

Didáctica. Lengua y Literatura

ISSN-e 1130-0531

<https://dx.doi.org/10.5209/diill.83238> EDICIONES
COMPLUTENSE

Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión

Rosa María López Rodríguez¹

Recibido: 19 de julio de 2022 / Aceptado: 26 de octubre de 2022

Resumen. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada desde un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico y a medio camino entre los paradigmas fenomenológico y crítico, cuyo objetivo es analizar las concepciones del profesorado de secundaria en torno a la educación literaria, sus estrategias de aprendizaje, sus prácticas de enseñanza y su reflejo en las dinámicas de aula. En este artículo en particular se aborda el estado de una de las cuestiones que han suscitado y suscitan en la actualidad mayor debate en el ámbito de la didáctica de la literatura y entre el profesorado: qué obras constituyen el itinerario apropiado para una educación literaria que desarrolle el gusto por la lectura y lo proyecte más allá de las aulas, es decir, la composición del corpus o canon formativo de secundaria. Para ello, se ha hecho una revisión de algunos de los trabajos que se han ocupado del concepto de canon desde el último tercio del siglo XX, junto con otras investigaciones sobre las creencias del profesorado de secundaria ligadas al corpus formativo de la educación literaria. Asimismo, se mencionan las principales líneas que orientan este objeto de estudio en la nueva normativa de enseñanza. Los resultados que se obtienen de esta revisión apuntan a un acuerdo generalizado para ampliar y diversificar el corpus de textos y sus formatos, actualizar los géneros desde una perspectiva multimodal, y normalizar las prácticas sociales de lectura literaria dentro de las aulas.

Palabras clave: Educación literaria; lectura; canon; pensamiento del profesor; Educación Secundaria

[en] Literary Reading and Canon in Secondary Education from the Paradigm of Teachers' Thought. State of the Art

Abstract. This paper belongs to a broader publication conducted with a qualitative methodology of ethnographical character, halfway the phenomenological and critical paradigms, and which aims at examining the beliefs of secondary education teachers regarding literary education, their learning strategies, teaching habits, and how those practices influence the classroom dynamics. In this particular paper, the state of one of the issues that have prompted and continue to prompt discussions in the literary pedagogy landscape and among teachers is reviewed. That primary concern revolves around which works establish the appropriate itinerary for a literary education that encourages the enjoyment of reading inside and beyond the classroom, in other words, the corpus composition or formative canon of secondary education. A review of some of the publications that have discussed the concept of the canon since the third part of the XX century was conducted, in addition to other studies about the beliefs that the teachers hold concerning the formative corpus of literary education. The most prominent lines that guide this object of study under the new educational legislation are also mentioned. The results provided by this review highlight a generalized consensus on the necessity to extend and diversify the texts corpus and its formats, bring up-to-date genres from a multimodal perspective and normalize the social aspect of literary reading practices in the classroom.

Keywords: Literary Education; reading; canon; teachers' thought; secondary education

[fr] Lecture littéraire et canon au secondaire à partir du paradigme de la pensée des enseignants. Bilan des recherches

Résumé. Ce travail s'inscrit dans une enquête plus large menée à partir d'une approche qualitative, de nature ethnographique et à mi-chemin entre les paradigmes phénoménologique et critique, dont l'objectif est d'analyser les conceptions des enseignants du secondaire concernant l'éducation littéraire, leurs stratégies d'apprentissage, leurs pratiques pédagogiques et leur reflet dans la dynamique des classes. Cet article s'occupe de l'état de l'une des questions qui ont soulevé et soulèvent actuellement le plus grand débat dans le champ de la didactique de la littérature et parmi les enseignants: quelles œuvres

¹ Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
<https://orcid.org/0000-0002-4334-145X>
rmlr@correo.ugr.es

constituent l'itinéraire approprié pour une éducation littéraire qui développe le goût de la lecture au-delà de la salle de classe, c'est-à-dire la composition du corpus ou du canon formatif du secondaire. Pour ce faire, une revue de quelques-uns des travaux qui ont traité du concept de canon depuis le dernier tiers du XXe siècle a été faite, ainsi que d'autres recherches sur les croyances des enseignants du secondaire par rapport au corpus formatif de l'éducation littéraire. De même, les grandes lignes qui guident cet objet d'étude dans le nouveau règlement d'enseignement sont rappelées. Les résultats obtenus à partir de cette revue indiquent un accord général pour élargir et diversifier le corpus de textes et leurs formats, actualiser les genres dans une perspective multimodale et normaliser les pratiques sociales de lecture littéraire en classe.

