica los contenidos del currículo (documentos, etc.)?
4. ¿Cómo los trabaja en clase?
5. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana a trabajar los objetivos del currículo relacionados con la educación literaria?

### **PRÁCTICAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

1. ¿Cuál cree que es el papel de la escuela (primaria o secundaria) en el fomento de la lectura? ¿Qué otras instancias o instituciones deben apoyar esta tarea?
2. ¿Conoce lo que el alumnado lee en su ámbito personal, al margen del instituto?
3. ¿Qué tipo de actividades relacionadas con la literatura lleva a cabo en su clase? (talleres, creación literaria, tertulias, lectura compartida, actividades del libro de texto, comprensión lectora...)
4. ¿Se coordina con otras áreas de conocimiento, lingüísticas o no, para algunas actividades?

5. ¿Qué tipo de géneros suele trabajar en su aula?
6. ¿Qué autores?
7. ¿Qué periodos?
8. ¿Utiliza los textos literarios para trabajar otras dimensiones de la CCL (gramática, habilidades discursivas, interacciones, componentes culturales y sociales...)?
9. ¿Qué tiempo dedica a literatura en relación con el dedicado a lengua? ¿Le parece suficiente?
10. ¿Qué tiempo dedica a la lectura en clase? ¿Qué tipo de lectura hace (silenciosa, en voz alta...)? ¿Utiliza algún tipo de gradación (longitud de los textos, niveles de lectura...)? ¿Utiliza sus preferencias personales para escoger lecturas (antologías...) o las de su alumnado? ¿Tiene en cuenta las novedades editoriales o la experiencia de otros docentes?
11. ¿Qué estrategias metodológicas le parecen más válidas para la enseñanza de la literatura (investigación, trabajo por tareas o proyectos...)? ¿Qué recursos utiliza y cuáles considera necesarios para la enseñanza de la literatura en esta etapa (propios del centro, personales, externos, cine, otros medios de comunicación como Internet...)?
12. ¿Utiliza la biblioteca escolar? ¿Cómo (servicio de préstamo, tertulias, encuentros con autores...)?
13. ¿Dispone el aula de forma especial durante las clases dedicadas a la enseñanza literaria (agrupamientos, lugar...)?
14. ¿Incorpora de alguna manera las TIC en la enseñanza de la literatura? ¿Cómo?
15. En sus clases, ¿relaciona la literatura con otras manifestaciones culturales (teatro, cine, etc.)?
16. ¿Pide algún tipo de colaboración a las familias para apoyar la práctica de la lectura desde casa?
17. El canon de lecturas
18. ¿Qué lee su alumnado en/para su asignatura?
19. ¿Cómo se seleccionan las lecturas? ¿Son obligatorias, voluntarias? ¿Establece un mínimo de lecturas?
20. ¿Conoce la literatura juvenil? ¿La utiliza en su clase? ¿Qué opinión le merece?
21. ¿Lee los clásicos con su alumnado? ¿Cuáles? ¿Cómo los «adapta» para que su lectura resulte motivadora?
22. ¿Contribuye al proyecto lector/itinerario lector de su centro? ¿Cómo?
23. evaluación de la práctica

24. ¿Cómo define el nivel de conocimientos literarios del alumnado que llega a Secundaria? ¿Establece algún criterio para la evaluación inicial (conocimientos, habilidades de comprensión lectora, habilidades discursivas...)?
25. ¿Cómo evalúa los conocimientos adquiridos por el alumnado en las clases de literatura o cómo cree que debería hacerse? ¿Son coherentes sus criterios de evaluación con la metodología utilizada (registros de observación, rúbricas, fichas, exámenes, tareas, portfolio...)? ¿Conocen el alumnado y las familias esos criterios de evaluación?
26. ¿Está satisfecho con la enseñanza de la literatura que lleva a cabo en su aula?
27. En caso contrario/de que no trabaje la educación literaria suficientemente/¿cuáles son las causas de que no trabaje suficientemente la literatura? ¿Cómo debería enseñarse la literatura en Secundaria?
28. ¿Qué conocimientos teóricos y metodológicos le ha proporcionado su formación inicial para la enseñanza de la Literatura en esta etapa? ¿Y su formación posterior?
29. Como docente, ¿en qué aspecto cree que debe completar su formación para poder enseñar Literatura (metodologías, aprendizaje cooperativo en la gestión de clase, evaluación...)?
30. ¿Puede describir alguna experiencia docente o de investigación que haya conocido o puesto en práctica sobre enseñanza de la Literatura/Educación literaria?
31. ¿Se coordina con el profesorado de Primaria de los centros de procedencia de su alumnado? ¿Cree que en Primaria se enseña la Literatura de forma parecida a Secundaria? ¿Se coordina con el resto de docentes de su departamento en lo relativo a la enseñanza de la Literatura?
32. formación inicial y permanente
33. ¿Qué opina de su formación durante la carrera?
34. ¿Le falta algo a Filología Hispánica?
35. ¿Qué lecturas realizó en la facultad?
36. ¿Cómo eran las clases de literatura?
37. ¿Tiene alguna experiencia en formación permanente? (grupos de trabajo, formación en centros, cursos...)
38. ¿Cómo ha sido su formación como funcionario docente?
39. ¿Qué opinión le merecen los Centros de Profesorado

## **Anexo II: Transcripción de entrevistas**



**So1. Ana**

ENT- BUENO, [NOMBRE], SITE PARECEVAMOS A EMPEZAR CON LA ENTREVISTA, Y ME INTERESARÍA QUE EMPEZÁRAMOS A COMENTAR TU BIOGRAFÍA PERSONAL. MMM, TÚ ERES LICENCIADA EN FILOLOGÍA, PERO TIENES ALGUNOS ESTUDIOS, ALGÚN GRADO MÁS.

So1- Yo hice Filología Española, Hispánica, y luego hice Filología Románica, Antropología y... también un poco... los cursos... estudios de doctorado.

ENT- ¿EN QUÉ AÑO EMPEZASTE, O EN QUÉ AÑO TERMINASTE FILOLOGÍA?

So1- ¿En qué año lo terminé? Creo que lo terminé... ¿Filología española?, en el 94 o 96, no lo sé.

ENT- ANTROPOLOGÍA FUE UN POCO POSTERIOR.

So1- Sí, Antropología, fue en el... 7, no, 8 y 9<sup>269</sup>.

ENT- ¿Y, HAS MENCIONADO ROMÁNICAS?

So1- Sí, románicas también, fue antes, fue en el 96, 97.

ENT- ¿HICISTE FILOLOGÍA HISPÁNICA Y LUEGO CONVALIDASTE O ES QUE LLEVASTE ASIGNATURAS DE AMBAS?

So1- No, no, es que tenía... después hice, como era licenciada, podía hacer los dos años [ajá], o sea 4.º y 5.º, y mientras estaba 4.º y 5.º de Románicas, estaba haciendo también el doctorado, los cursos de doctorado.

---

<sup>269</sup> Se refiere ya a los años 2000.

ENT- Y... ¿QUÉ PERSONAS TE HAN INFLUIDO A TI PARA ELEGIR, POR QUÉ ELEGISTE ESTUDIAR FILOGÍA, HA HABIDO ALGUNA INFLUENCIA PARTICULAR, O BIEN DE PROFESORES QUE TUVISTE EN SECUNDARIA?

So1- Hum, bueno no, por ser profesora, probablemente por mi familia, mi padre y mis tíos. Y por Lengua pues porque... Primero yo quería ser profesora de Inglés, básicamente, pero como me di cuenta de que realmente lo que me gustaba era enseñar español, pues por eso elegí luego Filología Hispánica, hispánica, lo elegí ya en el curso, 2.º o en 3.º.

ENT- ¿Y TUVISTE ALGÚN... CUANDO ESTUDIASTE BUP, TIENES ALGÚN RECUERDO DE ALGÚN PROFESOR O PROFESORA EN PARTICULAR, QUE TE GUSTARA O QUE NO TE GUSTARA?

So1. Me gustaba una profesora pero era de Historia. La historia sí que me gustaba mucho, no me gustaba ni la Lengua ni la Literatura. Ninguna

ENT- ¿PERO NO TE GUSTABA POR QUÉ?

So1- Porque me aburría profundamente.

ENT- ¿POR LA FORMA EN QUE TE LA DABAN O PORQUE...?

So1- Sí. Porque... por eso y...

ENT- ¿POR EL CURRÍCULUM DE...?

So1- Sí. Acuérdate que eran los libros de Anaya. Y los libros de Anaya eran un horror, venga nombres, venga títulos y...

ENT- LAS FOTOGRAFÍAS EN BLANCO Y NEGRO [risas]

So1- Sí, y además ese formato tan raro, entonces, no me gustaba nada. Pero bueno, como me gustaba..., a mí siempre me ha gustado mucho leer, entonces por eso. Lo que pasa es que a mí más que nada, más que la Literatura a mí me gusta más la Lengua.

ENT- HUM... AHORA, POR EJEMPLO, QUE ERES PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA ¿CÓMO TE ENCUENTRAS? ¿TE GUSTA DAR CLASE DE LENGUA Y LITERATURA? ¿O HUBIERAS PREFERIDO HISTORIA?

So1. Nada, nada, yo creo que en este momento no sería profesora, no, me gusta mucho, lo que pasa es que de alguna manera, para mí la combinación perfecta sería Lengua y Literatura, no, o sea, no exclusivamente Lengua, no exclusivamente Literatura, o sea...

ENT- O SEA...

So1- Textos, basados...

ENT- PERO EN EL CURRÍCULUM... QUE ESTÉ, QUE SEA CONJUNTO, ¿ESO SÍ TE GUSTA?

So1- Sí, me gusta, o sea, sí que me hubiese gustado quizá ver más la..., como nosotros teníamos una parte que fuese más... o por lo menos que fuese más horas para

dar lengua o literatura, pero... ahora lo que damos no es ni lengua ni literatura, si nos atenemos al currículum.

ENT- QUIZÁ LUEGO PODEMOS PROFUNDIZARLO, ¿PERO LO QUE APUNTAS ES QUE TE GUSTA MÁS, EH, PLANIFICAR TUS CLASES, O SEA, PLANIFICAR TU ASIGNATURA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS?

So1- Sí

ENT- TANTO...

So1- Tanto unos como otros. Lo que pasa es que no siempre es posible, pero sí.

ENT- UHUM.

So1. Vale. La razón de ser de todo al final son los textos. Entonces...

ENT- HAS DICHO QUE... QUE TE GUSTABA MUCHO LEER, ¿TÚ RECUERDAS DE TU ETAPA EN EL INSTITUTO ALGUNA LECTURA QUE TE GUSTASE MUCHO, DE LA QUE TENGAS UN RECUERDO ESPECIAL?

So1. Me gustaba... eh

ENT- DE LO QUE ESTUDIASTEIS O DE LO QUE LEÍSTEIS, EN LA ETAPA DEL INSTITUTO.

So1- Sobre todo lo que leímos en COU, en COU fue cuando me gustaban más. En el instituto, pues... eh, no era tanto, porque ni era novela juvenil, ni era tampoco literatura de autor, de los autores consagrados, ¿no? Pero en el, en el... en el currículum las lecturas que tenían de COU sí que me gustaron un montón...

ENT- ¿TE ACUERDAS DE ALGUNA EN ESPECIAL?

So1- *Nada*, de Carmen Laforet me encantó, me gustó muchísimo.

ENT- UHUM

So1- Luego, *El árbol de la ciencia* y el de Unamuno<sup>270</sup>, también me gustó mucho, en esa época porque ahora no me gusta, pero en ese momento sí que me gustó.

ENT- UHUM

So1- Eh... y un montón más, creo... Bueno, Gabriel García Márquez, del que tuvimos que leer el de *Cien años de soledad*, difícil, pero muy interesante, entonces. Fue in..., el año de COU sí, sí que fue importante en cuanto a...

ENT- A LAS LECTURAS...

So1- A las lecturas, sí

ENT- Y, ANTES HAS DICHO QUE ACTUALMENTE NI SIQUIERA TE GUSTARÍA SER PROFESORA <risas>. VENGA ¿POR QUÉ?

So1- Pues, porque eh, de alguna manera, se ha un poco desvirtuado el papel del profesor porque estamos más con, con el tipo de currículum, papeleo y demás que un poco, no lo sé, a veces me aburro, la verdad.

---

<sup>270</sup> Se refiere a *San Manuel Bueno, mártir*

ENT- ¿PERO ES POR EL DISEÑO CURRICULAR, O EL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA, NO DEL ALUMNADO?

So1- No, el alumnado siempre es interesante, porque, aunque sí es cierto que este año tengo un alumnado que en 1.º de Bach no llega a ser un alumnado de 1.º de Bach, sino que están en Diversificación, vienen muchos de Diversificación, también es verdad que el alumnado siempre te propone un reto, entonces a mí me gustan los retos, pero más que nada es por el desasosiego de la Administración, no me siento a gusto con la Administración.

ENT- UHUM. RESPECTO AL CONCEPTO ESTE DE LA LITERATURA, EL CURRÍCULUM HASTA AHORA SIEMPRE HA ESTADO BASADO EN LA HISTORIA DE LA LITERATURA PERO AHORA SE HABLA DE EDUCACIÓN LITERARIA ¿PARA TI ES LO MISMO O PODRÍAS... O DISTINGUES AMBOS CONCEPTOS?

So1- Por supuesto que se distingue, la historia de la literatura de alguna manera es la perversión de la literatura porque es, eh... no, es cierto que nosotros tenemos que encuadrar un libro dentro de un contexto histórico, pero una cosa es encuadrar el libro en el contexto, y otra cosa es estudiar solamente las características de un periodo sin pasar ni siquiera o pasando muy levemente por los autores, mientras que en lo otro se supone que es estudiar los textos, a partir de los textos literarios, estudiar realmente su significación social, histórica, de alguna manera, eso es lo que yo considero, pienso que es así.

ENT- ENTONCES, LA HISTORIA DE LA LITERATURA SON SUS CORRIENTES, AUTORES... PERO ¿Y LA EDUCACIÓN LITERARIA QUÉ SERÍA?

So1- La Educación literaria sería el gusto literario, de alguna manera intentar no enseñar, pero sí crear un gusto por lo propiamente literario y eso se consigue solamente a través de los textos y a través de que... de poder ser capaz de transmitir que si hay una historia de la literatura es porque los libros que se han salvado han sido revolucionarios, los libros que nos llegan hasta nosotros han sido revolucionarios en un momento histórico determinado, pues, por ejemplo, el *Lazarillo*. El *Lazarillo* vuelve una y otra vez a estar presente en nuestra vida como españoles por ejemplo.

ENT- ENTONCES, ¿HAS MENCIONADO QUE LA EDUCACIÓN LITERARIA ESTARÍA RELACIONADA CON EL PLACER DE LA LECTURA O ME HA PARECIDO?

So1- Sí, el placer de la lectura solo se consigue si, no sé cómo, leyendo simplemente, lo que pasa es que también pienso que para llegar a nuestros alumnos siempre es necesario un libro, un libro que abra la puerta y ese es el tema que a veces no sabemos cómo.

ENT- PARA LLEGAR A LOS ALUMNOS, ESO ME INTERESA. TU ALUMNADO, EL ALUMNADO QUE TIENES ESTE AÑO, POR EJEMPLO, QUE HAS DICHO ANTES QUE

ALGUNOS VIENEN DE DIVERSIFICACIÓN, ¿CUÁL SERÍA EL NIVEL LITERARIO DE ESE ALUMNADO?

So1- Uf. Pues... pues quizá, incluso menos, ahora mismo tengo una división, en 1.º de Bachillerato una división, tengo una división, por una parte, gente que lee mucho y por otra parte, gente que no lee absolutamente nada. Eh... Pues no lo sé cuál sería, yo creo que con algunos podría trabajar el *Lazarillo* y con otros tendría que trabajar el *Lazarillo* adaptado, sería ese más o menos ese el nivel. No sé si es eso lo que me quieres preguntar.

ENT- SÍ, SITU CONSIDERAS QUE TIENEN UN BUEN CONOCIMIENTO DE LO QUE ES LA LITERATURA, SI APRECIAN...

So1- No, no tienen un buen conocimiento de la literatura.

ENT- A PESAR DE QUE ESTÁN EN 1.º DE BACH, [A PESAR]. O SEA, QUE HAN TENIDO CUATRO AÑOS...

So1- Yo creo que también es porque, quizá no estamos enseñándolo bien. No lo sé. Todos los años pruebo una cosa diferente y porque no me siento a gusto con lo que estoy haciendo. Porque luego cuando llega la evaluación inicial, veo que todo lo que hemos hecho antes en los años anteriores no han servido para nada. Entonces, qué es lo que estoy haciendo. No lo sé.

ENT- ¿PERO TÚ, EN LOS AÑOS ANTERIORES, POR EJEMPLO, HUM, HAS ENSEÑADO LITERATURA O HAS ENSEÑADO HISTORIA DE LA LITERATURA?

So1- En los años anteriores, como yo siempre, desde que he estado en, bueno, en cómo se llama, en (nombre de pueblo), siempre he estado en 3.º o 4.º, exceptuando un año que estuve en 1.º de ESO, 3.º, 4.º, 1.º de Bach y 2.º [de Bachillerato]. Pues entonces la mayoría de las veces ha sido historia de la literatura y la mayoría de las veces siguiendo el libro. El libro de 3.º, el libro de 4.º es nefasto pero también lo he seguido, por lo menos el primer año. Y luego, en 1.º y 2.º [de Bachillerato] ya no, ya preparo yo mis propios apuntes. Entonces, si en 1.º y 2.º [de Bachillerato] está un poco mediatizado por el tema de Selectividad, entonces te dedicas exclusivamente a preparar Selectividad y en 4.º, pues, el curriculum básicamente, eso es lo que he hecho. Ahora es cuando, llevo un año dándome cuenta de que no me sirve para nada y entonces estoy probando nuevas cosas

EMT- YO SÉ, PORQUE TE CONOZCO, QUE DAS CLASE DE LITERATURA UNIVERSAL —OTRA COSA QUE...- ¿ESA SERÍA UN ÁREA POR LA QUE PODRÍAS DECANTARTE MÁS EN CUANTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA MÁS QUE CURRÍCULUM? ¿O ES MÁS DE LO MISMO?

So1- En este momento sí, porque como la han quitado de Selectividad entonces me siento más libre para preparar diferentes cosas, pero...

ENT- ¿CUÁL ES TU RETO O TU OBJETIVO PARA ESA ÁREA, EN EL ÁREA DE LITERATURA UNIVERSAL?

So1- ¿En el área de literatura universal? Que se leyera un libro y que les gustase lo que yo he mandado —uhum—. Pero ya sé que... —¿PORQUE LOS HAS MANDADO TÚ...?— He mandado varios —Sí—, entonces, de todos los que, bueno, de todos los posibles como Literatura Universal, dentro de unos periodos de literatura y demás, eh, —¿TÚ HAS HECHO PROPUESTAS?— sí, yo he hecho diferentes propuestas. Se tienen que leer, bueno, quizá, bueno, un trozo de la Biblia, génesis de la Biblia, como elemento, eh, pues, luego estuvimos viendo Boccaccio, algunos cuentos de Boccaccio, o algunos cuentos de Chaucer y alguna serie de, de, no todas las historias completas, porque como son... Y ahora, ahora lo que estoy tratando es, es, que yo no preparo los temas de historia sino que ellos los buscan en Internet, ellos se preparan sus propios temas, los exponen y yo me dedico más a la parte de la literatura, relación de literatura, por ejemplo, y cine, con... ahora pues con el libro de *Madame Bovary*, hemos estado viendo la película de *Madame Bovary*, ver qué elementos comparten, qué elementos, por ejemplo, en la película no se definen que sí se definen en el libro, cosas así.

ENT- ES MUY INTERESANTE LA RELACIÓN, POR EJEMPLO, ENTRE LITERATURA Y CINE, ¿LO HACES SOLO EN LITERATURA UNIVERSAL O LO HAS HECHO EN OTRAS...?

So1- Lo he hecho en literatura también de 1.º —¿1.º DE BACHILLERATO?— 1.º de Bachillerato, con el libro de *El principito* porque luego quiero hacerlo también con el *Lazarillo de Tormes*.

ENT- ESTAMOS HABLANDO DEL PRESENTE, INCLUSO, LO QUIERES HACER DE CARA AL FUTURO, ¿Y DE CARA AL PASADO, LO HAS HECHO?

So1- Con literatura y cine no, no lo había hecho, bueno, había puesto muchas películas, del *Lazarillo*, *La Celestina*, y que viesan las diferencias pero no tan estructurado como por ejemplo ahora.

ENT- ¿Y CON OTRAS ARTES, POR EJEMPLO, HAS USADO ALGÚN TIPO DE CUADROS, ALGO ASÍ QUE TENGA ALGUNA VINCULACIÓN CON LA LITERATURA, CUADROS, ESCULTURAS?

So1- El año pasado ópera más que cuadros. Porque hay muchas óperas que están basadas en —LIBRETOS— libretos desde *Romeo y Julieta*, y además *Carmen*. Pero solamente de pasada porque no procede, como que no se profundiza mucho y porque además estoy experimentando. Para mí, el año pasado y este año son dos años de experimentación en literatura universal para ver qué puedo conseguir en relación al amor que se debe tener un poco a la literatura.

ENT- AL AMOR QUE SE LE DEBE, ¿TÚ QUÉ PIENSAS DE LA UTILIDAD, DIGAMOS, QUE DEBE TENER LO QUE TÚ IMPARTES, CON RESPECTO AL ALUMNADO? ¿LA EDUCACIÓN LITERARIA ES ALGO ÚTIL PARA ELLOS?

S01- A mí me ha servido, entonces, ¿si me ha servido a mí por qué no a los demás? – UHUM. Creo que la literatura no solamente, eh, es el conjunto de características de una obra o una sociedad, sino que es un poco, también es el diálogo del lector con una obra determinada de lo que le parece entonces ese diálogo se hace entre unos personajes y uno mismo. Que de alguna manera, no solamente contribuyen a, a, a enseñarte, a informarte de una serie de cosas sino también, es una manera de, de ir por la vida, con otra... Yo, por ejemplo, cuando leo un libro que me gusta mucho, el libro sigue viviendo en mí, sigue viviendo durante un montón de tiempo, entonces, yo creo que eso también es bueno para los alumnos que sientan esa necesidad, y esa... ese placer. Hay personajes que son tan importantes en mi vida como, como otros, como mis amigos, por ejemplo, y están ahí presentes en mi recuerdo.

ENT- ¿Y TE DEJAS LLEVAR POR ESOS GUSTOS PERSONALES, POR ESA EXPERIENCIA PERSONAL A LA HORA DE PROPONERLES LECTURAS O TRABAJAR LECTURAS?

S01- Claro, si es que eso es inevitable, eso es inevitable, los... si, si, si la enseñanza se basa en la emoción, si yo no me emociono con las cosas, no puedo no puedo enseñar, no puedo. Por ejemplo, el cine no me emociona y me cuesta mucho trabajo enseñarlo, entre otras cosas porque, además, pienso que es un pensamiento, muy, particular de una época, y... -¿UNA IDEOLOGÍA?- Y que hay una ideología muy española por detrás.

ENT- ¿Y LAS FAMILIAS, QUÉ PAPEL JUEGAN CON LO QUE ES LA LECTURA?

S01- ¿Mi familia o la familia del alumnado?

ENT- NO, LA FAMILIA DEL ALUMNADO.

S01- Pues...

ENT- PORQUE TU FAMILIA HAS DICHO ANTES QUE DE ALGUNA MANERA, TÚ TE IDENTIFICABAS CON LA PROFESIÓN DOCENTE PORQUE EN TU FAMILIA HAY MUCHOS DOCENTES.

S01- Y mi madre era una gran lectora.

ENT- Y ME IMAGINO QUE HAY UN ENTORNO LECTOR, ¿PERO LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO?

S01- Las familias de mi alumnado, la mayoría. Me he encontrado a gente por la calle que me ha parado y me ha dicho, me han dado las gracias porque por fin su hijo se estaba leyendo libros. Entonces, para mí eso, creo que es lo más importante que yo he hecho en toda mi vida, en cuanto a mi vida personal.

ENT- ¿Y TÚ CONOCES, EN LA FAMILIA DE TU ALUMNADO, CONOCES QUIÉNES SON LECTORES Y QUIÉN NO, QUÉ PADRES O MADRES SON LECTORAS?

So1- No todas porque no vienen todos a verme, o todos, pero conozco a unos pocos y yo sé que muchos, algunos padres no son lectores pero sí sus hijos se han encontrado con la lectura.

ENT- ¿ESOS QUE TE HAN AGRADECIDO POR LA CALLE, ESOS SON DE LA PARTE DE LOS LECTORES?

So1- Esos son de la parte de lectura, sí, sí, esos son de familias lectoras que nunca, siempre han estado peleando con sus hijos o con sus hijas porque lean un libro y no han leído.

ENT- BUENO, HAS MENCIONADO, EN LO QUE LLEVAMOS HABLADO HASTA AHORA, HAS MENCIONADO MUCHO EL TEMA DEL CURRÍCULO, Y DE LO QUE TÚ ENCUENTRAS O NO, SI ESTÁS A GUSTO CON EL CURRÍCULO. VENGA, VAMOS A INDAGAR UN POQUITO MÁS SOBRE ESO. TÚ, LA NORMATIVA, ¿CÓMO TE LLEVAS CON ELLA, LA CONOCES, TE LEES TODOS... CUANDO HAY UN CAMBIO DE NORMATIVA, EL CURRÍCULO, NUESTRO...?

So1- Me lo he tenido que leer ahora por el tema de hacer la programación. No me gustan los currículos, pero obviamente los tengo que leer para saber lo que tengo [que hacer y] que piden que haga con el alumnado, sí, más o menos.

ENT- SÍ, ¿Y QUÉ TE PARECE EL CURRÍCULO ACTUAL?

So1- Me parece aburrido, me parece muy aburrido, y me parece, además, que no está acertando a la hora de conseguir lectores. No sé si a lo mejor... uf... a lo mejor no, no soy yo la que percibo bien la, la cosa, ¿no? pero, hum, creo que es muy difícil... que un alumno entre por la literatura de la Edad Media y la literatura del Renacimiento y que goce con Garcilaso como se pretende en el currículo, que goce con los clásicos cuando no ha llegado a la lectura, cuando no, cuando no ha vivido la pasión de la lectura, que no entra solamente por ahí. A mí me encantó un libro, me gustó mucho, cuando yo me leí *La tía Tula* –DE UNAMUNO- sí, me la leí y a lo mejor, no sé, pero quizá tendría 14, no, 12 o 13 años. Yo me la leí porque estaba en la biblioteca de mi casa y me gustó, pero no significa que eso guste siempre, no, ... siempre que voy a, a explicar un poco el *Lazarillo* o a intentar que se lean el *Lazarillo*, que el *Lazarillo* es una de las obras que más fácil pero, dado que tiene un lenguaje especial, porque es una obra del siglo XVI y *La Celestina* en el siglo XV no se llega a eso... les resulta difícil la lectura entonces, ya a partir de eso, supone un hándicap.

ENT- PERO, NO OBSTANTE, TÚ PLANIFICAS EN BASE AL CURRÍCULO, ¿NO?, LO PLANIFICAS...

S01- Sí, yo intento –LO PLANIFICAS- sí, sí tengo que, ahora por ejemplo, lo tengo que, eh, explicar la parte del Renacimiento. Entonces obviamente, tengo que darla, y, y además, yo creo en el *Lazarillo* pero yo me he dado cuenta después lo que me gusta el *Lazarillo*. Entonces, lo único que pretendo ahora es crear un poco la semilla de la... del interés del *Lazarillo* para más tarde, simplemente eso, porque no sé, yo sé que no se llega –¿EN 3.º?- en 3.º y luego en 1.º de Bachillerato tampoco y menos el 1.º de Bachillerato que tengo este año –Sí-, que no, y, y, toda la gente que viene de literatura universal, solamente cinco son lectores, los demás se han metido a Literatura Universal por no hacer Historia [se refiere a Geografía, otra de las optativas de Bachillerato para Humanidades y Ciencias Sociales, la materia Historia es troncal en estas ramas], o sea que no es que quieran hacer Literatura Universal, es que no les queda otro remedio.

ENT- ¿Y QUÉ DOCUMENTOS USAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE TUS CLASES, USAS DIRECTAMENTE EL DECRETO O LA ORDEN O... O EL LIBRO DE TEXTO, UNA PROGRAMACIÓN YA HECHA, O LA QUE TENÉIS CONSENSUADA EN EL DEPARTAMENTO?

S01- Normalmente la que está en el departamento, pero la... porque, ¿pero a qué se refiere...? ¿A las clases, cada una de las clases?

ENT- SÍ, LAS CLASES, LA CLASE DE 3.º, DE 1.º DE BACHILLERATO, QUÉ CONTENIDOS TIENES QUE DAR, EN BASE A ESO, A TU EXPERIENCIA O SI TIRAS DIRECTAMENTE DE CURRÍCULO, DEL DECRETO.

S01- No, por ejemplo, ¿si programo el *Lazarillo de Tormes* o programo otra cosa, no? –UHUM— si por ejemplo vamos a poner *La Celestina* –Sí—, entonces, si programo, si voy a hacer lo de *La Celestina* lo primero, quizá, que haga es poner un poco el contexto histórico para saber qué es lo que, qué es lo que... cómo, por qué razón los personajes de *La Celestina* son de esa manera.

ENT- SÍ, PERO TÚ LLEGAS A LA CELESTINA DESPUÉS DE PASAR POR EL CID, DESPUÉS DE PASAR POR TODA LA LITERATURA MEDIEVAL Y LUEGO PASAS AL LAZARILLO... DIGAMOS QUE SIGUES LA SECUENCIA –sí, sí- HISTÓRICO LITERARIA...

S01- Sí, sí, me es fácil hacer eso, lo que pasa es que siempre, por ejemplo, va interrumpido por otras actividades, pues por ejemplo ahora, en vez, para, como vamos a empezar la narrativa pues he cogido *El principito* para ver los elementos narrativos y compararlos con el cine para que no se aburran y ahora cuando, ahora entonces, me voy a meter en el *Lazarillo de Tormes* –YA, YA— con los elementos narrativos y ver las diferencias, pues así un poco, como de comparativa, comparar qué elementos, ya que se han leído *El Principito*, qué elementos pueden tener en común, narrativos, eh.. –UN TEXTO CON OTRO-, sí y luego ya...

ENT- ¿CUÁNTO LE DEDICAS A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, PROPIAMENTE DICHA? PORQUE EN EL CURRÍCULO DE LENGUA Y LITERATURA DE 1.º DE BACHILLERATO ENTRA LA PARTE DE LENGUA Y LA PARTE DE LITERATURA – sí—, EN LENGUA ENTRAN MUCHAS COSAS QUE NO SON SOLO GRAMÁTICA. ¿A LA LITERATURA ESPECÍFICAMENTE CUÁNTO TIEMPO LE DEDICAS?

So1- Pues si son –¿LO PLANTEAS COMO UN MONOGRÁFICO?- ¿como monográfico? –SÍ, VAMOS A ESTUDIAR LITERATURA DURANTE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DEDICADA SOLAMENTE A LITERATURA –sí, solamente- DURANTE UNAS SEMANAS O VARIAS SESIONES...

So1- Sí, hasta que termine. Por ejemplo, ahora vamos al Renacimiento. Y nos metemos de lleno en el Renacimiento y vemos las diferentes... autores, y demás, y, pero la literatura es la mitad de, de la programación, Lengua una parte y Literatura otra. Pero...

ENT- ¿TÚ CREES QUE NOSOTROS, LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, FOMENTAMOS LA LECTURA? ¿EN PRIMARIA, SECUNDARIA, HAY UN FOMENTO REAL DE LA LECTURA? PORQUE ESTAMOS HABLANDO DE LAS CARENCIAS QUE TIENEN, TÚ MISMA LO HAS DICHO, INCLUSO A PESAR DE ESTAR CUATRO AÑOS DURANTE LA ESO, TÚ QUE TIENES ALUMNADO DE 1.º DE BACHILLERATO Y VIENEN CON MUCHAS CARENCIAS.

So1- Yo no creo que fomentemos la lectura, no lo creo.

ENT- PERO ¿POR QUÉ CREES TÚ QUE...?

So1- Pues porque no.

ENT- FÍJATE QUE ANTES DE LLEGAR AL INSTITUTO HAN ESTADO SEIS AÑOS EN PRIMARIA, HAN ESTADO EN INFANTIL, Y TODOS LOS AÑOS SE TRABAJAN TEXTOS LITERARIOS. ¿POR QUÉ CREES TÚ QUE NO TIENEN ESE HÁBITO LECTOR?

So1- Porque cuesta trabajo, a veces no es fácil, es mucho más fácil ver una película de televisión, es mucho más fácil ponerse a jugar con los muñequitos. Es mucho más fácil cualquier otra cosa o salir con los amigos y jugar, algunas cosas son más fáciles que leer. Supone un trabajo, un esfuerzo, entonces, el problema es que la mayoría no ve en ese esfuerzo la gratificación que supone estar con un libro, no hay, solamente, pero sí es cierto que hay alumnos que sí, pero son quizá, los más, los que tienen más, una vida más profunda, que no..., no sé cómo... no me he puesto a pensar. Pero, eh, para mí siempre ha sido importante lo de, lo del hábito lector.

ENT- SÍ, ES BONITO ADEMÁS, ESE DIÁLOGO CON LA LITERATURA. YO NO SÉ SI HAGO UNA LECTURA PESIMISTA, ¿TÚ SALES SATISFECHA DE TUS CLASES?

So1- Algunas veces sí, algunas veces sí, últimamente he salido dos veces muy satisfecha de las clases, una explicando con los cuentos de la *Morfología* de Propp, pero

así, básicamente, y luego haciendo un análisis simbólico de los cuentos que algunos se han quedado como diciendo, vamos a ver, qué me estás contando y luego, para que luego evaluaran ellos y lo han hecho bien como una tarea que ni siquiera me he tenido que imponer demasiado; y la otra ha sido con *El principito* porque al ponerles... primero empezaron a protestarme porque les ponía un libro infantil o porque ya se la habían leído, porque no sé qué o no sé cuántos, pero como empecé poniéndoles la película y la película es que es la primera vez que sí que todos se han quedado sentados a pesar de esto de que tocan el timbre y se quedan todos sentados hasta el final y la película era de dibujos animados o de muñegotes, quiero esto decir que de alguna manera les ha llegado –Sí— y entonces, ahora sí estamos leyendo *El principito* para hacer el trabajo. Y eso para mí sí es gratificante porque no he tenido que imponerme, ni decir voy a poner mala nota, ceros y esas cosas que no sería... sino que ha surgido un poco, a través... ha surgido de ellos porque les ha gustado el tema, entonces, eso sí que me compensa, me... y ya me he perdido, ya no sé por dónde...

ENT- ESTÁBAMOS HABLANDO DE SI SALES SATISFECHA DE LAS CLASES DE LITERATURA AUN SABIENDO QUE EL ALUMNADO TIENE CARENCIAS, QUE NOTIENE HÁBITO LECTOR, ETC. ¿LES PASA LO MISMO AL RESTO DE TUS COMPAÑEROS O COMPAÑERAS? –¿De Lengua? - Sí, ¿OS COORDINÁIS A LA HORA DE...?

So1- Depende, depende, hay gente que es muy normativa, entonces busca unos libros muy normativos para, no sé, son excelentes profesores, no sé cómo llamarlos y después, pero no incitan a la lectura porque no es su misión, no pienso, no creo que piensen que es esa su misión, pero hay otros que sí están interesados, pero no lo veo, no lo veo yo...

ENT- SÍ, ¿EN TU ENTORNO INMEDIATO NO VES QUE HAYA UN INTERÉS, POR EJEMPLO, POR LA EDUCACIÓN LITERARIA?

So1- No

ENT- Y ESO CON RESPECTO A LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE LENGUA ¿Y EN OTRAS ÁREAS?

So1- En otras áreas sí lo he visto más –Sí, ¿POR EJEMPLO? - por ejemplo, en el área de Ciencias, en el área de Ciencias algunas profesoras estás compartiendo, yo ahora no, porque no estoy, pero el año que estaba allí<sup>271</sup>, cuando estaba en 1.º de la ESO pues se compartían libros, se ponían en común, Ciencias, Matemáticas, incluso de Historia, algunas veces, pero, uh, sí se han hecho cosas con respecto a eso.

ENT- ¿QUÉ GÉNERO ES EL QUE TRABAJAS MÁS, MEJOR O TRABAJAS CON MÁS ASIDUIDAD? ¿HAY UN GÉNERO DETERMINADO O TRABAJAS...?

<sup>271</sup> Se refiere al edificio donde se imparte ESO, ubicado en un recinto distinto al de Bachillerato.

S01- El que me va mejor cuando, cuando... el que gusta más es el género policiaco o terror, en novela, José M<sup>a</sup> Latorre para los alumnos de 3.º y 4.º de la ESO funciona bien. Ahora en 4.º de la ESO en vez de irme a los textos realistas propiamente, solamente he cogido un texto o cuento realista pero en vez de coger ese tipo de texto me he ido al siglo XX para ver si las características del realismo se aplican a ese texto.

ENT- ACABAS DE MENCIONAR A UN AUTOR QUE NO ESTÁ CONSIDERADO EN EL CANON CLÁSICO, ¿CÓMO TE LLEVAS TÚ CON LA LITERATURA JUVENIL O ESO LLAMADO LITERATURA...?

S01- A mí me encanta la literatura juvenil, hay libros que son muy buenos, hay otros que son, que son una mierda.

ENT- EN TODA LA CONVERSACIÓN, SIEMPRE HAS HABLADO DE CLÁSICOS.

S01- Sí pero la literatura, yo pienso que la literatura, que, que para atrapar a un niño en la lectura no, los clásicos no sirven, no sirven porque no les llegan, no, no son, no sé, no se relacionan con ellos porque no son su historia y porque los ven demasiado lejos, sin embargo, sin embargo, la literatura juvenil que tiene a lo mejor una temática cercana a ellos sí que van, se acercan más a la lectura, eso lo viví yo en 2.º de la ESO, cuando estaba en [nombre de pueblo], o sea, siempre, o con otros alumnos, yo tenía un alumno también en [nombre de pueblo] que era un, no es que fuera un negado, no le interesaba, entonces no hacía nada pero le encantaba leer y lo único que hacía era leer, pues yo le dejaba que leyese, no iba a hacer nada, si no le dejaba pero leía una y otra y cada semana se leía un libro, y probablemente no va a seguir o no consiguió nunca el graduado pero esa persona sabrá moverse por la vida porque ha leído.

ENT- TÚ, ADEMÁS, HAS ESTADO EN MUCHOS CENTROS PORQUE COMO FUNCIONARIA LLEVAS DESDE...

S01- Desde el 2008.

ENT- PERO PREVIAMENTE HAS TENIDO UNA EXPERIENCIA PREVIA COMO INTERINA MUY LARGA TAMBIÉN...

S01- La mejor experiencia en cuanto a la literatura fue Marruecos, de hecho, porque en Marruecos tenía una clase muy buena de 3.º de la ESO, de 4.º y de 1.º. Había BUP y COU todavía, quedaban restos de BUP y COU, que eran muy buenos lectores y además yo estaba a cargo de la biblioteca, entonces, compraba todos los libros que me daba la gana.

ENT- ¿ERA UN CENTRO PÚBLICO?

S01- Sí

ENT- ¿SIEMPRE HAS TRABAJADO EN CENTROS PÚBLICOS?

S01- Sí, solamente una vez no trabajé en un colegio público, trabajé en un centro de enseñanza de preparación de Selectividad pero casi sí, siempre en colegios públicos.

Y en Marruecos, sí, la experiencia de lectura y enseñanza de la literatura fue muy gratificante en ese sentido.

ENT- ¿Y LENGUA, UTILIZAS LA LITERATURA PARA ENSEÑAR LENGUA O TEXTOS LITERARIOS PARA...?

So1- Sí, me encanta hacer análisis con las poesías de P. Neruda <risas>, pero, sí claro, es que además en Selectividad te presentan los textos literarios para hacer comentarios críticos, entonces, necesitas... sí, además está..., no siempre son... susceptibles de que tú los utilices para enseñar ciertos contenidos pero algunas veces sí que se prestan, no puedes enseñar las metáforas si no es a través de los textos y la metáfora es un concepto lingüístico más que... –¿Y SOCIOLINGÜÍSTICA?— ah, sí, eso me encanta...

ENT- O SEA, ¿OTRAS DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA QUE NO SEA SOLO LA GRAMATICAL?

So1- Sí, sí, me encantan los diccionarios, me resultan los libros más divertidos

ENT- ¿Y LA LECTURA EN CLASE CÓMO LA HACÉIS, SON LECTURAS PARA CASA O LECTURA EN VOZ ALTA, SILENCIOSA, QUÉ TIPOS DE LECTURA HACÉIS, LE DEDICAS UN TIEMPO DE LECTURA, SOLO LECTURA?

So1- Cuando estaba, desde 1.º a 3.º [dedicamos] una hora solamente de lectura porque teníamos muchas horas, muchas horas no, teníamos cuatro. En 4.º de la ESO es imposible, tenemos tres pero, y con todo, como los cursos tampoco son excesivamente buenos y para mí la lectura es fundamental, de vez en cuando me los llevo a la biblioteca para que lean entonces –¿LECTURA SILENCIOSA O EN VOZ ALTA?— lectura silenciosa, en la mayoría de las veces, lectura silenciosa.

ENT- ¿LEEN LO QUE QUIEREN?

So1- Este año sí, pero también... este año estoy guiando un poco la lectura porque me parece que están interesantes, entonces, se han leído *La mano de la momia* porque quería que hicieran con las *Leyendas* de Bécquer una comparación sobre las características del Romanticismo y ahora se están leyendo *La evolución de Calpurnia Tate*, porque me gusta mucho a mí y porque creo que además se puede, pues eso, comparar con ciertos elementos del Realismo o de la... –SE PUEDE RELACIONAR EN OTRAS ÁREAS..- sí, científicas, técnicas, para que vean un poco lo que significaba el positivismo y demás.

ENT- Y HEMOS HABLADO DE RECURSOS COMO EL CINE, LA ÓPERA –hum—, ¿UTILIZAS ALGÚN OTRO TIPO DE RECURSOS PARA...?

So1. En 1.º de la ESO ahora no tanto, pero a mí me gustaba coger, poner música clásica y que los niños escribiesen redacciones para ver qué les parecía, qué les sugería ese tipo de música y demás.

ENT- ¿ESO COMO UNA ESTRATEGIA, POR EJEMPLO, CERCANA A LOS TALLERES LITERARIOS?

S01- Sí

ENT- SI TUVIERAS QUE DEFINIR ALGUNA ESTRATEGIA QUE UTILICES EN LA CLASE, ¿POR CUÁL TE DECANTAS, CLUBES DE LECTURA, TALLERES LITERARIOS, CONSTELACIONES LITERARIAS?

S01- Cualquiera que sirva.

ENT- ¿PERO USAS ALGUNA HABITUALMENTE, ALGUNA QUE SOBRESALGA?

S01- Más que nada, quizá la de los club [sic] literarios, pero si yo viese que otra cosa me servía para, para eso, para la lectura, para incitar a la lectura, pues sí que la utilizo, por ejemplo, ahora tengo un buen lector, tengo un fantástico lector, mal alumno pero un buen lector, es [nombre], [nombre] lee todo lo que yo le digo que lea, le gusta y entonces yo intento que luego ligue, porque, además sabe hacerlo bien, y que les diga a sus compañeros por qué le gusta ese libro para que los incite y luego también que hagan exposiciones sobre los libros que hayan leído y demás.

ENT- ¿Y LA DISPOSICIÓN DEL AULA?, PORQUE YA HAS DICHO QUE UNA VEZ A LA SEMANA... –me los llevo a la biblioteca— ¿Y DISPONES EL AULA O LA BIBLIOTECA DE ALGUNA MANERA ESPECIAL?

S01- Cuando vamos a hacer las exposición de los, porque ahora lo que estoy trabajando, te lo he dicho antes, me parece, no, que todas, yo les hago, yo no doy clase de literatura ahora, o sea, no doy clase de historia de la literatura –ELLOS ESTÁN PREPARANDO LA PARTE HISTÓRICA- o sea, se la preparan tanto los de 4.º como los de 1.º de Bachillerato, pero de Literatura universal, entonces los de 4.º, yo les hago una serie de preguntas que ellos tienen que buscar en la red, referida a los temas y luego se hace una exposición o ellos hacen una exposición, entonces cuando se está haciendo la exposición, a veces no hago la exposición sino mesas redondas, entonces estamos debatiendo algún problema que se presente o el tipo de literatura, o que se hayan encontrado a la hora de hacer sus trabajos de..., o sea, su organización temática de los temas.

S01- ¿CÓMO EVALÚAS ESO? ¿UTILIZAS ALGÚN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ESPECIAL?

ENT- Con la rúbrica -¿RÚBRICA, HOJAS DE REGISTRO?- sí, bueno con la rúbrica, o de competencias, no sé... dónde... lo que califico, lo que pasa es que no califico como numeralmente, tico «lo ha desarrollado bien», «le han faltado cosas» y demás.

ENT- ¿ESO EN LAS EXPOSICIONES ORALES?

S01- En las exposiciones orales, eh, que, con respecto al contenido, con respecto a la forma, con respecto a saber transmitir a sus compañeros, todos.

ENT- ¿USAS ALGÚN OTRO INSTRUMENTO, ADEMÁS DE LA RÚBRICA, POR EJEMPLO, EN CUANTO A EXPOSICIONES ORALES, FICHAS DE LECTURA, O ALGO ASÍ?

So1- Sí, pero eso ya con los libros específicamente, no en cuanto a las exposiciones orales. Ellos tienen sus fichas de lectura, eh, y también la presentación de un libro. Si no quieren hacer una ficha de lectura, por lo menos tienen que hacer la presentación del libro a sus compañeros, donde hablan de... tanto de la historia en sí, como de los personajes o como lo que les ha parecido de una cosa.

ENT- PERO, ME HAS DICHO QUE NO HACES UNA VALORACIÓN CUANTITATIVA —en Lengua, numérica sí—, ¿PERO LAS EXPOSICIONES, A LA HORA DE PONERLES LA NOTA CÓMO LO TIENES EN CUENTA?

So1- A la hora de ponerle la nota, pues luego ya... Ese es el problema muchas veces, pero se supone que si lo haces bien, es que el problema es la nota cuantitativa, lo que pasa es porque saben que van a sacar un diez, y va a ser un diez en contenidos ¿pero el resto qué? Entonces, para mí siempre supone un problema poner una nota cuantitativa, tú, lo tengo que poner —LO TIENES QUE PONER—, entonces les doy un valor al bien...

ENT- PERO ELLOS, TUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN —ellos saben lo que...— ¿ELLOS LOS CONOCEN?

So1- Sí, ellos lo saben porque se lo he dicho yo al principio lo que voy a poner.

ENT- ¿UN PORCENTAJE...?

So1- Sí, un porcentaje —¿QUE SE COMPLETA CON OTRAS...?— sí, de la parte de lengua que es normalmente un examen de cono... de práctica, de elementos prácticos y de comentarios de texto y demás, y la parte de literatura que sería la exposición, la presentación de su trabajo, la libreta, cómo han traído, cómo han ido trabajando todos los días porque no todos los días quieren trabajar, entonces yo tengo que anotar también qué día están trabajando con el ordenador, qué día no están trabajando, que días están perdidos...

ENT- HEMOS HABLADO DEL CANON, DE LA LITERATURA JUVENIL, QUE TÚ LA TIENES EN CUENTA PORQUE CREES QUE ESTÁ MÁS CERCANA AL ALUMNADO, LA LITERATURA CLÁSICA EN CUANTO A ESOS QUE HAN PERDURADO Y CON LOS QUE PODEMOS SEGUIR DIALOGANDO MIENTRAS QUE HAY OTROS TEXTOS QUE, QUIZÁ, NO SE LES PUEDE ACERCAR TANTO AL ALUMNADO, EH... ¿TÚ CREES QUE UN ITINERARIO LECTOR ES NECESARIO? ¿O QUE POR TU EXPERIENCIA EN OTROS CENTROS, CON OTROS COMPAÑEROS, CREAMOS UN ITINERARIO LECTOR?

So1- No lo creamos pero deberíamos. No sé si llamarlo itinerario lector o no pero, es que creo que vigilar, si utilizamos esa palabra, vigilar la lectura es un trabajo que tiene que hacerse personalmente con cada uno de los niños, entonces, no todo el mundo, no todo

los niños tienen que tener el mismo itinerario lector porque, además, no todos tienen la misma capacidad, ni la misma, bueno, la misma capacidad de abstracción, ni la misma capacidad de comprensión del texto, de la literatura o del libro. Entonces, creo que...

ENT- UN ITINERARIO LECTOR INDIVIDUAL, PERSONAL.

So1- Sí, yo sigo un poco eso, lo que pasa es que yo también te reconozco que no soy sistemática, pero sí que lo sigo, o sea, el control de lo que leen mis alumnos lo tengo yo –Sí-. Sí, además, siempre lo quiero tener. Ellos me dicen ¿puedo leerme un libro? Sí lo puedes leer el libro que te dé la gana pero tiene que pasar por mi criterio

ENT- SÍ, SÍ, ¿ALGUNOS LIBROS NO LOS ADMITES?

So1- Por mí se los pueden leer pero que no se los voy a evaluar.

ENT- ¿Por qué?

So1- Porque no son... se los evalúo pero no como una... por ejemplo *Cincuenta sombras de Gray*, ¿cómo voy a evaluar que se lean las *Cincuenta sombras de Gray*? Muy bien, perfecto, pero tú quieres que yo te ponga una nota por *Cincuenta sombras de Gray*? ¿Cuando yo sé por qué razones te lo has leído? Pues léete *La Celestina* que tiene lo mismo –O LO QUE EL VIENTO SE LLEVÓ— o *Lo que el viento se llevó* <risas>

ENT- OYE, PARA IR TERMINANDO, TIENES UNA FORMACIÓN INICIAL DIGAMOS QUE TE DA BASTANTE COMPETENCIA PORQUE HAS HABLADO DE TRES GRADOS, LO QUE HOY DÍA LLAMAMOS GRADOS, FILOLOGÍA HISPÁNICA Y ROMÁNICAS, Y ANTROPOLOGÍA, PUES TE DA UN BAGAJE BASTANTE IMPORTANTE. ESO TE HA AYUDADO, SUPONGO, PARATUS CLASES. ¿CÓMO VALORAS ESA FORMACIÓN TUYA INICIAL? LO QUE SE LLAMA EN LA NORMATIVA FORMACIÓN INICIAL, QUE SERÍA TODA LA FORMACIÓN ACADÉMICA O DE LA UNIVERSIDAD, ¿CÓMO LA VALORAS CON RESPECTO A TU PERFIL DOCENTE?

So1- Pues yo creo que, bueno, no sé, a lo mejor exagero pero al menos, el hecho de haber hecho Antropología, para mí me ha abierto otra forma de hacer, y de ver a los alumnos y de enseñar.

ENT- NO FILOLOGÍA, SINO ANTROPOLOGÍA.

So1- Antropología, sí. Porque obviamente, la base está en Filología porque es lo que tú quieres, de alguna manera, piensas que puedes hacer. O sea, El ideal cuando tú sales de, de la Universidad es «yo voy a ser una fantástica profesora de Lengua y Literatura y voy a hacer que mis alumnos, todos, lean y sean, todos, quieran ser profesores de Lengua y Literatura porque esto es maravilloso. Luego ya te encuentras con la realidad, de ti misma, primero con la realidad de uno mismo, pero Antropología me ha dado, de alguna manera, la experiencia del otro, o sea, a mí me ha situado dentro de la clase como lo que soy, en mi sitio de poder y todas esas cosas, y ver al otro, entonces, ese ver al otro ha hecho que yo tenga como una relación diferente con el alumnado y también,

no sé si me ha ayudado a ver la literatura pero es que la literatura también es una relación con el otro, y eso es lo que intento transmitir, una relación y ese otro también está en uno mismo porque, no es que eso no me gusta porque eso no va, yo odio eso, odias eso porque no lo conoces, esa es la relación con el otro, del otro tú sientes rechazo del otro precisamente porque no lo conoces, entonces, acercarse a esa realidad, a ese personaje, hace que cambie también en tu visión –QUÉ INTERESANTE—, entonces, lo que, el acercamiento a la literatura es prácticamente el mismo, porque el otro está ahí, te acercas porque... igual que pasa con la sociolingüística ¿no?, si tú te acercas a una persona es porque tiene unos rasgos sociolingüísticos parecidos al tuyo, que tú sientes que son, con los que te puedes sentir segura –IDENTIFICADO- pero luego, a lo mejor, no es tanto así, entonces cuando tú ya te, cuando ves la otra persona, que habla diferente tuya o que tiene diferentes gustos y, de alguna manera, te enriqueces con eso, pues ya esa barrera desaparece y eso es lo que pasa también con la literatura, creo.

ENT- ¿Y LA FORMACIÓN PERMANENTE, HAS HECHO ALGUNA FORMACIÓN A LO LARGO [DE TU CARRERA PROFESIONAL] DESDE QUE DAS CLASE EN LA PÚBLICA?

So1- He hecho mucha formación, mucha formación. Algún TIC, de todas clases y colores. Formación a distancia, formación presencial.

ENT- ¿DE ALGUNA TEMÁTICA ESPECIAL, SOBRE LA LITERATURA O SOBRE HERRAMIENTAS QUE TE PUEDAN SERVIR?

So1- Muchas, la mayoría, sobre herramientas TIC, de creación de recursos y demás: periodismo, cine y literatura y cosas así.

ENT- ¿CÓMO CONSIDERAS LA FORMACIÓN PERMANENTE? ¿DE CALIDAD, TE AYUDA, NO TE AYUDA? ¿TE DA RECETAS? O DE LOS CURSOS DEL CEP...

So1- Depende qué cursos, depende. Algunos han sido nefastos, pero otros han estado interesantes.

ENT- ¿NEFASTOS EN QUÉ SENTIDO?

So1- Pues por ejemplo, cuando tú terminas la..., o sea, cuando estás preparando los... después de las oposiciones y te dan esos cursos... —SÍ, DE PROFESORADO NOVEL—, sí, esos son nefastos, son casi como el CAP que era un aburrimiento. Pero, hay otros que sí han sido, de alguna manera, han sido interesantes, sobre todo pues, los de TIC me han resultado interesantes porque me permiten aprender cosas nuevas, y sobre todo, los ordenadores, porque, además, es que vivimos en un mundo de ordenadores -¿Y LOS USAS?- sí, los uso y luego eh, cursos que tengan que ver con, con la problemática de los alumnos, cursos de tutoría y demás, he sido tutora también de, de Sistémica, hice un curso de Sistémica que me pareció muy interesante y alguno que otro más.

ENT- PERO EN EL ÁMBITO DE LA LITERATURA NO HAS HECHO NINGUNO ¿CONOCES ALGUNA EXPERIENCIA DE ALGÚN ENFOQUE QUE SE ESTÉ HACIENDO EN LA ENSEÑANZA O EN LA DIDÁCTICA?

S01- Sí, el de Guadalupe Jover, lo conozco pero no lo he, o sea, lo conozco —PERO A LA HORA DE DESCRIBIRLO— no podría, ahora mismo no lo sé, sé que existe pero no estoy, no estoy bien informada de eso porque no asistí al curso<sup>272</sup>.

ENT- BUENO, PUES SI QUIERES PODEMOS DAR LA ENTREVISTA POR FINALIZADA. MUCHAS GRACIAS, ROSARIO, POR TU COLABORACIÓN. NO SÉ SI ESTO SE HABRÁ GRABADO <risas>.

S01- Como no se haya grabado... <risas>

### ***So2. Soledad***

ENT- BUENO, [NOMBRE], LO PRIMERO QUE ME GUSTARÍA ES SABER UN POQUITO DE TI, DE TU TRAYECTORIA PROFESIONAL Y DE TU VIDA DE ESTUDIANTE. ¿POR QUÉ HAS ATERRIZADO EN ESTA PROFESIÓN? ¿CUÁNTO LLEVAS EN ELLA? ¿QUÉ ESTUDIASTE?

S02- Bueno, yo quería estudiar periodismo, en un primer momento —<risas> COMO YO— lo que pasa es que vengo de una familia humilde, mi madre limpiadora, mi padre celador, y las circunstancias familiares no permitían, aunque yo he sido siempre una alumna becada porque he tenido la suerte de contar con buenos expedientes académicos pues también porque lo necesitaba para poder seguir estudiando, pues, decidí que no podía irme de Córdoba, yo soy de Córdoba, y entonces no podía irme a otros lugares a estudiar —¿DE CÓRDOBA CAPITAL?— de Córdoba capital. Y entonces, planteándome qué podía hacer, en un primer momento pensé que no podía tampoco permitirme el lujo, para ayudar a mi familia en hacer una carrera en este caso larga, una licenciatura y a través de un profesor mío muy apañado, del instituto, pues me planteó la posibilidad de hacer Magisterio. Bueno, me pareció interesante porque no me gustaba la abogacía, que era otra de las posibles salidas en el mundo de las Letras, no me interesaba y me planteé que sí, porque este profesor pensaba que yo tenía una vena social y había participado siempre en actividades sociales en el instituto, y era muy reivindicativa pues me veía con un perfil que podía ser interesante, y allá que me metí. Me metí en Magisterio, que, además, fue en parte triste el inicio porque yo hice mi selectividad porque quería abrirme puertas. Yo me informé y me dijeron que en Magisterio no era necesaria la prueba de Selectividad porque ellos tenían una prueba

---

<sup>272</sup> Se refiere al curso «Educación literaria. Lectura de la palabra, lectura del mundo», celebrado durante el curso 2016-17 en el Centro del Profesorado de Granada y organizado por quien esto escribe, como asesora de formación de ámbito lingüístico en este CEP.

selectiva, pero, no sé, a mí siempre me ha interesado tener puertas abiertas en mi vida y yo me presenté a mi Selectividad, aprobé, con buena nota y ahí viene la anécdota. Yo me voy a, no recuerdo por qué llevaba también la nota de Selectividad, no recuerdo, pero yo llevaba mi expediente académico, y mi nota de selectividad, y cuando llego a la secretaría de Magisterio de Córdoba para matricularme, me dicen que con ese expediente académico que por qué no me he pensado mejor meterme en otras carreras. Yo en ese momento, de verdad, aluciné, porque, para mí, y todavía no entendía de qué iba la profesión, era, para mí, era una de las profesiones más dignas, era educar, educar a las personas. Eso fue como un momento clave en mi vida para darme cuenta de que algo fallaba –SÍ, QUE ESTA PROFESIÓN DOCENTE...— sí, sí, es como que, parece, que no es precisa la excelencia, que, cualquiera con un nivelillo, porque, hombre, hay otro tipo de profesiones que requieren un expediente académico mucho más serio. Bueno, eso, eso me marcó, eso fue una entrada extraña. Hice mi preparación para meterme en Magisterio, también se supone que lo saqué bastante bien e inicié el proceso y a mí me encantó, pero me encantó por el profesorado. En aquella época había un profesorado muy... muy bueno, allí en Magisterio, en Córdoba –¿ESTAMOS HABLANDO DE QUÉ AÑO?— pues estamos hablando del año 80 y pico, porque yo empecé a trabajar en el 90. Pues sería en el 86 o algo así. Claro, allí la gente era una bulla. Allí, la escuela de Magisterio de Córdoba estaba muy implicada en todos los movimientos políticos y sociales, el profesorado era de lo mejorcito que había por aquel entonces, porque además, combinaba ese profesorado en la facultad de Filosofía y Letras con la facultad de Magisterio. Y yo me sentí muy potente porque yo... además, nos dieron una formación impresionante, de mucha envergadura.

ENT- ¿EL PROFESOR QUE HAS MENCIONADO ANTES EN LA ETAPA DE SECUNDARIA ERA DE LENGUA?

So2- Era de Sociales, en este caso. Era un profesor de Geografía e Historia con el que yo había hecho Historia del Arte y también me marcó muchísimo porque era un hombre... eh... no sé, que nos abrió muchas puertas. Era una persona que intelectualmente nos zarandeaba y, además hablaba mucho de Unamuno y me dejó una frase muy curiosa que era... dijo, «heridlos, heridlos por amor», desde el punto de vista intelectual, hay que zarandear a esta juventud, esta gente porque no, no está suficientemente preparada para afrontar la vida que, qué... le va a deparar. Incluso, fue uno de los que estudiando también, fue mucha la gente que me marcó porque el instituto fue una etapa muy importante de mi vida también. Tuve la suerte porque fue una época clave en mi vida y tuve la suerte de tener profesores excelentes. Yo estudié en el instituto [nombre], de Córdoba, y en aquella época era uno de los institutos punteros, pero por la cantidad de cosas que hacían, era gente joven, una media de profesores de 30 y pico años y con

muchas ganas y entonces eso se notaba en todas las actividades. Yo participé desde la parte física, estaba en el equipo de baloncesto y en el de atletismo, pasando por música y los conciertos didácticos, eh... en Literatura teníamos encuentros literarios con autores que venían al instituto, en esa época, eso, eso no se estilaba, no. Es decir, que yo cuando digo, pero bueno, si eran la avanzadilla de toda la innovación educativa que teníamos, no, las clases se daban en algunos ámbitos fuera del instituto y nos llevaban a pasear por Córdoba, sin necesidad de pedir <risas> permiso a las familias ni nada. No sé, era ya te digo, un ambiente que a mí, a mí me marcó. Eso es que todo esto me ha ido marcando en mi vida. Por eso tenía una importancia muy grande la educación porque yo, al venir de un estrato social medio-bajo, pero con una familia implicada totalmente en la educación de sus hijos, y querían lo mejor y demás, y mis padres un tanto frustrados por no haber conseguido que sus hijos tuvieran las expectativas que quisieran. Por ejemplo, mi hermano quería Medicina pero hizo ATS, yo quería Periodismo e hice Magisterio. Pero nos picó el gusanillo y los dos hemos terminado licenciaturas, mi hermano Medicina y yo Filosofía y Letras y también Francés, ¿por qué?, pues yo qué sé, porque teníamos inquietudes y eso no nos lo impidió. Lo que pasa es que teníamos claro que había que ayudar a la familia y que mis padres no podían estar sacrificados.

ENT- ¿TÚ EMPEZASTE A TRABAJAR PRIMERO COMO MAESTRA?

So2- Maestra.

ENT- ¿PERO CON OPOSICIÓN O...?

So2- Con oposición, sí.

ENT- ¿Y LUEGO...?

So2- Aprobé el segundo año y eso fue una suerte en mi vida porque, además, fue también bajar el nivel de llamémoslo, yo no tenía soberbia, pero era un puntito así que tenía, sí, humildad. Me vino estupendamente porque yo iba muy bien preparada y creo que me equivoqué. Yo suspendí en el segundo examen, eran tres exámenes. En el primer examen saqué la nota máxima de las oposiciones y toda la gente ya, oh, [nombre, nombre] saca las oposiciones. Me equivoqué, no sé en qué me equivocaría pero me suspendieron en el segundo examen, pero como siempre la vida, yo que sé, tiene siempre puertas abiertas, eso fue clave también en mi vida porque yo me fui a Francia, porque yo tenía una beca. Un profesor también, de Magisterio, me dijo que como era buena en idiomas, que por qué no, que por qué no presentaba una beca. Le dije que no iba a presentar la beca porque yo es que quería aprobar mis oposiciones y le hice caso, porque digo pero, bueno, ¿qué tiene que ver? Tú, tú echa la beca, como cosas en mi vida siempre ha sido así: me sale una cosa mal pero se abre otra puerta para que la vida me vaya bien. Con lo cual fue un año maravilloso en mi vida, me fui como lectora, además tengo un año cotizado <risas>, me río, me río, al trabajar, jovencita en una..,

en Toulouse, estuve, un año entero, que también eso pudo cambiar mi vida porque me quisieron que renovara, además, me puse a estudiar también en la Universidad de Toulouse, tengo un curso allí, hecho. Y, claro, eso fue un cambio también radical en mi vida porque me abrió... una chiquita de Córdoba, de un barrio obrero, que vive ese tipo de experiencias, que se va un año, que viajé muchísimo.

ENT- ¿NOTASTE ALGUNA DIFERENCIA CON EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL?

So2- No, en el sentido, vamos a ver, porque yo ya venía de un sistema educativo pero que era raro porque yo luego comentándolo con otros compañeros míos y amistades y demás, yo fui como una... tuve mucha suerte en mi instituto, y luego en Magisterio porque luego he hablado con otra gente que me dijeron oh que aquello fue un desastre o mi instituto fue tal, quiero decir que cuando yo me fui a Francia vi que había un avance, Francia estaba mucho más avanzada que nosotros en muchos aspectos, pero, sin embargo, yo no lo noté tanto como otros compañeros míos porque eran las conversaciones que teníamos mis compañeros las que hacían ver que lo que yo había vivido era una experiencia singular. Porque yo estaba en eso, en lo que llamábamos... en mi instituto eran siempre experiencias piloto, siempre eran experiencias pilotos y yo decía, leche, somos aquí los pilotos aquí de cualquier tipo de experiencia de innovación, que en aquella época todavía no sabíamos lo que era la innovación educativa pero claro, yo me di cuenta, que éramos pioneros en ese momento, en (nombre de ciudad), en ese instituto, de experiencias de innovación educativa.

ENT- ¿EXPERIENCIAS QUE TENÍAN QUE VER CON LA METODOLOGÍA?

So2- Efectivamente, efectivamente. Ya te digo, muchas de las cosas que luego yo he vivido, eh, en mis movimientos de renovación pedagógica en los que me impliqué y demás, pero si es que yo viví y experimenté en mis propias carnes lo que ahora mismo están hablando, por ejemplo, hasta en mi instituto hicieron actividades... de lo que hoy se podría llamar aprendizaje por competencias porque era un grupo de profesores que se reunían para interrelacionar asignaturas y dábamos, por ejemplo, una etapa histórica desde el punto de vista de la música, de las matemáticas, de la lengua, las sociales.. Claro cuando tú vives ese tipo de cosas y luego te las cuentan como una innovación... dices, «pero, bueno, ¿qué me estás contando?», si ya en los años, a mediados de los años 80 había gente, que, además, gente que luego ha sido la que ha estado en algunos lugares implicados de la Consejería, de tal... como que fue como un germen, y, además, luego me di cuenta que también Córdoba tenía mucha vidilla, cuando ya me metí en el mundillo de la profesión, porque veía que Córdoba es puntera en algunas cosillas, no en todo, pero en mi ámbito sí.

ENT- ¿CUÁNTO TIEMPO ESTUVISTE COMO MAESTRA?

So2- Pues... estuve, bueno, y sigo estando, yo soy maestra, yo estoy aquí como maestra por eso doy en el primer y en el segundo ciclo<sup>273</sup> de la ESO, porque no hice las oposiciones de secundaria. Lo que pasa es que yo no sé por qué me, yo, en mis prácticas, yo hice mis prácticas de infantil, hice prácticas en un centro de menores porque quería como tocar todos los palos de... y luego hice prácticas en primero de primaria, porque me interesaba mucho lo del aprendizaje de la lectura y la escritura porque consideraba que era algo impresionante y, sin embargo, desde que entré a trabajar en el instituto, siempre me daban 6.º, 7.º y 8.º, 6.º, 7.º y 8.º, yo no he tocado, no he ido nunca ni a primero ni a quinto, nada, siempre he estado en 6.º, 7.º y 8.º, ¿qué me ocurre?, que cuando llego a un pueblo que se llama (nombre de pueblo), eh, ¿llevaba yo cuántos años?, pues tendría ya cinco años de experiencia docente, surge el tema de que nos dicen, se crea un instituto, se crea un instituto y, entonces, a un grupo de gente que estábamos en el colegio en aquel momento, nos dicen que por qué no nos pasamos al instituto, yo me lo pienso seriamente porque no sé en qué va a quedar la cosa y me meto en el instituto, y a partir de ese momento, pues yo ya estoy metida en los institutos, a partir de ese momento, y luego, para colmo, yo he ido pidiendo institutos. Eh, el siguiente instituto después de (nombre de pueblo), fue (nombre de pueblo) y el siguiente ha sido (nombre de pueblo). Cuando yo pensaba que mi salida de (nombre de pueblo) no iba a ser por instituto, iba a ser por Magisterio –¿POR PRIMARIA?—, por primaria, me lo dieron. ¿He tenido oportunidades? Sí, he tenido dos oportunidades de presentarme a las oposiciones de secundaria, pero han coincidido en momentos de mi vida personal que no me lo podía permitir, porque presentarme a unas oposiciones de secundaria significaba perder todos mis derechos adquiridos, tanto años, porque yo ya tengo 28 años de servicio cumplidos, pues, bueno habría tenido 23 o 24 o incluso menos, pero eran ya muchos años de servicio y me decía que empezaba de cero, vamos, que volvía otra vez a irme que si a (nombre de provincia), que si a (nombre de provincia), que si a donde fuera y, no sé, mi vida personal necesitaba regularla y en ese momento yo estaba ya harta de viajar, con mi petate a todos lados y necesitaba una estabilidad emocional y, entonces, pues por eso no me presento a oposiciones. Me ha quedado, no sé, como que es una parte no cerrada en mi vida, sigue abierta pero es que no me apetece, no me apetece, pero me da pena porque veo generaciones que van pasando y me gustaría dar bachillerato, por ejemplo, ves, lo que se siente, sobre todo con la experiencia mía de bachillerato, no, personal, cuando veo a los chavales y a las chavalas que se van ya y tú no puedes seguir con ellos porque te lo impiden, cuando tú tienes capacitación profesional para eso, la verdad es que me sabe mal, me sabe francamente mal, pero bueno, también considero que es que la gente no está preparada para dar los primeros niveles y me siento ya casi una... especialista, no,

---

<sup>273</sup> Se refiere a los niveles de 1.º y 2.º de ESO.

entonces me lo he tomado en ese plano, ¿no? Y aunque en algunas ocasiones cuando los oigo hablar en las reuniones de departamento y comentan algo, de no sé qué, o de lo que están haciendo, sobre todo bachillerato, no me interesa tanto 3.º o 4.º de la ESO, que seguro que también es interesante pero, quiero decir, que es del primer nivel pasar al último, a ver qué ha quedado incluso de tu poso profesional, ahí me, no sé, me da un pellizquillo y me digo, «leche, ¿por qué no me presentaría yo?», porque incluso creo que lo hubiera conseguido porque yo me di cuenta de que las oposiciones era una prueba psicológica también, no solamente... de contenidos sino psicológica y que si la perseguías la conseguías o por lo menos esa era mi... porque yo aprobé las oposiciones el año después de volverme de Francia. Y no las aprobé, yo que sé, yo he hecho muchas cosas raras en mi vida, porque yo hago lengua y no sé por qué, me dio por presentarme por Francés, y aprobé por Francés las oposiciones.

ENT- ¿PERO LUEGO TU TRAYECTORIA EN LOS INSTITUTOS HA SIDO...?

So2- Lengua y Francés, –LENGUAY FRANCÉS- y hasta he dado y, en algunas veces, en esa primera época en la que no estaba... en la que se diluyeron un poco la cosas, he dado hasta Geografía e Historia.

ENT- SÍ, SÍ, CENTRÁNDONOS UN POCO EN LA MATERIA NUESTRA, HUM... ¿QUÉ OPINAS TÚ DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LO LARGO DE TU TRAYECTORIA? SABES QUE HA CAMBIADO LA NORMATIVA, HEMOS PASADO DE UN CURRÍCULO, SOBRE TODO, HISTÓRICO –sí– PASAMOS YA CON LA LOGSE, A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y, SOBRE TODO, A LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA, Y AHORA ESTAMOS, CON EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS, EN LA EDUCACIÓN LITERARIA, ¿NO? QUE ES GENERAR LECTORES Y EL GUSTO POR LA LECTURA, O SEA, LECTORES QUE LEAN DE MANERA PERSONAL, CON SU PROPIO CANON Y QUE AMEN LA LECTURA. ¿QUÉ OPINAS TÚ DE ESE NUEVO ENFOQUE?

So2- Que me encanta, que creo que ha dado en el clavo, que esa es la línea por la que...

ENT- ¿PORQUE PARA TI QUÉ SERÍA UNA EDUCACIÓN LITERARIA?

So2- Sería eso mismo, inculcar en la gente un deseo, unas ganas de aprender por uno mismo, entonces, por tanto, lo que necesita el individuo es generar como motivación y pasión, si tú no generas en esos primeros años de experiencia vital de un chiquillo, de una chiquilla, ese tipo de pasiones es imposible que...

ENT- ¿PORQUE A TITE GUSTA LA LECTURA?

So2- Me encanta, me encanta

ENT- ¿Y ESE AMOR POR LA LECTURA QUIÉN TE LO HA INCULCADO?

So2- Eh, —¿HA HABIDO ALGUIEN ESPECIAL?— yo sola, no, no, yo sola porque, además, mis padres se enfadaban conmigo, quiero decir, que no sé, he sido una persona

rarita, no, porque yo era de las que cogía una linterna y me ponía a leer por las noches y venían mis padres que... a decirme que había que cortar la lectura. No sé, sería también... Mi etapa del colegio la tengo más nebulosa, sé que me impactó y me impregnó, pero no acabo de... Creo que mi eclosión fue el instituto, por eso por lo que te digo de... —DEL PROFESORADO— sí, del profesorado tan impresionante, pero me imagino que sería porque yo empecé a leer desde muy pequeña.

ENT- ¿TIENES EL RECUERDO DE ALGUNA LECTURA EN PARTICULAR DE ESA ÉPOCA?

So2- Leía muchos cuentos y luego ya, uno de los libros que ya me... pero yo iba mucho en aquellos años a la biblioteca, no era niña de tener libros en casa sino que mis padres me hicieron la ficha de la biblioteca y yo era de las sacaba libros día sí, y otro también. Y eso, pues claro... Sí, uno de los libros que me impactaron fue *El viaje al centro de la Tierra* de J. Verne. A partir de ahí me leí toda la colección de J. Verne, pero fue que me pasé de los cuentos infantiles a, no sé quién... ah, eso, sí, sí, mis padres me lo regalaron en uno de los cumpleaños, vieron mi pasión por la lectura y esas cosas, pues mis padres, de la editorial Bruguera, esos libros tan gorditos y tan bonitos que, además, mezclaba, la parte narrativa con la gráfica, pues me regalaron ese primer libro y, a partir de ahí, me regalaron ya todos porque era uno detrás de otros, y a partir de ahí ya fue como la eclosión de... ya leerme todo, todo, vamos, lo que pillaba a mi alrededor, con lo cual yo creo que eso es fundamental porque generar esa pasión que creo que, luego es la que transmites a tu alumnado. Porque como a ti te gusta tanto, entonces, pues cuando das la clase, creo que eso se transmite. Ahora mismo...

ENT- HAS MENCIONADO A LOS PADRES, QUE SON MUY IMPORTANTES – sí, porque mis padres- ¿HOY DÍA LOS PADRES TAMBIÉN HACEN LO MISMO QUE HICIERON LOS TUYOS? ¿REGALAN LIBROS?

So2- Depende, depende, es que tengo de todo en las clases, entonces, hay padres que sí, que, que... más, a lo mejor, que les interese la lectura, porque hay padres de todo tipo, pero, por ejemplo, voy a pensar en un grupo de padres que podrían ser los míos, no, que ellos no leían pero, pero sin embargo, sabían que eso era muy importante, no sé por qué sabían que era muy importante pero era muy importante, entonces nos inculcaron que había que leer y, entonces, pues claro tú dices «bueno, pero si mis padres no leen, entonces, yo por qué leía» pero yo creo que era la pasión que le ponía, ellos solamente transmitirlo y decir «has visto qué libro más bonito, no sé qué...», que luego yo me río porque hay que ver lo que es la transmisión sin, sin que la familia lea, ¿no? Entonces ellos mismos valoraban a mi hermano y a mí «qué bien», «¿qué estás leyendo?», y «¿ya te has terminado el libro?». Ese tipo de comentarios de refuerzo que le llamamos ahora, no, pues a mí me sirvieron enormemente, y pienso que hay familias

que se implican haciendo lo mismo, que saben que no leen, que en sus casas no hay un ambiente intelectual pero sin embargo, saben que es importante y tratan de inculcarles a sus hijos esas ganas y ese deseo. Unos lo hacen con mayor éxito y otros menos pero lo intentan. Otros, que no, entonces se ven como niños especiales que no entiendes cómo en un ambiente tan hostil salen tan impresionantes y de esos nosotras conocemos a muchos y otros, por eso digo que no hay un patrón... Yo he aprendido en mi historia que sí, que efectivamente cuando hay gente que se implica, por supuesto que salen más generaciones o número de niños... pero también hay niños que sin necesidad de que se les inculque nada, les surge esa pasión pero yo creo que no hay nada gratuito, seguro que hay –como tú estás hablando- si no es tu propia familia, un amiguito o una amiguita, creo en la heterogeneidad, que no estamos hablando de ese tema, a mí me sirvió también mucho estar en un instituto que estábamos chicos y chicas de diferentes clases sociales, entonces yo me codeaba con hijos e hijas de profesores universitarios, de... eh... inspectores de policía y gente así, con lo cual, esa diversidad y ese tipo de relaciones que tuve con esos compañeros y compañeras, a mí me abrió también mucho.. Yo... Mi mente... con lo cual, esto de eso guetos que se están generando ahora mismo, que si el bilingüismo, y por lo tanto, generalmente los grupos bilingües provienen de familias de profesiones liberales y demás y estos chiquitos y chiquitas que luego están... a mí me duelen especialmente porque yo pienso que yo también he sido lo que soy gracias al ambiente que me ha rodeado. Si yo no tengo esas expectativas que me hablen de otro tipo de vida que es posible, a lo mejor, yo no sería lo que soy.

ENT- A LA HORA DE PLANIFICAR TU ASIGNATURA O TU MATERIA Y, EN CONCRETO, EL BLOQUE DE LITERATURA ¿TIENES EN CUENTA ESE TIPO DE DIFERENCIAS?

So2- Totalmente, pero en ese sentido porque cuando he hablado... es que tú lo primero que tienes que inculcarle a los niños es el deseo de lectura, primero eso, y luego lo que vaya viniendo, cuando digo lo que vaya viniendo te pongo el ejemplo de ahora mismo. Ahora mismo estamos trabajando la poesía pero si no les transmites a los chiquillos, si tú empiezas hablando de la métrica o empiezas a hablarles de las figuras retóricas, es que los estás machacando, yo empiezo por las emociones y los sentimientos, entonces leemos, ¿qué te gusta?, ¿qué no te gusta?, opinas, eh... ¿qué te ha llamado la atención? Entonces, cuando ya captas esa atención y los chiquillos van comprendiendo lo que es un lenguaje especial, entonces ya empezamos a jugar y lo transmitimos como un juego, vamos a jugar y vamos a ser expertos en este juego, a ver quién ve esto, quién ve lo otro. Una especie de juego de acertijos y de adivinanzas. A mí eso me está surtiendo buen efecto porque a los chiquillos les está gustando.

ENT- ¿LE DEDICAS UN TIEMPO ESPECIAL A LA LECTURA A LO LARGO DE LA SEMANA?

So2- Todos los días leemos, todos los días un cuarto de hora. Hay lectura individual –¿SILENCIOSA?— silenciosa. Ellos llegan, saben que llego yo a clase y ya están leyendo. No sé, tenemos un cuarto de hora de lectura silenciosa y, además, yo lo inicié en este instituto y creo que he sido la única, no he conseguido arrastrar a más gente, cuando les he demostrado que se puede conseguir hasta con grupos dificultosos, es cuestión de... de práctica y si ven que esa práctica es continuada... lo que no vale es hacer una práctica y a la semana siguiente hacemos otra práctica. La práctica tiene que ser continuada. Entonces, pues, yo lo hago sistemáticamente, o sea, lectura individual, cada uno con su libro, el que le gusta, el que quiere y luego tenemos otro día de la semana específico, donde ya hacemos una lectura colectiva porque también a mí me resulta también interesante que hagamos lecturas colectivas de determinado tipo de libros que son interesante y que debemos de cuestionar, debemos analizar y demás.

ENT- ESTAMOS EN EL INSTITUTO (NOMBRE), QUE TIENE UNA BIBLIOTECA BASTANTE FAMOSA EN EL MUNDILLO DE... DE LA EDUCACIÓN AQUÍ EN GRANADA. ¿CÓMO USASTÚ LA BIBLIOTECA CON TUS ALUMNOS Y ALUMNAS? SUPONGO QUE EL PRÉSTAMO EN ESOS LIBROS INDIVIDUALES PARA LA LECTURA INDIVIDUAL.

So2- Eso es una pero primero, lo primero, nada más entrar al instituto hay que conocer la biblioteca, por tanto, hay un periodo de tiempo en el que empezamos trabajando en la biblioteca y conocer la biblioteca, implicarnos en la biblioteca. Una vez que hemos conseguido eso, ya iniciamos el servicio de préstamo –¿FORMACIÓN DEL USUARIO?— Esa es la formación del usuario, efectivamente, después ya, el usuario hace uso de la biblioteca como le plazca y luego tenemos una serie de lotes de libros que, en un primer momento, hum... pensamos que no debería ser tan encorsetado pero luego nos dimos cuenta de que era bueno también que el alumnado tuviera también como unas pequeñas referencias para que hicieran un circuito, un circuito literario. Con lo cual, modificamos por niveles, incluso, algunas veces por nosotras mismas porque acabábamos un poquito cansadas de repetir, ¿no?, pero por lo menos que el alumnado lleve unas pautas de un tipo de literatura que debería de hacer como un seguimiento desde un primero hasta un segundo de bachillerato.

ENTO- ¿O SEA, QUE LOS LOTES, LOS LOTES VAN POR CICLOS, POR NIVELES?

So2- Sí, por niveles, por niveles.

ENT- ¿UN LOTE PARA PRIMERO, EL MISMO LOTE PARA TODOS LOS PRIMEROS?

So2- Sí, con diferencias. Pongo un ejemplo, para que te hagas una idea. Si tenemos de narrativa, que estamos trabajando *Boy (relatos de la infancia)*, también podemos tener *Mitos griegos* y combinarlo, es decir, pues un grupo a lo mejor se lee *Boy*, que es

una autobiografía, y otros se lee *Mitos griegos*, pero tiene que haber narrativa, el objetivo narrativa y dentro de la narrativa algo que estemos trabajando en clase, si en primero se están trabajando los mitos o si se está trabajando la autobiografía, si no, no tiene sentido porque vamos a trabajar sobre eso. Yo soy más partidaria, y en eso estamos, más... de que todos hagan lo mismo, pero comprendo que siendo un centro tan grande, seis grupos y en algunas ocasiones siete grupos de 1.º, por poner ejemplo de niveles, pues que haya compañeros y compañeras que tengan algún tipo de preferencias pero siempre leemos narrativa, leemos poesía y leemos teatro, con lo cual cada primero, por ejemplo, este año, como yo he tenido la suerte de que los niños son muy lectores y hemos podido leer más, he podido cumplir dos objetivos: he leído dos libros de narrativa porque he leído *Boy* y he leído *Mitos griegos*. Otros años en ese curso. §

ENT- ¿PERO ESO EN UN MISMO TRIMESTRE O EN DIFERENTES TRIMESTRES?

So2- En diferentes trimestres porque podías empezar por los que quieras pero lo normal es que empecemos por narrativa, sigamos con poesía, ahora estoy trabajando la poesía y es un conjunto de poemas, se titula *Las cuatro estaciones* y se trabaja más la temática, más que... temática y expresión de sentimientos y emociones pero ya está; y luego, teatro, para que tengan también una idea del teatro.

ENT- ¿QUIÉNES ELEGÍ LOS TÍTULOS?

So2- Todo el departamento

ENT- ¿EL DEPARTAMENTO, EN FUNCIÓN DE QUÉ? HAS DICHO LOS GÉNEROS Y HAS DICHO LOS TEMAS.

So2- En función de que haya... de que, como somos gente que venimos de otros centros educativos y ya tenemos una trayectoria vital y profesional pues lo que nos ha ido bien, lo que ha impactado al alumnado y lo que se le puede sacar un partido didáctico. Por ejemplo, en el caso de *Boy*, ¿por qué metemos *Boy* y R. Dahl? Aparte de que tiene muchísimos libros que después pueden leer los chiquillos y, lógicamente, luego leen más libros de R. Dahl. ¿Por qué la autobiografía?, porque la utilizamos para que hagan escritura, escritura de su propia autobiografía y por tanto, en clase de Lengua, a medida que vamos leyendo el libro, ellos van haciendo su propia autobiografía. Y eso forma parte de la asignatura de Lengua en expresión escrita. ¿El libro de *Mitos griegos*? Porque, aparte que hemos visto que les encanta, les encanta ese tipo de narrativa, le sirve al departamento de Sociales con los que estamos implicados, pues para que trabajen también esa época histórica porque lo leemos en el momento en el que ellos están dando la época de griegos y romanos y al mismo tiempo hacemos trabajos en torno a un mito. El de poesía, en este caso ya mucho más de tipo de Lengua, ¿no?, pues porque consideramos que después de haber visto una serie de antologías y demás, hay antologías que pueden leer los niños de 1.º, otras los de 2.º, otras los de bachillerato,

con lo cual hemos elegido un tipo de poemas que sabemos que es que son exitosos y provocan un enganche en los niños. ¿Qué mezclamos? También, en este caso, por ejemplo, en 1.º y en 2.º de ESO, autores como Lorca porque luego nos vamos a visitar la casa de Lorca y luego hay un... se vuelven a retomar estos autores de la infancia en 2.º de bachillerato. Por ejemplo, ahora una vez que hemos hecho la infancia de Lorca y en 2.º de bachillerato van a hacer ya el último recorrido que sería llevarlos a... –A LA MUERTE— a la muerte, ¿no? Y por tanto es ya lectura de poemas más...

ENT- ¿MEZCLÁIS AUTORES CLÁSICOS Y... –efectivamente- CON AUTORES O LITERATURA –efectivamente- INFANTIL Y JUVENIL?, AUNQUE, POR EJEMPLO, R. DAHL, ES UN CLÁSICO YA DE LA LITERATURA, ¿NO?

So2- Sí, sí, eso no significa que como estábamos diciendo, que primero que nos cansamos porque uno se cansa de repetir, ¿no? Y ahora estamos intentando revisar un poco. ¿Teatro? Teatro estamos... ahí tenemos ya una variedad más grande, a mí me gusta inculcarles, meterles el teatro más divertido en los primeros años para llamar la atención y luego ya, claro, ya tenemos obras... Estamos leyendo por ejemplo, vamos leer, vimos el año pasado *Esto es Troya*, una obra muy divertida para colmo se une con los mitos griegos y romanos, eh. Hemos trabajado eso y los niños están, saben de qué va y luego, encima, lo podemos representar porque hacemos pequeñas representaciones, porque hacemos lectura dramatizada. Incluso, las grabamos algunas veces cuando no podemos... pues porque yo soy muy mala, lo reconozco, cada uno tiene, vale en algo... yo soy muy mala para montar obras de teatro y, entonces, siempre que he montado una obra, siempre ha sido acompañada de gente, de gente experta que se la ve con mucho soltura pero nunca sola porque <risas> no me salen, me encanta el teatro, vivo el teatro con mucha pasión pero ¿qué quieres que te diga?, no sé montar una buena obra de teatro. Pero sí hago la... la lectura dramatizada me sale muy bien y entonces, algunas veces las grabamos y entonces eso les gusta mucho a los chiquillos porque parecen grabaciones radiofónicas.

ENT- ¿TÚ PODRÍAS PONERLE NOMBRE A TODO ESO QUE HACES? POR EJEMPLO, EN EL TEMA DE LA AUTOBIOGRAFÍA, ¿SERÍA COMO UN TALLER LITERARIO? PORQUE LA LECTURA VA ACOMPAÑADA DE...

So2- No le llamo talleres literarios en sí, pero sería un taller literario, lo que pasa es que yo divido mis clases en eso, plan de lectura todos los días, da igual, incluso, y ellos se dan cuenta de la importancia por eso, porque no sé, creo que nosotros mismos echamos tierra sobre nuestro propio tejado, como estamos tan obsesionados en algunas ocasiones con el famoso programa o temario, pues claro, si tú le dedicas, date cuenta de que las clases tienen sesenta minutos, si le dedicas un cuarto de hora a la lectura ¿qué te queda?, pero por eso mis clases son... y a los chiquillos los tengo como muy

aleccionados, ahí no se pierde el tiempo, hay que estar continuamente pum, pum, pum. Entonces, cada, cada clase, una es lectura pero una clase es expresión oral otra clase es expresión escrita, comprensión oral o comprensión escrita. Es decir, ellos lo tienen muy sistematizado, entonces, saben que aquí nos hemos quedado y que hasta el próximo día, no, hasta dentro de tres días a lo mejor no volvemos a tomar este tema, porque los temas van siguiéndose –Sí—. Entonces, yo creo que si inculcas al alumnado ese tipo de, no sé, de organización –Sí— al final consigues grandes logros.

ENT- ME INTERESA EL TEMA QUE HAS MENCIONADO DEL TEMARIO, ¿QUÉ TEMARIO, QUIÉN HACE EL TEMARIO, LA PROGRAMACIÓN VUESTRA?

So2- Yo sigo la programación, entonces, yo cojo el libro...

ENT- ¿LA PROGRAMACIÓN QUIÉN LA HACE?

So2- La programación la hace todo el departamento y la consensuamos todo el departamento, lo que pasa, lo que sí es verdad, es que los que nos dedicamos a determinados grupos o niveles, somos, o bien revisamos más exhaustivamente, no, es decir, por ejemplo, este año hemos revisado 1.º y 2.º de la ESO el grupo de gente que estamos dando clase a esos grupos. ¿Eso qué quiere decir? ¿Que los otros no lo leen? Claro que sí, pero a lo mejor es que como se dedican más a 3.º y 4.º porque intentamos que todos toquen todos los palos, no, ¿qué ocurre? Que... ¿eso qué implica? que revisemos mucho la programación para que veamos qué es lo que ha casado, lo que ha cuadrado, lo que ha supuesto un problema o lo que va bien, o sea, mantenemos lo que va bien y vamos como perfilando.

ENT- ¿CUÁLESELDOCUMENTODEREFERENCIA? ¿ELDECRETODIRECTAMENTE, UN LIBRO DE TEXTO?

So2- No, no, no, el decreto, el decreto. Y este año, de hecho, hemos tenido el problema de que hemos tenido que modificar la programación, adaptándola a la actual cuando nos gusta más la anterior que tenemos. Con lo cual lo tenemos ahí como un poquillo y, sinceramente, yo <risas>, este año que sigo las pautas marcadas por el departamento pues trato también de hacer algunas cosillas que decía el anterior.

ENT- ¿POR EJEMPLO?

So2- Por ejemplo, en el apartado también de contenidos, eh, de tipo gramatical, sigo pensando que los contenidos gramaticales son solamente un elemento para tener en cuenta, de apoyo y de soporte, entonces, me niego sistemáticamente a dar análisis sintáctico porque sí. Si hago análisis sintáctico <tímbr de cambio de clase> Que si hago un análisis sintáctico es porque quiero que ellos comprendan que tiene una importancia con respecto a... por qué es importante, por esto, por esto y por esto, pero así que ahora toca el verbo, o que ahora toca... el, el... vamos a hablar de los sintagmas nominales, es que me doy cuenta de que no, que no, que es que primero, y luego, en estos primeros

niveles, menos, puedo comprenderlo a partir de un tercero, un cuarto, yo hablaría de un cuarto de la ESO, si es que hay que introducir la gramática en plan más serio. Pero, ¿por qué?, porque ni siquiera el pensamiento abstracto lo tienen adquirido, entonces, estamos perdiendo el tiempo. Yo, en algunas ocasiones, cuando lo he intentado, por decir, «bueno, vamos a ver si yo es que ya me estoy pasando y, le estoy dando menos importancia de lo que me dicen algunos compañeros y compañeras que tiene», pero date cuenta que es que pierdo el tiempo, porque yo solo consigo que me sigan en la clase tres, cuatro alumnos...

ENT- ¿ESO TIENE QUE VER CON LOS DIFERENTES NIVELES DE APRENDIZAJE? –totalmente— DEDUZCO QUE NO HACES ADAPTACIONES SINO QUE PLANTEAS EL MISMO CURRÍCULO PARA TODOS.

So2- Efectivamente, pero luego sí lo adapto, porque yo..., parto de lo general, es decir, y luego veo quién lo capta y quién no lo capta porque eso es muy fácil de saber. Y entonces, pues ya te vas adaptando porque tú... se supone que eso del nivel, claro que das el nivel, el mismo nivel para todo el mundo lo que pasa que tienes que comprender que hay chiquillos que van a llegar a un sobresaliente y chicos que tienes que conseguir que lleguen a su suficiente, ahí viene la adaptación pero una adaptación en la que ellos mismos participan porque se dan cuenta de que forma parte del mismo –HUM. Por eso yo, cuando trabajo con alumnado de necesidades educativas especiales, no estamos hablando de alumnado al que puedas hacerle adaptaciones curriculares no significativas, quiero que trabaje el profesor o profesora de Pedagogía Terapéutica conmigo en la clase, para que haga los ajustes pertinentes y que el chiquillo o la chiquilla se sientan implicados dentro de la clase.

ENT- ¿CÓMO EVALÚAS TÚ EL TEMA DE LA LECTURA O LA LITERATURA?

So2- De varias maneras, fundamentalmente...

ENT- HACES DISTINCIONES ENTRE LO QUE ES LECTURA Y LITERATURA, EN PALABRAS MAYORES, DIGAMOS, O SEA, LA LITERATURA... CUANDO TRABAJAS EL GÉNERO NARRATIVO, PUES LA ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO O... ¿HACES DISTINCIÓN...?

So2- Eso sería la parte que yo hago, lo que diríamos, la... el, el trabajo de tipo objetivo. Es decir, cuando dices «vamos a hacer un examen» –SÍ— para mí, el examen tiene una parte teórica y una parte práctica –SÍ. La parte teórica sería eso, esos conceptos básicos que debe de tener el alumno, pero luego, si esos conceptos básicos si no, si no revierten en una parte práctica no me sirve para nada. Con lo cual, ahí sí trabajo la parte literaria de contenidos, llámese géneros narrativos, llámese...

ENT- ¿Comprensión y expresión, o sea...?

So2- Efectivamente, todo entra en el mismo examen. Tú pones –VARIOS EXÁMENES— No, es lo que te quiero decir, cuando hablas de ese tipo de contenidos la parte objetiva que es el examen puro y duro, llamémoslo así. Pero es que yo trabajo la expresión escrita, por tanto, exposiciones orales son básicas, el cuaderno lo llevo a rajatabla y es muy importante. Todas sus exposiciones orales y escritas las llevo porque llevo un cuaderno de registro. Entonces, yo, anoto mucho.

ENT- ¿USAS RÚBRICAS? ¿QUÉ TIPO DE INSTRUMENTOS USAS?

So2- Las uso poco ¿por qué?, porque he llegado un poquillo tarde al <risas> uso de ellas, pero ya lo estoy haciendo, con lo cual ya uso rúbricas en mi... La, la rúbrica que más he utilizado. Yo siempre he utilizado rúbrica en expresión oral, no sé por qué, he entendido más la rúbrica en la expresión oral que en una expresión escrita, es curioso, ¿no? Pero sin embargo, he llevado rúbricas en cuaderno, porque para mí el cuaderno es básico, es vital ver el trabajo diario, la producción diaria del alumno, en cuaderno y expresión oral y sin embargo, ahora estoy, incluso, intentado hacer rúbricas hasta de mis pruebas, entre comillas, objetivas, y creo que también es interesante hacerlas porque... por eso mis pruebas son «complicaíllas» porque, porque mis pruebas son de varias hojas porque quiero, quiero en esa prueba, que a lo mejor me paso de rosca, quiero que esté todo, entonces, que esté eh... todo lo que hemos trabajado durante un periodo de tiempo, trato de que sean, a lo mejor, tres pruebas, tres pruebas, pero que las pruebas no sean determinantes, porque entonces, ¿qué he hecho con el resto de, <risas> de las cosas que estoy haciendo? Pero es que me resulta muy gratificante porque es que me doy cuenta de que como yo planteo las pruebas y como sigue toda la dinámica de mi clase mi alumnado que alcanza los objetivos conmigo es que es un alumno que va muy preparado, ¿pero en qué sentido? En que me trabaja mucho, me trabaja mucho, que es el concepto que yo tengo, es que hay que trabajar mucho, hay que producir mucho porque si no se escribe, no se.. si no se habla bien, por ejemplo, en mis clases son muy importantes, por ejemplo, la expresión oral, no ya una expresión oral sistemática, se puede decir «vamos a hacer una exposición oral», sino que los dejo hablar mucho en clase y se corrigen mucho en clase esa exposición oral porque veo que una carencia que tenemos en el sistema educativo es que no dejamos hablar al alumnado, si no se deja hablar al alumnado, el alumnado no habla correctamente y, por tanto, no escribe correctamente.

ENT- Y SOBRE TODO EN LA LECTURA, PORQUE LA LITERATURA TIENE ESA PARTE DE INTERPRETACIÓN INDIVIDUAL, ¿FOMENTAS ESE...?

So2- Mucho, y mucha opinión personal, y por ejemplo, tardamos mucho en leer los libros, por ejemplo, colectivos y ¿por qué? pues porque estamos parando continuamente y parando ¿para qué? Pues porque hay que hablar, qué entiendes, qué... y, por ejemplo,

les gusta mucho es que hace poco terminamos, hace poco, en el segundo trimestre porque leímos *Mitos griegos* antes y luego *Boy*, después, pues con un grupillo terminamos *Boy* y lo que me gustó de la opinión personal, porque me gusta mucho que opinen, eh... y argumenten, me dijeron que les había gustado muchísimo y ahí tiene que ver con las constelaciones literarias pero ya hay algo ahí, un germen, y es que les encantaba los ratitos que dedicábamos a comentar la lectura y vivir sus propias experiencias, es decir, si *Boy* tenía una experiencia de tal, porque se había cortado la nariz, le encantaba que la profe parara la clase y empezara a decir que quién contaba una anécdota, ese tipo de transmisión, inferencia o lo que sea, les ha encantado, a ellos porque creo que están ávidos de contar, ávidos de... tienen ganas de hablar y de comunicarse con los demás.

ENT- ANTES HAS DICHO QUE HAS LLEGADO TARDE A LAS RÚBRICAS –sí- VALE, PUES ESO, QUERÍA QUE LO ACLARARAS UN POCO. ¿ALGUIEN TE HA ENSEÑADO A HACER RÚBRICAS O CÓMO...?

So2- Sí, fue en (nombre de pueblo)<sup>274</sup>. Como (nombre de pueblo) ha sido también un momento de mi vida que me ha marcado profesionalmente porque lo que vi, sabiendo a donde iba porque era un centro de compensación educativa y por tanto de difícil desempeño. Pues allí, claro, nos tuvimos que poner las pilas porque había que dar un cambio, un giro de tipo metodológico y cambio de chip para dar las clases. Entonces, me formé, fui a formación de Comunidades de Aprendizaje, grupos cooperativos y a partir de ahí, empecé a oír hablar de las rúbricas...

ENT- ¿DÓNDE FUISTE?

So2- Al Centro del Profesorado, y luego lecturas, encuentros, incluso, con otros centros de otras Comunidades Autónomas. que llevaban a cabo proyectos interesantes en compensación educativa. A raíz de eso, pues ya me fui metiendo más en este mundillo de...

ENT-TÚ ESTÁS METIDA SIEMPRE EN TEMAS DE AUTOFORMACIÓN, FORMACIÓN –sí- PERMANENTE –sí-. ¿QUÉ OPINAS DE ESE TEMA?

So2- Que... bueno, no me gusta usar el término obligatorio.

ENT- PORQUE TÚ ESTÁS METIDA EN MUCHOS PROYECTOS QUE TIENEN CARÁCTER INTERDISCIPLINAR, PORQUE TRABAJÁIS DISTINTAS ÁREAS, PERO CENTRÁNDONOS SIEMPRE EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, ¿TE HA SERVIDO ESA FORMACIÓN O TÚ CREES QUE SE NECESITARÍA...? ¿O LA QUE HACES TE SIRVE PARA ESA...?

So2- No, en principio me ha servido y me sirve mucho, lo que pasa es que sí que veo que, que dentro de los programas hay pocas actividades que reviertan en la literatura,

---

<sup>274</sup> Localidad de la provincia de Granada cuyos centros educativos están considerados como de «difícil desempeño».

en la didáctica de la literatura, ojo. Hay muchas actividades y de teatro... pero luego, realmente, llevo años porque yo hice el curso de la LOGSE, pues, llevo años en los que no me forman en didáctica de la literatura, por ejemplo, no sé si me entiendes. Es decir, que yo he ido a cursos en los que me ayudaban a programar, me ayudaban a... ¿no? Y de ahí pues que ido cogiendo... y ahora hay una especie de parón, y yo no sé si es porque creen que ya todos nos hemos formado, pero creo que debería de haber como un recordatorio, o algo, que te hiciera ver cómo vamos, cómo evolucionamos

ENT- ¿QUÉ NECESITARÍAS TÚ, QUÉ LE PIDES TÚ A UNA POSIBLE FORMACIÓN SOBRE DIDÁCTICA?

So2- Pues que, que realmente hagamos como si dijéramos ejercicios prácticos de lo que hemos, de lo que estamos trabajando para ver si realmente lo llevamos bien o tenemos como vicios, me da a mí la impresión de que podríamos llamarlo así.

ENT- ¿TU ALUMNADO, CUANDO LLEGUE JUNIO, TÚ CREES QUE SALDRÁN DICHIENDO «ME GUSTA LA LITERATURA», ME «GUSTA LEER»?

So2- Sí, estoy segura, estoy segura porque me lo están diciendo ya, es más, ayer mismo tuve la satisfacción de un chiquillo que lleva suspensa la Lengua conmigo, pero es que yo creo que el chiquillo es que, es que va a salir adelante, va a salir adelante porque sí, porque está trabajando y porque lo he cogido, es lo que suele decirse, si lo coges en un determinado momento, tú tienes que partir de ese momento y sabes que el chiquillo va a poder pero le va a costar más trabajo que otros porque tiene unas serie de deficiencias que va arrastrando. Pero es que ayer, cuando estábamos trabajando la poesía era el más emocionado y el más implicado y fue una satisfacción personal cuando el chiquillo me dijo, dijo «(nombre), enhorabuena, qué bien» «es que me está empezando a gustar mucho las poesías». Bueno, para mí, que un alumno diga eso y sobre todo, alumnos no ya que vayan bien, sino alumnos que, hum, todo el mundo, por así decirlo, los desahucia, para mí eso es vital porque dices «lo hemos enganchado». Si aquí lo que tenemos que conseguir, sobre todo en estos primeros años de instituto, es enganchar al alumnado, engancharlo y, luego ya, que siga una trayectoria, pero si no lo enganchas... ¿qué vas a conseguir de él? Si no lo emocionas, entonces... hay que partir... Y yo me he dado [cuenta de] que hay que partir de su mundo de las emociones porque ahora hemos hablado de pura emoción, entonces, hay que ganarlos con la emoción y luego ya darle un razonamiento.

ENT- PUES MIRA, HEMOS IDO REPASANDO TU BIOGRAFÍA PERSONAL, HEMOS HABLADO DE LECTURAS, DE UN CANON ECLÉCTICO ENTRE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y LA LITERATURA MÁS CLÁSICA, DE METODOLOGÍAS, DE EVALUACIÓN... ¿PIENSAS QUE SE HA QUEDADO ALGO EN EL TINTERO SOBRE...?

HEMOS HABLADO DE LOS PROYECTOS LECTORES QUE TENÉIS CONSENSUADOS POR EL DEPARTAMENTO, EH...

So2- Luego lo que serían actividades complementarias, que para mí son básicas y es lo que le da la salsa a la vida de un instituto, que sería no solamente tus clases – Sí- formales, sino que vivan el instituto como, como su segunda casa, que por tanto se abra el instituto por las tardes, que haya actividades programadas en los recreos y que se hagan cosas que luego reviertan en su vida personal, en este caso, por ejemplo, el concurso de microrrelatos, el que haya alumnado colaborador...

ENT- ¿EL CONCURSO DE MICRORRELATOS QUE LLEVÁIS A CABO, TÚ LO CONCIBES COMO UNA ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA –sí, sí- A LA FORMACIÓN LITERARIA?

So2- Sí, sí, porque, por ejemplo, en mis clases ya hemos llegado al consenso porque al principio yo lo hacía sin que hubiera concurso de microrrelatos, porque... ya había trabajado el tema y me venía muy bien trabajar dos tipos de escritura, la escritura creativa y la escritura vital y, entonces, gracias a los microrrelatos podía conseguir una escritura creativa y... muy buena, muy fluida y muy sistemática y yo me planteaba en mis clases microrrelatos por mes, entonces, yo les mandaba «tal día..» y además lo marcaba «Venga, me tenéis que hacer un microrrelato con esta frase», claro, cuando luego surge en el instituto el concurso de los microrrelatos, de manera mucho más reglada, más formal, pues dije «esta es la mía» porque, además, ya mi alumnado, una cosa es decir es nueva, pero mi alumnado ya lo tenía ahí porque yo llegué al instituto y lo hacía. Claro, ellos mismos se dieron cuenta de que era, ¿yo qué les decía? «tenemos dos objetivos, el objetivo de mi clase que yo pongo nota por eso, pero luego tenéis la posibilidad de presentaros a un concurso», es decir, doble... un mismo trabajo, doble resultado, ¿no? Entonces, claro, me dicen «son muchos los alumnos que vienen a entregar microrrelatos y además, buenos <risas>, están ganando», pero como le digo a la compañera, le digo «es que esto es como todo, un aprendizaje, si tú no practicas –CLARO- ¿qué quieres? Un niño que te salga... ¿qué ocurre? que mis alumnos están tan sumamente ya que hacen unos microrrelatos que para mí son excelentes y le pongo una nota excelente y para colmo están ganando concursos –QUÉ BIEN. Entonces...

ENT- UNA COSILLA, PORQUE ES QUE ACABAS DE DECIR LO DE «YO TE PONGO NOTA» ¿CÓMO, CÓMO VALORAS, QUÉ PESO TIENE LAS ACTIVIDADES ESAS COMPLEMENTARIAS O LAS ACTIVIDADES QUE ENTRAN DENTRO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA?

So2- Mucho, mucho peso pero porque quiero que ellos se den cuenta de la importancia que tiene. Entonces...

ENT- ¿UN PORCENTAJE...?

So2- Pero yo ahí le pongo... la rúbrica es regular... que no pongo nota, nota... no me preocupa, pero claro tantos «muy bien» (sic) te dan 9, 10... ¿me entiendes? Yo voy en esa línea pero ahí le pongo muy bien...

ENT- PERO EL RESULTADO FINAL DE LA NOTA QUE SE VA A LLEVAR A CASA, EN EL TRIMESTRE –uy- ¿CÓMO LA CALCULAS?

So2- Porque yo la calculo por bloques, yo calculo por bloques de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y, luego, un apartado, exclusivo, también de lectura –AJÁ-. Por lo tanto, saben que mi asignatura es complicada a la hora de evaluar, por eso yo no tengo ninguna reclamación ni ningún alumno... pero porque lo tienen muy claro. En mi asignatura hay que trabajar y hay que llevar un mínimo en todos los apartados, porque todos los apartados son importantes. Con lo cual, tú tienes que haber leído un libro, tú tienes que haberlo expuesto, tú tienes que haberme hecho un argumento y haberme dado tu opinión personal y todo eso te da una nota.

ENT- ¿POR EJEMPLO, UNA FICHA, UNA EXPOSICIÓN ORAL CUANDO HAN TERMINADO LA LECTURA?

So2- Efectivamente, y eso te da una nota y una nota ahí de lectura, ¿no? En, en, en oral, tú tienes que tener producciones orales que hay que ir haciendo cada equis tiempo y yo te voy poniendo...

ENT- ¿ESAS EXPOSICIONES ORALES PUEDEN SER DE UN TEMA LITERARIO O NO?

So2- Efectivamente, o no, ellos cogen un tema, una temática que les interese y la exponen, cinco minutos, no más, de clase. Pero también algo sistemático, con lo cual se va viendo una evolución positiva en las dos cosas, ¿no? Luego en, en expresión escrita tengo microrrelatos, tengo, ejem <risas> diarios, porque los primerillos hacen autobiografía, los segundos que tengo me escriben un diario todos los meses, ¿no? Entonces, ya tengo ahí también otra base y están mejorando una barbaridad porque también trabajo la ortografía, trabajo la expresión, trabajo el vocabulario... Es decir, yo me hincho de corregir, yo estoy todo el día corrigiendo –YA ME IMAGINO <risas>—, yo estoy todo el día corrigiendo, que, además, me estoy planteando seriamente con alguna compañera y tal, yo qué sé... pero es que como me va tan bien, temo, es decir, yo tengo mucho trabajo pero es que sé que me siento gratificada porque luego el alumnado, porque a mí me gusta decir a los compañeros de 3.º «¿cómo os va el alumnado?», cuando me dicen «qué bien», «hay que ver, qué fluidez, qué comprensión, cómo escriben», yo digo «¿y ahora voy a dejar de reducir mis producciones o mis correcciones?» no sé, estoy ahora en esa fase que digo tengo que vivir <risa> también un poquito, pero es que me está yendo tan bien, que no sé, hum... creo que voy a seguir en la misma línea.

ENT- MUY BIEN, Y YA LO ÚLTIMO, COMO DIJISTE, HAS MENCIONADO LA ANÉCDOTA CUANDO ENTRASTE EN, EN LO QUE EN SU DÍA ERA MAGISTERIO Y TE DIJERON «¿QUÉ HACES AQUÍ CON ESAS NOTAS?», PERO, HOY DÍA, TÚ, COMO PROFESORA, ¿CÓMO TE SIENTES, TE GUSTA TU PROFESIÓN?

So2- Me encanta, me encanta.

ENT- ¿TE ALEGRAS DE HABER ELEGIDO...?

So2- Me alegro de haberla elegido, creo que incluso es que como creo que hago una labor social porque para mí esto... trasciende más lo puramente... –ACADÉMICO- la profesión, creo que convivimos con seres humanos que están en formación y para mí es que es tan vital la educación, tal y como está el mundo hoy en día. Entonces, yo creo que me implico mucho porque, no solamente trabajo, lo tengo como una profesión, sino como un deber social o algo así... me siento como implicada socialmente con esto, en este momento.

ENT- PUES YO CREO QUE CON ESA POSTURA TAN POSITIVA VAMOS A DAR POR TERMINADA LA ENTREVISTA. MUCHAS GRACIAS...

### ***So3. Miguel***

ENT- BUENO, [NOMBRE], PUES EMPEZAMOS UN POCO COMO TE DIGO HABLANDO DE TU BIOGRAFÍA PERSONAL, EH, ¿POR QUÉ TE HICISTE PROFESOR DE LENGUA? ¿TÚ ESTUDIASTE AQUÍ EN GRANADA?

So3- Yo estudié en Granada, sí, yo estudié los cinco años de licenciatura en Granada y después estuve haciendo dos años los cursos de doctorado y empecé con la tesina. Me fui y claro, pues, al principio, un poco, indagué con... durante los cursos de doctorado, si quedarme en la Universidad investigando, me atraía la idea pero vi que era un tema complicado, un mundo complejo, el de, la docencia universitaria y difícil de llegar. Entonces, bueno, directamente volví a mi pueblo, que yo soy de (nombre de pueblo, provincia de Jaén) y allí empecé, a través de una entrevista, empecé a dar clase en un colegio concertado, la SAFA, en (nombre de ciudad), no tenía experiencia docente, bueno, y empecé, pues un poco como todos empezamos, un poquito perdidos, hum, pero realmente, bueno, tuve la suerte de que no solo di Lengua y Literatura ese año, también me acuerdo que tenía una asignatura de Medios de Comunicación en bachillerato, y, bueno, me llamó la atención y, bueno, fui aprendiendo poquito a poco.

ENT- ¿Y CÓMO LLEGASTE A... O SEA, EN TU ETAPA DEL INSTITUTO...?

So3- En mi etapa del instituto —¿ESTUDIASTE EN (nombre de pueblo)?— estudié en (nombre de pueblo), sí

ENT- ¿QUÉ RECUERDAS?, ¿TE ACUERDAS DE ALGÚN PROFESOR?

S03- Pues, mira, recuerdo que me gustaba muchísimo la Lengua y la Literatura que en 2.º de BUP un profesor me... influyó mucho, que era de Lengua y Literatura, para que yo me dedicara a esto, de hecho, después hacía teatro también con él... y, en fin, también tuve una muy buena profesora de Literatura en COU, pero, realmente, yo, a mí me gustaba tanto la Historia como la Literatura, me gustaban los dos, pero, bueno, al final me decanté por Literatura y... a lo largo de la carrera, pues, como pasa en todo, ¿no?, te gusta unas asignaturas más que otras, había asignaturas de lengua que me gustaban, había asignaturas, algunas de literatura que también me interesaban y otras me parecían un poquito más rollo, pero, bueno, al final pues, realmente, pues, no sé, encontré que realmente me gustaba dar clase y que conectaba también bien con los alumnos. No sé, me entendía bien con ellos y dije «pues, bueno, vamos a seguir por aquí».

ENT- ¿QUÉ, QUÉ, DE ESE PROFESOR DEL INSTITUTO, QUÉ RECUERDAS ESPECIALMENTE? [sí] ¿RECUERDAS [recuerdo] ALGUNA LECTURA [claro]?

S03- Recuerdo sobre todo la manera que tenía de dar clase, que no era una manera de clase magistral, de aprenderse todo de memoria, sino que él por ejemplo utilizaba letras de canciones, utilizaba referencias, eh, a la cultura popular, ¿no? Que después descubrí en Vázquez Montalbán como ese afán de utilizar canciones y de utilizar, eh, no sé, los medios de comunicación también o la televisión la radio, pues eso me llamó la atención. Después el humor, también, que utilizaba en sus clases, un poquito romper ese... esa seriedad o esa sobriedad del profesor, ¿no? Y por supuesto su afición al teatro que a mí me encantó, que representé a Lorca con él, representé a Ionesco y... bueno.

ENT- ¿HABLAMOS DE LOS AÑOS 80?

S03- Hablamos de los años 80, efectivamente, de... mediados de los años 80.

ENT- ¿EMPEZASTE LA CARRERA...?

S03- Yo empecé en el 86 la carrera, en el 86 fue cuando me vine a Granada, sí, y... y bueno, pues también en la carrera descubrí a profesores interesantes, con otra manera de ver la literatura, ¿no? De que te... que me inocularon también el gusanillo de la investigación, de, de cuestionarlo todo, de que no hay nada que sea sagrado, ni nada que esté ya totalmente demostrado y «esto es como la Biblia, que hay que aprendérselo...» o «como el Catecismo que hay que aprendérselo de memoria», ¿no? Sino que todo ese relativismo, todo ese «bueno, vamos a demostrar» y sobre todo, vamos a leer los libros y vamos a ver qué dice el libro sobre... porque el libro no dice solamente cosas al pie de la letra sino qué se esconde, hay que leer entre líneas qué se esconde detrás de ese discurso, ¿no? Y esa escuela de Granada que es tan interesante, ¿no?, y que tantos compañeros míos han disfrutado.

ENT- ¿QUÉ PROFESOR [o qué asignatura]?

S03- Pues mira, [nombre], fue uno, también [nombre]—uhum—fue muy interesante porque nos abrió... los ojos a... es muy iconoclasta <risas>, pues... a un joven que está empezando y que le han dado literatura toda la vida de una manera, pues descubrir que hay alguien que lo cuestiona todo, que, que, que, bueno, que a grandes clásicos los baja de sus pedestales y tal, es, es emocionante. ¿Quién más? Pues [nombre], bueno, [nombre] también, como gente que sabía mucho de su materia y que te transmitía también su amor por la literatura. En Lengua, también [nombre]<sup>275</sup>, pues también me, me hizo ver la sintaxis de una manera como muy ordenada, muy sistemática, que no tiene nada que ver con, con la imaginación o la literatura pero sí es un poco como la matemática de la lengua, que después... hablaremos si hay tiempo sobre... cómo dar, transmitir esos conocimientos de sintaxis a los alumnos porque muchas veces se aburren porque creen que no sirve para nada, que esto no es práctico, que esto para qué sirve, que no sé qué y muchas veces tú también te lo planteas, pues sí, pues a lo mejor tienen razón que esto qué [UHUM], que para qué sirve el análisis sintáctico pero, bueno, ahí queda [PUES ESO].

ENT- ¿LA SINTAXIS O LA LITERATURA, TÚ QUE CREES, SIRVE PARA ALGO LA LITERATURA?

S03- La literatura sí, sin duda, o sea, la literatura para entender el mundo, para... entender cómo funciona la sociedad, para ver cómo, uf, ha evolucionado el pensamiento y las formas de las ideas, ¿no?, a lo largo de la historia, y por qué unos están donde están y otros no, ¿no? Y no sé, a mí es que me parece apasionante so(bre)... pero siempre, yo lo he relacionado siempre mucho con la historia, o sea, no, no puedo desvincular la literatura como un, como unos textos bellos estéticamente y simplemente eso, como qué bonito, ¿no? Es que hay ahí historia, ideología y está ahí y ahí hay que sencillamente descubrirla, ¿no? Y... bueno la sintaxis y la lengua me parecen más bien un ejercicio mental, un ejercicio de lógica de razonamiento pero a la hora de aplicarlo de manera práctica, solamente lo veo si alguien le gusta crear textos, pues para ordenarlos de una manera coherente, cohesionada y tal, pues ahí, pero realmente si un alumno no tiene afición por construir textos o por, eso, por, por practicar la expresión escrita... la sintaxis y la morfología realmente es que no le van a decir nada.

ENT- ¿USAS ALGÚN TEXTO LITERARIO PARA TEMAS LINGÜÍSTICOS?

S03- Eeeh, ¿tú dices para hacer análisis?

ENT- SÍ, ANÁLISIS O MORFOLOGÍA.

S03- Eeeh, no, solamente utilizo los textos literarios para ver las figuras retóricas pero realmente para análisis lingüístico o morfológico o incluso, eh, pragmático, me da

---

<sup>275</sup> Todos los nombres aluden a profesores y profesoras de la facultad de Filología Hispánica de la Universidad de Granada.

igual el texto, o sea, puedo coger un texto expositivo, un texto dialogado... un texto... pero, nooo, literario por sí, no, no, por una razón estricta no, no. O me da igual, cualquier tipo de texto.

ENT- ¿CÓMO TE PLANTEAS, AL PLANIFICAR LA PROGRAMACIÓN... [sí] CÓMO TE PLANTEAS, SIGUES ALGÚN MÉTODO, ALGO PERSONAL?

S03- Pues... uf, —¿LIBRO DE TEXTO?— realmente me baso en los libros de texto que mandamos, pero, eh... selecciono mucho lo que hay en el libro de texto, es decir... quito lo que no me interesa y... otras cosas que están en el texto pero que no están suficientemente completas, pues las completo por apuntes o por... eh... fotocopias o... simplemente... las explico a mi manera y después buscamos algo en el libro, pero sobre todo en el libro por, porque el alumno tenga un apoyo físico en el que decir, «pues venga, vamos a hacer este ejercicio que está aquí sobre eso que hemos visto en clase» y tal pero también reparto muchísimas, muchísimas fotocopias, mis alumnos me... se... se agobian muchísimo por la cantidad de fotocopias que puedo llegar a repartir en un año y es porque no sé, también me han funcionado otras cosas otros años e intento recuperar lo que más me ha funcionado otros cursos pues intento aplicarlo a, a, —¿LA PROGRAMACIÓN?— Pues una asignatura pendiente que tengo es precisamente programar por estándares de aprendizaje, ¿no? Que es algo nuevo, que estoy ahora viendo y que se nos está exigiendo desde la inspección y que creo que al final nos quejamos muchos de «ah, papeles», «no sé qué», pero realmente porque no los leemos porque si los leyéramos, diríamos «pero si esto es más claro», ¿no? Y quizá... eh... me sirva mejor para dar unas clases mejores a mis alumnos, eh, eh, que va que va en beneficio suyo y también nuestro porque a lo mejor se nos hace más fácil, de la otra manera, por temas, pues a lo mejor hay libros que tienen por tema tratan toda los aspectos de la lengua y al final no te da tiempo y te quedas con muchas cosas sin dar, a lo mejor si lo haces por estándares y coges un estándar y dices pues bueno voy a programar, o varios, voy a programar una actividad que englobe a todos estos estándares, pues venga con esta actividad ya he evaluado pum pum pum... a lo mejor 6 o 7 de una vez, hum, sería cuestión de.../ bueno a mí me gustaría planteármelo de esa manera ¿no? a partir de ahora.

ENT- EN EL LIBRO DE TEXTO, QUE SUELE, CADA TEMA SUELE ESTAR DIVIDIDO EN LAS DIMENSIONES, O SEA, EN EL CURRÍCULO —sí— EN LOS BLOQUES DEL CURRÍCULO —sí— ¿TÚ SIGUES ESAS SECUENCIAS O AGRUPAS, POR EJEMPLO, LA LITERATURA, LA AGRUPAS?

S03- Pues... hum, o sea, tú dices en el tiempo, ¿no? —GUADALUPE JOVER...— o sea, por ejemplo, «vamos a dar literatura solamente durante un mes»

ENT- GUADALUPE JOVER HABLA DEL MÉTODO ZAPIN DE LOS LIBROS DE TEXTO ¿NO? —sí— PORQUE CADA TEMA INCLUYE... —claro tiene como—, ENTONCES ¿TÚ ZAPEAS O HACES...?

So3- Pues mira, he hecho las dos cosas —UHUM— verás, he hecho el método zapeo como dice G. Jover porque también a veces pienso que es más... entretenido para los alumnos no dar solo un bloque porque puede salir algo de... ¿qué te digo yo? de comprensión del texto o de literatura o de sintaxis y tal, entonces como picamos un poco pues ellos hum, su atención, atención que de por sí es dispersa pues... tal, pero otras veces también he dicho «pues, oye, que hum... no sé, por ejemplo, tres días a la semana o dos días a la semana nos vamos a dedicar solo a literatura porque quiero dar esto y no me va a dar tiempo», solo literatura pues solo literatura. Pero también depende mucho del grupo de las características del alumnado y de lo que me puedan dar de sí, porque ha...

ENT- ¿ESTO LO HACÉIS DE MANERA CONJUNTA O COORDINADA EN EL DEPARTAMENTO O —pues te explico— TE LO PLANTEAS...?

So3- Ahora mismo estamos tres personas en el departamento y por las características de... <risas> individuales del profesorado, hum... con uno de ellos no se puede, no, no se puede hacer de forma coordinada, y la otra persona, sí, actuamos un poquito más coordinadamente aunque, la verdad, para qué engañarnos, también tenemos mucha libertad a la hora de, bueno, decir «pues yo voy por aquí, yo voy por aquí». Pero también es verdad que de vez en cuando ponemos cosas en común, «oye, ¿pues tú cómo estás haciendo esto?», tal, pero, digamos que cada uno va a su bola.

ENT- ¿Y LAS LECTURAS, EL ITINERARIO LECTOR DE LOS CHICOS CÓMO LO DECIDÍS?

So3- El itinerario lector... lo decide, eh... cada profesor decide las lecturas que le va... Estamos dando muchas opciones de, eh... de lecturas libres, de lectura juvenil de lectura de la biblioteca —UHUM— sobre todo para que los niños también utilicen, aprendan a utilizar la biblioteca y tal y... porque a ellos parece que les llama más la atención hum... ese tipo de literatura. Sí es verdad que en 3.º y 4.º cuando ya se empieza a ver el canon, literario, pues, por ejemplo, leemos alguna cosa de la Edad Media, *Conde Lucanor*, algo de *La Celestina*. Y también textos aislados, ¿no? Y en 4.º pues también se lee... Lorca. Y... este año, por ejemplo, hemos estado más bien con lecturas libre de literatura juvenil, simplemente porque ellos también... hum... tienen como unos gustos literarios y por no cortarles esos gustos por sobre todo por hacer que ellos también les guste leer más que están obligados a hacer esto, a hacer un ficha y tal, sino «a ver, qué te gusta, ¿esto? Bueno, pues vale, como a ti te gusta leerte eso, pues después tú me cuentas lo que más

te ha gustado, lo que menos, cómo son los personajes y tal, pero por lo menos esa obra la has elegido tú y, se supone que te ha gustado».

ENT- ¿Y EVALÚAS ESE...?

So3- Evalúo esa lectura a través de fichas, a través de fichas y también me ha funcionado muy bien el... lo de poner en común entre... todos, el libro que se han leído, decirles a los compañeros por qué les ha gustado, qué les ha gustado más, qué les ha gustado menos, de alguna manera recomendarlo a los otros compañeros y algunos, «ah / pues mira / este libro que me han contado parece que es interesante pues me lo voy a leer yo ahora, ¿no?»

ENT- ¿Y LLEVAS ALGÚN TIPO DE CONTROL TANTO DE LAS LECTURAS —como de las sugerencias—, DE LAS, BUENO, EL DE FICHAS DE LECTURA?

So3- Hum... a ver... bueno, el control de evaluación de las fichas de lectura es, básicamente, corregir la ficha de lectura y ver, comprobar si se han leído el libro, básicamente, que no lo han sacado de Internet y que... más que otra cosa y, sobre todo, a mí me gusta mucho ver las opiniones, que a través de esas fichas de lectura, los alumnos vierten eh... sobre pues temas de actualidad que salen en las novelas, ¿no? Sí porque...

ENT- ADEMÁS HAS DICHO QUE TE GUSTA MUCHO LA HISTORIA [claro] Y LA CONEXIÓN ESTÁ...

So3- Sí, es que eso me parece fundamental, claro, ellos, a través de esa novela, se encuentran con problemas de la sociedad, y ellos opinan, y se van creando una opinión ¿no?, que precisamente es otro de los estándares, ¿no? de que ser crítico con lo que lees y, y, y crearte tu propia opinión sobre una serie de temas, entonces... hum... yo, yo valoro mucho eso, les... les corrijo la ficha y les, les digo que me, que arreglen los desaguisados que han hecho <risas> algunos porque no... rellenan apartados o, en fin, o simplemente van y te cuentan el argumento y ya está y no es eso, no es un poco que, hablen de los personajes, que hablen de, eh, de la estructuración en capítulos qué les parece si el lenguaje es muy difícil o no, qué palabras les han resultado más difíciles y que las busquen en fin, un poquito... y después lo de... lo que hemos dicho de sugerencias y tal pues realmente eso no lo evalúo, me refiero, ellos se recomiendan entre ellos qué libros les ha gustado más

ENT- PEROOO... NO, ME REFERÍA, SOBRE TODO —sí— HAY COMPAÑEROS QUE A LO MEJOR LE PONEN —(nombre de persona)— LE PONEN COLORES —ah, bien— LUEGO... PUES, LLEVAN ELLOS UN CONTROL DE QUÉ LIBROS GUSTAN MÁS PARA LUEGO PODER RECOMENDARLOS —ah— MÁS QUE QUÉ EVALÚAS —bien— SE TRATARÍA DE REGISTRAR —ah, vale— LOS GUSTOS...

S03- De registrar los gustos, vale, yo no lo hago, no tengo un registro, así, digamos, oficial, pero sí tengo un apartado en la biblioteca del centro, un armario donde coloco los libros que yo sé que gustan más, entonces, cuando vienen, y me piden opinión, y me dicen «recomiéndame un libro, recomiéndame un libro que sea finito», ¿no? Que eso es lo que les encanta a ellos <risas> pues yo digo «pues léete este que este te va a gustar aunque no...» O sea, «aunque tenga 200 páginas no te preocupes por eso porque te va a gustar» y sí tengo ahí como un... pero no lo tengo registrado por escrito, ¿vale?, pero sí sería una buena idea lo de, por colores o de alguna manera pues decir pues estos libros son los más leídos o que gustan más o hacer una especie de lista ¿no? De grandes éxitos

ENT- Y TÚ ESTABAS PROBANDO POR LO QUE YO SÉ DE ESTE AÑO, HUM, ESTABAS PROBANDO, HUM, UN TIPO DE TALLER LITERARIO ¿NO? ¿NORMALMENTE USAS, UTILIZAS ALGUNA METODOLOGÍA CONCRETA, COMO LO QUE HEMOS CONOCIDO —sí— TALLERES, CONSTELACIONES O LAS RUTAS LITERARIAS?

S03- Pues mira las constelaciones no las he utilizado todavía pero es un tema que me interese, me gustaría poner en funcionamiento, lo que sí he utilizado a partir de... a partir de... del curso este de... la educación literaria, fue, o sea, me planté... en 4.º, realmente con un tema de 3.º, porque sería el Barroco, que se da en 3.º, pero, bueno, como no nos dio tiempo el año pasado lo he hecho en 4.º. Lo que me planteé es «vamos a evaluar este tema sin exámenes, entonces, de qué manera... podemos trabajar», entonces sí me planteé lo del trabajo en grupo, investigación... en casa sobre todo porque... los ordenadores en el instituto tenemos solamente una sala con ordenadores y no es fácil, acudir a ella. En fin, que, que fue en casa sobre todo la investigación, pero yo también les di material escrito para que investigaran, entonces, a través de cuestionarios; a través de, la lectura de unos capítulos, una especie de relatos, eh, que lo que hacen es, resumir obras clásicas, poner en comparación esos relatos con las obras clásicas; ver películas y también responder a un cuestionario... ¿qué más hicimos? Estuvimos viendo vídeos sobre lo... teatros y ellos tenían que investigar un poco cómo era la distribución del público en los teatros en la época, cómo eran las compañías teatrales, entonces, eso, lo han ido haciendo ellos por grupos, ellos se han ido estructurando el trabajo, qué hace cada uno, y al final, han hecho como una especie de trabajo final y eso es lo que... lo que hemos evalua(d)o. Ellos pensaban que iba a ser menos trabajo que un examen que (()) pero al final se han dado cuenta de que, hemos trabajado pero no sé a la vez han perdido esa tensión, ese miedo al examen y han dicho, «ah / pues esto nos gusta más» en el sentido de que —ES MENOS MEMORÍSTICO— exactamente, como, es menos memorístico, efectivamente. Además, más participativo.

ENT- ANTES, ANTES HAS HABLADO DE QUE USAS MUCHAS FOTOCOPIAS PERO TAMBIÉN USAS MUCHO LOS AUDIVISUALES ¿NO? O SEA, LA MÚSICA —el cine.

S03- Sí, efectivamente, a través de vídeos sobre todo a través de Youtube, de... el cine, efectivamente, y la música, hum... me... gustaría utilizarla más con música me refiero a canciones con letras literarias ¿no? Porque creo que funcionan muy bien. Y... y hay determinados temas literarios que... que se pueden acompañar de, de esta metodología y ↓creo que sería muy interesante, pero... ↑ la utilizo menos de lo que debería, sí.

ENT- ¿HAY ALGÚN GÉNERO QUE USES MÁS QUE OTRO...?

S03- Eh...

ENT- PORQUE TÚ HAS DICHO ANTES QUE ERAS AFICIONADO AL TEATRO — hum— Y LO HAS HECHO EN —pues mira, hum— EL INSTITUTO

S03- Utilizo obras de teatro, hum... para leer en clase, sí porque, y obras de teatro actuales —UHUM— de dramaturgos actuales, cuanto más jóvenes mejor.

ENT- HABLÁBAMOS DE —textos cortos.

S03- porque funcionan muy bien porque a ellos les encanta lo de dramatizar... — UHUM— se sienten ahí un poquillo más, ¿no? Intervienen y es menos rollo para ellos que un texto narrativo... Aunque los textos narrativos que solemos utilizar pues son microrrelatos, ¿no? Microrrelatos que precisamente este año he puesto en marcha hum... a raíz de un curso que hicimos el año pasado con este hombre, con Carlos Lomas —uhum— pues... les bajé en PDF el, el, el, los textos que había hecho con sus alumnos y entonces les dije «mira, aquí tenéis ejemplos de textos que han hecho alumnos de vuestra edad, a ver si sois capaces vosotros de hacer un microcuento, un texto instructivo, y, ahí nos hemos quedado <risas> ahí nos hemos quedado porque es que tengo un 4.º... pero, les ha gustado también porque ellos se han sentido un poco creadores de literatura. Entonces, eso son los que más utilizo, poesía utilizo también pero, pero para... la lectura dramatizada.

ENT- ¿para qué usas especialmente...?

S03- La uso —¿PARA EXPLICAR EL TEATRO O PARA...?— sí, la uso, para explicar el teatro, vamos los... —UHUM— sí, las características del lenguaje del teatro, las acotaciones y todo eso. Y, y para, simplemente, como ejercicio de lectura en clase — UHUM— de lectura colectiva, eh... también como son obras actuales, salen también, vuelven a salir cuestiones de actualidad, y, de alguna manera se crea una especie de debate donde ellos... participan, respetan la opinión del otro, aprenden por lo menos <risas> las normas mínimas de cortesía, a la hora de expresar opiniones ¿no? Entonces, para eso básicamente.

ENT- ¿CON QUÉ GÉNERO TE SIENTES TÚ MÁS...?

S03- A mí me gusta el teatro y me gusta... A ver, me gusta la narrativa lo que pasa es que entiendo... que... primero para ellos, leer una novela si no, si no están

acostumbrados, les cuesta —UHUM— y, entonces, hay como que... fragmentarla, pero bueno yo por ejemplo con el microrrelato también me siento muy a gusto, ¿no? La poesía, me gusta. Lo que pasa es que, soy defensor de una poesía con un lenguaje, no demasiado... complica(d)o para que ellos, a ver, también hay que dar las figuras y tal pero hum... la poesía, hay poesía sobre todo clásica que... les cuesta, les cuesta mucho.

ENT- PORQUE ADEMÁS TU ALUMNADO TIENE UN PERFIL PARTICULAR, ¿NO?

S03- Claro, mi alumna(d)o —PORQUE ESTAMOS HABLANDO SIEMPRE...—, estamos hablando de un centro de compensatoria, no existe un hábito lector en las casas. No tienen libros, no...

ENT- ¿TENÉIS ALGUNA RELACIÓN CON LA BIBLIOTECA DEL PUEBLO?

S03- Tenemos la relación... pues, mira... de colaboración —DE COLABORACIÓN— a nivel de que participamos en los concursos de redacción y alguna vez programa alguna actividad, por ejemplo, de cuentacuentos o de otra cosa así. Y alguna vez nos han... nos han llamado sí nos han invitado y hemos llevado, básicamente esa es la... Yo sé que algunos alumnos acuden por las tardes, pero no... hay grandes lectores en este centro.

ENT- BUENO, VOSOTROS ESTÁIS EN UN ENTORNO MUY LITERARIO —sí— POR AQUELLO DE GARCÍA LORCA Y TAL —sí— Y LA CASA, LA CASA MUSEO.

ENT- Pues mira la casa museo —¿O EL AYUNTAMIENTO?— sí. A ver, a través del Ayuntamiento nos ofertan siempre todos los años teatro del circuito de la Diputación, entonces vamos a obras de Lorca. Básicamente por lo menos una vez al año siempre hay alguna obra de Lorca, y después eh... nosotros también tenemos un grupo de teatro en el centro que actúa allí a final de curso, hum, y también después nos han ofertado otras obras, hum. Lo que pasa es que a veces aciertan en la programación y a veces no. Entonces nosotros tenemos que ir sí o sí porque, a ver, ellos, cuentan con nosotros porque... a ver, pues tenemos que llenar el teatro porque nos hemos comprometido y tenemos esta compañía, ¿no? Pero es verdad que yo quiero hablar brevemente con el Ayuntamiento, el otro día se lo decía al concejal <risas> digo «a ver qué obras traéis porque sobre todo por ponernos de acuerdo, ¿no?». Recomendarles «Oye, mira, este tipo de obras sí les gustan más a nuestro alumnado pero otras no». Pero bueno, normalmente sí vamos, eh, hemos tenido los títeres de Hermenegildo Lanz, hemos tenido también allí a la compañía *Etcétera* <risas> que eso es muy chulo, sí, y... sí bueno. Y después hacemos una ofrenda floral el día de Federico con una lectura de poemas, allí en la casa museo, lo que pasa es que llevamos dos o tres años sin hacerlo, que deberíamos retomarlo porque, bueno, era, era bonito. O, o a la casa de (nombre de pueblo) hemos ido a veces a representar la obra, allí a un salón de actos para el colegio de allí de (nombre de pueblo). También hemos traído a... compañías de otros institutos porque nosotros estamos en un programa que se llamaba «Caixa a escena» y entonces, coincidíamos con

centros de toda España, en Almagro, hemos estado también en Murcia, hemos estado en Sevilla, y entonces contactamos con un... instituto que tenía un perfil muy parecido al nuestro en (nombre de ciudad), el IES (nombre de instituto), y ellos estaban montando una obra con, con varios... como con fragmentos de obras de Lorca, y los invitamos a, a que fueran al teatro, los niños hicieron la obra, después los invitamos a comer y la verdad es que para ellos fue una cosa... porque ellos no habían salido nunca de su centro a representar nada y que los vieran allí... gente de su misma edad y tal, la verdad es que estuvo, estuvo muy bien, sí, a nosotros nos han invitado también alguna vez a algún... a salir también alguna vez del centro.

ENT- PORQUE ADEMÁS VOSOTROS ES QUE, HACÉIS... POR LO MENOS HABÉIS TENIDO MUCHOS PREMIOS —sí— A LO LARGO DE LA ANDADURA DE —sí— SOBRE TODO CON EL TEMA DE LA ETNIA GITANA —sí... y este año nos dieron...— ¿HAY ALGO, ALGO QUE ESTÉ RELACIONADO CON LA LITERATURA?

So3- Bueno... a ver, aparte de celebrar el Día del libro, hemos hecho representaciones teatrales para el día de la violencia de género, también, eh... es que la profesora que lleva el grupo de teatro, que no es de Literatura, es de Historia pero le encanta también todo el tema del teatro y tal, y entonces, sí hemos hecho alguna vez en el hall del centro, alguna representación de ese tipo, ¿qué más? Bueno, hemos hecho exposiciones, por ejemplo, este año hemos hecho una sobre Gloria Fuertes, sobre el centenario... eh... también en colaboración con Música y Plástica otros años se ha hecho para... no sé si para el tricentenario o cuatricentenario de Mozart hicieron unos títeres con, con... de personajes de las óperas de Mozart que están allí expuestos en el hall, que tú los has visto —Sí— y... no sé luego en Plástica se han hecho azulejos con el «Guenica» <risas> de Picasso con el, también, con cosas de Lorca. En fin, que hay gente bastante colaboradora que por ahí viene el tema de los premios ¿no? Porque por hacer... así, proyectos un poquillo... que integren también a todos los niños, que participen todos, hum...

ENT- ENTONCES, POR HACER BALANCE —sí— HEMOS ESTADO HABLANDO DE LO QUE TÚ TE ESTÁS PLANTEANDO —sí— COMO NOVEDAD —sí— PARA SEGUIR ADELANTE CON EL TEMA DE LA EVALUACIÓN —sí— Y TAL —sí— EH, ¿CÓMO TE HA IDO, CÓMO CREES QUE APRENDEN, QUÉ HAN APRENDIDO TUS ALUMNOS ESTE AÑO CAMBIANDO UN POCO EL SISTEMA ESTE QUE ME HAS DICHO DE...

So3- A ver, yo creo que hay que ser mucho más interactivo —UHUM. Que hay que utilizar las nuevas tecnologías y para eso hay que formarse, yo lo he intentado este año a través de un curso online, pero esas cosas después hay que ponerlas en la práctica, si aprendes a hacer un blog, lo suyo sería hacer un blog, las editoriales están ofreciendo también muchos... eh... muchas metodologías nuevas, por ejemplo, —O HERRAMIENTAS— hacer una clase virtual, exactamente para que tú les mandes tareas

a ellos que ellos puedan hacer en la casa y te las manden por correo de alguna manera y tú las puedas corregir, es decir, hay que utilizar para ser más interactivos, ellos tienen que ser protagonistas de su propio aprendizaje. Está claro que... llegar allí, aunque tú tengas la mejor voluntad del mundo y soltarles una serie de cosas y que ellos escuchen y «ahora ponte a copiar esto», eso no funciona —UHUM— no funciona hum... muchas veces <risas> nosotros tenemos paciencia con ellos pero ellos también tienen muchísima paciencia con nosotros —Sí— <risas> claro... porque es que hay veces que yo digo «pero vamos a ver, pero cómo les podemos pedir que a esta hora... nos tengan un mínimo de atención hacia lo que yo... el rollo que yo les estoy contando» —UHUM—, entonces, claro el... el tema audiovisual, la pizarra digital, el tema de que ellos trabajen en grupo, interactúen y tal, y se pregunten entre ellos... de alguna manera tiene que ser así, porque es que es una metodología mucho más activa.

ENT- ¿Y TÚ LO VES FACTIBLE?

So3- Yo lo veo factible.

ENT- ¿Con los recursos de tu centro?

So3- A ver, pues mira, lo veo factible... que se empiece a hacerlo y ahora tú ves... qué, cuánto tiempo de la clase puedes hacerlo... en qué momento puedes hacerlo, si tienes a tu disposición unos recursos o a lo mejor hay un día que no puedes hacerlo... pero hay que intentarlo, hay que empezar a hacer ya algo de eso, y lo de las editoriales es que es tan fácil como registrar a los alumnos en una clase virtual y mandarles tareas a su ordenador, que todos tienen ordenador y si me apuras teléfono móvil en casa porque si no tienen el ordenador ni tienen wifi, pueden hacerlo con el móvil... hay que hacer algo de eso, o sea, porque es que... es que si no... ellos se pierden el interés, es que lo que hay es eso, una falta de motivación.

ENT- MIRA, CUANDO... ES QUE TENGO LA CURIOSIDAD, CUANDO HAS HABLADO DE LAS LECTURAS, QUE ADEMÁS ESTÁS PROBANDO CON LECTURAS LIBRES, Y QUE CADA UNO ELIGE —sí— ¿PERO ESO ES LECTURA COMPARTIDA, LECTURA SILENCIOSA DE ESTAS DE TODO EL DÍA EN CLASE O LO HACEN, EH, —no, se eligen— AL MARGEN?

So3- La lectura, a ver, hemos, hemos... por ejemplo, en la primera evaluación, leímos todos el mismo libro, era un libro que teníamos en la biblioteca, entonces, leíamos unos días en clase pero después los otros se lo terminaban, terminaban el libro —UHUM— y después las otras han sido lectura en casa y... después, exponerlas hum... en clase, vamos no hacer una exposición normativa o... académica, sino simplemente contarles a los compañeros qué les había gustado más, lo que les había gustado menos, que... si se habían aburrido o no, si les había resultado difícil o no... un poco, que hablaran sobre el libro que se habían leído.

ENT- ¿ESTÁS CONTENTO DE LOS RESULTADOS?, PORQUE AHORA ESTÁIS YA EN PLENA TAREA DE... <risas> FINAL...

So3- Pues no estoy contento <risas>

ENT- ¿NO?

So3- Estoy descontento porque <risas>... porque creo que podría hacer más... lo que pasa es lo que te decía al principio... es que estoy en un momento de cambio — UHUM— en mi práctica profesional.

ENT- ¿PERO LA CULPA LA TIENE LA NORMATIVA O... QUE TÚ...?

So3- La normativa nos exige una serie de cosas... eeeh... yo... a ver... yo creo que yo estoy cumpliendo más o menos con los estándares lo que pasa es que me, es que hay muchos que no me da tiempo a dar, y que te agobias y dices «pues no lo estoy haciendo bien porque no me da tiempo» o a lo mejor... chocas en un grupo o en que la metodología no es la adecuada y te das cuenta de que tienes muchos problemas... pues porque los niños, eso, no tienen... no tienen interés o tú no lo estás transmitiendo... de una manera adecuada, eso... ahora mismo estoy descontento... pero... pero estoy en ello... me refiero... por lo menos no he tirado la toalla... —PERO ADEMÁS— estoy intentando.

ENT- SOBRE TODO ME REFERÍA A... A LOS ÉXITOS DE ELLOS... A...

So3- Los resultados de ellos, ¿no?, del... pues mira (())... estoy muy contento con mi cuarto —UHUM— porque son niños estupendos, y niños motivados, y niños trabajadores —UHUM—... pero... el 2.º y el 3.º que tengo son niños que, arrastran problemas de base de otros cursos, y quizá yo, no he sabido... encauzarlos bien, me he encontra(d)o con un niño... muy vacío de contenido y a lo mejor no he sabi(d)o yo... —UHUM—, eh, utilizar la metodología adecuada, no sé... me encuentro más a gusto, o sea más satisfecho con — Sí— niños que yo les dé, he dado en otros cursos y que ya los conozco y sé lo que he dado lo que no he dado... que encontrarte con grupos que no les has dado tú y te encuentras lo que hay, y eso es lo que hay, y tienes que partir casi de cero ¿no? muchas veces ↓

ENT- BUENO, ÁNIMO —muchas gracias— QUE EL AÑO QUE VIENE SEA MEJOR <risas> Y QUE SEGURO QUE ADEMÁS CON TODAS ESAS IDEAS QUE TIENES, ¿NO? Y QUE ESTÁS PONIENDO EN PRÁCTICA...

So3- Vamos a ver, será cuestión de ir poniéndolas poco a poco, claro.

ENT- ¿TE PARECES A AQUEL PROFESOR QUE TE DABA A TI CLASE...?

So3- Sí... Intento <risas>, intento parecerme sobre to(d)o en, ¿cómo se dice?, en hacer menos seria, la práctica y la enseñanza de la literatura, y... conectarla con la vida real, intento ↓ en la medida de mis posibilidades.

ENT- PUES MUCHAS GRACIAS, (nombre), POR EL RATICO ESTE DE CHARLA <risas>, MUCHO ÁNIMO PARA LO QUE TE QUEDA Y SEGURO QUE... LO ESTÁS HACIENDO FENOMENAL.

So3- <risas> Muchas gracias, qué buena...

#### **So4. Carmen**

ENT- ESTA ES LA ENTREVISTA DE [NOMBRE], PROFESORA DE LENGUA, COMO TODAS LAS PERSONAS QUE VAMOS <RISAS> A... QUE ESTAMOS ENTREVISTANDO, Y..., PARA EMPEZAR LO QUE ME GUSTARÍA ES QUE HABLARAS UN POCO DE TU, DE TU ETAPA COMO ESTUDIANTE.

So4- ¿Como estudiante?

ENT- COMO ESTUDIANTE. TÚ AHORA ERES PROFESORA DE LENGUA —UHUM—, ¿POR QUÉ HAS LLEGADO A SER PROFESORA DE LENGUA? ¿QUÉ ES LO QUE TE HA MOTIVADO PARA CONVERTIRTE EN PROFESORA Y CUÁL FUE TU EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE?

So4- Vale, bueno, pues mi experiencia como estudiante§

ENT- CON RESPECTO A LENGUA Y LITERATURA, CLARO.

So4- Con respecto a Lengua y Literatura, eh... no ha sido excesivamente relevante para que luego yo haya tomado la decisión... pero, bueno, te comento un poco. Yo estudié en un colegio concertado, y... eh... bueno, la disciplina y la forma en la que —¿DE GRANADA?— estudiábamos, de Granada, era bastante estricta y... yo, cuando me fui... en 2.º de ESO, la verdad es que tenía un... nivel bastante alto, con lo que me encontré luego, sobre todo en la materia de Lengua Castellana y Literatura porque tenía una profesora maravillosa que se llamaba (nombre), que era la mujer de mi profesor de Música, que se llamaba (nombre) y que a mí me enseñó, pues casi toda la sintaxis que yo... que... vamos, yo me fui de 2.º de ESO analizando subordinadas de todos los tipos.

ENT- PORQUE TÚ... TÚ YA HICISTE ESO.

So4- Sí, ESO, eso es lo otro que quería comentarte, entonces —es que eres tan joven— hasta ahí casi que no me di cuenta de que yo estaba haciendo ESO. Porque como estaba en... en... Claro yo nací en el 84 <risas> como estaba en el cole concertado y estaba todo tan estructurado, tan regulado, yo pasé de 2.º de prim(aria) de 2.º de EGB a 2.º de primaria, fuimos... además, era un cole piloto. Y... entonces, pues empezamos con la primaria antes que los demás colegios. Yo entré en la ESO antes que los demás colegios. Y no teníamos libros de texto desde 3.º de primaria yo nunca más volví a tener libros de texto, nos daban las fotocopias que en principio eran fotocopias y luego eran materiales un poquito más elaborados pero nos lo daba el colegio, nos lo proporcionaba, luego ya cuando fuimos ascendiendo un poquito de curso pues sí empezaron a haber

cuadernillos y cosas así pero en la mayoría de los materiales era material que elaboraba el colegio. Bueno, pues yo me volví un poquito rebelde, estaba en el conservatorio, me quería ir del cole y al final pues convencí a mi madre que con... sin querer... me dejó que me fuera a un instituto público y me fui al (nombre de instituto). Y fui el primer tercero de ESO del (nombre de instituto), y allí fui donde yo me di cuenta... de lo que estaba suponiendo la ESO, ¿no? Porque claro, yo llego a un instituto en el que había profes... de muchísimo recorrido, personas muy mayores que llevaban toda su vida preparando BUP y COU y en un instituto muy pequeño. Con buena fama. Al que de repente llegaron, hum... niños de más de 16<sup>276</sup> años o que iban a cumplir los 16 años... que no querían estudiar... que tenían en mente, desde que empezaron a estudiar, que en 8.º de EGB se iban a quitar de estudiar y que de repente se vieron que no, que tenían que hacer 3.º de ESO y aquello fue muy caótico. De hecho, entramos cuatro 3.º de ESO y cuando acabó el curso, entre los que quedábamos hacíamos un 3.º y poquillo —UHUM— porque los demás... fueron, se fueron o los expulsaron o... hubo mucho conflicto, muchas peleas. Yo recuerdo como algo... Por lo menos... bastante impactante, sobre todo para mí que venía del cole de las monjas. Y... fue un año en blanco. Totalmente en blanco, no solamente en Lengua sino en todas las materias, para mí en lo social no fue un año en blanco fue un año maravilloso pero <risas> en lo académico fue un año en blanco, y lo mismo me sucedió en 4.º de ESO, los profesores no estaban prepara(d)os, no. No es que no estuvieran prepara(d)os sino que no se lo esperaban ni, ni, ni fueron capaces de dar respuesta a una situación que no, que no... que...

ENT- ¿SE NOTABA EN ESA ÉPOCA ALGÚN... CONFLICTO, ENTRE EL PROFESORA(D)O? PORQUE LA LOGSE —claro— TUVO MUCHOS DETRACTORES.

So4- Ellos, o sea, para ellos éramos, eh... no los que acabamos haciendo bachillerato sino el resto, pues éramos, eh, no pintábamos nada allí, o sea, no éramos sus alumnos, no eran las personas a los que ellos querían darles clase, no querían dar clases a ese tipo de gente, de hecho, en 3.º de ESO, que yo cuando me reúno con mis amigos lo recordamos, hubo una sentada de los, de la gente de COU y de los profesores para que nos echaran del instituto a los 3.º de ESO... de la, del follón que allí se montó porque es que, porque sí, porque era, eso, un año muy convulso y luego aparte se metió... si no recuerdo mal era la LOE, la... la Ley Orgánica de Educación que reformó luego en la universidad los grados / a mí me pilló ahí en medio, más o menos. Y también había muchísimas manifestaciones, muchísimos días de huelga. Entonces el de 3.º y 4.º de ESO para mí fueron años en blanco, ¿qué pasa?, que yo llevé, llevaba buena base y no solamente en Lengua sino en otras materias del cole, y bueno, pasé por allí sin, sin pena ni gloria, y cuando llegué a bachillerato, pues sí que noté un poquito más el cambio, sí que, pero, todo lo que yo

---

<sup>276</sup> Debería figurar 14 años.

di en bachillerato, porque aparte me tocó, como fui conejillo de indias para todo, no dimos literatura, fue justo los años esos que en Selectividad no había literatura, tú te estudiabas, la literatura, de memoria porque era la pregunta teórica —HISTORIA DE LA LITERATURA— efectivamente, y sacabas el comentario periodístico, entonces nosotros nos preparamos comentarios periodísticos y nos estudiamos la literatura. Por lo tanto, yo no aprendí nada de literatura.

ENT- Lecturas, por ejemplo, ¿recuerdas alguna lectura?

So4- Recuerdo las que siempre te he dicho a (ti), los únicos libros que me leí en el instituto, recuerdo *San Manuel Bueno, mártir*. Recuerdo... es que luego como he releído muchos libros, recuerdo *Cien años de soledad* pero eso no fue algo más del instituto sino que (lo) hice yo por mi cuenta, que... porque mi madre me guiaba pero de lecturas que yo recuerde de... —TU MADRE ES DOCENTE TAMBIÉN— sí, mi madre... —¿EN ESO HA INFLUIDO?— sí, mucho, eso sí ha influido.

ENT- ¿TÚ ERES, TE CONSIDERAS UNA PERSONA LECTORA?

So4- Sí, me lo...

ENT- ¿Y ESO HA SIDO CONSECUENCIA DEL INSTITUTO O CONSECUENCIA DE TU FAMILIA?

So4- Consecuencia del colegio, y de mi familia, del instituto no, en absoluto, de hecho los años que menos he leído en mi vida, han sido los años del instituto y los primeros de universidad, hum... no leía, leía lo (que), lo... vamos. Sí tenía lecturas obligatorias pero, pero tan poco influyeron en mí, que es que ni las recuerdo, o sea no las recuerdo como me las leía el día de antes, igual que me leía el libro de Inglés, igual que me leía el libro de Francés, y... lo soltaba en el examen, y, se acabó, y no, no, nadie le daba mayor trascendencia porque no, ↓no, nadie se la daba,

ENT- SALVO, ENTONCES, LA PROFESORA QUE TUVISTE EN EL COLEGIO — en el cole— CONCERTADO —hum— NO RECUERDAS, NO TIENES UN RECUERDO ESPECIALMENTE... —en absoluto— VIVO DE...

So4- Es que —profesorado— no me acuerdo ni de los nombres, que eso es una cosa que yo alguna vez he comentado contigo que me da pena, pero no de Lengua sino de... de todo en general, yo de mi paso por el instituto... es que no recuerdo... ¿académicamente?, no recuerdo nada trascendente, nada, y, sin embargo, del colegio tengo muchísimos recuerdos de haber leído a Lorca, de haberlo interpretado, de haber hecho periódicos, de haber hecho programas de radio, de haber leído a Mendoza, de haber conocido un montón de autores que luego han tenido alguna trascendencia en mi vida ↑ de saber quién era Bécquer, yo llegué al instituto sabiendo, todas las niñas de mi cole sabíamos perfectamente quién era Bécquer, qué había hecho —UHUM— porque la, porque, porque te lo inculcaban y porque leíamos poesía en clase, la recitábamos, nos

la teníamos que aprender de memoria... y eso yo en el instituto no... no... nunca lo he visto.

ENT- ¿Y LA RAZÓN PARA QUE HAYA ESA DIFERENCIA TAN GRANDE, A QUÉ ES DEBIDA, A ESA ÉPOCA CONVULSA, DIGAMOS —efectivamente— AL CAMBIO —yo creo que sí— O... —que fue debido a...— ES QUE LA CONCERTADA TENÍA UNAS CONSIGNAS...?

So4- Hombre, la concertada es la... su... entiendo que aunque los profesores estuvieran igual de desconcertados. Pues no les queda otra ¿no? Entonces. Y en lo público, yo creo que fue debido a eso, a ese desconcierto que tenían los profes que a mí me tocaron, que no, no les apetecía, nada.

ENT- ESTAMOS HABLANDO DE LOS AÑOS 90

So4- Estamos hablando del año... 96... (9)7

ENT- 97 —98, sí— CUANDO TÚ ENTRAS

So4- Noventa y... sí —CUANDO TÚ ENTRAS EN... LA PÚBLICA— en 3.º de ESO, sí, del noventa y... porque yo empecé la carrera en 2002, son 3.º de ESO, 4.º de ESO, 1.º de bachillerato, 2.º de bachillerato, ¿cuatro años? Pues 98 sería el curso 97-98 —UHUM— que yo entré ↓ en el instituto. Y, y... pero que no solamente en lengua, recuerdo un profesor de biología <risas> que sí que tenía mucha vocación por lo que hacía y que, y que, con él sí que, que lo que sé de biología, lo mismo que lo que sé de lengua lo aprendí con (nombre), lo poco que sé de biología lo aprendí con este hombre pero —UHUM—, ya§

ENT- ESA PALABRA ES IMPORTANTE, VOCACIÓN, CONSIDERAS QUE ES QUE§

So4- A mí es una palabra que no me gusta §

ENT- [hubo profesores] ¿QUE NO ERAN VOCACIONALES?

So4- A mí es que la palabra vocación que ha salido un poco no es una palabra que me guste pero porque tiene, entiendo que tiene muchas connotaciones religiosas, yo creo que uno tiene que ser buen profesional o mal profesional, yo no creo que puedas ser buen profesional si no te gustan los alumnos, si no te gusta comunicar por mucho que tú sepas si no te gusta comunicar, si no tienes ningún interés por transmitir lo poco que tú sepas, no puedes ser docente —UHUM. Y no digo que sea todo pero sí una gran parte. Y a mí, hombre, que no, que ahora me pongo a hablar contigo y sí que me acuerdo de algún profe, me acuerdo de un profe de historia que me marcó bastante, que murió hace poco, pero me cuesta mucho trabajo recordar los nombres y del cole te recito los nombres de mis maestras desde 1.º hasta 2.º de ESO. También pues era otra época, yo, la, la adolescencia es una época complicada y tal. Bueno, pues yo terminé en 2.º de bachillerato y yo me fui a hacer periodismo a Málaga§

ENT- ESO, PORQUE §

So4- Siempre fui una niña con buenas notas§

ENT- TÚ HAS LLEGADO A LA PROFESIÓN, DIGAMOS, DE PROFESORA DE LENGUA POR UN CAMINO DIFERENTE —sí— A LA MAYORÍA DE PERSONAS QUE DAN CLASES —cada vez somos más, eh <RISAS>— SÍ QUE HAN HECHO FILOLOGÍA —sí— HISPÁNICAS O CUALQUIER OTRA FILOLOGÍA PERO TÚ ESTUDIAS PERIODISMO —hum—Y TIENES§

So4- Y fíjate tú lo poco que me influyó a mí el instituto que había una asignatura que se llamaba Medios de comunicación, que era una optativa. Hum... no sé en qué cursos se impartía, y yo nunca la cogí§

ENT- EN 4.º§

So4- Porque me parecía tan... chorra todo lo que se hacía allí que yo jamás la cogí, hice Huerto o no sé qué cosa. Bueno pues me fui a hacer Periodismo a Málaga pero yo tampoco me fui a hacer periodismo a Málaga porque tuviera ninguna vocación sino que fue un poco un acto bastante de rebeldía porque como yo siempre había ido muy bien en los estudios y mi hermana mayor no, a mi... mi hermana mayor es que es bastante mayor que yo, tiene casi 10 años más, no la dejaron irse a hacer Periodismo a Madrid ↓ que era el sueño de su vida, entonces yo hice Periodismo en Málaga, era un poco como un acto de rebeldía a ti no te han dejado y a mí sí. Y me fui a hacer Periodismo a Málaga y tampoco me gustó Periodismo, ni la manera de... ni la manera en la que está enfocada la carrera, ni los, los, algunos de los profesores que me tocaron de hecho en primer curso estuve muy tentada de cambiarme de carrera y a venirme y hacer, pensaba pues hacer, Hispánicas, Clásicas, siempre he sido muy de letras, me gusta mucho leer, me gusta mucho el cine, soy una persona inquieta intelectualmente y muy de letras —UHUM. Y... eh, bueno, pensé en cambiarme y no lo hice porque también era muy... atractivo estar fuera de mi casa con 19 años y... ↓ me quedé en Málaga. ↑Y cuando terminé Periodismo... empecé a hacer el... me cogieron en el departamento, empecé a tener becas de investigación... eh... Paralelamente empecé a trabajar en medios, trabajaba... he trabajado en Canal Sur, en la Ser, en... en... Localia, en la tele. Lo iba compatibilizando todo. Me ofrecieron a... pues cuando leí la tesis más o menos, que la hice sobre cine, me ofrecieron un buen contrato, co(mo), de especie de gestora cultural, sí, en la universidad. Lo acepté... y, bueno, me tiré en la universidad, pues yo terminé la carrera en 2006. Pues... hasta 2014 que me examiné de la oposiciones. Y trabajaba en la Universidad y paralelamente en los medios, yo siempre he pensado en oposiciones, hice el CAP, cuando terminé la carrera, una de las pocas cosas que hice fue el CAP porque se, se amenazaba con que lo iban a cambiar, luego lo cambiaron de verdad —UHUM— pero yo lo hice por eso, como parecía que lo iban a quitar pues lo hice. Y... y... eh... Y siempre pues ha sido una cosa que tenía ahí lo de las oposiciones. Más que por... por algo vocacional. Porque creo que es una

profesión que me gusta, me gustan los... me gusta estar con gente, soy una persona muy sociable, creo que comunico bien y dentro... del abanico que me ofrecía... Periodismo... pues podía hacer o Lengua o Historia, y como Historia iba a ser bilingüe, pues, al final me decanté por Lengua, y... me presenté a oposiciones fundamentalmente porque en la universidad me hicieron un cambio de contrato... con peores condiciones que el que tenía y entonces yo dije que no, me preparé las oposiciones y como soy una persona que nunca he dejado de estudiar, que tengo... pues, cierta rutina con el estudio y con el trabajo, pues me fue bien, estudié lo que pude, me presenté. Obtuve plaza en 2014 y este que va a empezar es mi cuarto año —UHUM—. Más o menos ha sido mi manera de llegar que nunca ha sido algo busca(d)o. Siempre ha esta(d)o ahí porque era un opción, tampoco tenía muchas opciones, el mundo del periodismo es muy precario, tampoco es que me apasionara como para dejarme la vida en ello y, bueno, sí que me... casi que me apasionaba más lo de tener un trabajo... estable y tranquilo —UHUM.

ENT- BUENO, EL TEMA DE ESTA CONVERSACIÓN ES FUNDAMENTALMENTE LA EDUCACIÓN LITERARIA —uhum— ¿TÚ QUÉ...? ANTES HEMOS HABLADO EN TU... PLAN DE ESTUDIOS... SOBRE TODO EN LA PÚBLICA COMO ESTUDIANTE —uhum— FUNDAMENTALMENTE OS CENTRASTEIS EN HISTORIA DE LA LITERATURA —sí— ¿TÚ CREES QUE HAY ALGUNA DIFERENCIA? §

So4- Por supuesto §

ENT- ¿QUE EL CONCEPTO ESE DE EDUCACIÓN LITERARIA ACTUAL...? §

So4- Es que yo hasta que no... me preparé las oposiciones, y... me he puesto a dar clase de profesora de literatura. Para mí la historia de la literatura española era algo que no entraba dentro de mi educación literaria. Ni... me ha hecho falta nunca —UHUM. Entonces, pero ahora sí entiendo su importancia y pretendo dársela. Pero sí que... que me parece un fracaso muy grande del sistema educativo eso, el que, el que una persona que sea lectora como yo, considere que... su, su bagaje cultural no se lo ha proporcionado... la literatura... que, eh, que se supone que debe proporcionártelo <risas>. Que es un cosa... §

ENT- LA LITERATURA QUE SE ENSEÑA §

So4- Claro —¿NO?—, la que se supo(ne), bueno la que se supone que está establecida como, como siguiendo unos patrones como lo que tú tienes que saber en la vida para poder pensar de cierta manera, para poder tener un... pensamiento... para poder §

ENT- ¿PORQUE PARA TI LA EDUCACIÓN LITERARIA QUÉ SERIA?

So4- Para mí la educación literaria sería la, todo el bagaje cultural que tú necesitas para ser, eh... una persona... un ciudadano... total... hum, responsable, ca(paz) que conoce sus derechos que conoce sus deberes que, que es capaz de respetar, que tiene una mente abierta que no le... que no es... que es tolerante, que no... que no actúa de una

manera vehemente, que es capaz yo creo que eso es lo que te proporciona la cultura esa capacidad de tener una mentalidad lo más abierta posible y lo más... diversa, posible. Eso es para mí la educación literaria.

ENT- HUM... LA LECTURA O LA LITERATURA PROPIAMENTE DICHA —uhum—  
¿QUÉ PAPEL CUMPLE AHÍ?

So4- Claro, ahí —HAS HABLADO DE CULTURA Y LA CULTURA...— eso es que también es difícil porque depende de lo que consideremos literatura —ESO— porque yo... muchas veces, cuando he hablado contigo cuando, bueno, vamos a ver el *Quijote*, está claro que el *Quijote* es literatura vale. ¿Pero por qué es literatura el *Quijote*? ¿Por lo que supuso en su momento? ¿Por la trascendencia que ha teni(d)o luego? ¿O por lo que supone ahora para cualquier persona? Pues también... yo creo que hay que plantearse, a lo mejor si Cervantes escribiera ahora, en el s. XXI el *Quijote* a nadie le llamaría la atención porque ha sido muy supera(d)o, pero, pero, es, necesario saber que en su momento supuso una innovación respecto a todo lo que había y porque es trascendente, en ese momento, y yo creo que eso es lo que hace la literatura. Y que, y que siga siendo que sea un metatexto en el resto de... de... en el resto de la literatura que se siga escribiendo, el hecho de que se siga citando, que las personas lo conozcan. Que se establezcan comparaciones en obras que tú, pues eso, coger un libro, a mí, ¿literatura qué significa? Pues coger un libro y ver cuáles son los libros que más se citan, que más trascendencia han supuesto en ese escritor, por qué, qué corrientes. Y eso es una cosa que yo estoy descubriendo de muy mayor, no... y porque entiendo que es complicada también, muchas veces coges un libro y si el libro habla de música y tú no controlas de música, te estás perdiendo el 80% del libro porque no sabes de quién están hablando, pero yo creo que pasa un poco igual con la literatura, si tú no, si tú no eres consciente de ese bagaje li-te-ra-rio que existe en tu en tu país o en tu... o del... escritor que estés leyendo todas las referencias que haga, no, no, no eres capaz de entenderlas, ni sus influencias ni por qué está pensando así, es que este hombre no es el primero que ha escrito esto, es que resulta que hay, 20 más que hicieron lo mismo antes y él le ha dado una vuelta o qué influencia tiene del cine, o cómo ha influido la literatura en el cine, eso es lo que a mí me parece que crea literatura el pr(oblema), y también otra cosa que... es, el conocimiento que te da la literatura de la historia, que a mí me parece ↓que es muy importante... que muchas veces§

ENT- QUIZÁ ESTEMOS HABLANDO YA DE... CUANDO HEMOS MENCIONADO EL CONCEPTO LITERATURA —ajá— TÚ... COMO EJEMPLO HAS PUESTO EL *QUIJOTE* —hum— ¿QUÉ, QUÉ RELACIÓN TIENE ENTONCES? ¿LITERATURA Y CANON? ¿CLÁSICO?§

So4- Eso es§

ENT- O SEA, LOS CLÁSICOS SON —¿son necesarios?— NO, ¿EL CLÁSICO ES... DIRECTAMENTE, EH, IDENTIFICABLE CON, CON EL CONCEPTO LITERATURA?

So4- Ese ese es el problema que yo creo porque yo por ejemplo ahora cuando, he empeza(d)o a conocer literatura juvenil. Y hay mucha gente que no cree que exista la literatura juvenil lo que la mayoría de los libros que se leen mis alumnos en clase no son literatura. Oye... pues lo mismo dentro de cien años nos conocen muchísimo más por *After* que por lo que... está escribiendo el último premio Planeta o el último premio Nobel, es que eso no lo podemos saber entonces lo que tú catalogas ahora mismo como literat(ura) a-ho-ra hoy día como literatura, puede estar igual de confundido que yo. O, o la literatura, a mí me hace mucha gracia eso de nos vamos a estudiar literatura del siglo XX pero ¿qué literatura estudiamos del siglo XX? Estudiamos cuatro autores del s. XX en el siglo, y ¿por qué son literatura esos autores en el s. XX? Entonces es un poco lo que está pasando ahora, yo he descubierto hace poco lo de las Sinsombrero —UHUM— y me ha llamado mucho la atención, y este año cuando las he trabajado con los niños en clase es que son maravillosas, y hay mujeres que es que no sé pronunciar sus nombre porque es que no me las sé, es que no me, ni yo ni nadie, y sin embargo han escrito y tienen una trascendencia y si no haces tú el esfuerzo de ir a buscarlas y porque bueno, porque ahora está muy de moda poner a las mujeres de moda pero si tú no haces el esfuerzo de ir a buscarlas, no están. Está lo estable(cido), ¿y quién lo establece? Pues no lo sé, yo no lo puedo, ni, bueno, supongo que tendrá que ver mucho la política, que tendrá que ver mucho el momento histórico pero a mí sí que me parece, del s. XIX para atrás ¿no?, digamos ¿no? Porque del siglo XX sí, sí que discrepo más. Haya lo que haya, como tampoco, somos eruditos, o por lo menos yo ni me voy a poner a investigar otra cosa, bueno, pues, vale, esto es el canon o esto es lo que hay. De alguna manera voy a intentar... conocer yo primero su trascendencia, por qué, por qué se estudia a ese autor, qué su(puso), no, no es que nos tengamos que aprender de memoria cuándo nace y cuándo muere, sino qué supone, qué innovación supone en lo que había antes, ¿supone alguna innovación? Sí, casi siempre la supone y por eso son importantes, o están inscritos dentro de un movimiento más amplio y ¿esa gente por qué fue importante en ese momento? Y qué... y que la literatura como la historia es un péndulo, que al final va de un extremo al otro y, unos van relacionados a un movimiento, van relacionados contra otros y que es muy encajable. En el estudio de la historia, muy encajable, y, y eso sí que me parece fundamental más que... O sea más que la literatura o la historia, conocer tu pasado me parece fundamental, y la literatura me parece una fuente maravillosa para conocerlo§

ENT- ESO ES, QUE HAS MENCIONADO ANTES YA LA HISTORIA Y AL PRINCIPIO TAMBIÉN HAS HABLADO DE CINE —hum— POR EJEMPLO, ESO SERÍA COMO UN

## ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR... ¿CÓMO VESTÚ, A LA HORA DE ENSEÑAR —uhum— LITERATURA O... EDUCACIÓN LITERARIA?§

So4- Sí, —¿CÓMO VES TÚ?— yo creo que se puede hacer a través del cine, yo no creo que sea, por ejemplo, yo no creo que sea necesario leerse... leerse *La regenta* para que un niño comprenda qué es el Realismo, no, no creo que sea totalmente necesario a lo mejor podemos leer un par de cuentos realistas, podemos a lo mejor ver una película que esté ambientada en ese, eh, en ese momento histórico, y sobre todo que tú entiendas qué supone que esa gente deje de divagar y de, y de, y de bajarse a la realidad, ¿por qué lo hacen?, ¿quiénes son?, ¿qué quieren decir?, ¿y en el fondo qué es lo que quieren denunciar? Que es una cosa a la que yo he llegado este año con... con... un 4.º que tenía muy malo, muy malo <risas> muy malo, bueno, que no querían leer ni querían hacer nada, pero sí que les llamaba la atención eso, ¿pero esa, esta gente por qué, por qué describía así a las personas?, ¿en el fondo qué es lo que querían denunciar?, ¿qué, en qué sociedad vivían?, ¿qué era lo que les molestaba o qué era que...?, ¿qué es lo que querían cambiar? Porque también está eso dentro de la literatura, siempre tiene... O por lo menos en la historia de la literatura española que me estoy estudiando ahora para poder explicársela a mis alumnos. Siempre está ese, ese, esa pretensión de cambio, existe esa pretensión de, de, de los autores por intentar modificar su realidad que me parece una cosa muy importante, que el periodismo lo hace desde que nace, pero la literatura también, y a veces pues se nos escapa, y es una, una manera de enganchar, pero no para que mis alumnos les guste, es que yo creo que es lo trascendente realmente, más que la novela en sí o la historia, o lo que te puede gustar o no te puede gustar es... qué, qué subyace ahí, cómo, cómo explicas tú... la Esp(aña), esa España a través, esa España a través de esa novela o de este cuento, cómo, cómo la describes, y a mí eso me parece muy importante, y creo que para eso la literatura es muy, muy fundamental y si nos venimos a... a finales del siglo XX y al XXI pues al cine le pasa exactamente igual, el cine es una herramienta maravillosa para, para conocer la sociedad actual. De hecho me parece una herramienta más, hum... no más objetiva porque no creo que... porque la objetividad no existe pero sí a lo mejor... que, que, que... permite tener... hum... visiones más diferentes que las que te permite tener un libro, porque para leer un libro necesitas cierto bagaje cultural que nadie, que no todo el mundo tiene sobre todo para entenderlo, y para que, para que te trascienda a ti, para que se te quede, y una película es más, el lenguaje audiovisual es mucho más... más sencillo, sobre todo para las nuevas generaciones, entonces creo que sí se puede conocer literatura a través del cine, por supuesto que sí y a través de un reportaje bien hecho §

ENT- AHÍ HAY DOS COSILLAS QUE ME GUSTARÍA QUE POR LO MENOS SALIERAN... PORQUE ACABAS DE HABLAR DE LA COMPETENCIA LECTORA —hum—

O SEA, LOS REQUISITOS QUE SE REQUIEREN PARA ENTENDER UN LIBRO. Y YA NOS VAMOS A LO QUE ES LA COMPETENCIA LECTORA QUE SERÍA COMO DIFERENTE A, A, AL CONCEPTO QUE HEMOS ESTADO MANEJANDO DE LITERATURA —sí— Y ESTÁ MÁS CERCANO AL CANON —sí— Y A LA HISTORIA DE LA LITERATURA. Y LUEGO EL TEMA DE LAS LECTURAS —hum—, TÚ, COMO PROFESORA ACTUALMENTE, EH... ¿IMPONES LECTURAS, SON LECTURAS COMPARTIDAS, LECTURAS LIBRES? §

So4- Vale, varias cosas me has dicho §

ENT- O SEA, ¿CÓMO, CÓMO... ESO? §

So4- Pues la competencia lectora §

ENT- EL ASPECTO METODOLÓGICO, ¿CÓMO LO...?