Mots-clés: Éducation littéraire; lecture; canon; pensée des enseignants; enseignement secondaire

Sumario. 1. Introducción. 2. Los márgenes de un corpus literario en secundaria. 2.1. La elección de un corpus escolar de textos literarios. 2.2. Clásicos y modernos. La revisión del canon. 3. Concepciones y saberes del profesorado sobre la educación literaria. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

Cómo citar: López Rodríguez, R. M. (2023). Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 163-172.

Financiación

Este artículo es resultado de una tesis doctoral vinculada al proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad* (código: PID2019-105913RB-I00).

1. Introducción

En el contexto del constante replanteamiento en los últimos tiempos de la presencia misma y del papel de las Humanidades en los sistemas educativos, sigue siendo necesario indagar sobre el concepto de literatura y sus funciones en la educación escolar actual: como patrimonio cultural, como medio para el desarrollo competencial, como corpus para la enseñanza en valores o como espacio para estimular la autonomía crítica del alumnado. Los objetivos de la normativa educativa vigente proponen un currículo funcional, por lo que también es importante analizar qué papel cumple el texto literario (creado para otro fin) en una materia instrumental. Todo ello tiene como consecuencia la necesidad de *redefinir* en el presente el canon académico y hablar de un canon formativo más abierto y plural, que legitime la literatura juvenil, la literatura de otras culturas y dé cabida a los géneros multimodales.

Por otra parte, las investigaciones desarrolladas desde el último tercio del siglo XX alrededor del pensamiento del profesorado han destacado la función de los docentes como agentes activos en la toma de decisiones, en la planificación y en las prácticas de aula. Por tanto, conocer y analizar sus opiniones individuales, sus experiencias, sus creencias compartidas y sus conocimientos teóricos, puede ayudar a comprender el significado de sus prácticas, los factores que influyen en la resistencia a los cambios y la evolución misma del pensamiento de los docentes, teniendo en cuenta, además, las circunstancias ambientales y sociales externas.

2. Los márgenes de un corpus literario en secundaria

La insistencia en la necesaria superación del enfoque historicista tradicional en la enseñanza actual de la literatura no significa tener que desterrar la historicidad del texto literario ni el estudio de la formación del canon porque, tal como señalaba Sullà (1998, p. 3), el análisis de cómo se ha construido el relato cronológico de la historia literaria, la selección de autores, obras, contenidos y los criterios que se han manejado o la distribución de épocas y periodos equivale a la historia de las historias de la literatura (Mainer, 2000, p. 235): discursos que han legitimado la idea de la literatura y que han creado pautas de lectura e interpretación que aún hoy siguen interesando porque tienen que ver con la sociedad. Recordemos que a mediados de los 90 se había desatado una polémica importante en el mundo de la crítica literaria sobre el concepto de canon tras la publicación por Harold Bloom de *El canon occidental* (1995). Del debate salieron algunas reflexiones vigentes todavía porque dejaban claro que el concepto de canon desde sus orígenes ha estado vinculado a la pedagogía y a los interrogantes sobre contenidos, selección y transmisión de valores (Pozuelo Yvancos, 1996; Fraisse, 2012), de ahí que se mantenga como disciplina académica, aunque sin consenso sobre en qué debe consistir su enseñanza y qué obras deben componer el corpus literario destinado a la enseñanza.