So4- La competencia lectora yo creo que está totalmente, es indisoluble de la competencia comunicativa, es tu capacidad para interpretar el mundo, ya sea hablando, escribiendo, escuchando o leyendo, y, cuanto más... ducho seas tú en esa competencia comunicativa, más capacidad vas a tener para poder... eh, entender... entender e interpretar lo que te rodea y la competencia lectora yo creo que es, que es que no se puede separar de ninguna manera de la competencia comunicativa. Porque, porque es la misma, yo considero que es una parte de... bueno, es que es la misma. ¿Cómo fomentar la competencia lectora? Pues, eh... vuelvo a insistir en lo mismo. No creo que tú puedas ser un lector competente si no entiendes la trascendencia de lo que estás ↓ leyendo, no lo puedes ↑ no puedes leer un libro como te lees... eh, una propaganda de la, de... del Alcampo no puedes leerla igual. Entonces, eso es muy complicad(o). Es mi cuarto año dando clase. Todavía no he dado 3.º de ESO. Este año he da(d)o 4.º por primera vez y he teni(d)o un cuarto... muy regularo... no he impuesto lecturas, o sea, no he impuesto libros. He impuesto lecturas en clase y hemos leído mucho, en clase, y hemos leído, eh... he(mos) hemos leído... leyendas... hemos leído cuentos... hemos leído teatro... pero, en clase, y no hemos, hemos leído, hemos leído muchos ensayos pero todo lo hemos hecho en clase y luego hemos tenido tertulias... y hemos, la verdad es que ha sido bastante —FRUCTÍFERO—.

ENT- ¿Y CÓMO LLAMARÍAS A ESE MÉTODO?

So4- <risas> Obligarte a leer porque tienen que leer —EN CLASE—.

ENT- ¿LECTURAS GUIADAS?

So4- Sí, y bueno es un poco presentar la época, presentar al autor, eh, emocionarte mucho haciéndolo e intentando pues que comprendan, pues eso, que comprendan la trascendencia. Y luego, pues... elegirlas muy bien, le(er) no darles nada que no te hayas leído tú antes. Eso me parece muy importante, eh... intentar inferir tú cosas que, a(unque), aunque te las hayas leído veinte veces, aunque te sepas el argumento de memoria, intentar ver detalles y cosas que no te... que a lo mejor no te habían llamado

la atención que, alguna vez me ha pasa(d)o con ellos que son capaces de ver cosas que no... y luego que no, que la lectura no suponga nunca un castigo, nunca, entonces, ¿qué ya estamos cansados de leer? Pues vamos a dejar de leer, venga, «¿preferís hablar?, pues vamos a hablar de lo que hemos leído», y a veces se daban cuenta de que si no estaban atentos mientras leían, el resto de la clase que era la que se lo iba a pasar bien porque podían hablar sin pedir permiso y tal, no podían hablar, porque no se lo sabían, y entonces eran muy sinceros cuando les decía «pues para mañana vamos a intentar aprender esto por favor que si no, no...» y cuando llegaban decía «venga ¿os habéis leído...? «pues yo no, maestra», «bueno, pues ya está, ya sabes que vas a estar aburrido, pues quédate tú con el móvil y vas grabando la clase». Y al final pues así los he ido enganchando mucho. Y luego con los chiquitillos, en 1.º y en 2.º de ESO pues leen lo que quieren, es que mientras que lean, y les gusta leer, y tú lo sabes y tenemos el árbol de las lecturas y cada año es más frondoso y los niños leen libros que yo a veces que digo madre mía <risas> cómo... (( )) ↑ya está, les gusta y se los leen y les llama la atención por lo que sea, y hay autores que les gustan, Laura Gallego tú sabes les gusta un montón y me parece fantástico, ¿quién me va a negar a mí que... Laura Gallego no es literatura? Si es que, o que <c>Harry Potter</c> no es literatura, oye mira... hay películas de... por lo menos §

ENT- ¿Y TIENE BUEN ENCAJE EN EL CURRÍCULO? TÚ, CUANDO TE PLANIFICAS LAS CLASES, ¿TE LAS PLANIFICAS EN FUNCIÓN DE LA MATERIA DE LENGUA —uhum— O CÓMO HACES TÚ ESO DE LENGUA Y LITERATURA?§

So4- Yo he tenido mucha suerte con los alumnos que he tenido hasta ahora, porque también me han per(mitido), excepto un curso que tuve en segundo de... bueno también te puedo contar luego cómo lo hacía con ellos, pero bueno... por ahora he tenido mucha suerte y he tenido alumnos... que, que me han dejado hacer con ellos lo que me ha dado la gana, intento parcelar las cosas de quince minutos en quince minutos. °(eso)°, entonces los quince primeros minutos este año... leíamos pero, eh, llegaba tanto lo de leer que yo llegaba a clase y me saltaba el aula porque estaban leyendo, entonces como estaban leyendo no los escuchaba <risas> y me iba a otra clase y decía perdón es que me he equivoca(d)o pero es que me ha pasa(d)o un montón de veces, en todos, en 1.º y en 2.º que eran cuatro cursos. Bueno, tres porque en 1.º había uno... te prometo, Rosa, que no ha habido ningún día que yo entre en clase que los niños que no estuvieran leyendo... lo que ellos querían, pero todos, porque en cuanto leen cuatro... empiezan a callar a los otros y a lo mejor hay cuatro que nos están leyendo y están haciendo el tonto con el libro pero están en su sitio, están sentados, están viendo que si no leen, no tienen otra cosa que hacer <risas>. Los profes luego me lo decían, «tía, hay que ver que es que, terminan el examen y les dices ponte a hacer una cosa de otra asignatura y sacan el libro», digo

«pero si es que eso es maravilloso porque siempre llevan su libro en la mochila», es como yo, o como tú, te paras a esperar que y si llevas un libro, p(ues), pues leo, aprovechas tus tiempos muertos, para leer porque te gusta. Porque prefieres leer que estar haciendo corazones en una libreta o chorradas. Entonces con estos niños yo te dicho que este año he tenido mucha suerte porque es que han sido niños magníficos. Quince minutos de lectura, quince minutos de... diez... quince minutos en 1.º de ESO de teoría, con reloj, con cronómetro, lo que tocara, si tocaba Literatura... si tocaba Comunicación... o si tocaba... algo más... de Estudio de la Lengua, si tocaba Morfología, quince minutos de teoría, con reloj, con cronómetro, «venga, poned los relojes y son mis quince minutos y yo explico en la pizarra» y luego el resto de la clase normalmente es hacer tareas compartidas, y ya está, relacionadas con la literatura, si es que hemos hecho un montón ↑ todos, los niños de, es que han hecho descripciones de todos los tipos, han cont(ado) han contado relatos con estructuras lineales, con flashback, con flashforward, con... sin... haciendo sinopsis, resumiendo una biografía y luego desarrollando un acontecimiento de la... siguiendo, bsss, una cosa que, a mí me funciona mucho a la hora de escribir y creo que ya me estoy liando un poco, que son las recetas... y que están muy bien porque, porque si, si ellos, si ellos entienden las recetas y los modelos, «con esta receta hemos llegado a este modelo y mirad qué chulo es, puedes utilizar uno tuyo o, uno que tengas de otros años», yo al principio, el primer año, hice, pero ya suelo enseñar los de los niños porque es más chulo enseñar otros que tengas de otros años. Y así, tú lo sabes, porque por ejemplo al construir, pues eso, al construir un autorretrato, al construir un personaje inventado, inventarte un diario y que... es todo posible, porque «tú solamente tienes que seguir unos pasos», eh... «escribe una oración, en la que cuentes un acontecimiento», «ubica ese acontecimiento en un momento histórico, procura que ese momento histórico lo conozcas porque si no», casi todos te lo ubican en el presente, pues claro, o en el futuro, pues claro <risas> no lo van a ubicar en la... alguno te lo ubica en la Edad Media, pues sí. Y después, «una vez que lo tengas ubicado, venga ahora vamos, vamos a empezar a, ese acontecimiento que has descrito en una sola oración, descríbelo en cinco, venga, ya tienes un... vuelve a ordenarlas» y todo así, uno, dos, tres, cuatro y al final cuando terminan de seguir las instrucciones, tienen un relato maravilloso. Y lo leen y «¿esto lo he escrito yo?», «pues claro que lo has escrito tú» <risas>. Y así siempre.

ENT- ¿QUÉ PAPEL JUEGA, A TODO ESTO, EL CURRÍCULUM IMPRESO, LO QUE ES... —hum— LOS LIBROS DE TEXTO? PORQUE... —ah— YO TE PREGUNTABA POR LA PLANIFICACIÓN —sí—, LA PLANIFICACIÓN, TIENE QUE VER CON —sí— EL TEMA DE LOS DECRETOS... —ah, vale vale— QUE ALGUNA VEZ YA HEMOS HABLADO...

So4- Hombre, yo soy muy apreta(da) pa(ra) to(do), sí, yo la sigo —UHUM— pero las sigo a mi... las unidades didácticas, hasta ahora, las he hecho yo siempre, tengo el

blog que es mi blog de clase donde están todos los cursos que doy, y cada, cada unidad didáctica siempre tiene una parte de Comunicación, una parte de Literatura y una parte de Estudio de la Lengua, eh, evidentemente siguiendo una progresión lógica... no la del libro de texto, ni mucho menos, sino una... pues las voy haciendo yo, cojo por ejemplo este año con 4.º que ha sido lo que más me ha costa(d)o, pues cogí, pues eso, pues sus estándares las cosas nuevas tal, hice las unidades como buenamente pude, hice doce, hemos llegado a nueve °(pues ya está)° <risas>§

ENT- ¿SIGUES ESO... UNA ESPECIE DE?§

So4- Unidad didáctica§

ENT- PERO HETEROGÉNEA, ¿NO? §

So4- Sí§

ENT- [PORQUE] TRATAS LOS BLOQUES§

So4- Sí, los trato por separado§

ENT- [LOS CUATRO BLOQUES DE LOS QUE HABLA...]

So4- Intento, pues si vamos a estudiar los textos descriptivos, pues intento, y, eh, utilizo lit(eratura), utilizo textos literarios que... utilicen descripciones, si vamos a tratar... eh... los textos argumentativos, pues, utilizo el ensayo, utilizo, intento que, las cosas, que que tengan algún sentido y aprovechar también lo que hago en una cosa para utilizar la otra, siempre intentado que no se confundan porque eso me lo dijiste tú cuando empecé a dar clase y es una realidad. Eh, el comprender que los textos narrativos no es <risas> el género narrativo, eso es una cosa que les cuesta un montón, entonces intentando no confundirlos, intentando siempre que, entiendan el concepto de literatura y qué significa que es ficticio porque es algo que es que es mentira, no, no significa que sea mentira, es que ha salido de la imaginación de alguien como cuando tú —OTRO MUNDO POSIBLE— efectivamente les cuesta mucho trabajo entenderlo, pero bueno, y las unidades las hago yo y siempre tienen los tres bloques, y... y, intento siempre luego hacer tareas finales... en las que se incluya todo lo que hemos dado en la unidad, la parte literaria, la parte de comunicación y la parte de Estudio de la Lengua a través de un solo proyecto —UHUM—, una sola tarea.

ENT- PORQUE TRABAJAS, HAS MENCIONADO UN BLOG —uhum— EH, ¿DIVERSAS, UNA TIPOLOGÍA DE TEXTOS O UN CORPUS DE TEXTOS AMPLIO EN FUNCIÓN DE LO QUE ESTÁS...? ¿QUÉ TIPO DE DOCUMENTOS? §

So4- Pues utilizo mis lecturas de verano <risas>, porque yo voy leyendo en verano y le voy poniendo *post-it* a las cosas, luego las fotocopio y, ya, son textos que tengo... eh, utilizo, hum, mucho, el, la, la escucha, las audiciones, los *podcast*, los utilizo mucho en clase, en 1.º y en 4.º de ESO este año lo he usado mucho mucho, una vez a la semana por lo menos y les gusta un montón§

ENT- ¿DE TEXTOS LITERARIOS O DE TEXTOS EN GENERAL? §

So4- De todo —UHUM—, de... lo que nos toque es que, hum... de lo que nos... toque, por ejemplo, si son textos no... los textos literarios oídos son preciosos... y hay unas recreaciones que son maravillosas... siempre tienen que tener el texto impreso delante... porque l(es), eso de escuchar... sin que haya algo, no... no saben hacerlo, no tienen, no conviven nada con la radio, escuchan música pero no... la radio no es un medio de comunicación que a ellos les atraiga. Entonces siempre tienen que tener, aunque luego al final no lo lean y lo tengan pero el folio delante, o a lo mejor, otra cosa que he puesto en práctica este año en 4.º y que me ha funcionado bastante bien, es coger un... un... por ejemplo, un reportaje sobre un libro... un texto sobre el libro, un reportaje sobre el libro y veinte preguntas y entonces, nosotros, veíamos 10 minutitos del reportaje en clase... leíamos el texto del libro y luego tú tenías 20 preguntas y tú, de lo que habías escucha(d)o y lo que habías leído tenías que sacar las 20, pero 20 preguntas que a lo mejor no son trascendentes sino que, que tenías que estar muy atento para saber que, para poder sacar la pregunta, entonces, era una manera de tenerlos muy enganchados a la hora de leer y a la hora de, de, de escuchar, porque tenían que estar todo el rato intentando, les ponía las preguntas seguidas... o sea, que siempre tenían una secuencia cronológica para que no se me volvieran locos del to(do), y les dejaba hueco para ir rellenando, entonces ellos iban escuchando, y es una manera también de aprender a coger apuntes y de hacer, hacer una escucha muy activa, de ser capaz de, de, de inferir respuestas de lo que tú estás escuchando... y eso me ha funcionado muy bien en 4.º, ya te digo, el texto escrito, la audición, y las preguntas, todo a la vez... y... luego ¿qué me habías preguntado, que se me ha olvidado?, ¿los tipos de textos que uso, ¿no? Eh...

ENT- Y SOBRE TODO LOS INSTRUMENTOS QUE USAS, LOS... INSTRUMENTOS DE... DE APRENDIZAJE QUE USAS, ¿NO?, EL BLOG —hum— LAS AUDICIONES, UN CORPUS DE TEXTOS AMPLIO, LITERARIOS Y NO LITERARIOS §

So4- Muchos textos, todos... casi toda la... esa es una de las cosas que me llamó mucho la atención cuando viene el servicio de inspección <risas> este año a verme, que me decía es que todo lo haces con textos, to-do, digo sí, todo, la morfología, con textos, muchos textos que tú me has dado, con textos que encuentro por Internet, con, textos que encuentro pero con muchos textos, que no haya... bss... y que no sean expositivos, por favor <risas>, porque ellos los textos expositivos los ven en todas las otras asignaturas, y hay muchas maneras de, por ejemplo, trabajar con la publicidad... los recursos literarios, es fantástico trabajarlos con la publicidad, tanto audiovisual, como impresa, y, ¿es que no es literatura la publicidad?, ¿es que no, es que no trasciende la publicidad? Es que una campaña, ahora estoy viendo *Mad men* y estoy un poco <risas> muy influenciada por la publicidad... pero es que es verdad, es que, que, ¿qué es Sopas Campbell? ¿Si es

que no es Andy Warhol? ¿Es que no te dice nada ver un...? Pues claro que te dice, lo que pasa es que muchas veces estamos muy... o los profes de Lengua... o, bueno, la gente, y claro, es que yo creo que es todo el, el, el miedo que supone la ignorancia y el... el... el estupor que supone el no tener delante algo que tú controles muchísimo y que tú, porque un anuncio, por ejemplo, yo muchas veces, un anuncio lo puedes interpretar de un millón de maneras, y más si le quitas los eslogan(es)... si no sabes la marca y, le quitas el eslogan y tú le pones la imagen ahí, cada uno lo puede interpretar y, qué pasa, ¿quién lleva razón?, yo qué sé quién, y ¿qué más da? Si lo importante es que, que, que interpretes lo que tienes delante —UHUM—... pues los anuncios, las canciones de rap, eso§

ENT- LA PUBLICIDAD SIEMPRE TIENE UN OBJETIVO MUY CLARO —y claro— QUE ES VENDERTE§

So4- Pero, claro, pero eso no lo puedes omitir, también hay arte ahí detrás, también hay literatura también hay, hum... un montón de expresión en un anuncio. Cuadros, eso es una cosa que nunca había usado y este año la he empezado a usar... cuadros de Dalí, que les encanta, poner, proyectar un cuadro, esas cosas con los chiquitillos, proyectar un cuadro en la pizarra digital, venga, vamos a describir el, examen, venga hoy hay examen sorpresa, «¿qué?, ma-es-tra!», les puse el cuadro de los relojes de Dalí... y se tiraron toda la hora escribiendo... ¡*tempus fugit!*, pero de verdad que te tenías que leer <risas>§

ENT- LOS TÓPICOS LITERARIOS §

So4- Los tópicos literarios a través de cuadros [AHA], eso es maravilloso. Luego yo me pongo porque yo cuando estudié, pues no me estudié los tópicos literarios... he estudiado periodismo y los tópicos literarios es una de las cosas que me he estudiado ahora. Y mira que busco, eh, ¡todos los ejemplos son los mismos, todos los ejemplos son los mismos, no, no hay otra!, es que digo, ¿no hay, nadie ha hecho?, ¿nadie ha hecho otr(a)?, ¿nadie?, solamente están estos cuatro que están... super, supertrilla(d)os, que sí, que son bonitos, «por doler me duele hasta el aliento» para explicarles a los niños <risas> qué es una hipérbole, pues vale, muy bien, ¿pero de verdad no hay más ejemplos... en la vida... pa(ra) explicar qué es una hipérbole? <risas> Y eso a mí me fastidia un poco porque creo que no, que no es una manera de... de que la relacionen con su, yo siempre, por ejemplo, ahora pa(ra), he saltado otra vez a los recursos, para explicarles qué es una hipérbole, les digo, «pero, vamos a ver, somos andaluces, vivimos haciendo hipérbolos». Digo, «tú cuando estás en el cuarto de baño, a tu hermana, ¿qué le dices? Le dices, ¡es que llevas una hora!» Pues ya está <risas>, y eso, que entiendan que la utilizan y que en mayor o menor medida, y que el andaluz pues es superguay pa(ra) eso, porque tiene un montón, usamos muchísimas metáforas recursos giros lingüísticos, y eso es otra de las cosas que creo que está muy denostada en la, en la, en el Estudio de la Lengua y

la Literatura, el habla andaluza, la, y... el, y la... la literatura oral... Porque la literatura ha sido muchísimo tiempo oral... ¿y cómo se ha ido transmitiendo?, ¿y qué palabras siguen?, ¿y esa canción que te canta tu madre de cuándo es? / vamos a buscarla, ¿de verdad se la inventó alguien de la Alpujarra?, porque a lo mejor resulta que viene de un gallego cuando la repobló, y que nos vamos a un pueblo de Galicia y la cantan igual. Y ese tipo de, de... de interconexiones, y de, y de hacer, pues eso, metatextos todo el rato y... ir saltando de una cosa a la otra. A mí es lo que me parece realmente interesante de la educación literaria. Y sin textos eso no es posible§

ENT- BUENO, Y ADEMÁS, DOY POR HECHO QUE TÚ CONTEXTUALIZAS MUCHO LA ENSEÑANZA PORQUE ACABAS DE HABLAR, CLARO, TU CENTRO ESTÁ EN (nombre de comarca) —efectivamente—, Y TÚ HABLAS... PONES EN RELACIÓN EL CONTEXTO DE TU ALUMNA(D)O§

So4- Que es otra de las cosas que me parece imprescindible para tener un aprendizaje significativo, que la poca pedagogía que estudié en las oposiciones, aquello se me quedó muy bien, porque me pareció una cosa muy lógica. Tú no puedes aprender nada... si lo que, lo que, necesitas para aprender, no está asentado. Tú no puedes seguir av(anzando) no, no... tiene ningún sentido, te lo puedes aprender de memoria y vomitarlo en un examen pero va a volver a, así es como me educaron a mí.

ENT- UHUM.

So4-Y... no... creo que... no digo que no haya que aprenderse cosas de memoria, los verbos te los tienes que aprender de memoria, no te queda otra. Pero yo he descubierto este año que les puedes explicar a los niños la teoría de los tiempos verbales de Weinrich y la entienden [UHUM] y entonces a lo mejor, le encuentras más sentido, a buscar pretéritos imperfectos y perfectos, venga, vamos a coger un texto... yo qué sé... de quien sea... y vamos a ver qué tiempos verbales usa y por qué los está usando... qué intención tiene, qué quiere plant(ear), qué quiere hacernos, retroceder al pasado, hacer... que como que vivamos el presente está describiendo, quiere avanzar la narración, ¿no? Pues me parece mucho más interesante que aprenderte los tiempos verbales <risas> de memoria, aunque te los tengas que saber [UHUM]. Entonces, que sí, que la memoria, por supuesto hay que utilizarla y más en una asignatura como Lengua porque hay cosas que es que te las tienes que aprender de memoria... pero en la literatura no, en la literatura ¿qué es lo que te tienes que aprender de mem(oria)? Las cosas se te tienen que quedar, te tienen que... te tienen que eso, te tienen que trascender, si no... hum

ENT- Y SIN EMBARGO, MUCHA GENTE SE QUEJA DE QUE CUANDO LLEGAN A SELECTIVIDAD COMO LO QUE LE PIDEN ES... HAY AHÍ COMO UN CHOQUE ¿NO?, COMO UNA FALLA ENTRE LA ESO —claro— Y BACHILLERATO —por eso yo no quiero dar bachillerato <risas> es verdad.

So4- Pero claro, claro que sí, pero tú muchas veces me dices que también, que vos((otros)) tiene que cambiar y que el bachillerato actual le quedan, pocos telediarios. Y eso es lo que yo espero porque no tiene ningún sentido... porque si no, pues el pro(fe), el profe que no haga absolutamente nada, que te manda que te estudies cincuenta páginas de memoria, pues el que tenga capacidad para hacerlo, sacará un 10, y el que no la tenga ↓ sacará un 4 y ya está.

ENT- Y APROBARÁ EL EXAMEN COMO EL CARNET DE CONDUCIR?§

So4- Efectivamente.

ENT- EH, LA BIBLIOTECA?§

So4- Maravilloso.

ENT- ¿QUÉ PAPEL JUEGA LA BIBLIOTECA DEL CENTRO? ¿LA USAS?

So4- Eh, este año... la he usado bastante pero el año anterior y el anterior, que estuve contigo, la usé de... y, además, me gustó mucho la experiencia que tuvimos con los niños que no cogen el boli... porque... a mí... mi... a mí, veo a mi (nombre)§

ENT- [¿POR LA CAPACIDAD] PARA MOTIVARLOS?§

So4- Claro, un chaval que no era capaz de hacer absolutamente nada que no quería hacer nada, verlo sentado allí un recreo, y otro recreo, y otro recreo... prestando libros a gente que no conocía y diciéndole «este es muy gordo, te va a gustar» <risas> (()) pues a mí eso me parece maravilloso y la biblioteca es un sitio que a los niños les resulta muy, atractivo, muy... agradable, que es una cosa que a mí me ha llamado la atención, siempre y cuando la biblioteca no sea un sitio de castigo ... no sea un sitio donde no puedes hablar, no sea un sitio donde, eh, si levantas las voz§

ENT- E-SAS NOR-MAS... ME ACUSO DE, DE... QUE LUEGO DICES ¿PA(RA) QUÉ ESTAS NORMAS? —es que no tienen sentido— NO COMER, ¿EN LA HORA DEL RECREO NO VAS A COMER? —si un niño quiere leer§

So4- en silencio, se va a ir al patio, se va a ir a un sitio donde esté recogido de verdad. O puede leer en la biblioteca, si quiere, pero que no, porque entre ellos no se molestan pero a la biblioteca van a otras cosas, a la biblioteca van a buscar información, van a imprimir... a buscar el libro que le hemos manda(d)o, a devolverte el libro, a contarte un coti(lleo) a lo que, a a a un sitio de intercambio, de, en, en que puedas divertirte... divertirte rodeado de libros, ya está, o sea, es que no... tiene más, y jugar, pues claro que se puede jugar, nosotras hemos hecho un montón de enigmas en la biblioteca y a los niños les gustaban un montón, y busca libros, y busca esta referencia, ahí íbamos a aprender qué es un tejuelo, íbamos a aprender a catalogar... y que la biblioteca sea un sitio agradable, que no sea jamás nunca un sitio de castigo. Este año en el instituto de (nombre de localidad)... aparte de que yo no la he lleva(d)o, la... el instituto es muy pequeño, y con los desdobles y eso la biblioteca se tiene que usar como aula bastantes

veces, entonces pues te da menos juego porque no puedes... disponer de ella... tan libremente, pero aun así... es un sitio muy... ↓que está, que a los niños les gusta §

ENT- SÍ, BUENO LAS TIC NO HACE FALTA QUE TE PREGUNTE PUESTO QUE YA HAS HABLA(D)O DE QUE TIENES UN BLOG, DE QUE USAS LA PIZARRA DIGITAL, LAS BÚSQUEDAS§

So4- Si, pues eso hay§

ENT- EL HECHO DE HABER HECHO PERIODISMO TAMBIÉN JUEGA AHÍ UNA PAPEL §

So4- Sí yo creo que lo jugó para aprobar las opos(iciones) y <risas> también, también para dar Lengua desde otra perspectiva, y también por eso, porque el hecho de.../ yo me leo un artículo de opinión donde citan un libro que yo no conozco y busco el libro —UHUM— porque, porque si no, no entiendes el artículo, es imposible que lo entiendas, y buscas el libro y te lo leerás o no te lo leerás pero ya lo buscas, también es una (( ))El periodismo te lleva... de manera...

ENT- Y ESO LO LLEVAS A TU ALUMNADO, TAMBIÉN —a la literatura— LA CURIOSIDAD EN TU ALUMNADO —sí— TAMBIÉN §

So4- Sí, y les gusta. Por ejemplo también, tú siempre, pero Larra... es maravilloso pa(ra) eso, porque, porque es un, es periodismo pero es literatura, tú puedes buscar, y, en cualquier artículo, es que en cualquier artículo de opinión de cualquier periódico, puedes buscar figuras, puedes buscar, técnicas narrativas, puedes buscar descripciones, puedes buscar muchas cosas en un artículo de opinión, otra cosa es leer una noticia al uso, pero, bueno, también es una manera de, de contar la realidad. Y también es importante, entiendo, en esa bús que da de la objetividad que no existe. El que entiendan que no es lo mismo intentar contar una cosa como si tú, como si cuando yo te digo, como en el realismo, como si tuviera una cámara de vídeo que pasara por encima de algo y en el que tú inten... intentarías intervenir lo menos posible. A que... a que intentes ser un escritor romántico, intentes inventarte mu(cho). También hay una diferencia fundamental, y eso también se puede ver con la literatura, y con el periodismo, y también el, el ver que, un mismo hecho... se puede estudiar desde muchas, se puede ver... q(ue) c(on), c(on) un mismo dato, un atentado terrorista, según el periódico que leas o según la radio que escuches, la culpa va a ser de unos o va a ser de otros y es la, y el lo, y te están contando lo mismo. Pero la manera en la que tú lo enfoques, la manera en la que tú... y la manera en la que pretendas que el público lo interprete. Tiene mucho que ver por eso mismo, por eso, el contexto, me parece ↓super °(importante)°§

ENT- CONTEXTOY, ADEMÁS, MUCHA INTERDISCIPLINARIEDAD. ¿ TÚ PODRÍAS PONERLE NOMBRE A... A LOS, A LA METODOLOGÍA QUE USAS? CON RESPECTO SIEMPRE A LA EDUCACIÓN LITERARIA, MÁS QUE AL RESTO DEL ÁREA.

So4- Pues un aprendizaje, basado <risas>, un aprendizaje significativo —UHUM— eh... un aprendizaje significativo que, que, cuyo objetivo, es que tú entiendas la trascendencia que tiene —ESE ES EL OBJETIVO— el objetivo§

ENT- ¿PERO LAS METODOLOGÍAS? §

So4- Uf. No sé. Pues tendría que pensar §

ENT- PORQUE TÚ, EL MARCOTEÓRICO —ah— EN EL QUE... ¿TIENES UN MARCO TEÓRICO EN EL QUE TE MUEVES? §

So4- Sí, el aprendizaje significativo, el, el, el intentar siempre partir del nivel que tiene mi alumnado. Para intentar avanzar §

ENT- ¿Y EN CUANTO A RECURSOS? PARA LA LECTURA, PARA LA, LA§

So4- ¿Pero recursos —Sí— de qué tipo? §

ENT- METODOLÓGICOS —ah vale— HAS HABLADO, POR EJEMPLO, DE LECTURAS COMPARTIDAS —sí— LECTURAS GUIADAS —sí— HAS HABLADO DE UNA BATERÍA DE / DE PREGUNTAS —hum— QUE NO SÉ SI TIENES EN CUENTA LOS TIPOS DE COMPRENSIÓN Y HACES —sí claro— PREGUNTAS LITERALES, INFERENCIALES§

So4- Bueno, intento, ya, intento no poner preguntas literales porque me parecen uno de los, si me lo permites, uno de los errores más graves de, del siste(ma), de primaria, eso de buscar, en un texto, o sea, buscar, que es que los niños son capaces de ponerte preguntas literales sin haberse leído el texto. Y eso es muy triste. Intento que, que, que haya un esfuerzo siempre que el texto se lo tengan que haber leído sí o sí para poder contestar las preguntas, que sean inferenciales y que sean interpretativas. Que sean preguntas que te hagan pensar —UHUM— Que tampoco el nombre, y que. Y... y la metodología, es que (piensa), no sé, me gustaría ponerle un nombre (( )) en alguna §

ENT- EN OTROS CONTEXTOS, HEMOS HABLADO DEL TEMA, DE TALLERES LITERARIOS §

So4- Ah, vale, talleres, ¿te refieres a talleres literarios? —Sí— pues yo diría más bien —A METODOLOGÍA— un taller de literatura. Un taller de literatura —PORQUE TÚ— en el que fabricas —¿LA ESCRITURA ES LO QUE ESTÁS TRABAJANDO?— en el que terminas aplicando algo, ya sea... un producto escrito, ya sea un producto oral, o ya sea una exposición oral, sobre el trabajo, sobre la literatura que hemos estudia(d)o. Un taller literario §

ENT- ¿PEQUEÑAS TAREAS TAMBIÉN? §

So4- Sí, siempre. Tareas, siempre. Tareas que tengan una finalidad, y que tengan un objetivo muy... A mí el aprendizaje por tareas me parece muy efectivo... porque §

ENT- ¿Y LO HACES CON OTROS COMPAÑEROS?

So4- Lo intento, sí. Y este año lo he hecho con el de Plástica. Que ha si(d)o una... cosa muy bonita, la verdad, por ejemplo, todo el romanticismo con 4.º de ESO lo hemos

hecho con, de manera conjunta. Él se dedicaba... pues yo le pasaba las lecturas que iba a pasar a los niños en clase, nosotros en clase las leíamos, las comentábamos tal, y luego lo que se les... Hablo sobre todo de la literatura romántica, ellos se dedicaban a, a través del dibujo, a... intentar evocar esas figuras que estaban transmitiendo esos autores románticos, las hacían en siluetas, negras, y luego las íbamos colgando, por la clase, y eso a ellos, como eran los nueve que estaban en Plástica pues, <risas> nos ha funciona(d)o, y eso también es muy chulo, lo que pasa es que trabajar por... a mí me encantaría. Eso es otra de las carencias que yo veo... a nivel educativo, la... la ausencia de... de cooperación que hay entre —PROFESORADO— departamentos. Ya no entre profes sino entre departamentos, esas cosas tendrían que estar mucho más regladas —MMM—, o sea, pues tenemos que hacer esto, de manera conjunta, y que lo tenemos que hacer conjunta, una vez al trimestre, lo que quiera, pero vamos a hacer un proyecto, vamos a hacer algo en que los niños, que yo, que yo no les, era una cosa que me pasaba con el de Historia, es que yo para explicarles la literatura del s. XVIII, les tengo que aplicar el contexto del s. XVIII, y, luego, tú se lo vas a volver a explicar, y la de Música, se lo va a volver a explicar, y es que, por ejemplo, hice con 2.º de ESO un trabajo sobre la lírica. Hicieron unos trabajos de la lírica, que los hemos tenido encuadernando y dejándolos en la biblioteca <risas> del instituto, porque eran maravillosos. Los han encuadernado a mano, en Plástica y no sé qué, bueno, pues, la de Música, en un momento dado, «es que la lírica eso es de Mú(sica)» <risas>, la lírica es un género literario, tío y que viene de la poesía, o sea, de la música —QUE VIENE DE LA MÚSICA CANTADA— de la poesía cantada, digo pero que luego tiene otro, otro, digo «si tú y yo nos hubiéramos parado diez minutos, a sentarnos» a lo mejor... Mme decía «es que... claro... es que porque, si tú no les has explicado qué son los trovadores...» pero, bueno, ¿qué problema hay? Vamos a complementarnos, vamos a hacer algo, vamos a hacer algo juntas, pues no ha habido manera, no ha habido manera, y con el de Plástica, sin embargo, pues ya te digo, hasta encuadernación en libro§

ENT- PORQUE AHÍ INFLUYE LA VOLUNTARIEDAD §

So4- Y las sinergias, y la empatía que tú establezcas con el de al la(d)o, esto está claro, pero que no debería ser, cuestión de voluntariedad. ↓ No debería.

ENT- Bueno, MMM. HEMOS HABLA(D)O DE PLANIFICACIÓN, DE METODOLOGÍA, DE LOS REFERENTES, DE TUS REFERENTES, ¿ CÓMO EVALÚAS TÚ TODO ESO? TODO ESO QUE HAS HECHO —eso es un follón— CÓMO LO EVALÚAS? §

So4- Pues ahora estoy con las rúbricas. Y he hecho, de hecho, este verano, lo único que he hecho han sido, del trabajo, ha sido el, el meterme más a fondo con lo de las rúbricas, ↑ porque en el fondo es como todo, ponerte es un rollo, pero en el momento en que las tienes, por ejemplo yo ya he conseguido tener... una rúbrica <risas>... yo ya

he conseguido tener un rúbrica para cosas muy específicas, ¿no? Pues, por ejemplo, para... eh, para trabajar una exposición oral, para trabajar, para corregir un cuaderno de clase... para... eh, hacer, para evaluar un texto que es una de las cosas que hicimos este año. Entonces, son rúbricas que te sirven... que tú solamente tienes, que no tienes que cambiar, en realidad, los estándares ahí, muchos no, no, no he profundizado, la verdad, pero son rúbricas que te sirven, y que si tú ya las tienes, más o menos, sistematizadas y para eso la, el, la, el iPad y las nuevas tecnologías también son muy... útiles, si tú ya las tienes sistematizadas simplemente te tienes que limitar a poner tic o a no ponerlos, es que es una cosa muy sencilla, entonces, este año estoy, estoy intentando profundizar mucho en el tema de las rúbricas, hasta ahora, que no sabía en qué... consistía, pues yo evaluo por unidades didácticas, entonces, a los exámenes, pruebas escritas, no les doy más de un 40 % de, de la nota, y divido, el examen en la pa(rte), en lo que es, en la parte de Literatura, y Comunicación, que siempre es con el texto y luego la parte de Estudio de la Lengua, si es sintaxis, si es morfología o si es cualquier, porque la Sintaxis y la Morfología es lo que a mí más trabajo me cuesta eh... unir, porque el resto de cosas de Estudio de la Lengua... me parecen mucho más fáciles y se pueden buscar en textos, es mucho más sencillo, que la parte de Morfología y de... Sintaxis, la tengo siempre como un poco, no sé si lo conseguiré, pero la tengo siempre como un poco como al margen, entonces, bueno, intentaba dividirlo lo que es, le doy una nota a cada una de las cosas que... y eso es la parte de la prueba escrita, que siempre hago una en 1.º de ESO en cada unidad, en 2.º de ESO cada dos, en 4.º de ESO he hecho dos al trimestre, pero el otro 60% de la nota, no tiene que ver con esa prueba escrita, hay una o dos tareas evaluables, dependiendo de la unidad y del nivel, esas tareas evaluables tienen que estar siempre en la libreta, ¿no?, que es donde yo las corrijo, y una vez que yo las corrijo y les pongo nota, entonces tú las tienes que pasar a limpio, y tu nota no la paso al cuaderno digital, hasta que tú no me entregas el trabajo a limpio, que también es una manera de que, o sea, de que, o sea de que aprendan a pasar las cosas a limpio... a hacer borra(dores), a trabajar con borradores, que siempre, tu libreta es un cuaderno de trabajo, ahí es donde tienes que tachar, tienes que corregir, pero las cosas siempre tienen que tener luego... un, un, un fin digno. Tú no te puedes poner§

ENT- ¿Y ESE «FIN DIGNO», CÓMO...? ¿LO ARCHIVÁIS EN UN PORTAFOLIO O ALGO ASÍ? §

So4- A mí lo de los portfolios lo he intenta(d)o, pero lo que pasa es que, como luego lo cuelgo to(do) por ahí, los portfolios <risas> se me lían un poco... colgarlos, las exposiciones les gustan un montón, en la biblioteca en los pasillos en la clase en el blog, hacer fotos y colgarlas y subirlas al blog, eso les encanta, si es que luego les gusta verse §

ENT- ¿Y LAS LECTURAS ESAS QUE HACEN?, ¿LOS QUINCE MINUTOS DE LECTURA, MMM, TÚ ESO LO EVALÚAS? §

So4- Sí claro, es que hay —¿UN NÚMERO DE LECTURAS?— un 20% de la nota y ese 20%, un 5 de ese 20% son dos libros, que es lo obligatorio, y puedes, yo ya está, un 10 son cuatro, y ya dependiendo de, ha habido gente que a lo mejor tenía un 8,35 de media y le he subido a un 10 porque a lo mejor, en lectura, le salía un 15 o un 16. Que yo sigo sumando, tú sigue leyendo que yo sigo sumando, luego ya al final del trimestre, pues veremos, intento que la lectura tengo siempre una repercusión muy positiva, que si tú has leído más... pues de alguna manera §

ENT- ¿Pero cómo evalúas la lectura? —Ah, ¿que cómo?— ¿cómo sabes que...? §

So4- Pues cuando tú te lo has terminado, el libro, lo pones encima de la mesa, lo primero que hago es que lo abro, y el primer nombre que me encuentro, si me sé el libro lo, no lo abro, y si no, pues abro el libro y el primer nombre que encuentro digo «¿quién es?» §

ENT- ¿ES UN, UNA, UN EXAMEN ORAL?

So4- Un examen oral, sí, pero un examen más que de §

ENT- O SEA, CONSTATAR QUE SE LO HAN LEÍDO —que se lo han leído, ya está, y no les pregunto—, O SEA, CONTROL DE LECTURA §

So4- Sí, un control de lectura, luego sí que me gusta, por ejemplo, con los niños que son más lectores, por ejemplo, que este año he tenido una en 2.º de ESO que era maravillosa, hemos leído juntas *1984* o *¿Un mundo feliz?*, lo hemos leído las dos, y ella sí, a ella no le iba a preguntar por un personaje porque estaba claro que se lo había leído y a ella pues le preguntaba otro tipo de... de, otro tipo de cosas, pero ellos saben que les voy a preguntar, y se ponen muy nerviosos, se ponen, lo ven como, de hecho muchas veces dicen «*espera maestra, que tengo que mirar no sé qué parte, que no me acuerdo cómo se llama nose cuantos no sé qué*» <risas>.

ENT- ESO... EL DECRETO DICE QUE LA EDUCACIÓN LITERARIA TIENE QUE TENER COMO OBJETIVO LLEGAR A QUE, A QUE EL ALUMNADO, EH, LEA POR PLACER §

So4- Sí §

ENT- ¿ESO, NO SE CONTRADICE? ¿LA OBLIGATORIEDAD —claro que se contradice— Y EL CONTROL DE LA LECTURA? ¿O SEA, HAY ALGÚN PUNTO DE EQUILIBRIO?

So4- Pues no, yo no lo veo —CON LA LIBERTAD DE QUE ELIGEN, DE QUE— claro, con la libertad de que eligen el título de lo que quieren, pero yo necesito tener... mmm, o sea yo, libertad sí pero no libertinaje entre comillas, la clase de Lengua es clase de Lengua, y tú en Lengua ¿tienes que leer? Entonces, ¿que no te gusta el libro?, lo vamos

a cambiar quinientas veces. ¿Que no... hay manera [de] que te... que leas un libro?, pues te vas a leer un cómic, ¿que no... puedes leer un cómic?, pues te lees el *Diario de Greg*, no hay problema ninguno, pero tienes que leer. Y en el mo(mento), y tie(nes), y yo estoy co(nvencida), con algunos me ha pasado pero, casi siempre, encuentras algún libro que les guste, aunque sea eso, un cómic de... Hay ge(n)te hay niños en (nombre de pueblo) con los que leía libros de la Alpujarra, no les gustaba absolutamente nada pero su pueblo sí, y su entorno, pues vamos a leer libros de la Alpujarra. Que entiendas que leer no es, algo, no tiene que ser un castigo, no lo es, no es un castigo. Que no... que si tú no pones de tu parte esto es imposible, si yo te digo que tú tienes que leer en tu casa diez minutos al día, que un li(bro), (nombre de alumno), me estoy acordando de él, de este año, un dibuj(ante), no te puedes hacer una idea del talento que tiene ese niño dibujando pero para estar en Marvel, vamos una, una cosa brutal. No hay manera, no había manera de que leyera, vamos, unas faltas del, del, vamos, este niño no sabe, no, vamos, no ha abierto un libro en su vida. Pues al final, entre el padre y yo. Nos ha costado, pues se ha leído un libro de cuentos chinos pues ya está es maravilloso, y venía con el cuento chino que tenía dos páginas el cuento y tardaba, diez minutos en contarme <risas> el cuento chino, «ya, (nombre del alumno del que habla), por Dios, pero si, es que si yo, ¿qué hago? Si transcribimos lo que tú has escrito, lo que tú me has dicho aquí, ocupamos mucho más que el cuento chino, seguro», pero el final descubrió que los cuentos chinos le gustaban, que era una manera rápida de leer que él se leía un cuento por la noche en su casa, que ven(ía), y los quince minutos los utilizaba él en contarme el cuento <risas>, pero bueno ya está, y luego esos quince minutos también están muy bien para eso, porque yo son los que utilizo para evaluar la lectura. Y yo me siento en la mesa, y el que se ha leí(d) o... p(ues) yo tengo... «Venga, ¿quién viene hoy?» Y levantan la mano y vienen de uno en uno, yo les voy haciendo preguntas y ya te digo hay algunos... De los que desconfío pues les hago más, y a los que no... a los que confío un montón les digo, mira te hago hoy esto y ya mañana te pre(gunto) y nunca más les pregunto porque sé que, «me he leído hasta la página 455» [voz impostada] <risas>, bueno, digo «pues ya está, no pasa na(da)». También les evalúo eso si no llegan, «maestra, si me leo este libro de...», porque lo de los cuatro libros más o menos los contamos a partir, porque claro, luego hay libros que tienen ochocientas páginas. A partir de doscientas páginas es un libro, más o menos. Dependiendo del libro y tal, pero a lo mejor pues eso, hay niños que se leen u(n) libro de ochocientas páginas, y ya saben que van a tener un 10 en el trimestre, ma maravilloso, y a lo mejor no llegan, y se quedan en seiscientos veinticinco y se quedan en el 8,5, pero bueno yo te las voy a evaluar —UHUM— y enton(ces dicen) «maestra me ha dado tiempo de leerme hasta aquí». Este año he hecho una cosa que no la había hecho hasta ahora que es suspender a gente por no leerse los libros. Y me ha funciona(d)o con

los empollones, pero no me ha funcionado nada con los que no... les gusta... la... A los empo(llones), ser empollón no significa que te guste leer —UHUM—, entonces pues hay empollones que la lectura es intentar un... y luego... uno que tenía, pues eso, nueves y medios en los exámenes y no se había leído ningún libro y le puse un cuatro ↓ en el segundo trimestre, y vino la madre y to(do) °(vamos ya, el Papa de Roma podía haber venido a hablar conmigo pero no le... p(ongo), se tienen que leer)°, le dije, lo que le expliqué a la madre es que esto eran tres bloques, y que los bloques había que tenerlos aproba(d)os por separa(d)o, y que si el bloque de la lectura, que es un 20% de la nota, tenía un o... entonces, no... y ya está, se lee, tuvo un diez luego en el tercer trimestre <risas>, se leyó *Los juegos del hambre* de todos los libros. Pues eso, que... que es u(n), y que s(i), y luego con otro he hecho, con un TDAH<sup>277</sup>. Que no hay... que al pobretico le ha costado la vida todo, y que es más no(ble), muy noble, muy noble, pues le quedaba... conmigo ha ido siempre, el pobre se ha esforzado la verdad, el muchacho (ha ido) entre el 4 y el 5, entre el 4 y el 5, pero le faltaba siempre la lectura, hemos, empezó a leerse la de libros yo qué sé, °(pero no ha habido manera)°, no ha habido manera, se leía un trozo, se aburría, no no había manera, intentaba porque eso sí lo conseguí con el de Historia pero, claro, es que ↓ los libros que le mandaba el de Historia... pero bueno, libros que contaran en dos asignaturas que eso también está muy bien y entonces él intentaba siempre cogerse... pues eso, por ejemplo, se cogió *Finis mundi*, de Laura Gallego y un niño que no se ha leído un libro en su vida, pues es una cosa imposible. Lo intentaba lo intentaba y no había manera, total, que en el tercer trimestre... le quedaban tres, con la mía. Y... era, Matemáticas, Lengua y Música, las tres, éramos, y... ya te digo, conmigo por, si no hubiera si(d)o por la lectura, lo podía aprobar, entonces, la madre, la pobre, decía «es que con tres no va a poder... que esto no hay manera» y «bueno, vamos a hacer una cosa, yo le pongo el 5, pero me tienes que prometer, que este verano va a leer». Tres resúmenes lleva ya el correo electrónico, con su 5 puesto, que podía no haberlo hecho, pues ya me manda(do) tres resúmenes. Ha hecho él una ficha de lectura, un... (( )) «este es el libro que me he leí(d)o», <risas> y me lo manda pero yo, pero bueno... ha sido otra manera de conseguir que ese muchacho —SÍ—... este verano —MOTIVARLO— haga algo más en su vida que estar... estudiando Mates y Música pa(r) hacer dos exámenes en septiembre, y bueno, mi manera de... (o se)a, por lo menos... me ha mandado tres resúmenes §

ENT- ¿Y TÚ CÓMO NOTAS QUE...? ¿TÚ DIRÍAS QUE TU MÉTODO FUNCIONA?

So4- Pues, la verdad es que eso n(o), mmm, yo no lo sé, yo estoy contenta§

ENT- ¿TU ESTILO DOCENTE FUNCIONA? §

So4- Con los niños, sí§

<sup>277</sup> Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

ENT- ¿POR QUÉ? §

So4- Pues porque están contentos, y porque vienen §

ENT- ¿Y EN QUÉ LO NOTAS? §

So4- Pues porque vienen a clase contentos, porque... porque cuando hablo con las madres, «ay, tú eres la de las fotos, tú eres la que les manda no sé qué, hay que ver lo contentos que están contigo», porque yo eso lo noto, porque son muy... porque porque, aparte me siento super... §

ENT- TIENES FEEDBACK.

So4- Muchísimo, y muchísimo *feeling* con ellos, pero con todos eh, y ningún, ahora que académicamente... a lo mejor no van tan preparados para hacer Selectividad como... niños que estu(dian), pues yo... no lo creo porque... realmente, la otra manera es estudiar de memoria. Y la memoria... se olvidan, las cosas que no... ↓ que no te, no te dicen nada, se olvidan, a lo mejor tarda una semana o dos pero las acabas olvidando y te las vas a tener que volver a estudiar ↓ de memoria §

ENT- ¿Y TUS NIVELES DE RESULTADOS, O SEA, TUS PORCENTAJES DE... APROBADOS Y TODO ESO? §

So4- Pues por ahora muy buenos solo llevo un suspenso pa(ra) septiembre, y lo he suspendido solo con la parte de... de Comunicación. Con la p(arte), con los textos. Porque yo creo (que es) un niño que tiene, serias dificultades de comprensión, que no ha sido una cosa por falta de trabajo ni... si(no) porque le cuesta mucho comprender y yo creo que es un niño que necesitaría otro tipo de diagnóstico y también es una manera de llamar la atención diciendo, bueno, vamos a ver, mi único suspenso, es que este niño, y es la única asignatura que lleva suspenso y... yo creo que el niño no... no comprende lo que lee, se estudia las cosas de memoria, las vomita y, pero no... es un niño con muchas dificultades §

ENT- ¿PERO... TÚ SIGUES? ¿TENÉIS UNOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE EXÁMENES... —y porcentajes— EN EL DEPARTAMENTO —claro— Y CON EVALUACIÓN INICIAL? —claro— ¿ESO TAMBIÉN LO HACÉIS —uhum—? §

So4- Y, además, en el instituto en el que estoy trabajando, al ser tan pequeño... hay muchísimo control. Hay cosas que a mí me gustan mucho, como, por ejemplo que... hay una reunión a principio de curso donde se va alumno por alumno. Diciéndote los resultados que ha tenido, por ejemplo, si son de 1.º de ESO, los resultados de primaria, las reuniones que han tenido con los equipos docentes. Las trasladan, casi literalmente. Alumno por alumno. Y a mí eso me parece muy importante porque yo hasta que descubrí, que te metías en Séneca, y había una pestaña donde se supone que estaba como la memoria del alumno. Pues es que a mí me parece importante saber a quién tienes delante, ↓ antes de... ponerte a trabajar.

ENT- BUENO, HEMOS HECHO UN REPASO IMPORTANTE, LO QUE, LO ÚNICO QUE ME GUSTARÍA <risas>, QUE ME DIJERAS AL FINAL ES... O SEA, VOLVER AL PRINCIPIO —aha— SOBRE TU FORMACIÓN INICIAL Y TU FORMACIÓN PERMANENTE, POR EJEMPLO. ¿INFLUYE EN ALGO TODO LO QUE, TU ESTILO DOCENTE, TUS RESULTADOS (())?§

So4- Es que llevo muy pocos años dando clase, entonces yo, lo que sé de dar clases básicamente me lo has enseñado tú. Que sé que no lo puedo decir pero que es verdad <risas>, pero tú y... y, y los cursos que...§

ENT- VAMOS, VAMOS A PENSAR QUE, EH, —Y (nombre de otra compañera)— EXACTO, QUE OTROS COMPAÑEROS §

So4- Es que tampoco he tenido muchos más <risas>. Es que solamente he estado en dos centros y mis compañeras habéis sido (nombre) y tú, y mi compañera de ahora tampoco —Y MÁS Y MÁS COMPAÑEROS— bueno, digo de Lengua —DE LENGUA HAS TENIDO MÁS COMPAÑEROS—, ah bueno, pero con los que yo me haya relaciona(d)o§

ENT- ESO, EN LÍNEAS GENERALES, COMO REFERENTE, TIENES A OTROS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS §

So4- Aha, los que he conocido este año en los cursos del CEP §

ENT- Y TU FORMACIÓN INICIAL, PARA CIERTOS MÉTODOS, ¿NO? ¿TE SIRVE TU FORMACIÓN COMO PERIODISTA? §

So4- Sí, me falta la parte de, de la historia de la literatura. Que... pues llevo dos años leyendo a destajo, escuchando muchas audiciones, y que ahora pue...s he decidi(d) o apuntarme al Máster pues intentando darle un poco más de §

ENT- ¿UN MÁSTER EN?

So4- Un máster de Literatura española e Hispanoamericana, que es *online* §

ENT- PARA COMPLETAR TU FORMACIÓN §

So4- Para completar mi formación, en las partes que me faltan.

ENT- HABLAMOS DE FORMACIÓN PERMANENTE PERO, MÁS... DE TIPO CONCEPTUAL —sí— NO METODOLÓGICO PORQUE TÚ §

So4- Yo creo que metodología y pedagogía... voy bien <risas> pero... y que eso está más al alcance de mi mano, si quiero saber algo... pues eso, quiero saber cómo hacer rúbricas o cómo hacer otros sistemas después sé que los CEP me lo ofrecen. Pero... la formación literaria que a mí me falta porque no he hecho Hispánicas y el canon lit(erario) por ejemplo si yo me pongo pues voy a hacer yo este verano que he leído a Philip Roth y Virginia Woolf... eso no lo voy a ver nunca en clase, lo puedo usar como utilizo a Henning Mankell, puedo usar textos y dárselos a los niños pa(ra) eh... pero la historia de la literatura española es la historia de la literatura española, y mientras que más, yo creo que cuanto más sepa yo de esa literatura... más voy a ser capaz de transmitir esa im...

esa importancia que tiene, y que, y que los que se han inventa(d)o el canon, me guste o no... por algo se lo habrán inventa(do) entonces yo quiero descubrir <risas> cuál es esa transcendencia, pa(ra) poder explicarla mejor °(ya está)°§

ENT- BUENO, PUES YO CREO QUE PODEMOS TERMINAR, QUE HA SIDO UNA CONVERSACIÓN BASTANTE... PROVECHOSA§

So4- ¿Sí? Ahora no se ha graba(d)o

ENT- Sí

### **So5. Benito**

ENT- PUESSSS, (NOMBRE), VENGA, SI TE PARECE A MÍ ME GUSTARÍA SABER POR QUÉ... CÓMO HAS LLEGADO A CONVERTIRTE EN PROFESOR DE LENGUA Y TU EXPERIENCIA COMO ALUMNO, O SEA, SI TÚ, TU EXPERIENCIA COMO ALUMNO HA INFLUIDO EN QUE TÚ HOY SEAS PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA.

So5- Vale, pues... yo, desde pequeño, me ha encantado la lectura y, recuerdo un profesor de la EGB de... un maestro de la EGB que tuve en 3.º, 4.º, y 5.º, que se llamaba (nombre) y ese hombre, pues... nos fomentó, el, amor por la lectura, era... las ganas de alguna manera, de... tenía su biblio(teca) cuando no se estilaba ¿no?, su biblioteca de aula, nos hacía... como un mural con una cuadrícula donde están todos los nombres de los alumnos, los títulos que teníamos en la biblioteca en esa biblioteca de aula y tenías que marcar, conforme te ibas leyendo, entonces... yo recuerdo que... en un trimestre yo era el que más había leído y... lo premiaba, no me acuerdo ya cómo pero así estábamos§

ENT- ¿Y QUÉ TIPO DE LECTURAS HACÍA? ¿RECUERDAS ALGUNA LECTURA QUE TE?§

So5- Pues la más complicada, así como más clásico, recuerdo *Frankenstein*. Pero §

ENT- ESO, ¿EN EGB? §

So5- Sí, era.º, ya era 5.º §

ENT- FÍJATE§

So5- Y... hum, y el *Lazarillo* también, aunque sí, sí recuerdo que como que me costó.... más —MÁS— leerlo, luego lo he releído y muy bien, y luego también, hum... tengo... en el recuerdo, así... fijo, eh... el bibliotecario de La Zubia, que, que es profesor de, de la Universidad de Granada§

ENT- ¿(NOMBRE)? §

So5- Sí. Y ese hombre también, hum, a mi hermano y a mí nos trató... de una manera... y... vamos, llegábamos, se sabía nuestro número de socio, se metía con nosotros a elegir libros, y, yo creo que... que eso, luego también he tenido mucha suerte con todos los profesores de Lengua y Literatura, siempre me han gusta(d)o mucho§

ENT- ¿PORQUE, TÚ HAS ESTUDIA(D)O SIEMPRE EN LA ZUBIA?§

S05- En La Zubia, en el Isabel la Católica —UHUM— y luego en el Trevenque §  
 ENT- Y DE TU ETAPA DEL INSTITUTO, ¿RECUERDAS TAMBIÉN QUE SIGUIERAN FOMENTÁNDOTE ESE GUSTO POR LA LECTURA?

S05- En el BUP lo que pasaba es que, como primero era solo Lengua, en 2.º de BUP se deba la Literatura y ya si cogías Letras. 3.º era Literatura también, Lengua no había me parece, y en COU sí había Lengua y Literatura. Pues... en, la Literatura de 3.º ¿hablamos de Literatura no? §

ENT- SÍ, FUNDAMENTALMENTE, FUNDAMENTALMENTE DE LITERATURA AUNQUE COMO TÚ ERES, HOY DÍA, PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA, PUES... TAMBIÉN SUPONGO QUE TENDRÁS AFINIDADES HACIA LA LENGUA O PARTE DE LA LENGUA —sí— O HACIA LA LITERATURA.

S05- A mí la Literatura, como profesor de Literatura me gusta más para animar a conocerla, no para... estudiar el canon de autores de obras §

ENT- LA HISTORIA DE LA LITERATURA §

S05- Sí, la historia de la literatura, que también y se explica y se da a conocer pero yo prefiero acercar, acercar el alumnado a la lectura —SÍ— de esas obras. Y... °(¿qué más te digo?)°, ah bueno, pues la literatura de 2.º de BUP sí la recuerdo más teórica, más... con el libro de texto, «*vamos a subrayar*», «*vamos a... a hacer los ejercicios*», se hacía comentario de texto y todo eso, pero... y eso hum la profesora se llamaba (nombre). En cambio, en 3.º de BUP, hum, (nombre) que ya está, que ha fallecido —SÍ—, esa mujer —EL AÑO PASA(D)O—, esa mujer no había libreta con ella, no había apuntes, no había, era, hablar, era hablar, pero... hum, sobre todo los, sobre libros... y sobre todo lo que pasaba... en ese momento, relacionándolo con la literatura. Y eso también me... me enganchó muchísimo. El poder... §

ENT- ¿QUÉ LIBROS RECUERDAS? HAS DICHO ANTES *FRANKENSTEIN* Y EL *LAZARILLO* §

S05- Eso en el colegio, sí, en, en §

ENT- ¿Y EN LA ESO, BUENO EN EG(B), ESTO EN BUP? §

S05- [En BUP] Hum... *Hamlet*, leímos con ella, eh, *Jane Eyre* —UHUM—... *Cien años de soledad*, ah bueno, con (nombre) me pasó... una cosa... preciosa, una... una amiga mía y, y yo, pues... en ese 3.º de BUP nos apostamos con ella que si nos leíamos el *Quijote* en, —SÍ— verano —SÍ—, al final, cuando volviéramos, nos tenía que invitar a cenar <risas>. Y... lo cumplimos nosotros y se lo dijimos, y cuando ya hicimos la Selectividad —AHA—, nos... nos invitó, nos llevó a cenar, ↓ no me acuerdo ya dónde <risas> —QUÉ BONITO—, ↑ pero esa, esa velada hablando del —SÍ— *Quijote* nada más, eso... uf, un (()), además, ya empezabas la carrera que era lo que a ti te gustaba y... —SÍ SÍ— y me gustó mucho §

ENT- ¿PORQUETÚ CUÁNDO DECIDES QUE? ¿TÚ HICISTE LETRAS YA PENSANDO QUE IBAS A HACER FILOLOGÍA?

So5- A mí me gustaba la enseñanza, pero desde pequeño —Sí—, y... aunque a veces decía... tal vez Periodismo... Biblioteconomía también —UHUM— me... —TE ATRAÍA— me llamaba la atención §

ENT- TÚ TIENES UNA VINCULACIÓN TAMBIÉN MUY ESTRECHA CON LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.

So5- Sí, porque, porque eso ya... una vez trabajando, que estabas trabajando, hum... bueno, para... conse(guir), por conseguir formación —Sí—, pues... entré con (nombre) en el (instituto de la provincia de Granada) —Sí, Sí— y... y ella pues... como, que me tutorizaba, me dieron un cargo de tutor de biblioteca, pero... —Sí— era como... para hacer las guardias y todo eso, y, y entonces ella me animó a que me, bueno animó obligó a que me hiciera toda la formación, de, y, bendita la hora —Sí— porque, m(e) encanta, como te he dicho quería hacer Biblioteconomía y ha sido como, como quitarme esa espina de —Sí Sí— no haberlo hecho, y —Sí— me encant(a) me encanta todo el mundo de las bibliotecas, los libros y ↓ todo eso §

ENT- ¿Y CÓMO, CÓMO ERA, LA ANIMACIÓN, O SEA, EL FOMENTO DE LA LECTURA O EL ESTUDIO DE LA LITERATURA QUE HACÍAIS A TRAVÉS DE LAS LECTURAS, CON (NOMBRE), POR EJEMPLO? ¿HABÍA ALGÚN TIPO DE EVALUACIÓN O...?

So5- Yo... si hacía algún tipo de examen, yo no lo recuerdo —UHUM—... era... era leer, y hablar en clase y de la participación. Haría algún examen pero no, no lo recuerdo —SI ESO NO LO RECUERDAS...— con (nombre), que era más de libro de texto y teoría —Sí— eso sí lo recuerdo, recuerdo estudiar para el examen, tener el examen, luego, con cuatro o cinco preguntas, algún poema para medir o comentar, luego también en COU que también me impartió la clase (nombre) era... preparar para la Selectividad con los libros de, *San Manuel Bueno, mártir*, y §

ENT- LAS LECTURAS OBLIGATORIAS §

So5- *La casa de Bernarda Alba* —Sí—, ↓ todos esos libros, *El árbol de la ciencia* §

ENT- Y AHORA QUE HA PASA(D)O YA TIEMPO, QUE HEMOS PASA(D)O POR VARIOS... EH, VARIAS NORMAS ¿NO? Y... Y HEMOS PASADO DEL CONCEPTO ESE DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA, QUE TÚ HAS MENCIONADO A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO Y TAL, Y AHORA HEMOS PASADO A LA EDUCACIÓN LITERARIA, ¿TÚ QUÉ...? ¿VES ALGUNA DIFERENCIA? §

So5- Yo en mi caso sí —Sí—. Ah... §

ENT- O SEA, ¿LA MANERA EN LA QUE TÚ AHORA ENFOCAS TU FORMA DE DAR CLASE (ES) LA QUE TE HAN DADO A TI O EL CONCEPTO EN SÍ?

So5- Hum, yo mi... §

ENT- ANTES HAS DICHO, QUE TE GUSTABA MÁS, LO QUE ES LA LECTURA Y LA ANIMACIÓN A LA LECTURA, EL FOMENTO Y TAL, MÁS QUE LO QUE ES LA HISTORIA DE LA LITERATURA CON LOS DATOS, OBRAS §

S05- Sí, eh... yo cuando... aterricé en el (nombre de instituto), en (pueblo de la provincia de Granada), hum, el departamento... como que no... tenían muy atado... las lecturas, las, era como cada uno —ELEGÍA—, su forma y tal, y entonces cuando ya fui a (nombre de otro pueblo de la provincia de Granada) y yo tenía mi... ya, éramos ya tres miembros en el departamento, recién llegados y, entonces, cuando... sois, somos los tres jóvenes, recién llegados, con muchas ganas, hacer... hacer una nueva forma de trabajar y con las ideas de todos, y... vamos y... hum, ent(onces) decidimos marcar una lectura obligatoria, por trimestre, y... y fomentar la lectura opcional con la ((selección)) de la biblioteca de aula. Y hasta ahora, lo, lo he ido trabajando así, he cambiado de compañeros pero yo siempre, lo he, lo he transmitido y, y, hasta ahora, me han... seguido un poco §

ENT- ¿Y ESAS LECTURAS OBLIGATORIAS CÓMO LAS TRABAJAS?

S05- Hum, a mí me gusta §

ENT- ¿CON TALLERES LITERARIOS O CÓMO?

S05- A mí me gusta, hum, leerla en clase. Con ellos, to(das) todas mis clases, hum, empiezan con 10, 15 minutos... de lectura, yo entro, y los niños ya están... con el libro leyendo, y están leyendo, y... hum, les creas esa rutina, y luego ell(os), hay profesores que se asoman y dicen «*pero va(mos) que, que ¿tantos niños leyendo?»* y yo «*sí, mmm*» «*p(ues) ¿cómo lo haces?»* y... digo, «*pssss, yo qué sé*» si es que... bueno, los tienes que incentivar... pues, con buena nota —SÍ—. Pero, y luego, hum, eso siempre es con el libro opcional, cuando hay un libro obligatorio, hum, hay profesores, y conozco casos en que es, «*este libro es obligatorio, léetelo que en dos semanas voy a hacer un examen del libro obligatorio*». Yo, me niego a corregir exámenes de un libro obligatorio, ¿por qué?, porque... uf, hombre, si fuera un clásico a lo mejor, pero uno... de literatura juvenil, que también se puede contemplar... yo no... no voy a hacer un examen de... «*¿qué ocurre en el capítulo...?»* <risas> No, no me, entonces yo prefiero leerme el libro con ellos. Eh, parar... en cierto párrafo porque hay alguna idea, «*explícamelo, continúa tú leyendo, entona*», eh, si es teatro, hum, cuan(do), eh, que ellos §

ENT- LECTURA DRAMATIZADA §

S05- Lectura dramatizada y que... y... les gusta mucho, lo, lo, vamos eh... §

ENT- ¿Y CÓMO...? ¿ELIGES POR GÉNEROS? ¿QUÉ, QUÉ CRITERIO USAS PARA ELEGIR LOS LIBROS OBLIGATORIOS?

S05- Eh...

ENT- PORQUE ESO ME HAS DICHO TAMBIÉN QUE, QUE YA TUVISTE LA OPORTUNIDAD DE CONSENSUAR CON EL RESTO DE COMPAÑEROS, PONEROS DE ACUERDO PARA LLEVAR UN MISMO CRITERIO —sí—, ¿PERO AHORA POR EJEMPLO?

§

S05- Ahora§

ENT- QUE OTRA VEZ HAS CAMBIADO DE... —centro—§

S05- Ahora... ahora —Sí— es mucho más difícil§

ENT- ¿AHORA CADA UNO LO LLEVÁIS TAMBIÉN DE MANERA INDEPENDIENTE?

§

S05- No, nos hemos puesto de acuerdo —AHA—, y si, y y antes había seis libros obligatorios, que también me parecía... una barbaridad porque, no daba tiem(po), no daba tiempo a leerlo de la manera que a mí me gusta —CLARO—, de la manera —LECTURA EN CLASE— de «*léetelo en tu casa y luego en clase*», de esa manera sí daba tiempo —Sí—. Pero el ni(ño), tú no te asegurabas de que el alumno se lo leyera. Entonces, hum, yo he propuesto este año que se redujeran a, a uno por trimestre, pero fomentando las lecturas opcionales, y me han hecho caso —UHUM—. Y, y lo hemos, lo hemos hecho, entonces, hum, el criterio que, que, han elegido en mi... instituto es... un... trimestre para el género narrativo, otro para el género lírico y otro para el género teatral —AHA—. Y... pues títulos §

ENT- ¿LOS, LOS HABÉIS ELEGIDO DE FORMA CONJUNTA O TÚ HAS ELEGIDO LOS DE TUS... LOS DE TUS CLASES?

S05- [hum, no, de forma conjunta y respetando también —TUS GRUPOS— libros de otros años —LOS QUE LES GUSTAN— para que se los puedan pasar, y, y tal, y funcionan. Pero yo... libros que, que he decidido yo en otros, en el otro centro, pues 1.º de ESO funciona... hum, muy bien, la, *El asesinato de la profesora de Lengua* de, de —SÍ DE SIERRA I FABRA— Jordi Sierra i Fabra. *El buen amigo* de José Rienda —AHA, SÍ SÍ— también funciona muy bien. Y... de teatro la... *La verdadera historia de, de la princesa y el dragón* de, Alonso de Santos, ¿lo conoces?

ENT- Sí

S05- También muy bien, les gusta mucho, y, eh, aunque son dos, de narrativa y el del teatro, el de *El buen amigo*, hum, trata de la animación a la poesía... a escribir poesía, entonces, y ahí se intercalan pequeños poemas, entonces quieras que no también trabajas —SÍ, TRABAJAS TODOS LOS GÉNEROS, UHUM—. Y... ya está, luego, en 3.º de ESO y en 4.º, sí me gusta ya ver los clásicos§

ENT- ¿Y, Y LA LITERATURA EN SÍ, O SEA, EL CONCEPTO ESE, EH, DE...? —de dar la clase—, SEGÚN LA NORMATIVA ACTUAL LA EDUCACIÓN LITERARIA CONSISTE FUNDAMENTALMENTE EN CREAR EL PLACER POR LA LECTURA.

S05- Hum, a mí, a mí, vamos a ver, utilizo el libro de texto para... como para seguir un hilo, pero, a mí me gusta más... hum, por ejemplo, la comprensión oral —Sí—, la trabajo, hum, la trabajo también con la literatura, yo busco documentales breves, sobre alguna obra, sobre, y... y, entonces vemos el vídeo, respondemos a unas preguntas sobre ese vídeo —UHUM—, y... y siempre relacionados con un tema literario, la biografía de... de algunos autores. O... por ejemplo, recuerdo... el centenario de *Platero* —UHUM—, de *Platero y yo* —Sí—, pues, también buscamos una noticia de, de un telediario —Sí Sí— y preguntas sobre... la ob(ra). Una de las formas, luego también, eh, para acercarlos al comentario de texto, de una obra, elijo fragmentos, y luego... un, una serie de directrices, comunes para todos para que... puedan hacer el comentario de texto o localización... eh, género... eh... recursos estilísticos... comentario ↓ de la forma del texto y todo eso

ENT- ¿LOS, LOS TEXTOS LITERARIOS, LOS USAS PARA ALGO MÁS, NO SOLO PARA, PARA... HABLAR DE, DE LITERATURA O DE TIPOLOGÍA TEXTUAL? ¿USAS, YO QUÉ SÉ, PARA... SINTAXIS O GRAMÁTICA, O TAL, USAS ESE TIPO DE RECURSO O, U OTRO TIPO DE TEXTOS?

S05- Otro tipo de textos, sí, la, la literatura... lo dejo para el campo de la lectura y la animación a la lectura... sí. Luego, también, actividades, así complementarias, como, por ejemplo... hum... mezclo... la papiroflexia con... la literatura —Sí—, y, pues... hemos hecho las mariposas de García Lorca —UHUM—, del poema de García Lorca, «Las Moscas» de Antonio Machado. Eh, «Los ratones» de... Lope de Vega, ↓¿qué más? E(l)... «El toro» de Miguel Hernández —UHUM— °(como el toro)°

ENT- Y, PERO, ¿ESE TIPO DE ACTIVIDADES CÓMO LAS CONTEMPLAS EN TU PROGRAMACIÓN? §

S05- Eso lo hacemos el día de, el Día de la Lectura en Andalucía —UHUM— que es

ENT- ¿HACES UN TALLER O ALGO ASÍ?

S05- [hacemos... sí] era una jornada... §

ENT- ¿Y DENTRO DE TU PROGRAMACIÓN? §

S05-- Se refleja dentro de, en, en la parte de... de literatura y actividades extraescolares y complementarias —UHUM—. Y funcionaban también muy bien, les encantaban, y aquí... ya... no lo he podido hacer a nivel de centro porque el centro es grandísimo —ES MUY GRANDE— pero lo hice con mi tutoría en, en los días estos de Navidad que, ya se ha hecho todo —Sí Sí—. Y, y es que recuerdo porque fue, me vino una alumna y me decía... «*profe, hoy tenemos que hacer algo diferente, vamos a ver una película que he visto yo más de 15 veces*» y digo yo «¿algo diferente?», digo, «¿tú conoces el poema de, de Lorca de Mariposa?», y me decía... dice, «no», digo yo, «pues vas a saber hasta hacerlas»§

ENT- ADEMÁS, TU CENTRO TIENE LA VENTAJA DE QUE COMO SE LLAMA FEDERICO GARCÍA LORCA.

S05- [Tenemos], tenemos, bueno, ya no estoy en esa aula ni con esa tutoría... pero teníamos la pared con todas las mariposas, pusimos también la foto de Lorca —UHUM—, y, creo que seguirá allí porque las hicieron tan bien que, no creo que se hayan atrevido a, a —QUITARLAS— quitarlas§

ENT- ¿CÓMO PLANIFICAS TU...? ¿QUÉ HACÉIS? ¿EN EL DEPARTAMENTO HACÉIS UNA PROGRAMACIÓN CONJUNTA... O CADA UNO...? EH, A LA HORA DE INTEGRAR TODO ESTO QUE ESTAMOS HABLANDO DE LA LECTURA, DEL ESTUDIO DE LA LITERATURA EN SÍ, ¿NO? COMO TEXTO ESPECÍFICO ¿CÓMO TE LO, CÓMO LO PLANIFICAS? ¿SIGUIENDO EL LIBRO DE TEXTO O, TÚ SELECCIONAS?

S05- [A mí] a mí me sirve el libro de texto para seguir, por ejemplo, un guion —SÍ—, y... pero luego... §

ENT- ¿PERO MANTIENES EL USO DEL LIBRO DE TEXTO, DIARIAMENTE?

S05- Si... si veo que me viene bien, sí, si no, pues, generalmente...§

ENT- ¿APORTAS TEXTOS?

S05- Sí, sí, yo tengo, un... textos para, por ejemplo... Cuando yo llego... a, para explicar el *Quijote* —HUM—. Yo el libro de texto no me gusta nunca para explicar el *Quijote*, entonces, a veces, transmito algunos apuntes, pero, me gustan también actividades que sean... que sirvan para que ellos desarrollen... la capacidad creativa o, o...§

ENT- SÍ, COMO EL CURRÍCULO COMPETENCIAL —sí—, ALGUNA CAPACIDAD QUE NO SEA SOLO LA MEMORÍSTICA DE DATOS§

S05- Tuve, en... hace dos años... un 3.º de Diversificación. Había que ver el *Quijote*, y... participé en un proyecto colaborativo a nivel nacional, creo que era, de... se trataba de, de hacer una noticia, de un texto periodístico, sobre algún... pasaje de... del *Quijote* —HUM—. Y... pues yo me cogí tres... tres no, eran s(eis), eran... eran siete alumnos, pues me cogí siete escenas famosas del *Quijote*. Les di los textos, les costó, lo leí individualmente con cada uno de ellos. Y cuando ya lo entendían, se rieron un montón porque, claro, era... pues el episodio de... del yelmo de Mambrino, eh... el de los molinos de viento, el de, el episodio de los batanes, la muerte también estaba de, entonces les, les gustó y luego, pues, hacían su noticia. Lo... lo publicamos y lo enviamos y, recibimos felicitaciones y todo —SÍ, QUÉ BIEN—, así que, a mí me gusta trabajar la literatura de esa forma —SÍ—, de, «estúdiate esto y te hago un examen» no me gusta, me gusta lo otro§

ENT- ¿POR QUÉ?

S05- Porque... hum, yo creo que no disfrutaban así —UHUM—, y...§

ENT- PERO SI ANTES HAS DICHO CON DIVERSIFICACIÓN, «TENÍAMOS QUE, VER EL QUIJOTE»§

S05- Teníamos que ver porque, claro está en la programación, ¿no? Y, y la ley§

ENT- O SEA, TU REFERENTE, CUANDO HABLAS DEL «TENÍAMOS QUE», A NIVEL DEL CURRÍCULUM, ¿CUÁL ES? ¿LA LEY?, ¿O SEA, MANEJAS EL DECRETO EN EL CASO DE ANDALUCÍA Y LA ORDEN?

S05- Sí, claro§

ENT- VALE VALE §

S05- Y la programación que...§

ENT- QUE SÍ, QUE LUEGO HACÉIS VOSOTROS , UHUM

S05- °(sí)°

ENT- Y... PUES HAS MENCIONADO UN MONTÓN DE PRÁCTICAS QUE HACES Y DE ACTIVIDADES... DIFERENTES QUE HACES, CON... ¿CUANDO TE CENTRAS EN EL TEMADE LA LECTURA, OS COORDINÁIS, HUM, PARA HACER, PARA EL TRATAMIENTO DE ALGÚN TIPO DE TEXTO? HAS DICHO QUE, LLEGÁIS A UN ACUERDO, EN EL, EN EL CENTRO ANTERIOR, EN ESTE —EN EL ANTERIOR MÁS—, MÁS PORQUE ES MÁS PEQUEÑO Y ESTE <risas> ES MÁS GRANDE, NO OS COORDINÁIS —no , mucho no—. BUENO CADA CENTRO ES, EN ESTE CASO NO OS COORDINÁIS, ¿Y CON ÁREAS QUE NO SEAN...? O SEA, POR EJEMPLO, ¿EN TU CENTRO HAY PLAN LECTOR? NO HAY PLAN LECTOR§

S05- Están creando —ES INDIVIDUAL—, están... pero sí, pero están creando ahora... como una asignatura de Libre Configuración —SÍ—, se llama... no sé cómo se llama porque no la imparto, entonces —UHUM—, pero es como hora de lectura, y la imparten profesores que no son de Lengua —QUE NO SON DE LENGUA—, entonces, ellos... creo que tienen que aportar, libros o lecturas, o textos —SÍ SÍ— relacionados con su materia, y que se dedique a fomentar la lectura en todos, en otros ámbitos —UHUM—, no estoy muy enterado de... porque, claro, al no... impartirla, pues...§

ENT- ¿TU CENTRO ES CENTRO BILINGÜE? §

S05- Sí, claro, y digo yo que ahí también trabajarán, lecturas en inglés, también hay alemán y hay francés§

ENT- ¿Y LA BIBLIOTECA? ¿DESDE LA BIBLIOTECA HAY PLAN LECTOR O...?

S05- Hum... yo me meto en la biblioteca, pero hago, hago todos los§

ENT- TÚ ERES DEL EQUIPO DE APOYO §

S05- Hago trabajo de catalogación —UHUM—. En (nombre de pueblo de la provincia de Granada) sí era... —COORDINADOR—, responsable de la biblioteca y, y, vamos, las cosas que yo he hecho con mi equipo de biblioteca allí, ojalá pudiera hacerlas ahora.

ENT- [SÍ] ¿PERO POR QUÉ NO LAS PUEDES HACER AQUÍ? ¿PORQUE LOS COMPAÑEROS SON REACIOS A LA HORA DE COORDINARSE?

So5- Porque , eh...§

ENT- ¿TIENEN OTRO... OTRO CONCEPTO DE...?§

So5- El responsable... lleva... su... su trabajo marcado y... y él es, tiene ese, esa es la planificación que quiere y entonces tú puedes colaborar con él, ↓ con su planificación§

ENT- PERO... Y, ¿PERO PERTENECÉIS A LA RED DE BIBLIOTECAS?

So5- °(sí)°

ENT- ¿SEGUÍS UNA LÍNEA? ¿UNA LÍNEA 1, 2, 3? ¿NO LOS SABES? (gestos negativos), VALES§

So5- Yo... en (nombre de pueblo), yo part(icipé), hice las tres líneas, ya teníamos nuestra revista digital.

ENT- [ADEMÁS TÚ HAS COLABORA(D)O] CON EL CENTRO DEL PROFESORADO Y CON LA RED PROFESIONAL , TÚ ERES§

So5- Claro, la revista dig(ital), yo he tenido revista digital y la biblioteca es lo que más echo de menos —SÍ SÍ— de (nombre de pueblo), toda la labor de... biblioteca porque era, bueno, en el centro decían que era ¡mi! <risas> —TU BIBLIOTECA—, que era la biblioteca de ¡(nombre)! —DE (nombre)—, porque era así. Y... la verdad es que, con... mi compañ(ero), éramos dos compañeros, en Lengua y, y... trabajábamos a una, con la biblioteca, con las lecturas opcionales, y, y, y en las lecturas obligatorias... las lecturas op(cionales) opcionales... teníamos la posibilidad, para demostrar que el alumno se había leído esos libros, teníamos, ten(íamos ) tres, dos posibilidades, no, tres, una la típica ficha de lectura —UHUM— aunque, tam(bién), en esa ficha de lectura había más... más actividades, más apartados de desarrollar tu creatividad que las partes típicas —DE CONTROL— de personajes —SÍ—... estaba *inventa un final para otro libro, explica por qué lo recomendarías*, eh... hum.... ta(mbién) *palabras desconocidas, figuras literarias*, y... ya está, entonces la ficha de lectura se... permanecía... se ofertaba también para que se hiciera, pero luego también animábamos a hacer una exposición oral recomendando el libro y si lo hacían muy bien, o querían, grabarse en vídeo, hacer un *book tráiler* y subirlos a, a la revista digital, y también ↓ hubo , hubo §

ENT- ¿QUÉ CURSOS, QUÉ GRUPOS O QUÉ NIVEL IMPARTES ESTE AÑO?

So5- Yo siempre he dado la ESO§

ENT- PERO, ESTE AÑO, POR EJEMPLO, ¿QUÉ DAS?

So5- Este año tengo dos segundos y tres cuartos§

ENT- Tres cuartos§

So5- Y un cuarto... hum, viene de PMAR y... y °(parece un primero , vamos)°

ENT- ENTONCES, TÚ, CLARO, EN EL CURRÍCULUM NUESTRO, EN EL PRIMER CICLO, LA NORMA DICE 1.º 2.º Y 3.º SERÍA PRIMER CICLO, PERO BUENO, EN 1.º Y 2.º SE SUELEN DAR GÉNEROS —géneros— ¿NO?, Y YA EN 3.º Y 4.º SE EMPIEZA CON LA HISTORIA DE LA LITERATURA, TÚ AHORA, ENTRE ESOS GRUPOS MÁS BAJOS ¿NO?, DE... PRIMER CICLO Y DEL 4.º, ¿QUÉ DIFERENCIA HAY A LA HORA DE PLANIFICAR? §

S05- Yo cuando... me puse §

ENT- HACES LA DISTINCIÓN DE LA HI(STORIA), AHÍ SI TIENES QUE, ¿NO? PORQUE EL CURRÍCULUM TE DICE HISTORIA DE LA LITERATURA, ENTONCES, ¿CÓMO, CÓMO HACES LO DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA?

S05- Cuando yo me, me preparé las oposiciones, la programación la, desde primera hora quería hacerla de 2.º de ESO —AHA—, porque... en la parte de Lengua, se veía la sintaxis de la oración simple —SÍ—, entonces me gustaba lo que se daba —SÍ, TEOGISTE ESE, SÍ—, y la literatura se veía solo por géneros, entonces, veía, hum, veía un... una ventaja que era, que yo podía, escoger cualquier texto que me llamara la atención, y pudiera llamar la atención a, al alumno —SÍ—. En cambio, si yo me... centraba en un 3.º de ESO o en un 4.º de ESO, ya, el canon de autores, que marca... la ley para esos, para esos cursos, pues me... §

ENT- TE CONSTREÑÍA TE §

S05- Claro §

ENT- TE ENCORSETABA.

S05- Y, entonces pues, pues, por eso los, esos grupos, luego, con el paso del tiempo sí, sí le he visto más gusto a esa parte §

ENT- SÍ, PORQUE REALMENTE EL DECRETO NO, AHORA, EL DECRETO ACTUAL Y LA ORDEN NO TE DICEN AUTORES, SINO §

S05- Claro, conocer las épocas, conocer los textos

ENT- [DESDE UNA ÉPOCA A OTRA] ENTONCES PARECE QUE TE DA MÁS LIBERTAD, ¿NO TE PARECE? §

S05- Sí sí sí... y, además sobre todo en 4.º de ESO hay, hay un ↓ amplio abanico que no, para mí la Edad Media y el Renacimiento y Barroco —¿QUÉ TAL?—, me parece más... §

ENT- ¿MENOS MOTIVADOR?

S05- Sí, no, que no hay tanta diversidad de textos como —AH, VALE VALE— en §

ENT- [SÍ] COMO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA §

S05- Sí

ENT- ¿Y, Y QUÉ RECU(RSO), QUÉ RECURSO... COMPLEMENTARIO DE ESTOS QUE TÚ UTILIZAS, O DE EVALUACIÓN TE PARECE MÁS, APROPIA(D)O, PARA ,

EVALUAR O PARA HACER EL SEGUIMIENTO DEL TRATAMIENTO DE LA LECTURA? ¿LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, LAS EXPOSICIONES ORALES? BUENO, LOS EXÁMENES HAS DEJADO CLARO QUE NO, EL CONTROL DE LECTURA NO§

S05- Cu(ando), hum, de la lectura obli(gatoria) —Sí—, hacer el examen de un libro, de una lectura no, ahora , hum... un control sobre un texto con preguntas sobre ese texto, sí, sí, vamos, yo... le pongo un texto... del *Lazarillo* y... las preguntas es, hum, a qué obra pertenece, que, solo con haberlo leído y haberlo trabajado, saben, pero hay alumnos —Sí— que... que no, eh, autor, época, características de la picaresca, eh, para sacar ejemplos, claro, habiéndolo trabajado en clase ↓ lo saben , saben hacerlo... °(sí)°

ENT- Y LAS... ANTES HAS DICHO LAS EXPOSICIONES ORALES ¿LAS EXPOSICIONES ORALES TÚ LAS PRACTICAS EN CLASE? ¿SOBRE QUÉ TEMA?

S05- Yo respeto... los cuatro bloques en los que está dividi(d)o nuestra... nuestra materia —Sí—. La parte de Escuchar y hablar, pues, la parte de Escuchar ya te he dicho con las compresiones orales generalmente... hum, me gusta que sean, pueden ser de cualquier tema —Sí— pero, si meto un tema de literatura pues... eso que, eso que gano también para... para... trabajar —Sí— la literatura... la parte de Hablar pues con una... exposición oral sobre algún tema, eh... por ejemplo, en 4.º, hum... la Generación del 27, la exponen los... los alumnos, yo... hablo poco de la Generación del 27, son much(os), son muchos autores y... entonces por grupos van desarrollando... pero la clase para ellos, y... entonces pue... pueden recitar, pueden hablar de la... vida y... de la situación histórica —Sí, CENTRARSE EN ALGÚN AUTOR O EN LA ÉPOCA— y... luego —UHUM— la parte de Leer y Escribir. Pues, comprensión lectora y creatividad escritora, que también te he conta(d)o§

ENT- ANTES MES HAS DICHO QUE DEDICAS 15 MINUTOS A LA LECTURA DIARIA, PERO ADEMÁS, LAS LECTURAS OBLIGATORIAS LAS LEÉIS EN CLASE, ENTONCES ESOS 15 MINUTOS, ¿SON DE LAS OBRAS QUE TÚ PROPONES, O?

S05- [Sí] de la lectura obligatoria de ese trimestre —Sí—, el libro se lee en la §

ENT- [EN CLASE], EN ESOS 15 MINUTOS§

S05- A mí me gusta así§

ENT- ¿Y LO HACES TÚ CON ELLOS?§

S05- Sí —VALE—, en voz alta y hemos —Sí Sí—, y qué significa, bueno, con el léxico es lo mejor que hay §

ENT- ENTONCES VAIS TODOS SINCRONIZADOS§

S05- Sí sí§

ENT- AL MISMO TIEMPO

S05- Sí sí, leemos y en voz alta. Y entonces, «¿qué significa esto?, pues vamos a buscarlo», tengo un diccionario en clase —¿LOS LIBROS VIENEN— §

ENT- ¿DE LA BIBLIOTECA O SE COMPRAN?

S05- Los tienen ellos, los tienen ellos, sí, o lo compran o, porque en este centro, ahora, en la feria del libro se hacen con la obra, entonces, se... se ofertan todos los libros ↓ del curso... ↑ pero también como se han repetido los libros durante muchos años pues los tienen de hermanos, de vecinos, de amigos y §

ENT- HEMOS MANEJADO HASTA AHORA TRES CATEGORÍAS, O SEA, QUE HAN SALIDO ¿NO? CANON, CLÁSICOS Y LITERATURA JUVENIL, Y LOS LIBROS QUE HAS MENCIONA(D)O QUE HAN FUNCIONA(D)O EN 1.º Y TAL ERAN DE LITERATURA JUVENIL, SIERRA I FABRA, EH...

S05- ¿En primer ciclo?, luego en primer ciclo todo el teatro de Lorca también — TAMBIÉN LO LEÉIS—. *Bodas de sangre* les encanta, *La zapatera prodigiosa* también, *La casa de Bernarda Alba* quizá un poco, —ES MÁS COMPLEJA— un poco mejor en, en 4.º, pero, pero en, 2.º, sí, sí leemos, esos clásicos. Y, y la poesía —UHUM—, buscamos una, una antología para jóvenes, y también §

ENT- ¿LOS CLÁSICOS SON EN LECTURA ADAPTADA O?

S05- En este centro sí §

ENT- Sí

S05- Por ejemplo, *El sí de las niñas* lo leen adaptado —UHUM— y yo lo he leído...

ENT- EN LA VERSIÓN ORIGINAL

S05- [en la versión original] y no he tenido problemas —UHUM—. Entonces, pero claro, ya estamos hablando del siglo XVIII, entonces §

ENT- [¿Y TÚ POR QUÉ, VENGA] Y TÚ POR QUÉ DECIDES, ESA DIFERENCIA ENTRE LO QUE HACE EL RESTO, QUE OPTA POR LA ADAPTACIÓN, Y TÚ POR QUÉ DECIDES QUE? §

S05- Pues porque, porque como lo leo con ellos —UHUM—, pue... si lo lees con ellos cualquier cosa que no se entienda o... estás con ellos y lo explicas, ahora —¿Y TÚ CÓMO LLAMARÍAS?—, es más fácil un adaptado si no lo vas a leer con ellos §

ENT- ¿TÚ CÓMO LLAMARÍAS A ESE MÉTODO? AL MÉTODO QUE TÚ SIGUES, DE LA LECTURA EN CLASE, ACLARANDO LAS DUDAS QUE PUEDAN A(()), O §

S05- Animación a la lectura §

ENT- ANIMACIÓN, EN GENERAL §

S05- °(sí)°

ENT- AHA

S05- Yo es que vamos, creo que animar a la lectura es de esa manera, acercando los textos a la comprensión del texto y leyendo con ellos... no, es que no veo, no lo veo de otra forma, no §

ENT- O SEA, QUE §

S05- No puedes animar a la lectura diciendo «léetelo en tu casa» —UHUM SÍ—, y «entiéndelo tú» —UHUM—. Un niño, bueno, algunos a lo mejor sí pero, están leyendo y si no se enteran, ellos no van a ir solos, a un diccionario, a buscarlo, a buscar la palabra o a entender... hum, las costumbres de la época, la situación histórica, solos en su casa no... ↓ vamos, creo que no.

ENT- PUES, TAMBIÉN HEMOS HABLADO YA DE LA EVALUACIÓN, DE CÓMO EVALÚAS, PORQUE, ¿CÓMO EVALÚAS TÚ EL RESTO DE, DE LA MATERIA? ESTAMOS SIEMPRE CENTRÁNDONOS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA PERO CUANDO... HABLAMOS DE GRAM(ÁTICA), DE ESTO DE LA GRAMÁTICA O DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA, ¿CÓ(MO)?, ¿TÚ CÓMO LA EVALÚAS?

S05- Pues, como marca §

ENT- ¿[QUÉ TIPO] DE PRÁCTICAS? §

S05- Como marca, vamos, ¿los criterios de calificación me estás preguntando?

ENT- O, no, de los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, más que, sí, vamos, ¿cuánto le pones tú a las lecturas?

S05- Vale, la... eso lo marca el departamento§

ENT- SÍ§

S05- Las pruebas objetivas son un 65%, en 4.º es un 70 —UHUM—. Me parece un poco un disparate °(pero bueno)°, las lecturas es un 10% , y... luego actitud y cuaderno pues 10, 15.

ENT- ¿Y UNA EXPOSICIÓN ORAL EN QUÉ APARTADO?

S05- En el 65, yo en el 65% —TÚ EN EL 65— porque es, en esas pruebas objetivas son, son los cuatro bloques, es Escuchar y Hablar, el vídeo que te he dicho —SÍ SÍ— y, la... Leer y Escribir que también hago un examen de comprensión lectora y... una... una expresión escrita y luego Conocimiento de la Lengua y Educación Literaria, que son los contenidos... —SÍ— de —DE LA MATERIA— la materia. Y, y eso, vale un 65 % o un 70. Ya está, pues luego... hum... los instrumentos de evaluación, pues, tengo en cuenta el cuaderno, tengo en cuenta, la participación, la actitud. Eh... los trabajos... puntuales que...§

ENT- ¿USÁIS RÚBRICAS? §

S05- Sí. En las exposiciones orales tengo una rúbrica, en el, en la expresión escrita también. Y en §

ENT- ¿ESO CONSENSUADA O TUYA? §

S05- Yo lo hago... °(siempre)°

ENT- O SEA, EL TEMA COMPETENCIAL POR EJEMPLO EN TU DEPARTAMENTO, CENTRÁNDONOS EN EL DEPARTAMENTO, YA SIN HABLAR DE PROYECTOS EN QUE COLABOREN VARIAS ÁREAS, EN TU DEPARTAMENTO, EH... NO TENÉIS UN,

DIGAMOS, INSTRUMENTOS NORMALIZA(D)OS, UNA MISMA RÚBRICA PARA... LA EVALUACIÓN DEL CUADERNO, UNA MISMA RÚBRICA §

S05- Sí están, sí están contemplados en la programación§

ENT- Sí §

S05- Pero... no son creados por el departamento, son propios del libro de texto. Entonces yo muchas veces prefiero adaptarlos a mi forma de trabajar. Incluso, con las mismas puntuaciones, respetando todo, pero... ↓uso§

ENT- ¿QUÉ LIBRO DE TEXTO USÁIS? §

S05- Anaya, que es pésimo <risas>

ENT- ¿POR QUÉ?

S05- ↓ No me gusta(4)

ENT- MIRA, ¿Y... HUM, LA FORMACIÓN INICIAL QUE TÚ RECIBISTE? —¿Qué es eso?— LA FORMACIÓN INICIAL, LA FACULTAD, ¿NO? EN LA FORMACIÓN INICIAL SIEMPRE CONTEMPLAMOS LA TITULACIÓN QUE TE DA A TI LA OPORTUNIDAD DE LLEGA A SER PROFESOR ¿NO? HUM... ¿TE HA SERVIDO, PARA, TUS CLASES? §

S05- ¿Para, para la enseñanza? No

ENT- ¿POR QUÉ?

S05- En la carrera de Filología —UHUM—... no, el contacto con el alumno y la enseñanza... —O SEA, NO EXISTEN ASPECTOS DIDÁCTICOS— en Filología Hispánica no se enseña, no, no, y... de hecho, compañeros míos de la facultad... yo no lo he dicho nunca pero ellos me han dicho «*es que la carrera se saca en la Tecnos<sup>278</sup> en*» —AH, SÍ— <risas>, yo... bueno, puedo estar más o menos de acuerdo, sí es verdad que, en, en cuestión de programación o de creación de actividades, y... todas esas cosas, hum... Tecnos-Zubia te prepara mucho mejor que el CAP —SÍ—, el antiguo CAP —SÍ SÍ—, ahora no sé cómo se llama§

ENT- AHORA ES MÁSTER DE SECUNDARIAS §

S05- Pero, claro, ahora es más tiempo ¿no? Y... supongo yo que será un poquito mejor que el que nos(otros), el que yo hice, <risas> el que yo hice no... §

ENT- O SEA, A TI LA FACULTAD, TE HA ENSEÑADO OTRAS COSAS PERO NO LA DIDÁCTICA —me ha, me ha— NECESARIA PARA, PARA TU PROFESIÓN §

S05- Pero vamos que yo creo que... que es correcto porque tú haces Filología Española y entonces tú te estás formando como filólogo, no como profesor de Lengua —MMM— §

ENT- ¿PERO NO SERÍA NECESARIO QUIZÁ COMO UNA DE LAS SALIDAS?

S05- [Claro sí] sí, debería haber asignaturas que... pues, en Ciencias de la Educación sí existen así ¿no?, que te enseñan una didáctica de la Lengua, que se tendría que, o por

<sup>278</sup> Academia especializada en oposiciones para la enseñanza, muy popular en Andalucía oriental.

lo menos que fuera una optativa para el que quiera dedicarse a la enseñanza —UHUM—, bien, y eso no se... o por lo menos cuando yo estaba no, ahora no sé§

ENT- QUIZÁ LUEGO CON EL MÁSTER SÍ §

S05- [En el Máster] Seguramente sí§

ENT- PORQUE EL MÁSTER ES NECESARIO ¿NO? PORQUE EL MÁSTER DE SECUNDARIAS §

S05- Pero es que además, hum, por ejemplo, yo creo que... hum... uno llega a ser profesor ¿no? —Sí— y... yo creo que antes de... llegar a ser profesor ya tendría que estar, si es de Lengua, tend(ría), ya tendría que estar relacionado pues, con la creación de un blog, con las bibliotecas escolares, las... tendría que saber de todos los recursos que hay antes de meterse en un aula, y eso no pasa, vamos por lo menos a mí no me pasó y no...§

ENT- PERO TÚ HAS ADQUIRIDO TODO ESO

S05- [Después], después porque me he preocupado, si hubiera querido no§

ENT- PERO TE HAS PREOCUPADO Y HAS RECIBIDO FORMACIÓN §

S05- Sí

ENT- ¿NO? LA FORMACIÓN, CON ESO YA PASAMOS A LA FORMACIÓN PERMANENTE, QUE EN TU CASO HA SIDO A TRAVÉS DE LA RED DE BIBLIOTECAS §

S05- No, a través del CEP, de los CEP, del CEP de (nombre de pueblo de la provincia de Granada) y de... sí, a través del CEP de (nombre de pueblo).

ENT- EH, TU HISTORIAL DIGAMOS EN FORMACIÓN PERMANENTE, HUM, CUANDO TE HAS APUNTADO A ALGÚN CURSO, DEL CEP§

S05- Sí§

ENT- ¿QUÉ TIPO DE CURSOS?

S05- Yo, pues, al principio yo... me apuntaba a todo lo que salía —Sí—, he hecho de animación a la escritura, de... a la lectura, también... to(da), toda la formación sobre bibliotecas, luego también a través de la, de la... plataforma —PLATAFORMA VIRTUAL<sup>279</sup>—, del aula virtual he hecho mucho sobre creación de blog, tengo un blog, y... y... otros, de, de ese...§

ENT- ¿TÚ HACES USO DE ESE BLOG —sí— PARA TUS CLASES? ¿LES CUELGAS, SUBES ACTIVIDADES? §

S05- [Todo está ahí subido] y... además es un canal de información para ellos, con, donde están todos los porcentajes de los que hemos hablado, la forma de mi trabajo se explica ahí perfectamente §

ENT- ¿Y SUBES LOS RECURSOS QUE TÚ USAS O SUBESTAMBIÉN LOS TRABAJOS DE LOS CHAVALES?

---

<sup>279</sup> Aula Virtual de Formación del Profesorado.

ENT- Eh... cuando estaba en (nombre de pueblo), en la revista digital y en otro blog que yo tenía, eh, sí, lo subía, por ejemplo también impartía Latín —Sí— y... toda la parte de... de —CULTURA CLÁSICA— Cultura clásica, eh, lo hacíamos a través de trabajos de *Power Point*, y, leíamos los mitos clásicos en *La metamorfosis* ¿no? Y cada uno tenía un, un mito y tenía que, tenía que hacer un *Power Point* explicándolo con imágenes, entonces eso sí los —LOS SUBÍAS—, con su permiso los subía y... también con mucho... con... luego a ellos les gustaba mucho ver(se), entrar en Internet, ver su nombre, su trabajo, les encantaba eso. Luego también una de las lecturas que también... eh, hay un libro de Vicens Vives que se llama *Mitos griegos*, las exposiciones orales que te he dicho, eh... tenían que convertir ese mito, yo no sé si lo, no, los mitos griegos tenían que convertirse en cuentacuentos y tenían... entonces contaban el mito como si fuera un cuentacuentos, pero el... el otro libro que era *Fábulas* de Esopo ten(ían), tenían que convertirlo en una obra teatral —UHUM—... y, y representarla, y también un éx(ito) vamos... me funcionó muy bien.

ENT- TE GUSTA... A DÍA DE HOY, ¿NO? PORQUE TÚ HAS DICHO QUE SIEMPRE HAS TENIDO CLARO QUE QUERÍAS SER, DEDICARTE A LA ENSEÑANZA, Y... LUEGO HAS TENIDO UNA TRAYECTORIA DE, DE SER UN ALUMNO LECTOR, Y LUEGO PUES AHORA HACES MUCHA ANIMACIÓN A LA LECTURA, ¿TE GUSTA? ¿ESTÁS CONTENTO CON EL TRABAJO QUE TIENES? §

S05- Sí, encantadísimo§

ENT- ¿A PESAR DE LAS COMPETENCIAS Y TODO ESO? <risas>

S05- Sí sí sí

ENT- ¿SÍ? ¿A TI QUÉ TE PARECE TODO ESO DE LAS COMPETENCIAS?

S05- Pues... §

ENT- ¿CÓMO LO LLEVAS?

S05- Yo lo llevaría... mejor, si... si... se aclarara todo el mundo, si el claustro entero, fuera a una, si... est(uviera), pero eso no existe§

ENT- ¿Y POR QUÉ, POR QUÉ NO EXISTE ESO?

S05- °(pues no sé)°

ENT- O SEA, QUE EN NUESTRA PROFESIÓN LLEGAR A UN (CONSENSO)§

S05- Por, por falta de formación no es, porque, vamos yo he hecho, yo llevo haciendo cursos desde... Vamos... yo puedo sacar un listado de cursos sobre competencias que también he hecho en (nombre de pueblo) y... vamos lo entendía y... y el último que hicimos en el CEP, yo estaba allí, que yo decía, «*si esto llevo yo haciéndolo, años*», y, o había gente que se echaba las manos a la cabeza, diciendo que... que «*cómo tenía, por qué tenía que hacer eso*». Entonces eso es lo que a mí me, me... —¿TE PERTURBA, NO?—

que porque, que yo lo vea tan claro y que otras personas no lo vean tan claro y sea difícil  
§

ENT- ¿PERO ESO A QUÉ ES, A QUÉ SE DEBE? §

S05- A miedo, yo creo que es miedo, miedo a, a que puedan cambiar su forma de trabajar, a su rutina, que ya tienen establecida —¿PORQUE TENEMOS RUTINAS Y HÁBITOS?— claro, ↓ esto es, es que es muy fácil trabajar con una rutina, ↑ a mí me gusta la rutina, pero, hum... pero una rutina que, que esté abierta, a cosas nuevas y si las competencias son cosas nuevas se pueden adaptar perfectamente y en clase se pueden adaptar §

ENT- ¿Y EN NUESTRA ÁREA TÚ CREES QUE SE DA, QUE, QUE SE... QUE ADMITE EL CAMBIO? §

S05- Por supuesto —UHUM— (5)

ENT- PUES, (NOMBRE), YO CREO QUE HEMOS TOCA(D)O, YA CASI TODO LO QUE NOS INTERESABA, ¿EH? PORQUE TÚ A TRAVÉS DE TODO LO QUE HAS EXPLICADO, PUES, HAY MUCHOS RECURSOS QUE USAS, MUCHAS METODOLOGÍAS DIFERENTES, ¿NO?

S05- Sí.

ENT- HASTENIDO MUCHA FORMACIÓN. HUM, HAS DEJADO CAER EL TEMA DE, LA FALTA QUIZÁ DE, ACUERDOS COMUNES, EN EL DEPARTAMENTO... ¿PORQUE LOS COMPAÑEROS TUYOS SON MUY MAYORES?

S05- Sí.

ENT- ¿Y CREES QUE ES POR ESO UNA DE LAS RAZONES, POR LOS HÁBITOS Y ESAS RUTINAS QUE LLEVAN?

S05- Y no so(lo), y no llegan a ponerse tampoco de acuerdo —UHUM—, eh, y, aunque al final siempre se llega a un... a un, a un acuerdo que todos llevan a cabo, pero. Discuten mucho para llegar a eso y entonces llega un punto. Una de las frases que he tenido que escuchar este inicio de curso ha sido, «*nosotros somos cocineros y nuestra clase es nuestra cocina*», como diciendo, «*aquí vamos a escribir esto pero luego que cada uno haga lo que quiera*», y yo, ¿qué quieres que te diga? Como luego mis resultados son buenos y... yo veo a los alumnos —ESO— que están encantados con mis clases y to(do) §

ENT- TUS RESULTADOS CON RESPECTO A, A LA NORMA GENERAL. PORQUE TÚ SABES QUE CON LAS PRUEBAS PISA Y TAL, ESPAÑA ESTÁ EN UNOS, EN UN RANQUIN SIEMPRE POR DEBAJO DE LA MEDIA, PERO ES QUE ANDALUCÍA ESTÁ, HUM, AL FINAL, ¿TUS RESULTADOS, LOS RESULTADOS QUE TÚ OBTIENES CON TU ALUMNADO, SON POSITIVOS, ESTÁN...?

S05- No son positivos al 100% —UHUM—, pueden ser mejorables pero... yo estoy contento con ellos, con los resultados siempre he estado, contento §

ENT- ¿Y ELLOS...?

So5- Y generalmente, también, los que, los resultados negativos son, son, es alumnado, que a lo mejor... no... no es que no preste atención porque no pueda, sino porque no quiere —UHUM—, por situaciones que tengan también en la casa que a eso también, yo, vamos, me desvivo yo por ese tipo de alumnos porque, porque no, hay adolescentes que han viv(ido), han vivido cosas peores que tú y que yo en la edad que tenemos, entonces siempre he estado, pero muchas veces por más que quieras o puedes conseguir en Lengua y luego tienen nueve asignaturas que no... —YA—, entonces §

ENT- PARA, PARA TERMINAR, ¿TÚ ESTARÍAS MÁS CERCA DEL MODELO DE (nombre) O EL MODELO DE (nombre) QUE HAS MENCIONA(D)O CUANDO TU ÉPOCA...?

So5- Pues de las dos tengo algo.

ENT- ¿SÍ?

So5- Y de don (nombre) que también te lo he... —ESO ESO— la verdad es que... hum §

ENT- ¿PORQUE EN CASA TENÍAIS... TÚ EN CASA, TUS PADRES, TENÍAIS AMBIENTE DE LECTURA? §

So5- Mi madre sí y leía con nosotros —AHA—, leía con nosotros, y... de hecho, ella también iba a la biblioteca, sacaba libros y to(do), pero... pero eso que, dicen que un profesor es, lo que ha visto en, sus profesores ¿no?, y yo creo que tengo de todos un poco hasta de los más malos —SÍ— <risas>

ENT- PUES MUY BIEN, MUCHAS GRACIAS, (NOMBRE), POR <risas> —no, a ti— POR NUESTRA CONVERSACIÓN —me ha gustado mucho.

### **So6. Mercè**

ENT- PUES (NOMBRE), SITE PARECE EMPEZAMOS, EH, LO QUE A MÍ... TÚ ERES MUY CONOCIDA EN LA PROFESIÓN, HAY MUCHA GENTE QUE SIGUE TU MÉTODO DE, DE LECTURA, EN CLASE, PERO A MÍ ME GUSTARÍA QUE EMPEZÁRAMOS A HABLAR UN POCO DE TU VIDA PERSONAL, DE TU BIOGRAFÍA PERSONAL, DE... CÓMO LLEGASTE TÚ A LA LECTURA, SI TIENES, SI RECUERDAS UNA LECTURA QUE TE IMPACTARA O UN PROFESOR O PROFESORA QUE TE IMPACTARA ¿NO? O TODO LO CONTRARIO, ¿TÚ CÓMO LLEGAS A LA POESÍA<sup>280</sup>? ¿PORQUE EN CASA LEÍAIS O ES A TRAVÉS DE...? §

So6- En mi casa, había un solo libro, el libro *Corazón*, de Edmundo d'Amici, que ese es de los que recuerdo que primero me leí, que es la de Marco, de los Apeninos a los Andes. Porque, hum, mi padre tenía una tienda, una droguería, y la casa materna de la de mi madre, allí se quedaron los libros, era una posada y mi madre tenía hasta

<sup>280</sup> Lapsus por lectura.

mucha novela de folletín que leía, pero mi tía que quedó en darle los libros, nunca le dio ninguno de los libros que tenían en la posada, era una posada antigua en mi pueblo y, y en la casa de mi padre, la casa paterna pues, pues se la quedó el hermano mayor, entonces en mi casa era nueva, una casa que nunca se había habita(d)o hasta que la, bueno, mi tía vivía con mi tío pero, luego ya la, la hereda mi padre porque está en el centro del pueblo, y para la tienda tenía mejor ocupación, así que yo tenía solo ese libro y los que me compraba mi madre. Algunos eran, hum, yo qué sé, la vida de, de San Ignacio de Loyola, aquellos de Bruguera que tenía, una página que era como un cómic ¿no?, con dibujitos que te resumía la historia, y la otra leída, y yo recuerdo *Búfalo Bill* <risas>, *Poliana*, *Heidi*, pero sobre todo eso, *Búfalo Bill* la, o sea, eh, biografías... ilustres pero eran también como de santos —Sí Sí—, un poco una mezcla de religioso, yo qué sé, lo que mi madre cuando fuera a comprar los libros, encontraba. Pero en mi casa no, mi madre decía que le había gustado leer, pero en mi casa no había libros, ni ellos leían pero yo me recuerdo, mi padre vendía libros... La *Enciclopedia Álvarez* se vendía en la droguería —Sí Sí—. Pero yo recuerdo que cuando llegaba a mis manos, mi primera conciencia de, de que me encantaba leer era ya en... en 2.º de EGB —UHUM—... porque había una maestra y yo hice un, una obra que era *El conejo cola corta* entonces m(e), me sacaron, nos seleccionaron, entre varios nos seleccionaron, y yo tenía muy buena memoria también, pero yo me acuerdo (de) que el libro de lecturas escolares que había en esa época, yo antes de empezar el curso ya lo tenía leído de arriba abajo. Mi hermano dando clases particulares... eh, perdió esos libros, pero yo me sabía todos los poemas que hay ahí —UHUM—, eh, me los sabía todos, y de las, de los fragmentos que había... mi, me sabía muchos ¿no? Y recuerdo pues poemas de Antonio Machado, el del pino que va en el carro, *en el corazón tenía la espina de una pasión* —LOGRÉ ARRANCÁRMELA UN DÍA—, o Alberti yo de la poesía me la sabía toda toda —Sí Sí—, de memoria, todos los poemas que había ahí me los sabía, y yo s(é), era consciente, yo ahora el recuerdo me los sabía antes de que empezara el curso. No había biblioteca pública en mi pueblo, era la de la escuela —UHUM. Eran los pocos que me compraba mi madre, luego yo intercambiaba, tuve un amigo, (nombre) que por lo menos yo le llevo cuatro años, pero ese chiquillo y yo intercambiábamos libros y nos juntábamos pa(ra) hablar de libros, porque de mis amigas, no tengo yo recuerdo de que a ninguna le gustara leer, pero este chiquillo sí, que luego se fueron a vivir fuera de mi pueblo y no sé nada de él, me encantaría volver a verlo, mira si ha pasado tiempo, y leíamos y nos pasábamos, bueno, tebeos, yo leía lo más grande porque mis hermanos leían el *Jabato*, *Capitán Trueno*, to(do) eso, pero yo, a mí me gustaba leer desde chica. Y yo me leí pues *Los siete secretos*... los de *Los cinco* —LOS CINCO—, de todo aquello de esa época, y me acuerdo (que) leí mucho Salgari... me encantaba, más que Julio Verne §

ENT- DE INTERCAMBIO, ¿NO? ENTONCES ERA, INTERCAMBIAS ENTRE IGUALES

§

So6- Yo los sacaba de la biblioteca del, del colegio —AJÁ—, del colegio, y no había muchos, yo recuerdo que eran como dos estanterías, es que no había más§

ENT- ¿Y EN EL INSTITUTO? ¿Y DEL INSTITUTO RECUERDAS... —¿en el instituto?— LECTURAS —¿en mi instituto? muy pocos, no— O A PROFESORES O PERSONAS?

So6- —¿Que me motivaran para leer?— ¡Qué va! Recuerdo la §

ENT- ESTAMOS HABLANDO DE UN PUEBLO DE LA PROVINCIA DE JAÉN §

So6- De (nombre de pueblo) —AJÁ—, está al lado de Linares, está a diez kilómetros de mi pueblo, sigue sin tener instituto, no tenemos instituto§

ENT- AH, ¿OS TENÉIS QUE IR A Linares?

So6- Tenemos que ir a Linares, y hay gente que se iba a Baeza, que está a 16 km por (nombre de pueblo), por el (nombre de pueblo) Baeza queda a 16 km de mi pueblo, sin embargo, Baeza y Úbeda pertenecen a otro ámbito, nosotros pertenecemos a Linares, hay pueblos al «laíco», (nombres de pueblos), esos van a Baeza, nosotros vamos a Linares, que está a 10 km, mi pueblo no se desarrollaba porque está Linares muy cerca y era, ahora va decayendo, pero entonces llegó a tener 85 mil habitantes... era inmenso, y muy industrial, con Santana, tenía las minas, luego tenía, bueno, tenía mucha industria la verdad, ahora, dicen que es el que tiene más paro, tristemente, de España, pero tenía mucha vida, y siempre económicamente ha sido, y muy diferente también socialmente, a Úbeda y Baeza... y, pero yo iba al instituto, yo fui a la Presentación en 1.º, de, Bachillerato<sup>281</sup>, como habían ido mis amigas, como quería mi familia, el resto de mi familia... y en 2.º —de BUP— me cambié al instituto. No me gustó a mí mucho, y tuve profesores, yo era una esponjita, yo me acuerdo de de Ciencias Naturales, de... y luego me cambié al instituto, desde 2.º, no recuerdo que me... me pusieran nunca a leer... nos leían fragmentos, los que venían en el libro, nunca pidieron, en 1.º de BUP, nunca pidieron una lectura, nunca la pidieron. En 2.º, tampoco... y en 3.º teníamos, leímos, juntos, el *Quijote*... y era, nos mandaban capítulos pa(ra) cada día y yo me acuerdo —de— que, ese método a mí no me gustó nada, porque a mí me gustaba leer a mi ritmo, la gente no lo llevaba, la gente, eh se aburría y a mí me daba mucha pena, que, que fuera tan lento una cosa que era tan... bonita, porque a mí me encantó, y entonces no, no lo entendía, solo recuerdo en, en COU... las lecturas que me mandaron en COU —UHUM—, solo esas prescritas, que muchas son las mismas, que siguen en la actualidad, las *mismicas*, estaba, bueno, me tuve que leer *La colmena*, que ahora ya no está... pero estaba también *La familia de Pascual Duarte* que sí, sigue algunos años, bueno, eso lo recuerdo, mandadas las de COU. Antes yo no tengo conciencia, solo el *Quijote*... No tengo..., me parece, que

<sup>281</sup> Se refiere a BUP.

en 2.º nos sugirieron el *Lazarillo*, pero yo me lo leí porque a mí me, me gustaba mucho, y en mi casa de mis hermanos, yo lo que me leía, era lo que le mandaban, lo que les habían manda(d)o a mis hermano, uno de ellos, mi hermano (nombre), estuvo en Cheste en la Universidad Laboral —UHUM—, entonces mis hermanos leían, les mandaban mucho a Anto(nio), teníamos mucho de Antonio Machado, también me ponía mucho a Serrat, yo me sabía todas las canciones, y los poetas los conocía también por él y porque a mí siempre, yo no sé, he tenido debilidad por la poesía, pero me leí *Las inquietudes de Santi Andía* de Pío Baroja, tenía *Viaje a la Alcarria*, yo de mi hermano, yo recuerdo las lecturas de mi hermano —UHUM—, que le mandaron a él pero a mí nunca me mandaron, pero yo me las leía... estaba también *La tía Tula*, muy dura, pa(ra) aquel tiempo —UHUM— ... Y bueno, eran todas, pues es que la Generación del 98 tiene ese tono y *Zalacaín el aventurero*, entonces tenía, pero yo me leía las de, las que le mandaban a mi hermano, las que, los libros que tenía en la casa§

ENT- ¿Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL, DE TUS PROF(ESORES), DEL PROFESORADO DE TU INSTITUTO? ¿TÚ RECUERDAS ALGO QUE?§

So6- Completamente teóricos ahora, yo tuve una maestra en prim(aria) en primaria, desde luego en EGB, es que yo la adoro, además le he dado las gracias —SÍ—, y le han hecho un homenaje en mi pueblo a esa maestra, sigue viviendo en mi pueblo, a doña (nombre), mira, era, maravillosa, y yo, tengo, ahí tengo ahora te lo enseño, el trabajo que yo hice del Romanticismo, con aquellos que poníamos los, como de las... bordados, de las sábanas, pues mis flores en la portada, El Romanticismo, con letras así <risas> muy historiadas, y luego el contenido por eso florecitas (en) cada folio alrededor, folios que eran más grandes que los de ahora. Y yo tenía mis trabajos hechos de mi Romanticismo, de todos esos... todos las... de la Generación del 98, la Generación del 27, y ahí tengo el del Romanticismo lo conservo todavía, los otros tienen que estar por mi casa, pero era tradicional, pero esa mujer nos leía, nos leía y analizábamos, yo tengo un recuerdo entrañable de doña (nombre), y yo me sé todavía... a *Buen juez, mejor testigo... con la mano desclavada el crucifijo se ve...* me sé... el *Romance de don Bueso*, me sé el *Romance del prisionero*... ese creo que desde antes, desde más chica, pero con ella, los textos que vi, el de Rosalía de Castro, de «*dicen que no hablan las plantas ni las flores*», yo, todo eso, recuerdo todos los textos que me dio ella —HUM—, del duque de Rivas, de Zorrilla, de que, recuerdo de Bécquer poemas, todo lo recuerdo, esa es la primera persona, que a mí me, pero ya fue a partir de 6.º, pero a mí ya me gustaba desde antes§

ENT- ¿Y TÚ CÓMO LLEGAS A LA DOCENCIA? ¿PORQUE TÚ HICISTE FILOLOGÍAS

So6- Filología hispánica§

ENT- TRABAJAS EN UN INSTITUTO DE LA PERIFERIA DE GRANADA... HUM —de (nombre de pueblo)—... ¿CUÁNTO LLEVAS EJERCIENDO?

So6- Yo empecé a trabajar en el 95... pero terminé en el 90. Mi... murió mi padre, —¿ESTUDIASTE EN GRANADA?— estudié en Granada porque yo tenía que hacer, en Jaén se podía hacer hasta 3.º cuando yo —Sí— empecé... se podía hacer hasta 3.º, luego cuando 4.º y 5.º me tenía que venir aquí. Jaén estaba a 50 km de mi pueblo, yo tenía que buscarme un sitio donde vivir, Pero mis hermanos, los dos habían terminado Magisterio, y mi hermano (nombre) quería seguir estudiando, y nos vinimos los dos, él al curso puente de Biología, que era lo que a él le gustaba, a mi hermano le encantan los animales, y... Biología, y yo pues empezaba Filología desde 1.º, y así pues ya desde 1.º estaba en Granada qué más me daba. Y me vine aquí y estudié aquí y aquí me he queda(d)o§

ENT- ¿ESO LO TENÍAS CLARO? ¿HACER FILOLOGÍA ERA ALGO QUE TENÍAS CLARO?

So6- No, yo, a mí me encanta la Historia, yo, incluso en COU eché la beca por Historia, a mí me gustaban las dos cosas —UHUM—, y reconozco que yo... compraba fascículos de Historia, el Arte me encantaba pero solo di un año. Y yo creo que también es muy importante los profesores que te dan, es muy importante eso... y el que me dio a mí, uno (nombre), bueno, uno... era (nombre), de apellido, este hombre era muy particular, muy extraño, muy raro, pero... y yo he reflexiona(d)o luego siendo profe muchas veces en este hombre... y este hombre me decía «(nombre)», claro, llamaba siempre, me llamaba a mí para que explicara, y yo creo que era el único, la única que entendía, claro la poesía en un COU, que venía me acuerdo «*no puedo con tanto cajón*» ¿no?, que había un poema no sé si era de Octavio Paz y este hombre decía... claro, me preguntaba a mí porque era la única que, los demás se reían, y además no entendían nada, tenía que sentir una soledad tremenda y la única que le... que él podía ver que le gustaba y que, pero, y ese profesor tal vez decantó, porque la que me dio Historia del Arte no, no me gustó, entonces a veces esas decisiones, a mí siempre me encantó leer y siempre me gustó el Arte, entonces estaba dudosa entre las dos. Pero, bueno, al final hice de lo que más me gusta que es leer mi profesión, y no me arrepiento —Sí Sí— en ningún momento y pensaba incluso haber estudia(d)o Historia y cuando puedo, pues ahora cuando doy el ámbito<sup>282</sup> —Sí Sí— me gusta porque a mí la Historia me encanta, Geografía entiendo menos porque no me la dieron nunca bien, pero yo creo que es muy importante un profesor porque te deja una laguna, alguien que no te da bien una materia, y si es el último año que la das... y yo por eso echo de menos en la enseñanza que empezamos por la ↓ modernidad... porque los alumnos nunca han visto la literatura actual no la han visto... esa es una de las grandes... §

<sup>282</sup> Ámbito sociolingüístico, materia del programa de Diversificación Curricular.

ENT- PUES ESO, YA QUE ESTÁS HABLANDO DE ENSEÑAR LITERATURA, TÚ, CUANDOTEPLANTEASLODELA LITERATURA, HUM, ¿PIENSAS EN LO DE EDUCACIÓN LITERARIA O PIENSAS EN ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, CONCEPTUALMENTE? §

So6- Yo, creo que, hum, yo eché de menos en la carrera —¿HACES ALGUNA [ADAPTACIÓN?]—, yo sí, claro, yo no creo que podamos enseñar, solo, la época, los alumnos te preguntan «¿y cuento la biografía?» es que no me interesa, a mí me gusta la obra, y yo creo que lo importante es leer la obra, entonces, cuando damos, no me importa la época, tiene que ser, si es a base de fragmentos, mejor que nada, pero con fragmentos fundamentales, yo lo que quiero es que amen leer —UHUM—, y que amen la Literatura y a un autor a Bécquer se le conoce leyendo, no hablando de él, y a Larra pues tienes que leer, un fragmento de, búscate... el que, no tenemos mucho tiempo, para eso, porque hay que, pero yo creo que lo más importante es que, que reconozcan [a] ese autor, que les llegue a gustar, entonces tienes que buscarlo... si tienes poco tiempo, algún texto muy... significativo, para que lo lleguen a apreciar, y pararte y comentarlo, y, eso es para mí enseñar la Literatura, es despertar el amor a los libros, y los clásicos son las personas, que, a lo largo del tiempo mejor todavía tienen cosas que decirnos, y no importa que nos leamos *El Cid* o que te leas al Arcipreste de Hita, refleja una época, y tienes y te pue(de), puedes entender, cuando Umberto Eco decía que con *El nombre de la rosa* él quería que volviéramos a vivir la época, era hacernos pensar como se pensaba en esa época ¿no?, la opinión sobre la mujer, todo lo que va, él quería que conociéramos la Edad Media a través, yo creo que nosotros podemos acercarnos, igual muy superficialmente, pero por lo menos apreciar, cómo se pensaba, cuando en los concursos estos culturales dicen «es que yo no», le preguntan *música de los 70*, «es que yo no había nací(d)o», es que, me parece como un... tan simple una simpleza tan grande como «yo no pedí nacer», que dice otra gente, mira, déjate de tonterías, la cultura es eso y este muchacho de Sevilla, con 26 años sabía un montón porque su padre porque, y tú puedes saber de todo el mundo aunque fuera otra época, y de Gabriel Celaya, y de, es que te tienes que poner en situación y eso son los autores y hay un montón de gente que han merecido la pena, a lo largo del tiempo y hay muchos clásicos que se mantienen, y hay gente que tuvo mucha, popularidad en su momento y después lo recuerda muy poca gente, y en la actualidad yo a veces pienso eso muchas veces, gente que es muy reconocida como escritor, yo no sé el tiempo cómo los va a tratar. Pero yo creo que la gente buena sigue diciendo siempre —UHUM— y yo creo que la enseñanza de la literatura, primero tú tienes que transmitir, tu amor a leer, entonces la gente que dice «no me gusta la poesía», yo... eso no lo quiero oír nunca, que un profesor diga «no me gusta el Teatro», «no me gusta la Poesía» §

ENT- ¿POR ESO TRABAJAS TODOS LOS GÉNEROS? §

So6- Todos, hay, tengo mis predilecciones, yo ciertamente la poesía me encanta, y a los alumnos les cuesta mucho trabajo, pero, hay que trabajar todos los géneros. El Teatro me gusta muchísimo, y además lo intento acercar y cuando lo descubren, es que se quedan sorprendi(d)os, pero estamos en la tierra de Lorca, y hemos habla(d)o de Lorca y nadie lee a Lorca, es que hay que leer a Lorca entonces cuando lo leen y luego lo comentas, después los chiquillos te, dic(es) «*es que tiene*», y «*¿qué te parece cuando dice?*», la fuerza que tiene Lorca poética, es que es tremenda, en la que quieras *Bodas de sangre*, en *La casa...*, hasta en *Doña Rosita la soltera*, es que, y entonces, nunca han visto a Lorca pero a Lorca se le conoce leyendo no sabiendo que lo fusilaron y que —claro—, es que, eso no son maneras §

ENT- Y MÁS EN N ESTA CIUDAD QUE SIEMPRE PARECE, COMO QUE SOBRA PORQUE YA ESTÁ MUY VISTO, SIN EMBARGO §

So6- Es que «*¿Lorca otra vez?*», pero cómo que «*¿Lorca otra vez?*» Si es que aquí no se le ha leído nunca, ni la poesía se ha comentado —Sí—, es que, Lorca representa perfectamente a la Generación del 27 §

ENT- ¿TÚ CÓMO VAS INCLUYENDO LOS BLOQUES? ¿CÓMO TRABAJAS, EN EL DÍA A DÍA, CÓMO TRABAJAS —¿la literatura?— LA LITERATURA?

So6- Pues...

ENT- ¿LA INTEGRAS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS, SIGUES LA SECUENCIA DEL LIBRO?

So6- Yo puedo seguir, el libro me apoya y luego, si el libro está bien elegido, pero a mí me importan mucho los textos —UHUM—, y si no los tiene el libro los llevo yo, además yo soy muy ecológica, yo junto ahí en una «hojica» y la fotocopio y junto un montón de cosas o ya los puedes mandar por correo electrónico también a los alumnos. Y entonces, yo la veo siempre con textos, yo no puedo hablar de, de Antonio Machado, yo me llevo los aforismos, me llevo, y comentamos algunos o algún poema, yo no puedo hablar de, los autores sin los textos —Sí Sí— eso me parece, me parece absurdo. Y, y considero que también, no podemos... cuando la lectura no se evalúa, es que no podemos poner un 9 o un 10 en un examen teórico, y luego, que no haya ninguna obra, es que tiene que estar y considero mucho más importante haberte leído una obra de Lope de Vega que saber mucho de, del Barroco es que tiene que ir compagina(d)o, ni una cosa ni la otra sola §

ENT- ESO, A MÍ ME GUSTARÍA MUCHO QUE NOS PARÁRAMOS UN MOMENTO, PORQUE ESTAMOS HABLANDO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO INSERTADA EN EL CURRÍCULUM COMPLETO PERO AL MISMO TIEMPO COMO ESTÁS MENCIONANDO TANTO LA LECTURA, TÚ TIENES UN SISTEMA DE LECTURA MUY DETERMINA(D)O AL QUE DEDICÁIS DIARIAMENTE §

So6- Un cuarto de hora §

ENT- ESO, —claro, cada clase de Lengua y leemos— ¿SON COSAS INDEPENDIENTES? §

So6- No, no, no son independientes

ENT- [¿TÚ LAS LLAMARÍAS] INDEPENDIENTES? §

So6- No, es imposible, y yo creo que todos los de Lengua, deberíamos ser de lectura, es que, pero es que es lo mismo Lengua y Literatura, y a mí si me interesa la Lengua es porque forma parte de lo que transmitimos nosotros, es que §

ENT- ¿ESO QUE HACESTÚ CONTUS LECTURAS DIARIAS CÓMO LO LLAMARÍAS?

So6- ¿Lo de meter la... le(ctura)?

ENT- ESOS QUINCE MINUTOS DIARIOS DE LECTURA

So6- ¿Có—mo—, de lectura silenciosa en el aula?

ENT- Sí

So6- ¿Cómo lo llamaría?

ENT- Sí

So6- Pues, es que es, la parte más importante§

ENT- ¿PERO ES ANIMACIÓN A LA LECTURA?

So6- No es animación a la lectura es ponerlos a leer, es tan sencillo, ayer, hablando con (nombre) decía «yo cuando lo contabas, y es tan sencillo es que es ponerlos a leer», dice «y sigo haciendo lo mismo», y es que es la base de todo —UHUM—, es que todo lo demás viene por añadidura, pero es que es la base, tenemos, leyendo todos los días un poco, es que llegas a leer tantas cosas, y es que, no es que te digan cómo era Larra, es que si tú lees un artículo de Larra, tú ya sabes cómo era Larra, ¿entiendes? Entonces, yo creo que forma, es, es, insustituible, y la lectura tiene que ocupar una gran parte, pero nos da miedo aquello que no abarcamos —UHUM—. Pero la lectura tiene que estar, y la lectura forma parte de la Lengua, porque si nosotros estamos estudiando lo que estudiamos de Lengua, si estudiamos los morfemas si estudiamos los, es que tú te vas a un texto, el poema, cómo era, el de, un soneto de Miguel Hernández, eh, «Pena deshabitada»<sup>283</sup>, todas las palabras son compuestas, todas todas, la... hum, pues tú puedes estudiar la composición a través de esa hay otros poemas que tienen la derivación, es que tú puedes jugar con el... y estamos viendo el lenguaje, pero el lenguaje tiene sentido porque es importante el contenido y la forma, si es que, estamos siempre en el mismo, en el mismo meollo, yo creo que se puede seguir el programa, pero uno tiene que pararse previamente y elegir, y tienes que ver qué vas a, a, a sacrificar porque todo no lo puedes dar... qué vas a sacrificar, qué cosas te interesan y qué no... pero yo si quiero §

---

<sup>283</sup> Se refiere al soneto «Pena bienhallada», del ciclo hernandiano *El silbo vulnerado*.

ENT- CUANDO HABLAMOS DE PROGRAMA, ¿HABLAS DEL, DEL D(ECRETO), DE LA ORDEN, DE LA NORMA —sí—, O HABLAS DEL LIBRO DE TEXTO?

So6- Muchas veces, el libro de texto re(úne), porque los contenidos si te dice que tienes que dar, la formación de palabras, todo eso viene ya, entonces cada uno lo, lo aplica de una manera, pero si al final, con perdón, siempre estamos dando lo mismo, si nosotros no tenemos mil cosas, tenemos cuatro... Entonces yo, siempre dedico las primeras... clases, al poder del lenguaje, al poder de la Lengua, entonces, como eso, digo «*si aquí te dice eres como la primera flor de la primavera, ¿cómo te lo tomas?*», y los ch(iquillos dicen) «*pues muy bien, ¿no?*», dices «*¿es un halago?*», «*sí*», «*¿y si te dicen que es, que es el cardo borriquero <risas>, la primera flor de la primavera?*» <risas>, «*ah bueno, pues me están insultando*» <risas>, bueno, pues el lenguaje es eso, puede servir para esclarecerla o puede servir para ocultarla, y (a) los políticos se les da estupendamente, ¿no?, entonces vamos a ver, tanto eufemismo —POSVERDAD—, claro, ahora estamos con el tema de la posverdad, entonces, Odón Elorza, los muertos de ETA, ¿no?, cómo eran?, los, «*los ausentes involuntarios*», es fuerte, entonces cómo puede ocultar, el lenguaje puede ocultar, puede desenmascarar, si es que es, es lo mismo ¿no?, y el poder que tiene, dice el otro, que, «*una palabra da más calor que una manta*», ¿no?, y es verdad, una palabra en el momento oportuno te puede ser de un consuelo tremendo o puede hundirte§

ENT- Sí §

So6- Si te la dice alguien que no quieres, entonces, el poder del lenguaje, que seamos capaces, y de que no es tan... y que es muy importante... poder decir lo que queremos decir... el rumor, temas del rumor la mayoría de las peleas, como fui Jefa de estudios, adjunta, la mayoría de las peleas «*es que me ha dicho que yo he dicho*», el poder del lenguaje y que sea reflejo de lo que tú quieras decir, de lo que pienses y cómo es manipulable y cómo puede ocultar, entonces a mí, y, y, y yo agradezco, hubo alumnas que me dijeron «*yo me he entera(d)o, contigo, de lo que es la Lengua, seño*», entonces, es un poco, enlazar todas esas cosas, hablar de los diferentes planos, de la Lengua, pues claro, que está el plano semántico, está el de la formación de palabras pero que todo va unido a la vez y entonces quedarme con lo más importante, si tenemos que entender cómo se forman las palabras y, qué más me da que las parasintéticas sean, «*¿existe con el prefijo?*», «*no con el prefijo*», «*mira, no, es que es composición más derivación*», y claro el lenguaje, pero y ¿qué más me da que sea exacto o que no sea exacto?, la e no es morfema porque no es morfema de género, el jefe, la jefe se puede decir perfectamente, la e no es morfema de género, no tengo que decir... bueno, una serie de cosas, pero, generales, tampoco quiero que sea una ciencia exacta, que veamos pero no, no quiero que estemos siempre con lo mismo, formación de palabras, deri(vación) yo quiero que

veamos... para mí la, el apartado de Literatura es fundamental, es funda(mental) y tiene que estar siempre como §

ENT- ¿Y EN ESAS LECTURAS SILENCIOSAS, SON LIBRES?

So6- Son libres, sí —DE LIBRE ELECCIÓN—, pero a partir de 3.º de la ESO, por ejemplo, sí pido clásicos §

ENT- PERO, ¿DE CUALQUIER MANERA SIEMPRE LIBRES?

So6- Siempre son libres §

ENT- Y TÚ, ¿UNA COSA ES EL PROGRAMA QUE DESARROLLAS EN TORNO A LA LITERATURA Y LA LECTURA, AL MISMO TIEMPO LECTURA LIBRE? §

So6- Sí, luego hay una serie de títulos. Por ejemplo si es 3.º de la ESO y vemos desde la Edad Media hasta el s. XVIII, ¿qué puede abarcar? Pero cuando... y siempre pues relaciona(d)a con lo que estamos viendo, pero... ya desde antes hay alguna gente que, porque lo vemos también en Literatura, aunque 1.º y 2.º de la ESO, es una visión general de la Literatura, eh, recursos —Y GÉNEROS—, es tipo de rima, los géneros literarios, cómo es el narrador, los personajes, si se, primera persona. Todo eso son las convenciones de los géneros, de los diferentes géneros es lo que vas viendo en 1.º y 2.º, pero también hay un, como una recapitulación, de, los más importantes en el teatro, los más importantes en la poesía, y se va viendo a lo largo pero es una visión cronológica, bueno pues yo también elijo algunos *poemáticas* para, para que ellos vean cómo vamos cambiando, y digo «¿cuál creéis que es más moderno?», les pongo este y, o hago también, «¿cuál creéis que es de una mujer?», «lo vamos a leer», y entonces les doy la hoja y ellos a ver si adivinan cuál es de un hombre y cuál es de una mujer ¿no? Porque, claro, bajando del siglo, XIX, es que no... no puedes hacer eso, pero con la poesía posterior sí, entonces un poco el juego que, que da. Pero vamos viendo las diferentes épocas, pero no, no se estudian pero s(i) comentamos la, *La Celestina*... luego hay gente que se anima con alguna adaptación, y hay gente que lee, lee ya clásicos desde 1.º y 2.º pero porque leen mucho. Y entonces, pues si se pone de moda o, yo qué sé o celebramos algo de *Platero y yo* pues se leen *Platero y yo*, pero que hay que ir metiendo los clásicos, pero tú los tienes que animar —CLARO—, los chiquillos cuando se lo leen §

ENT- ¿TÚ SECUENCIAS —SÍ—, POR NIVELES LECTORES, DIGAMOS?

So6- Sí claro pero los niveles lectores te los da el alumno, es que en 1.º de la ESO está esa chiquilla que leyó a *Hamlet*, pero es que vamos si yo le doy el monólogo de... de Calderón de la Barca *La vida es sueño* y le cuento un poco de lo que va la obra, lo último que me espero, cuando viene la chiquilla, en 1º de la ESO con 12 años, es que se ha leído *La vida es sueño*, y que le ha encanta(d)o y empiezo a hablar con ella, yo como mi, pues es una obra de mis favoritas me sé muchos fragmentos y «hipogrifo violento que corriste parejas con el viento», y yo empiezo a preguntarle y me doy cuenta —de— que

esta chiquilla se ha entera(d)o, pues, de mucho más que otros, de, de mucha más edad, entonces, me quedo asombra(da). Esa chiquilla se leyó, pues... leía a Agatha Christie, se, le encantó Conan Doyle, en 1.º de la ESO, entonces te das cuenta de que hay niveles lectores §

ENT- CLAROS §

So6- Y que te puedes sorprender, que hay gente que en 4.º y en bachillerato no va a tener el nivel de esa niña. Pero son portentos, pero este mejor que ningún otro sistema, se adapta a cada tipo de alumno. Y luego me acuerdo, dando 1.º de bachillerato, (nombre), una alumna que yo tenía, dice, «*no, es que me gustan mucho los clásicos*», todo lo que ten(go), como lo tengo anotado, todo lo que la chiquilla leía eran clásicos, es que, dices «*es que me gustan más*», pero, o novelas actuales. Claro, cómo... distinguir los clásicos ¿no? —UHUM— Digo, bueno, pues de la actualidad pues novelas que sean para adultos y que tengan más nivel §

ENTP- ME HABLAS TAMBIÉN MUCHO DE, ACTIVIDADES QUE HACES, UTILIZANDO LA LITERATURA, ¿NO?, COMO RECURSO —como base como base— PARA, PARA EXPLICAR CUALQUIER COSA QUE ESTÉ RELACIONADO CON OTROS PLANOS, ¿PERO EN LITERATURA, POR EJEMPLO, QUÉ ACTIVIDADES LLEVAS?, ¿O SEA, QUÉ, QUÉ ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA?

So6- ¿Hago?

ENT- HACES, SÍ. POR EJEMPLO, ¿HACÉIS TALLERES LITERARIOS EN LOS QUE LUEGO REESCRIBEN? PORQUE TÚ HACES QUE ESCRIBAN MUCHO §

So6- Claro, que tiene que ser de ida y vuelta, si tú lees, tú tienes que escribir... lo que no quería desde luego era... cuando leen, yo no quiero un trabajo posterior, de estos que puedes copiar en cualquier sitio de Internet, *El rincón del vago*, porque eso lo hace mucha gente que no se ha leído la obra —SÍ SÍ—, entonces yo no quiero eso, pero sí quiero una reflexión personal sobre la obra, y sí quiero que apliquen todos esos conocimientos teóricos que hemos visto, está relatado en primera persona, cómo es el narrador, qué personajes crees tú que son los principales, cuál es la trama principal, todo eso sí, y hay una pregunta que soy obsesiva es el tema, «*¿cuál crees tú que es el tema?*», eso lo llevan fatal mis alumnos porque, hasta los mejores se hacen, «*es que yo no sé el tema de esta obra*», para ellos el tema es «*pues es un muchacho que, que se va... que se va de casa*», pero digo «*ese no es el tema, ese es el protagonista, el muchacho, ¿pero cuál es el tema que te quier(e)?*», entonces les cuesta mucho si son las falsas apariencias, si es, eh, las relaciones familiares, la incompreensión, si es que una persona es activa, echa(da) p'adelante, el otro es pasivo, qué le gusta, recibir pero es incapaz de actuar, hay que reflexionar sobre un montón de cosas, pero eso una vez que lo han leído, ellos son incapaces de extraerlo, como de un poema, «*¿y cuál crees tú?*», pero les cuesta trabajo

pero vamos llegando. Pero... es que tiene que ser, esa es una cuestión fundamental, entonces, yo pido trabajo de las lecturas libres que hacen, pido un trabajo, una opinión personal —UHUM—, yo les pongo una serie de, por qué escogieron ese libro, qué les llamó la atención, a quién se lo recomendarían, cuál es el tema, cómo es el narrador, cómo es, si es, previsible si no lo es, yo les hago una serie de preguntas, pero no quiero que sea, que ellos lo vean como un trabajo posterior, de estos tediosos, personajes —Sí, UNA FICHA—, lo que te piden en to(dos) la(d)os. Esa es una de las, me lo tienen que entregar, una hoja de recensión, la llamo recensión por eso, porque es como una crítica, una opinión personal, normalmente son bastante planas, por su parte, pero hay gente que te deslumbra, porque dicen «claro el hermano de la protagonista no podía ser malo y un asesino», entonces lo dejan ahí, hay gente que se da cuenta de una visión crítica y eso es lo que yo quiero, que ellos, eh, eh, y van viendo, claro yo les digo «calidad», para ellos el término calidad es cualquier cosa que les guste, aunque sea muy plano el libro, y luego les gustan todos, de antemano «no me gusta», «esto no me gusta», «no me gusta», porque la ignorancia es muy atrevida, además, «es muy malo», «es muy malo», yo, si castigan el libro cuando no lo entienden, ese libro lo puntúan peor, los libros más difíciles, pero considero que la Literatura es un camino que hay que recorrer, hay una serie de convenciones en poesía también que hay que ir descubriendo asimilando para luego poder interpretar. Pero todo lleva su su paso, pero el comentario es muy importante, la parte oral del examen, para mí es... increíble, me da tan buenos momentos, porque yo sé cómo piensan mis alumnos, qué han entendí(d)o y qué no han entendí(d)o... cómo lo han interpreta(d)o... también veo lo manipulables que son porque yo los puedo llevar y traer por donde quiera, en las... pero, pero mucha gente cómo descubre muchas más cosas que tú, que es lo que tienen como los club(es) lectores, y entonces de pronto a él le ha llamado la atención una cosa y ah, *cuchi*, pues a mí, dice «no porque va y le dice al hermano no sé qué» y dices, «ah, mira», de resultas siempre es la mirada del otro. Entonces, y es volver a revivir y cómo ves que esa obras siguen siendo actuales, yo creo que lo mejor de de mi trabajo es poder compartir con los alumnos la, claro, eso tú te lo has teni(d)o que leer... o tienes más o menos que recordar, y entonces es, volver a tener actualizadas, pero, el *Lazarillo* otra vez, *La Celestina*, pero es que las tienes que tener frescas porque vas a preguntarles detalles para comprobar que se la han leído, pero todo eso, los comentarios personales del examen, y ojalá tuviéramos más tiempo, deberíamos tener más tiempo, Lengua debería tener las cuatro horas, y en 4.º que es ya la edad mejor, con quince años que es cuando más puedes recrearte que es cuando ves la literatura desde el XIX en adelante, esa es el gran defecto de nuestro sistema educativo, la Literatura actual no está, no llegas nunca, nunca llegas, y en 4.º con tres

horas cuando nos quitaron por aquella, por esta asignatura tan bonita de... ¿cómo es..., la de 4.º? §

ENT- NO SÉ, ¿ÉTICA, CIUDADANÍA?

So6- No no, es... eh... ¿este integrado? ¿Cómo es?

ENT- AH, EL PROYECTO INTEGRADO §

So6- Proyecto integrado, proyecto integrado, de 4.º nos quitaron la hora, tenemos 3 horas en un curso muy, muy importante, con una literatura mucho más cercana, pues igual hay que saltarse eso y empezar por antes §

ENT- ¿Y, Y LA ESCRITURA? (())

So6- —La escritura es fundamental— puede ser con modelos §

ENT- Sí §

So6- Puedes jugar, con la poesía se puede jugar, de muchísimas maneras, con la anáfora que ahora hay un montón de libros de, de juegos... eh, esa de... *poemo, poemo*, cambiando, entonces, eso es fundamental, tú tienes que jugar con ellos con ejercicios de descripciones, con ejercicios de, de todo tipo y la escritura es que no se entiende una sin la otra, es como si fuera una moneda, la cara y la cruz, tú tienes, tienen que ponerse a escribir. Esas recensiones... todo, lo que, lo que pidas y si estamos viendo figuras retóricas, «*venga pues vamos...*», las hipérboles, «*vamos, escribe hipérboles*», es buenísimo, a mí me encanta jugar con descripciones y puede ser la cosa más simple del mundo, entonces un alumno decía, «*venga vamos a buscar una descripción, elegid el objeto que queráis...*» y entonces dice, «*y era...*» dice... «*instrumento con que, eh... in(...) descifro mi pensamiento (4) en... instrumento en blanco con el que... imprimo, o... o en el que*» no decía *escribo* pero era, «*en el que, muestro mi pensamiento*» que era, el, el bolígrafo, date cuenta, entonces no importa, decía hum... era también, me acordaba de 35 *bugías* de, de Pedro Salinas, decía «*es un hilo incandescente*», o «*es un hilo que se... y envuelto en una... esta de cristal, y que de pronto, tocando una cosa... a, amanece*», algo de eso, y era para la bombilla —ERA LA BOMBILLA—, entonces empezamos con... descripciones frías, de cosas muy sencillas —UHUM—, decía «*no sé qué acanalado, por el que pasa una cuerda*», que era una polea, cosas así muy, muy fáciles de, de... identificar y luego ya, digo, «*ahora nos vamos a poner poéticos*», y entonces decía eso, pero es «*que describe mi pensamiento*», y el objeto más simple del mundo se convierte en un objeto poético, hay un, un libro de, Eliacer Cansino que es *El paraguas poético*, con un, el primero es un paraguas, el de un reloj, hay de un montón de cosas, entonces son, relatos breves, y ellos pues de pronto ven que cualquier objeto puede ser poético, y, una historia en torno a un objeto, pues también han escrito, escriben, o luego les pones, siempre también con modelos, un microrrelato, el de *Instrucciones para subir una escalera*, lo mismo que hizo, que hacía, Carlos Lomas cuando nos, el de este de Gijón, el, el *Pido la*

*palabra* se llamaba, pues igual con, yo había hecho microrrelatos con los alumnos, ese año, y una pues de un mundo de círculos que llegan los cuadrados y luego los leen en clase y les encanta leerlos, yo pongo positivos por to(do), yo creo que hay que valorar cualquier cosa que hagan y ellos se animen, hay gente que no... la ESO es una edad difícil, pero la mayor parte de la gente participa §

ENT- ADEMÁS, LOS MOTIVAS MUCHO PORQUE LOS PRESENTAS A MUCHOS CONCURSOS §

So6- Sí §

ENT- CUANDO VES UN RELATO BUENO §

So6- Claro, la, por ejemplo pues hay uno de Granada, este, IASA ascensores, entonces pues por ejemplo esta chiquilla que ganó este, y estando en Motril, nos presentamos a los del Puerto, los del instituto... y luego hago en el instituto también, en la biblioteca haces un montón —de— actividades, damos el principio de una historia ellos tienen que continuarla en ese, en ese recreo, puedes, luego tenía yo muchos... de un... de un juego, alguien me dejó un... son comienzos de historias —UHUM—, «*abrí la lata de...., abrí la lata de conservas, y de pronto, un humillo azul... y salió... un... un genio que me dijo, pídemme dos deseos*», <risas> pues ya está a partir de ahí, o, «*iba... metí la tarjeta y empezó a salir dinero*», porque el dinero es un tema que les obsesiona —UHUM—, o yo qué sé, «*me compré una lentillas y de pronto descubrí que podía leer el pensamiento... <risas> iba por la calle y estaba en el examen y empecé a meterme en la cabeza del empollón*», en la cabeza, dice «*me metí en la de la profesora a ver si me decía las preguntas, y estaba pensando qué tontos son estos niños <risas>*», digo, «*todos los profes no pensamos eso*», pero que da mucho juego porque, luego hay gente que no lo hace, «*yo no tengo ganas*», no, pero la gente que se pone, y luego cuando se leen dan muchísimo juego, y hay comienzos de historias §

ENT- OYE, HAS MENCIONADO LA BIBLIOTECA §

So6- Sí §

ENT- PUES, VENGA, ¿DE QUÉ MANERA USAS TÚ LA BIBLIOTECA PARA APOYAR TUS CLASES DE LITERATURA?

So6- Yo creo que la biblioteca, ayer también cuando se hablaba en este curso, la biblioteca tiene que tener, no tenemos un duro pero las bibliotecas tienen que estar actualizadas... tienen que tener los clásicos... tienen que tener.. yo claro, lo de, los 30 libros iguales es que me, me pone nerviosa, tal vez se basa en mi experiencia, en esa lectura del *Quijote*, que para mí era... muy aburrida, pero yo como para mí, yo tengo esa sensación, de que leer es, aparte de que todo el mundo leer al mismo ritmo a veces es muy problemático, yo le pregunto, a la gente, de mis alumnos les pregunto «*oye cuando leemos en voz alta el mismo libro*», cuando lo leían con otros profesores dice, «*ah, pues*

*yo me aburría mucho, o si el libro me gustaba, yo me iba y me lo leía de momento, porque yo me había anima(d)o», entonces yo creo que es más motivador otro tipo de... empezar leyendo comienzos de historias lo que sea... la, la biblioteca es un lugar fundamental, no tanto como búsqueda de información porque tenemos dos pobres ordenadores y nosotros encima la tenemos abajo, la señal llega menos, búsqueda de información ahora mismo la tienen los alumnos en su móvil, y en el ordenador en su casa, tienen que saber buscar, para saber buscar hay que saber leer muy bien, entonces la biblioteca te proporciona libros con unos prólogos excelentes cuando tengan que hacer trabajos, mejor que, que Internet, es que te vas a un prólogo de una buena edición <risas> — CÁTEDRA—, Anaya, la que quieras, que hay ediciones didácticas buenísimas, a Vicens Vives, a la que quieras, a Cátedra que se ha actualiza(d)o, tiene los filitos redondos, y entonces te vas a cualquier edición de esas y solo el prólogo te esclarece y te dice mucho más del autor y de la obra, de lo que puedas, si les digo que no empiecen leyéndose el prólogo, digo «tú te lees la obra y después, os leéis el prólogo»... una biblioteca tiene que tenerlo todo, y tiene que tener muchos libros que sean atractivos. Una de las cosas que yo siempre digo, no puede estar el instituto que te machaca con los libros esos que te aburren, que no te gustan y van por fuera todos esos que te gustan, y nosotros tenemos que ser también los que encaucemos esas lecturas. Todo lo que tiene de machismo *Crepúsculo*, tú examinando, tú comentándolo con los alumnos, eres quien puedes llevar un poco y comentar ciertas cosas muy importantes, entonces tú tienes que poner en su lugar esa literatura de moda que está por ahí, y llevarla a otra literatura... pero nosotros tenemos que ser los guías —UHUM—... no basta con que pongamos el *Lazarillo*, es que eso no es animar a leer, nosotros tenemos que animar a leer y la biblioteca tiene que estar muy bien surtida, y hay muchas maneras de surtirla, nosotros pues ya te digo, ayer lo comentaba (nombre), «es que no tengo manera de conseguir libros, no tengo dinero», digo «es que, pues mira, lo siento pero el *Cash Converter* te te», yo tengo la biblioteca a reborar, de libros que les gustan, y los clásicos son los que más abundan, que nadie coge, yo creo que mi instituto se leen muchos clásicos precisamente porque se lee mucho, y entonces, llegas a los clásicos y descubres el valor que tienen, y les gustan mucho y a partir de 3.º §*

ENT- BUENO PORQUE HABLAMOS DE TI COMO PROTAGONISTA —el departamento—, O DEL DEPARTAMENTO U OTROS DEPARTAMENTOS, ¿A LA HORA DE TRABAJAR SOBRE LECTURAS O ESE APOYO DE LA BIBLIOTECA —es fundamental—, COLABORAN CONTIGO?

So6- Sí, mira, en Educación Física, el tema de los deportes es un tema que, eso todos los alumnos, cuanto más malillos más les gusta el fútbol... bueno, pues tienes, ese ha triunfa(d)o, el de *Futbolísimos*, que son muy simples, los libros son súper simples,

*Misterio de los árbitros dormidos* o está también el de *Locos por el fútbol 1*, *Locos por el fútbol 2*, en SM *Pasión por el fútbol*, bueno, tienes *El último set* de Jordi Sierra, ese ya tiene años... hay un montón de libros, *El asesinato de un hincha*, que a ellos, bueno, si es meterlos en la lectura, yo por lo menos lo que no quiero volver a ver es que un niño con 15 años dé un salto y me diga «Seño, es el primer libro que me leo en mi vida...», eso no puede llegar un niño a los 15 años sin haber leído, es un fracaso el sistema educativo. Entonces, yo creo que cuando tú abres el camino a la lectura... es que descubren un mundo, alguien que me dijo, dice «es que a mí no me gusta leer», en 4.º de la ESO, digo «es que», digo «tú con lo curiosa que eres, lo que te gusta, a ti te tiene que encantar leer», pues la amiga de mi fisio(terapeuta) dice «es que devora libros», esa fue en 4.º de la ESO, «a mí no me gusta leer», te lo dice una persona con unas inquietudes, con un buen nivel... y «no me gusta la Lengua» me dijo, «no me gusta la Lengua», a ti te gusta la Lengua porque te tiene que gustar la Lengua, porque eres charlatana nata, porque tienes curiosidad, y es que la Lengua es que es, consustancial al ser humano, cómo no te va a gustar la Lengua, si Lengua es comunicarnos, la Lengua es comunicación es, digo es que es como si dijeras «no me gusta vivir», alguien que no le gusta, pero claro, un estudio de la Lengua mecánico, de de de, es que eso no puede ser, tú tienes que ver el valor de la Lengua como comunicadora, como, como, y las las dos caras, pues bueno la biblioteca tiene que tener, tiene que estar actualiza(da), se ponen de moda *Los juegos del hambre*, tú tienes que tener *Los juegos del hambre*, si se ponen de moda los... y tiene que haber una dotación pa(ra) para eso, valen carísimos los libros, es cierto, entonces tiene que haber acuerdos, y tiene pero §

ENT- PORQUE TRABAJAR, POR EJEMPLO, ES QUE AL DECIR «SE PONE DE MODA», EH, SOBRE VALORES Y COSAS ASÍ, HUM, COMO LO DE... LA MOCHILA VIOLETA O COMO ESTOS§

So6- Sí, *Leo en violeta*, pues hay mucho, eh... yo creo que es muy necesario de verdad, porque hay más machismo que nunca y, me puede dar pena —TE HE PUESTO EL EJEMPLO DE LA COEDUCACIÓN PERO PODRÍA SER OTRO— un niño, sí cualquier cosa sí, puede... un niño malo me da pena porque digo... pero una niña me pone —Sí Sí—, «pero adónde va esta», «esta, se va a quedar embarazada en na(da), y tiene que ser dueña de su vida, tiene que aprender a pensar», hay muchos libros de malos tratos, hasta que no lo ven... en una novela, *Caricias de león*, no pueden, yo qué sé... igual les hace pensar que están viviendo la misma situación, salirse un poco fuera de su historia, y y ver, yo creo que que te hace pen(sar) ponerte en el lugar del otro, la lectura hay quien dice que... no vuelve a la gente buena, a quien es malo, igual le da más armas pa(ra) que sea más malo, no lo sé, pero yo sé que te remueve, que ponerte en el lugar del

otro siempre es enriquecedor, y entonces, eh, yo creo, cualquier cosa que se haga por la lectura es buena —UHUM—, cualquier cosa §

ENT- Sí §

So6- Y si decidimos que celebramos Julio Verne y vamos a conocer —a— Julio Verne, cualquier cosa es buena, pero yo sí estoy cansada de siempre alrededor de la lectura, ↓ de eso estoy muy cansa(da), muy muy cansada §

ENTP- ¿Y TUS COMPAÑEROS O COMPAÑERAS DEL DEPARTAMENTO?

So6- Pues...

ENT- ¿SIGUEN EL MISMO —eh...—, ESTO QUE ME ESTÁS CONTANDO ES ALGO ACORDADO ENTRE TODOS? §

So6- Se supone que sí, es acordado entre todos, de hecho §

ENT- ¿PERO TENÉIS LECTURAS OBLIGATORIAS?

So6- Hum... algunos ya en mi departamento quieren que delimite el campo, que pongamos quince obras, me da igual, que hagan lo que quieran. Si quieren poner quince obras, perfecto, pones quince obras. Luego tendrás gente que desborde eso, bueno pues ya te las ingenias y les das más, le das otra lista a esa persona, ¿que quieren poner quince obras?, me parece bien §

ENT- ¿QUINCE OBRAS POR NIVELES SECUENCIADOS?

So6- Por niveles secuencia(d)os, me parece estupendo, y digo, y de base está bien, porque hay gente que se agobia, cuando ve —y— dice, «¿yo esto... no lo puedo controlar?», ni tienen la memoria, bueno, están los libros trabaja(d)os con preguntas y respuestas. Si alguien, tú quieres comprobar, que se leen *La Celestina*, pues tú tienes tus preguntas y tus respuestas, y si no... se lo sabe muy bien alguien, o te engaña un alumno, pues también da lo mismo, ¿entiendes?, luego ya los vas conociendo, luego sabes quien lee y quien no lee, pero solo, sí dejan los quince minutos para leer... y yo solo con eso... ya es revolucionario, mira qué tontería, pero solo los quince minutos para leer, alguien que se empiece *La Celestina*, claro, primero tienes que saber también enamorarlos de la obra, decirles «pues mira esta ((!)) pero esa no la vais a entender», ellos se pican mucho, les dices «puede que no te guste porque es que muy difícil, igual tú no la entiendes», pero y entonces <risas> se pican para lo contrario, pues dices «bueno es que son prostitutas, porque claro tienes, y la otra, y la, y *Celestina* es capaz de to(do) y compone virgos», «oh, no me digas», digo «sí sí, y las pasa por vírgenes», entonces se quedan un poco alucina(d)os cómo en el 1499 alguien pudo escribir eso, y entonces se se la leen de otra manera, cuando no obligas, cuando tú abres un abanico de de, «y te puedes leer algunas de estas» y digo «y verás que te va a gustar porque», pero tú tienes que abrirles el camino, si alguien empieza a leer *Los santos inocentes*, dice «pero es que esto está mal escrito seño, hay una coma en medio», «bueno es que Azarías», ↓ ¿era Azarías, no? —SÍ SÍ— digo, Zacarías no,

era Azarías —Sí Sí—, «*estaba un poquillo, ya lo veréis, un poco, eh, retrasaíillo, y entonces lo, lo, es su manera de pensar, lo tiene todo en la cabeza, porque la Milana, la Milana, Milana bonita, entonces lo va mezclando to(do) pero es su, es como intenta reproducir el escritor pero verás tú cómo, tú vas a leer eso, tú sigue leyendo y verás luego la historia es muy fuerte* —ES MUY BONITO—, y verás tú que hay algunas cosas, verás»... y entonces, ellos, tienes que animarlos a que empiecen, lo peor es empezar una novela, pero una vez que la han empeza(d)o, y si viene bien empezar por la juvenil, por lo más básico, empieza uno por lo más básico, una vez que lean, que cojan un libro, sin odio, es que es mano de santo, y van a leer, y lo único que hay que propiciar es ese momento de empezar el libro, como todos, hasta la película más mala del mundo tú estás senta(d)o y empieza la película y no le estás haciendo ni caso, pero cuando empieza, «*cuchi, y la ha mata(d)o, que está el otro escondi(d)o detrás*», y ya cada vez, y te la tragas, aunque sea, a veces la peor, dices, «*anda que, la película que he visto que es una birria*», pues con los libros pasa lo mismo, y ya vas formando el gusto, y ya dices «*pues a mí me gustan estos de suspense*», «*me gustan*», y luego se dan cuenta de que les gustan los de suspense, les gustan los de hechos reales, les gustan los de fantasía, y luego te gustan todos §

ENT- VENGA ¿Y LA EVALUACIÓN? ¿CÓMO EVALÚAS TODO ESO QUE ESTÁS HABLANDO, TANTA LECTURA? §

So6- Tanta lectura §

ENT- HAS DICHO QUE PONÍAS POSITIVOS PARA TODO §

So6- Yo pongo positivos para todo, luego redondeo, si, yo no sé §

ENT- ¿COMO ALGO MOTIVADOR, ETCÉTERA? §

So6- Sí, esto, yo sé que va a ser esto una herejía, lo que voy a decir, a veces no sé ni cómo puntuar, pero... hay gente que le cuesta mucho poner un diez, «*¿es que cómo le voy a poner...?*», bueno, a mí no me importa poner dieces, si lo tengo que poner, y además a un chiquillo que tú le pones, a una chiquilla tú le pones un diez, va a hacer todo lo posible... eh... se va a crecer por mantenerlo, y va a estar, que, que quiere hacer cosas para que tú no le pongas, y yo creo que motiva mucho más cuando subes, ↓ que cuando bajas... hay que tener un poquillo... a veces nos equivocamos, a veces aprobamos a una persona creyendo que así la animamos y conseguimos lo contrario, no importa, pero lo intentamos... yo... puedo poner hasta dos puntos por leer... eeeh... porque... en un principio, pensamos, que había, si tú dejabas tiempo para leer, obligatoriamente se tienen que leer un libro, pero como eso forma parte de la clase, pues es igual, tiene que haber un libro leído, el que sea tiene que haber uno —UHUM—, entonces porque una parte de la lectura es eso, eh, y luego... quien se lea, pusimos un tope de cuatro libros más, cinco libros leídos en una evaluación, nos parecía que una persona que leyera quince libros en un curso —EN UN CURSO—, pues era, que estaba muy bien, en vez de... eh, otros

institutos a los que yo he llega(d)o, había un libro para todo el año, 2.º de la ESO... *Charlie y la fábrica de chocolate*, eso había en Junquera cuando yo llegué... y luego, yo puse el programa de lectura y mantuvimos esa lectura obligatoria —UHUM—... y todos los niños se leyeron *Charlie* porque ya lo tenían compra(d)os. Cuando yo llegué y fue el primer año que lo hice... todo el curso... en el noventa y... bueno, entonces todos los niños leyeron ese... libro... y lo comentamos, y estupendo, y ese estaba ahí. Pero... luego, teníamos más libros que eran los que íbamos intercambiando, además de ese se leyeron muchos más, (nombre) se, que fue el ganador ese año, se leyó cuarenta y cinco libros o cuarenta y dos... imagínate, estaba *Charlie* pero luego, solo dejando la puerta abierta mira si se leyó un montón más, y todos los chiquillos empezaron a leer, y de pronto Roald Dahl, se leyeron *Matilda*, se leyeron *James y el melocotón gigante*, luego empezaron pues los libros que yo pedía a las editoriales, que no entendían qué programa llevaba yo, porque ellos dicen «¿pero qué lo vas a poner en la primera evaluación?», «¿Y por qué tantos?», «no, mire usted, es que es un sistema distinto», «es que nosotros no podemos dar libros pa(ra) eso, nosotros funcionamos... este libro... y lo hemos puesto en la primera evaluación, en los primeros de la ESO y», «¿cuántos tenéis?, ¿dos primeros de la ESO?, hay 60 alumnos, 60 libros vendidos», y yo decía, y yo me acuerdo que fue un poco, y yo decía, «pero bueno entonces ¿usted le interesa más que le compren a que lean?», dice «no no no», <risas> digo «bueno pues entonces, «yo le pido», en vez de ese libro, yo le pedía a lo mejor diez títulos —AJÁ—, «¿usted podría mandarnos estos diez libros?», ellos no lo entendían eso, «¿bueno por qué estos diez?», bueno pues los alumnos esos, compraron para Navidad libros, luego en verano y pedían libros y un montón de gente que no leía pues se hizo afición a leer. Entonces, digo «¿pero ¿usted le interesa que compren libros o que lean?», bueno pues empezaron a leer que no tenían biblioteca, con bibliotecas de aula, que el compañero, el maestro, que luego siguieron haciéndolo, estaban deslumbra(d)os... pero todo el mundo del departamento y empezamos a trabajar libros... a sacar preguntas y respuestas —SÍ SÍ—... y es alucinante, lo que consigues, leen una barbaridad, disfrutan leyendo, preguntas a principio de curso a quién le gusta leer y tienes a lo mejor... seis personas, siete, ocho que les gusta leer, a veces doce, pero una gran mayoría no les gusta, y cuando tú terminas el curso y dices «¿a quién le gusta leer?», ya, y los que dicen, dice «bueno... no es que no me guste leer», algunos «me gusta leer algunos libros, depende del libro»... pero antes era NO, y se sentían orgullosos, A MÍ NO ME GUSTA LEER, como que fuera algo, si fuera algo despreciable, y luego no, luego lo matizan, dice «bueno, depende qué libros, hay libros que sí me gustan»... nadie se atreve a decir un no categórico, casi nadie —UHUM—... y, y bueno, es que arrasas y a mí §

ENT- ¿LOS DOS PUNTOS ES CONSENSUADO POR PARTE DEL DEPARTAMENTO?

§

So6- Claro, tenemos esos dos puntos —...— a medio libro el punto, luego, otros departamentos lo llevan de otra manera, por ejemplo (nombre), de Matemáticas, eh, o en Ciencias Naturales les subía en cada examen que hacía, les sube por libro medio punto más... cada libro que tenga leído para ese examen pues les sube medio punto más —UHUM—... siempre por libro... y yo en los exámenes, lo hacen los exámenes, igual también está bien, el caso es valorar §

ENT- SÍ SÍ §

So6- La lectura hay que valorarla, entonces yo...

ENT- ESO EN CUANTO A LA LECTURA, ¿Y LA LITERATURA TODOS ESOS, CUANDO HABLAS DE LOS TEXTOS QUE MANEJÁIS EN CLASE, PARA ESTUDIAR, O LOS GÉNEROS, CUANDO TE HAS INSERTADO EN LA PARTE DEL CURRÍCULUM QUE HEMOS HABLADO, CÓMO VALORAS ESO, CON UNA PRUEBA ESCRITA, EN LOS EXÁMENES LE METES UNA PREGUNTA SOBRE LARRA?

So6- Composición, ah, en los exámenes claro que meto, meto los textos, siempre meto un texto, o pongo trocitos de textos, claro, yo las figuras retóricas no pregunto «¿qué es la metáfora?», yo digo, yo le pongo versitos y «dime qué, alguna figura retórica que haya en este texto».

ENT- ¿Y SI HABÉIS LEÍDO A LARRA, POR EJEMPLO?

So6- Larra, *El libro de muerte*, por ejemplo, que venía en el libro de texto, yo hago, pues, puedo hacer las preguntas de cuál es el tema, en qué movimiento estaba Larra, ¿está a favor o en contra de la pena de muerte?, dime dónde y cómo lo notas.

ENT- ESO SON PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

So6- De comprensión lectora y también de forma, entonces, por ejemplo, «destaca algún campo semántico», según lo que estemos viendo, de «¿qué tipo de adjetivos?», o «¿qué unidad de la lengua utiliza más?», siempre un poco de todo, lo que dé de sí el texto, según lo que vaya buscando, porque si estamos con la derivación o estoy dando morfología, pues pongo un poema adecuado a eso que yo pregunto, o busco un texto, eso me lleva tiempo, ya tengo algunos, claro, «Pena bien hallada», un poema de Miguel Hernández.

ENT- TÚ SABES, ADEMÁS NO ES LA PRIMERA VEZ QUE HABLAMOS DE ESTE TEMA, SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, ESTO QUE EN LA NORMATIVA, SEGÚN LO QUE TÚ VAYAS A EVALUAR, DEBES UTILIZAR UN INSTRUMENTO U OTRO, ¿ESO CÓMO LO LLEVAS, EL TEMA RÚBRICA? PORQUE LA RECENSIÓN SE PODRÍA CONSIDERAR §

So6- Es una opinión personal, tiene que hacerla para cada libro, otra cosa es si yo acepto o no esa recensión, no puede ser muy breve.

ENT- TIENES LAS RECENSIONES, LAS PRUEBAS ESCRITAS §

So6- Sí, mira, yo soy muy libre y muy anárquica y me cuesta trabajo estructurarme, por eso las notas que yo pongo en los exámenes son muy exactas, dices, «¿es que cómo te puede salir un 4,35, o 9,85?», porque yo intento ser objetiva en eso, y pongo muchas preguntas, pero mis exámenes son cortos, son cortos de responder, pero lo pregunto

todo, entonces, si lo hago de recursos literarios, pongo 20, las tablas me gustan mucho, entonces, pongo 20 y a medio punto cada uno, y si es no repetir es no repetir, y en cada uno hay una figura retórica, muy... puede ser la personificación, en este la... y no me lo puedes repetir, entonces, para poder contar en él, yo una pregunta larga no sé cómo evaluarla bien, entonces, de qué me tiene que hablar, tiene que estar esto, aquello, claro, pero me cuesta más trabajo que poner preguntas cortas, pongo 20 preguntas o más, a medio punto o 0,25, y pongo de todo tipo mezcladas, y si estoy viendo morfología yo pongo palabras, y qué se da aquí, entonces, pues, claro, y si estoy viendo las funciones del lenguaje, pongo oraciones.

ENT- ¿Y TRABAJILLOS DE INVESTIGACIÓN HACES?

So6- También, claro, por supuesto, y exposiciones en clase, o de poetas, también de autores de juvenil.

ENT- ¿ESO CÓMO LO EVALÚAS?

So6- Eso sí tengo una rúbrica, esa es la que sí que mandé, ahí lo mido todo, ahí tengo muchas cosas.

ENT- EN LA NOTA FINAL, ¿LO TIENES PONDERADO, O LO TIENES... EXPOSICIONES ORALES, 20%?

-So6- Claro, eso está ponderado.

ENT- ¿ESO ES UN ACUERDO DEL DEPARTAMENTO?

So6- Es un acuerdo del departamento, sí, sí, entonces, lo que forma parte y lo que no, y las exposiciones tienen que hacerlas, es que hay gente que no las hace, y digo, «mira, es una nota de examen y es muy importante, es obligatoria».