Entre las definiciones de canon que se han hecho, en este trabajo hemos optado por la que proponen Bermúdez y Núñez Delgado (2012, p. 8) porque incluye los elementos que han hecho de este concepto una categoría ideológica problemática, 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’”. Las posturas se dividen, en general, entre defensores del criterio estético — partidarios del canon literario tradicional de obras consagradas por la crítica— y partidarios de la revisión de ese canon mediante la integración de obras situadas en los límites de la marginalidad y de géneros mixtos —novela gráfica, cómic, álbumes ilustrados o productos procedentes del fenómeno de la literatura cibernética o ciberliteratura (Aguirre, 2011; Regueiro, 2014)—. Los *revisionistas* critican el sesgo conservador y estático del canon patrimonial porque 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, aunque destaque la componente restrictiva (Cerrillo 2013, 2015, 2016; Cerrillo y Sánchez, 2019; Colomer, 1998; 2005; Mainer, 2000; Mendoza 2004, 2008; Mata, 2008b; Núñez Delgado, 2012; Pozuelo Yvancos, 1996)—.

La cuestión del canon, por tanto, ha generado y sigue generando innumerables trabajos de investigación, en uno u otro sentido, pero coincidimos con Dufays (2017) cuando afirma que en el ámbito educativo se trata de un debate en *vías de obsolescencia*, dado que en las aulas conviven ya de forma irreversible obras clásicas y menos clásicas. Entonces, la cuestión central para los docentes sería más bien qué criterios de selección —¿culturales, patrimoniales, identitarios, formales, pragmáticos o axiológicos?²— y qué estrategias de mediación se deben aplicar. Las respuestas a estas preguntas proceden fundamentalmente del territorio de la didáctica (Ballester, 2015; Colomer 2014, 2015; Durán y Manresa, 2018; Jover, 2007, 2018; Lluch, 2010; Lomas 2014, 2015, 2017; Margallo, 2012; Margallo y Mata, 2015; Margallo, 2019; Mata y Villarrubia, 2011; Moreno, 2008; Munita, 2019; Munita y Margallo, 2019; Núñez Delgado, 2012).

2.1. La elección de un corpus escolar de textos literarios

La formación y consolidación del hábito lector y el desarrollo de la competencia literaria plantean uno de los retos más importantes de la educación literaria en el marco del sistema educativo: el de la selección de textos literarios adecuados para estos fines (Margallo, 2012). Sobre todo porque, en la actualidad, la literatura carece de espacio lectivo propio en las aulas de secundaria y el modelo de currículo representado en la normativa española es abierto y poco prescriptivo. Las orientaciones metodológicas oficiales 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 no especifican corpus, ni criterios de selección, salvo el de tener en cuenta los gustos del alumnado.

Para Mendoza (2004), el concepto de *canon literario* es clave para organizar el conjunto de obras que constituyen la Literatura, su concreción y la selección de textos están unidas por criterios pedagógico-didácticos y de carácter estético (Mendoza, 2004, p. 119). Esa selección constituye el *canon escolar* que organiza el itinerario de acceso a la educación literaria, los contenidos de la materia y la metodología adecuada para desarrollar la competencia literaria de un alumnado concreto, con sus propios intereses personales y formativos. El *canon escolar*, por tanto, es la suma del *canon curricular*, condicionado por los fines y objetivos previstos en la normativa de cada etapa, y el *canon formativo*, organizado según niveles de competencia lectora, criterios estéticos y culturales cambiantes y los intereses del alumnado (Mendoza, 2004, p. 127). Así pues, los componentes que interactúan en este proceso son: el corpus de textos, eje fundamental del proceso, la competencia literaria, las habilidades lectoras y el intertexto lector. En medio existe un espacio de interdependencia, el de las actividades formativas, condicionadas siempre por el corpus seleccionado.

Como se puede ver, 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, en parte, la dificultad de la educación literaria: 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, p. 52), pero siempre con la idea clara de que no existe *un* canon (De Vega, 2013; Harris, 1998; Lluch, 2010), ni siquiera para la consideración de los clásicos (Cerrillo, 2013, 2015, 2016; Jover, 2007, 2018; Mendoza, 2008), y que el canon literario escolar es la fuente más sólida del canon literario personal, pero no la única (González Vázquez, 2012).

Por otro lado, conviene tomar en consideración el propio perfil lector del docente por dos razones importantes: porque sus conocimientos literarios deben abarcar amplios panoramas literarios (de literatura patrimonial, popular, juvenil, de consumo...) con los que concretar un corpus cercano a los intereses y capacidades del alumnado (Cruz Calvo, 2013); y porque el estudio de las prácticas lectoras del profesorado ha puesto de relieve que los docentes 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, p. 3).

² Criterios pragmáticos serían el valor emblemático de ciertas obras en relación con géneros o con 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).

2.2. Clásicos y modernos. La revisión del canon

Tanto desde el enfoque de la filología, como desde el de la didáctica de la literatura, la primera categoría que habría que discutir sería la de *clásico*. Las palabras de Calvino (1994) sobre la contradicción que supone leer hoy unos textos que requieren un ritmo de lectura lento en el contexto de una sociedad acelerada y una cultura ecléctica, y la función de la escuela como formadora del intertexto lector mantienen su vigencia: “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*” (Calvino, 1994, p. 16). El final de la cita resume uno de los objetivos de la educación literaria en secundaria: formar el gusto lector y el hábito de la lectura como práctica social para darle continuidad más allá del aula. Lo que se pone en cuestión en la actualidad es si realmente la lectura de los clásicos consigue esa finalidad, dadas las características del alumnado adolescente de hoy, cuyos referentes culturales proceden del mundo digital de la imagen.

Para Cerrillo (2013), la presencia de los clásicos en la escuela se justifica por sus valores patrimoniales e identitarios, razonamiento que no se aparta del denostado enfoque historicista. Por otro lado, la percepción del profesorado de estar obligado a abordar la literatura como contenido curricular y como soporte instrumental para otros fines académicos, 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, p. 7), lo que ocasiona el despliegue de rutinas pedagógicas en torno a los clásicos que alejan al alumnado del encuentro real y placentero con la literatura (Mata, 2008a).

El estudio de la configuración de la literatura como disciplina académica en España y en otros países del entorno europeo, a lo largo del siglo XIX, se fundó en la idea de que la literatura sirviera de base para el reconocimiento de la identidad nacional y local propias. A ello contribuyeron instituciones públicas, políticas, académicas, y una importante minoría intelectual de agentes culturales. El resultado en el caso español fue un *canon literario mixto* (Mainer, 1994, 2000). 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 teorías contemporáneas que desmitifican la categoría de clásico y sacan a la luz la ideología subyacente en los discursos tradicionales (Servén, 2008; Sánchez García, 2020).

En este enfoque aperturista se inscriben las novedades que introducen los nuevos 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)³. 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 mundo⁴, y la sustituye por *obras diversas y prácticas culturales emergentes* (Real Decreto 217/2022, p. 41702); se 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, p. 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, p. 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; sin embargo, la cuestión sigue siendo determinar cuáles son esas *obras representativas*, ante todo porque en España el traspaso de competencias educativas a cada comunidad autónoma ha implicado una parcelación excluyente del estudio de la literatura, incluso en las comunidades bilingües con doble tradición literaria, donde tampoco se contempla una perspectiva comparatista (Díaz-Plaja, 2009; Jover, 2007; Mendoza y Díaz-Plaja, 2005; Mora, 2013).

En términos generales, la selección de obras, de cualquier género o formato, 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* o canónicas, o un carácter inclusivo cuando el aprendizaje lector se construye a partir de materiales diversificados (Díaz-Plaja, 2009, p. 120).⁵ En uno u otro caso, serán itinerarios de lectura diferentes.

³ Sendas normas vienen motivadas por la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006.

⁴ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

⁵ Con *lecturas homologadas* Díaz-Plaja se refiere a la literatura juvenil destinada exclusivamente al público adolescente y publicada desde los años 80 (Díaz-Plaja, 2009).

3. Concepciones y saberes del profesorado sobre la educación literaria

El interés por el llamado *paradigma del pensamiento del profesorado*, el otro factor que nos interesa en este estudio, desde sus inicios ha girado en torno a la indagación en los procesos mentales de los docentes en ejercicio a la hora de planificar el currículum y desarrollar su práctica docente. Este interés se ha actualizado y conforma hoy una línea de estudio más amplia sobre el *contenido del conocimiento profesional o cognición docente*, que incluye los estudios sobre 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 esos pensamientos se relacionan con su conducta en clase y con los pensamientos y conductas del alumnado (Serrano, 2010, pp. 268-269).