ENT- ¿EL TEMA ES LIBRE?

So6- Depende, lo hago de muchos tipos, en 1.º es libre, en 2.º lo hago de mitología, y luego hay de autores, que ellos escojan los que quieran, de literatura juvenil, Laura Gallego les llama mucho la atención, de *Los juegos del hambre*, no me importa, alguna gente te hace trabajos muy malos, otro es del universo, los animales más venenosos, no me importa, es la manera de exponer, cómo buscan información, entonces, los tienes que asesorar mucho, te preguntan, «mira, no es lo primero que encuentres, es que tú te tienes que estructurar», uno sobre las normas del fútbol, como es árbitro, y nos lo contó muy bien, otro se trae ramas, fruta, sobre árboles frutales, es decir, que puede ser de lo más variado, uno siempre es libre, es decir, que una siempre es sobre lo que quieran, y a mí me viene muy bien porque me entero de muchas cosas.

ENT- ¿Y LO HACES DE 1.º A 4.º?

So6- Sí, de 1.º a 4.º.

ENT- PORQUE BACHILLERATO...

So6- Es una pena, el Bachillerato está machacado, con tres horas no te da tiempo a nada, y con el de 1.º hay que tener en cuenta también que van a la Selectividad, entonces, muchas de las obras de, yo en 1.º podían leerse de clásicos lo que quisieran, y mucha gente se leyó libros que luego te tienes que leer en 2.º, y bueno, como leían mucho, mis alumnos llevaban todas las obras leídas que exige la Selectividad, este año, que estuve en Honduras en agosto, cuando fui al instituto en la pública y no había ni un libro, en las clases los alumnos no tienen ningún libro, pero, claro, lo que yo tengo en mi instituto no existe en los demás, es que la lectura no forma parte, no existe, «léete este libro, te lo compras y te lo lees en tu casa», y luego llegas y le pones un examen del *Lazarillo*, puede que se lo haya leído, pero puede que se lo sepa de pe a pa, solo con haber leído el trabajo sobre el *Lazarillo*, me dio una pena, me di cuenta de la diferencia, aquí todos tienen su libro, aunque no sea en Lengua, y eso es fundamental, lo que me preguntabas antes, el de Ciencias Naturales empezamos poniendo libros de ciencias naturales, pero ahora nos falta estantería, porque hay un montón, y eso también influye en todo, la manera de organizar la biblioteca, tengo una estantería de colecciones, está *Divergente*, está *Las crónicas de Narnia*, *Harry Potter*, *Los juegos del hambre*, un montón de libros que se han puesto de moda, pero hay modas también y que ocupan mucho espacio, *Manolito gafotas*, bueno, esta estantería arrasa, en Ciencias Naturales el profesor los motiva, les empieza a leer la historia, y el boca a boca, hace milagros. Mira, es que me dio tristeza, ver esa aula de niños y ni un libro, digo, «¿tenéis algún libro?» Nada, si es que no formaba. Una biblioteca cerrada, muerta, un par de libros imposibles para el alumnado. La lectura tiene que ser diaria y eso lo cambia todo, a partir de ahí te falta tiempo para hacer actividades de escritura, para hacer concursos, porque está basada de verdad en la lectura, la lectura no puede ser un nombre, algo que políticamente es correcto, tiene que ser acción, y tiene que ser real, y luego hasta la obra que menos te esperas da juego, yo el otro día estaba viendo a uno que fue ministro de cultura de Zapatero, este que se enteró de su dimisión en el extranjero, y decía «yo estuve enfermo y me trajeron uno de Roma de historia de Roma», y ese hombre era un enamorado desde entonces del tema, tremendo, pero a veces el libro que crees que es más árido te cambia la vida, y no hay libros malos, por eso la frase de Umberto Eco de hay lecturas insulsas pero que alimentaron largas tardes de excitación. Yo creo que es fundamental que les guste leer, y una vez que le guste leer ya irán cayendo muchas cosas, y tienes gente que después, yo me encuentro con alumnos que me dicen «yo es que sigo leyendo», qué mejor enseñanza de la literatura que ponerlos a leer, si es que no hay más, y que descubran a un autor, a quien sea.

ENT- PARA IR TERMINANDO ME GUSTARÍA QUE VOLVIÉRAMOS COMO AL PRINCIPIO, ES UNA PREGUNTA, ¿A TI QUIÉN TE HA ENSEÑADO A DAR CLASE, TE

ENSEÑÓ LA FACULTAD, TE HA ENSEÑADO LA EXPERIENCIA, LOS CURSOS QUE DAMOS EN EL CEP?

So6- Los cursos, a mí me encantan, me encanta aprender cosas, pero yo lo que más me gusta del mundo son los ejemplos, siempre aprendo. Mira, una hizo a los alumnos hacer un vídeo de *El rayo de luna* de Bécquer, se tenían que leer la leyenda y hacer un vídeo con esa, me pareció genial, porque los haces meterse, eso es lo que a mí me gusta, yo he aprendido de gente, y a mí los cursos del CEP, cuando están bien, me gustan mucho.

ENT- «CUANDO ESTÁN BIEN», ¿QUÉ SIGNIFICA?

So6- Presentan su experiencia, exactamente, me encantó el de dominar la ortografía, luego vino el colegio este lo que hacen, cómo lo hacen, yo quiero cosas concretas. Yo no aprendí nada con el curso del CAP y los profesores a los que yo tuve que asistir a clase, para nada.

ENT- ¿LEÍSTE EN LA UNIVERSIDAD? ¿ALGÚN PROFESOR TE MANDÓ?§

So6- Me mandó un libro sobre *La regenta*, no *La regenta*, luego, tuve que leer crítica literaria. Pero mandarme libros (piensa), en el curso de poesía sí leíamos, en Teatro no tuve teatro que leer, en, yo recuerdo Crítica Literaria, luego, ahí me tuve que leer obras alguna vez, esa es mi gran decepción (menciona a varios profesores), cuando fui a una conferencia de Antonio Orozco sobre Antonio Machado, este hombre se sabía los poemas de memoria, comentábamos poemas, yo eso lo he echado mucho de menos en la facultad, haber tenido alguien que nos leyera, que se emocionara en clase leyendo, no lo he tenido, es muy triste.

ENT- Y EN LA FORMACIÓN PERMANENTE LO QUE PIDES ES COMPARTIR EXPERIENCIAS.

So6- Yo sí, cuando viene, a hablar de lo que es una biblioteca, que tiene una dimensión social, mira me pongo mala, eso no lo soporto, no lo acepto, no puede ser, pero no me puedes contar eso, yo quiero experiencias, y te cambian la dimensión, yo he aprendido de gente que he visto, de experimentos, que somos la constatación de un fracaso los de Lengua, que a nuestros alumnos les ponen un micrófono: «*poh, poh*», y claro me pone enferma, y cuando tengo una alumna hispanoamericana, sudamericana, que tenía una y no sabe nada de gramática, y nada de lo que tú le das, pero habla 20 millones de veces mejor que los alumnos que tú tienes, dices, bueno, yo querría saber cómo lo hacen en Hispanoamérica, de verdad, cómo lo hacen los argentinos que hablan tan bien, yo quiero eso aquí.

ENT- ESO ES CULTURA DE LA ORALIDAD.

So6- La oralidad es muy importante, el tener que hablar, la oralidad no se trabaja, las muchachas que he tenido, una le interesaba la oralidad porque ella iba a hacer el TFM

dice pero, no lo trabajan, tú eres la primera, hago exposiciones, el juego del rumor, pero no lo trabajan. Y tengo rúbricas, por eso lo tengo todo tan medido, porque ahí es donde hay fallos, pero me interesa ser objetiva.

ENT- ¿OS COORDINÁIS CON LOS COLEGIOS? A LA HORA DE COORDINAROS, A LA HORA DE QUE LLEGUEN A SECUNDARIA, PUES CONOCER, QUE CONOZCAN, QUÉ LIBROS HAN LEÍDO.

So6- Sí, soy muy preguntona, yo en la Jefatura de estudios, yo me iba a los colegios, primero para recabar información de los alumnos, y hay muchos miedos, pero no hagáis guetos, yo creo que eso es fundamental, donde pones a los chiquillos, hay muchas cosas muy importantes, la educación tiene mucha parte humana, hay niños más tímidos que les cuesta exponer, hay que tener mucho miramiento.

ENT- TÚ EMPEZASTE EN EL 95, ME HAS DICHO, QUE ES ANTERIOR A LA ESO, ¿IMPARTISTE... HAY ALGUNA DIFERENCIA?

So6- Un 2.º de BUP en Iznalloz, hombre, sí hay diferencia, pero no creo, son los tiempos también, como éramos los alumnos antes no son ahora, la crisis, pero este boom de tener todo lo que quieran, creo que es la mala educación, aumentan las agresiones a padres, los adolescentes están más consentidos, lo han tenido todo, pero yo no soy pesimista, yo creo que ahora es más necesario que nunca escribir, y escriben mucho mejor que antes, ahora es necesario escribir, antes no, cuando estuve en el ayuntamiento trabajando, murió mi padre, hice un curso de esos del paro y trabajé en el ayuntamiento, y la de gente que vi que escribía con el dedo, yo creo que ahora hay analfabetos funcionales, pero ese nivel lo tenemos superado, hemos avanzado mucho aunque la gente crea que no. Ahora los niños, nuestros adolescentes, están todos con el móvil, con las redes sociales, ¿cuándo hemos escrito más que ahora?, y luego salen a la pizarra y escriben una falta de ortografía y empiezan a reírse, yo creo que antes daba más igual, ahora no, ellos saben que tu manera de escribir te clasifica, entonces, yo soy muy optimista, yo creo que los alumnos son más listos que nunca, más espabilados que nunca, no soy nada pesimista, era otro sistema de educación, pero yo recuerdo ese 2.º de BUP leyéndonos *El Cid*, los alumnos eran un primor, pero eso era matador, esos fueron mis comienzos, y tú repites lo que has aprendido, y das lengua y literatura como te la han dado, y esa no es la manera, oyendo a Teresa Colomer, cómo una canción actual puede ser un poema de Garcilaso, eso te abre un mundo, te da solución a lo que tú no sabes, a ti te enfrentan a dar una clase, lo triste es que sea por tu cuenta, y luego, un alumno que tenga dislexia, yo no sé cómo tratar eso, ¿y tú cómo tratas eso?, yo el primer curso que di fue de la UNED, fue dificultades en el aprendizaje y la evaluación, hice tres cursos a la vez, uno de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pagándolos yo, y uno de evaluación, otro de dificultades, cómo los de Lengua no sabemos nada eso, Filología tiene que

estar encaminada la mayoría de las veces a la enseñanza, tiene que estar enfocada a la enseñanza, tenemos que saber cómo dar, cómo evaluar, y eso lo he aprendido con el CEP, por mucho que la gente hable mal del CEP, y no lo digo porque seas del CEP y estés aquí, tú sabes que soy muy burra diciendo las cosas, yo he aprendido muchas cosas, y otros han sido desperdiciados, pero en la mayoría he aprendido experiencias, yo siempre aprendo, siempre se aprende, y aprendo de buenos ejemplos, no hay más.

ENT- PUES ME HA ENCANTADO, ME HA GUSTADO MUCHO ESTA CHARLA, LA DAMOS POR FINALIZADA PORQUE CREO QUE HEMOS TOCADO TODO LO QUE PODÍAMOS TOCAR.

### ***S07. Ramón***

ENT- HOY ES 6 DE NOVIEMBRE DE 2017, Y ESTA ES LA ENTREVISTA A (nombre). PUES, ESO, QUE ESTO ES UNA CONVERSACIÓN QUE VAMOS A MANTENER SOBRE EDUCACIÓN LITERARIA Y LO QUE ME GUSTARÍA ES QUE ME HABLARAS DE TU EXPERIENCIA, NO COMO PROFESOR SINO COMO ESTUDIANTE, TU ÉPOCA DEL INSTITUTO, SI RECUERDAS ALGÚN PROFESOR QUE TE MARCARA O ALGUNA LECTURA, CÓMO HAS LLEGADO TÚ A DONDE ESTÁS.

S07- Pues, mira, yo la verdad yo, ciertamente es curioso, primero tuve una maestra en el cole, bueno yo estudié en Barcelona, ¿vale? Yo soy de Barcelona, nací en Barcelona, estuve en Barcelona hasta los 17 y allí tuve un cole muy especial porque era una cooperativa de profes, maestros, eran hippies todos, yo en el 78-79, en cuarto de EGB, no tenía Religión, por ejemplo, yo tenía Expresión Artística, hacíamos teatro, tenía una maestra que me introdujo el amor a la literatura, pero, luego ya, llegué al instituto y me estampé con la literatura seria y me atasqué completamente, tuve a una profesora de Granada que, bueno, me quería mucho, me apreciaba mucho, pero era absolutamente negado para la literatura, las Matemáticas, la Física y la Química se me daban muy bien, pero la literatura no la entendía nada, y si era Lorca ya ni te cuento, y ella me recomendó que hiciera Ciencias, mis profesores de Ciencias estaban locos porque me cogiera Ciencias porque era muy bueno, pero a mí las Ciencias me aburrían soberanamente porque no me suponían ningún reto, ¿sabes? Me parecían tan fáciles que no me motivaban y no podía soportar que se me resistiera la literatura, no podía soportar que se me resistiera Lorca, entonces contra todo el mundo me decidí a hacer Letras, al final conseguí superar aquello, entender a Lorca, entender y apreciar la literatura como se merece, entonces ya en COU mi nota media era 10, entonces ya pude hacer literatura que era lo que yo quería. Otra cosa es ser profe, bueno desde ese punto de vista la literatura yo la he disfrutado aunque en mi casa no había afición, no había libros.

ENT- ¿RECUERDAS ALGÚN LIBRO EN ESPECIAL?

S07- Sí, mira, recuerdo *El alcalde de Zalamea*, el primer libro que me leí porque mi madre fue a comprarme un tebeo, no había tebeos pero había una colección de estas de quioscos, esa semana tocaba *El alcalde de Zalamea* y me lo trajo y yo aluciné, a partir de ese momento me gustó tanto que todo lo que pillaba, todo el dinero que pillaba era para libros, y el primero que me compré con mi dinero fue *El doctor Jekyll y Mr. Hyde* y a partir de ahí me enganché, luego organicé en mi barrio, allí en Barcelona, un mercadillo de libros con mis vecinos, nos pasábamos los libros, de Agatha Christie, y bueno, nada ya al final fui aprendiendo lo que era una biblioteca, fui sacando libros, y compartiendo los míos, y bueno ya en la facultad la verdad es que disfruté mucho.

ENT- ¿DE LECTURAS ASOCIADAS AL ESTUDIO, EN EL INSTITUTO, O ALGÚN PROFESOR?

S07- Sí, yo recuerdo, como te decía, Rosa, Lorca, ¿vale?, que me marcó muchísimo, y, en realidad, las lecturas del instituto no me suponían algo agradable, esas lecturas obligatorias de *El Cid*, sí recuerdo que me gustó especialmente, supongo que, bueno, porque son afines a mí, *El libro del buen amor* de Juan Ruiz y *Luces de Bohemia* de Valle Inclán, esas quizá de las que me mandaron en el instituto fueron las que más me gustaron, las que más disfruté, luego ya, evidentemente cuando entras en la facultad empiezas a apreciar otras cosas.

ENT- ¿DÓNDE ESTUDIASTE TÚ?

S07- ¿La facultad? En Ciudad Real porque mis padres volvieron, eran de allí, y estudié en la facultad de Ciudad Real que, para mí, es un lujo, yo sé que no tiene mucho nombre, pero, éramos doce, doce de Hispánicas, terminamos unos seis, con lo cual aquello eran clases particulares, no pudimos especializarnos en nada, éramos muy poquitos, pero eso hizo que nuestra preparación, a ver, por ejemplo, de cara a las oposiciones se notaba mucho, iba gente que o eran de Lengua, de Literatura, y nosotros, pues, éramos todoterrenos, ¿vale? Y enseguida todos los de mi promoción sacamos la plaza, no tuvimos mucho problema, pero, bueno, yo la verdad es que la facultad disfruté mucho, pero de lo que más voy a disfrutar es de que me enseñen cosas, y a mí la poesía, claro, es algo que seguía sin entrarme y ya, por fin, encontré a un profesor, que sigue allí en la facultad de Ciudad Real, además he conocido a un muchacho en Granada que se ha venido aquí, pero empezó allí y veo que sigue haciendo adeptos, claro, este también está encantado con él y es un profesor que nos enseñó muchísimo de poesía, de poesía actual, disfruté mucho cuando me felicitó por mi examen de quinto de carrera porque me dijo que era el mejor que había visto en la carrera, entonces, me gusta ese tipo de retos, la poesía, la verdad, es que me gustó mucho, al final la disfruto una barbaridad, pero una barbaridad.

ENT- ¿Y POR QUÉ TE HICISTE PROFESOR?

S07- Mira, lo de profesor no lo tenía claro, es más, si me apuras, era algo que no me llamaba. Hice unas oposiciones por no oír a mi padre ya, porque claro el hombre ya quería que hiciera lo que había que hacer, y yo como no sabía lo que hacer porque solo sabía que me gustaba la literatura, bueno, pues la hice, tuve suerte, me dieron una interinidad, me dieron plaza, y bueno me enfrenté a ello como pude. La suerte que tuve es que el primer día tuve un problema con el coche y llegué tarde, 10-15 minutos tarde, llegué tan deprisa que no me dio tiempo a ponerme nervioso, llegué pidiendo disculpas a todo el mundo, llegué a la clase, pum pum, me metí, di la clase, y cuando salí dije «esto es lo que quiero», me lo pasé tan bien, tan bien, disfruté tanto, que entonces me puse a estudiar en serio las oposiciones hasta que las saqué, pero a priori no, ahora, después de estar en una clase, llevo ya 23 años y sigo, me lo paso muy bien con los chavales, pero el primer día fue eso, entré flechado en la clase.

ENT- ¿EMPEZASTE EN CASTILLA-LA MANCHA?

S07- Sí, llevo dos cursos en Andalucía, este es mi tercer en Granada, mi mujer es de La Chana y después de muchos años quiso venirse aquí de vuelta, y como me gusta mucho esto, pues, sin problema, ahora quiero ser granaíno.

ENT- NI CATALÁN, NI MANCHEGO...

S07- Bueno en Castilla-La Mancha me lo he pasado muy bien, pero me gusta mucho Granada, se vive muy bien y estoy muy sorprendido, sabes, porque la gente aquí es muy imaginativa trabajando, y muy innovadora, siempre busca, y en Castilla-La Mancha son más serios y lo que se busca es cumplir con la ley, cumplir con la norma, y aquí se fomentan otro tipo de cosas, la creatividad, que aportes cosas nuevas, allí no se aprecia, y a veces cuando intentas algo nuevo te llevas muchos palos, y aquí, es verdad que a la hora de cumplir hay más relajación, pero, bueno, todo el mundo cumple y encima te permiten, yo con eso estoy encantado, allí hubo épocas en las que lo pasé mal, porque hubo enfrentamientos yo publiqué una serie de cuentos para la ESO y en mi centro los prohibieron, o sea que, yo veía que los centros de al lado los estaban leyendo y en mi centro el director consideró que no, eso duele, sabes.

ENT- Y YA COMO PROFESOR, ¿QUÉ PAPEL CUMPLE LA LITERATURA EN TUS CLASES?

S07- A ver, para mí la literatura es lo más importante en mis clases, pero la asignatura es Lengua y Literatura, yo todavía añoro cuando empecé, yo empecé dando clase en COU, y era Lengua [por un lado] y Literatura por otro, entonces, podías volcarte o en la una o en la otra, desde que tenemos la ESO ya tenemos Lengua y Literatura, entonces, bueno, yo procuro darle toda la importancia a la literatura porque a mí me llama mucho la atención, lo que pasa es que no podemos descuidar la lengua y es verdad que he ido

apreciándola a medida que he ido teniendo que explicar y enseñar, pero a mí lo que me apasiona es la literatura, lo que me mueve de verdad, y donde noto que ejerzo una mayor influencia en los alumnos es en la literatura, y se nota eso.

ENT- ¿POR QUÉ?

So7- Pues porque (piensa) tengo ya muchos amigos alumnos que siguen en contacto conmigo y algunos ya son escritores, algunos han publicado libros de poesía, con otro ya he hecho programas de radio sobre literatura, programas *online*, un antiguo alumno que es informático y otro que es periodista en la Ser, y teníamos un plan de radio sobre literatura porque querían seguir reuniéndose conmigo para hablar sobre literatura y como no sabían cómo hacerlo, pues se inventaron el programa de radio y por *Skype*, una vez a la semana, hablando sobre literatura y los libros que nos habíamos leído, y me gusta ver que sigo teniendo antiguos alumnos que siguen pidiéndome recomendaciones, y veo que ellos también han cogido amor a la literatura y eso me gusta muchísimo, me sigo, el otro día me encontraron por *Facebook* una antigua alumna a la que le di clase en Ciudad Real hace mucho, 22 años, y me decía que desde que le di clase no había podido dejar de leer, todos los días tiene que leer, y a mí eso me encanta, que me lo digan me encanta, es una chica que se dedica, es panadera ahora, pero que no ha podido dejar de leer, entonces, y veo que sigue pasando, sigo teniendo... El año pasado me llegó una alumna justamente de Barcelona y enseguida se puso a leer porque en mi clase leemos todos, y, bueno, seguía el ritmo, muchos libros, y, bueno, al final de curso me confesó que es que ella antes de entrar a mi clase no había leído ni un libro, y yo no me lo podía creer, «si no has parado desde que entraste en clase», pero antes nada, lo que pasa es que dice que nos vio a todos sentados leyendo y qué iba a hacer ella, entonces, en el momento en el que le di un libro que la enganchó, pues ya está, entonces, eso gusta mucho, la verdad.

ENT- ¿Y TÚ QUÉ PREFIERES LA EDUCACIÓN LITERARIA, COMO DICE AHORA EL DECRETO, O LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA? ¿TE MUEVES MÁS CÓMODAMENTE EN UN SITIO O EN OTRO? ¿QUÉ ES PARA TI LA UNA Y LA OTRA?

So7- Yo es que considero que la educación y nuestro trabajo se encarga de despertar curiosidades, en fomentar lo que tienen ellos, en ayudarles a que entiendan lo que tienen a su alrededor y que aprecien lo que no aprecian, pero hay algo que me molesta muchísimo que son los exámenes, una cosa que no entenderé nunca, que valoremos a los alumnos por lo que recuerdan, por lo que está a golpe de Google con el móvil, es una tontería tremenda porque está ahí, que tienen que tener unos conocimientos, pues sí, evidentemente, pero a los conocimientos se llega sin tener que obligar a la gente a estudiar. Mira, yo uno de los mejores alumnos que he tenido, un máquina, ya ha terminado Filosofía y Filología Hispánica, ya ha publicado un libro de cuentos, ha

ganado algún concurso, ha ganado un concurso de cuentos en Barcelona porque hizo Filosofía en Granada y Filología Hispánica en Barcelona, y ha ganado un concurso de relatos en catalán, es decir, siendo manchego, y cuando fue al instituto me dijo que yo había sido el profe con el que más había aprendido, y yo dije, pero eso es imposible, le di Literatura Universal, que era una optativa que no entraba en Selectividad antes, yo tenía cuatro horas, no tenían que ir a examinarse, entonces, yo no tenía libro de texto, no tenían que copiar apuntes, no tenían exámenes, lo único que hacíamos era hablar, investigar, trabajos, y me decía que conmigo era con quien más había aprendido, «pero si no tenías que estudiar», y me dice «ya, pero es que para aprender no hace falta ponerse a estudiar», y yo sigo pensando eso, sigo pensando que eso es muy importante con los buenos alumnos y con los malos.

ENT- ENTONCES, ¿TÚ CÓMO PLANIFICAS? ¿EN QUÉ CURSO DAS CLASE?

So7- Ahora estoy con 1.º, 3.º y 4.º de la E.S.O. y, básicamente, lo que busco es sacar, a ver, yo me centro en dos focos, por un lado la literatura y por otro en lengua, intento que utilicen bien el lenguaje, darles primero la sintaxis, que es un poco dura, vale, pero considero que esto es como los coches, si sabes un poco de mecánica, sabes cómo funcionan, si sabes cómo es el lenguaje por dentro, sabes utilizarlo, entonces, me centro, sobre todo en esas dos caras, y lo que aprovecho muchas veces son los recursos de los libros, que son muy imaginativos, la verdad, yo tengo, ahora mismo estoy trabajando con Edelvives y tiene recursos muy interesantes, pero luego juego mucho con lo que veo en ellos, yo puedo planificar todo lo que sea, pero luego me salto mucho mis planificaciones porque cada grupo de alumnos es de una manera, y luego, por fin he conseguido montar una emisora de radio, entonces, que creo que es un recurso increíble para motivarles de cara a cualquier cosa, yo les mando investigar sobre autores, sobre movimientos, ellos se apasionan porque luego saben que van a hablar, que van a ir a una radio, que van a poner música, y no necesitan estudiar, pero tienen que investigar, tienen que buscar en internet, que buscar, tienen que trabajar en grupo, les dejo que revolucionen la clase, pero sé que están aprendiendo bastante; hoy me han llegado de 1.º de la ESO que se lo han pasado muy bien este fin de semana haciendo entrevistas, les he mandado entrevistar a gente de sus pueblos, temas que a ellos les ha apetecido, pero, bueno, les estoy ayudando a eso, a que aprendan a expresarse oralmente, a que aprendan a tomar apuntes, a sacar información de las entrevistas, ya está, pero hay que buscar los recursos que a ellos les diviertan. Luego utilizo mucho las tecnologías, utilizo mucho internet, *youtube*, todo lo que puedo porque es que sin eso ellos ahora mismo, es que, yo ya soy mayor, pero aun así tenemos que entender los profes que eso de seis horas sentados como antes, eso ya se acabó, pero hay muchos compañeros que siguen

sin entenderlo, pero yo creo que si consigues que de alguna manera se diviertan, van a aprender mucho más, si los tienes cabizbajos, escuchando, van a ser impresoras.

ENT- ¿PERO CUANDO TE PLANTEAS LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, ESE MÉTODO?

S07- Mira, les leo mucho, leo mucho en clase, les hablo de las relaciones que tienen una literatura con otras, les pongo ejemplos, para que me entiendas, por ejemplo, el otro día les tengo que explicar a Bécquer, en 4.º, bueno, pues, aprovecho para hablar de cómo cambió la poesía a finales del XIX, les hablé de Poe, me metí en internet, me metí en *youtube*, les puse un vídeo de *Los Simpsons*, donde Homer sale recitando el poema de El cuervo de Poe, les puse el corto de *Vincent* de Tim Burton sobre que el niño quiere ser Vincent Price y recita a Edgar Allan Poe, entonces, bueno, los vas metiendo, que entiendan que la poesía y la literatura no es una cosa encorsetada, que solo está en los libros, está en la vida. O la semana anterior que de Halloween aproveché para dar la literatura gótica, entonces, bueno, hicimos un pasaje de terror en el instituto y se disfrazaron de Frankenstein, de Drácula, y se sabían toda la historia de Mary Shelley, de lord Byron, de aquella noche, lo iban explicando, pues, eso, que no sé si estar sentado..., que es necesario a veces, ya, no siempre puedes explicar las cosas, pero si puedes inventar cualquier cosa, entonces, yo me dejo llevar por lo que ellos piden, entonces, a veces cuando los veo que están callados, sentados, atendiendo y veo que tienen interés, sigo, pero cuando veo que se dispersan y veo que no prestan atención, entonces empiezo a inventar cualquier cosa porque es que si no, los pierdes.

ENT- ¿Y LO DE... TIENES, UTILIZAS LECTURA SILENCIOSA?

S07- Sí, los primeros 10-15 minutos leemos todos.

ENT- ¿LECTURA LIBRE?

S07- Ellos dicen su libro, tienen toda la biblioteca a su disposición, yo no pongo ninguna lectura obligatoria, pero luego vienen todos a preguntarme y hablan mucho entre ellos, que eso es muy bueno, entre ellos se recomiendan, pero yo, por ejemplo, pues ahora mismo tengo prestados de mi casa quince libros, de mi casa, porque les hablo de libros, y «es que no están en la biblioteca», «bueno, yo te lo traigo», porque como no podemos comprar, y de películas, igual, al final les tengo que llevar el disco duro, se lo llevan a su casa.

ENT- ¿Y ESO LO EVALÚAS?

S07- ¿La lectura así? Sí.

ENT- ¿CÓMO LO EVALÚAS?

S07- A ver, yo doy por hecho, bueno, doy por hecho, yo los veo leer, o sea que sé que leen, y luego les doy un modelo de ficha que me hacen, unas preguntas básicas que me sirven, simplemente, para, a algunos les tengo que poner mejor nota que a otros

porque unos se entienden mejor lo que han leído, a otros les cuesta más, pero, bueno, la ficha de lectura es una excusa para ver qué diferencia notan ellos porque no los puedo evaluar igual, hay chavales que se esfuerzan mucho más, pero, bueno, eso tienes que tenerlo en cuenta, a veces lo hago a través de la ficha de lectura y a veces también a través de la dificultad del libro, eso ellos no lo saben, para mí un libro es un libro, una lectura siempre es una lectura, me da igual que sea un tocho, que sea, da igual, pero luego yo a la hora de evaluar lo tengo en cuenta, y luego simplemente tengo mi hoja de cálculo con un tanto por ciento, el trabajo en clase también y la actitud, y la hoja de cálculo evalúa eso, yo tengo metidos los porcentajes establecidos y ya está, pero yo evalué la actitud en clase, si leen, si no leen, si pierden el tiempo...

ENT- CUANDO ELLOS LEEN, ¿HACEN...? §

So7- Sí, un modelo de ficha que, además todos tienen que cumplir una serie de criterios que tengo puestos sobre cómo se presenta un trabajo, para que también aprendan, pero nada, son unas preguntas básicas, unas preguntas básicas, primero para que sepan citar bibliográficamente, el autor, el título, la editorial, el número de edición, y luego preguntas de comprensión, siempre les pido que hagan un glosario de las palabras que no saben, que tienen que buscar en el diccionario y luego las van anotando en clase, y luego que me den su opinión, en general son preguntas básicas, y luego prefiero que me lo envíen por correo electrónico, en papel ya se me llena la casa de papeles, pero sí luego al final de la evaluación tienen que haber hecho dos, pero, vaya, que la mayoría van por la tercera lectura, luego ya, cada lectura extra que hacen les subo 0,25, al final de la evaluación.

ENT- ¿QUÉ TIPO DE LIBROS LEEN?

So7- A ver, de literatura juvenil muchos, de la que hay en el instituto, luego las niñas están muy enganchadas a un autor que se llama Blue Jeans, que se vende como... Pero va por sectores, está el grupo de chicas que leen Blue Jeans, el grupo de chicos y chicas que leen literatura fantástica, fans de Tolkien, Laura Gallego, luego están los de miedo y crímenes, es decir, hay como grupos y entre ellos se recomiendan, hablan, se dejan libros, y luego cuentan con el apoyo de la directora de la biblioteca municipal del pueblo, que como no hay mucho dinero, le digo, «mira necesito estos libros», ella los pide y ella los presta allí, entonces viene bien porque así prestamos libros los dos. Ahora me ha dejado, hay 26 libros de *El principito* porque quiero que lo lean porque el año que viene es el 75 aniversario, quiero que lo lean y que vaya una compañía que se llama Luna teatro, que son muy buenos, y este año presentan *El principito* en francés y en castellano, entonces, como la mayoría de los de 4.º están en francés, quiero llevarlos a que vean *El principito* en francés, pero primero quiero que se lo lean en castellano, va

a ser la primera vez que proponga una lectura para todos a la vez, porque no me gusta, prefiero que lean...§

ENT- PERO TÚ, ¿DE TODAS ESAS LECTURAS, ESAS TENDENCIAS, CUÁL TE GUSTA MÁS? ¿TE GUSTA BLUE JEANS?

So7- A mí no me gusta Blue Jeans, yo lo que les dejo es leer y cuando luego me piden opinión, me piden que les recomiende, entonces, les voy metiendo por lo que considero que es mejor literatura.

ENT- ¿TE HAS LEÍDO A LAURA GALLEGO, A...?

So7- A Laura Gallego sí, me he leído a muchos de estos autores, y algunos son muy buenos, claro entiendes por qué triunfan, lo del Blue Jeans este no lo entiendo tanto, pero, bueno, son novelas de amor romántico tipo culebrón que les encantan a las niñas, son unos tochos tremendos, ¿eh? Y los devoran, pero, mira, tengo una que se ha leído de todo, Blue Jeans, bueno muchos empiezan leyendo novelas en una aplicación del móvil y hay jóvenes que escriben directamente en una aplicación del móvil, y cuando tienen éxito les publican el libro, entonces, esta chica que ha leído en todo esto, ya hace un par de semanas que me dijo «es que ya no sé qué leer», y entonces le recomendé a Murakami, que es uno de mis autores favoritos, *Tokio Blues* de Murakami y está encantada de la vida, entonces, y la sigo metiendo en la literatura oriental, que le gusta mucho, pero primero tienes que dejarlos que amen la literatura.

ENT- PARA TI DEL CANON, O SEA, EN 3.º Y 4.º HAY PARTE DEL CANON, SIGLO DE ORO, XIX, PARA TI ES MUCHO MÁS AMPLIO...

So7- No creo que haya un canon que leer, para mí en gran medida que la gente no lea en este país es culpa de los profes de literatura, nos hemos empeñado en que con 14-15 años la gente se lea *El Cid*, la *Celestina*, y hemos apartado la literatura, yo prefiero que amen la literatura y luego que aprecien la buena literatura, es así de sencillo. No tienes edad con 14-15 años para apreciar *El Cid*, yo aprecié *El Cid* en la facultad, antes me resultaba horroroso, además la literatura, mi favorito era Agatha Christie, y no está en ningún canon y menos de literatura, ama la literatura y luego ya llegarás a amar los clásicos y la buena literatura, o no, y ya está, pero por lo menos algo te vas a llevar, entonces, yo los textos clásicos prefiero leérselos en clase y luego explicarlos porque si no, no van a entender nada, de nada, entonces, prefiero leer Bécquer, leer fragmentos de *El Cid*, pero leerlos en clase, creo que dejarles esos libros no van nada más que a perder lectores, y en cambio conmigo tienen que leer cinco libros al año, bueno, al curso, durante el curso, y tengo una media de entre 8 y 9, leen mucho más de lo que deben, entonces, creo que es mejor así.

ENT- ¿LOS TEXTOS LITERARIOS LOS USAS PARA ENSEÑAR LENGUA O MÁS ALLÁ DEL COMENTARIO?

S07- A ver, en ocasiones mezclo, pero prefiero, los textos literarios prefiero analizarlos desde el punto de vista de lo que a mí me emociona, y luego textos literarios más de su estilo, de lo que ellos leen, esos sí los puedo utilizar, o textos sacados de páginas web, prefiero utilizar textos más cercanos a ellos, y la literatura prefiero que aprecien lo que es la belleza que se puedan alcanzar con las palabras, no utilizo muchos, no los cargo, pero sí que tengo una antología, una recámara de textos que sé que funcionan, que sé que les emocionan, que en un momento dado les puede llamar la atención, y es curioso, pero año tras año me sigue yendo bien, Espronceda, o leerles en voz alta la «Canción del pirata», lo que me sigue funcionando muy bien, el leerles poesía en clase, se quedan alucinados, y la verdad es que a muchos...§

S07- ¿CUÁL ES EL GÉNERO QUE MÁSTRABAJAS?

S07- ¿En clase? La poesía, como ellos leen mucha novela, la poesía, pero me gusta mucho también trabajar el teatro para que entiendan que también hay, y me gusta también trabajar textos extraños, quiero decir, que no asocien una literatura con lo establecido, me gusta coger textos literarios que no sean corrientes, yo qué sé, mira tengo un libro que me funciona muy bien que se llama *Feroces*, de poesía radical y heterodoxa en la última literatura española, a finales del siglo XX, pero funciona muy bien porque es una poesía radical, diferente, que se sale de los cánones, pero luego me gusta buscarles textos que eso, que no sean lo que se espera de la literatura, pero, claro, para que no sea lo que ellos se esperan, le lees a Espronceda y para ellos es una cosa extrañísima, claro, y luego tengo, lo que pasa es que ese es muy difícil de extraer, un fragmento de Agustín Fernández Mayo, que es un físico, pero escribió *Nocilla experience*, y a mí es que me alucina ese tipo de literatura tan rara, lo que pasa es que no tiene, es un texto íntegro, no lo puedes cortar, lo que aprovecho mucho son las letras de las canciones, eso me da muchísimo juego, intento que busquen, yo enseño canciones de los que considero que son buenos escritores, ¿vale? Bob Dylan, Leonard Cohen, pero también la de muchísimos españoles, a mí me gusta mucho las letras de Iván Ferreiro, por ejemplo, muchísimo, *Extremoduro* tiene muy buenas letras, y tiene muy buenas citas, lees a *Extremoduro* y dices «esto me suena a Pablo Neruda, este verso es de Machado», a mí me sorprendieron cuando los descubrí, y luego ya les dejo que decidan y ahí ya tengo que censurar, «mira qué canción más bonita de *Camela*», y digo no, entonces tengo que intentar que aprecien lo que yo les quiero enseñar, pero viene muy bien trabajar con la música, muy bien, con las canciones.

ENT- ¿A TITE GUSTA?

S07- ¿Lo que hago? Me apasiona lo que hago, la verdad, y lo que me gustaría es sacarlo del aula, sacar lo que hago con los alumnos sacarlo del aula, hace poco planteé, por ejemplo, una experiencia que se llama «Poemas desencantados», es una idea que

se me ocurrió que es recitar letras de canciones como si fueran poemas, con la música de fondo, pero recitarlo como si fuera un poema, entonces la gente cuando lo oyen aprecia realmente la letra, porque muchas veces escuchamos una canción, la decimos por decir, pero no nos hemos parado a ver lo que quiere decir realmente, ni valoramos la belleza que se encierra ahí, lo hice en la biblioteca y funcionó muy bien, y luego lo hice en otro pueblo y funcionó también muy bien, en un café literario y me sorprendió porque, bueno, allí fueron muchos amigos míos, como me dijeron algunos, iban por compromiso, se esperaban lo peor, un recital de poesía, como me decía uno, «me he tomado cinco cervezas antes», y que me felicitaran ellos que no son especialmente amantes de la literatura, o que me dijeran que por fin habían entendido canciones que les gustaban, que se sabían la letra y que no la habían entendido hasta que las recité, me gustó muchísimo, y me encanta esa posibilidad de sacar la literatura fuera porque es que la literatura está en todos lados, la gente no lo entiende, la gente se dedica a hablar de fútbol, a hablar de política, y se olvidan de lo más importante, pero, bueno, a mí me sigue apasionando.

ENT- ¿Y EN EL INSTITUTO, TUS COMPAÑEROS, CÓMO TE LLEVAS...? ¿TIENEN LA MISMA VISIÓN?

So7- Hay compañeros que sí y compañeros que no.

ENT- ¿OS COORDINÁIS PARA HACER ALGUNA ACTIVIDAD?

So7- Sí, con alguno te puedes coordinar, hay otros que van más a lo suyo.

ENT- ¿HAY ALGUIEN MÁS EN LENGUA?

So7- No, en Lengua estoy yo solo, y los cursos en los que yo no doy, lo dan compañeros de Inglés o de Francés, pero, por ejemplo ahora es que con la radio tengo varias propuestas para hacer programas con otras áreas, luego, por ejemplo, está el aula de música, el compañero, que hace obras de teatro con los alumnos, solo que bueno, él se encierra en su mundo y hace musicales, además es una idea muy buena porque hace dos obras al año con los alumnos de 4.º, y luego las llevan a la residencia de mayores en los pueblos, y es una experiencia muy bonita, la verdad, pero es como que ya lo tiene en su área, pero yo lo, por ejemplo el año pasado lo aproveché para hacer un radio-teatro y como habían hecho *Bodas de sangre*, luego lo utilicé para el programa de radio, pero la verdad es que necesitaríamos mucha más coordinación, aprovechando recursos y las ideas, porque, luego, hablas con la gente y la gente tiene ideas muy chulas, pero vivimos en la burbuja de nuestra clase, y es que no somos capaces de salir de ahí, es una cosa extraña, la verdad, y más en un instituto como el mío, que somos quince profes, pero que hay semanas que hay compañeros a los que no los veo, porque cada uno va a su clase, a su clase, y ya está, creo que deberíamos hacer un esfuerzo por coordinarnos más y aprovechar que tenemos unos alumnos que son muy buenos también, y son muy

buenas personas, independientemente del nivel, son buena gente, son chavales de pueblo y deberíamos de aprovecharlos más.

ENT- ¿Y A TI QUIÉN TE HA ENSEÑADO A SER PROFESOR? ¿EN LA FORMACIÓN INICIAL, LA FORMACIÓN PERMANENTE? ¿QUÉ HAS APROVECHADO DE AMBAS, HAS APROVECHADO ALGO?

S07- A nosotros en Filología no nos enseñan a ser profes, el CAP te sirve para poco, yo de los que más he aprendido para ser profe es de mis compañeros, por ejemplo en sintaxis he llegado a un método personal para analizar sintácticamente que viene de lo que he aprendido de un montón de compañeros y a la hora de dar clase igual, oyes lo que hace un compañero, lo que hace otro, y reflexionas sobre lo que han dicho, y de los que más he aprendido es de mis compañeros porque el primer curso que hice que era obligatorio de 100 horas, aquello fue un pestiño insoportable, todo legislación y decidí que no iba a hacer más cursos, y apenas he hecho más porque he preferido darlos, desde el principio porque desde el principio, es verdad, que me metí en el mundo de internet y de las nuevas tecnologías, y siempre he dado cursos de internet y aplicaciones en el aula, y he dado pocos cursos de formación en el CEP, lo que pasa es que los pocos que he dado los he aprovechado, pero, al final, de lo que más aprendes es de tus compañeros y de tus errores, de lo que no te funciona tienes que aprender, y cuando ves que algo funciona tienes que sacarle más posibilidades, pero al final son los compañeros. Sigo acordándome de una compañera que tuve de Historia el año que aprobé, que se jubilaba ese año, y seguía preparando sus apuntes con una dedicación, y renovándose, y se apuntó al curso de internet, y yo decía, «pero si esta mujer se jubila», pero ella no, ella estaba ahí aprendiendo, le hice su primer cuenta de correo, entonces, claro, eso te enseña que puedes seguir trabajando y esforzándote lo que quieras, también aprendes de tus errores y de los de tus compañeros.

ENT- ¿Y DE EDUCACIÓN LITERARIA QUÉ CREES QUÉ TIPO DE FORMACIÓN SERÍA NECESARIA?

S07- ¿Pero para los profesores o para los alumnos?

ENT- PARA EL PROFESORADO. CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS LA LITERATURA Y CÓMO DEBERÍA ENSEÑARSE.

S07- Yo creo que tenemos que leer mucho, mucho más, y analizar muchos textos, el problema es, como decía un profe mío, había mucha gente estudiando Filología Hispánica porque no le daba la nota para otra cosa, y luego no les gustaba leer, yo es que no concibo estudiar literatura si no te gusta leer, tenemos que abrir nuestra mente y olvidarnos del canon, y llevarlos a que disfruten de la literatura y para eso hay que utilizar muchos recursos, hay que leer muchos libros, y sobre todo buscar todo tipo de recursos que les resulten atractivos, pero que tengan que ver con la literatura, entonces creo

que lo mejor sería lo que... hacer grupos de trabajo, propuestas, qué me ha funcionado, compartir experiencias, es una de las mejores formaciones, qué me ha funcionado a mí en clase, qué me ha funcionado para explicar esto, qué he visto que sí les motiva y qué he visto que no, pero lo que tenemos que olvidarnos es llegar a una clase y soltar 50 o 60 minutos de charla y que ellos no hagan nada porque así no vamos a ningún sitio, aunque sea que analicen fragmentos pequeños, yo qué sé, a mí me encanta explicarles las vanguardias y explicarles cómo se hace un poema dadaísta, sacar el periódico, sacar tijeras y que hagan un poema dadaísta, y luego se ríen tal, pero, luego, disfrutaban mucho, a mí me ha ido muy bien lo del taller de haiku, que hagan poemas japoneses, si nos vamos más allá, en otro centro teníamos un proyecto que llevábamos a los niños por las tardes al instituto, una vez a la semana para que les dieran clase los chavales a sus padres, entonces, los miércoles, había una clase de aeróbic, había una profesora de Educación Física y le daban aeróbic a los padres, otro día era taller literario, entonces, yo les enseñaba a hacer haikus y ellos enseñaban a sus padres a hacer haikus porque es algo que les tienes que enseñar, y bueno, era algo alucinante porque los padres iban encantados porque eran poetas, los chavales más, luego los traducíamos con Google y los pintábamos en las paredes, pero es eso, que vean, cuando son cosas que hacen ellos aprecian mucho más la belleza de lo que encierran las palabras porque saben realmente lo que quieren decir, entonces saben que lo que están leyendo no son solo palabras sino que son mucho más, hay que ayudarles a que también escriban y es increíble.

ENT- ¿LOS EXÁMENES CÓMO SON?

So7- Hago exámenes, no me queda más remedio, hago pocos, mis exámenes, básicamente, llevan textos porque tienen que seguir demostrando lo que tienen que leer, y luego suelo facilitarles la labor, no me gusta que los exámenes supongan un entorpecimiento a lo que están aprendiendo, les suelo poner ejercicios muy muy similares a los que hemos hecho, mucho, a los que hemos hecho en clase, si en clase en cada bloque les pongo ejercicios del libro, pongo tal práctica, yo los corrijo con todo el detenimiento, todo el tiempo que haga falta, y luego en los exámenes igual, muy similares, vamos.

ENT- ¿CÓMO COMPUTAS, CÓMO PONDERAS?

So7- ¿Los contenidos con respecto a lo demás? Pues, tengo, los exámenes son el 60, las lecturas el 20, la actitud el 10 y el trabajo en clase el 10, y luego ya ajusto, porque tengo que redondear hacia arriba la tabla, la verdad es que bueno es poco relevante la nota, yo sigo defendiendo que deberíamos mirar atrás porque [de] los Institutos aquellos de Libre Enseñanza salieron Ramón y Cajal, Lorca, Dalí, algo sabrían, y no había libros de texto, ni exámenes, entonces, deberíamos fijarnos un poco más, pero tenemos que ceñirnos a lo que hay.

ENT- PERO TENÍAN EXÁMENES...§

So7- Pero no eran como los que tenemos hoy de conocimientos puro y duro, es que lo de imprimir lo llevo muy mal, lo de que tengan que imprimir, a ver cuando llegan a 2.º de Bachillerato que los tienes que preparar para Selectividad, pues ya está, es lo que hay, pero tienes que exigirles un mínimo, y te vuelvo a decir lo mismo, si tú consigues que ellos tengan interés, el mínimo lo consiguen seguro, a ver, salvo excepciones, que hay chavales que se niegan.

ENT- ¿LA COMPRESIÓN LECTORA CÓMO LA TRABAJAS O CÓMO LA MIDES?

So7- Vamos a ver, es que es muy difícil, sigo pensando que a los profes de nuestra asignatura, se nos exige una objetividad que es imposible, porque nos exigen valorar cosas como eso que es impensable, nadie sabe cómo hacerlo, yo lo que procuro es explicarles muy bien los textos, desmenuzarles bien los textos que vemos en clase, demostrarles que se enteran más de lo que ellos creen, y luego pedirles que entiendan el texto, y ahí a veces ves que son capaces de entender ciertas partes, otras no, que a veces no se fijan en lo que leen, y ya está, como decía un compañero que era profe de Química, «yo pongo en los exámenes la nota que he sentido», no había nada rojo en sus exámenes, nada, y era profe de Química, entonces decía, «he sentido un 6,3», y no había tenido nunca una reclamación, de hecho, dice, cuando lees un examen, no sé si te ha pasado alguna vez, tú lees un examen, vas puntuando y luego dices ¿un 7,5? Este examen está mucho más flojo, vuelves, revisas, y dices, «le voy a quitar de aquí, de aquí, para que tenga un 6, no se merece un 7,5» porque tú has leído el examen, o al revés, lo hacemos todos, es decir, yo sentí un 5, cuando reclaman tanta objetividad a la hora de corregir, no sé, porque no somos máquinas al menos en nuestra asignatura, un texto para alguien puede ser fácil, pues ya está, al final tienes que hacer muchas preguntas que valgan poquito para intentar coger a todo el mundo, y luego la literatura, imitar, darles textos, eso me encanta, intentan hacer un soneto, es que así es como se aprende, en la literatura hay que imitar.

ENT- PUES SITE PARECE, ¿NO?, CORTAMOS, ¿ALGUNA FRASE FAMOSA O CITA?

So7- No, simplemente que estoy encantado de estar en Granada, sobre todo porque una profe de Granada fue la que hizo que estudiara la literatura, me encanta Lorca, tengo tatuado uno de los sonetos, me encanta Lorca, lo disfruté mucho más cuando lo entendí, cuando por fin logras entender algo es una maravilla, y me costó, ¿eh?

### **So8. Luis**

ENT- HOY ES DÍA 5 DE MARZO DE 2018, Y ESTA ES LA ENTREVISTA A (nombre). PUES SITE PARECE, EMPEZAMOS, GRACIAS POR PRESTARTE A ESTA EXPERIENCIA Y

ME GUSTARÍA EMPEZAR POR TU VIDA, POR CÓMO LLEGASTE TÚ A SER PROFESOR DE LENGUA, POR QUÉ Y, SOBRE TODO, QUÉ EXPERIENCIA TUVISTE COMO ESTUDIANTE, NO SOLO YA EN LA FACULTAD SINO EN TU ÉPOCA ANTERIOR, EN EL INSTITUTO, SI TUVISTE ALGÚN REFERENTE IMPORTANTE, CÓMO LLEGASTE A LA LECTURA.

So8- Bueno, pues la verdad es que sí, es una pregunta interesante. Sí, mira, yo, yo tenía claro desde bastante jovencito, yo creo, posiblemente, que desde que tenía 12-13 años, que a mí me gustaba dar clase, pero lo veía, como eso, pues como un profesor, digamos, de Primaria, general, básico y tal, pero en segundo de BUP descubrí la literatura, y aquello fue para mí, a mí me gustaba mucho leer, yo era un gran lector, leía muchísimo, y el descubrimiento de la literatura, de su componente histórico, de las condiciones, de cómo se produce, pues, para mí fue fundamental, y yo creo que lo fue, pues como nos pasa muchas veces estas cosas, por el profesor que me dio clase, que se llamaba (nombre), este señor murió relativamente joven, no era mayor, murió no hace mucho, de hecho yo seguía teniendo contacto con él, por eso sé que murió, y este hombre fue el que me descubrió a mí la literatura. La literatura, digamos, no solo ya como fuente de placer sino también como fuente de conocimiento, como disciplina artística, etc., ¿no? Entonces, eso fue...

ENT- ¿TÚ ESTUDIASTE EN GRANADA CAPITAL, NO?

So8- Yo estudié en Granada, en los Maristas, sí, en Granada capital. Nosotros somos de ciudad, yo soy muy de ciudad, muy urbanita.

ENT- ¿Y QUÉ TIPO DE LECTURAS RECUERDAS?

So8- De antes de esa época, yo, la verdad es que como te comentaba, fui un lector voraz, a veces pienso que leía demasiado, yo empecé, sobre todo, con Julio Verne, al que sigo recordando con una pasión fascinante, de hecho sigo conservando algunos libros y algunos que, algunos que digamos que más actualizados en ediciones mejores y tal, como *La isla misteriosa*, a mí, personalmente, uno de los que más me gustan de Julio Verne es *La isla misteriosa*, como la continuación, por así decirlo, de *Veinte mil leguas de viaje submarino*; Salgari algo menos, pero también, y luego *El libro de la selva*, *El libro de las tierras vírgenes*, la traducción que yo leía de Kliping, era un libro también que me fascinaba. Esos son los libros que yo recuerdo como referentes, sobre todo Verne, algo de Salgari y *El libro de las tierras vírgenes*. Y de ahí ya pasé en la adolescencia, casi en la preadolescencia, la verdad es que muy jovencito, yo creo que era un chaval bastante inquieto intelectualmente, yo era muy tranquilo, era una persona muy buena, y recuerdo que de ahí pasé a, pues digamos, las primeras lecturas adolescentes, era la época, sobre todo de Hermann Hesse, leí *Siddharta*, leí *Bajo las ruedas*, que a mí fue un libro que me hizo pensar muchísimo, que no es de sus libros más conocidos, y, ¡caramba! Otro

libro de Hermann Hesse que ahora no recuerdo, yo no sé si se llama, mmm (piensa), *Demian*, que gira sobre el bien, el mal, conflicto moral, por ahí yo creo que fue un poco por donde comencé mis lecturas adultas, y la verdad es que de ahí pasé a lo adulto muy pronto porque otro fogonazo que recuerdo con más fascinación y eso coincidió con el descubrimiento de la literatura como fuente de conocimiento, como, fue la lectura de *Cien años de soledad*, que leí con 15 años, y que a mí aquello me cautivó.

ENT- ¿CÓMO LLEGAS TÚ A ESAS LECTURAS? ESTAMOS HABLANDO DE UNAS LECTURAS CON UNA ENTIDAD PARA LA ADOLESCENCIA QUE...

So8- Pues yo creo, yo pienso que a través de mis hermanos, mis hermanos mayores, es decir, yo creo que lo leía lo que leían ellos, de hecho yo algunos de esos libros conservo la edición y algunos son de mi hermano. Esto sí que es verdad que no se puede saber mi hermano es un gran lector y él sí compra, entonces, algunos libros de esos son de mi hermano, tienen la firma suya, pero, claro, yo en las mudanzas, en las vueltas y revueltas de la vida, pues yo se los iba cogiendo. Y en la música también porque yo recuerdo estar escuchando *Pink Floyd* con 13 años, *Génesis*, entonces, yo imagino que uno va haciendo un poco lo que los hermanos, al menos yo en una familia numerosa, y, pues más o menos tradicional, mi familia es tradicional, muy granadina en ese sentido, como antes señalaba, muy de Granada.

ENT- Y EL PROFESOR QUE TÚ ANTES MENCIONABAS, ESE TE LLEVA A LA LECTURA, PERO, COMO REFERENTE, ¿TIENES ALGÚN PROFESOR O PROFESORA QUE TE HAYA SERVIDO DE MODELO POSTERIORMENTE?

So8- Él mismo, él mismo.

ENT- ¿POR QUÉ? ¿CÓMO TRATABA LA LECTURA?

So8- Eh... él contagiaba, contagiaba la pasión, hay que reconocer que estamos hablando de una época en la que la lectura llegaba poco a las clases, se estudiaba la literatura como algo separado del aula, ¿no? Pero sí que es verdad que él transmitía una pasión, él leía muchos fragmentos, él, digamos, hacía la lectura modélica, él actuaba como modelo, pero, es verdad, que a mí me llamaba mucho la atención, sobre todo cómo leía, cómo leía la poesía, ¿no? Le gustaban, además, poetas que a mí no me descubrió porque, quizá, a mí esos poetas ya me los habían descubierto mis hermanos y la música de mis hermanos, claro, estamos hablando de los años 70, sobre todo Serrat y Miguel Hernández él los leía con muchísima pasión y yo ya los conocía, y recuerdo que se intervenía mucho en clase, pero con lecturas que uno tenía, digamos, de casa, previas, porque en clase, aunque se leía, se leían fragmentos, cosa que no era muy normal, pero se leían, y también hacíamos lecturas de libros completos en ediciones originales, vamos, yo esto no fue con él sino en octavo de EGB yo recuerdo leer el *Libro del buen amor* en castellano antiguo, en castellano medieval, y yo eso lo recuerdo como un sufrimiento,

yo no disfruté ese libro hasta bastante más tarde, o sea, yo quería cortarme las venas, y con la *Celestina* también, decía, «por Dios! Esto no...»

ENT- ENTONCES, ESO TÚ AHORA NO LO HACES...

So8- No, no, no, porque lo primero es que, como ya hemos hablado algunas veces *off the record*, a mí siempre me gusta introducir las lecturas y me gusta la lectura guiada en clase, si leemos clásicos los leemos adaptados, y, además, creo que necesitan a un guía, a un guía al lado para ir resolviendo cuestiones que la lectura plantea.

ENT- ME HA INTERESADO MUCHO LO QUE HAS DICHO DE LA LITERATURA COMO FUENTE DE PLACER, PERO TAMBIÉN COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO, ¿CUÁL SERÍA TU CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA? QUE ES EL CONCEPTO DEL QUE PARTE LA NORMATIVA ACTUAL, EN LUGAR DE HISTORIA DE LA LITERATURA.

So8- Pues yo creo, y efectivamente eso es lo que yo procuro hacer en las clases, que partiendo del placer, para mi gusto quizá la normativa incide mucho en la literatura como fuente de placer, que debe incidir, pero creo que quizá falta, a partir de ese placer, cómo nosotros satisfaciendo una curiosidad que puede ser pues casi innata ese descubrimiento, podemos ir construyendo el conocimiento, a mí me interesa mucho la literatura como fuente de conocimiento, como contribución de un ser humano a otro ser humano, de cómo él ha vivido el mundo, cómo lo siente y cómo lo ha ido, incluso, también construyendo. Yo recuerdo, por ejemplo, en poesía, no siendo mucho yo de poesía, me interesa la poesía, digamos, la poesía pura, la poesía metafísica, todo lo que contribuye un poco, precisamente, a entender el mundo, digamos, a través de la poesía, del misterio que tiene la poesía; todo eso a mí, la verdad, es que me gusta mucho. Yo, evidentemente, llevar eso al aula me parece complicado, pero creo que se puede dar fogonazos sobre algunos autores que no son necesariamente poetas puros, ¿no? Sino, pues, poetas de la experiencia, creo que los poetas de la experiencia funcionan bien en clase y les enseñan a comprender que, efectivamente, hay una forma de entender el mundo que muchas veces los seres humanos tenemos en común y, sobre todo, cuando eres adolescente, yo eso insisto mucho en clase cuando leemos en clase, pues, autores aparentemente más difíciles, más modernos, más complejos, y cuando les haces comprender la experiencia que hay detrás de esa lectura, se dan cuenta de que en el fondo, yo tengo la convicción de que en el fondo todo joven es un artista, como, no sé, un artista adolescente, que, sencillamente, ellos tienen que comprender que lo [que] ellos sienten y cómo empiezan a ver el mundo, que lo ven muchas veces como algo caótico, en realidad todos los seres humanos lo vemos igual, y que hay artistas que saben contárnoslo, que, a lo mejor, yo no lo sé contar pero a mí eso me parece uno de los retos más fascinantes que tenemos, que comprendan que hay otras personas

de otras épocas y de otras latitudes que han experimentado y han vivido lo mismo que ellos.

ENT- HAS DICHO [QUE] INTRODUCES LA LITERATURA CON LECTURAS GUIADAS, ENTONCES, ¿CÓMO PLANIFICAS TÚ ESE TIEMPO DEDICADO A LA LITERATURA EN TUS CLASES, COMO ALGO SEGREGADO DEL RESTO DEL CURRÍCULUM O DENTRO DE...?

So8- Bueno, segregado, digamos, como por tiempo, digamos, quizá sí porque procuro poder hacer la lectura casi del tirón; reservo un día a la semana, si vemos que no llega, pues, cogemos otro poco, digamos que, de tal forma, que esa lectura guiada pueda en el tiempo estar concentrada, pero, al mismo tiempo, sí que es verdad que procuro contextualizarla en el currículum en un tema, en una unidad, efectivamente, en un momento en el que tenga sentido para aquello que están aprendiendo en clase o con lo que están trabajando, por ejemplo, yo ahora vamos a leer los cuentos realistas y vamos a leerlos, casi ya terminando el trimestre, les he dicho que no se preocupen por las actividades que tengan que realizar y tal, que si no da tiempo ahora ya las haríamos después, pero es porque hemos llegado, efectivamente, a la literatura realista prácticamente al final del trimestre, te estoy hablando de cuarto; en segundo de ESO en ese sentido no hay problema porque como la mirada es genérica, es por géneros y tal, no hay problema, pero procuro hacerlo así.

ENT- ¿LAS LECTURAS LAS PROPONES TÚ?

So8- No, el departamento, entonces, bueno, hay de todo, hay lecturas con las que comulgas más y otras con las que comulgas menos.

ENT- ¿Y EL SISTEMA QUE SEGUÍS CÓMO ES? ¿ACORDÁIS UN NÚMERO CONCRETO, GÉNERO DETERMINADO?

So8- Sí, buscamos que haya lecturas de los tres géneros y, digamos, una por trimestre, aparte de los fragmentos, sí es verdad que se leen muchos fragmentos, o bien tanto del libro o buscados por internet, etc., y como obra completa, como lectura completa este modelo que te digo en mi caso, que sería una lectura completa y que se acuerda en el departamento por géneros y buscando la estructura del currículum que vaya con determinados apartados.

ENT- SÍ, SOBRE TODO EN 3.º Y 4.º.

So8- Sí, más que en 1.º y 2.º, efectivamente.

ENT- ME INTERESA LO DEL DEPARTAMENTO PORQUE HAS HECHO UN COMENTARIO DE QUE LLEGÁIS A ACUERDOS, PERO, CLARO...

So8- Claro, como en todo acuerdo uno tiene que ceder.

ENT- ¿Y POR QUÉ, QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE...? ¿NO TE IDENTIFICAS CON...?

So8- Bueno, no, no es que no me identifique porque es verdad que en ese sentido soy una persona muy fácil, que entiendo que, bueno, que tiene que llegar a un acuerdo, incluso en las propias lecturas de clásicos, yo creo que, efectivamente, hay que leer a los clásicos, pero, quizá, habría que leerlos de una manera más guiada de lo que, en general, como departamento estamos haciendo, es decir, que yo creo que, por lo que yo sé, en este centro es una excepción un poco lo que yo hago con respecto a lo que hacen los compañeros; no sé si es mejor o peor, yo es que, sencillamente, no puedo hacerlo de otra forma, me cuesta mucho trabajo pensar que un alumno está, aunque sea con una adaptación del *Quijote* sin que lo esté llevando yo de la mano, a mí, personalmente, me cuesta trabajo, prefiero, a lo mejor, sacrificar otros planteamientos, otros trabajos, otras cuestiones en el aula antes de que el chaval tenga que enfrentarse a eso, la soledad de su cuarto, ¿no?

ENT- ¿EL QUIJOTE LO LEÉIS COMPLETO O POR FRAGMENTOS?

So8- Una adaptación, una adaptación. Por ejemplo, yo este año lo estoy leyendo una adaptación de Vicens Vives, una adaptación que se lee muy bien, pero aun así en ese tipo de lecturas los alumnos también se pierden.

ENT- CUANDO HABLAMOS DE CANON, ¿DE QUÉ HABLAMOS?

So8- Pero, ¿me lo preguntas a mí o estamos hablando del departamento?

ENT- EN GENERAL.

So8- Bueno, yo soy en ese sentido un profesor muy canónico, de acuerdo, yo creo que los modelos son fundamentales y que la imitación es una herramienta idónea para la enseñanza, hay que potenciar también la originalidad, pero creo que no hay originalidad si no hay un modelo en el que te fijas, creo que, efectivamente, existe un canon creo que, en gran medida, la enseñanza académica tiene que seguir ese canon, y, para mí, pues, efectivamente, es un referente, creo que no se puede dejar, abandonar la enseñanza obligatoria sin que por nuestra cultura, nuestra situación, nuestra historia, etc., hayan visto se hayan familiarizado, por lo menos con algunas cuestiones, algunos libros, algunas obras que son canónicas.

ENT- ¿POR EJEMPLO? ¿CUÁLES SERÍAN ESAS OBRAS PARA TI?

So8- Estamos en literatura española, por ejemplo, bueno, en general, en general.

ENT- PORQUE TÚ TAMBIÉN IMPARTES LITERATURA UNIVERSAL.

So8- Sí, este año sí, este año sí. Bueno, pues, yo creo, y así hacemos una especie de popurrí, yo creo que en primer lugar un alumno que abandone la enseñanza obligatoria tiene que saber un poco de dónde nace el sentimiento lírico del amor tal y como se expresa, es decir, más en literatura universal, pero en 2.º, 3.º hay que saber lo que supone el petrarquismo, quién es, lo que supone el amor platónico, el amor platónico de verdad, no lo que ellos consideran amor platónico, creo que, además, se puede

trabajar muy bien con cualquier canción actual, más o menos melódica, e, incluso, se puede trabajar muy bien contraponiéndole, por ejemplo, con el rap y cómo trata el rap porque es un tratamiento totalmente distinto, y, bueno, que vean que esa idea del amor viene de ahí y dar un poco su continuidad con el romanticismo, etc. Eso yo creo que es un aspecto muy canónico y que habría que considerar. Otro aspecto muy canónico la contribución decisiva de España con el *Lazarillo* y el *Quijote*, es decir, la novela que es el género burgués por excelencia, la concepción del mundo literaria proviene de la novela y nosotros tenemos obligación de decir esto proviene de aquí e, incluso, sacar pecho patriótico, ahora que se lleva tanto, es que, macho, en el siglo XVI hubo dos genios, uno que no conocemos el nombre y el otro que sí lo conocemos, que hicieron una verdadera revolución, y que, bueno, yo creo que eso es algo que hay que ver, y que el *Lazarillo*, a mí en ese sentido me parece mucho más importante que el *Quijote*, la verdad, no solamente es que sea más asequible, sino que me parece más importante.

ENT- COINCIDO CONTIGO.

So8- Y yo creo que esa es una cuestión que habría que mover y que habría que en Literatura Universal sería interesante ver cómo eso aparece [en] la novela contemporánea en Inglaterra como una deuda cervantina, es decir, cómo los ingleses reconocen que ellos lo que hacen es imitar a Cervantes y ver que Cervantes es un genio, y, luego, que en el teatro habría que hacer lo mismo, posiblemente con Lope de Vega y Shakespeare, y, bueno, con esto cierro un poco el círculo de los tres géneros, yo creo que eso y moviéndose en esas coordenadas, me parece tan importante que comprendan lo que supone en poesía el Petrarquismo, en la novela el Realismo, y en el teatro un poco la situación adánica de la que se parte en Europa, cómo de pronto Shakespeare o Lope de Vega crean el teatro clásico de casi de la nada, que bueno, que cogen modelos clásicos totalmente al margen, pues eso, comprender eso, el componente de espectáculo, hacerles comprender cómo la magia de la palabra te atrapa, la musicalidad, y que, efectivamente, pues una persona, un villano del siglo XVII era imposible que entendiera todo lo que decía Lope le gustaba, sencillamente, le gustaba, ese tipo de cuestiones creo que hay que trabajarlas, por lo menos esas tres líneas.

ENT- ¿Y LA LITERATURA JUVENIL ENTRARÍA O EN QUÉ MEDIDA ENTRARÍA?

So8- Yo creo que puede entrar, a mí me ha costado trabajo reconocer que la literatura juvenil tiene su posibilidad de defensa y que no solo su posibilidad de defensa sino que tiene que tener su sitio en la enseñanza oficial. A mí, particularmente, me parece que la literatura juvenil tendría que tener más continuidad de lo que nos dicen en los colegios, yo, hoy por hoy, no conozco, no conocemos esa continuidad, aunque me consta que se está trabajando en eso. Lo digo porque, evidentemente, nosotros en ese sentido estamos más perdidos que los maestros que nos puedan ir guiando. La literatura

juvenil en 1.º y 2.º aquí en este centro a mí me parece que es un postizo lo que estamos haciendo, pero yo reconozco que aquí también me costaría trabajo mostrar una línea y cómo se podría hacer, no me atrevo, no sé si tengo los conocimientos suficientes, la verdad, como para trabajar por ahí. Entonces, nosotros la literatura juvenil propiamente dicha, aquí, no la incluimos como tal, sino que lo que incluimos son posibles muestras de autores clásicos, más que clásicos, de autores canónicos que puedan servir para un preadolescente, ¿no? Y generalmente se centra en relatos de humor, de misterio, de ese tipo, hay veces que leemos a Poe, pero en segundo hay veces que leemos antologías, relato policiaco, de Vicens Vives que la verdad es que también se leen muy bien, ese tipo de libros los trabajan muy bien, además, son muy atractivos por las ilustraciones, etc. De literatura juvenil algunas veces hacemos incursiones, ¡caramba! Con Jordi Sierra, por ejemplo, hemos tenido siempre españoles, ahora que lo pienso, nunca hemos metido extranjeros. ¡Caramba! ¿Cómo se llama? (piensa) es que ese año en 1.º, sí, pero de ese tipo, Gilbert, libros de ese tipo que sabemos que funcionan, ya algunos libros muy gastados, que tienen tiempo, pero sabemos que funcionan, y la verdad es que poco más...

ENT- CUANDO DICES, «SABEMOS QUE FUNCIONAN», ¿CÓMO RECIBE EL ALUMNADO ESAS PROPUESTAS DE LAS QUE HABLAS, ESOS ACUERDOS QUE TOMÁIS, EL LISTADO DE LECTURAS, CÓMO LO RECIBE?

So8- Bueno, pues, la verdad es que aquí lo recibe bien, este centro casi todo se recibe bien, la verdad, porque están como muy acostumbrados <risas> yo, a veces, pienso que demasiado.

ENT- EL NIVEL ES ALTO.

So8- Sí, la verdad es que el nivel lector es alto.

ENT- PORQUE YA TIENEN EN LA FAMILIA EL HÁBITO LECTOR.

So8- Seguro que ya vienen de la familia con ese hábito lector, es verdad que como suele pasar en casi todos los centros educativos y en todos los centros por los que he pasado y, la verdad, es que sigo sin tener una respuesta clara, a nosotros nos pilla el bache de esa lectura; alumnos que son buenos lectores, lectores notables cuando entran del colegio, entre el año y los dos años, es decir, entre 1.º y 2.º van perdiendo ese hábito, y ahí es donde vemos que los que se enganchan se enganchan con muchísima fuerza y son lectores compulsivos casi, pero desgraciadamente hay mucha gente que se va desenganchando, algo estamos haciendo mal en los institutos, pero yo no sé qué, la verdad.

ENT- FORMA PARTE DE LA EDAD, O...

So8- Sí, no, yo creo que la edad influye, me parece que yo pienso que todo lector, esto es como la media naranja famosa del amor, ¿no? Uno tiene su media naranja,

como el chiste, ¿no? «Con la mía han hecho zumos», bueno, siempre aparece alguien, bueno, pues yo estoy convencido de que siempre aparece un libro, lo que pasa es que, efectivamente, por la edad y ahora también por las circunstancias, digamos tecnológicas en las que viven, pues muchas veces no encuentran ese libro, yo creo que cada vez más no encuentran ese libro, pero ese libro existe, tiene que existir, tiene que haber un libro que mueva a cualquier persona a decir «¡Uff, lo que acabo de descubrir!»

ENT- ¿Y hay algún...? Porque tú también das clase en la universidad, ¿eso tiene continuidad en la universidad esa falta de hábito lector?

So8- Por desgracia sí, yo, por lo menos mis alumnos que yo tengo en la universidad leen mucho menos que los que tengo aquí<sup>284</sup>, y son de Magisterio, leen muy poco, muy poco, y, sobre todo, les falta precisamente, según veo yo, mucho canon, por lo menos el que hayan hecho una serie de lecturas que les permita por lo menos tener una idea global de lo que significa la literatura en la cultura, para el ser humano, yo lo veo que les falta muchísimo, y leen muy poco, los móviles sí.

ENT- HAS HABLADO DE LECTURA GUIADA, ¿ESA LECTURA GUIADA COMPORTA ALGÚN TIPO DE ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN? PORQUE HAS DICHO TAMBIÉN LA LITERATURA O EL CANON COMO MODELO DE APRENDIZAJE PARA LA IMITACIÓN, ETC., ¿LLEVA ASOCIADO ALGÚN TIPO DE ACTIVIDAD?

So8- Sí, siempre lleva, porque, además, al ser una lectura guiada digamos como en días sucesivos, lo que sí que es verdad es que, por ahora, estoy pensando más bien aquí, aunque lo he hecho en otros centros, pero es verdad que lo tengo abandonado últimamente, como actividad final, digamos como una actividad de simulación, hace ya muchos años que no hago menos extensas y más intensas, como leemos por días, pues, a lo mejor, dependiendo de un fragmento que yo haya seleccionado, que yo haya visto ese día, pues si es más descriptivo, más narrativo, si tiene una forma epistolar, pues se trabaja sobre él, generalmente siempre trabajamos dos tipos de actividades, una de comprensión y otra de creación, las de comprensión las vamos haciendo durante la clase a través de esa lectura guiada, aunque, luego, pueden llevar para la casa, efectivamente, algunas preguntas y siempre va a haber una actividad de emulación del modelo, generalmente más del modelo de género que, digamos, la idea, el concepto temático; ese concepto o la idea me gustaría trabajarla más en Bachillerato, pero en Bachillerato la verdad es que la estructura, el tiempo y tal, no nos lo permiten, sí nos lo permite en la Literatura Universal, y, bueno, se intenta, no siempre los resultados son brillantes, pero, bueno, tampoco tiene por qué serlo, pienso yo.

<sup>284</sup> Se refiere al instituto, lugar, además, donde se realiza la entrevista.

ENT- TIENES UNA TRAYECTORIA PROFESIONAL AMPLIA, Y BASTANTE EXPERIENCIA, EMPEZASTE DANDO CLASE EN EL SISTEMA DE BUP, ¿HAY ALGUNA DIFERENCIA CON RESPECTO AL SISTEMA ESO, EL PERFIL DEL ALUMNADO?

So8- Yo, en ese sentido, soy más integrador, hay diferencias, no creo que sean tan malas como se dice, creo que la responsabilidad en ese sentido es más de la estructura social y los cambios sociales que del propio sistema, hay mucha diferencia, los alumnos de ahora saben trabajar de forma mucho más autónoma que los alumnos que yo tenía hace treinta años, pero la voluntad y la capacidad de trabajo es muchísimo menor. Lo que hablábamos antes de las actividades más extensas y más intensas, yo es que creo que los alumnos serían incapaces, bueno incapaces, miento, bueno, no lo sé, pero me da la impresión de que les costaría trabajo y a mí también me costaría trabajo hacer un seguimiento de una actividad de largo recorrido, de profundizar, de corregir, estoy pensando en una actividad de creación, de plantear, de volver, y eso, curiosamente, lo podíamos hacer antes con los alumnos antiguos, por así decir, a lo mejor, incluso, fuera de clase, pero tenían una capacidad de trabajo y una voluntad mayor que ahora, es decir, ahora tienes que procurar buscar actividades que sean breves, intensas y poco más, puedes intentar hacer algo voluntario, yo lo estoy haciendo precisamente ahora con unos alumnos, creo que buenos, de Bachillerato, de Literatura Universal, pero aun así me está costando trabajo, a través de la convocatoria de los premios *Leer de libro*, intentar hacer un trabajo de investigación, de investigación, pero que sea original, ya sabes que estos premios lo que plantean es la originalidad antes de todo, y me está costando trabajo porque les demanda un esfuerzo intentar plantear algo distinto, original, solamente con sus fuerzas y una pequeña guía por mi parte, pero, en fin, yo entiendo que en esos casos insinúas unas posibles líneas, yo creo que es interesante ir por aquí, por allí, a ver qué sois capaces de ir sacando, pero, en fin, que les cuesta, les cuesta, entonces esa es la diferencia que yo veo.

ENT- ¿Y EL CURRÍCULUM COMPETENCIAL? ¿CÓMO CASA CON ESTA EDUCACIÓN LITERARIA Y CÓMO HACES LA EVALUACIÓN? ¿LA EVALUACIÓN LA HACES EN GENERAL DEL ÁREA O LA EDUCACIÓN LITERARIA TIENE SU APARTADO INDEPENDIENTE?

So8- Dentro del área yo la hago totalmente, vamos, la integro, es decir, yo creo que no se puede entender, es que no sé, lo primero es que estamos hablando de educación literaria, incluso hablando de Bachillerato en literatura me cuesta trabajo deslindar, bueno, lo que es lo histórico de la literatura con el componente que es de utilización de la lengua, de unos recursos, de comprensión lectora, de expresión, entonces, me cuesta tanto trabajo deslindarlo que no lo deslindo, lo que sí que es verdad es que me gustaría que hubiera otros profesores en otras áreas que hicieran lo mismo porque

como cada área tiene su lenguaje, cada área debería trabajarlo, pero aquí parece que la lengua solo funciona para la literatura, es decir, esto, a lo mejor, cualquier persona lo entendería, pero, sin embargo, un profesor de Biología o alguien de la calle no entiende que un profesor de Biología debe trabajar con el lenguaje científico y debe desarrollar la capacidad de expresión de sus alumnos en ese lenguaje científico, entonces, me gustaría que esto fuera más general, ¿no?

ENT- ENTONCES, ¿CÓMO EVALÚAS TÚ EL ESTUDIO DE LA LITERATURA O LA LECTURA EN SÍ? LA LECTURA SOBRE TODO.

So8-¿La lectura? Yo la evalúo, digamos, como un componente dentro del área de lengua y literatura que tiene su componente de comprensión escrita, de expresión escrita, que tiene un componente también de creatividad, es decir, un componente competencial de emprendimiento, de competencia social, todos esos los tengo en cuenta, bueno, es que no se pueden entender, es que yo la literatura no la entiendo sin eso, entonces, la evalúo, generalmente, en concreto, a través de determinadas estrategias que procuro que vayan recogiendo los distintos aspectos competenciales que luego debemos evaluar; si estamos leyendo, por ejemplo, pues, cuentos, por ejemplo, el 2.º de ESO que a mí me gusta leer cuentos, tal cual, y les gusta mucho intentar imitar el microrrelato, un género que les llama mucho la atención, si cuando yo evalúo la lectura de ese microrrelato, pues vemos, por ejemplo, qué ha comprendido del tema, si ha comprendido los recursos expresivos que utiliza, si es capaz de ese tema expresar una idea relativamente madura sobre el tema, es decir, sobre la cuestión que plantea, la emulación de ese relato, ¿no? Entonces, cada uno de los aspectos que hemos trabajado de ese relato, pues irían recogidos en una serie de estrategias que tendrían su reflejo competencial. No sé si respondo a tu pregunta, no lo sé.

ENT- MMM. NO, YO QUIERO SABER ESO, QUÉ INSTRUMENTOS USAS EXACTAMENTE PARA MEDIR EL ACTO DE LA LECTURA, SI HAY MUCHOS COMPAÑEROS QUE USAN FICHAS, RESÚMENES, PORQUE SIGUEN UN MODELO MÁS AUTÓNOMO, HAY OTRAS PERSONAS QUE HACEN PEQUEÑOS PROYECTOS DE LECTURA COMPARTIDA DONDE INVOLUCRAN OTROS TEXTOS, CADA UNO TENEMOS UNAS ESTRATEGIAS DISTINTAS, PERO NO HAY UNA, ES SIMPLEMENTE INDAGAR EN LOS MODELOS PARTICULARES.

So8- Vale, vale, entiendo.

ENT- EN TU CASO VEO QUE EXISTE, DIGAMOS, UNA ACTUALIZACIÓN EN TÉRMINOS CURRICULARES PORQUE HABLAS DE ESTRATEGIAS, DE INSTRUMENTOS, Y ESO ESTÁ MUY LIGADO A LOS CAMBIOS QUE REGULAN EL CURRÍCULUM EN LA ACTUALIDAD.

So8- Entiendo, sí, sí, no, es que no entendía exactamente qué era lo que tenía que responder.

ENT- SI SUBES LA NOTA POR CADA LIBRO, HAY UN PORCENTAJE POR LO QUE SE LEE...

So8- Yo insisto, vamos a ver, nosotros es que la lectura la tenemos, teníamos recogido antes un porcentaje sobre lectura que yo siempre he sido contrario a eso, entonces, ya ahora que yo no sé si es por la labor de inspección o porque algunos, es decir, algunos compañeros decimos también eso, lo de que la lectura tuviera un peso que, además, algunos compañeros querían que fuera en forma de examen, en forma de prueba, no nos parecía, ya, efectivamente, la lectura no tiene un porcentaje está, evidentemente, recogida en los distintos bloques y se trabaja en los distintos bloques, volviendo a tu pregunta y a tu respuesta, por elaborarla mejor, es verdad que yo no tengo como una especie de plantilla, rúbrica, etc. con las que trabajo por sistema, sino que dependiendo de la marcha del grupo, del interés que yo voy viendo a los fragmentos, etc., propongo alguna actividad que sobre la marcha planteo con una serie de preguntas, estrategias, etc., de actividades de creación, de comprensión, y que, generalmente, además, como te digo, trabajo en clase, es que eso lo hago sobre la marcha, es muy raro que el niño tenga que leer en casa, tiene que leer porque, a lo mejor, no hemos terminado un fragmento, no hemos terminado, pero todas esas cuestiones a mí me gusta trabajarlas en clase, y no me gusta trabajarlas en forma de examen, ni como un porcentaje. Ellos me preguntan muchas veces: «¿y cuánto vale el libro?», no vale, es decir, no.

ENT- HAS HECHO ALUSIÓN A CÓMO SE TRABAJA EN OTRAS ÁREAS EL TEMA DE LA LENGUA, ¿NO? PERO ESO ENTRARÍA DENTRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, PERO, EN LA LECTURA, ¿EXISTE PLAN LECTOR EN EL CENTRO?

So8- Sí, existe un plan lector que yo no sé si está muy bien distribuido, no sé si sobrecarga un poco a los chavales, que es lo que yo creo que está pasando con los planes lectores, los está sobrecargando, y, sobre todo, un plan lector que yo veo que se está dirigido a una lectura autónoma, además en casa, y no sé muy bien si lleva a algún sitio. Hombre, todo lo que sea leer seguro que está bien, pero si no estamos trabajando la lectura para intentar hacer de ella lo primero una fuente de placer y una fuente de conocimiento, que, además, tiene un valor porcentual, pues, no sé.

ENT- EN LA ELABORACIÓN DE ESE PLAN LECTOR, ¿QUIÉN INTERVIENE?

So8- Pues se interviene a través de las áreas si no recuerdo mal, es decir, intervienen los jefes de departamento a través de las áreas.

ENT- CADA ÁREA PROPONE UN LIBRO...

So8- Efectivamente, ¿qué es lo que sucede? Como a mi entender cada área parece, no sé, digo parece por el resultado que yo veo, parece ser que se siente obligado a poner

una lectura trimestral, pues si multiplicas tres por ocho asignaturas, la verdad es que es una barbaridad. Es verdad que algunas materias la lectura no es trimestral, pero casi todas, es verdad que algunas lecturas son muy livianas, pero, bueno, es una cosa que está ahí y a veces para los alumnos parece una losa.

ENT- ¿HAY UNA JUSTIFICACIÓN PARA LA PROPUESTA DE LAS LECTURAS, POR EJEMPLO PORQUE SE TRABAJE ALGÚN TEMA...?

So8- Si hay alguna justificación, yo la desconozco, a lo mejor la hay, ¿eh?

ENT- ¿ESO SUCEDE EN TODOS LOS NIVELES, DE 1.º A 4.º?

So8- Sí, sí.

ENT- ¿BACHILLERATO?

So8- Sí, sí.

ENT- ¿TÚ TE COORDINAS CON ALGUIEN, ADEMÁS DE TU DEPARTAMENTO?

So8- No, no.

ENT- POR EJEMPLO, EN BACHILLERATO, SE ME OCURRE, CON EL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA.

So8- No, no, hay veces que coincidimos y vemos cosas apuntadas en la pizarra y hablamos, ¿no? Pero no hay coordinación en ese sentido. Yo creo que, vamos yo creo, es una tarea que tenemos pendiente en este centro y que, bueno, estamos detrás, a mí me consta que estamos detrás de solucionar.

ENT- ¿EL TEMA DE LA COORDINACIÓN CÓMO LO VES?

So8- ¿Aquí en este centro?

ENT- SÍ, BUENO, EN ESTE CENTRO Y CONTIGO EN PARTICULAR, ¿TÚ... TE COSTARÍA TRABAJO COORDINARTE CON ALGUIEN, ADEMÁS DE TUS COMPAÑEROS DE DEPARTAMENTO?

So8- A mí no me costaría trabajo, lo que pasa que, es que son cuestiones distintas, estoy ya en una actividad vital y profesional en la que ya eso no sé si estoy ya dispuesto a hacerlo, la verdad, para qué te voy a decir otra cosa. Yo lo he hecho cuando he tenido que hacerlo, y me parece que hay que hacerlo, pero también es verdad que ya me cuesta trabajo, si estuviera, es decir, pensando en las circunstancias actuales si estuviera mucho más rodado, lo estaría haciendo, pero como no está rodado sino que sería ya empezar, pero como he empezado tantas cosas, ya no quiero empezar más, de verdad.

ENT- ¿SÍ? EN LO QUE YO TE VEO Y CONOZCO, TE VEO CON MUCHAS INQUIETUDES Y CURIOSIDAD, Y SIN ANQUILOSARTE, BUENO, ES UNA PALABRA MUY FEA, SIN...

So8- Sí, sí, no sé, a lo mejor yo lo haría, pero son muchas ocupaciones, muchas responsabilidades, por eso te digo, y te hablo honestamente, en mi caso concreto sería sobre todo por eso, me costaría trabajo empezar algo así, que si hay que hacerlo se

hace, es decir, que no van a encontrar en mí resistencia, pero que no voy a ser yo el primero que dé el paso...

ENT- APROVECHANDO DE LO QUE ESTÁS HABLANDO, DE TU TRAYECTORIA, A DÍA DE HOY, ¿CÓMO TE SIENTES? ¿A GUSTO CON LA QUE HAS SIDO DURANTE TANTO TIEMPO PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA O HUBIERAS PREFERIDO...?

So8- No, no, no me arrepiento, estoy muy satisfecho, lo que sí que es verdad [es] que yo, a lo mejor, hace veinte años pensaba que en estos momentos de mi vida iba a tener más ganas de las que tengo ahora, es verdad que ahora estoy en una fase, es que no sé cómo definirla, de cansancio y no de desengaño sino de saber cómo me queda el último trayecto de mi vida profesional, pues ya tengo ganas casi de dejar de correr.