Las bases para este paradigma investigador fueron establecidas por nombres como C. M. Clark, R. J. Yin-ger, P. Shavelson, P. Stern, P. L. Peterson, J. Calderhead y D. Woods, entre otros, y se basan, en primer lugar, en que el docente es un sujeto reflexivo y racional con ideas propias, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas en su desarrollo profesional; en segundo lugar, los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta. A partir de Breen et al. (2001, pp. 471-472), Munita propone cuatro razones que justifican su autonomía (Munita, 2014, p. 86):

- a) la descripción de las actuaciones docentes permite avanzar hacia su comprensión y explicación;
- b) a partir del saber experiencial docente se promueve la reflexión tanto en la formación inicial como continua;
- c) permite confrontar las propuestas de innovación educativa con el marco de principios de los propios docentes y
- d) emergen nuevos marcos explicativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje originados directamente en la práctica de aula.

Phipps y Borg (2009, p. 381), por su parte, señalan las ideas de consenso de las investigaciones en torno a las creencias y saberes del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- La experiencia propia como discentes influye poderosamente, tanto positiva como negativamente, en las creencias del profesorado, muy presentes ya en la formación inicial.
- Las creencias son el filtro con el que se actualizan la experiencia y toda información nueva.
- Influyen más en las prácticas de aula que la formación inicial 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.

En los últimos años han surgido focos de interés nuevos alrededor de la distinción entre creencias individuales y compartidas, de la atención a las biografías y experiencias personales de los docentes o de la búsqueda de nuevas herramientas para trabajar con las creencias en la formación inicial. Sin embargo, todos coinciden en que las ideas sobre el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje condicionan cualquier actuación didáctica (Munita, 2014, p. 85). En su revisión de esta línea de estudio, Ashton (2014) critica la idea ingenua de que un cambio de creencia se puede hacer a través de medidas a corto plazo. Para esta investigadora, el éxito futuro de las investigaciones sobre las creencias de los docentes debe plantearse desde estudios a gran escala en contextos más amplios de enseñanza y formación del profesorado, ensanchando las investigaciones puntuales y las muestras utilizadas.

En cuanto a la enseñanza de la literatura, el interés académico por esta parcela de conocimiento se ha intensificado en los últimos años a partir del desarrollo de un campo de estudio dedicado a su didáctica y del convencimiento de la necesidad de un cambio en los modos de atender a la educación literaria (como muestra, véanse Jover y Linares, 2022; Zafra, 2022). Sin embargo, a la vista de los trabajos publicados desde los años 80 del pasado siglo, la investigación sobre concepciones y saberes del profesorado de literatura en secundaria es quizá la parcela menos hollada. Un estudio de referencia para enmarcar las tendencias de las concepciones de los docentes sobre literatura es el de Probst (1986, p. 60):

- 1) La literatura concebida como patrimonio cultural que exige ser preservado, transmitido y respetado. En este acercamiento histórico se estudia el origen de la obra, el contexto cultural en el que fue creada y su influencia sobre el 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. En este caso, los docentes fomentan la autonomía del alumnado y respetan su experiencia lectora y sus propias concepciones, de manera que ayudan a forjar visiones del mundo propias.