ENT- PERO, ¿POR QUÉ, POR LA PROPIA DINÁMICA, POR LOS CAMBIOS?

So8- Quizá sobre todo por los cambios, y porque los cambios nos exigen un esfuerzo burocrático cada vez mayor que eso es lo que me desanima, quizá si fuera como una tarea nuestra que hacemos en el centro, que significa que no tenemos que rendir cuentas a nadie, sino tal, posiblemente eso lo haría, pero pensar en poner en marcha un plan, una coordinación con lo que eso implica ante la administración, eso es lo que...

ENT- PORQUE, REALMENTE, ¿SE HA BUROCRATIZADO NUESTRO TRABAJO?

So8- Sí, sí, mucho, mucho.

ENT- O SEA, LA AUTONOMÍA DEL PROFESORADO ERA MAYOR ANTES, ANTES, ¿CUÁNDO?

So8- Sí, sí, antes...

ENT- ¿ANTES DE LA LOGSE, HABLAMOS?

So8- Antes de la LOGSE, por supuesto, antes de la LOGSE yo creo que estábamos sueltos de más, y que aquello de las programaciones era una cosa que no tenía ni pies ni cabeza, eh, la LOGSE yo creo que vino a hacer muchas cosas que tenían que hacerse, pero yo creo que ha terminado en lo que no tenía que ser, yo creo que hay dos responsables, creo, curiosamente no en la Administración, la Administración yo creo que va como nosotros, a remolque, una han sido los intereses editoriales, eso han sido para mi gusto fatal para la LOGSE, y otro ha sido la presión de los padres, que buscando, sencillamente, notas, aprobado, calificaciones para Selectividad, ha desvirtuado lo que es el aprendizaje, y la Administración ha actuado en consecuencia, protegiéndose de tal forma que tenemos que hacer un trabajo burocrático que nos proteja a nosotros que proteja a la Administración, pero que, al final, nos desanima a todos, nos lleva con la lengua fuera.

ENT- ADEMÁS, DETRÁS DE LA LOGSE HAN VENIDO CUATRO LEYES...

So8- Es verdad que eso me lo he dejado, el espíritu original no solamente yo creo que era el adecuado, sino que yo he participado en él, con ganas, cuando yo estaba en

el destierro en Cádiz, tal y cual, también tienes otra edad, pero lo que ha ido sucediendo después, los remiendos posteriores han sido terribles.

ENT- MIRA, PARA TERMINAR, ME GUSTARÍA HABLAR DE LA FORMACIÓN, QUE ES UN APARTADO QUE MUCHAS VECES CREA POLÉMICA, LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, TU FORMACIÓN, PARA LLEGAR A SER PROFESOR, ¿SE HA VISTO ENRIQUECIDA CON LA FORMACIÓN PERMANENTE, O LA QUE TE DIERON EN LA FACULTAD...? ¿TÚ CÓMO HAS APRENDIDO A SER PROFESOR?

So8- No, la de la facultad, no, pues, yo he aprendido a ser profesor siendo profesor como se aprende a andar, pero es verdad que he aprendido mucho, muchísimo, de otros compañeros, se aprende mucho de estar con los compañeros en un centro, como yo les digo a mis alumnos de la facultad, nuestro trabajo es un trabajo de equipo, es verdad que cuando cerramos la puerta del aula estamos solos ante el peligro, pero trabajamos solos, es un trabajo en equipo y siempre aprendes algo del que tienes al lado, siempre, siempre, eh, es verdad que nunca he sido amigo de estructuras de formación del profesorado, sino que he sido amigo de formar grupos dentro de los propios centros, yo, recuerdo, en el campo de Gibraltar hemos trabajado mucho en los grupos de trabajo, y los grupos no tenían el control burocrático que tienen ahora, ahí yo he aprendido muchísimo, por eso yo no puedo decir que los Centros del profesorado, la Administración, no sirva, sí sirven muchísimo, pero creo que servían más antes, porque la estructura no era tan rígida y porque permitían una actualización científica dentro de las áreas que yo echo muchísimo de menos, y yo creo que eso está empobreciendo mucho a todos, y pecando de falsa modestia, no soy yo el que lo está sufriendo porque yo estoy muy en la brecha todavía, pero la formación científica dentro de cada área que se daba antes en los Centros de profesorado era magnífica, y yo creo que eso no se debería de hacer dejado.

ENT- PORQUE AHORA ES MÁS TECNOCRÁTICA.

So8- Efectivamente, es verdad que en el terreno del conocimiento del currículum, de la profundización en determinados aspectos, yo creo que quejarnos, quien se queja, sencillamente, es porque no quiere hacerlo, pero, claro, es que no es solamente eso, la parte científica estaría muy bien, hubo un momento, en ese momento, a lo mejor a mediados de los años 90, en las que se supo conjugar la actualización científico-didáctica, pero de pronto, sospecho que fue cosa de dinero, pero en lo que hemos caído ahora empobrece mucho, pero no es que no sirva.

ENT- PERO, ADEMÁS, DE TODO ESO QUE ESTÁS HABLANDO, ¿TÚ HAS SEGUIDO FORMÁNDOTE POR TU CUENTA, DOCTORADO...?

So8- Sí, sí, por mi cuenta, yo creo que eso es una cosa que tendríamos que hacer todos, yo creo que a todos nos vendría bien, como estás haciendo, hacer una tesis, y bueno que para concluir la nos dejaran un año sabático, que conste que yo tuve suerte

y pude coger una de esas licencias, no sé si siguen existiendo o no, una licencia para terminar estudios, y yo utilicé una de ellas para el doctorado, para el último curso.

ENT- TUTESIS, ¿CUÁL FUE EL TEMA?

So8- La utilización de la cultura como medio de propaganda del franquismo, en concreto de la Falange, cómo habían...

ENT- ¿Y ESE TEMA?

So8- A mí me ha interesado mucho siempre la, digamos, el aspecto histórico de la literatura, es decir, yo a la hora de investigar sobre literatura siempre he investigado sobre su aspecto histórico, entonces, dentro de la literatura española, digamos, de la historia, todo lo que es franquismo a mí siempre me ha atraído mucho y, bueno, con los años, precisamente lo que quise ver era cómo la construcción de la cultura por el franquismo ha determinado en cierta medida la idea que nosotros tenemos de la literatura española, en mi caso de la cultura, y eso se debe a unos responsables, que tienen nombre y apellidos, concretamente eran falangistas y mucha gente, vamos, y lo que ellos propusieron era un régimen totalitario total de la cultura, y ahí hay gente muy importante, empezando por nuestro Luis Rosales, hasta, hay gente que le ha costado más reconocerlo, y otros que lo han reconocido, como Dionisio Ridruejo, yo en ese sentido le alabo...

ENT- BUENO, ESTE TEMA SE VA A CONVERTIR EN NUESTRA PRÓXIMA MEDIA HORA DE CHARLA, PERO COMO YA SE ALEJA DEL TEMA QUE NOS TRAÍA, SOLO QUERÍA DARTE LAS GRACIAS.

So8- Muchas gracias a ti.

### ***Sog. Federico***

ENT- BUENOS DÍAS, HOY ES 23 DE MAYO DE 2018 Y ESTA ES LA ENTREVISTA DE (nombre). BUENO, PUES, ANTONIO, BUENOS DÍAS, GRACIAS POR PRESTARTE A ESTE EXPERIMENTO. LO QUE ME GUSTARÍA UN POCO ES CONOCERTE Y QUE ME HABLARAS UN POCO DE POR QUÉ HAS LLEGADO A SER PROFESOR DE LENGUA.

Sog- Bueno, suena un poco a tópico, pero sí puedo decir que es vocacional, desde que me vi en un aula, pues, tenía claro que no quería salir de ella, y de hecho no he salido, desde Infantil hasta ahora, nunca he salido de un aula, y quería estar en el lado de enfrente. A lo mejor era un poco un niño redicho, ¿no? Yo decía, «yo quiero enseñar», más que aprender, pero, bueno, de verdad que el ambiente del aula me gustaba, y aunque hubo profesores que no me gustaron, admiraba, en general, admiraba a mis maestros, me daban como seguridad y pensaba que tenían respuesta para todo, y decía, «yo quiero ser una de esas personas que saben tanto y tienen tanto aplomo», entonces, en Bachillerato elegí Humanidades, seguramente por incapacidad hacia las Matemáticas,

que me gustaban, pero me costaba más, pero me hubiese dado igual ser de Filología Hispánica, de Filosofía, Historia, Historia del Arte, y, además, esas clasificaciones no me parecen operativas. De hecho, en las clases de literatura, hablo a veces más de historia que de literatura, y de historia del arte.

ENT- O SEA, TÚ ERES PROFESOR VOCACIONAL, PERO SIN UNA LÍNEA ESPECÍFICA HACIA LA LITERATURA, ENTONCES, ¿POR QUÉ LITERATURA, POR QUÉ FILOLOGÍA?

Sog- Bueno, eso sí fue utilitario, cogí la plaza del año 99/98, que estaba yo en Bachillerato y dije: «¿qué tiene más plazas? Lengua, a Lengua», yo no quiero sacrificarme y pasar hambre por... yo elegiría solamente Latín y Griego, esa hubiese sido la vocación más pura, los clásicos.

ENT- PERO, ¿TÚ ERES DE FILOLOGÍA HISPÁNICA?

Sog- Exactamente, y luego hice un máster de Filología Latina, y el doctorado está aparcado, así que... El doctorado lo quiero hacer sobre literatura del Siglo de Oro español, pero traducciones del latín, *contaminatio*, todas esas cosas, así que, pues nada, estudié lo que...§

ENT- Y, ¿recuerdas alguna figura que...? Porque has dicho que admirabas a tus maestros, ¿recuerdas alguna figura especial que te hiciera...?

Sog- O varios, pero te digo, tenía un profesor de Filosofía, de 3.º de BUP y COU, que se llamaba [nombre], y era un monstruo porque se disfrazaba cada día de «hoy soy Marx, hoy soy Nietzsche, o soy Platón o soy Aristóteles», y era incontestable, Platón tenía sentido, era rotundo, y Marx tenía sentido, era rotundo, por eso me enseñó que era igual a final del siglo XVIII leer a Kant, leer a, pues no sé, a Goethe, daba igual, era la cultura, además era una cosa, era más poesía, dice Aristóteles, que la filosofía, entonces, esa parte multidisciplinar me la dio él. Y en la carrera una profesora de literatura china, [nombre], era otra monstruosidad, la literatura comparada, estudios transoceánicos, todo eso, cultura sin fronteras, es decir, pueden ser los dos más, [nombre] también, de teoría de la literatura, muy buenos, [nombre], todos estos <risas>.

ENT- LOS HISTÓRICOS.

Sog- Exactamente.

ENT- TÚ, ¿ERES DE GRANADA?

Sog- Soy de Andújar, vamos, nací en Cabra (Córdoba), me crie en Andújar, y ya me vine aquí a estudiar y, pues, como lo del aula, casi no salí de Granada.

ENT- TU PERIODO COMO ESTUDIANTE DE BACHILLER, HUM, DE BUP Y TODO ESO, LO HICISTE...

Sog- En Andújar.

ENT- ¿EN EL VIRGEN DE LA CABEZA<sup>285</sup>?

Sog- En el *Jándula*, en el nuevo.

ENT- ES QUE YO TRABAJÉ EN EL VIRGEN DE LA CABEZA.

Sog- ¡Anda! Nosotros le decimos «el viejo» a ese.

ENT- ¿RECUERDAS ALGUNA LECTURA ESPECIAL DE AQUELLA ÉPOCA?

Sog- Muchas, pero...

ENT- ¿TE CONSIDERAS LECTOR ADOLESCENTE?

Sog- Precoz sí, sí, sí. Tal vez, *La familia de Pascual Duarte*, es decir, noté una lectura que atacaba a las vísceras, «Dios mío, esto no me puedo creer que se pueda escribir», y algo un poco más idealista, *La montaña mágica* de Thomas Man.

ENT- PERO, ¿ESO LO LEÍSTE EN EL INSTITUTO?

Sog- Sí, sí, y por mi cuenta, vamos. Leía *Diálogos* platónicos, la apología de Sócrates. Me acuerdo, son lecturas muy atípicas, muy por recomendación de profesores, poco ordenada, poco sistémica, pero, bueno, pero eran pequeños pilares que se habían puesto, y que tenían sentido, luego no me han abandonado. Yukio Mishima, literatura japonesa, sí, sí. *Así habló Zaratustra* también me lo leí, a Nietzsche.

ENT- YO TAMBIÉN ME LO LEÍ, POR CULPA DE HABÉRMELO LEÍDO TAN PRONTO CREO QUE NO LO ENTENDÍ.

Sog- Yo tampoco <risas>.

ENT- Y A DÍA DE HOY, ESE BAGAJE TUYO LITERARIO TAN IMPORTANTE QUE ESTÁS DESCRIBIENDO, A DÍA DE HOY, ¿CÓMO LO ESTÁS USANDO? ACABAMOS DE HABLAR ANTES DEL TEMA DE LA ENTREVISTA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN LITERARIA, TAL COMO HABLA, SE HABLA AHORA EN LA NORMATIVA, ¿TÚ QUÉ OPINAS? ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA LITERATURA HOY DÍA?

Sog- Si tengo que volver atrás, también, porque yo soy hijo de la cultura pop, soy de la generación de los videojuegos y también del cómic, entonces leía muchos cómics, tanto americanos como manga japoneses, entonces, para empezar yo diría que en el aula se tiene que, digamos, equilibrar la lectura meramente placentera sin ningún tipo de intervención del profesor, incluso, a veces, me parecen una intromisión las fichas de la lectura, el resumen, es como hacerlo después de una cita con una persona, es como, no sé, es muy artificial. Lo suelo pedir porque hay que pedirlo para registrarlo, pero muchas veces con levantar la cabeza y ver que la gente lee, estoy contento y la educación del gusto, es decir, los clásicos no con sangre entran, ahí es donde el profesor actúa, en plan, «yo voy a explicar el *Lazarillo*», es difícil, pero después de diez sesiones, doce sesiones, vamos a descubrir que es maravilloso, por ejemplo, en 3.º de la ESO, se ve en cuadro, se

---

<sup>285</sup> Instituto de Andújar.

ve *Las lanzas* de Velázquez, se ven *Las hilanderas*, y si no te explican, se ve más cuando uno tiene más dentro, entonces, el profesor para eso estamos.

ENT- TÚ, ¿CÓMO DEFINIRÍAS TU MÉTODO?

Sog- Mmm, pues... (piensa).

ENT- HAS DICHO TAMBIÉN, ANTES DE LA ENTREVISTA, QUE EXPLICANDO LITERATURA, EXPLICAS MÁS HISTORIA.

Sog- Sí, sí.

ENT- ¿CÓMO DEFINIRÍAS TÚ, TU MÉTODO O TU ESTILO DOCENTE?

Sog- Pues, no creo que haya inventado nada, y me gusta la idea esta del (()) anglosajón de tenemos unas lecturas, trabajamos un día literatura, otro día lengua, gramática, comunicación, hay debate, pero otro día de la semana, casi siempre y no suelo romperlo casi nunca, hay que leerse ciertos capítulos y el diálogo en el aula, descubres quién se lo ha leído, que eso es importante para la evaluación, y quién no se lo ha leído, como siempre digo a los alumnos, alumnado que, es como una persona que yo conozco y que tú no conoces, esa persona no es la que me estás describiendo, no te lo has leído, he pasado un rato íntimo con este libro, y tú no lo has pasado, entonces, a la mayoría le interesa la nota, si haces una sesión previa, lectura, sesión previa, lectura, sesión previa, entonces, es como un refuerzo, un paso para adelante, dos para atrás, o al revés, peor, dos para atrás y uno para adelante, y que nadie se pierda y explicas ciertas cosas si la lectura es difícil, y método socrático, hablar, dialogar, que ellos opinen, registrar, como digo yo, la oscuridad del texto, es decir, esto tú has pasado, podrías pasar veinte veces y no lo ves porque no te han dicho que eso está ahí. Eso, además, estuve en Japón hace un año y medio, y eso los japoneses lo llaman «okuden», lo que está oculto, lo que no se ve, y la cultura japonesa es la cultura de que parece que no hay nada, que todo está vacío, todo es mínimo, pero hay mucha comunicación cuando a uno no le dan el guion de lectura, entonces, pues, pruebas. En 2.º y 3.º de la ESO utilizo clásicos, clásicos adaptados, pero también clásicos que los autores ya adaptaron, es decir, los hermanos Grimm, Stevenson, literatura actual, pero que yo vea que hay un esfuerzo de no querer hablar a los niños, sino de producir un futuro clásico.

ENT- ¿SERÍA ALGO ASÍ COMO ESTÉTICA FRENTE A VALORES?

Sog- Claro, a ver que eso lo reservo, como digo yo, para la literatura por placer, ¿no? Porque también la cuestión de los valores es compleja.

ENT- ESO ME INTERESA MUCHO, ESTÁS HABLANDO DE LA LECTURA POR PLACER, ¿LA OTRA CUÁL SERÍA?

Sog- La otra sería la educación del gusto, ahí sí hay una idea en plan «sométete que luego llegará la creación», es decir, intentar, en 1.º de Bachillerato, por ejemplo, hay que leerse las *Coplas*, la *Celestina*, de la manera más fiel posible a la lengua de la época, y ahí

yo sé que es un trabajo intelectual, registrar los vocablos en un diccionario mental, ver las inflexiones de la lengua en la Edad Media, etc., hay que intentarlo.

ENT- ESTÁS HABLÁNDOME SIEMPRE DE LITERATURA CANÓNICA.

Sog- Sí, sí, sí. Autores modernos, claro, pero, claro, ¿qué es modernos? Si yo pudiera en 1.º de Bachillerato siempre está todo muy marcado, pero en 4.º sí lo he hecho, por ejemplo, ¿cómo se llama? ¡Ay! (piensa) ¿qué leímos? Este americano [al] que le dieron el Premio Nobel hace poco.

ENT- HA MUERTO, PHILIP ROTH.

Sog- Sí, pues, por ejemplo, les hice leer *Zuckerman*, ¿qué entendemos por clásicos? Umberto Eco, en *Cómo se hace una tesis*, dice «trata al antiguo como un moderno, y al moderno como un clásico», esa es la idea, claro.

ENT- TÚ EN ESTE CENTRO, TÚ ESTÁS AHORA MISMO EN UN CENTRO POR CONCURSILLO, O SEA QUE NO ESTU PLAZA, ¿CÓMO PLANIFICASTÚ ESE ITINERARIO LECTOR? ¿LO PLANIFICAS EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULUM? ¿O TE ACOMODAS A LOS PRINCIPIOS DEL DEPARTAMENTO?

Sog- Siempre, en principio, al departamento, y, entonces, siempre pido cierta libertad para trabajar ciertas cosas. Por ejemplo, en 2.º de la ESO este año la mayoría de los profesores, vamos, mis compañeras, se han centrado en la biblioteca de aula, en la lectura y reflexión de la obra, etc., yo pedí si podíamos leer en 2.º *Rebelión en la granja*, todo el año, tranquilos, como la lectura en muchas ocasiones es política, muy poco a poco, capítulo casi por semana, a identificar a los animales, hacer trabajos un poco de juego de rol porque quería poner *El señor de las moscas*, la película, sí, sí, ya sé que es duro, pero, bueno, eso es que hay que abrir las venas en canal.

ENT- PERO, ¿EN 2.º DE ESO? ¿TÚ CREES QUE ESTÁN MADUROS PARA...?§

Sog- Sí, sí, lo enganchamos con el tema del *bullying*, la cuestión estaba en el *bullying*, es decir, cuál es la necesidad del ser humano para «joder» la vida al de al lado, y por qué es tan antiguo, o «¿creéis que esto es del instituto y no pasa fuera entre adultos, en empresas donde hay acosos sexuales»? es decir, ¿de dónde sale esto? De la condición humana, y lo importante es, porque esto no va a acabar, es que el grupo sea consciente de la debilidad, de la sensibilidad, de la solidaridad, del abuso, de la... es que, al final es un tema de injusticia.

ENT- Y, ¿QUÉ OPINARON TUS COMPAÑERAS?

Sog- No, bien, bien. Hay un mito que yo en todos los departamentos en los que he estado nunca, vaya, la gente suele ser excelente.

ENT- ¿TU PLAZA DÓNDE LA TIENES?

Sog- En Alcalá la Real. Y allí lo que tengas que hacer, es decir, que la libertad de cátedra, bueno mientras haya un pequeño resquicio siempre hay, es verdad que tiene

que haber un orden, yo respeto mucho eso, el trabajo, el departamento, porque es que, además, para mí esos nombres tienen peso, departamento, el profesorado, es decir, no son palabras huecas, es decir que es, es una decisión que hemos tomado gente que sabemos de esto y los alumnos tienen que recibir eso, sí, sí. Me adapto e intento imponer mi impronta si no, esto sería muy aburrido.

ENT- A VER, PARA QUE YO ME ACLARE UN POCO, ¿DEFINIRÍAS TU MODELO COMO LECTURA COMPARTIDA, LECTURA GUIADA?

Sog- Claro, claro, no sé...

ENT- ESO ACOMPASADO CON OTRO TIPO DE LECTURA DEL CANON. ¿FRAGMENTOS O LECTURAS COMPLETAS?

Sog- Fragmentos y siempre una de lecturas completas, siempre, vamos, una no, si puedo, dos, tres o cuatro, lo que dé tiempo, es decir, a leer la obra entera, tienen que comprender toda la... y fragmentos de antologías, sobre todo con la poesía.

ENT- POR ESO, ¿TÚ TRATAS TODOS LOS GÉNEROS POR IGUAL O TE DECANTAS POR ALGUNOS...? PORQUE HASTA AHORA SOLO HEMOS HABLADO DE NARRATIVA.

Sog- Para ellos es difícil el teatro, y prefiero que el teatro sea con salidas, es decir, el teatro hay que verlo, hay veces que mando un texto, pero lo veo como...soy muy clásico, lo vemos, y luego ya veremos si lo leemos. Si tenemos suerte, tenemos una compañía que nos lo represente y el trabajo, además, es mucho más ágil porque luego la obra está vista, está leída y se habla sobre ella, en 2.º de Bachillerato, no, perdón, en 1.º vimos *La vida es sueño*, y en 2.º no doy en 2.º, pero los acompañé, vimos *Historia de una escalera*, se puede trabajar, en 2.º de la ESO no hemos salido, han hecho excursiones de Historia, de Ciencias, tal, pero no hemos ido porque eran muchas.

ENT- ¿TRABAJAS EN COLABORACIÓN CON OTROS DEPARTAMENTOS?

Sog- Hay un trabajo de departamentos, interdepartamental, en este centro, sobre todo con el PLC, pero llegué tarde porque llegué en septiembre, fui padre, dos meses me desconecté y no iba a poder seguir el método de trabajo, he intentado hacer cosas parecidas porque fuimos elegido como centro mentor, pero al final no vino nadie, entonces yo tenía un trabajo preparado sobre *Robinson Crusoe* y sobre el acercamiento de culturas, y lo hacemos con equipos colaborativos; uno redacta, otro es portavoz, otro es coordinador, otro investigador, e hicimos trabajos sobre eso, literatura y multiculturalidad, pero lo hice en plan, yo tenía preparado para cuando vinieran profesores de otros centros como centro mentor, pero no vinieron, y dije «esto no podemos dejarlo así, vamos a terminarlo».

ENT- ¿Y LA EVALUACIÓN?, ANTES HAS DICHO QUE TIENES QUE PLEGARTE UN POCO A LA NECESIDAD, O... ¿CÓMO EVALÚAS LA LECTURA?

Sog- Bueno, a ver, la observación directa, luego en los exámenes hago preguntas bastantes preguntas que son de registro de la lectura y reflexión sobre los ya hechos. Es muy difícil salir bien parado de ese examen si no has pasado por los tres procesos, ¿no?, de lectura, reflexión de lectura e intervención y diálogo, pondremos en captación los más tímidos, de lo que han captado. Sí es verdad que yendo ya un poco al meollo, trabajo con las teorías clásicas, cognitivas de la lectura, lectura referencial, más o menos en la primera sesión, lectura inferencial, hacer conexiones, y la productiva, una lectura donde reflexionemos, ya sea de forma oral o escrita. Intento utilizar sistema rúbrica, lo que pasa [es] que sí es un poco a «ojo de buen cubero», observación y diálogo, es decir, hay que, introducir el concepto cartesiano en algo que es dinámico, que es vivo, no sé, a lo mejor cuando tenga más experiencia, lo haré, pero, por ahora, me corta el rollo mucho, luego lo intento hacer, según registro lo que se ha dicho, lo que no se ha dicho porque tengo varios *inputs* que yo voy siguiendo, tenemos que hablar de esto, quién interviene, sale este tema, no lo han visto, etc.

ENT- ¿TU ALUMNADO LO CONSIDERAS... ESTE ALUMNADO QUE TIENES EN LA ACTUALIDAD, ES UN ALUMNADO CON UNA HISTORIA LECTORA O CONOCES...?§

Sog- Sí, sí, comparando, haciendo comparaciones. ¡Ah, también estuve en Quesada, por cierto! El nivel sociocultural, tan, a ver teniendo en cuenta el mundo en el que vivimos, no están leyendo clásicos, pero hay inquietudes culturales, claro, hay de todo, también hay ciertas zonas de Armilla, pues, que están deprimidas, entonces, encuentras de todo, pero dentro de lo que cabe este centro es bastante bueno en ese sentido con todos los matices que puede tener la palabra «bueno»; nivel cultural medio-alto se podría decir, y los alumnos son bastante receptivos y me he dado cuenta de que comparando Quesada con Armilla, por ejemplo, la capacidad para interpretar y leer un clásico, por ejemplo, en Bachillerato era mayor, claro, más referencias, más agilidad, e incluso, más curiosidad.

ENT- ¿TENÉIS ALGUNA RELACIÓN CON LA BIBLIOTECA MUNICIPAL O LA PROPIA BIBLIOTECA LA USAS DE ALGUNA MANERA?

Sog- No, no, que yo haya visto, no demasiado, igual la biblioteca municipal es un centro de acceso a internet, tiene una biblioteca infantil muy buena, eso sí, pero, claro, también fuera de Granada quien tiene necesidades culturales potentes da el salto de la autovía y se planta en el centro; Armilla tiene una dignidad municipal, pero que el profesorado es también de otras zonas de Granada, entonces, claro, esto sí lo ven con eso. En otros pueblos, claro, es que no hay, en Quesada o Alcalá la Real, por ejemplo, hay que conectarse con la biblioteca porque es lo que tenemos y es lo que hay, aquí son pequeñas islas y están mezcladas.

ENT- ME HAS HABLADO DE LA LITERATURA INFANTIL, ¿NO? Y HASTA AHORA HEMOS HABLADO SOLO DE LECTURAS CANÓNICAS, POR PONERLES ALGÚN APELLIDO, LA LITERATURA JUVENIL, ¿ENCAJA EN TU MODELO? ¿CONOCES LA LITERATURA JUVENIL?

Sog- Tengo que leérmela primero, claro, es un trabajazo y muchas veces es descorazonador, claro, tener que leerte, ¡madre mía, anda, anda, tira, fuera! Pero tengo ese problema, que tengo que leérmelo primero. La biblioteca de aula no, es decir, si me recomiendan a un autor y yo lo leo y tal...

ENT- PERO, LA BIBLIOTECA DE AULA, ¿DE QUÉ LIBROS ESTÁ COMPUESTA?

Sog- Bueno, este centro tiene ya unos libros asignados, en otros centros, por ejemplo, en Alcalá donde yo he podido intervenir más porque he estado más años, a través de unas aportaciones del centro era más o menos unos tres tercios, una aportación de la biblioteca de lo que teníamos, del repositorio, algo que trajera el alumno, que lo trajeran ellos, luego se podía intercambiar, se registraba, y del departamento, en plan «este año vamos a distribuir tantos», y era literatura juvenil, claro, claro.

ENT- Entonces, ¿aquí estaría, secuenciada por niveles? Por ejemplo, hay una selección para primero, una selección para segundo...

Sog- Sí, sí, sí, está ya hecho previamente y me pareció razonable, queda escaso, entonces, hay que cambiarlo cada dos portres, hay literatura en inglés, hay adaptaciones, bueno. Pero, vamos, tengo un alumno al lado que lee sus libros sobre razas de perros y yo lo dejo, lleva todo el año con él porque es un librazo, tienen que estar todas las razas de los perros del mundo, y yo lo dejo leérselo, es como decíamos antes del cómic, y con todas las razas de perros, anda que no tiene que ser complicado.

ENT- PERO, ¿TÚ TIENES UN HORARIO DE LECTURA?

Sog- Leemos quince minutos en la ESO todos los días.

ENT- ¿ESO PORQUE A TI TE GUSTA ESE MÉTODO, O ESTÁ DECIDIDO ASÍ EN EL INSTITUTO?

Sog- Está decidido en Lengua y a mí me gusta, además, aunque arda Troya, se leen libros siempre, siempre.

ENT- ENTONCES, UNA LECTURA LIBRE, NO LA LECTURA QUE TÚ HAS SECUENCIADO...

Sog- Exactamente. Una lectura libre siempre.

ENT- ENTONCES, ¿LA LECTURA QUE TÚ PROGRAMAS COMO COMPARTIDA SE LEE FUERA DEL AULA?

Sog- Se lee fuera del aula, sí, sí, es decir, se lee fuera, pero, claro, para mí en el fondo se está leyendo dentro porque, claro, volvemos a repasar el texto y, entonces, empiezan a hacer descubrimientos, y hay que releer otra vez, pero sí, esos quince minutos son

sagrados y son de lectura libre, de lectura libre con el método de ficha-regresión, pero ese método no me gusta, yo con verlos leer, soy feliz. Hay que hacer un registro, sí, pero, bueno, yo con una crucecita, he leído esto, soy feliz.

ENT- HEMOS HABLADO QUE ALUMNOS TUYOS DE SEGUNDO DE ESO LEEN *EL SEÑOR DE LAS MOSCAS*, O, AL MENOS, VEN LA PELÍCULA.

Sog- No, *Rebelión en la granja*.

ENT- *REBELIÓN EN LA GRANJA* Y LUEGO VEN LA PELÍCULA, QUIERE DECIR QUE TÚ TIENES UNAS EXPECTATIVAS ALTAS CON TU ALUMNADO.

Sog- Sí, sí.

ENT- PERO, ¿EXISTE ALGUNA SECUENCIA DE LIBROS PARA TI? O SEA, YA NO HABLAMOS DEL DEPARTAMENTO SINO DE TI PERSONALMENTE, ¿TIENES UN GRUPO DE LECTURAS PARA PRIMERO, PARA SEGUNDO, O VA EN FUNCIÓN DEL TEMA QUE TÚ QUIERAS TRATAR, EN ESTE CASO EL BULLYING?

Sog- Cada año es distinto, de hecho, en Bachillerato ha sido muy interrumpido, yo siempre he tenido Bachillerato y en segundo ya está marcado lo que hay que leerse, tiro de biblioteca Castalia y cuando nos leemos tres obras o dos, puede ser también Akal, pero, bueno, cambio, al siguiente año cambio, eso sobre todo por mí, me obliga a mí a repasar textos, unos, a lo mejor, no me los he leído nunca, pues voy a leérmelos y voy a aprovechar, o me los leo con ellos, y en la ESO según temas, según temas que me interesen, claro. Yo creo que eso hay que hacerlo todos los años, cambiar, cambiar, te obligas tú a leer, a volver a releer, si en el centro se leen unas lecturas y es más bien literatura juvenil y te recomiendan, eso me pasó en Quesada un año, no salir de ahí, no recomendar otras, pues, me las leo todas, son quince, pues, ya está, me las leo todas.

ENT- ¿QUÉ OPINAS TÚ DE ESA LITERATURA? PARECE QUE LA DESCONOCES UN POCO, ¿NO? PERO, ¿QUÉ OPINAS DE LO QUE TE HAS LEÍDO?

Sog- No, pero la desconozco, pero también esto hay que verlo desde un punto de vista histórico cuando, no sé, se me ocurre Tolkien escribió *El hobbit* está pensando en literatura juvenil para los jóvenes de esa época, incluso niños, es decir, incluso autores actuales, no porque sea del siglo XXI va a ser una literatura ñoña, o va a ser de temitas, que si la drogodependencia, es decir, los hermanos Grimm posiblemente estarían pensando en lo mismo, es decir, eso es muy relativo, claro.

ENT- ES MUY INTERESANTE PORQUE ACABAS DE PLANTEAR, DE CONTEXTUALIZAR UN TIPO DE LITERATURA QUE AHORA YA CONSIDERAMOS CLÁSICA, ¿NO? Y HAS ASOCIADO LA LITERATURA JUVENIL CON LOS HERMANOS GRIMM, POR EJEMPLO, Y CON TOLKIEN Y NO CON JORDI SIERRA I FABRA.

Sog- Gloria Fuertes se le ve ahora, por ejemplo, como generación VIP, se le ve como una vanguardista y no sé, o cómo se llama esta, *El soldado cantaba*, es una autora

argentina es que ese se lo pongo mucho a mis niños, ¿cómo se llama esta autora? Luego te lo mandaré. Son infantiles, son canciones infantiles y son de un nivel de dadaísmo, yo las cantaba cuando era pequeño, mi madre me las ponía y como mi mujer es argentina, pues, María Elena Walsh, pues, es una absoluta locura. Claro, eso es muy relativo, claro, lo que pasa es que sí es verdad que hablamos de formación, por ejemplo, ayer pusieron *La catedral del mar*, ese hombre es un plagiaro de Ken Follet, pero, bueno, es decir, <risas>, pero que Tolkien tenía una formación en los clásicos griegos y en la literatura anglosajona, pero, bueno, es que es distinto. Que sí, claro, hay que relativizarlo todo, lo que pasa es que, claro, uno también tira de sus experiencias, yo soy del Siglo de Oro, entonces, intento irme, intento, pero... bueno.

ENT- ¿CREES QUE EL CANON, LA LISTA DEL CANON, LA SELECCIÓN DEL CANON, O SEA, PARA TI, EN UNA LISTA DE AUTORES SERÍA EL PRIMER CRITERIO LA CALIDAD O SERÍA OTRO?

Sog- Yo es que no creo una lista...

ENT- ACABAS DE COMPARAR A TOLKIEN CON ILDEFONSO FALCONES POR LOS REFERENTES QUE TIENE CADA UNO.

Sog- Claro, claro, es que Tolkien en el fondo es literatura pop, que también se ha hecho un clásico, en fin, pero no sé cómo decirte, es que el canon, el canon no existe, el canon, cuando se dice que se quemó parte de la obra de Aristóteles y Platón, uno dice «menos mal porque no hubiera terminado nunca», entonces, el canon son cientos de miles de obras, es decir, es imposible, hay una lista de autores cerrada, si nada más que Samaniego tiene un montón de obras y muchas son pornográficas, es decir, eso no quiere decir que el canon es abierto, no es una lista, eso es mentira, no cabría en una casa, es un universo infinito, y es multirreferencial. No creo que haya, es decir, vamos a leer el *Lazarillo* es porque hay que pasar por ahí, no se puede no pasar.

ENT- OYE, Y LA FORMACIÓN TUYA, ¿TU FORMACIÓN VIENE DE LA UNIVERSIDAD ES UNA FORMACIÓN PERSONAL, HAS HECHO UNA FORMACIÓN PARALELA A TU CARRERA?

Sog- Todo, todo, pues académica y personal. En la universidad no se puede hacer todo si tú no pasas rato en la biblioteca y la cafetería y, por supuesto, y la universidad lo que te da sobre todo es bibliografía, bibliografía, de pistas que no sabes ni que existían, claro, sí, sí.

ENT- ¿HAY ALGÚN REFERENTE PARA TI EN LA UNIVERSIDAD, ANTES HAS HABLADO DE J.C...?

Sog- Sí, de S.W., A. R. Literatura española, en Filología Hispánica, no demasiados, no demasiados, no encontré yo (esto sí que no salga), no encontré yo...

ENT- ¿TE PREPARARON PARA DAR CLASE?

Sog- No, no, es más, si hubiese sido por un método imitativo, en plan de intentar hacerlo como este hombre o esta señora, tampoco, hubiese sido más bien antimodelos. Solamente más en Bachillerato, en el BUP y en el COU sí encontré yo cómo se lleva esto, cómo hay que llevar esto y más en la escuela, claro.

ENT- ENTONCES, TU DIDÁCTICA, ¿DE DÓNDE LA HAS SACADO?

Sog- A ver, sí he leído, me aburre mucho, pero sí he leído y sí tengo referencias de didáctica de la literatura desde este hombre, ¿cómo se llama? ¿José Alonso? Editorial Anaya, un libro que se daba en Magisterio, que tenía mi madre, que mi madre es maestra, está muy bien escrito, es decir, y la selección de obras era muy meticulosa, luego didáctica moderna de la literatura, lo que pasa es que a veces me parece un lenguaje autorreferencial y me parece extraño, al final llego a las mismas conclusiones y pienso que todo está inventado desde la retórica romana, pero bueno, es decir, comentarios, lectura, comentarios, lectura, diálogo, etc., etc., pero, sí es verdad, llevo ya doce años, aunque todavía parece que soy joven en la enseñanza...

ENT- ERES JOVEN.

Sog- Bueno, tengo 37 ya, ya depende de para quién, pues, empecé con 25, entonces también la experiencia, pues, como cualquiera. De hecho cuando decían que íbamos a ser centro mentor, pues como me encuentre aquí a alguna profesora con 52, yo qué sé, y con 20 años de experiencia, yo qué le voy a enseñar, pero, bueno, el director se empeñó, me parecía soberbio, prepotencia, darle aquí a alguien que lleva aquí trabajando mucho tiempo, tendría que ser al revés, ponte tú y me siento yo.

ENT- ¿LA FORMACIÓN PERMANENTE JUEGA ALGÚN PAPEL EN TU VIDA, CREES QUE ES NECESARIA EN NUESTRA ÁREA?

Sog- Claro, es que... claro, voy a intentar no ser irónico, pero, bueno §

ENT- PUEDES SER COMO QUIERAS <risas>.

Sog- A ver, sí es verdad que hace poco no conocía, no me había planteado el *role play* en el aula, aunque soy una generación que ha jugado al rol de verdad, a *Dragones y mazmorras*, a *El señor de los anillos* y todo eso, pero veía que eso es placentero, era como no es académico, pero, bueno, el trabajo colaborativo, sí es verdad que son herramientas muy buenas, es verdad, ahora la formación permanente es la que tiene que tener uno en este ámbito que es siempre mirar, y seguir, seguir, no te has leído todo, así que hay que seguir leyendo, es decir, el profesor, cualquiera de nuestros compañeros en Lengua y Literatura sigue leyendo y se sigue trabajando, lógicamente hay cosas que no se han leído todavía y que se necesita leerse, e, incluso, estamos mucho en los clásicos, pero también literatura moderna. Ayer estábamos hablando de la voz del *Lazarillo* en Bachillerato, de la primera persona, tercera persona, el protagonista, etc., y me fui a... hay dos alumnos chinos y nos fuimos a *La montaña del alma*, y terminamos hablando

de esa obra, fue premio Nobel en 2001-2002, no recuerdo bien ahora, y cuando habla de sí mismo que se escapó de China a Francia, el autor habla en primera persona y cuando está en China y recuerda los campos de trabajo y tal, habla en segunda persona: «tú te levantas por la mañana...», como si él no fuera él, como que le borraron su identidad, y dices «cómo puede ser que sea en segunda persona», claro, porque piensa que seas tú, él no era esa persona que está hablando. Entonces, nos vamos a la literatura moderna enseguida, claro, depende.

ENT- PERO, YO INSISTO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE, CUANDO HABLAMOS DE ACTUALIZACIÓN DEL ÁREA, TÚ PIENSAS QUE ES UN BAGAJE PERSONAL.

Sog- Sí, sí, creo que sí.

ENT- ¿TÚ NO LE PEDIRÍAS, POREJEMPLO, AL CEP UNA FORMACIÓN CONCRETA? O SI LE TUVIERAS QUE PEDIR, ¿LE PEDIRÍAS ALGUNA DIDÁCTICA DE LA SINTAXIS EN LAS COMPETENCIAS, ALGO ASÍ? ¿Tú qué opinas de las competencias, a todo esto?

Sog- Son nóminas, son palabras para nombrar, a lo mejor conceptos nebulosos, pero creo que siempre se repiten objetivo, competencia, competencia básica, competencias clave, a veces me parece un poco lenguaje referencial, autorreferencial y «autorreferenciado», pero, bueno, no voy a ser tan iconoclasta yo creo que si se pudiese sostener durante un periodo más largo de tiempo, sobre todo cómo verificar, por ejemplo, el método socrático, ¿no?, en trabajo colaborativo en el aula, pero sostenido en el tiempo de forma que no decaiga el ambiente, porque el alumnado sí necesita un poco de sentarse, el profesor habla, recibo, y luego trabajo yo, y romperlo, entonces, cómo darle un sentido orgánico y que no parezca puntual, eso sí, eso sí. Yo creo que lo tengo muy claro, es decir, si le pidiera al CEP algo o a profesionales de la didáctica, de la educación en cualquier área sería, igual que tenemos un programa, unos contenidos, competencias clave, todo eso, cómo secuenciar bien y que no dependa de la percepción que se tiene del aula, «vamos a hacer esto que me estoy aburriendo», no, no, secuenciar bien los contenidos con el estilo de trabajo, el estilo de tarea dentro del aula, es decir, yo creo que falta eso, falta eso, tal vez, en las aulas, los antiguos procedimientos de la LOGSE, cómo secuenciar los procedimientos, porque yo pienso que se trabaja más con las manos, el trabajo era manual, eso lo decía J.C.R., que hacían falta los clásicos, novelas policiacas y tabaco, y ahí empezar a escribir.

ENT- LO HAS CLAVADO, ACABAS DE PONER EL BROCHE DE ORO. PUES, NO SÉ ANTONIO SI QUIERES COMENTAR ALGO MÁS SOBRE LA EXPERIENCIA ESTA DE HABLAR SOBRE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN SECUNDARIA. YO CREO QUE HEMOS TOCADO TODOS LOS...

Sog- Yo creo que sí.

ENT- LA EVALUACIÓN, LA EDUCACIÓN LITERARIA, EL CANON.

S09- Además demasiado, yo aquí me he mostrado <risas>.

ENT- NO, ME HA ENCANTADO, ME HA ENCANTADO. ESPERO QUE SE HAYA GRABADO BIEN PORQUE ME HA ENCANTADO CHARLAR CONTIGO, MUCHAS GRACIAS.

### **S10. Javier**

ENT- HOY ES DÍA 17 DE JUNIO Y ESTA ES LA ENTREVISTA DE (nombre). BUENO, (nombre), DE VERDAD, LO PRIMERO ES AGRADECERTE QUE TE HAYAS PRESTADO A ESTE EXPERIMENTO.

S10- Muchas gracias a ti, Rosa. Estamos como en la tele <risas>.

ENT- CONOCES EL TEMA DEL QUE A MÍ ME INTERESA QUE HABLEMOS, QUE ES LA EDUCACIÓN LITERARIA EN SECUNDARIA, PERO, SOBRE TODO ME INTERESA RASTREAR UN POCO EN EL HECHO DE QUE SEAS GRAN LECTOR, YO TE CONSIDERO UN GRAN LECTOR Y POR AHÍ ME GUSTARÍA QUE EMPEZÁRAMOS, QUE ME CONTARAS CÓMO TE HACES LECTOR, DE TU ETAPA MÁS DE ADOLESCENTE QUE COMO PROFESOR.

S10- ¿Empezamos ya por ahí? Te lo digo porque yo de primeras no soy un gran lector, eso es lo que tú piensas, pero no lo soy, y no lo he sido nunca, no soy el típico este que se leía un montón de novelas, eso no me ha ocurrido a mí. He tenido algunas etapas de mi vida en las que sí he leído mucho, pero porque en general no. De chico me gustaba muchísimo leer, pero yo no tenía libros, y lo que leía era todo lo que pillaba porque yo vivía en un pueblo donde no había nada, entonces, ¿qué leía yo? Leía mucho el *Semana*, leía mucho el *Teleprograma*, leía mucho el *Hola*, leía mucho, esto, ¿cómo se llama?, fotonovelas, las fotonovelas de mi abuela, leía tebeos, lo que encontraba, lo que, literalmente, pillaba. Leía de un baúl viejo que tenía mi abuela *Blanco y Negro* de los años 30 y los libros de un tío mío que era cura. Esa era mi amplitud de lectura, y también los libros de la escuela, algo así, pero como lector literario no mucho de chico, entre otras cosas porque no tenía libros, y la biblioteca de mi pueblo no funcionaba, si quieres te lo cuento ahora después.

ENT- PORQUE TÚ ERES DE UN PUEBLO DE CÓRDOBA... §

S10- Yo soy de un pueblo de Córdoba, que es (LOCALIDAD). En mi pueblo la biblioteca la llevaba el famoso poeta, que no sé si lo conocerás, [nombre]. ¿No te suena? Bueno, pues, es un poeta del grupo Cántico; [nombre] que era un señorito del pueblo, que se vino a estudiar a Granada y según confesión suya le pareció que la facultad era un lugar cateto y patético porque los profesores iban todos vestidos peor que él, se volvió al pueblo y allí se convirtió en bibliotecario, lo cual fue una forma de tener allí su propia

biblioteca para él, entonces, yo entraba a la biblioteca de chico, había, a la derecha estaba su despacho, una mesa camilla y muchísimos libros bien iluminados, pero esos no los tocábamos nosotros, y a la izquierda había un montón de libros en una sala muy oscura y muy mal, y el bibliotecario lo único que nos decía cuando nos acercábamos era que nos largáramos, en fin, esa historia no te la voy a contar, pero bueno. Entonces, en ese aspecto yo no he sido un gran lector, no he tenido libros.

ENT- ¿Y EN LA ESCUELA?

S10- En mi escuela, bueno es que mi escuela, a ver, mi primera escuela la puso un tío mío en su casa, que era una casa de campo, y entrabas a la casa, que había un patio, luego había un corral, allí en el corral, al lado, había unas caballerizas, donde estaban los mulos, y antes había una habitación grande donde se puso la escuela, y yo empecé a leer en un pesebre, literalmente, cogieron el pesebre, le quitaron la parte delantera, y allí nos subían a todos los chiquillos, nos cogían en brazos y allí estábamos, y yo me acuerdo perfectamente de estar en la escuela mientras explicaba el maestro atornillando y desatornillando un arao de vertedera, entonces, los libros que pudiera haber ahí no era ninguno. Luego, cuando ya, cuando fuimos a la escuela pública...§

ENT- TIENE UN TONO TODO MUY DE BAROJA <risas>.

S10- Es que es así, te podía contar mucho más, el patio era jugando con los mulos, en el recreo, o sea que... Y luego, cuando nos fuimos a la escuela nueva, había allí un armarito, y allí sí había un libro, que es el primer que recuerdo así, haber leído en la escuela, que es *Tom Sawyer*. Pero lo leíamos los sábados, en aquel tiempo había escuela los sábados y los sábados por la mañana yo agarraba mi libro de *Tom Sawyer* y leía, y luego de la biblioteca sacaba los libros de *Los cinco*, y cosas así, pero, vaya, que yo me he criado en un sitio donde no había libros.

ENT- ¿Y EL INSTITUTO? ¿EL INSTITUTO LO HICISTE EN TU PUEBLO O...?

S10- El instituto lo hice en mi pueblo, en mi pueblo en aquel tiempo había un sitio que se llamaba la imprenta y había una papelería y cuando nos mandaban algún libro, pues era una auténtica odisea encontrar el libro. En el instituto había una biblioteca que estaba en una sala, detrás de otra sala, y yo accedí a esa biblioteca una o dos veces en todos los años, y cuando pude ver lo que había allí, casi todos eran libros de caza porque al director le gustaba mucho la caza, pero allí no entraba nadie. De hecho yo pensé, aquí entre nosotros hasta bastante grandecito, que la literatura consistía en saberse los apuntes de literatura, entonces, yo era buen estudiante en ese aspecto, me aprendía las biografías, los libros, las interpretaciones, etcétera, etcétera, y los libros estaban allí, pero estaban donde estaban, bueno, más o menos así, esa es la idea.

ENT- ¿REFERENTES DOCENTES DE TU ETAPA DE PRIMARIA O SECUNDARIA NO TIENES...?

S10- Referentes docentes, ninguno.

ENT- ¿HAY ALGÚN MOMENTO EN QUE SÍ LOS TENGAS? CUANDO LLEGAS A LA FACULTAD... PORQUE, ¿TÚ LLEGAS A GRANADA A LA FACULTAD A ESTUDIAR FILOLOGÍA...?

S10- La primera, a ver, yo descubrí que me gustaba estudiar, a ver yo estudiaba por obligación y por sentido del deber, y yo descubrí que me gustaba estudiar en COU, «yo esto lo estoy haciendo por obligación, pero en realidad es que me gusta». Y en COU tuvimos un profesor estupendísimo, se llamaba (nombre), que a este sí le gustaba muchísimo leer, este era ya otra cosa, este sí era un grandísimo lector desde siempre, por cierto que su biblioteca personal está ahora en Luque, porque este hombre se murió, era de Luque, además era una personajazo en todos los órdenes de la vida, este era muy amigo nuestro y nos íbamos de juerga, entonces, me hizo a mí sentir que necesitaba leer libros. Cuando se fue en verano le dejó un paquete de libros al que era más amigo suyo de toda la pandilla con el mandato expreso de que no nos dejara ni uno a ninguno de los esos, y esos fueron los primeros libros, que, por supuesto, el mandato se lo saltó, y ahí había ya libros de García Márquez, de Benedetti, y ahí había ya un montón, antes había leído lo que se mandaba, *La Celestina*, el *Lazarillo*, el *Quijote*, yo qué sé, claro, ese tipo de cosas, pero no mucho más, ¿eh? Y a partir de ahí ya me convertí en un, no voy a decir en un lector fervoroso, pero sí en alguien que quería ser lector, pero eso ocurrió en COU, ¿eh? No antes.

ENT- ¿Y LUEGO TE VIENES A GRANADA A ESTUDIAR?

S10- Me vengo a Granada a estudiar, y yo soy el típico que quería estudiar inglés, de aquella época, yo soy de francés, pero yo era el tonto del instituto al que le gustaba el inglés y aprendí inglés aparte de... por mi cuenta, yo aprendí inglés por mi cuenta. En COU me pasé a inglés, y me vine a Granada con la intención de estudiar Filología Inglesa, lo que pasa es que luego ya aquí, por la influencia de (nombre) al que tú conoces, cuando este profesor que te he dicho antes nos dijo que fuéramos a las clases de un tío que se llamaba (nombre) cuando yo fui a la clase decidí que ya no quería ser profesor de inglés, que quería ser profesor de literatura. Eso ocurrió en primero de carrera, y ya está.

ENT- ¿Y (NOMBRE), TE HACE DESCUBRIR EL MUNDO DE LA DOCENCIA?

S10- De la docencia no, esto no tiene nada que ver con la docencia, no, es que no sé...

ENT- YO QUIERO DESCUBRIR TU VINCULACIÓN HACIA LA... TÚ COMO PROFESOR.

S10- A ver, yo desde que nací quería ser profesor, eso no tiene...

ENT- ¿POR QUÉ?

S10- No sé por qué, yo el primer día que llegué a la escuela me entró un ataque de risa nerviosa, y me tiré, según me cuentan, media hora y no paraba de reír. Y a mí me ha gustado la escuela muchísimo, yo nunca he faltado a clase a no ser que estuviera enfermo, muriéndome, vaya, y a mí la escuela me ha gustado mucho, mucho, muchísimo, y yo he dado clase siempre, yo he dado clase, a los diez años o por ahí, yo tenía la suerte de que tenía un primo torpecillo, entonces, mi primo en el verano iba yo y como yo iba un año adelantado y le explicaba todo lo que había aprendido durante el curso, de todas las asignaturas, le ponía exámenes, le ponía notas, le daba las calificaciones a mi tía, así, era como un juego de niños, pero serio, serio, yo me preparaba las clases todos los días. Por la tarde me duchaba, iba a la casa de mi tía, dábamos dos horas de clase, pero serio, y así, luego él sacaba, más o menos, un notable en la primera, un bien en la segunda, un *aprobaillo* en junio, y al otro año recargábamos pilas. Eso duró, por lo menos, de los diez a los catorce años, o sea, es que a mí siempre me ha gustado dar clase, yo nunca en la vida he pensado en otra profesión, he hecho alguna otra cosa, pero yo soy profesor. La única duda que podía tener era el nivel, dónde iba a dar clase y la asignatura, pero que yo era profesor, es que yo eso ni me lo he planteado en la vida, yo iba para profesor y ya está.

ENT- ¿Y QUÉ TE HIZO DESCUBRIR (NOMBRE)?

S10- ¿(nombre)? Mmm, es muy complicado explicar lo de (nombre), él explicaba un libro y a ti te daba una angustia tremenda por no haberlo leído, ibas a la librería a comprártelo y a lo mejor había dicho una sola frase de ese libro, y explicaba unas cosas tan alucinantes de la literatura y de los libros, que me sigue pasando todavía, yo con sus apuntes leo algo y digo «me tendría que poner», cojo sus apuntes de Modernismo y me dan ganas de ponerme con Modernismo, y, es que es difícil de explicar, vaya.

ENT- EL PASO POR LA FACULTAD, ADEMÁS DEL EJEMPLO DE (NOMBRE), ¿RECUERDAS ALGUNA LECTURA QUE TUVIERAS...?

S10- Es que la facultad mía fue muy «embarullá», porque yo era de pueblo, y más que descubrir la facultad descubrí la ciudad, yo era de una familia campesina, y descubrí aquí otras formas de vida, la vida en los pisos, etc., entonces, entre eso, las huelgas de interinos, tampoco te voy a decir que yo tenga una formación excelente, tengo una formación a trompicones, hay cosas de las que sé algo y hay cosas de las que no tengo ni idea, y fue más descubrir con la vida y con las cosas de trabajarlas después, que no durante la facultad. Los profesores que tuve, pues no recuerdo así especialmente ninguno que... hombre, alguno sí que merecía la pena, (nombres de docentes), pero no mucho, además era Lengua y Literatura, además los primeros años eran de comunes, dabas historia, dabas filosofía, dabas latín, que yo qué sé, dabas cincuenta mil cosas, fue una formación un poco «embarullá».

ENT- Y A DÍA DE HOY, TÚ QUE ERES PROFESOR, ¿ESTÁS A GUSTO, ESTÁS CONVENCIDO DE ESA INTUICIÓN TUYA...?

S10- Es que eso no tenía vuelta de hoja, Rosa, es que yo, no lo sé yo estuve dos o tres años, como tú sabes, estuve en Obras Públicas, yo aprobé la oposición a la tercera, en esos tres años hubo momentos en los que yo me decía «yo no voy a ser profesor», yo cuando iba a Obras Públicas me decía «tú no has nacido para esto», entonces, independientemente de que vaya bien, mal, regular, el día que aprobé las oposiciones le dije a mi mujer, que estaba allí al lado, «hoy me he jubilado, a partir de ahora voy a hacer nada más que lo que me gusta», quiero decir, que para mí no ha sido una decisión, independientemente de que ahora pueda hablar mejor, peor de cómo me va dando clase, pero eso es posterior, o sea, yo no tenía opción, yo no he tenido opción.

ENT- PUES, SI QUIERES, HABLAMOS YA DEL MOMENTO ACTUAL. EL TEMA ESTE, ¿NO? TÚ SABES QUE HEMOS HABLADO ALGUNA VEZ DE CÓMO SE ESTUDIA LA LITERATURA, CÓMO ENSEÑAMOS LA LITERATURA, Y ESO ES LO QUE ME GUSTARÍA QUE ME DIJERAS, TU OPINIÓN, ¿SE PUEDE ENSEÑAR LA LITERATURA?

S10- Es que, vamos a ir por partes, como diría Jack, el destripador <risas>. Primero, tú sabes cómo yo, que desde 1990, lo de la LOGSE, no hay en España una asignatura que se llame Historia de la Literatura Española, y si cogemos, además, las horas que había en Secundaria en aquella época y las que hay hoy, donde yo recuerdo, en primero de BUP había cinco, en segundo había cuatro, en tercero, para los de Letras, había cuatro, para los de Ciencias ninguna, y en COU había tres de Lengua y tres de Literatura. Entonces, para el que fuera de Letras en aquella época cogía cinco de Lengua, cuatro de Literatura más cuatro de Literatura y otras tres de Lengua. Hoy no existe una asignatura de Historia de la Literatura Española, tú sabes como yo que la literatura va mezclada con otro tipo de textos y que debe darse según el instituto en el que estés, y según la presión que recibas en relación con el temario, etc., pues, puedes orientarlo literariamente, pero es un texto más entre otros, textos periodísticos, textos jurídicos, textos no sé cuántos, etc., y aparte de eso, hay una tendencia a desvincularla de la historia, a darla por géneros, en ese sentido, eso es una historia, ahora hablamos en relación con el comentario de texto, así que, el principal problema que hay desde hace 30 años es que no hay historia de la literatura. Con lo cual muchas veces la tienes que dar de extranjis, o con presiones del departamento, muchas veces es «oye, ¿habéis dado los textos periodísticos y...», pues, mira, con tres horas desde historia de la literatura española en la Edad Media hasta el XIX, pues no se puede dar, así que yo, cuando doy literatura, la doy siempre en muchos momentos como si estuviera haciendo algo malo porque no lo hay.

ENT- O SEA, SERÍA UNA REIVINDICACIÓN QUE LA LITERATURA TUVIERA UNA ENTIDAD COMO MATERIA.

S10- Claro, a ver, tú imagínate que en vez de geografía e historia la asignatura se llamara geografía e historia del arte, y en todos los cursos tuvieran que dar: Geografía humana, Geografía física, Historia, Antropología e Historia del arte, que es como tenemos nosotros nuestro temario, y tuvieran que decidir, discutir, programar y ver cómo lo hacen para darlo todo, sería una locura, que es lo que pasa con esta asignatura, yo entiendo que es una asignatura de Historia de la Literatura Española, que esa es otra, ¿no? Es historia. El ministro Wert, todos recordamos cuando con el asunto de los catalanes, decía que había que españolizar Cataluña, pero lo que se le olvidó decir al ministro Wert es que había que españolizar España, porque España, al menos en literatura, ha desaparecido en los institutos, no tienen una asignatura de referencia que sea historia de la literatura española donde se vincule la literatura a la historia, ¿no? A los distintos tipos de textos.

ENT- EN LOS DECRETOS SE EXIGE, ¿NO? EL TEMARIO ESTÁ ESTRUCTURADO CRONOLÓGICAMENTE.

S10- Pero, en tercero tú sabes que tienes el temario desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, pero además de eso tienes toda la morfología, tienes toda la sintaxis, tienes comentario de textos... no se puede dar, es imposible, absolutamente imposible darlo, entonces, ¿qué es lo que hacemos cada uno? Cada uno tira por donde pillas, vamos a dejarlo ahí, ¿no?

ENT- ¿SELECCIONANDO QUÉ?

S10- Eh (piensa), pues, depende, Rosa.

ENT- TÚ, por ejemplo, ¿qué seleccionas? O, ¿Por qué modelo te decantas?

S10- Vamos a ver, yo hasta ahora he estado en un instituto en (pueblo), donde uno relativamente podría hacer lo que quisiera, pero ahora estoy en un instituto donde, aquí entre nosotros, hay que consensuarlo todo, consensuarlo significa, normalmente, que mis compañeros lo deciden y me lo dicen a mí, me explican, además, de cómo se da clase, lo que tengo que hacer, y no te voy a decir que me riñan, pero, vaya, me ponen cara. Entonces, como hay que consensuarlo todo, la única posibilidad de consensuarlo todo es en torno a la ley, porque basta con que haya uno que diga «es que la ley dice», y, entonces, nosotros tenemos unas programaciones basadas en la ley, y ya está. Luego, si se puede se puede, y si no se puede, no se puede.

ENT- ¿QUIÉN SE HA LEÍDO LA LEY DE TU DEPARTAMENTO?

S10- Sí, la conocen bien, porque [nombres] ha sido director y jefe de estudios, se conocen bien la ley. Yo es que en mi instituto, Rosa, estoy muy pillado desde el primer momento.

ENT- CUANDO HABLAS DE IMPARTIR ESE BLOQUE, ¿NO? PORQUE HABLAMOS DE BLOQUES, NO HABLAMOS DE ENTIDAD, YO TE PREGUNTO POR UN MODELO POR EL QUE TE DECANTES.

S10- A ver, ¿qué haría si yo pudiera elegir, no?

ENT- SÍ, QUÉ HARÍAS Y QUÉ HACES.

S10- A ver, hay que distinguir dos cosas: una cosa es la lectura y otra es la literatura. La lectura es, pues, simplemente, la lectura, hay un montón de libros y te los lees, te los lees con mayor o con menor análisis, con mayor o menor estudio, con una cierta seriedad, algo para el colegio, y ya está, y la literatura en un sentido específico abarcaría dos cosas: una, el estudio de la obra literaria, y dos el estudio de una serie de elementos, digamos lingüístico-retóricos. Entonces, yo siempre he pensado, nosotros abarcamos de la literatura a la lectura, a mí me explicaban la literatura, por el sentido del deber tú te tragabas lo que fuera, y podías no haber leído libros, digamos más llevaderos, pero te metías en un embolado de un libro difícil, digamos, *La vida es sueño*, pero, bueno, como aquellos tiempos iban así, y lo hacías. Yo siempre he pensado que tendría que ser al revés, en la ESO, al menos hasta 4.º de la ESO, debería trabajarse la lectura, es decir, libros que mantengan a los alumnos leyendo un cierto tiempo, sin demasiado análisis, fichas de lectura, demasiados trabajos, simplemente mantener el tono un poquillo, mantener el control de que los libros se están leyendo, y nada más, yo, además, eso lo he hecho desde que he empezado a dar clase, ahora si quieres te lo cuento, ¿no? Y a partir de cierto momento ya una asignatura más específica que fuera, en mi opinión, Historia de la Literatura, vinculando literatura e historia. Entonces...§

ENT- ESO QUE ESTÁS DICIENDO ES LO QUE PIENSAN OTROS ESPECIALISTAS.

S10- Lo que yo hacía cuando empecé a dar clases, me cogía un libro, que creía que le podía gustar a los alumnos, y se lo ponía para que lo leyeran, eso el primer año que daba clase, les ponía una prueba y les pedía que le pusieran nota y cogía todas las notas, y para el año siguiente guardaba los que tuvieran de notable para adelante, de esa manera a base de fracasos y aciertos, de esa manera a base de fracaso y aciertos me fui haciendo con un corpus de, aproximadamente 20, 25, 30 libros, que son bastantes, o sea, para la ESO me parecen bastantes, cuando te hablo de libros no te hablo de libros añiñados, te hablo de libros como, por ejemplo, *Tom Sawyer*, *La isla del tesoro*, pero también de alumnos que hasta hace poco también leyeron el *Drácula* de Bram Stoker, o leyeron a García Márquez.

ENT- HABLAS DE CLÁSICOS JUVENILES Y DE LITERATURA DEL CANON.

S10- Yo escogía solamente libros que, teniendo calidad, que no fueran demagógicos a ellos les pudieran enganchar. Y nada más, de hecho tenía normalmente por ejemplo en mi 3.º de la ESO leerían entre 10 o 12 novelas, cuando hablo de novelas pueden ser

uno, por ejemplo, sería el *Drácula* de Bram Stoker. Había alguno de Sherlock Holmes, de Agatha Christie, de Edgar Allan Poe, etcétera, ¿no? Así he funcionado yo hasta el año (piensa) 2012. Cuando viene aquí la cosa cambia, entonces, por ejemplo en el 2012, mis alumnos se leyeron, en 3.º de la ESO, *Diez negritos*, *El sabueso de los Baskerville*, Edgar Allan Poe, una selección de relatos, *Drácula*, *De ratones y hombres*, se leyeron una cosa de... (piensa) no, pero ese no lo puse ese año, no sé si *La crónica de una muerte anunciada*, no sé si *Historia de una escalera*, o sea, libros de ese tenor, que esos alumnos se los podían leer perfectamente y se leyeron doce, que me parece que es una cosa bastante apañada, teniendo en cuenta que tienen otras cosas, es decir, que... Eso es lo que yo iba haciendo hasta ese año, entonces eso, yo tenía un corpus de lecturas y daba principalmente literatura muy, muy fuerte, literatura española en primero de Bachillerato, yo entiendo que debería de darse una Historia de la Literatura como tal en cuarto hasta cuarto no dar literatura, es un error, yo entiendo las cosillas que hay que ir enseñando, cuáles son los autores y todo eso, pero explicar literatura, los alumnos de tercero, los míos de este año, hemos tardado en el episodio de la uva<sup>286</sup> una semana porque no entienden nada, esa es otra historia que ahora hablamos de ese asunto, ¿no? Entonces, esa era la idea que yo tenía y lo que he estado haciendo durante muchos años, ¿no? Y me acuerdo de un año que leyeron mis alumnos cerca de 20 libros y era un 4.º de Administrativo, se leía un libro cada dos semanas libro, película, libro, película, y así estuvimos, esa es la idea que yo tengo del asunto. Pero te estoy hablando de lectura, y las pruebas que yo les ponía no incluían nada más que un tipo de preguntas que me permitieran a mí entender que se había leído el libro y nada más.

ENT- ESO, HABLAS DE UN MOMENTO EN EL QUE SE LEEN MUCHOS LIBROS, ¿NO? PERO, ADEMÁS, SIMPLEMENTE LUEGO CON UNA PEQUEÑA PRUEBA QUE TE PERMITIERA DEMOSTRAR QUE SE LO HABÍAN LEÍDO Y NADA MÁS. SUPONGO QUE HABÍA UNA INTRODUCCIÓN SOBRE EL LIBRO...

S10- No, no, nada, nada.

ENT- TÚ LOS INVITABAS DIRECTAMENTE A QUE SE LEYERAN LOS LIBROS. Y AHORA LA DIFERENCIA ESTÁ EN QUE TÚ TE VES OBLIGADO A LLEVAR, ESTOY INTENTANDO EXPLICÁRMELO A MÍ MISMA, A LLEVAR UNA LÍNEA...§

S10- Sí, a ver, yo hasta el 2012, como tú bien sabes, disfrutaba de una libertad, cada uno hacía lo que cree que tenía que hacer, y ya en el instituto en el que estoy ahora porque han cambiado los tiempos, porque hay otro tipo de control y porque es otro tipo de instituto, pues se decide todo en reunión de departamento y en ese tipo de reuniones §

<sup>286</sup> Se refiere al Tratado I de *Lázaro de Tormes*.

ENT- SÍ, SE DECIDE, POR EJEMPLO, QUE LEÁIS EL LAZARILLO DE TORMES, EN 3.º DE ESO, ¿NO?

S10- Adaptación.

ENT- SÍ, ADAPTACIÓN.

S10- De hecho, ahora hablamos de las adaptaciones. Además existe la palabra «se debe», entonces, Rosa, cuando en un debate, «debemos hacer tal», la palabra «debemos» puede significar que la ley manda que hagamos o que es bueno que hagamos, ¿no? Pero para algunos eso ya se ha identificado de tal manera que no se puede hacer de otra forma, entonces, en los debates difícilmente si tú consideras que una propuesta es legal, pero es un disparate, te puedes salir con la tuya, «no, es que la ley dice que...», si la ley dice que y tenemos la programación que dice que, pues, *Roma locuta, causa finita*, hasta ahí hemos llegado, ¿no? Entonces, yo lo que hago es lo que dice la programación, tampoco paso a discutir mucho eso.

ENT- Y, ¿POR QUÉ NO ENTIENDEN TUS ALUMNOS EL EPISODIO DE LA UVA?

S10- Uf, pero eso es otro problema, eso es otro bloque de noticias, Rosa. Vamos a ver, la lectura, sí, vamos a ver, acabamos lo de la lectura, yo entiendo que la literatura es una forma, la literatura en sentido específico, o la literatura trabajada en un instituto, es una forma refinada y superior de lectura, por llamarlo de alguna manera, pero para eso hace falta una base de lectura, y yo entiendo que lo que debería trabajarse es la lectura, la lectura sin mucho aditamento, yo pongo un ejemplo: si tú sacas a alguien de paseo por ahí, por donde sea, y mañana lo llevas a otro sitio, y a otro, puede que le guste el senderismo y que se aficione, pero si lo sacas de paseo y cuando llegue a su casa se encuentra con un cuestionario de 20 preguntas de: ¿Cómo estaba el río?, ¿qué flores había? Mañana cuando le digas que vamos a la sierra te va a decir, «pues por aquí, vete tú» <risas>.

ENT- UN BUEN EJEMPLO.

S10- Claro, tardo más en hacer el cuestionario que en leer el libro, entonces, yo era, leer, leer y leer, y nada más, ¿no? Sin cargarlos mucho, sin ni siquiera preguntarles, eso sería en esa primera fase, vale. ¿Cuál es el problema que yo veo ahora? Que los niños no leen. Entonces, la lectura, digamos literaria, es imposible porque los niños no leen. Porque no saben leer, o no pueden leer, vaya. Y eso es un problema más gordo, Rosa. Vamos a ver, *Fahrenheit 451*, que lo conocemos todos, la película, ¿de quién era? Del francés, Truffaut. Para leer hace falta un lector, un libro, y tiempo. En las distopías contra la lectura, o en argumentos contra la lectura, en casi todas, porque esa era la forma de censura tradicional, se ataca al libro, si la gente no tiene libros, no puede leer: los libros humanos, etc., etc. Y, así, funcionamos todavía, un poco hoy, pensamos: La gente no lee porque no tiene libros, hay que poner bibliotecas, pero yo entiendo que ahora no es así,

ahora disponemos de libros, todos en Internet, es muy barato, es muy sencillo tenerlos. Entonces, yo, por ejemplo con mi hija, que lee bastante, lo pide a Amazon y «pum», lo tiene al otro día, con lo cual no para, la máquina de leer no para. Tú sabes como yo que cuando hemos tenido que estudiar, hemos tenido que dejar una parte hasta que el de la librería te trajera el libro a los 20 días. O sea, hoy día el libro está, los mecanismos institucionales parece que se solucionan las cosas poniendo el libro delante, yo creo que eso es un error, el ataque de la sociedad actual contra la lectura no va contra el libro, va contra el tiempo y contra el lector. Contra el tiempo, los niños no tienen tiempo porque tienen el artefacto este el móvil y les come todo el tiempo, y segundo, ¿cómo te lo explico yo?, si yo a ti te diera unas zapatillas de deporte y aquí hubiera un fuego y echáramos a correr, tú echarías a correr, pero si yo te digo que corras una maratón y qué necesitas unas zapatillas de deporte, tú no puedes correr una maratón. Pues eso mismo ocurre con la lectura, no le das un libro y para el niño el libro es una maratón, un tuit, un mensaje de texto, una carátula, pero leer un libro para ellos, como tienen la cabeza hecha, les resulta un ejercicio yo entiendo que imposible. Fijar la atención dos horas en una superficie en blanco y negro, que no tiene movimiento, que no tiene colorines, que no cambia, para ellos es, yo qué sé, pasear por el desierto o ver una película de Bergman, o algo por el estilo. Entonces, yo entiendo que los niños no pueden leer, no saben leer, no tienen vocabulario, que esa es otra cuestión, el mundo ha cambiado tanto que directamente estás dando clase y «¿esto qué significa?» ¿Esto qué significa? Tampoco tienen ganas de buscarlo, entonces, bueno últimamente se me han dado unos cuantos casos porque te los cuento porque creo que son bastante significativos. Uno, les pongo a mis alumnos de latín *Una temporada para silbar*, que yo creo que es un libro precioso, es el Mark Twain de siglo XXI con una referencia a Mark Twain, el Tom Sawyer de esta época, de 33 solo lo ha leído uno, solo lo compraron dos, entre ellos una que su madre es maestra, una dijo que se cansó y otros me dijeron «yo no me gasto el dinero en un libro que ni siquiera sé si me va a gustar», y otro me dijo «es que es un libro» para justificar que no lo había leído, porque para ellos leer un libro es un asunto peliagudo. Entonces, ¿cómo ocurre eso en mi instituto este? Pues, nosotros las notas las establecemos con porcentajes, entonces, la lectura es un punto, renuncian al punto ese y les resulta bastante...§

ENT- ¿HABLAMOS DE LECTURA OBLIGATORIA O DE LECTURA OPCIONAL?

S10- Lectura obligatoria.

ENT- LECTURA OBLIGATORIA ES UN PUNTO§

S10- Sí, nosotros tenemos establecido, como supongo que será en otros sitios, 70% de conocimientos, 30% de conocimientos diversos, un punto de comentarios, un punto de lecturas, vamos a poner, entonces, para ellos es, pues, echan sus cuentas y renuncian a sus puntos de lectura, pero directamente, o sea, ni se lo plantean.

ENT- ¿HACÉIS ALGUNA ACTIVIDAD QUE VAYA ASOCIADA A ESAS LECTURAS QUE PROPONÉIS?

S10- A veces sí y a veces no.

ENT- LA LECTURA ES OBLIGATORIA, PERO ES OBLIGATORIA LEERSE UN LIBRO, NO CUALQUIER LIBRO, EN TU CASO PROPUSISTE UNO CONCRETO, *UNA TEMPORADA PARA SILBAR...*

S10- Sí, eso fue en Latín, porque te acuerdas tú que el personaje, a mí de ese libro me parecía fascinante un niño de Montana en 1910 con todo el frío, en medio de Estados Unidos, yendo a estudiar latín, me parece la cosa más fascinante del mundo, es una cosa aunque ya solo fuera por curiosidad, y se lo quise poner a los alumnos para que vieran que a alguien le puede gustar tanto el latín y verle una salida tan garbosa al latín, pues, es que ni lo empezaron. Entonces, en relación con lo de obligatorio o no, yo todo lo que pongo es obligatorio.

ENT- PERO LA LECTURA LA ELIGES TÚ, TÚ ELIGES UNA LECTURA CONCRETA.

S10- Sí, sí, sí.

ENT- Y LA ELEGÍS, ADEMÁS, EN DEPARTAMENTO.

S10- No, en ese caso es que como yo doy Latín.

ENT- BUENO, PERO EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUA §

S10- En el departamento se eligen las lecturas, y se eligen algunas lecturas adicionales, si nos topamos con algún lector que lea más, sí, se ponen cuatro o cinco, imagínate, dos por trimestre, para el que quiera, y si el alumno propone algo, pues eso. Esas dos por trimestre tienen una puntuación, los otros dos adicionales, por decirlo así. Yo no dejo elegir a los niños la lectura por diversos motivos: primero porque muchos escogen libros que ya han leído, y segundo porque yo entiendo que la lectura es tan obligatoria como las Matemáticas, y sobre la base de la libertad, de la motivación, de que es un libro que les motive, lo que hay por debajo es un desprestigio y una devaluación de las Humanidades. A ver, si tú vas a un instituto y es obligatorio que estudies Lengua, si el profesor considera que es una cosa que tienes que leer, pues lo que tienes que hacer es leértelo y se acabó, lo mismo que tienes que hacer con los ríos en Geografía, etc., y cuando los alumnos me dicen: «¿me puedo leer algo?» Claro, te puedes leer lo que te dé la gana, en tu casa puedes leer lo que... tienes todo el tiempo libre para leer lo que quieras, pero aquí la Lengua es tan obligatoria como las Matemáticas, como la Física o como lo que sea, ¿no? Entonces, yo todo lo que mando es obligatorio en ese sentido. La lectura ahora, primero, los niños lo hacen todo en móvil. Bueno, eso es un caso que ya te he contado, caso de una madre que me vino a consultarme las notas de 4.º, a ver qué había, qué no había y tal, la convencí de que el niño estaba suspenso, y dice «bueno, pues nada, imprimiremos los apuntes y que estudie», y le dije: «¿cómo que

imprimiremos?», «sí, bueno es que él ha estudiado todo en el móvil», yo les mandaba muchos PDF, y un texto es más fácil que se adapte al móvil, pero un PDF en el móvil, yo no sé siquiera... Este año, alguna vez que hemos querido leer algo ha dicho alguno, «¿podemos sacar el móvil para leer?», y yo le he dicho que no. Entonces, para ellos el objeto libro es un objeto tan extraño como yo cuando era chico, ¿no? Ellos leen en el móvil, entonces, ¿cómo lo ven ellos? Yo les mando una lectura, hay algunos que la leen, hay otro grupo extenso, según los niveles, claro, que renuncia a los puntos de la lectura, estoy hablando de la ESO, y hay otro grupo intermedio que se lee el *rincón del vago* y trata de pegármela, tú sabes que en el *rincón del vago* está todo y que es muy difícil poner una prueba, un examen, que como alguien sea espabilado, te la pega con el *rincón del vago*. Entonces, a mí lo del *rincón del vago* me toca muchísimo los [...]. Esas son las tres salidas que ellos le dan al asunto de la lectura. Pero que, en general, para los alumnos la lectura, a ver que la lectura es tu vida y para mí es mi vida, para ellos es, bueno, pues yo qué sé, como para ti correr, hay gente que corre y gente que no corre, entonces, la lectura está en un gravísimo peligro, la lectura normal, ¿eh? Agarrar un libro y leerlo, está en un grave, grave, gravísimo peligro.

ENT- A PESAR DE, POR LA EXPERIENCIA QUE YO TENGO, EN PRIMARIA SE LEE MUCHO, SE HACEN MUCHÍSIMAS ACTIVIDADES DE ANIMACIÓN, DE FOMENTO DE LA LECTURA, SE RECORRE A LOS ARTEFACTOS DIGITALES, SE HACEN EXPERIENCIAS COMO LOS TRÁILER SOBRE LIBROS, TODO EL MOVIMIENTO DE LOS YOUTUBERS, Y A PESAR DE ESO, TÚ CREES QUE LA LECTURA...

S10- Ahí yo veo ahí dos cosas, Rosa, una, cuando te lees el libro *Los bárbaros* del que te hablé...

ENT- YA LO TENGO.

S10- ¿Ya lo tienes? ¿Has empezado con lo del fútbol? ¿Con qué empieza, con lo del vino?

ENT- ME HE LEÍDO SOLO LOS EPÍGRAFES.

S10- ¿Con qué empieza? Con el vino...

ENT- SÍ, EMPIEZA CON EL VINO, LUEGO EL FÚTBOL Y EL LIBRO...§

S10- Empieza con el vino, luego el fútbol, luego se va a Google, y ahí habla de navegar por Google, de surfear, y dice que la experiencia para la gente de hoy consiste en deslizarse superficialmente por muchos espacios con poca atención, mientras que para, digamos el lector que nosotros fuimos, era quedarte fijo en un sitio y profundizar hacia abajo, y no salir de ahí, ¿no? Entonces, él habla, por ejemplo, que ya es imposible para los niños o para los jóvenes, es imposible que salga una película sin el pack del juego, el pack de no sé cuánto, la carpeta de tal, es una atención dispersa que circula de un lado a otro, que circula de una cosa a otra, de la serie al videojuego, del videojuego

a lo otro, entonces, eso se está reproduciendo un poco en la escuela, digamos que con los eventos. Realmente para leer lo único que hace falta, técnicas de lectura, pues, mira, abre el libro y por arriba, por la izquierda, sigue la esta y cuando acabes el renglón pasa al otro, eso es técnicas de lectura, si no sabes una palabra, búscala en el diccionario, y nada más. Y ahora todo, no solo la lectura, se rodea de infinidad de eventos, de manera que sea una experiencia superficial, pero rica y muy variada; eso por un lado, en Primaria se hace eso, pero eso no entiendo yo que sea una innovación pedagógica, sino una lógica comercial o una lógica de los tiempos. Entonces, yo no entiendo... §

ENT- QUE NO VA ASOCIADA A LA CALIDAD LECTORA.

S10- No, no, no, el que hace eso yo no creo que esté haciendo una innovación para mejorar y no sabe que lo que él está haciendo es hijo de su tiempo y que es lo mismo que hace la Metro Golden Mayer cuando lanza el *Rey león*, el musical, lo otro, lo otro, además, los niños ya se han acostumbrado a que una cosa debe venir en todos los formatos y es un poco como las materias medievales «yo quiero que me lo cuenten en ocho o diez maneras», eso no es la lectura, la lectura es una cuestión precisamente lo contrario, la lectura es que todavía nosotros llegábamos al libro y la película, ¿no? Pero la lectura es, precisamente, con unas herramientas mínimas y depuradas que la palabra escrita llegar a toda la experiencia humana, mis alumnos, de vez en cuando, cuando me dicen «¿puedo usar un boli...?», «Mira, Shakespeare escribió toda su obra en un solo color, bueno, no creo que tengas tú que decir cosas más importantes que Shakespeare», quiero decir, si Shakespeare pudo decirlo en un solo color quiere decir que se puede decir todo en un solo color, ¿no? Eso por un lado. Pero es que, además, el problema no está en Primaria, Rosa, el problema está en Secundaria. Cuando nosotros éramos chicos... §

ENT- SÍ, Y ME INTERESA SABER DE QUIÉN ES LA CULPA.

S10- Ahora llegaremos a eso. Cuando nosotros éramos chicos, el padre que educaba a un hijo le incorporaba una serie de estructuras mentales, de criterios morales, le daba una educación, y a los diez, once, doce años estaba el trabajo hecho, y luego se iba consolidando y al niño se iba consolidando o se perdía por historias de drogas y cosas de esas, pero eso ya funcionaba. Y hoy día muchos padres siguen pensando así, dicen: «mi niño lee mucho, lee mucho», «sí, tu niño lee mucho con ocho años, pero cuando llegue la primera comunión y le regales el móvil, adiós, muy buenas»; se acabó todo, de los móviles ahora te cuento. Entonces, ya hace tiempo que el periodo más difícil es primero, segundo y tercero de la ESO, ahí es donde se arruinan muchísimos alumnos, que eran muy buenos, que los coges en un primerillo y se les nota que escribían bien, etc., y las exigencias morales, grupales, etc., que tiene hoy en día ser adolescente te implica, para ellas ser chicas muy erotizadas, muy guapas, muy bailarinas, muy seductoras, muy guais, y para ellos ser unos machiculillos, de malotes, esa exigencia es tan fuerte, el

contacto con muchos alumnos que no quieren estudiar, el contacto de la ESO es tan fuerte que ahí naufragan muchísimos y ahí se pierden. Hay mucha gente que eso, «Mi niño leía mucho», yo siempre les digo no des nada por consolidado hasta, por lo menos, 1.º de Bachillerato, en la ESO se pierden muchísimo, hay muchas niñas bonicas, bonicas me refiero que eran un primor en Primaria, muchísimos alumnos buenos y se vienen abajo. Eso antes de los móviles, con los móviles yo creo que ya los niños son esclavos de su móvil y las energías que requiere, intelectuales, la vida de un adolescente, el 80 y 90% se las lleva el móvil. Y no, los niños están, como se dice en Granada, «soseíos», no están para leer, no pueden leer, no pueden hacer nada, no sé, no están para nada, mucho menos para leer, en general, ¿no? Luego hay quien se escapa.

ENT- ANTES HAS COMPARADO ANTES Y DESPUÉS, EN OTRO INSTITUTO Y EN EL ACTUAL, EN OTRO INSTITUTO ERA ENTORNO RURAL, EL DE AHORA ES ENTORNO URBANO, ¿NO? ¿TIENE QUE VER ALGO DE ESO TAMBIÉN?

S10- ¿En relación con lo que estamos hablando?

ENT- Sí.

S10- A ver, mi instituto es un instituto doble, es de aquí de los barrios, donde hay profesor de universidad, entre los padres, ¿no? De clase media, clases trabajadoras y de todo, y luego viene gente del extrarradio que son muy malos alumnos, en general, vaya, tú coges la lista y ves la procedencia y si te vienen de Huétor, Cenes, Monachil, ya sabes que ese curso es más o menos bastante malo, los de aquí no es que sean muy buenos, ¿no? Lo que pasa es que las diferencias de un instituto a otro es muy difícil hacerlas porque cambia todo de un tiempo a otro en un plazo muy corto, entonces, para saber cómo era [nombre instituto] con respecto al de ahora, tendría que saber cómo está el primero ahora. Porque me acuerdo cuando llegué al primero y planteé el tema de los móviles y me dijo el jefe de estudios «aquí no tenemos normativa sobre eso porque ningún niño tiene móvil», cosa que era cierta, y cuando yo me vine todos los niños tenían móvil, que eran cutrecillos, pero ahora todos los niños, entonces, uno ve cosas, por ejemplo, entras al instituto, llegas y te encuentras a muchos niños con el móvil. Así, abres la puerta, el profesor pasa la lista, con su móvil están en la clase, alguno que mira la hora, que mira el *WhatsApp*, ha aumentado la proporción de niños que van al cuarto de baño, van a mirar el móvil, o una de dos, o tiene una cistitis generalizada. Y, luego, cuando acaba la clase, toca el timbre, recoges tus cosas, sales por la puerta, y hay siete u ocho mirando el móvil, que van a estar así hasta que llegue el otro, ya se me han dado varios casos de estar los alumnos con el móvil y preguntar «¿puedo echar una foto?», o se van al tablón donde están los exámenes y le echan fotos, eso lo hacen las personas mayores también ya. Con la diferencia de que las personas mayores tienen algo de educación racional y la van perdiendo, pero estos es que ni la tienen, ¿no? El otro

día en una clase en la que los alumnos estaban leyendo, tenían que leer, la profesora de antes estaba haciendo una lectura en grupo, ella lo leía y los demás lo seguían, a mí eso no me gusta, yo prefiero hacer lectura en silencio, y dije, «tenéis cada uno vuestro libro, pues a leer», y uno me levantó la mano y me dijo «es que si no me leen, no me entero», no sé si es caradura, eso que te lo diga un alumno de 2.º de la ESO, bueno, pues si tú hubieras dicho eso en el instituto supongo que te habrían enseñado la puerta y no vengas más, pues si no sabes leer, no vengas más, pero ya está un poco así la cosa, yo entiendo que el artefacto este le va a destrozarse la cabeza a los niños y lo que veremos de aquí a cuatro o cinco años, no sé. A ver, te pongo un ejemplo.

ENT- TE VEO MUY APOCALÍPTICO.

S10- Te pongo un ejemplo, estos son, y nos vamos a poner interesantes, como conversaciones de Fukushima y Pompeya, yo me imagino siempre en Fukushima, cuando vino la ola, estoy convencido, convencido y me quiero imaginar que allí había un matrimonio, que había comprado un cuadro y estaban allí discutiendo, delante de la pared, ¿dónde queda mejor?, por allí, por aquí, y vino la ola y se lo llevó, o en Pompeya, digo yo, que habría gente discutiendo qué vamos a comer mañana, o yo qué sé, dónde estará el niño, y vino el volcán y se lo llevó. Entonces, lo que nosotros hacemos en el instituto, el problema no depende de lo que está creado dentro, y la solución yo entiendo que son cuidados paliativos y otras veces, pues, hay olas que nos pueden arrasar, que ya nos están arrasando, sería un poco como si atas una barca a un trasatlántico y los de la barca dicen: «¿cómo podríamos fijar nuestro propio rumbo?», pues no lo vas a fijar, te va a arrasar, entonces, el artefacto este se va a llevar por delante muchísimas cosas.

ENT- PERO, DE VERDAD ES UN ENFOQUE APOCALÍPTICO, ¿NO HAY SOLUCIÓN? TANTO APOCALIPSIS...

S10- Pues eso te dije antes...

ENT- ¿LA SOLUCIÓN CUÁL ES? ¿NO HAY NINGUNA? DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN...

S10- Desde el punto de vista interno, yo estoy viendo, a ver, Rosa, normalmente todos aceptamos que la enseñanza, hay quien está de acuerdo y quien no, que cada vez va a peor, eso es un clásico, pero no va a peor como en una bajada paulatina, sino que tiene momentos, ¿no? Como la persona que envejece y decimos que ha dado una «vejetá», que ha empeorado mucho, ¿no? Yo he notado de unos años a esta parte, un bajón grandísimo, en muchísimas cosas, no sé si revivirá, si mejorará, ¿no? O qué ocurrirá, y la verdad es que soy muy poco optimista. La escuela no tiene culpa ninguna, Rosa, la escuela se adapta a la realidad, se adapta al mundo en el que vivimos, el ejemplo que ponía de la barcaza, a ver, por decirlo de alguna manera, la generación en la que nosotros nos criamos, y la anterior más todavía, aunque servía a los intereses de la sociedad y tenía

mucha autonomía dentro, y tú sabes que cuando entrabas por un instituto, digamos, las normas cambiaban, aquello era como un mundo aparte, pero en el momento en el que abres la ventana para que entre el aire fresco, que a lo mejor hacía falta, y eso es lo que vivimos nosotros como adolescentes, la escuela franquista supuestamente espantosa, abrir para que entrara aire fresco y entraba una ventolera y se lo lleva todo, a eso es a lo que me estoy refiriendo. Entonces, la escuela, ¿puede vivir al margen del mundo? Si me estás preguntando por la escuela general, sí, no, qué tipo de escuela se necesita ahora, eso ya sí que es más jodido, Rosa. Yo entiendo que la escuela nuestra, la escuela en la que nosotros nos criamos, cumplía una función, la España en los años 60, que es donde yo soy, un pelín después, <risas>), yo soy del 61, en aquel tiempo veníamos de una sociedad, de un capitalismo muy precario, una sociedad muy campesina, ya habíamos entrado en la órbita del mercado mundial con los tratados con Estados Unidos, ya estaban en marcha el desarrollismo, y estaba claro que el país a la vuelta de 15, 20, 25 años, iba a necesitar un trasvase del campo a la ciudad, iba a necesitar a mucha gente preparada, en una oficina, en un banco, en Hacienda, etc., y la escuela que, hasta entonces, era muy restringida y había pocas, me refiero al Bachillerato, se abrió para dar cabida a gente, pues, supongo que como nosotros, por lo menos yo estoy ahí, claro, en una escuela, que estaba para eso, pregonaba que aquello era un centro de enseñanza para formar a la sociedad y, efectivamente, y era para eso, lo que pasa es que ya, desde los años 90 la escuela sigue pregonando lo mismo, pero la función de la escuela hace ya tiempo que no es esa. La función de la escuela ahora mismo es tenerla allí guardada, la escuela en la que nosotros vivimos era como un toro mecánico, tú te agarrabas y como no apretaras fuerte estudiando, estudiando, el sistema te echaba fuera, o sea, tú para aguantar allí tenías que esforzarte, la escuela de ahora no te echa de ninguna de las maneras, hagas lo que hagas. Es una escuela inclusiva en el sentido de que todo el mundo está en la escuela, entonces, la primera función que cumple es tener a todo el mundo allí metido, y, además de esa, cumple la función de enseñar. Entonces, ¿qué es lo que se espera para el siglo XXI?, pues no lo sé, Rosa, pero, ¡puf! (piensa), o se espera que esto siga siendo así, no sé si el Estado se ocupará de algunos institutos de, digamos, excelencia académica, como ocurre con los ingleses, no sé si sabes cómo funciona. En Inglaterra existe una cosa que se llama la *Grammar School*, que son institutos públicos, que es de donde viene Theresa May, con un nivel impresionante para entrar brutal a los 10 años, y la escuela es completamente gratuita, pero allí se da un nivel impresionante, pero claro, hay cien o doscientos, no hay más, ¿no? El resto en la escuela inglesa ya sabemos cómo es. En España los caminos por los que puede seguir la escuela, o seguir como está, en una especie de híbrido reformatorio-cárcel-escuela, o segregarse, segregando la excelencia, y para los otros más cárcel, o no lo sé, la verdad es que no lo sé. Entonces, en ese sentido

lo de la lectura y la literatura es como el chiste de baila, ¿sabes ese chiste, Rosa? Yo entiendo que todos los problemas que aparecen con la literatura especialmente y con los de Letras, primero hay que resolver el problema previo, y yo creo que esto crea, el móvil le crea a los adolescentes un problema previo en todo, en todo. Entonces, yo por ejemplo, Rosa, tengo un tercero de la ESO a primera hora, vienen, cuando les pregunto, «¿a qué hora os habéis dormido?» «A las 2, a las 3, a la 1:30», un niño de 14 años, «¿a qué hora te acostaste?», «A las 12», «¡Qué bien! ¿Has estado dos horas leyendo?», se ríen, han estado con el móvil, se duermen en clase, ahora hay un porcentaje de alumnos que se duermen en clase literalmente, sin ningún tipo de complejo, no como antes que se les iban cerrando los ojos, «¿cuántos habéis desayunado?» Han desayunado, de los 18, 10 o 12, como mucho. Entonces, son, ¿cómo lo diría yo? Me he inventado la expresión un yo, frágil, al cual las exigencias de la vida, esa socialización, el *Instragram*, el móvil, lo otro, el quedar bien con los amigos, el no sé cuánto, eso les exige tanto que no les da para más, es un yo que tiene dificultad en comer, dormir, en ir al colegio y estar relativamente tranquilo, es como el estrés de un ejecutivo, pero permanente, normalizado, entonces, esas criaturas no están para nada, entonces, no, yo creo que es muy, muy difícil, a mí me cuesta muchísimo trabajo, yo he notado un bajón en estos años, muy, muy grande, y se lo atribuyo en gran parte al móvil. Por supuesto, el móvil es una maquinita, es todo lo que hay, los *youtubers*, los *influencers*, las memeces, pero eso afecta a todo, Rosa. Cuando te dice, por ejemplo, con lo de la *manada*, o con lo que sea, «hay que educar en una sexualidad no sé cuanto», vale, lo que sea, «se debe educar», ¿y quién es «se»? La escuela y la familia, pero yo entiendo que los niños ya no pertenecen a la escuela ni a las familias, sino que pertenecen a ese conglomerado, que es el que marca las pautas de las conductas, de lo que es correcto, lo que no es correcto, lo que deben hacer, lo que no deben hacer, y que los tiene. Entonces, las casas son todas, casas con adolescentes son todas, no sé si tú conoces, es un follón, a ver, cómo te lo diría, no es que los niños lleven una vida normal, natural, que todo esté medianamente bien, y el colegio vaya mal, no, no, el colegio es un espejo de lo que está pasando en la vida de esas criaturas las 24 horas del día, ¿no? Entonces, en ese aspecto la lectura es que queda muy fuera de ese mundo, yo le veo un porvenir muy difícil, posiblemente la lectura perviva como ha pervivido siempre, que lean unos pocos como ha pervivido siempre, y seguirá así, claro, de lo que tú y yo estamos hablando no es de eso, supongo que estamos hablando de cómo conseguir que lea todo el mundo. Yo creo que eso se va a quedar como una utopía. La idea de que en las clases, una gran mayoría, tuviera la lectura como una de sus rutinas y necesidades vitales, yo creo que eso se va a quedar en utopía, y no es, volviendo a antes, la distopía de *Fahrenheit*, de eliminamos, atajamos el libro, no, no, no, todo eso se va a hacer en medio de una red de libros, de información, de bibliotecas,

etc., impresionante, pero atajando por otro lado, o sea, los niños no son lectores, es lo que trato de decirte.

ENT- YA, SI ANTES HABLÁBAMOS DE LO QUE DICE LA LEY, QUE ASÍ ES COMO FUNCIONÁIS EN VUESTRO DEPARTAMENTO, Y LA LEY LO QUE DICE ES QUE LA EDUCACIÓN LITERARIA TIENE ESA DOBLE DIMENSIÓN, POR UN LADO COMO UNA COMPETENCIA QUE TE VA A AYUDAR PARA COMPRENDER TODO TIPO DE DISCURSOS Y, POR OTRO LADO, CREAR UN HÁBITO LECTOR QUE CREE LECTORES AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS, PERO POR TODA LA CONVERSACIÓN QUE LLEVAMOS ESTA TARDE, PARECE QUE NO, QUE TÚ...§

S10- Yo opino que no.

ENT- Y HAY MUCHAS VOCES EN LA ACTUALIDAD QUE COINCIDEN CONTIGO, ALGUNAS VECES CREO QUE HEMOS HABLADO SOBRE LOS CLÁSICOS, LA BIBLIOTECA IDEAL, Y ESA VUELTA A REIVINDICAR EL CANON O LOS CLÁSICOS POR LA NECESIDAD DE REIVINDICAR LAS HUMANIDADES, ¿NO? QUE ANTES HAS DICHO QUE...

S10- Sí, yo... a ver, es que partimos de una base equivocada y es que la lectura es una actividad humana naturalizada, pues no, la lectura es una actividad histórica, social, que tiene unas concreciones y unas determinaciones y que, históricamente, podíamos ir estudiando, por ejemplo en la Edad Media que leían los sacerdotes, no leían ni los reyes que eran unos brutos la mayoría, ¿no? La Ilustración crea la idea de que todo el mundo debe leer, es una idea novedosa, hasta el siglo XVIII nadie se le había ocurrido pensar que todo el mundo debía leer, leían algunos y otros no leían y la gente se quedaba tan pancha, o sea que es una idea que realmente tiene 18, 19, 20, vamos a ponerle tres siglos y... en Europa. El hecho de leer, entonces, leer no es como comer, dormir, vestirse, leer es una actividad que puede desaparecer como otra cualquiera, no sé, el cine no ha existido siempre, en la historia de la humanidad la mayoría del tiempo no existía el cine, y luego hubo cine y, a lo mejor, dentro de x tiempo hay, los videojuegos no existían siempre, ¿no? Entonces, la lectura como tal, como tal, pero la lectura de un libro, es decir, sentarse y dedicarle una atención exclusiva y relativamente intensa a una hoja de papel que te ofrece solo unos garabatos negros encima, eso no es tan fácil, lo vemos fácil porque lo hemos hecho siempre, pero eso, si tienes un móvil al lado, no es tan fácil, pero es que eso nos está pasando a todos, el otro día hablando con un colega que es, bueno, doctor, sí, en Astrofísica, y ha sido una persona bastante importante y con un currículum intelectual impresionante, dice «yo últimamente me cuesta mucho trabajar» porque, además, él tiene cosas de gestión y también es una cosa intelectual, ¿no?

ENT - BUENO, SEGUIMOS PORQUE HEMOS INTERRUMPIDO UN MOMENTO LA CHARLA.

S10- Pues, no me acuerdo de qué estaba hablando <risas>.

ENT- PUES, ESTÁBAMOS HABLANDO...§

S10- Ah, sí, de mi compañero. Dice que él no puede estar en el trabajo sin el correo abierto porque muchas veces le llegan cosas, pero que ha descubierto que con el correo abierto su capacidad de trabajo disminuye y cada vez disminuye más, y que él antes llegaba a la oficina, a su despacho, vaya, y sacaba un trabajo adelante en una mañana y que cada vez le cuesta muchísimo más trabajo concentrarse, yo le decía, «eso eres tú que es lo que tienes, pero los niños de ahora no lo van a tener, y, además, lo tienen normalizado».

ENT- PERO, HOY DÍA, HAY...

S10- ¿Yo te mandé a ti un artículo sobre la defensa de la conversación?

ENT- NO, NO.

S10- Sobre un libro que se llama *En defensa de la conversación*. Pues te lo mando luego, es un libro sobre, contra los móviles, escrito por una tía que se llama Sherry Turkle, una mujer, que si no, me regaña mi niña.

ENT- SÍ, ME HAS HABLADO DE ÉL, PERO NO ME LO MANDASTE.

S10- Bueno, te mando el artículo, por si no tienes ganas de leértelo entero, que va un poco de este asunto, ¿no? Y habla de cosas que para nosotros ya son alucinantes y me lo han confirmado amigos que están en Estados Unidos, por ejemplo, cuando hay un debate en clase, en la pantalla electrónica, se abre un panel y los alumnos van opinando desde el móvil, como si fuera un chat, pero no hablan, están allí, pero no hablan, entonces, claro eso... una criatura así, ¿puede leer una novela? Cómo te diría yo, es que todo es previo, mi trayectoria de años, me he dado cuenta de que cada vez que solucionaba un problema se me había creado otro.

ENT- ENTONCES, EN TU DINÁMICA DE TRABAJO, ME ESTÁS DESCRIBIENDO LO QUE TIENES AHORA, ¿NO?

S10- Sí, lo que hay y...

ENT- LAS ACTUACIONES QUE TÚ HACES, Y A QUÉ METAS LLEGAS.

S10- Bueno, mira, te cuento. Yo, en primer lugar, hago lo que puedo, como todos, ¿no? Yo no soy, tú me conoces, no soy profesor de eventos, ni novedades de esas, ni nada, dependiendo de los cursos me fijo por un lado de lo que debe hacerse y cumpliendo con las normas institucionales, porque mi instituto en eso es bastante rígido, entonces, en un momento dado tú sabes que pueden decir que si cumples con los protocolos, con la evaluación, aunque no enseñes nada, nadie te va a decir nada, ¿no? Pero si tienes algún problema y no está por la línea oficial, te la pueden liar, la enseñanza se ha vuelto así. Primero, yo soy profesor de Lengua y Literatura, no solo de literatura, si estuviera separada, todo sería más fácil, pero como está junta, para mí hay alumnos que si no

saben nada de lengua, difícilmente van a aprender algo de literatura. Es que hay alumnos que algunos no saben ni poner casi su nombre, que no saben escribir, que no saben lo mínimo de ortografía, entonces, yo, si puedo, me bajo al nivel que estén, pero es que algunos, aunque baje de ese nivel, no me da tiempo a llevarlos a otro lado. Les enseño morfología, les enseño ortografía, les enseño acentuación, seriedad, y al margen de eso procuro trabajar las lecturas. En 3.º, por ejemplo, ¿cuál es el problema la literatura?, el bloque es desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, ¿los alumnos pueden leer libros de esas fechas? No, ¿qué se hace? Adaptaciones, yo estoy en contra completísimamente de las adaptaciones. Si un alumno no puede leer un libro, que no lo lea, y que se ponga ese libro en otro nivel. Entonces, por ejemplo, si se hiciera como yo lo he hecho otra veces cuando he tenido libertad, si no puede leer ese libro, que lea otro, que no lee literatura, pues no, «mire, usted, ¿yo podría leer literatura?», «Pues no»,» ¿Y se podría hacer algo al respecto?», «Pues no, se podría hacer que empiece usted leyendo, vaya, usted, el niño leyendo y que sea literatura», pero, como está en el temario, se ponen adaptaciones. Adaptaciones, que bueno, ahora hablamos de eso, ahora hablamos de las adaptaciones. Eso es lo que hago en 3.º, en 4.º hago lo mismo, si he tenido a los alumnos en 3.º me cuesta menos trabajo, pero si son nuevos también me encuentro con muchos alumnos que habrán hecho todo el temario que sea, habrán cumplido todas las programaciones, pero muchos no saben nada de nada de nada. Entonces, en 4.º yo procuro dar la lengua antes y la literatura después, eso da lugar, porque a mí no me gusta mezclar la lengua con la literatura, llegamos a final de curso con la oración simple, oración compuesta y luego, pues, doy el temario. En 4.º ya es más llevadero las lecturas porque a Larra lo pueden leer, *La canción del pirata* lo pueden leer, Bécquer lo pueden leer, *Frankenstein* que lo tenemos nosotros, *Historia de una escalera*, lo pueden leer, entonces sí que les puedes poner hasta unas cuantas lecturas que ellos las puedan leer y que lean.

ENT- ¿HASTA DÓNDE LLEGÁIS EN 4.º?

S10- Pues depende del año que te pille, yo este año que he tenido un curso muy malo, les he dado apuntes para que se los estudiaran, vaya, así, claramente, pero se supone que vamos desde Romanticismo hasta ayer. Esa es, digamos, la idea. Luego, en 1.º de Bachillerato yo doy un curso de literatura «a jopo», desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, luego el siglo XVIII si lo vi antes, le doy un repasillo, lo que sea, y le dedico muchísimo, muchísimo tiempo a, bueno, leen una selección del *Cantar del mio Cid*, leen *Milagros de Nuestra Señora*, que leen en clase y se comentan, selección de libros del *Buen amor*, eso una clase de historia de la literatura, leemos las *Coplas completas*, el *Lazarillo*, la primera parte del *Quijote*, una selección de la *Celestina*, poesía de Garcilaso, ven *Fuenteovejuna*, alguna selección de *El alcalde de Zalamea*, o sea, es una clase de

historia de la literatura. Tengo que dar también lengua, pero la coloco en tres franjas que no molesten mucho y a tomar por saco.

ENT- ¿NO LAS MEZCLAS, POR EJEMPLO, EL TEMARIO LITERARIO PARA EXPLICAR ALGO?

S10- ¿Para el comentario de textos?

ENT- NO, PARA TEMARIO LINGÜÍSTICO.

S10- No, yo entiendo que no, verás se puede hacer, yo entiendo que el texto literario puede venir bien, pero también puede venir mal. Si tú estás explicando los adjetivos, por ejemplo, el grado de los adjetivos, a lo mejor el texto va a ser precioso, pero no hay adjetivos. Creo que lo aprende mejor con ejercicios que por ahí. Para mí la literatura está más vinculada a la historia, dimensión social, que no a la retórica. Yo explico lengua, y literatura aparte, y luego que se les mezcle en la cabeza a los alumnos, que se les mezclará, ¿no? Entonces, en 1.º de Bachillerato yo doy un curso de literatura, y procuro dar literatura española hasta el siglo XVIII, ¿por qué? Porque en historia se empieza en el siglo XVIII, como estamos influidos por los americanos y los americanos la historia empieza en el siglo XVIII, pues ahora todos tenemos que ser iguales, y los alumnos nuestros van viendo ahí cosillas y tal de niños, pero serio, serio dan historia del siglo XVIII para adelante, eso quiere decir que de nuestra historia de España cultural y literaria, lo mejor que hemos dado que son los Siglos de Oro, la idea de época no tienen mucha idea, entonces yo, francamente, volviendo a lo de españolizar España, ¿no? Si nuestra mejor literatura es de esa época, conviene centrarse ahí y ya está, vaya, yo creo que hay que explicarlo. Lo hago también con ciertas, normalmente con bastante reservas o choque porque se supone que hay que ir rapidito, rapidito, la Ilustración, Larra, mucho Larra, mucho no sé qué, mucho Machado, ¿por qué? Porque Machado es el que luego va a caer en Selectividad, es lo que se dice *teaching to the test*, enseñar para el examen, yo eso no lo hago, ¿no? Ahí es cuando yo doy literatura como creo que debe darse, una historia de la literatura, leyendo muchos textos, leemos una selección del *Cantar*, del *Libro del Buen amor*, quince o veinte cuentos, algunos leídos y otros comentados en clase, muchos textos...

ENT- ¿CÓMO EVALÚAS?

S10- Por exámenes, yo hago exámenes.

ENT- PERO EXÁMENES, ¿CON PREGUNTAS DE COMENTARIO DE TEXTO?

S10- Comentario de texto lo explico aparte, yo entiendo que la técnica del comentario de texto que se exige en Selectividad es una técnica muy válida para un determinado tipo de textos, sobre todo los textos periodísticos y de opinión, pero para un texto literario me parece que es, francamente, muy perjudicial, sobre todo la cuestión

de la opinión personal, la opinión personal me parece que es una grandísima ofensa a una materia de estudio, a ver cómo te explico yo eso.

ENT- SÍ, TE ENTIENDO.

S10- La opinión personal cuando se opina tú coges un corpus de conocimientos aceptados y normativizados, tú puedes opinar por arriba, gente que tiene mucho nivel y que van abriendo el debate y la investigación, y puedes opinar por abajo, pero la base de que haya diferentes opiniones es que ninguno saben de nada. Eso es hablar por hablar, entonces yo a un alumno prefiero que sepa qué opinamos los que sabemos de esto, que no que me cuente su opinión sobre una cosa que no tiene ni idea, y lo digo así, francamente. ¿Qué va a opinar un alumno de *El conde Lucanor*? Nada, lo que hace falta es que sepa lo que opino yo, lo que opina, bueno, yo, como vía por la que le llegan lo que opinan «los sabios que en el mundo han sido», y ya está, y que cuando se sepa eso, con el tiempo lo metabolice y lo digiera, pues que se cree su propia opinión, pero pedirle, yo no pido opinión, yo quiero que sepáis lo que opino yo y lo que opinan los profesores, entonces, yo en eso, ya lo sabes, soy muy...§

ENT- EL APARATO CRÍTICO SÍ TE SIRVE COMO APOYO.

S10- Pero se lo doy yo, yo no les doy a ellos, a ver cómo te lo explico yo, tú sabes que en una facultad hasta cierto punto, salvo algunos maestros muy relevantes, es bueno que el profesor te dé diversas teorías críticas. Pero, yo creo que en Bachillerato no es necesario hacerlo así, en Bachillerato cada profesor debe explicar lo suyo como si fuera la verdad absoluta, y luego ya el niño, que no es tonto, irá viendo que eso que decía el profesor cuadra o no con lo que le han dicho por otro lado, y tendrá que hacerse su composición de lugar, pero yo creo que no le puedes meter, en general, unos opinan que lo otro, otros opinan que lo otro, a una persona de 15 años que puede decir, bueno, ¿esto qué es? Entonces, yo en ese aspecto les doy, soy muy tradicional, Historia de la literatura con sus autores, muy, muy vinculada a la Sociología y a la Historia, según mis maestros.

ENT- SÍ, Y CANÓNICOS. EL LISTADO DEL CANON MÁS ORTODOXO.

S10- Hombre, si alguna vez descubro alguno que me parezca mejor, pues lo cambiaré, pero, de momento, no he descubierto ninguno mejor que la *Celestina*, el *Lazarillo* y el *Quijote*, Rosa <risas>. Yo me salgo mucho del canon en las lecturas, sale un libro y lo colocamos, ¿no? *El curioso incidente del perro a medianoche*, pues yo no sé si lo pondrían alguien antes que yo en el colegio, pero yo lo vi en la prensa, lo leí, lo compré al otro día y ¡pum! Lo estaba ya poniendo.

ENT- SÍ, SÍ.

S10- Pero una cosa es eso y otra es explicar literatura medieval.

ENT- MIRA, CREO QUE HEMOS DADO UN BUEN REPASO A TODO LO QUE ES NUESTRA MATERIA Y, FUNDAMENTALMENTE, EL CONTEXTO EN EL QUE SE MUEVE ESTA MATERIA. Y AHORA, YA, ME VOY AL ÚLTIMO PUNTO, QUE ME INTERESA Y QUE ES, ANTICIPO, SEGURAMENTE SERÁ TAMBIÉN POLÉMICO: LA FORMACIÓN, LA FORMACIÓN QUE TENEMOS COMO PROFESORES. ¿QUÉ ANÁLISIS HACES DE NUESTRA FORMACIÓN TANTO INICIAL, NO, LA FACULTAD, POR EJEMPLO, Y QUÉ OPINAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE? ¿CÓMO ES TU FORMACIÓN PERMANENTE? ¿CÓMO TE SIGUES FORMANDO? SI TE SIGUES FORMANDO...

S10- Yo leo y estudio. Vamos a ver, tú estudias tu carrera y te sabes la materia, más o menos, cada uno tiene sus lagunas, y lo que no te sabes bien pues te lo vuelves a estudiar. Para lo que se necesita, sobre todo en la ESO, tienes más que de sobra con lo que estudiaste en la carrera, en términos generales, ¿qué te haría falta? Nociones de pedagogía, vamos a llamarlo así, nociones del trato con los alumnos, innovaciones, ¿te refieres a ese tipo de cosas?

ENT- NO, NO, ME REFIERO A CUALQUIER COSA QUE TÚ QUIERAS.

S10- Yo, a ver, de todo ese tipo de cosas aprendo informalmente, directamente, el primer año que yo di clase me llegaron unos muy, muy antiguos, y me dijeron que estaban ejerciendo de prácticas, le dijeron al jefe del departamento que iban a hacerlo en forma de debate, eran unos profesores ultra-mega-tradicionales, y era, además, en FP, pero por algún motivo, por la reforma, porque querían coger sitio, «vamos a hacer un debate», y yo me planto en un 1.º de Mecánica a explicar la lengua a través de un debate que se crea sobre un texto, que tenía diez renglones, no te digo más, no te digo más lo que pudo pasar allí <risas>. Aquello fue un, además con estos dos compañeros que me hicieron la [...], me dieron los cursos peores, estaban conchabados contra el nuevo, y todo eso, pues no hablaba mucho con ellos, además ellos me tenían que firmar las prácticas y me vigilaban. Eso fue en Sevilla, cuando me vine a Granada me fui a todas las papelerías que pude y me compré libros de ejercicios de morfología, libros de ejercicios de no sé cuánto, ¿no? Y con eso me fui preparando más o menos mis clases porque ellos decían «sin libro de texto», cuando volví a hablar con ellos y les dije, «mira, me está costando mucho trabajo», me dijeron, «ah, si nosotros eso lo hemos abandonado ya, eso no sirve», «pues me lo podíais haber dicho antes», esa fue mi primera experiencia innovadora. Entonces, yo ese año los apuntes me los preparaba todos los días, tenía que dar cinco cursos sin material, sin libro de texto y sin nada, solo porque mis compañeros habían decidido innovar, no tenía material de nada, de nada. Preparé muchísimo material, en aquella época era corta y pega literal, tú fotocopias, cortas y pegas, eso lo hemos hecho todos. Al segundo año me tocó en Utrera, y allí tenían un libro que habían preparado unos compañeros que se llamaba *Saca la lengua*, innovador, bueno, pues ese

me gustó, no voy a decir, entonces, innovaciones oficiales y extraoficiales, yo aprendo de lo que veo, por ejemplo tuve una compañera en concreto, y bueno, por imitación, por imitación. Al segundo año fui a una charla y en aquel tiempo se iba mucho en contra del libro de texto, muchísimo, la idea era la siguiente, tú das en un grupo, haces un rastreo del nivel que tienen y el profesor debe preparar el material para todos, como el libro de texto no puede atender, el buen profesor es el que prepara todo el material, entonces, para mí el trabajo del profesor ha sido siempre preparar mucho material. Yo toda mi vida he dado material que yo he preparado, y en aquel tiempo eso era lo bueno, entonces, yo aprendía, cogía material de todo el que pillaba, por todos lados. Luego otro dio otra charla y dijo que los libros de texto estaban obsoletos, el que tenga ordenador puede preparar su libro de texto, y ya no era el corta y pega, el primer año me preparé el *Saca la lengua*, pero el mío, al otro año ya lo preparé, pero recortando un poco, luego ya cuando me compré el ordenador, empecé a pasar todos estos archivos, que eran todos de corta y pega, a preparar mis propios materiales. Respecto a los eventos, pues no sé, te podría contar, tú sabes más que yo porque tú estás más en ese mundo, es que, no sé, yo recuerdo uno que presentó un proyecto, este era de Biología, de la floración del manzano, entonces lo grababan, y tal y cual, en clase lo ponían, y cuando acabó dice «bueno, tengo que decir una cosa que el naranjo ese estaba en el patio del instituto», pero, claro, en aquellos tiempos aquello funcionaba muy bien para puntos, para cursos. Había cursos de todo, en aquella época todo era audiovisuales, todo tenía que ser audiovisuales.

ENT- AHORA ESTIC.

S10- Ahora es TIC, en aquel tiempo audiovisuales, entonces, este contó eso, el naranjo estaba en el patio del instituto, íbamos y lo grabábamos, que estaba al lado de la ventana del aula. Luego apareció otro que tenía unos pósters e hizo un proyecto audiovisual que consistía en que ponía un póster encima de la mesa y un alumno iba grabando en el aula, y aquello estaba conectado a una pantalla y se proyectaba en la pantalla. De eso hubo muchísima, cómo se llama, tontería, de eso hubo miles, no hice ninguno, pero iba, de los que eran ponentes, de esos he visto un montón. Luego, cuando llegaron los ordenadores nos dieron un curso y vino un loco, estaba loco, nos enseñó cómo partir un disco duro (risas) para instalar Linux y Windows, no sabíamos nada, yo sabía algo, pero allí había un montón de gente que no sabía nada, nos enseñó cómo partir un disco duro. De esas he visto muchas, y yo, francamente, Rosa, de la gran mayoría no me fío. Un compañero que tuve yo hizo un programa de lectura excelente, magnífico, en un pueblo de la Alpujarra, gracias a ese programa le dieron un traslado, y a nosotros un certificado sin hacer nada, a él le sirvió para ser jefe de estudios e irse a Almería, bien, pues a los alumnos del primer programa de lectura que él había hecho, los tuve yo y

fueron los alumnos de 1.º de Bachillerato más malo que he tenido en mi vida, no sabían leer, no sabían estudiar, no sabían nada, nada de nada. Entonces, yo es que de eso no me fío, Rosa, todos tenemos 20 horas de no sé cuánto, yo de eso no me fío, en general, vaya, y además a mí eso no me ha servido, yo aprendo de, digamos, informalmente, y además creo que el problema no es pedagógico. La idea de que esto mejoraría si mejorásemos nuestra formación como profesores, implica, de alguna manera, pensar que el fallo está en nuestra formación como profesores, yo creo que no es así, yo creo que el fallo está en otro lado, lo cual no implica que no esté bien una serie de cursos que fueran razonables, que pusieran de acuerdo a la gente, que como hay tanta hipocresía y es un mundo de tanta mentira, pues, entonces, todos esos cursos...

ENT-Y DE MODAS.

S10- De modas, de TIC, a mí todos esos cursos, no, no me lo creo, yo creo que no está en la formación del profesorado. El profesor que le va bien los alumnos de la playa y de la montaña, zonas ricas, zonas pobres, con padres divorciados, con libros en la casa, alumnos con problemas, a todos les va bien, ¿quién es ese profesor? El profesor de móvil. ¿Conoces algún alumno que no maneje el móvil? Lo cual indica, a mí me indica que va por otro lado, lo de la formación del profesorado tiene su importancia, pero no es el elemento fundamental. Y ya está.

ENT- CREO QUE HEMOS HABLADO DE BASTANTES COSAS Y DE COSAS INTERESANTES, NO SÉ SI QUIERES AÑADIR ALGO MÁS.

S10- Sí, yo quería añadir algo más de las adaptaciones. Los niños, un buen profesor de lengua, debe buscar libros buenos que los niños puedan entender, que los hay para todos los niveles en toda la historia de la literatura escritos por buenos escritores, o, por lo menos, por dignos escritores, incluso hay libros que no son buenos, pero sí es bueno que los lean. Debe hacer el esfuerzo de rastrear y lo que pille, es cuestión de buscar, buscar y buscar, como eso muchos no lo hacen, dicen, «los alumnos son tontos», pues hacemos clásicos juveniles, que no significan los antiguos clásicos juveniles que podían ser *Robin Hood*, *La isla del tesoro*, *Tom Sawyer* y *Sherlock Holmes*, sino clásicos juveniles que son unos libros escritos expresamente para jóvenes, a los cuales consideramos tontos, y es lo que te he dicho con la *Celestina* que si me permites, te lo leo, donde hay alguien, el editor, «como es bien sabido, la *Celestina* es una obra incluida en los clásicos escolares... sin embargo, la tragicomedia de Rojas no resulta de fácil comprensión, la dificultad de su arcaico lenguaje, sus numerosas referencias literarias y filosóficas y, por último, la tendencia de algunos personajes a amplificar sus parlamentos sin tasa, hace que la lectura de la *Celestina* sea para los jóvenes, con frecuencia, ardua y, en ocasiones, farragosa», mire, usted, si aquí aparece un señor que se llama Eduardo Alonso que considera que él escribe mejor que Fernando de Rojas, y escribe una [...], pues escribe tú

tu propio libro. No sé si te conté lo que le pasó a mi hija con este libro. A mi niña le dieron a leer esto, y le dije «léete el de verdad, la profesora puso el de los tontos y listos», y le dije «a ti te ha puesto el de los tontos, haz lo que quieras, pero puedes leer el otro», con una edición anotada muy buena de Anaya, que sí que requiere esfuerzo, y le dije «mira, eso es como si te gusta el fútbol y eres del Atlético de Madrid», pues haz lo que te dé la gana, pero que los que somos del fútbol de verdad... Entonces, las adaptaciones, por ahí hay una pseudotropa de escritores que no escriben y que escriben una cantidad de sandeces impresionantes, que a los alumnos no les gusta, tú conocerás a algunos.

ENT- HOMBRE, SÍ, HAY ALGUNOS FAMOSOS, COMO REVERTE CON EL *QUIJOTE*.

S10- Sí, lo que ha hecho Reverte es una canallada y otros que escriben adaptaciones de estas, de todo esto hay. Te escriben libros que no son libros que le das a los niños como si le das papilla en lugar de, a mí eso me parece que es una aberración, y, además, un *negociete*, y eso, a eso yo me niego. Si se lo tengo que poner, se lo pongo, y «es que eso lo ha puesto el departamento», y hay algunos alumnos más listos y en vez de leerse eso se van al *rincón del vago*, y se leen el sucedáneo del sucedáneo y ya es mucho mejor. Y ya...

ENT- PUES, MUCHÍSIMAS GRACIAS POR ESTE RATICO...

### **S11. M.<sup>a</sup> Victoria**

ENT- HOY ES DÍA 4 DE JUNIO DE 2018, Y ESTA ES LA ENTREVISTA DE (nombre). ESTA ENTREVISTA ES ESPECIAL PORQUE (nombre) ES UNA PERSONA MUY ESPECIAL.

S11- Como empecemos así...

ENT- PORQUE A LO LARGO DE ESTA ENTREVISTA, COMO YA TE HE EXPLICADO UN POQUITO ANTES DE EMPEZAR, HAY TODO TIPO DE PERFILES; TÚ ENTRAS DENTRO DEL PERFIL DE PROFESORA EXPERIMENTADA, PERO, ADEMÁS, JUBILADA PERO NO RETIRADA PORQUE, POR LO QUE YO TE CONOZCO, TÚ ERES UNA MILITANTE DEL FOMENTO DE LA LECTURA, Y, ADEMÁS, PORQUE YO CUANDO COMIENZO A HABLAR EN ESTAS ENTREVISTAS Y HABLO DE LAS BIOGRAFÍAS PERSONALES, ¿NO? ME INTERESA EMPEZAR POR LA BIOGRAFÍA PERSONALES PARA SABER CÓMO HAN LLEGADO A LA LECTURA Y CÓMO HAN LLEGADO Y POR QUÉ A SER PROFESORES DE LITERATURA, Y EN TU CASO ES ESPECIAL PORQUE TÚ HAS CREADO VOCACIONES, HAS CREADO VOCACIONES Y POR ESO ME INTERESA CÓMO LLEGAS TÚ A LA LECTURA.

S11- Vamos a ver. Yo he sido lectora desde pequeña, no una gran lectora, lo que soy quizá en estos momentos o he sido en la madurez, pero sí he disfrutado mucho con la lectura. Mis padres no eran lectores, pero a mi padre le gustaba mucho la poesía, pero

la poesía de declamación, le gustaba declamar a... (piensa), ¿cómo se llama este?, del siglo XIX...

ENT- ¿ESPRONCEDA...?

S11- Así grandilocuente, pues esas, así en plan... Y me acuerdo que él siempre me recitaba, no leía, me recitaba y se sabía de memoria a Bécquer, y esos librillos estaban en mi casa y yo los he leído, a veces, cientos de veces porque tampoco se progresaba mucho más, pero a partir de los 13, 14, 15 años empecé a descubrir, sobre todo, la poesía por mí misma, descubrí a Machado, descubrí a Lorca, y, poco a poco, me fui introduciendo en la poesía; ha sido, es, ha sido y es mi gran pasión. Disfruto mucho con ella, leyéndola y compartiéndola en la doble faceta, paralelamente al descubrimiento, por decirlo así, de la poesía, está también, por supuesto, la novela, la novela y el cuento, siempre me ha gustado mucho el cuento, el cuento literario, el cuento tradicional, porque le encuentro que hay mucha semejanza con la poesía, es decir, un lenguaje muy condensado, en pocas palabras hay mucho; me ha gustado siempre disfrutar de eso. Lo cual no quiere decir que cuando llegan las vacaciones y el verano me lea un libro de muchas páginas; durante el año no leo esas novelas, cuando tengo más tiempo sí, porque, además, soy una lectora que cuando empieza sobre todo una novela, tengo que terminarla, no me vale ir la dejando, que me tarde cuatro meses en leer, por eso me gusta la poesía también, porque la poesía lees un poema, lo abandonas, al día siguiente vuelves a leer otro, es decir, es una lectura muy personal. Entonces, y un tanto caótica, porque a pesar de que he dicho descubrimiento de Machado y de Lorca poéticamente, y de la novela, novela juvenil, mucho tebeo, yo leía mucho tebeo en mi infancia, me encantaban los tebeos y los estos que se vendían para niños, para niñas, del *Capitán trueno*, de todo. En ese caos, poco a poco, vas descubriendo cuáles son tus lecturas y lo que a ti te...§

ENT- ¿SIEMPRE FUE POR TI MISMA, NO HUBO ALGUIEN QUE...? ¿RECUERDAS ALGÚN PROFESOR?

S11- Hum (piensa) aparte de mi padre, no, no, no tuve mucha suerte con los profesores, todo hay que decirlo. No, ahora que lo dices, y lo he pensado muchas veces, es una carencia que tuve, no sé si porque... entonces, también la enseñanza de la literatura era muy memorística y muy tradicional, los libros de texto de literatura eran, y lo sigue siendo, desgraciadamente, antes todavía peor, la de una biografía con obras escritas y poco más, y todo de memoria y soltarlo en un examen. No tuve ese, en la etapa de formación, en la universidad algo, pero tampoco porque, bueno, mejor no hablaría de la etapa universitaria porque la decepción que te llevas, me llevé, cuidado, ¿eh?, me llevé, fue grande. Ha sido fundamentalmente personal y de amistades, es decir, de gente que ha podido, de amigas y de amigos que me han podido orientar, «léete esto, comparto», etc., pero la escuela no ha sido mi fuente de formación.

ENT- Y, sin embargo, te hiciste profesora de lengua.

S11- Sí, porque me gustaba mucho la literatura a pesar, fíjate y esto, aunque se quede ahí grabado una cosa personal, yo hice el Bachillerato de Ciencias y lo hice por culpa de un profesor que tuve de Latín en 4.º, yo del plan antiguo, en 4.º del Bachillerato antiguo, hasta 4.º el superior, etc., y me hizo odiar el latín, yo era buena alumna, yo no he sido nunca así de mucho sobresaliente, era una alumna aplicada, me ha gustado y he disfrutado con lo que me gustaba, con lo que no me gustaba también era muy pasional, por decirlo de alguna manera, y aquel profesor, tuve un encontronazo con él, me hizo odiar el latín y decidí que, bueno, si hacía letras era latín y griego, y yo latín lo odiaba. Entonces, hice el Bachillerato de Ciencias que me gustaba porque me gustaban mucho las Matemáticas, he disfrutado mucho con las Matemáticas, me han gustado mucho las disciplinas muy diferentes, pero, lógicamente, no era mi futuro, es decir, vi que con el Bachillerato de Ciencias adónde iba, carreras de Ciencias, y, al final, e, incluso, el PREU, porque yo hice, los últimos de PREU fui yo, y, entonces, decidí entrar en la facultad de Filosofía. Yo quería hacer Hispánicas, ya, después de todo este paréntesis de Ciencias, quería hacer Hispánicas, pero en Granada no había Hispánicas, había que irse a Madrid, mi padre me dijo: «niña, aquí hay el equivalente, aquí te quedas».

ENT- SÍ, ESO ME SUENA, ME SUENA...

S11- No estaban las cosas tampoco...entonces, hice Románicas, la especialidad de Filología Románica, y, claro, y ahí eso afianzó mi formación, mis criterios, aunque no es una etapa totalmente satisfactoria para mí, yo fui por libre también en la universidad, también coincidió con un año que yo interrumpí mi periodo de formación en la facultad, me fui a hacer teatro al extranjero, experiencias de otro tipo que, bueno, que completan tu formación personal, aunque, bueno, no tiene nada que ver con lo académico, lo académico estrictamente, he estado en contra de mucho academicismo, la verdad sea dicha, he ido mucho más por libre y no quiero presumir de eso, y, bueno. Entonces, al final, efectivamente, terminé la carrera de Filología Románica y decidí seguir como profesora, es que, además, entonces es que no había muchas más alternativas, tampoco las hay ahora mismo para una formación tan específica, y ahí mi formación, y desde el primer momento he disfrutado muchísimo, mucho, mucho con mi profesión, yo me considero una privilegiada de haber tenido la oportunidad.

ENT- TE HA GUSTADO Y HAS ESTADO CONTENTA DE HABER ELEGIDO ESA...§

S11- Siempre, siempre, vaya, fíjate no me arrepiento ni siquiera de esos tres años que decidí hacer Ciencias, me ayudaron a la concepción del mundo, como estructura de conocimiento, no me arrepiento. Es verdad que cuando llegué a la facultad, por ejemplo yo no hice griego porque no tenía base, vaya no había estudiado, y, entonces,

hice árabe, con lo cual, vaya, maravilloso porque me encantó, estuve a punto de hacer semíticas <risas>, no sé si queda claro cómo soy, que me gustan muchas cosas.

ENT- Muy bien, yo también hice árabe porque estuve en Traductores, y árabe. §

S11- El árabe es que es una asignatura preciosa, con la concepción de lengua, poniéndole palabras, yo es que disfrutaba poniéndole cositas, añadiendo y quitando cosas. Y el latín, bueno no tenía base de latín, tenía el que había dado en Bachillerato, en tercero y cuarto, del antiguo que era como se daba, pero tenía no la formación del Bachillerato superior, y del COU o PREU, tuve que tener un profesor particular, que tuve la suerte de tener a una persona encantadora y me ayudó mucho a superar el latín. Ahí sí que echo de menos esa formación en muchas ocasiones, que la he ido supliendo a fuerza de golpes, por decirlo de alguna manera, pero he echado en falta más formación académica de griego, que no la tengo, ninguna, y de latín, como lenguas que tienen que ver mucho con el español y con toda nuestra cultura, evidentemente, ¿no? Pero, bueno, yo creo que también hay que aceptar las circunstancias y no arrepentirse de lo que en un momento dado de lo que elegiste, como fue mi opción, ¿no? Y luego, como profesora de Lengua y Literatura, a mí me ha gustado mucho más siempre la enseñanza de la literatura que la de la lengua, entre otras cuestiones porque la de la lengua, como está concebida en Secundaria es una auténtica locura, una cantidad de conocimientos teóricos que lo que parece es que formar a adolescentes es lingüística cuando no se ve la aplicación de la lengua en la práctica diaria.

ENT- LA SINTAXIS, LAS FRASECITAS, LAS ORACIONES...

S11- Y año tras año, tú coges un temario de primero de Secundaria, bueno, actualmente, cuando yo empecé no había Secundaria obligatoria, era el Bachillerato, pero vas viendo que prácticamente es todos los años, y llegas ahora al segundo de Bachillerato y, bueno, vuelves a repetir lo mismo.

ENT- ESO, ESO...

S11- Es que a mí esa repetición me parece insoportable.

ENT- LO HAS DESCRITO EN ALGUNA OCASIÓN EN ALGÚN ARTÍCULO SOBRE LA DESMESURA DE LOS TEMARIOS Y LA REITERACIÓN DE UN CURRÍCULUM. ESO ES LO QUE TAMBIÉN ME INTERESA, ESA DISTINCIÓN ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y EDUCACIÓN LITERARIA, ESE CAMBIO DE DESIGNACIÓN DE LA NORMATIVA, PERO QUE QUIZÁ NO SE CORRESPONDE CON LA PRÁCTICA REAL, TÚ ESO QUE LO HAS ESCRITO... §

S11- Sí, sí, en el fondo hay un problema cuando hablamos de separación, pero no lo es tanto, por ejemplo que las leyes, la LOGSE, por ejemplo, que es una ley, que lo fue en su momento, una ley progresista, y una ley la LOGSE, la LOMCE, todas, en el fondo, cuando tú lees la ley dices tú, pero si es que esto me deja un campo enorme, es así, es

que la ley te permite o permite al profesorado hacer muchas más cosas de lo que luego se hacen en la práctica. ¿Cuál es la principal barrera, el principal inconveniente con el que te encuentras? Con los libros de texto. Es decir, lo que se ha hecho por un grupo de profesores de una editorial concreta extraen de la ley y lo ponen en un libro de texto, entonces es el absurdo, es decir, es pensar que lo que pone el libro de texto es lo que hay que hacer obligatoriamente y no es así.

ENT- CUMPLIR EL TEMARIO.

S11- Claro, claro, entonces, ¿qué hacemos? ¿Repetir lo que pone el libro y los ejercicios? Ir de la primera página a la última, el que no llegue al final, yo jamás he llegado a cumplir el programa, y lo confieso y muchas veces lo he tenido que callar en mi departamento porque me daba vergüenza o porque mis compañeros decían «yo voy», y yo decía, «(nombre), tú no puedes decirlo», porque es que esto no puede ser. Entonces, eso, he obviado el libro de texto como un único método de seguimiento de algo que me pareció absurdo, y cuando, es verdad que luego la práctica, o, mejor dicho, la Administración te permite muchas más cosas de lo que luego se hace, no solo por la ley sino que si tú has razonado que yo no voy a ver todo este programa y voy a elegir qué me interesa lo puedes llevar a cabo, y luego, como tú has preguntado, por no desviarme demasiado, la diferencia entre una educación literaria y lo que la historia de la literatura te obliga. Hablábamos de que la repetición de la lengua en los temarios es continua, ocurre igual con la literatura, yo echaba mucho de menos en mis estudios que no se llegaban nunca al siglo XX, ahora hay un poco más, pero tampoco, son temarios amplísimos. En 1.º de Bachillerato, ese volver a empezar desde los orígenes, esa repetición, eso mismo, con ese temario tan amplio, es imposible, luego, bueno, no es imposible, se puede demostrar, que se pueda leer los textos y ahí sí entraríamos en la formación literaria, es decir, introducir de verdad que es lo que se supone que se debe de hacer porque si no, ¿qué diferencia hay entre un 1.º de Bachillerato y un 3.º de Secundaria? El temario es el mismo, pero se supone que en 1.º de Bachillerato tienen que estar los textos, pero como tú le dediques tiempo a los textos va en detrimento del temario oficial, es decir, de empezar en el principio y terminar por el siglo XVIII, entonces, optas, yo por lo menos he optado por elegir cuáles son los textos imprescindibles que debe conocer un alumno de Secundaria o de Bachillerato, y leer los textos, el acompañamiento de alguien, cuando me has preguntado si he tenido profesores que me guiaran, como no los he tenido, he procurado hacerlo, considero que en la etapa secundaria es fundamental la ayuda, la orientación, el guía de alguien que te ayude a disfrutar y a comprender los textos, que no es fácil, porque tú le dices a un chiquillo o a una niña de que se lea, no sé, el *Lazarillo*, y dice «uf, qué latazo», y al final, pues, haces un examen y pregunta. Yo he optado por leer el *Lazarillo* en clase, claro, a costa de tiempo. Todo esto implica tiempo perdido,

entre comillas, porque las horas son las que hay y de todo, pero, sin embargo, la lectura que hay de un texto en un aula, el acompañamiento, el descifrar, el ayudar a entender, a descifrar la lectura, ese texto qué dice, qué hay, no sé cuánto, el buscar aspectos concretos con la realidad de hoy, o con la literatura actual, eso es un texto bien leído, y así se puede amar el *Lazarillo*, otra cosa es no leer el *Lazarillo*, o leerlo por tu cuenta, la cuestiones teóricas que para eso ya sufrimos mucho en la universidad, la teoría y el conocimiento teórico.

ENT- ¿CÓMO LLAMARÍAS TÚ A ESE MÉTODO? ¿LE HAS PUESTO NOMBRE A TU MÉTODO DE ENSEÑANZA?

S11- No, la verdad es que no se lo he puesto. Ha sido compartir mis lecturas, disfrutar con ellas y hacer que disfruten, y cuidado con esto, yo también soy consciente de que no todos los alumnos, a lo mejor, lo disfrutan por igual, es decir, pretender que en un aula los veinte, o treinta alumnos, como hemos tenido, sean partícipes de esta fiesta no siempre es posible, no puedes pretender llegar a todos, por lo menos tener que llegar a una mayoría, y con un trabajo más o menos constante, metódico, consigue, bueno, si no todo a todo a todos, a todos les puede llegar algo, no sé si eso resume...

ENT- SÍ PORQUE, ADEMÁS, ESO ME LLEVA AL TEMA ESTE DE LA EDUCACIÓN LITERARIA TAL Y COMO LA EXPRESA LA NORMATIVA ESE HÁBITO DE LECTURA PARA TODA LA VIDA Y LLEGAR AL PLACER DE LA LECTURA, ENTONCES, MARTA SANJUAN, POR EJEMPLO, DICE BUENO, VAMOS A MIRAR, COMO LA PARTE EMOCIONAL SE DEJA SIEMPRE, PUES A VER SI ES QUE AHORA TENEMOS QUE OBLIGAR A QUE SIENTAN PLACER.

S11- No, no, yo eso está claro que no, obligar a ser feliz, obligar a... que la escuela tiene mucho de eso, ¿eh? Y es la tendencia, incluso, actual, tender a que la escuela lo absorba todo, y la escuela tiene sus límites, la escuela es un espacio maravilloso de conocimiento, de disfrute y de todo, pero cuidado, fuera de la escuela hay vida. Y lo que hay que procurar es que combinar lo que se produce fuera del aula con lo que se produce dentro y formar personas y ofrecer lo mejor que tú consideras que hay en la vida, y como especialista en literatura yo voy a ofrecer a mis alumnos lo mejor que conozco, que sé y lo que ellos puedan disfrutar, pero yo entiendo que también hay unos límites y que no puedo saltármelos.

ENT- Y EN TU PLANIFICACIÓN HAS HABLADO ANTES DE ESOS AUTORES, AUTORAS, QUE TÚ CONSIDERABAS FUNDAMENTALES EN DETERMINADO NIVEL, ¿CON QUÉ CRITERIOS?

S11- Pues (piensa) por ejemplo...

ENT- HEMOS HABLADO DE EL *LAZARILLO*.

S11- Sí, hemos hablado del *Lazarillo*, podemos hablar de *El libro del buen amor*, podemos hablar de san Juan, ya que lo hablas, podemos hablar de hitos, la *Celestina*, es decir, son lecturas que considero fundamentales, y necesaria que una persona que, además, probablemente jamás vuelva a tener esa posibilidad porque, a veces, olvidamos que a partir del Bachillerato, la gente va a ir a carreras en las que no van a leer, no van a tener la oportunidad de conocer la literatura clásica, tradición de nuestro país, y hablo de la literatura española, no hablamos de la literatura universal, fundamentalmente de lo que forma parte de nuestra cultura, entonces, cuáles serían esos hitos que yo considero fundamentales y no perder muchas veces mucho tiempo en verlo todo, que era lo que hablábamos, esos temarios inabarcables, entonces, hay que seleccionar...

ENT- SELECCIONAR CON CUIDADO.

S11- Seleccionar con criterio; una persona tiene que saber que la *Celestina* está ahí, y es esto y cómo y por qué se escribe, a qué responde, y situarlo en un contexto concreto, evidentemente, que es necesario para entender un texto porque como en la literatura clásica, entre comillas, se pierda eso y pretendas juzgarlo con los criterios de hoy día, que es muy común, hay que tener mucho cuidado, es decir, la *Celestina* corresponde a un contexto y a un criterio y eso es necesario conocerlo porque, si no, se te va la base, entonces, elegir muy bien cuáles son cinco, seis, ocho, diez, máximo, de textos que yo creo que son necesario conocerlos, y hacerlo en el aula. También hay que decir «léete —a lo mejor— unos textos en tu casa», y hay que poner lecturas, pero que el aula recoja todo lo que se está leyendo y comentarlo.

ENT- ¿ESAS LECTURAS LAS CONCEBÍAS COMO OBLIGATORIAS, SUGERÍAS OTRAS?

S11- A veces, yo tengo una visión un poco abierta, y he cambiado mucho también por cuestiones propias, que yo me aburro, bueno, me aburro, no es que te aburras, pero te cansas, entonces, este año he leído esto, pues el año que viene voy a cambiar otra lectura, o porque también en el aula la rigidez no es buena, es decir, hay que aceptar que hay alumnos que tú tienes una programación, que tú tienes previsto hacer esto, pero es lo que ocurre muchas veces con dos cursos, tú tienes dos cursos del mismo nivel, y en un curso te sale de una manera y en otro te sale de otra, y eso es lo bonito que tiene esto, es decir, que no, hay grupo de alumnos que van a hacer unos comentarios y te van a llevar, además, yo eso siempre me ha ocurrido, que yo empiezo hablando y nunca sé cómo voy a terminar de lo que, de los comentarios, entonces, si aceptas esa dualidad de que un aula no eres tú la única que llevas la palabra, sino que aceptas que esto es mucho más enriquecedor, cuánto se aprende de los alumnos literariamente, es decir, de aspectos que a lo mejor tú no le has dado importancia y te dice alguien, «pues, mira, esto aquí podría ser...», y dices tú, «pues sí, podría ser», por qué no, entonces, he modificado

mucho, pero siempre he tenido claro que no iba a llevar el programa completo y que iría a elegir los textos adecuados, y lo he hecho, incluso, en 1.º y 2.º de Secundaria, que ahí no hay una historia de la literatura, pero sí hay textos, a veces mal puestos, volveríamos a criticar los libros de texto; un texto y las preguntas del texto y a partir de ese texto, el contenido académico, el contenido y tal, y hay una cantidad de textos, yo he trabajado mucho el álbum ilustrado, que lo hago fuera del aula y lo he llevado al aula, es decir, por la experiencia de, bueno de, aunque esto es posterior, la creación de la Asociación *Entrelibros*, y de las lecturas que hacemos compartidas, lecturas en voz alta, pero eso lo he hecho antes, mucho antes, en el aula.

ENT- SÍ, ASÍ TE CONOCÍ YO, QUE ASISTÍ A UN CURSO TUYO SOBRE EL ÁLBUM ILUSTRADO EN LA FUNDACIÓN FRANCISCO AYALA, ENTONCES, FUE UN DESCUBRIMIENTO FANTÁSTICO.

S11- Eso lo hago, lo he hecho mucho...

ENT- PLANTEARTE, TÚ DISTINGUIRÍAS ENTRE EDUCACIÓN LITERARIA, QUE ES LO QUE HEMOS ESTADO HABLANDO, Y LECTURA, PORQUE TÚ ERES ESO, YO ANTES HE DICHO QUE ERES UNA MILITANTE DE LA LECTURA, Y PORQUE TÚ, YO TAMBIÉN SÉ, LO APRENDÍ DE TI EN EL CURSO, LA LECTURA DE POEMAS SEMANALES...

S11- Eso es lo que te iba a decir, que me ha quedado ahí ese tema pendiente, el de la poesía, claro. Vamos a ver, antes comentaba que leía poesía y es el género con el que más disfruto, de verdad. Sin embargo, mi experiencia académica fue nefasta, como la de la inmensa mayoría de todos, de nuestra formación se sigue repitiendo en el aula hoy día, es decir, la poesía es el ejemplo para el análisis métrico, para figuras estilísticas, no sé cuánto y no sé qué, y al final dices tú, pero, bueno, ¿y el poema, dónde está el poema? ¿Qué me ha dicho a mí? Cuando lo escribió fulanico o fulanica, ¿cuál era su intención? Entonces, si lo académico sobra en gran parte de lo que estamos hablando, de los currículos y de todo, en la poesía es donde más sobra. Considero que el poema tienes que leerlo, disfrutarlo, si alguien te lo lee y confía muchísimo porque considero que la poesía antes que lectura o incluso escritura, es oído, por la música que tiene un poema, entonces, oírlo una buena lectura de alguien, creo que llega antes, incluso, que cuando tú lo puedas leer; cuidado, hablo también de cara a un oyente, ¿no? Entonces, eso es una práctica que la he hecho desde casi, casi, desde el inicio de mi profesión como profesora, que ha sido la de empezar los lunes siempre con la lectura de un poema para todos, es decir, yo he podido dar desde primero hasta segundo, COU o lo que fuera, y el poema era siempre el mismo, ¿cómo lo elegía? La elección ha sido tan variada, bueno no había criterios, el criterio era que a mí me gustaba el poema y como siempre yo he dicho, si a mí me gusta, le gusta a otra gente, yo no soy ningún bicho raro, es decir, un poema que me ha llegado que puede ser de amor, puede ser de muerte, de la naturaleza,

de cualquier tema que sea, y sin trabajo académico de ningún tipo, es decir, yo siempre lo he leído en voz alta por primera vez, siempre han tenido ellos copia y a partir de ahí conversación, es decir, el diálogo que se puede hacer lo mismo que en otros géneros literarios, pero que en el campo de la poesía al ser un texto tan breve que dura dos, tres, cuatro minutos, da pie a, y por la intensidad del lenguaje, de las emociones, te permite luego el diálogo. Entonces, ha habido veces en las que la hora entera de clase la ha cubierto totalmente la lectura del poema sin medida de versos, sin figuras literarias y sin nada. Reconozco que yo también he enseñado medidas literarias y figuras, entre otras cosas porque también es necesario, pero nunca lo he hecho en lunes; ha sido una manera de mantener un día a la semana libre de contaminación académica, y reconozco que ha funcionado porque la gente esperaba los lunes y, bueno, ¿por qué los lunes? Porque los lunes siempre han sido los días de la semana más odiosos, después del domingo, empezar la semana, y darle algo extraordinario creo que también la escuela debería de hacer, nadie te las impide y tampoco afectan tanto al programa.

ENT- ¿CÓMO TE HAS LLEVADO TÚ CON TUS COMPAÑEROS, HABÉIS COORDINADO, HABÉIS...? DE LENGUA O DE OTRAS ÁREAS.

S11- Ha habido de todo, ha habido de todo.

ENT- ¿CREES QUE HAY SUFICIENTE COORDINACIÓN, DIÁLOGO, ENTRE EL PROPIO PROFESORADO, GENTE QUE ESTÉ DE ACUERDO CONTIGO?

S11- Sí, sí, me he encontrado con gente, pero, a veces, los departamentos son muy rígidos, se pretende que todo el mundo vaya al mismo ritmo, y eso debería no ser tan rígido. Me he encontrado con gente que ha aceptado y lo han dicho de antemano, «yo eso no puedo», «no sé» o «no...» cuidado, que hay gente que... yo siempre me he tirado más a la piscina, he dicho, bueno, a ver qué pasa, que funciona, bien, que no, bueno. Pero ha habido de todo, me he encontrado departamentos, nunca completos, pero siempre he encontrado gente, y hay gente que le gusta, que se pega a ti. Siempre he sido un poco la que ha innovado, bueno, la que ha innovado, cuidado, que tampoco me considero que haya hecho nada del otro mundo, pero, bueno, he procurado hacer otras cosas que no sean las propias, o también, es que es delicado decir esto porque puede parecer demasiado pretencioso por mi parte, hacer que algo más, entonces, eso se contagia también; me ha gustado colaborar, me ha gustado rodearme de equipos, que, en muchas ocasiones, más que con otros departamentos, porque yo también tengo la otra faceta, cuidado, yo he sido profesora de Lengua y Literatura, pero, para mí, las bibliotecas han sido fundamentales, y allá donde he estado, y eso lo he hecho desde el principio, he creado, incluso, bibliotecas escolares, soy una defensora desde el principio, cuando no había bibliotecas escolares, cuando los departamentos de Lengua y Literatura eran los únicos depositarios de libros, y rompí con esa tradición, y he acarreado, nunca

mejor dicho, con libros del departamento de Lengua a la biblioteca, que ni existía, y parte de mi práctica como profesora, es decir, que considero esa doble faceta, es decir, profesora de Lengua y Literatura, pero también como dinamizadora de la biblioteca, y ahí, sin embargo, me he rodeado mucho más de equipo que en el propio departamento de Lengua. En todos los institutos ha habido gente de Matemáticas, de Griego, de Educación Física, de asignaturas dispares, que hemos creado ese equipo ideal, bueno, ideal, de que no sea solo de Lengua y Literatura, que son los que se empeñan en que lean los niños, sino que todo el centro esté implicado, ahí he formado más equipo que en los propios departamentos, con gente muy dispar, como puede ser, vaya, una íntima amiga mía que estuvimos juntas en San Pedro hace ya 30 años, pues era catedrática de Matemáticas, y seguimos siendo, nos vemos todos los años un par de veces, ella está en Marbella, yo sigo aquí, y esta mujer trabajó muy intensamente la biblioteca, y ella, a lo mejor, no era una gran lectora, ni siquiera eso, pero ella creía en la posibilidad de que la biblioteca era un espacio diferente, que había que potenciarlo, y ahí queda, de hecho queda todavía en San Pedro, que yo ya hacía lo del poema, y lo llevaba, la relación de mucha práctica que llevaba yo en el aula la he llevado a la biblioteca, entonces, lo del poema lo llevaba yo a la biblioteca, y cuando se creó era una especie de esquinilla, la biblioteca estaba llena de estanterías, pero había una columna en el centro que estaba encalada y simplemente no había nada, entonces, lo hablamos en COU a ver qué título le poníamos a esa sección para poner allí todos los lunes el poema. En el curso de [nombre] le pusieron el título y se llamaba, se llama, «Letras en cal», y todavía existe, y después de 30 años después todavía existe, ya no es lo mismo, pero, bueno, sigue todavía estando allí el «Letras en cal», y se sigue poniendo todavía el poema, es decir, para mí eso es importante, y que no seas tú, vamos a ver, que no eres imprescindible, es decir, que tú te vas y que se quede la gente, y en las bibliotecas más que en ningún sitio, que haya gente que continúe ese equipo porque tú te vas, pero, posiblemente, parte de ese equipo continúe, y alguna gente hasta que se jubilan, entonces, que esa gente sigan manteniendo eso y, además, modificándolo, que eso es lo bonito, vaya yo creo, que cada uno le dé su impronta porque eso es bueno, que no se encasquille, sino que se enriquezca, y que venga gente y que diga, bueno, pues yo voy a aportar esto, y no es que no funcione sino que no lo defiende como tú lo habías hecho, y ahora hay otras personas que hacen otras cosas. Entonces, ahí sí he confiado más en la enseñanza, en los equipos que en el propio departamento, salvando, y a lo mejor hemos llegado a algunos acuerdos mínimos, eso también es verdad, pero trabajar en equipo en los departamentos no hemos tenido, o yo no he sabido, convencer a todos mis compañeros de las excelencias de otras cosas.

ENT- SE HA QUEDADO APARCADO LO DEL ÁLBUM ILUSTRADO, Y COMO HAS MENCIONADO LO DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES, ME VIENE BIEN PARA HABLAR DE LITERATURA JUVENIL. HEMOS HABLADO DE CLÁSICOS, DE ESE TEMARIO QUE NOSOTRAS CONSIDERAMOS, ¿QUÉ PAPEL JUGARÍA LA LITERATURA JUVENIL Y, FUNDAMENTALMENTE, LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS EN SECUNDARIA?

S11- Vamos a ver, aquí se abre un campo. Para que una biblioteca funcione tiene que tener libros adecuados a lo que tú quieres hacer, es decir, si hablábamos antes de que hace 30, 40 años, los departamentos de Lengua eran los que tenían los libros, había 25 árboles de la ciencia, 25, 30 *tiempos de silencio*...

ENT- Y *EL CAMINO* <risas>.

S11- Efectivamente, eso no es una biblioteca, eso, vamos a partir de ahí, que eso es necesario porque son obligatorios y es la lectura de cara a la Selectividad, etc., de eso hemos pasado a mucha lectura obligatoria en Secundaria, y a mucho título ponerlo como obligatorio, con lo cual ya están comprados. Yo no he sido nunca muy partidaria de las lecturas uniformadas, es decir, todos la misma. Sí lo he aceptado en la literatura clásica, que es lo que te decía, por ejemplo, vamos a aceptar que vamos a leer el *Lazarillo*, entonces, tiene que haber *lazarillos* en la biblioteca, vale, pero, ¿tiene que haber veinticinco títulos...?

ENT- *CAMPOS DE FRESAS*.

S11- Por ejemplo. No, yo no he sido partidaria, he sido partidaria de tener una oferta muy amplia, donde estuviese el álbum ilustrado como la literatura juvenil, la literatura de adultos, como muchos títulos que considero no todos los alumnos de Secundaria a lo mejor van a leer, pero sí que tengo que pensar también en las minorías, y en esos que siempre los hay, y muchos más de los que creemos, que disfrutan con libros y que la biblioteca tiene que tener y, además, también pensando en los propios profesores y no en el sentido tradicional de que cubran los textos o los libros de consulta, sino que libros que también otros profesores, personal no docente o todo el equipo que puedan estar. Entonces, he sido más partidaria de llevarlos el primer día de clase a la biblioteca, a todos mis cursos, sean de primero, de lo que sea, y de presentarles la biblioteca, lógicamente intentando que, lo que he dicho hace un momento, que en la biblioteca hubiese libros de todo tipo, y uno por uno, alumno por alumno, «¿a ti qué te gusta?» Sobre todo a los pequeños, «pues a mí me gustan las novelas de aventuras», bueno, «pues yo te voy a dar una buena novela de aventuras». Es decir, con el conocimiento de la biblioteca y de todo, voy a procurar que sea con criterio, «que te gustan las novelas de amor, pues te voy a dar una buena novela de amor», en vez de novelas de estas solo de adolescentes, «te voy a dar, me voy a atrever a darte algo». Entonces, y darles también una lista seleccionada de lectura muy amplia, a veces de 70-80 libros, y que ellos los

elijan, es decir, conjuntar mi trabajo directo con ellos del «qué te gusta, yo te doy», con el «aquí vas a tener a lo largo del año conjuntos de libros y que tú seas quien vaya formando tu experiencia lectora», procurando que no sea solo él la persona quien decida, es decir, ahí sí que es verdad que es clave la guía de alguien que conozca y que tú los vayas introduciendo; hay mucha literatura juvenil, muy mala y en los últimos años más todavía, escrita en valores, palabra que odio, palabra que odio, de verdad. Hay mucha mejor literatura infantil en el álbum ilustrado que en la literatura juvenil, la literatura juvenil se escribe para porque ahora toca escribir contra las drogas, contra no sé cuánto, la anorexia, la violencia, y luego dices esto se me cae más que el entretenimiento que esto haya podido ser, entonces, no he sido muy partidaria, la literatura juvenil sí, pero cuidado, no por temor, pero selección, lo cual te lleva a leer mucho, y que no sean mis lecturas, cuidado, es decir, efectivamente yo he tenido, digo he tenido porque ahora yo ya leo menos, claro, he tenido que leer, que hay que leer mucho, claro, es más fácil que el departamento ponga tres lecturas al año, primer trimestre, fulanico, segundo trimestre, fulanico, yo no lo he hecho, y he procurado que mi departamento funcionara de esa otra manera, es decir, vamos a dar una lista muy amplia, que eso se hace, es decir, que no es apuntarse la pólvora, quizá yo he sido pionera porque no se hacía mucho, y se ha extendido y es mucho mejor que poner tal libro. En los últimos años a mí eso me parece un abuso con eso de que hay que fomentar la lectura, todos los departamentos ponen libros de lectura, al final se encuentra el niño de primero que tiene que leer en Matemáticas, *El asesinato del profesor de matemáticas*, el de música no sé cuánto, el otro, y se encuentra con que tiene que leer en un trimestre ocho o diez libros, y eso es una auténtica locura, sin ningún criterio, simplemente porque hay que ponerlo. Entonces, discutamos, tengamos un plan mínimo en el centro de qué lectura, lo mismo que con los horarios de lectura. Se están cometiendo incongruencias y aberraciones que no llevan a lo que debe ser la formación de un lector, y a tener criterio y a dialogar porque a mí me parece que lo importante de la lectura no es que tú leas y tú te lo quedes, porque luego vendría ese otro, no sé si estará ahí en tus preguntas, qué se hace también con esas lecturas.

ENT- AHÍ VOY.

S11- Como me lo veo venir <risas>.

ENT- EFECTIVAMENTE, LA EVALUACIÓN.

S11- Le ponemos la pregunta para pillar al niño a ver si en la página 78 el color era verde o rojo, bueno, es un poco ridículo, claro, entonces, qué hacemos, si estamos hablando de un planteamiento distinto, al final caemos en la evaluación, yo no lo he hecho, es decir, dentro de lo posible he procurado la segunda faceta, que para mí es fundamental, de la lectura, es decir, el compartir, el dialogar, tras una lectura, y que

yo hablo contigo tú me cuentas y me dices, oralmente, aunque en algunas ocasiones también lo he hecho por escrito, muchas veces, pero no con la estructura siempre de resumen, comentario, personajes y tal y cual, es decir, hay muchas maneras, y muchas posibilidades de que alguien exprese tanto oral como por escrito, lo que le ha significado. He sido más partidaria de la oralidad, lo que pasa que, claro, la oralidad es a costa de mucho tiempo, porque un aula que es muy numerosa hacer esto te lleva mucho tiempo, pero dentro de lo posible, lo he hecho, a veces agrupando las lecturas, que pudieran ser interesantes y estableciendo pequeños debates, por ejemplo, al día van a exponer cuatro o cinco el libro, ¿por qué? Porque esos cuatro o cinco libros yo ya tengo constancia porque sí que hay que llevar un control y he puesto nota, es decir, he valorado que alguien porque el número de lecturas ha sido voluntarias y ha habido gente que ha leído muchísimo, pero no por competencia porque si ha leído le voy a dar diez, tantos puntos, porque, entonces, se convertiría en que, a lo mejor esas diez, no están ni bien leídas, he preferido alguien consciente, por decirlo de alguna manera, de lo que está haciendo, y eso sí lo he valorado y lo he tenido en cuenta en la evaluación general, pero no he, he procurado poner, eso, la nota y el tanto por ciento de eso, de una nota, de una parte de tal, de una parte, nunca he puesto notas con decimales, siempre he sido de conceptos, de ideales, de apuntar notas en mi libreta de cada alumno, la participación, el hecho de donde se parte, el intentar seguir una evaluación de ese alumno, y cuando hablo de evaluación me refiero a un seguimiento, he tenido mucho más en cuenta a alguien que llegaba en unas condiciones bajitas, valga la palabra, y ha ido progresando al sobresaliente de turno, a ese brillante que, hagas lo hagas, yo lo he dicho muchas veces, cuando se evalúa y, sobre todo, en segundo de Bachillerato, es que hay que felicitar, mira, es que lo hubiera sacado igual, nosotros estuviéramos aquí o no, es verdad, hay alumnos de ese tipo, brillantes, y, sin embargo, a mí me ha gustado mucho más y he ayudado más a quien partía de poquito y con esfuerzo y condicionantes, pero ha aprobado, entonces, ¿cómo se evalúa eso? Bueno, en algunos momentos no he podido ser, o he sido algo injusta, porque me he dejado llevar por este tipo de criterios porque he conocido circunstancias personales, se olvidan las circunstancias personales, hay una cantidad de adolescentes con circunstancias terribles, familiares, individuales, gente machacada...

ENT- YO SIEMPRE LO DIGO, EN CUANTO RASCAS UN POQUITO, TE PUEDES ENCONTRAR...§

S11- Bueno, bueno, te encuentras con situaciones... Entonces, claro, si tú eso lo conoces, lo tienes en cuenta, ¿cómo no lo vas a tener en cuenta? Es que sería injusto, diría, por nuestra parte valorar exclusivamente el examen, que es como se hace, desgraciadamente, por mucho que se innove, la escuela o cambia ese sistema y elimina

el examen exclusivamente teórico de yo te digo y tú repites, y por más que se introducen cosas, no se deja, o no dejamos, lo importante al final es el examen, y si te has leído cinco libros y si lo has hecho bien, y te lo has leído de verdad, y que yo voy a pillarte, pues, mira yo si alguno se ha saltado veinte páginas, pues tampoco va a pasar nada, si es que, es que, a veces queremos que los alumnos actúen distinto a lo que hace mucha gente, y eso es así.

ENT- ESTAMOS TOCANDO MUCHÍSIMOS TEMAS, ASÍ QUE FANTÁSTICO; QUIZÁ, POR IR TERMINANDO, LA FORMACIÓN, ANTES LO HAS COMENTADO, LA DECEPCIÓN, ¿NO? EN CUANTO A LA FORMACIÓN INICIAL, HABLAMOS DE LA UNIVERSIDAD, ¿CÓMO HA SIDO EL RESTO DE TU FORMACIÓN? PORQUE TENEMOS LA FORMACIÓN PERMANENTE...

S11- Bueno, yo, afortunadamente, por edad me correspondió los años, digamos, muy importantes de las escuelas de verano, finales de los 70-80.

ENT- DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

S11- De renovación, encuentros de todo el mes de julio y nadie tenía en cuenta si estábamos de vacaciones o no, y ahí aprendí mucho, muchas ganas de innovar, la escuela que venía del franquismo y eso también es importante decirlo, una escuela autoritaria, rígida, tal y cual, el cuerpo único famoso, que no hubiese diferencias entre un profesor que trabajaba en Infantil con uno que trabajaba en la universidad, aquello se vino abajo, desgraciadamente, son unas utopías de un periodo; sí que me formé mucho, compartiendo con mucha gente experiencias y criterios, ¿eh? No solo con experiencia sino con una base teórica de deseo de cambio, un marco que me ayudó a tirar para adelante con muchas cosas. Entonces, le debo mucho a ese periodo, luego he leído mucho también, evidentemente, mucho de innovación, de revistas, está, por ejemplo, la de, cómo se llama la de Barcelona...

ENT- *TEXTOS*.

S11- *Textos*, efectivamente, he leído cosas muy, muy interesantes, hay mucha gente en España que ha innovado y ha hecho experiencias muy bonitas. Ayer recibí de una maestra que trabaja en un pueblo de Badajoz, que participamos en un número de una revista que ya desapareció, un número dedicado a experiencias de poesía, yo lo hice dedicado a la poesía en Secundaria y ella de Primaria, y a raíz de aquella revista, y de esto te estoy hablando de hace más de veinte años, o casi, de todo hace veinte años, como decía el poeta, mantenemos siempre mucho contacto, y el año pasado le rindió un homenaje a Gloria Fuertes, como tuvo el centenario, invitó a mucha gente, y entre ellas me invitó a mí a elegir un poema de Gloria Fuertes y a hacer un pequeño comentario elegido para niños de Infantil, ¡cuidado!, para niños de Infantil, y mantengo y ayer me envió todo lo que ha hecho, te lo cuento porque es muy bonito, porque ella trabaja en

Infantil, el último curso, sobre todo, de las cosas que hacía de poesía con esta gente, y me mandó un sobre grande con todas las cosas que ha hecho, de poesía, de pintura...Y dices es que hay una cantidad de gente que, además, es constante, que trabaja, que hace, desde Infantil, ¿eh? Que hablo, y esta es maestra de Infantil a Secundaria, y cuánto se puede aprender, yo aprendo mucho de los maestros y maestras, de verdad, a veces, incluso más que en Secundaria, habiéndolas y las hay, mucha gente, muy buena, y ahí sí que reconozco a más formación de aspectos teóricos, y de revistas, de lecturas, de todo, que me han ayudado a encontrar de otra manera, que yo no he necesitado repetir lo mismo año tras año, ni en las mismas aulas, ni, antes hablaba también de [que] a mí nunca me ha gustado tener más de tres cursos del mismo nivel, eso es peligrosísimo, ¿lo habré dicho o no? Obligarme yo misma a hacer otras cosas. No sé si eso responde a la formación.

ENT- RESPONDE PERFECTAMENTE. ¿TE PARECE QUE HAYA ALGO QUE QUIERAS AÑADIR?

S11- Se han debido quedar muchas cosas en el tintero, pero que, vaya. ¡Ah! Antes te comentaba lo del proyecto, por mencionar a dos personas de Secundaria a las que he seguido su práctica, (Guadalupe Jover y Víctor Moreno), son personas que son fundamentales en los últimos años y son personas muy comprometidas con la enseñanza y, vaya, a lo mejor es discriminatorio, resalto estos dos, y hay muchas más, antes te decía a esta maestra, pero porque no quedara solo con experiencias de Infantil y Primaria, sino que en Secundaria hay gente muy valiosa de las que aprendemos todos porque las constelaciones de Guadalupe han abierto un campo de cómo tratar la literatura, de cómo relacionarla con otras, la literatura clásica, la juvenil, con todo, ese reconocimiento es obligado. En ese sentido sí quiero comentarte lo de un proyecto de centro y muchos otros temas con un planteamiento común, España había sido un país de inmigrantes, en el instituto, cuando yo estaba entonces, había los nietos ya de gente que en Andalucía, en Granada, había sido inmigrantes en Alemania y en Suiza, y que ahora estaban viniendo generaciones nuevas, hijos de inmigrantes, entonces, a mí preocupa, me preocupaba, me interesaba el tema y de cómo reflexionar en un centro en torno a ese proceso, las migraciones, vamos a ver qué podemos hacer. Entonces, fue eso, las jornadas estas que duraron mucho tiempo y cómo desde distintas materias, prácticamente todos los departamentos trabajaron este planteamiento, entonces, por ejemplo, te comento el de Matemáticas que me parece el más significativo. Por parte del departamento de Matemáticas hicieron una macroencuesta hasta tercera y cuarta generación del origen de su familia, fue un trabajo que se tuvieron que llevar a sus casas, vaya, en colaboración con la familia, es una manera también porque es que no podemos hablar en una hora de todo lo que tiene la enseñanza, el papel de la sociedad,

de la familia y de todo, pero esto es una manera también de implicar a las familias, a las familias hay que tenerlas muy, muy en cuenta, entonces, fue eso, hacer un estudio del origen, entonces, ese sentimiento patriótico de «mi tierra», «yo soy de aquí» se vino abajo, nadie es de aquí, pero si es que tú eres de no sé cuánto, el otro de... entonces, reflexionar con datos, cuidado, un estudio, claro, fue muy bonito, además todo esto se hicieron paneles en el centro, la gente se reconoció, fue un trabajo desde el punto de vista matemático que ayudó mucho a saber sobre quiénes son, y claro, a reconocerse, a mí, yo, de verdad, fui la primera sorprendida, bueno, fuimos todos, porque no nos podíamos imaginar que en un centro, vaya, en un centro tipo medio, de 600 y pico alumnos, pues en ese contexto, la diversidad, qué bonito, que no somos de aquí, y ellos se dieron cuenta. Entonces, por ejemplo, en Matemáticas hicieron esto, en Geografía muy relacionado con los orígenes, adónde, de dónde, etc., y tal, y no perdiendo de vista, cuidado, no solo los orígenes, sino de dónde venían, porque era tiempo de partir, pero tiempo de acoger, es decir, de dónde vienen, de qué países, culturas, de qué no sé cuánto. En Música no te voy a contar, aquello dio pie para bailes, puf, música trabajó conjuntamente con el departamento de Educación Física, claro, hicieron bailes, fue muy bonito, con coreografías, de los países de origen, o no, bueno, no todo se podía cubrir. En Lengua no te quiero ni contar, en lengua hicimos virguerías, desde representaciones de teatro, de cuentos, en la biblioteca se hizo una exposición preciosa de libros que hablaban de todo este mundo, puf, yo qué sé, una cantidad de cosas, gastronomía, se hicieron una muestra también de distintos platos, ahí se implicó mucho la familia, sobre todo de los niños que eran inmigrantes, muchísimas cosas, y fue un proyecto que duró meses, aunque luego se concretó en dos semanas, dos no, tres, tres semanas, el trabajo fue durante, bueno, un curso y se hizo luego en el segundo semestre, a finales del segundo principios del tercero, que, luego, pervivió, aunque es verdad que mantenerlo con el espíritu de la primera costó, y, bueno, pero siempre ha quedado, y se sigue haciendo, aunque este año, por lo que se ve, yo ya me he ido desligando porque son cosas que tú ya llega un momento en el que tienes que ceder, porque, de hecho, yo ya no estoy allí, a la hora de contactar se hacen muchos talleres, y se colabora mucho con ONG, desde *Granada Acoge*, Cruz Roja, *Amnistía*, hay muchos talleres de diverso tipo, exposiciones, han ido allí desde ACNUR, de movimientos migratorios. Se pueden hacer muchas cosas en un proyecto de gran envergadura y de temas que estén realmente, que no te los inventas, por decirlo de alguna manera, sino que son temas sociales, que están ahí y que los institutos, los centros de enseñanza, y de la sociedad, y que no sea solo cuestión de, bueno, una lectura o del tema de historia, o de lo que sea, sino que intentar implicarlos a ellos como personas que están implicadas y que a todos nos afecta. Mesas redondas se hacen todos los años donde hay gente de todo tipo, donde se cuentan, hay,

por ejemplo, un profesor que es hijo de inmigrantes en Alemania, si es que eso se está olvidando, se está olvidando, y estamos cada vez más en los localismos, en los patrias y de todo, problemas, tú como profesora de Lengua lo sabrás, cuando la daba yo, las otras lenguas de España, el enfrentamiento que hay, con los catalanes, los vascos, bueno, y ahora yo no estoy presente ahora en lo que está ocurriendo en Cataluña, pero me imagino que explicar las otras lenguas debe provocar problemas, vaya, hablándolo claro, yo me he enfrentado con alumnos, a ver enfrentamiento, ya sabes, he tenido que dejar muy claro muchas cosas porque, a veces, repiten miméticamente muchas cosas que han oído en la familia o en los cuatro telediarios mal oídos, y es que hay que abrir ojos y hay que abrir a otras cosas.

ENT- GRACIAS A ESTA ÚLTIMA EXPERIENCIA QUE ME ESTABAS CONTANDO, HAS HABLADO DE LA RELACIÓN CON LA FAMILIA.

S11- Claro, por eso te he dicho, como se abren tantos campos. La familia es fundamental, incluso en las lecturas, en lo que tú haces, en todo, yo, a veces, he tenido problemas, que me ha dicho alguna madre que, bueno, que ya estaba bien de libros, ¿me entiendes? Y, bueno, porque también hay mucha gente que cree en la competitividad, en que la formación académica exclusivamente, en que quieren que sus hijos sean los mejores en todas las asignaturas, en sacar el diez, y yo no he propugnado tanto todo eso en el aula, yo he confiado mucho más en una formación más integral, más de ciudadanos, algo que se nos olvida, es decir, la escuela tiene que pensar que lo que tiene que formar es a personas y a ciudadanos, y la relación escuela-familia-sociedad, los tres pilares básicos, deben conjuntarse y es obligación de la escuela acercarse a las familias; han cambiado las cosas, la enseñanza Secundaria, al menos, antes vivía más de espaldas a las familias, ahora hay más comunicación, a veces con su también... pero porque no se trata de clientelismo, y no se trata de, se trata de que sepan que somos varios interesados en la formación de esas personas, que son personas, por muy chiquitillos que sean son personas, y procurar confiar y dialogar más con las familias, en las evaluaciones, los encuentros, los proyectos, de lo que es un centro, muchas veces no le corresponde solo a un profesor, sino a la junta directiva, al claustro, pero, fundamentalmente, al equipo directivo. Confianza en la familia, en muchos más encuentros, y no burocráticos porque es que, al final, muchas veces se cae en la repetición, «venga, tenemos que ver a los padres, hoy toca padres», entonces, la burocratización, y la escuela tiende mucho, lo absorbe todo, hay que hacerlo se hace, pero, ¿con qué interés? O, ¿con qué resultado?

ENT- CON QUÉ ACTITUD.

S11- Efectivamente. Lo que hablábamos al principio, es decir, si yo quiero tener en cuenta la diversidad de alumnos en el aula, y así que cada uno viene con sus circunstancias, lo mismo que yo vengo con las mías, cuidado, eso es así, pues, de las

familias qué vamos a decir, igual o más, peor porque el núcleo ya se ha roto, no es la típica familia de hijos, padres y abuelos, ya las separaciones están a la orden del día y separaciones que se producen cuando tú los tienes, ¿eh? Y eso provoca situaciones terribles en ellos y en los padres, el que uno tire, el otro que te chantajea, «no le hagas caso», que no sé cuánto, entonces, y ni siquiera muchas veces estamos, me voy a incluir, preparados para enfrentarte a este tipo de situaciones, es decir, que también se nos pide que seamos o que estemos formados y yo, por formación, soy especialista porque me dieron mi título y lo estudié, en Lengua y Literatura. Cada vez más el perfil del profesorado es más amplio, o se le pide más, a la escuela se le pide [CON ÉNFASIS] más, hay que ser, no digamos ya, psicólogos, cuando yo creo que muchas veces no hay que tener especializaciones en, sino, vamos a ver, esto es que es muy delicado, sino personas que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, de escuchar, no escuchamos.

#### ENT- VOCACIÓN.

S11- Vocación, vocación. Los padres te dicen muchas veces «¿y por qué hay que tener vocación?», bueno, porque estoy tratando con personas, que es la diferencia, y tengo que escucharlas, no puedo estar al margen de. Me he encontrado con muchas, muchas situaciones, voy a recordar una, hay un poema de Elena Martín Vivaldi, a la que admiro, me encargaron, cuando fue el centenario en 2007, me encargó la Junta, la Consejería de Educación, me encargó una antología de ella, no sé si lo conoces, un libro que ilustró, bueno que ilustró, que hizo el libro Elena Sánchez Muros, un libro precioso, la verdad, muy bonito, bueno, pues, no sé si fue a raíz de eso, creo que fue antes, había elegido un poema de ella que se llama «Abre la gran ventana», que lo había leído un lunes de esos míos, y lo había puesto porque aquí, en Atarfe, siempre había relación poesía con los lunes de la biblioteca, como ya te he comentado, ha sido importante, y aquí en Atarfe se llamaba «La puerta de la poesía», porque donde ponía el poema, mientras en San Pedro era «Palabras en cal», poníamos la poesía en grande para que todo el mundo con la biblioteca cerrada lo pudiera leer, y hubo un día, que andaba yo por el pasillo de la biblioteca, y me encontré a una alumna a la que le daba yo clase, le había dado clase antes, ya no le daba clase, de Bachillerato, llorando con otra amiga suya sentada en un banco, y, bueno, las posibilidades que caben: pasar de largo o pararte, yo no puedo ver a una persona llorando y lo primero es acercarse y decir qué te pasa, y eso hice, total, la situación era, luego me enteré no en ese momento, pero luego me enteré, que se debía a una separación de padres, lo digo porque me he acordado de varias cosas relacionadas, se habían los padres separado, la chica tendría 16-17 años, un momento final de curso, bueno, estaba muy afectada, total, que ya me siento con ella, empiezo a hablar, tal y cual, y poco a poco, se fue calmando y me acordé de que estábamos en el pasillo y al final estaba el poema, que el poema de Elena Martín Vivaldi se llamaba

«Abre la gran ventana», y el poema hablaba de lo que le estaba ocurriendo a ella en ese momento, entonces, me la llevé a ella y a la compañera, «venid que vamos a leer», y leí en voz alta el poema, y, bueno, comprobé cómo el poema porque al final termina, el poema es un poema largo, la idea era que abras la gran ventana y te dejes empapar de lo que ocurre fuera porque, muchas veces, lo que nos ocurre nos impide, ¿no? Entonces, abre la gran ventana, «no dejes que el llanto te alucine las pupilas», es un final bellísimo del poema, entonces, se fue calmando, y cómo asumió, que luego me lo dijo, lo bien que le había ido el poema para calmarla, hombre también mis palabras, pero cómo un poema en un momento dado, yo, bueno, a lo mejor no sé si sirve esto, a veces no hace falta ser psicólogo, ni yo lo soy, pero a través de la palabra, la palabra afectiva, y en este caso tuve la suerte de que la palabra poética, en este caso de Elena Martín Vivaldi, la tenía ahí al lado, entonces, es que, claro...

ENT- SÍ, ME ENCANTA, PALABRAS QUE CURAN...

S11- Claro, es que es así.

ENT- PUES, MUCHÍSIMAS GRACIAS, YA SABÍA YO QUE IBA A SER ESPECIAL.

### **S12. Almudena**

ENT- PUES BUENOS DÍAS, HOY ES DÍA 30 DE NOVIEMBRE DE 2018, Y ESTA ES LA TERCERA OPORTUNIDAD QUE NOS DAMOS DE ESTA ENTREVISTA CON (nombre) PORQUE DEBIDO A MI TORPEZA LAS DOS ANTERIORES NO SE GRABARON, ASÍ QUE A LA TERCERA TIENE QUE IR LA VENCIDA SEGURO. BUENOS DÍAS, SUSANA, NOS CONOCEMOS YA SOBRA DAMENTE, CON TODO LO QUE YA ME HAS CONTADO, ERES PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA EN UN INSTITUTO DEL ÁREA METROPOLITANA DE GRANADA, MALAGUEÑA, Y AYER COINCIDIMOS EN UNA CONFERENCIA DE JUAN MATA EN LA QUE SE HABLABA DE LECTURA Y YO QUERÍA QUE EMPEZÁRAMOS POR AHÍ PRECISAMENTE PORQUE HUBO UNA CUESTIÓN QUE NOS PUEDE SERVIR PARA EMPEZAR A HABLAR DE TI MISMA, QUE ERA LO DE LOS NIÑOS DE AHORA LEEN MENOS QUE LOS NIÑOS DE ANTES, SE PLANTEÓ SI ESO ERA VERDAD O NO, Y YO QUERÍA QUE TÚ ME DIERAS ESA... TU VISIÓN, TÚ, COMO NIÑA LECTORA, ¿LEÍAS MÁS DE LO QUE LEEN TUS ALUMNOS DE AHORA?

S12- No, no, vamos, estoy de acuerdo con lo que dijo ayer Juan, con lo que decía Rodari, y con lo que intuyo que estás diciendo tú también ahora, que eso no es verdad, los niños y las niñas de ahora, los jóvenes de ahora no leen menos de lo que leía yo, de hecho yo fui una niña relativamente poco lectora, leía de niña, pero realmente el descubrimiento grande de la lectura para mí fue en la adolescencia, que precisamente es el momento en el que se marca un descenso en los índices de lectura y demás, y, claro, cuando uno hace ese descubrimiento en la adolescencia, tiene ya una madurez y

una forma de enfrentarse a la vida que hace que eso se instale ya para siempre en la vida de uno, aun así yo tardé en empezar por ser, lo que diríamos, una gran lectora, y muchos de mis alumnos, de mis alumnas, llevan ya muchísimos años leyendo, y han leído mucho más que yo en Primaria, incluso desde Infantil, tienen más acceso que el que tenía yo en su momento, y desde luego son mucho más lectores, siempre que se les ofrezcan las oportunidades, que eso iremos hablando, hay que ofrecerles las oportunidades, ayer lo decía Juan Mata en la charla, hay que ofrecerle una selección suficiente, hay que ofrecerle las oportunidades, hay que ofrecerlo de una manera y no de otra, pero, desde luego, no leen menos de lo que leía yo.

ENT- ¿Y TÚ POR QUÉ NO ERAS, SI HABLAMOS DE PRIMARIA, POR EJEMPLO, QUÉ TE HACE DESCUBRIR LA LECTURA EN LA ADOLESCENCIA=?

S12- Pues una profesora; yo, en realidad, yo creo que el descubrimiento de los libros es un descubrimiento solitario, pero, casi siempre, hay un factor que digamos es el pistoletazo de salida, y tiene que ver con lo que se haga en casa y lo que pasa en la escuela; en mi casa, aunque mis padres siempre han valorado mucho los libros, pero ellos no eran lectores porque son de un estrato social bajo, mi madre limpia casas, mi padre es fontanero, entonces, ellos tuvieron que empezar a trabajar muy pronto, y no, en mi casa había libros, pero ellos no eran muy lectores, y aunque siempre me han empujado a que estudie y demás, pero, claro, ahí no estaba la referencia para eso, y en Primaria yo iba leyendo porque me gustaba, pero tampoco es que hubiera una persona porque, a veces, la hay en Primaria, encontrar un maestro que resulta fundamental para que te acompañe en la lectura, pero no hubo eso, y tampoco lo había tanto en el entorno, yo creo que en ese sentido hemos ganado, es verdad que hemos perdido con algunas campañas de fomento de la lectura, que perjudican más que ayudan, pero es verdad que en otro sentido las bibliotecas escolares, la conciencia que hay de lo que importa, las dotaciones presupuestarias, en fin, en algunos sentidos el entorno es más propicio ahora que cuando era niña que una tenía que buscarse por su cuenta para llegar a los libros, no había tantos clubes de lectura, la biblioteca del pueblo, no sé, a mí me parece que hay un entramado que ayuda más. Como no hubo en Primaria una referencia en ese sentido, pues yo iba leyendo de a poquito, pero luego llegué a Secundaria y entonces sí hubo una referencia.

ENT- APARECE UNA PROFESORA ESPECIAL QUE TE ABRE EL MUNDO ESE DE LA LECTURA, ¿RECUERDAS ALGÚN LIBRO EN PARTICULAR?

S12- Buf, muchos, recuerdo a las poetas, a los poetas y a las poetas, sobre todo a las poetas que estaban más ocultas, Alejandra Pizarnik, pues recuerdo la novela del siglo XX, recuerdo leer a Antonio Muñoz Molina, recuerdo los cuentos, recuerdo leer los cuentos de autores hispanoamericanos, muchos, recuerdo de memoria más que lo que

leí la semana pasada, además para mí ella fue la referencia siempre lo diré porque es de justicia en dos cosas, en el descubrimiento de la lectura, pero también en el, digamos, en el molde [de lo que] debería ser la educación literaria, en los institutos.

ENT- ¿CUÁL ES?

S12- Bueno, lo que debería de ser, esto es que como una siempre habla en primera persona, lo que a mí me parece que debería ser, pues lo que a mí me parece es que no deberían ser dos caminos separados, las actuaciones puntuales de fomento de la lectura bien intencionada, y bonita, y sugerente, de la práctica del aula, y eso yo lo aprendí con ella, entonces, yo sabía que había autores que no entraban en el examen y que leíamos en los pasillos, y luego sabía que Antonio Machado entraba en el examen porque íbamos a la prueba de Selectividad, pero la manera en la que ella nos presentaba la poesía de Antonio Machado y una que no entraba en el examen era la misma, entonces, ese punto primero desde el que ella partía a la hora de ofrecernos la literatura, pues era el punto fundamental porque une los dos caminos, muchas veces para los alumnos está la lectura obligatoria, y luego las lecturas que ellos hacen por gusto, y muchas veces van totalmente disociadas, la dificultad como profesora que yo me he encontrado en estos casi 20 años que llevo dando clase es ser constante, no ser contradictoria, aunque siempre una es un poquito porque no siempre puedo hacer todo lo que querría hacer, pero ofrecer la lectura, ofrecer lo que significan los libros siempre desde el mismo sitio, e intentar buscar mecanismos, maneras de hacer que te permitan hacerlo de una manera coherente, encontrar esa manera es lo difícil, claro, yo las vi con ella, y las vi de manera natural, tuve esa ventaja, a lo mejor yo no sé hacerlo, pero vi hacerlo y sé que se puede hacer.

ENT- ESO CUANDO TE PLANTEAS LOS CONTENIDOS DE TUS CLASES, ¿DE QUÉ MANERA LO LLEVAS, LO PONES EN PRÁCTICA?

S12- Siempre, a lo largo de los años, uno va siempre afinando los instrumentos, ¿no? Entonces, he ido afinando algunos instrumentos de evaluación porque al final el drama es que uno tiene que evaluar la lectura porque quiere darle un peso y una importancia, quiere que esté presente, no quiere que sea una actividad secundaria, pero, a la vez, pues no quiere que la lectura no sea el fin loable, sino que sea un instrumento para hacer una serie de ejercicios, entonces, pues, ahí es muy difícil y uno tiene que encontrar unos instrumentos, para que los alumnos y las alumnas hablen de los libros, entonces, en la búsqueda yo me he encontrado con algunos instrumentos que me han ayudado, algunos, entre ellos está, por ejemplo, el diario de lectura, que los alumnos van escribiendo durante todo el año y en que van recogiendo todo lo que tiene que ver con los libros que leen, por otro lado estaría la recomendaciones de libros, ¿no? Ofrecer una selección suficiente y combinar los libros que van a verse en el currículum que

toque ese año con las lecturas que van a hacer este año, de manera que vaya habiendo ahí un engarce de esos dos tipos de lecturas, unos caminos de ida y vuelta, y también una manera de hablar tanto de los libros que están en el libro de texto y que toca ver y que, además, debemos acompañarnos tampoco nos podemos olvidar de eso, hay que acompañarlos a ver Garcilaso, o Luis Cernuda, o, entonces, pues en estos años esa lista, esos libros elegidos para ver con ellos, he intentado ir afinándolos, y, por supuesto, está la biblioteca de centro, si no existe una biblioteca en el centro, las bibliotecas son fundamentales, ayer lo hablábamos también en la charla, es que el debate es tan profundo que no tiene que venir solo con el profesor o la profesora, es que es un debate que tocaría a otra parte de la comunidad educativa, proteger las bibliotecas escolares, pero, bueno, entonces, hay que pensar muy bien qué selección suficiente se le ofrece a esos alumnos para que tenga que ver con sus vidas, y luego cómo hablamos de los libros en la clase, qué tipo de fichas, qué manera de hablar de los libros, o sea, esos tres pilares, digamos, cómo acompañarlos en la elección y qué tipo de libros, qué se quiere hacer con ellos, qué hacen ellos, y qué hacemos juntos en la clase cuando hablamos de los libros. Y, entonces, yo, ahora en Literatura Universal vamos a empezar *Edipo, rey*, yo lo he elegido para hablar juntos y para leer juntos, yo no puedo pensar solamente que es una tragedia griega y explicar las características de la tragedia griega, si yo defiendo que el libro es una maravilla que nos permite entender mejor el mundo y entendernos a nosotros mismos, y que el libro uno tiene que saber que está ahí porque habla de la vida de uno y no porque tengamos que hacer un comentario de texto, pues cuando yo me planteo el trabajo de *Edipo* no puedo pensar solo las características de la tragedia griega, sino también hacer una lista de cuestiones de las que vamos a hacer en clase, porque yo quiero anticiparme a lo que vamos a ver en clase, luego, por supuesto, es una maravilla porque surgen otros muchísimos temas, y hay que escucharlos, pero yo tengo que pensar qué quiero hacer con el *Edipo*, no solo explicar la tragedia griega, entonces, esta mañana, por ejemplo, la clase de literatura de esta mañana ha salido una cuestión terrible, que es cuando Jocasta descubre que Edipo es quien es, que ella se ha casado con su propio hijo y ha tenido hijos con él, claro, nos planteábamos, hemos llegado a hablar de los malos tratos, porque hemos pensado muchas veces las situaciones terribles que pasan en la casa, ¿por qué no se ataja desde dentro, un hermano, un tío, un primo? Y hemos terminado deduciendo que si un padre pega, o un hermano te enteras de que es un asesino, en fin, poniéndonos en las circunstancias más terribles porque Edipo te pone en ese extremo, ¿no? Un segundo antes, eran las personas a las que más querías del mundo, entonces, no vas a dejar de quererlas después, entonces, claro, hemos terminado hablando de lo complejas que son las relaciones familiares, el otro día hablamos de las ventajas y las desventajas de gobernar. Cuando uno se plantea el texto

que va a leer con los alumnos, la lectura obligatoria, entre comillas, la que vamos a hacer juntos, que a lo mejor no habría que llamarla obligatoria sino lo que vamos a leer en la intimidad y leer juntos, quizá habría que cambiar los nombres, la lectura que hacemos juntos y la que se hace en la intimidad, ¿no? Entonces, con la que hacemos juntos yo creo que hay que tener especial cuidado con la elección y pensar qué queremos hacer con ellos, que sea coherente y lo que uno piensa que es la lectura, el papel, y luego la que ellos hacen por su cuenta, lo que hay que hacer es darles la palabra, y que la compartan con los compañeros.

ENT- ESTÁS APUNTANDO COSAS IMPORTANTES Y, ADEMÁS, BASTANTE COMPLEJAS, PORQUE POR UN LADO LA NORMATIVA, LA QUE HEMOS ESTADO ALUDIENDO DE ALGUNA MANERA, COMO OBJETIVO SE PLANTEA DOS ASPECTOS, CREAR EL HÁBITO LECTOR PARA TODA LA VIDA Y EL GUSTO LECTOR, Y, POR OTRO LADO, CREAR LECTORES CRÍTICOS, ESO ES LO QUE DICEN LOS OBJETIVOS TANTO DE LA LOMCE COMO DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, LUEGO, SIN EMBARGO, VIENE ESE TEMARIO QUE, AUNQUE EN LA NORMATIVA APARECE QUE NOS DA MUCHA LIBERTAD, ENTONCES, POR ESO HAS APUNTADO UN ASPECTO MUY IMPORTANTE, ¿QUÉ CRITERIOS DE SELECCIÓN APLICAMOS A LOS TEXTOS QUE SE LEEN EN CLASE, DE MANERA COMPARTIDA O DE MANERA OBLIGATORIA? TÚ, ENTIENDO QUE CON ESE MODELO QUE HAS TENIDO COMO APRENDIZA, LO HAS LLEVADO A TU PRÁCTICA DE AULA CONVENCIDA, ADEMÁS, Y AHORA INTENTANDO APLICAR ESOS CRITERIOS DE SELECCIÓN, DE ANÁLISIS, ETC. §

S12- Pero el criterio fundamental, Rosa, perdona que te corte, es la gran literatura, que yo lo que aprendí de verdad es que no todos los textos son iguales, es que lo que de verdad le sirve a uno para la vida es la literatura en mayúsculas, entonces, eso también tenemos que enseñarle a los alumnos porque a veces se confunde la animación a la lectura, lo lúdico, da igual cualquier tipo de texto, no da igual, ellos pueden leer de todo, pero nuestra tarea también es acompañarlos a descubrir esos libros a que el poema que te mandan por *WhatsApp* a veces no es igual que el otro, para nosotros va a ser igual porque ellos vamos a permitirles que lean todo, pero les vamos a ayudar a que vayan llegando a lo otro, entonces, el criterio primero siempre es, por supuesto, que el libro en el que la palabra literaria pues tenga un peso, una profundidad y que eso no sea incompatible para sus vidas, porque muchas veces lo que a ellos les parece es que la poesía que está en los libros de texto o en los manuales es ajena a lo que les llega por *WhatsApp* y a sus vidas, entonces, claro, el primer criterio es la palabra poética o la palabra de calidad, porque es que realmente ahí es donde está la vida, es que realmente esa es la maravilla de la literatura, ese es el primer criterio, luego, otro criterio es pensar qué temas plantea el libro, de qué quieres hablar con ellos, y en realidad es siempre

muy amargo porque cuando uno elige un libro descarta un montón, entonces, al final es una cuestión de gusto personal, por supuesto es una cuestión de que el libro sea más significativo, eso tenemos que tenerlo en cuenta, podemos elegir muchos libros, pero podemos leer poco porque no hay tantos libros en un curso, pero tiene que ser combinar la formación de lector literario con que vaya siendo cada vez más crítico, que vaya siendo cada vez más personal, que no copie, que sea valiente, pero ir combinando eso con el no obligar, y ahí está el equilibrio, ese equilibrio.

ENT- CUANDO HABLAS DE LITERATURA, ADEMÁS DEL ENTUSIASMO, Y DEL CONOCIMIENTO Y EL QUERER COMPARTIR ESE ENTUSIASMO, ¿DÓNDE SE QUEDA LA MATERIA DE LENGUA?

S12- En su momento Lengua y Literatura eran dos materias distintas y, sin duda, deberían de serlo, eso yo si hiciera una carta de reclamación la primera sería que volvieran a separarlas, porque, por supuesto que uno cuando está trabajando con un libro a veces se para en una palabra, y el gusto por la palabra, pero son materias distintas que tienen modos distintos, formas distintas de estar en el aula, tiempos distintos, y si hablamos de lengua entendida como gramática, otra cosa sería como comentario de texto, entonces, claro, lo que hace uno es que va alternando en la práctica diaria una cosa con otra en semanas distintas, al menos es lo que yo hago, otra cosa es que luego cuando uno está dando literatura, sin duda, a veces uno se para en las palabras, se para en palabras, como ese libro tan bonito de Juan José Millás y hablaba de la lectura, y es un alimento, es muy bonito, ahora mismo no me acuerdo, entonces, ese gusto, saborearlas, una palabra construida a partir de otra, pero eso se puede hacer puntualmente, pero en realidad son ámbitos distintos de una materia que exigen maneras distintas de plantearla, yo lo siento así, al menos.

ENT- ¿Y EL RESTO DE TUS COMPAÑERAS TE ACOMPAÑAN EN ESE VIAJE? HAS MENCIONADO ANTES LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES, ESTAMOS EN UN CENTRO CON UNA BIBLIOTECA QUE TIENE UN PESO ESPECÍFICO IMPORTANTE TANTO EN EL CENTRO COMO FUERA DEL CENTRO PORQUE ES CONOCIDA Y LLEVA UNA TRAYECTORIA, ¿QUÉ PAPEL JUEGA?, ¿ESTÁS HABLANDO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DEPARTAMENTO, DE ACUERDOS DE LA BIBLIOTECA? ¿Y QUÉ IMPACTO, BUENO, IMPACTO, ODIÓ ESA PALABRA PERO TIENE, SE USA MUCHO EN LOS CONTENIDOS PEDAGÓGICOS, CÓMO VEIS LA INFLUENCIA QUE TENGA SOBRE EL ALUMNADO?

S12- Yo en el centro llevo diez años ya, me he encontrado en estos años, antes de llegar a este centro, incluso, siempre a veces, el problema, el enfrentamiento no estaba tanto por las leyes con lo que plantean las leyes de educación, cuanto por los problemas con los compañeros del departamento, muchas veces a la hora de plantear

las lecturas obligatorias, la manera de entender los planes lectores, estaba dentro del departamento, porque en la mayoría se impone, se plantean unas imposiciones que no están en la ley, «hay que» no porque eso no está en ningún sitio y es muy difícil llegar a un acuerdo de otra cosa en los centros, pero aquí la verdad gracias a que la biblioteca escolar es la que es se ha podido llegar a acuerdos desde el principio, por ejemplo de que en toda la Secundaria los alumnos pueden leer al menos una de las lecturas del trimestre pueden elegir lo que quieran de la biblioteca, y luego las profesoras pueden trabajar con lotes de libros que leen juntos en clase, entonces, la biblioteca tiene muchísimos lotes de libros, y tiene unos 12000 volúmenes, eso significa que si un alumno tiene que elegir un libro de poesía, tiene donde elegir, si no estuviese la biblioteca no podemos hacer eso, eso el impacto de la biblioteca es todo, si yo quiero que mis alumnos lean lo que quieran y no hay dónde elegir, pues no estamos haciendo nada, entonces, eso por un lado, ofrece una selección lo suficientemente amplia.

ENT- LOS LOTES DE LIBROS ESTÁIS OFRECIÉNDOLOS A OTROS CENTROS.

S12- En la Red<sup>287</sup>, sí, entonces, claro, como te decía, los lotes permiten y gracias a los lotes también en el departamento se están haciendo, no están fijados, pero sí como unos itinerarios aún no terminamos de fijarlos, en el primer ciclo yo he trabajado con estos lotes y va bien, en el segundo ciclo y, entonces, lo que se está consiguiendo también con el lote es que haya un trabajo con las lecturas más allá de las explicaciones teóricas de clase porque en realidad no es que esté explicando el *Lazarillo* es que están leyendo el *Lazarillo* con los alumnos porque hay un lote, de alguna manera se habla en clase del libro, y esto que lo haga uno que cree en el libro está muy bien, pero que lo haga más o menos todo un departamento, está mucho mejor. No todas al mismo nivel, digo todas porque somos mujeres este año, cada una desde su perspectiva y está en la programación del plan lector, el trabajo con los lotes, que cada alumno escoja una lectura en cada trimestre libre, incluso en la Secundaria no hay lecturas obligatorias, no hay de primero a cuarto, y, claro, esa flexibilidad a mí me parece maravillosa, la permiten la biblioteca y los resultados también, que poquito a poco nos hemos ido dando cuenta de que los alumnos iban leyendo más.

ENT- ADEMÁS DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA, ¿COLABORAN OTROS DEPARTAMENTOS, O EN LA CONSTRUCCIÓN, LA COLABORACIÓN CON ESE ITINERARIO?

S12- Sí, pero cada uno por su lado, pero sí lo hay, como la biblioteca lo permite porque está el espacio, están gestionados los fondos, hay alguien que está allí para darlos, como decía Virginia Woolf, «dadme dinero y un cuarto propio», eso hace falta en los institutos, dinero y recursos. Entonces, claro, Matemáticas tiene también

---

<sup>287</sup> Se refiere a la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de Granada.

muchos lotes para trabajar con los alumnos, Orientación también, ahora para trabajar coeducación vamos a tener también alguno, Historia tiene también, van trabajando, pero sí permite la biblioteca que se vaya trabajando, cada uno a su manera porque a mí también, tampoco está tan claro, eso de que el de Matemáticas leer, no está tan claro que tengan que ofrecer la lectura de la misma manera, yo creo que ahí también hay un poquito de confusión, lo que está claro es que debe haber recursos que lleven a la lectura, a comprender los textos, cada uno a su manera, pero sí, sí hay otros departamentos, Matemáticas, muchísimo, Historia y Orientación.

ENT- ¿Y TUS COMPAÑERAS UTILIZAN LOS MISMOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE TÚ, POR EJEMPLO, EL DIARIO DE LECTURA?

S12- Pues algunas sí y otras no, el diario de lectura lo compartí yo hace... en los primeros años cuando trabajamos con Roald Dahl, que te lo comenté en alguna entrevista también, porque fue de lo más bonito que hicieron, el trabajo, de todos los lotes, por lo menos hace 6 años que lo hicimos, no lo he repetido, y fue muy bonito escribir el trabajo a través del texto de *Boy* de Roald Dahl, y a partir de ahí yo lo presenté en el departamento y algunas compañeras algunos años siguen también con el diario de lectura, otras no porque siguen con sus mecanismos, pero, por ejemplo, las exposiciones orales que hemos decidido hablar de libros en clase oralmente y ponerlo en común, eso es de todas.

ENT- PERO, ¿UNA EXPOSICIÓN ORAL EXPOSITIVA, VALGA LA REDUNDANCIA? NO COMO TERTULIA.

S12- Lo normal es que sea un texto expositivo, yo hasta hace poco no me he dado cuenta de realmente la diferencia tan grande que había entre que un alumno se pusiese de pie a exponer delante de los compañeros o nos sentáramos en círculo a hablar del libro, para mí ese ha sido un descubrimiento de los últimos años, y los alumnos a los que les pregunto, en estos casos habría que traer a un alumno ahora y preguntarle, pero yo les he preguntado por escrito, les pregunté el año pasado con motivo de una mesa redonda, ¿no? Les pregunté por escrito, y les pregunté si ellos preferían hablar de los libros así en círculo o de pie, las dos cosas tienen ventajas e inconvenientes para ellos, pero lo que sí estaba claro es que el acercamiento a la lectura era mucho mayor cuando hablábamos en círculo porque había una sensación de hablar de libros, no es una exposición, no es una exposición como si hablan de bádminton, estamos hablando de libros, entonces, pues, les ponía el libro delante, los demás le iban haciendo preguntas, entonces, claro, se crea realmente otro ambiente, de hecho lo llamamos hablar de libros, cuando yo les doy fichas o como, pues, por un lado se llama experiencia de lectura que es la parte, digamos, que ellos tienen que ir volcando en el diario, y la otra parte no se llama exposiciones, se llama hablar de libros, porque los nombres importan, y yo quiero

que sepan que lo que hacen esa mañana no es hablar de uno, es hablar de libros, ellos van a dar el pie, entonces, bueno, el resto de mis compañeras yo creo que hacen una exposición, pero yo lo hacía así hasta hace poco también, hasta que me di cuenta de que realmente lo otro tiene un sentido, sentarse juntos y que no fuese una exposición, o sea que no evaluara solo como texto expositivo, aunque evidentemente es un texto expositivo, sino como un diálogo, una tertulia.

ENT- ESTÁS UNIENDO EL CONCEPTO DE LA LECTURA COMPARTIDA Y LA ARGUMENTACIÓN PARA JUSTIFICAR POR QUÉ LES GUSTA UN LIBRO, POR QUÉ NO, LOS TEMAS INTERESANTES, CONTACTO QUE TIENE CON SU VIDA...

S12- El diálogo, que luego los compañeros empiezan a hablar, que, luego si puedo, lo hacemos en la biblioteca, que hay muchas veces que te levantas a por un libro porque están hablando de un libro y sale la referencia de otra lectura, te levantas, te vuelves, coges el libro, y, claro, ahí esa manera de exponer los aleja de lo académico y los acerca también a la vida.

ENT- PARA TODO ESTO QUE HACES, ¿TE HA AYUDADO LA CARRERA?

S12- A ver... (piensa), para todo no.

ENT- ¿QUÉ TE APORTA LA CARRERA, HABLANDO SIEMPRE DE LITERATURA, VAMOS A OLVIDARNOS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, QUÉ TE APORTA LA CARRERA A LO QUE TÚ YA DESCUBRISTE EN EL INSTITUTO?

S12- Bueno, me aporta, mucho más conocimiento, de autores, me aporta, digamos, como un fondillo, me aporta la materia prima, pero, luego, la manera de hacer yo eso no lo aprendí en la carrera, yo aprendí en la carrera los autores, las obras, alguna asignatura de literatura, pero, bueno, lo que pasa con las filologías que en verdad no te preparan para ser profesora, te preparan para ser filóloga o nada, pero no te preparan para ser profesora de literatura, yo aprendí los conocimientos de los autores, las etapas, y en algunos casos también el gusto por los libros y algunos autores, también, ¿eh? En otros no, pero en algunos también.

ENT- ¿TUVISTE LA MISMA EXPERIENCIA EN EL INSTITUTO DE DESCUBRIR A UNA PERSONA?

S12- La misma no, de hecho en primero de carrera casi salí huyendo, pero luego me fui encontrando a algunos profesores también estupendos, ( nombra profesores), entonces, la carrera te aporta mucho, pero, luego, cómo dar, cómo estar luego en el aula, eso no.

ENT- ¿Y CÓMO HAS APRENDIDO TÚ?

S12- Esa es una formación extra, digamos que después, que la hacemos a través de jornadas, talleres, de lo que planteáis en el CEP, ese tipo de formación que uno va haciendo después cuando ve qué personas están en la misma línea de trabajo y uno va

leyendo sobre ellas, asistiendo a jornadas, talleres, conferencias, y luego, trabajando con la lectura y la literatura en otros ámbitos que no son los académicos, en mi caso mi trabajo con *Entrelibros*, yo formo parte de la asociación, que es una asociación que lleva la literatura, pues, a ámbitos en los que normalmente no está la lectura, a la cárcel, a casas [de acogida] de mujeres maltratadas, hospitales, entonces, claro, trabajar con la literatura en esos otros ámbitos a mí me ha enseñado mucho, me he traído mucho de eso al aula, de la escucha, de poner la literatura en relación con la vida, y no solo con el canon, esa formación está ahí.

ENT- ¿QUÉ GÉNERO CREES O PERCIBES QUE TIENE MÁS ÉXITO, CUANDO HACÉIS EN LA ASOCIACIÓN, QUÉ TEXTOS SOLÉIS UTILIZAR?

S12- Álbum ilustrado, siempre.

ENT- ¿PARA CUALQUIER EDAD O PARA LOS CRÍOS?

S12- Para cualquier edad, es que de hecho están pensados para cualquier edad en el fondo, excepto algunos que son infantiles, pero y aquí también, el otro día empezamos un club de lectura en la biblioteca con algunos de PT<sup>288</sup>, de Apoyo y de Necesidades educativas, y ellos se sentaron, están once, está la profesora de apoyo y yo, y decidimos hacer un club de lectura con ellos, empezaron diciendo que si era para leer que ellos no querían estar allí, para leer, no, empezamos con *Juul*, un álbum ilustrado, que además toca un tema terrible, el acoso escolar, y cuando terminó el club de lectura, bueno, en mitad pasaron cosas tremendas, una de las chicas que había de 1.º de la ESO, que es una chica extrovertida, nos contaba que su hermana había sufrido acoso, que la habían tenido que cambiar de centro, que los padres no podían hacer nada, eso es terrible, la hermana tiene 9 años, 9 años, bueno, es una chica que casi no habla en clase, bueno, pues no llevábamos más de 15 minutos cuando ya había contado eso. Y lo otro cuando terminó, pues dijimos, «bueno ya el mes que viene», porque va a ser una vez al mes, «y maestra, ¿ahora hasta diciembre no tenemos otra cosa de esta?», entonces, el álbum ilustrado es un género que tiene muchísima fuerza, te abre muchas puertas, y en la asociación es el que más usamos, y la poesía.

ENT- ¿LA POESÍA DE CUALQUIER AUTOR, AUTORA, PAÍS?

S12- Siempre que hable de temas que les pueda interesar, y que se entienda, claro, y en clase también, el descubrimiento de la poesía sobre todo a partir de 4.º de la ESO y 1.º de Bachillerato, es un descubrimiento maravilloso, ahora eso sí, yo en 4.º los obligo a que pueden coger el libro que quieran, pero tienen que coger uno de cada género literario, y en cada trimestre tienen que leer poesía, bueno, y hay testimonios, decenas de testimonios, «la poesía me encanta, no esperaba esto», y te los encuentras al año

---

<sup>288</sup> Pedagogía Terapéutica.

siguiente en 1.º de Bachillerato eligiendo libros de poesía, la poesía le tenemos mucho miedo, pero es un descubrimiento para ellos, ¿eh?

ENT- ¿DESCUBRIMIENTO POR EL TEMA FUNDAMENTALMENTE? PORQUE LA POESÍA ES ALGO MUY TÉCNICO TAMBIÉN, ¿TÚ CÓMO VES?

S12- pero es que cuando ellos escogen un libro de poesía, que escogen el que quieren, bueno, intenta uno aconsejarle para que el primer libro de poesía sea asequible, asequible puede ser Szymborska, pero, claro, ellos no van a coger a Góngora, pero puede ser Pedro Salinas, pero el descubrimiento no es que sea más o menos técnica es que ellos no la leen en realidad como un ejercicio de clase, como cuando ponen un disco, entonces, el descubrimiento para ellos es por un lado dicen no es tan difícil, pierden el miedo, y por otro lado se dan cuenta de que la poesía habla más de sus vidas que una novela, y eso no lo esperaban, ahora es a partir de más adelante cuando ellos ya, 4.º, 1.º, 3.º, a veces, eso no quiere decir que no se pueda leer con ellos antes, hay un par de antologías que se pueden, *Tenemos que hablar de muchas cosas*, de Octaedro.

ENT- LA LECTURA QUE TÚ PRIVILEGIAS EN CLASE, POR EJEMPLO, ¿LECTURA EN VOZ ALTA, LECTURA EN SILENCIO? ESOS 15 MINUTOS QUE HACE MUCHA GENTE DE LECTURA SILENCIOSA, ¿TÚ QUÉ PRIVILEGIAS O UTILIZAS?

S12- Privilegiar, la lectura, en clase con ellos, la lectura en voz alta, la verdad, yo lo de pautar los minutos confieso que no, aunque hay días, lo confieso, que a veces estamos leyendo un rato, pero, no, lo que hacemos juntos es hablar de los libros y leer en voz alta, un poema que estemos trabajando de Antonio Machado porque lo estemos trabajando, un cuento que les llevo, el poema de la semana que está en la biblioteca y lo leemos, pero lo que más en clase es lectura en voz alta.

ENT- ¿TUYA O CUALQUIERA PUEDE...?

S12- En principio mía, pero ellos leen muchas veces, por ejemplo si ellos están presentando el poema lo leen ellos, yo no los leo.

ENT- Pero al principio, ¿tú por seguir eso del modelaje?

S12- Hombre, yo leo más que ellos, claro, porque les ofreces, efectivamente, el modelo, porque tú llevas el texto, porque a ellos les da corte, siempre termina leyendo uno más que ellos, pero leen también.

ENT- ¿QUÉ TIPO DE LIBROS SUGIEREN ELLOS? CUANDO LES DAS LIBERTAD Y NO SEA DE LA BIBLIOTECA, ¿HAY UN GÉNERO?

S12- Ellos siempre novela, ese tipo de libros, Federico Moccia, *Los juegos del hambre*, en fin, todas estas sagas que también leen, que están en la biblioteca, pero ellos novela, si uno no los lleva hacia otro sitio, leerían siempre novela.

ENT- LLEVAS YA AQUÍ 9 AÑOS, UNOS CUANTOS MÁS COMO PROFESORA, Y ¿QUÉ TAL? ¿QUÉ BALANCE HACES? ¿TE GUSTA TU TRABAJO A PESAR DE LAS

## DIFICULTADES, DE LOS REQUERIMIENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN, LA DINÁMICA DE LOS CENTROS?

S12- Eso agobia muchas veces, pero, en realidad, a mí me gusta mucho, y, sobre todo, tengo la sensación de que no se agota, que tengo la suerte de estar en un trabajo que trabajamos con libros y jóvenes y las posibilidades es que son infinitas, es que no se agota, es que todos los años cuando está una planteando, surgen ideas, propuestas, en las clases, luego, pasan cosas que una no se espera, y una termina aprendiendo mucho, y tienes esa sensación, siempre plantean una cantidad de posibilidades, y eso es maravilloso, una siempre termina aprendiendo de ellos y de ellas en las clases, entonces, yo no hago más que aprender, y estoy, desde luego, cansada y agotada y eso, todavía no, luego quizá más adelante.

ENT- Y POR VOLVER AL HILO CONDUCTOR QUE HEMOS INICIADO, CON JUAN MATAY LA FORMA DE GIANNI RODARI, EN ESAS FORMAS QUE LOS CRÍOS APRENDAN A ODIAR LA LECTURA, ¿TÚ QUÉ BALANCE HACES AHORA, TU ALUMNADO LEE, TU ALUMNADO SABE LO QUE LEE, O SOLO VE LA TELEVISIÓN, QUÉ EVALUACIÓN O QUÉ PERFIL HARÍAS TÚ DE TU ALUMNADO?

S12- Bueno, más que la televisión, yo creo que ahora habría que poner el móvil, en el texto de Rodari donde pone la televisión habría que poner móvil, internet, y eso no es que los mantenga alejados de la lectura, es que muchos no leen, al margen de que tengan o no tengan móvil, y muchos sienten aversión por la lectura, ayer creo que lo decía Juan también, tenemos suerte si se quedan en un punto neutro, objetivo, con respecto a la lectura, pero lo que pasa normalmente es que tienen aversión o tienen miedo, eso es lo que me encuentro, al principio de curso no leen, y casi siempre tienen una experiencia que los ha llevado a no leer, y eso me lo encuentro todos los años a principio de curso, y, además, a final de curso, muchos de ellos siguen sin leer, o sea que una tiene sensación de fracaso a veces de éxito, pero muchas veces de fracaso, muchos siguen sin leer, qué podemos hacer, hay que reflexionar sobre eso porque muchas de las prácticas que estamos llevando a cabo en los centros, pues, los está llevando a no leer, e incluso a odiar la lectura, ayer lo decía el mismo Juan, 15 [años] están, desde que entran con 3 hasta que salen con 18, ¿de verdad en esos 15 no podemos ofrecerles algo para que al menos no la odien la lectura? Ese es el trabajo, en ese sentido, las que estamos en esto, nos sentimos vivas porque es una militancia constante, intentar cambiar eso para que eso no pase.

ENT- PERO EL BALANCE ENTONCES, ¿NOS QUEDAMOS CON LO NEGATIVO?

S12- No, hombre, lo negativo es lo que te mantiene alerta.

ENT- ¿TU ALUMNADO LEE?

S12- Mucho, muchos además con mucha más profundidad que cualquier adulto.

ENT- ¿TÚ CREES QUE EL OBJETIVO DE QUE HAYAN ADQUIRIDO UN HÁBITO DE LECTURA Y QUE LO CONTINUÉEN CUANDO NO ESTÉN AQUÍ SE PODRÍA... ES UN OBJETIVO CONSEGUIDO?

S12- Yo creo que en algunos de ellos, sí, y de ellas, lo que pasa es que es muy difícil, muy difícil, seguirlo es muy difícil, pero yo diría que sí, y también que han perdido miedos con respecto a la lectura, que han aprendido a hablar de los libros, y de la vida de una manera más profunda, con más confianza, eso sí lo creo, la verdad.

ENT- LECTORES CRÍTICOS Y CON CIERTA ESPERANZA DE CONTINUAR.

S12- Sí, de que alguno siga leyendo, y te los encuentras en los cursos siguientes y no tienen el miedo que tienen otros alumnos de primera vez, eso sí se lo noto. Los que van a hablar de libros ahora en Bachillerato, y yo los tuve en 4.º, ya vienen sin miedo, traen un libro de poesía, no tienen miedo de hablar, de traer los poemas, entonces, esa barrera sí se ha bajado, y bueno, pues no es poco, si además luego siguen leyendo, maravilloso.

ENT- MUY BIEN, LA VERDAD ES QUE HEMOS HECHO UN BALANCE COMPLETO, RESPECTO A CURRÍCULUM, FORMACIÓN, ETC., NO SÉ SI TE GUSTARÍA CERRAR CON ALGO, CON ALGÚN COMENTARIO ESPECÍFICO QUE SE HAYA QUEDADO UN POCO APARCADO...

S12- La verdad es que no sé porque como hemos hablado ya varias veces de esto, tengo la sensación de no saber si lo he dicho antes o no, si no lo he dicho, se me ocurre ahora que habría que preguntarles más a ellos y a ellas, le preguntamos muy poco a nuestros alumnos y nuestras alumnas, qué quieren, qué piensan, qué les pasa con la lectura, habría que preguntarles más, cuando hablamos de esto, de educación literaria, yo creo que ellos y ellas tendrían que tener más la palabra, nos paramos poco, o ayer decía Juan, nuevas prácticas de lectura digital, todos los años digo, voy a sacar un listado de las páginas que me digan los alumnos que ellos ven y las voy a ver, a veces lo haces y otras veces no, no les preguntamos a ellos, en la lectura, habría que preguntarles más, habría que darles la palabra más.

ENT- COMO HABLÁBAMOS ANTES DE LECCIONES DE VIDA.

S12- Pero eso, cómo podríamos hacer, qué les ha servido, qué no, y habría que ponerse con eso y sacar conclusiones.

ENT- PUES, SUSANA, MUCHAS GRACIAS, ES UN PLACER HABLAR CONTIGO.



## **Anexo III: Metacategorías, categorías y códigos**



## Metacategorías y categorías. Visión general

Metacategorías	Categorías	Códigos
BIOGRAFÍA PERSONAL	1. Biografía	BIO
	2. Experiencia como aprendices	EXP
	3. Influencias externas (profesorado, familia...)	INF
	4. Modelo docente	MD
	5. Hábito lector	HAB
	6. Sujeto lector	SLEC
	7. Profesión docente	PROF
	8. Autocrítica	AUT
	9. Vocación	VOC
	10. Grado de satisfacción	SAT
CREENCIAS	1. Concepto de educación literaria	EL
	2. Enseñanza de la literatura	ENSL
	3. Lengua y Literatura	LyL
	4. Sistema educativo	SE
	5. Lectura	LEC
	6. Fomento de la lectura	FOML
	7. Animación lectora	ANLEC
	8. Competencia lectora	CLEC
	9. Familias	FAM
	10. Literatura	LIT
	11. Función de la literatura	FLIT
	12. Placer lector	PLACER
	13. Educación del gusto lector	EGUS
	14. Enseñanza por competencias	ECC
	15. Materias	MAT
	16. Etapas educativas: BUP, Bachillerato...	ETAPAS
	17. Competencia en comunicación lingüística	CCL
	18. Móviles	MOV

PRÁCTICAS		
Planificación	1. Planificación	PLAN
	2. Normativa	NOR
	3. Programación	PROG
	4. Currículo	CURR
	5. Programación de aula	PROGA
	6. Unidades didácticas	UD
	7. Libros de texto	LTXT
	8. Coordinación	COOR
	9. Programas educativos	PPEE
	10. Plan o itinerario lector	PLEC
	11. Criterios de selección	CSEL
	12. Criterios calidad	CCAL
	13. Recursos	RR
	14. Niveles lectores	NLEC
Didáctica de la literatura	1. Didáctica de la Lengua y de la Literatura	DLL
	2. Didáctica de la Literatura	DLIT
	3. Metodología	MET
	4. Innovación	INN
	5. Metodologías activas	MMAA
	6. Nuevas tecnologías	TIC
	7. Exposiciones orales	EXPO
	8. Aprendizaje significativo	AS
	9. Aprendizaje dialógico	AD
	10. Talleres literarios	TL
	11. Literatura comparada	LCOM
	12. Modalidades de lectura	MLEC
	13. Biblioteca escolar	BE
	14. Biblioteca municipal	BM
	15. Biblioteca de aula	BA
	16. Clubes lectores	CLUB
	17. Lotes de libros	LOT
	18. Recomendaciones y sugerencias	REC
	19. Alfabetización informacional	ALFIN
	20. Géneros literarios	GEN
	21. Grupos de teatro	GTEA
	22. Música	MUS
	23. Texto literario	TXTL
	24. Texto funcional	TXTF
	25. Texto interpretativo	TXTI
	26. Texto creativo	TXTC
	27. Actividades complementarias	AACC
	28. Actividades	ACTIV
	29. Efemérides	EFE
	30. Escritura creativa	ESCC
	31. Microrrelato	MICRO
	32. Improvisación	IMP
	33. Alumnado	ALU

Canon	1. Canon	CAN
	2. Clásicos	CLA
	3. Clásicos de la literatura juvenil	CLALJ
	4. Literatura juvenil	LJ
	5. Adaptaciones literarias	ADAP
Evaluación	1. Evaluación	EVAL
	2. Evaluación de resultados	EVAR
	3. Evaluación por competencias	EVACC
	4. Destrezas	DES
	5. Destrezas orales	DESO
	6. Evaluación de contenidos	EvCC
	7. Evaluación de acceso a la universidad	EVAU
	8. Evaluación de la lectura	ELEC
	9. Control lectura oral	CLO
	10. Instrumentos de evaluación	INS
	11. Cuaderno de clase	CUA
	12. Rúbricas	RUB
	13. Exámenes	EXA
	14. Fichas de lectura	FLEC
	15. Criterios de evaluación	CRIT
	16. Calificación	CAL
	17. Ponderaciones	PON
SABERES	1. Formación inicial	FI
	2. Formación en didáctica de la Lengua y de la Literatura	FDLL
	3. Formación continua o permanente	
	4. Formación entre iguales	FP
	5. Formación informal	FEI
		FIN



## **Anexo IV. Lista de códigos y códigos vecinos**



#### Código-filtro: Todos

---

UH: Entrevistas\_tesis  
File: [C:\Users\usuario\Entrevistas\_tesis.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2022-10-30 18:47:48

---

#### Código: AACC {5-2}~

Comment:

Actividades complementarias: todas las actividades que se plantean para reforzar el currículo (en torno a efemérides, proyectos lectores, proyectos multidisciplinares...)

\*\*\* Comentario fusionado de: AAEE (2022-08-17T09:15:55) \*\*\*

Actividades Extraescolares: actividades que se realizan fuera del horario lectivo.

<is part of> ACTIV

GTEA <is part of>

---

#### Código: ACTIV {10-7}~

Comment:

Actividades que se realizan, pertenece a la categoría de Metodologías MET, e incluye la tipología de actividades que han ido describiendo los sujetos entrevistados, más el uso de nuevas tecnologías TIC.

<is part of> MET

<is part of> TXTyDIS

AACC <is part of>

CLUB <is part of>

EFE <is part of>

MLEC <is associated with>

TIC <is associated with>

---

**Código: AD {7-1}~**

Comment:

Aprendizaje dialógico: algún entrevistado habla de aprendizaje socrático (Mercè, Federico).  
Los entrevistados no ofrecen referencias teóricas en este código.

DLIT <is associated with>

---

**Código: ADAP {10-2}~**

Comment:

Lecturas adaptadas

<is cause of> ALU

<is part of> CLA

---

**Código: ALFIN {1-1}~**

Comment:

Alfabetización informacional, una de las funciones que debe cumplir una biblioteca escolar, según el modelo de la Red de Bibliotecas Escolares de Andalucía.

<is part of> BE

---

**Código: ALU {12-2}~**

Comment:

Alumnado

\*\*\* Comentario fusionado de: NLEC (2022-08-17T12:43:57) \*\*\*

Niveles lectores

<is associated with> LEC

ADAP <is cause of>

---

**Código: ANLEC {9-1}~**

Comment:

Animación lectora

<is part of> LEC

---

**Código: AS {2-1}~**

Comment:

Aprendizaje significativo

DLIT <is associated with>

---

**Código: AUT {2-1}~**

Comment:

Autocrítica

<is part of> PROF

---

**Código: BA {2-1}~**

Comment:

Biblioteca de Aula

<is part of> BE

---

**Código: BE {20-7}~**

Comment:

Biblioteca escolar

<is associated with> PLAN

ALFIN <is part of>

BA <is part of>

BM <is associated with>

LEC <is associated with>

LOT <is part of>

REC <is part of>

---

**Código: BIO {19-4}~**

Comment:

Bloque dedicado a la biografía de cada entrevistado. Aquí se contemplan las influencias, la experiencia como aprendices...

<is associated with> EXP

HAB <is part of>

INF <is part of>

PROF <is part of>

---

**Código: BM {5-1}~**

Comment:

Bibliotecas municipales

<is associated with> BE

---

**Código: BUOCR {2-1}**

CURR <is associated with>

---

**Código: CAL {10-1}~**

Comment:

Calificación

\*\*\* Comentario fusionado de: PON (2022-08-17T12:53:00) \*\*\*

Ponderaciones

<is part of> EvLEC

---

**Código: CAN {15-4}~**

Comment:

Bloque del Canon

<is part of> CREENCIAS

<is associated with> EL

CLA <is a>

LJ <is part of>

---

**Código: CAP {1-1}~**

Comment:

Formación didáctica exigida para la profesión docente en el sistema público, que han seguido todos los entrevistados.

<is part of> FI

---

**Código: CCAL {3-1}~**

Comment:

Criterio de calidad en la selección de textos o lecturas.

CSEL <is part of>

---

**Código: CCURRIC {1-1}~**

Comment:

Criterio de selección basado en el currículo, puede referirse a los géneros literarios o al modelo historicista o diacrónico

CSEL <is part of>

---

**Código: CEXPER {4-1}~**

Comment:

Criterio de selección basado en la experiencia profesional, lo que ha funcionado en otros centros

CSEL <is part of>

---

**Código: CGUSTOPERS {1-1}~**

Comment:

Criterio de selección basado en el gusto personal del docente

CSEL <is part of>

---

**Código: CINTER {1-1}~**

Comment:

Criterio de selección basado en la cooperación interdisciplinar

CSEL <is part of>

---

**Código: CLA {18-3}~**

Comment:

Clásicos

<is a> CAN

ADAP <is part of>

CLALJ <is part of>

---

**Código: CLALJ {2-1}~**

Comment:

Clásicos de la literatura juvenil

<is part of> CLA

---

**Código: CLUB {2-1}~**

Comment:

Club de lectura

<is part of> ACTIV

---

**Código: CCL {10-2}~**

Comment:

Competencia en comunicación lingüística

\*\*\* Comentario fusionado de: CLEC (2022-08-17T10:14:19) \*\*\*

Competencia lectora y comprensión lectora, una y otra son caminos de ida y vuelta, por ello se consideran dentro del mismo código.

\*\*\* Comentario fusionado de: MLC (2021-08-20T07:38:24) \*\*\*

Materia de libre configuración

<is part of> ECC

<is property of> LEC

---

**Código: COMTXT {5-1}~**

Comment:

Comentario de texto, está vinculado a las actividades textuales y discursivas en sentido amplio, no solo al enfoque estructural o historicista tradicional

<is part of> TXTyDIS

---

**Código: COOR {41-3}~**

Comment:

Coordinación

\*\*\* Comentario fusionado de: COORC (2021-08-20T07:06:52) \*\*\*

Coordinación de centro

\*\*\* Comentario fusionado de: COORD (2021-08-20T07:07:20) \*\*\*

Coordinación de departamento

\*\*\* Comentario fusionado de: COORINT (2021-08-20T07:07:58) \*\*\*

Coordinación interdepartamental

\*\*\* Comentario fusionado de: COOROOII (2021-08-20T07:08:22) \*\*\*

Coordinación con otras instituciones

\*\*\* Comentario fusionado de: COORP (2021-08-20T07:09:03) \*\*\*

Coordinación con el profesorado de primaria.

<is associated with> PLAN

INN <is associated with>

PLEC <is associated with>

---

**Código: CPRODUC {1-0}~**

Comment:

Criterio basado en la producción, me refiero a la posterior utilización del texto como modelo para la producción oral o escrita

---

**Super-código: CREENCIAS {\*-2}**

CAN <is part of>

EL <is part of>

---

**Código: CSEL {12-8}~**

Comment:

Criterios de selección de lecturas o fragmentos

<is part of> CCAL

<is part of> CCURRIC

<is part of> CEXPER

<is part of> CGUSTOPERS

<is part of> CINTER

<is part of> CTEMAT

<is part of> PLEC

LOT <is associated with>

---

**Código: CTEMAT {1-1}~**

Comment:

Criterio de selección basado en los valores que se pueden extraer de un tema determinado o con el que se puede relacionar el texto de referencia.

CSEL <is part of>

---

**Código: CUA {1-1}~**

Comment:

Cuaderno de clase, como herramienta de evaluación

<is part of> INS

---

**Código: CURR {14-2}~**

Comment:

Currículo

<is associated with> BUROCR

<is part of> NOR

---

**Código: DESCOM {5-5}~**

Comment:

Destrezas comunicativas en general

\*\*\* Comentario fusionado de: DESE (2022-08-17T11:35:42) \*\*\*

Destrezas escritas, a este código está vinculada la escritura creativa ESCC y, dentro de esta, los microrrelatos MICRO

\*\*\* Comentario fusionado de: DESO (2022-08-17T11:36:08) \*\*\*

Destrezas en expresión y comprensión oral

<is part of> EVACC

<is part of> TXTyDIS

EXPO <is part of>

LEC <is part of>

TL <is part of>

---

**Código: DLIT {13-6}~**

Comment:

Didáctica de la literatura, específica

<is associated with> AD

<is associated with> AS

<is part of> DLL

<is part of> PLAN

FP <is associated with>

MET <is part of>

---

**Código: DLL {3-2}~**

Comment:

Didáctica de la Lengua y la Literatura, como materia completa

\*\*\* Comentario fusionado de: FDLL (2022-07-25T11:11:30) \*\*\*

Formación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

<contradicts> FI

DLIT <is part of>

---

**Código: ECC {4-3}~**

Comment:

Enseñanza por competencias

\*\*\* Comentario fusionado de: CCC (2021-08-20T07:32:13) \*\*\*

Competencias clave

COMPLEC <is part of>

EL <is part of>

FP <is associated with>

---

**Código: EFE {3-1}~**

Comment:

Efemérides

<is part of> ACTIV

---

**Código: EGUS {2-1}~**

Comment:

Educación del gusto (por la lectura)

<is part of> LEC

---

**Código: EL {6-11}~**

Comment:

Educación Literaria

<is part of> CREENCIAS

<is part of> ECC

<is cause of> FLIT

<is associated with> HAB

<is part of> LyL

<is part of> MAT

CAN <is associated with>

ENSL <contradicts>

ETAPAS <is part of>

LEC <is part of>

LIT <is part of>

---

**Código: ENSL {18-2}~**

Comment:

Enseñanza de la literatura, frente al concepto de Educación literaria

<contradicts> EL

LTXT <is associated with>

---

**Código: EST {2-1}~**

Comment:

Estándares de aprendizaje

EvLEC <is part of>

---

**Código: ETAPAS {4-1}~**

Comment:

Este código se refiere a la comparativa entre etapas o cambios en el sistema en el que han estudiado la mayoría de entrevistados o en el que empezaron a trabajar, con el fin de ver las transformaciones tanto de la enseñanza como del perfil del alumnado.

\*\*\* Comentario fusionado de: BAC (2021-08-20T18:43:28) \*\*\*

Bachillerato

<is part of> EL

---

**Código: EVACC {1-2}~**

Comment:

Evaluación por competencias

DESCOM <is part of>

EvLEC <is part of>

---

**Código: EVAU {4-0}~**

Comment:

Evaluación de acceso a la Universidad

---

**Código: EvLEC {34-5}~**

Comment:

Evaluación de la lectura

\*\*\* Comentario fusionado de: CRIT (2022-08-17T11:19:59) \*\*\*

Criterios de evaluación

\*\*\* Comentario fusionado de: EVAL (2022-08-17T11:49:52) \*\*\*

- Evaluación

<is part of> EST

<is part of> EVACC

<is part of> PLAN

CAL <is part of>

INS <is part of>

---

**Código: EXA {10-1}~**

Comment:

Exámenes

<is part of> INS

---

**Código: EXP {31-2}~**

Comment:

Experiencia de los entrevistados en su etapa de aprendices

BIO <is associated with>

FEI <is associated with>

---

**Código: EXPO {9-1}~**

Comment:

Exposiciones orales

<is part of> DESCOM

---

**Código: FAM {10-1}~**

Comment:

Familias: puede ser la influencia de la familia en los hábitos lectores de los propios entrevistados, y la influencia de las familias en los hábitos lectores del alumnado.

<is associated with> LEC

---

**Código: FEI {8-2}~**

Comment:

Formación entre iguales

<is associated with> EXP

<is part of> FP

---

**Código: FI {28-5}~**

Comment:

Formación Inicial

<is associated with> INF  
<is associated with> PROF  
CAP <is part of>  
DLL <contradicts>  
FP <is part of>

---

**Código: FIN {5-1}~**

Comment:

Formación informal, la formación personal adquirida a través del estudio, de la lectura, de la observación y de la imitación.

<is part of> FP

---

**Código: FLEC {12-1}~**

Comment:

Fichas de lectura

<is part of> INS

---

**Código: FLIT {6-2}~**

Comment:

Función de la literatura

<is property of> LIT  
EL <is cause of>

---

**Código: FOML {5-1}~**

Comment:

Fomento lector o de la lectura

<is part of> LEC

---

**Código: FP {26-6}~**

Comment:

Formación permanente o continua

<is associated with> DLIT  
<is associated with> ECC  
<is part of> FI  
<is associated with> LCOM  
FEI <is part of>  
FIN <is part of>

---

**Código: GEN {23-1}~**

Comment:

Géneros literarios: GEN, código fusionado de los códigos iniciales  
\*\*\* Comentario fusionado de: GENL (2021-08-21T07:05:07) \*\*\*

Género Lírico

\*\*\* Comentario fusionado de: GENN (2021-08-21T07:05:38) \*\*\*

Género narrativo

\*\*\* Comentario fusionado de: GENT (2021-08-21T07:06:04) \*\*\*

Género teatral

\*\*\* Comentario fusionado de: AI (2021-08-21T07:06:33) \*\*\*

Álbum Ilustrado: lo contemplamos como un género.

<is part of> TXTyDIS

---

**Código: GTEA {1-1}~**

Comment:

Grupos de teatro

<is part of> AACC

---

**Código: HAB {34-3}~**

Comment:

Hábitos lectores

<is part of> BIO

EL <is associated with>

SLEC <is property of>

---

**Código: IMP {1-2}~**

Comment:

Improvisación como herramienta didáctica o recurso necesario.

MD <is part of>

MET <is associated with>

---

**Código: INF {48-3}~**

Comment:

Influencias

<is part of> BIO

FI <is associated with>

MD <is cause of>

---

**Código: INN {5-3}~**

Comment:

Innovación, prácticas innovadoras que no especifican una metodología, como en el caso de las Metodologías Activas, cuyo fin es que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje y que participe de forma activa construyendo ese aprendizaje. Dentro de las metodologías activas estarían la clase invertida, el ABP, ABT, trabajo colaborativo, AD, AS... Aquí también se incluyen los PPEE

\*\*\* Comentario fusionado de: PPEE (2022-08-17T12:55:33) \*\*\*

Programas educativos

<is associated with> COOR

<is property of> MET

MMAA <is part of>

---

**Código: INS {7-5}~**

Comment:

Instrumentos de evaluación de la lectura o de la educación literaria en general

<is part of> EvLEC

CUA <is part of>

EXA <is part of>

FLEC <is part of>

RUB <is part of>

---

**Código: LCOM {20-2}~**

Comment:

Este concepto de Literatura comparada incluye tanto la lectura en red como el estudio de la literatura desde un enfoque intertextual o multimodal (también incluye el enfoque ekfrástico cuanto yo me entere bien de qué va)

\*\*\* Comentario fusionado de: MUS (2022-08-17T12:39:01) \*\*\*

Música

\*\*\* Comentario fusionado de: RR (2022-08-17T13:23:35) \*\*\*

Recursos

<is part of> TXTyDIS

FP <is associated with>

---

**Código: LEC {36-13}~**

Comment:

Lectura

<is associated with> BE

<is part of> DESCOM

<is part of> EL

<is associated with> LIT

<is part of> PLEC

ALU <is associated with>

ANLEC <is part of>

COMPLEC <is property of>

EGUS <is part of>

FAM <is associated with>

FOML <is part of>

MOV <contradicts>

PLACER <is part of>

---

**Código: LIT {8-4}~**

Comment:

Concepto de Literatura

<is part of> EL

<is associated with> TXTyDIS

FLIT <is property of>

LEC <is associated with>

---

**Código: LJ {17-2}~**

Comment:

Literatura juvenil

<is part of> CAN

<is part of> TXTyDIS

---

**Código: LOT {2-2}~**

Comment:

Lotes de libros

<is part of> BE

<is associated with> CSEL

---

**Código: LTXT {13-2}~**

Comment:

Libros de texto

<is associated with> ENSL

<is associated with> PROG

---

**Código: LyL {9-1}~**

Comment:

Lengua y Literatura como materia integrada, aquí se recogen los testimonios que plantean un enfoque integrador o que defienden la separación de ambas disciplinas o áreas

EL <is part of>

---

**Código: MAT {5-1}~**

Comment:

Recoge los códigos iniciales de LUN y Materias de libre configuración (para comentario de S05), es decir, se refiere a «otras materias» vinculadas a la literatura. Sirve para distinguir la EL de la materia LyL de la materia LUN

EL <is part of>

---

**Código: MD {19-2}~**

Comment:

Modelos docentes

<is part of> IMP

<is cause of> INF

---

**Código: MET {10-5}~**

Comment:

Metodología

<is part of> DLIT

<is associated with> IMP

<is associated with> PLEC

ACTIV <is part of>

INN <is property of>

---

**Código: MLEC {43-2}-**

Comment:

Modalidades de Lectura: fusiona los códigos iniciales de lectura compartida: LC

\*\*\* Comentario fusionado de: LG (2021-08-20T19:11:20) \*\*\*

Lectura guiada

\*\*\* Comentario fusionado de: LDR (2021-08-20T19:11:47) \*\*\*

Lectura dramatizada

\*\*\* Comentario fusionado de: LL (2021-08-20T19:12:09) \*\*\*

Lectura libre

\*\*\* Comentario fusionado de: LO (2021-08-20T19:12:32) \*\*\*

Lectura obligatoria

\*\*\* Comentario fusionado de: LS (2021-08-20T19:12:55) \*\*\*

Lectura silenciosa

\*\*\* Comentario fusionado de: LVA (2021-08-20T19:13:15) \*\*\*

Lectura en voz alta

<is associated with> ACTIV

<is associated with> PLEC

---

**Código: MMAA {12-1}-**

Comment:

Metodologías activas: MMAA: código fusionado con los código iniciales

Aprendizaje basado en Proyectos: ABP estos proyectos pueden tener carácter multidisciplinar o no.

\*\*\* Comentario fusionado de: ABT (2021-08-21T06:52:55) \*\*\*

Aprendizaje basado en Tareas

\*\*\* Comentario fusionado de: TCOOP (2021-08-21T06:53:20) \*\*\*

Trabajo cooperativo

\*\*\* Comentario fusionado de: MULTI (2021-08-20T07:40:19) \*\*\*

Multiculturalidad, como criterio de selección y tema para la lectura

\*\*\* Comentario fusionado de: TERD (2021-08-21T06:53:53) \*\*\*

Tertulia o tertulia dialógica, este código estaría comprendido en Aprendizaje dialógico. Abro un código específico porque S12 menciona la tertulia como un método específico de acercamiento al libro, al gusto lector y a la adquisición de un espíritu crítico con respecto a la lectura.

\*\*\* Comentario fusionado de: INV (2021-08-21T07:56:19) \*\*\*

Investigación como método didáctico de la literatura o historia de la literatura

<is part of> INN

---

**Código: MOV {8-1}-**

Comment:

Lectura con móviles, cultura de los móviles

<contradicts> LEC

---

**Código: NOR {4-2}-**

Comment:

Normativa

<is associated with> PROG  
CURR <is part of>

---

**Código: PLACER {7-1}~**

Comment:

Placer por la lectura

<is part of> LEC

---

**Código: PLAN {18-6}~**

Comment:

Planificación

BE <is associated with>  
COOR <is associated with>  
DLIT <is part of>  
EvLEC <is part of>  
PLEC <is part of>  
PROG <is part of>

---

**Código: PLEC {28-7}~**

Comment:

Plan lector o itinerario lector

<is associated with> COOR  
<is part of> PLAN  
CSEL <is part of>  
LEC <is part of>  
MET <is associated with>  
MLEC <is associated with>  
REC <is associated with>

---

**Código: PROF {14-6}~**

Comment:

Opinión sobre la profesión docente

<is part of> BIO  
<is part of> SE  
AUT <is part of>  
FI <is associated with>  
SAT <is part of>  
VOC <is associated with>

---

**Código: PROG {12-4}~**

Comment:

Programación

\*\*\* Comentario fusionado de: PROGA (2022-08-17T13:02:37) \*\*\*

Programación de aula

<is part of> PLAN

LTXT <is associated with>  
NOR <is associated with>  
UD <is part of>

---

**Código: REC {4-2}~**

Comment:

Recomendaciones

<is part of> BE  
<is associated with> PLEC

---

**Código: RUB {6-1}~**

Comment:

Rúbricas

<is part of> INS

---

**Código: SAT {9-1}~**

Comment:

Nivel de satisfacción con el trabajo docente, la profesión y el aprendizaje del alumnado.

\*\*\* Comentario fusionado de: EVAR (2022-08-17T12:02:17) \*\*\*

Evaluación de resultados

<is part of> PROF

---

**Código: SE {3-1}~**

Comment:

Sistema educativo, en el sentido de marco general en el que se inscribe el modelo de educación literaria sobre el que investigamos.

PROF <is part of>

---

**Código: SLEC {17-1}~**

Comment:

Sujeto lector, en cuanto a modelo docente

<is property of> HAB

---

**Código: TIC {5-1}~**

Comment:

Nuevas tecnologías, en cuanto a instrumentos, aplicaciones, herramientas...

<is associated with> ACTIV

---

**Código: TL {12-1}~**

Comment:

Talleres literarios

\*\*\* Comentario fusionado de: ESCC (2022-05-02T16:19:39) \*\*\*

Escritura creativa

\*\*\* Comentario fusionado de: MICRO (2022-08-17T12:37:48) \*\*\*  
Microrrelato

<is part of> DESCOM

---

**Código: TXTyDIS {16-7}~**

Comment:

Textos y discursos, es un apartado de Metodología que recoge las tipologías textuales trabajadas en este ámbito: LIJ, GEN, LITCOM

\*\*\* Comentario fusionado de: TXTC (2022-08-17T13:34:12) \*\*\*

Texto creativo

\*\*\* Comentario fusionado de: TXTF (2022-08-17T13:34:30) \*\*\*

Texto funcional

\*\*\* Comentario fusionado de: TXTI (2022-08-17T13:34:52) \*\*\*

Texto interpretativo

\*\*\* Comentario fusionado de: TXTL (2022-08-17T13:35:08) \*\*\*

Texto literario

Fusiono los códigos anteriores para establecer dentro del tratamiento de los textos, el tipo de visión sobre la literatura (funcional, creativa, estética o interpretativa)

ACTIV <is part of>

COMTXT <is part of>

DESCOM <is part of>

GEN <is part of>

LCOM <is part of>

LIT <is associated with>

LJ <is part of>

---

**Código: UD {2-1}~**

Comment:

Unidad didáctica

<is part of> PROG

---

**Código: VOC {12-1}~**

Comment:

Vocación

<is associated with> PROF

---



## **Anexo V: LOMLOE. Apostillas al capítulo I**



## LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA LOMLOE

Las novedades que introducen los reales decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Real Decreto 217/2022 y Real Decreto 243/2022, respectivamente) a partir de la última Ley Orgánica de Educación,<sup>289</sup> se inscriben dentro de lo que hemos considerado a lo largo de la tesis como *enfoque aperturista* puesto que, en líneas generales, suponen un paso adelante en la actualización de la disciplina desde el enfoque de enseñanza competencial, la implementación de metodologías activas, la normalización de las TIC y la igualdad efectiva de hombres y mujeres, además de significar una mayor adecuación del sistema educativo al contexto de cambio y a los retos sociales y económicos del futuro (prólogo de López Rupérez, en Asegurado y Marrodán, 2021: 7) que planean sobre todas las políticas educativas en el marco supranacional de la Unión Europea. En el ámbito específico de la educación literaria creemos que las prescripciones normativas están en consonancia con las tendencias actuales del área de conocimiento de la didáctica de la literatura en cuanto al fomento de la lectura, la legitimación académica de la literatura juvenil y la transmediación, como nuevo proceso de recepción que posibilita la creación de comunidades de lectores.

En las líneas que siguen se comentan los principales rasgos que definen a la ley orgánica y la propuesta del currículum de Lengua Castellana y Literatura para secundaria, con especial énfasis en la educación literaria.

La nueva ley orgánica recuerda que desde la LOGSE, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) constituyen las dos etapas en las que se organiza

---

<sup>289</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006.

la *educación básica* en nuestro país<sup>290</sup> y se introduce un nuevo elemento en el currículo, los descriptores operativos del Perfil de Salida de la Educación Básica, único para todo el Estado y de carácter transversal, donde se señalan las competencias o desempeños que debe adquirir y desarrollar todo el alumnado al final de su escolarización. La etapa de ESO sigue teniendo la doble finalidad de capacitar al alumnado en los principios básicos de la cultura, por un lado, y su carácter propedéutico para continuar estudios superiores, por otro. La enseñanza por competencias se mantiene como principio curricular, a pesar de que desde su implantación efectiva con la LOE (2006), su incidencia en las prácticas docentes ha sido muy limitada y de que en la actualidad se pueda hablar de la continuidad de una metodología academicista, propia de la formación inicial y permanente y de los procesos de selección del profesorado, tal como se ha visto en la segunda parte de este trabajo.

Otro elemento novedoso atañe a la concreción del currículum en cada materia, para las que se han establecido una serie de *competencias específicas*, cuya adquisición debe plantearse desde la integración de los *saberes básicos*, nueva designación de los contenidos mínimos de cada área o materia, y su aplicación en lo que la normativa denomina *situaciones de aprendizaje* —equivalente al aprendizaje basado en tareas o problemas—, con las que se pretende que el alumnado trabaje sobre la utilidad situada de los desempeños que señalan las competencias específicas. El proceso se cierra con los criterios de evaluación, indicadores de los niveles de desempeño vinculados a los saberes básicos y a los descriptores operativos del Perfil de Salida de las competencias clave. Las orientaciones metodológicas de la normativa están dirigidas hacia un enfoque de trabajo interdisciplinar y colaborativo. Al final de este anexo, y a guisa de ejemplo, hemos incluido el marco normativo concreto de la materia Lengua Castellana y Literatura establecido en las instrucciones autonómicas antes citadas para los cursos 1.º y 3.º de ESO, primeros niveles a los que afecta el calendario de implantación de la ley orgánica durante el curso 2022-2023.

Ya en el terreno de la educación literaria, el principal foco de interés en esta investigación, la nueva normativa elimina la distinción anterior entre obras de la *literatura española y universal* y de la *literatura juvenil* respecto a la lectura libre como fuente de placer, enriquecimiento personal y conocimiento del mundo, y la sustituye por *obras diversas y prácticas culturales emergentes* (Real Decreto 217/2022: 41702)<sup>291</sup>; se

---

<sup>290</sup> En este anexo no nos ocuparemos de las tensiones y dificultades que han tenido lugar desde la puesta en vigor de la LOGSE, respecto a la relación entre estas etapas básicas o entre los objetivos y fines de la educación secundaria obligatoria y la no obligatoria. Para ello remitimos al capítulo IV de esta tesis.

<sup>291</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Hasta la fecha en la que se termina y deposita esta tesis, la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía aún no ha elaborado el decreto correspondiente para el desarrollo del real decreto en territorio autonómico. Los centros educativos de secundaria se rigen por ahora por las Instrucciones 1/2022 y 13/2022, de 23 de junio, de

mantiene la consideración de la literatura como valor patrimonial y producto de cultura, por lo que se le da continuidad a la lectura comentada de fragmentos significativos o de obras completas representativas de la literatura nacional y universal, pero desde un enfoque transnacional, interdisciplinar e intertextual más amplio, que sin «acometer una historia de la literatura de pretensiones enciclopédicas» (Real Decreto 243/2022: 222), sí favorezca el estudio de la evolución del hecho literario y la confirmación de «la pervivencia de universales temáticos y formales que atraviesan épocas y contextos culturales» (Real Decreto 217/2022: 41702).

En cuanto a las modalidades de lectura, se proponen los siguientes ejes:

- Configuración de un corpus de textos adecuado que incluya formas literarias actuales, impresas y digitales, y las prácticas culturales emergentes ya mencionadas;
- la lectura guiada y compartida, concebida como práctica social mediante la configuración de una *comunidad de lectores* con referentes comunes;
- la elaboración de itinerarios temáticos o de género, que incluyan obras literarias que presenten *cierta resistencia* y textos no literarios, de diferentes épocas y contextos, en los que se haga visible la evolución de temas, tópicos y formas estéticas, así como los vínculos entre el *horizonte de producción* y el *horizonte actual de recepción*.

Como se puede apreciar, las nuevas prescripciones diluyen el concepto de clásico y trascienden el discurso tradicional histórico literario, pero volvemos a lo expresado en el capítulo III de esta tesis: la cuestión sigue siendo determinar la lista de esas *obras representativas* y de los itinerarios de lectura autónoma, cumpliendo con los criterios de transversalidad que propone el currículum —multiculturalidad, igualdad, equidad...— y la progresión necesaria para adquirir la competencia literaria atendiendo a las características individuales y colectivas de los grupos clase, con los recursos insuficientes con los que aún se cuenta.

La información que figura a continuación traslada las prescripciones normativas para la materia en toda la ESO, en el caso del Perfil de Salida, y en 1.º y 3.º de ESO, para aspectos concretos, como ya se ha dicho. La norma no distingue entre instrumentos de evaluación, como herramienta de *medición*, y contextos de aplicación, entendidos como los contextos en los que se aplica la adquisición de las competencias, de ahí que en la columna correspondiente a los *instrumentos de evaluación*, figuren a modo de ejemplo tanto unos como otros.

---

la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por las que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, respectivamente, para el curso 2022/2023.

## DESCRIPTORES OPERATIVOS DEL PERFIL DE SALIDA DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)
  - CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
  - CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
  - CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
  - CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
  - CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.
2. Competencia plurilingüe (CP)
  - CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
  - CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
  - CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.

STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.

STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

4. Competencia digital (CD)

CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.

CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir

conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

- CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
  - CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
  - CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
  - CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
  - CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas
  - CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
  - CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.
6. Competencia ciudadana (CC)
- CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos

que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

- CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
  - CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
  - CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.
7. Competencia emprendedora (CE)
- CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
  - CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
  - CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

8. Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.

CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

## CUADROS RESUMEN DE LA CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA MATERIA EN 1.º ESO

### LAS LENGUAS Y SUS HABLANTES

#### COMPETENCIA ESPECÍFICA 1

Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, como el andaluz, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 1 (Perfil de salida):

CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3.

SABERES BÁSICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>LCL.2.A.1. Observación de la propia biografía lingüística y de la diversidad lingüística del centro. Las familias lingüísticas y las lenguas del mundo.</p> <p>LCL.2.A.2. Reconocimiento de las lenguas de España: origen, distribución geográfica y nociones básicas. Diferencias entre plurilingüismo y diversidad dialectal.</p> <p>LCL.2.A.3. Aproximación a las lenguas de signos.</p> <p>LCL.2.A.4. Comparación de rasgos de las principales variedades dialectales del español, con especial atención a la modalidad lingüística andaluza.</p> <p>LCL.2.A.5. Iniciación a la reflexión interlingüística.</p>	<p>1.1. Reconocer las lenguas de España y algunas de las variedades dialectales del español, con atención especial a la modalidad lingüística andaluza identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como familiares del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en alguna de las manifestaciones orales, escritas o multimodales.</p>	<p>Prueba escrita</p> <p>Lectura comprensiva</p> <p>Tertulia dialógica</p> <p>Elaboración de Presentaciones</p> <p>Exposición oral</p> <p>Debate</p> <p>Trabajo en grupos</p> <p>Cuaderno de trabajo</p> <p>Elaboración de Infografías</p> <p>Elaboración de trabajos de investigación</p>
<p>LCL.2.A.1. Observación de la propia biografía lingüística y de la diversidad lingüística del centro. Las familias lingüísticas y las lenguas del mundo.</p> <p>LCL.2.A.6. Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos.</p>	<p>1.2. Identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal.</p>	

## COMUNICACIÓN

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 2

Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 2 (Perfil de salida):

CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.

<p><b>Comunicación</b> LCL.2.B.1. Contexto. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.</p>	<p>2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, incorporando prácticas discursivas que sean significativas para el alumnado, analizando la interacción entre los diferentes códigos y desarrollando las destrezas específicas básicas que se requieren para la comprensión e interpretación de mensajes orales.</p>	<p>Comprensión oral. Rúbrica Comprensión lectora. Rúbrica Lectura comprensiva Tertulia dialógica Exposición oral Debate Trabajo en grupos</p>
<p><b>Géneros discursivos</b> LCL.2.B.2. Géneros discursivos</p>		
<p><b>Procesos</b> LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. LCL.2.B.3.2. Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.</p>	<p>2.2. Valorar de manera progresivamente autónoma la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos que sean significativos para el alumnado, evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación.</p>	
<p><b>Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</b> LCL.2.B.4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</p>		

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 3

Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 3 (Perfil de salida):

CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1.

#### Comunicación

LCL.2.B.1. Contexto. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

3.1. Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas, organizando el contenido, sobre temas de interés personal, social y educativo ajustándose progresivamente a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.

Tertulia dialógica  
Debate  
Exposiciones orales  
Elaboración de presentaciones  
Lectura comprensiva  
Tertulia dialógica  
Trabajo en grupos  
Elaboración de Infografías  
Elaboración de trabajos de investigación

#### Géneros discursivos

LCL.2.B.2. Géneros discursivos

3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales básicas de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.

#### Procesos

LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

LCL.2.B.3.3. Producción oral formal. Planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.

#### Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

LCL.2.B.4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 4

Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad con el fin de construir conocimiento y dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 4 (Perfil de salida):

CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3.

#### Comunicación

LCL.2.B.1. Contexto. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales sencillos en ámbitos personales y educativos, que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias que permitan de manera básica reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar con sentido crítico sobre su forma y contenido.

Lectura comprensiva / intensiva  
Prueba escrita  
Elaboración de Presentaciones  
Trabajo en grupos  
Cuaderno de trabajo  
Elaboración de Infografías  
Elaboración de trabajos de investigación

#### Géneros discursivos

LCL.2.B.2. Géneros discursivos

#### Procesos

LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

LCL.2.B.3.4. Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.

LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4.2. Valorar la forma y el contenido de textos escritos y multimodales sencillos evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado.

#### Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

LCL.2.B.4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 5

**Producir textos escritos y multimodales** coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 5 (Perfil de salida):

CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1.

#### Comunicación

LCL.2.B.1. Contexto. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

#### Géneros discursivos

LCL.2.B.2. Géneros discursivos

#### Procesos

LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

LCL.2.B.3.5. Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

#### Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos

LCL.2.B.4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales básicos y sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, enfatizando los usos de la escritura para la toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales o resúmenes, y en la elaboración de textos de carácter académico; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.

5.2. Incorporar progresivamente algunos procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

Rúbrica de expresión escrita

Escritura académica (esquemas...)

Prueba escrita

Elaboración de Presentaciones

Trabajo en grupos

Cuaderno de trabajo

Elaboración de Infografías

Elaboración de trabajos de investigación

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 6

**Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes** de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Descriptor de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 6 (Perfil de salida):

CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.

#### Géneros discursivos

LCL.2.B.2. Géneros discursivos

#### Procesos

LCL.2.B.3.4. Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.

LCL.2.B.3.5. Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

6.1. Localizar y seleccionar de manera dirigida información procedente de diferentes fuentes; organizarla e integrarla en esquemas propios y reelaborarla, atendiendo a esquemas dados.

6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera dirigida sobre temas de interés, personal a partir de la información seleccionada, teniendo en cuenta las características propias de este tipo de textos.

6.3. Iniciarse en hábitos de uso seguro de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información, comprendiendo la necesidad de formación en el uso y manejo de Internet.

Elaboración de trabajos de investigación  
Trabajo en grupos  
Elaboración de Presentaciones

## EDUCACIÓN LITERARIA

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 7

**Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector** que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y **compartir experiencias de lectura** para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

Descriptorios de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 7 (Perfil de salida):

CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

Procesos		
LCL.2.B.3.4. Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.	7.1. Leer textos seleccionados, dejando constancia del propio itinerario lector y de la experiencia de lectura a través de diferentes soportes, de manera que se materialice progresivamente la construcción de un conocimiento y gusto por la lectura.	Itinerario lector Tertulias dialógicas / Clubes de lectura Fichas de lectura (orales y escritas) Elaboración de video-tráileres
LCL.2.B.3.6. Alfabetización informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.	7.2. Compartir la experiencia de lectura en algún soporte relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y con su contexto educativo y social.	

#### Educación literaria

LCL.2.C.1. Lectura autónoma

LCL.2.C.2. Lectura guiada

---

## EDUCACIÓN LITERARIA

---

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 7

Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas, como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 7 (Perfil de salida):

CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.

---

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 8

Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio andaluz, nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 8 (Perfil de salida):

CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

---

#### Procesos

LCL.2.B.3.4. Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico.

LCL.2.B.3.5. Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

#### C. Educación Literaria

LCL.2.C.1. Lectura autónoma

LCL.2.C.2. Lectura guiada

8.1. Leer y explicar de manera guiada la interpretación de los fragmentos literarios leídos, estableciendo algunas relaciones de sus elementos constitutivos con los principios básicos de los géneros y subgéneros literarios.

8.2. Identificar de manera guiada características literarias y culturales en los textos leídos, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos del patrimonio andaluz, nacional y universal.

Comprensión lectora. Rúbrica

Expresión escrita. Rúbrica

Expresión oral. Rúbrica

Rúbricas (bookbento, audios, videotráileres...)

Trabajos de investigación

---

## REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 9

Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 9 (Perfil de salida):

CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5.

<p><b>Procesos</b></p> <p>LCL.2.B.3.5. Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Corrección gramatical y ortográfica. Propiedad léxica. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.</p>	<p>9.1. Revisar los propios textos de manera guiada, iniciándose en el uso de un metalenguaje específico, e identificar y subsanar algunos problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso.</p>	<p>Lectura comprensiva Expresión escrita. Rúbrica Comentario de texto crítico. Rúbrica Pruebas escritas</p>
--	---	---

### Reflexión sobre la lengua

LCL.2.D.1. Estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, Comparación y clasificación de unidades comunicativas. Manipulación de estructuras, formulación de hipótesis, contraejemplos, generalizaciones y contraste entre lenguas, utilizando el metalenguaje específico.

LCL.2.D.2. Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.

LCL.2.D.6. Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.

LCL.2.D.7. Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

---

## REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

---

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 9

---

LCL.2.D.3. Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).

LCL.2.D.4. Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.

LCL.2.D.5. Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y Transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de las palabras y concordancia.

LCL.2.D.2. Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.

LCL.2.D.3. Aproximación a la lengua como sistema y a sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).

LCL.2.D.6. Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.

9.2. Explicar de manera guiada la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.

---

## REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

---

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 9

---

LCL.2.D.1. Estrategias para la construcción guiada de conclusiones propias sobre el sistema lingüístico. Observación, Comparación y clasificación de unidades comunicativas. Manipulación de estructuras, formulación de hipótesis, contraejemplos, generalizaciones y contraste entre lenguas, utilizando el metalenguaje específico.

LCL.2.D.2. Observación de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.

LCL.2.D.4. Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras (funciones sintácticas), y conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.

LCL.2.D.5. Relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria. Orden de las palabras y concordancia.

LCL.2.D.6. Procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.

LCL.2.D.7. Estrategias de uso progresivamente autónomo de diccionarios y manuales de gramática para obtener información gramatical básica.

9.3. Formular generalizaciones de manera guiada sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua a partir de la manipulación, comparación y transformación de enunciados, iniciándose en el uso de un metalenguaje específico y consultando de manera guiada diccionarios, manuales y gramáticas.

---

## TRANSVERSAL

---

### COMPETENCIA ESPECÍFICA 10

Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

---

Descriptores de las competencias clave que el alumnado deberá lograr trabajando la competencia específica 10 (Perfil de salida):

CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.

---

#### Las lenguas y sus hablantes

LCL.2.A.6. Identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y exploración de formas de evitarlos.

#### Comunicación

LCL.2.B.1. Contexto. Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación.

#### Procesos

LCL.2.B.3.1. Interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.

10.1. Identificar y evitar los usos discriminatorios de la lengua y los abusos de poder a través de la palabra a partir de la reflexión sobre los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados que rigen la comunicación entre las personas.

10.2. Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos en alguno de los ámbitos (personal, educativo o social), tomando conciencia de la importancia de los valores y las normas.

Tertulias dialógicas  
Debate

---