En la revisión que detallamos a continuación no analizamos las investigaciones que han usado al alumnado como muestra aunque han sido tenidas en cuenta, tanto en relación con sus concepciones sobre la literatura o la lectura, como con sus hábitos lectores o su formación inicial (Dufays, 2017; FGSR, 2022; Manresa, 2009a; Miquelon, 2017; Trigo y Romero, 2018); tampoco analizamos los trabajos sobre concepciones del profesorado en aspectos como la expresión y comprensión oral (Pérez Reyes, 2013), la evaluación (Delgado Cerrillo, 2010) o la formación permanente del profesorado (Gutiérrez, 2005), aunque también resultan de interés. La mayoría de estudios disponibles en el ámbito hispano se han centrado en las creencias del profesorado de idiomas o segundas lenguas en general, en la competencia comunicativa y en la competencia literaria (Ballesteros, 2000; Ballesteros et al., 2001; Borg, 2003, 2011; Birello y Sánchez Quintana, 2013; De Vega, 2013; Fittipaldi, 2013; González Mairena, 2016; Rodríguez Pérez, 2014; Villalba et al., 2017); en aspectos puntuales como la tipología textual (Caro Valverde et al., 2018); o en la atención a las concepciones lingüísticas de los formadores de formadores (Núñez et al., 2010). En la enseñanza de lenguas, destacan los estudios realizados por el grupo 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 proyecta hacia la enseñanza de las lenguas en entornos plurilingües y la formación del profesorado.

Asimismo, las investigaciones con y sobre las concepciones de maestros y maestras en ejercicio o en formación en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria también han recibido mayor atención (Barrios, 2004; Dias-Chiaruttini, 2007, 2015; Dueñas et al., 2014; Munita 2017, 2019; Núñez y Rienda, 2010; Rodríguez, 2005; Santamarina, 2016;). Lo mismo se podría decir del profesorado universitario (Solís, 2015).

La educación literaria es el principal foco de interés del grupo de investigación GRETEL, donde destacan los trabajos de T. Colomer, A. M. Margallo, M. Manresa, M. Fittipaldi y F. Munita. En esta misma área y para la etapa de secundaria destacamos a Renzi (2005) en el contexto norteamericano; los estudios de Émery-Bruneau (2010, 2014) para el contexto francófono canadiense; y Romero (2007), Sanjuán (2011) y Cruz Calvo (2013), en el ámbito hispano. El trabajo más importante de los últimos años de revisión de las investigaciones en torno al pensamiento del profesorado, centrado en este caso en la figura del mediador de lectura, es el de Munita (2014). A pesar de centrarse en maestras en ejercicio y futuros maestros de Educación Primaria para el análisis cualitativo, este investigador ha revisado un importante número de trabajos del paradigma que comentamos en todas las etapas educativas.

4. Conclusiones

A partir de todas estas investigaciones se puede decir que en el campo de la educación literaria, entendida como materia de instrucción, y en su didáctica, comprendidas también las concepciones sobre la lectura literaria, no hay discusión para considerar que las creencias de los docentes, individuales o compartidas, sobre el concepto de literatura, su función y su espacio en el aula, el canon literario formativo o las propuestas metodológicas ligadas a la educación y a la lectura literarias, son factores decisivos para organizar la práctica de aula. El desacuerdo está en la consideración de la literatura como objeto de aprendizaje y en las formas de mediación. Sobre ello también han tratado numerosas investigaciones, desde los trabajos iniciales de Probst (1986) hasta los más actuales de Munita (2014, 2018, 2019, 2021), pasando por los de Agee (2000), Cerrillo (2015, 2016), Colomer (1991, 1995, 1996, 2005, 2010, 2014), Dufays (2002), Dias-Chiaruttini (2018), Lomas (1999), Lomas y Jover (2014), Mendoza (2004), Mendoza y Díaz-Plaja (2005), Núñez Delgado (2012), Renzi (2005), Sanjuán (2011, 2014, 2016) y Zayas (2011), entre otros.⁶

A continuación ofrecemos las principales conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre el corpus escolar y la cohabitación entre literatura juvenil y clásicos en la etapa de secundaria, aspectos en los que centramos la atención en este artículo, a partir de los testimonios de futuros docentes o docentes en ejercicio.⁷

La literatura patrimonial es la opción más utilizada por el profesorado, aunque la literatura juvenil gana terreno pese a no ser percibida como *verdadera* literatura (Manesse y Grellet, 1994; Sanjuán, 2013). La excesiva dependencia de un canon limitado de autores conocidos y recomendados en el currículo en España hay que identificarla con el *currículo editado* en los libros de texto (Mora, 2013), ya que cuando el profesorado habla de *currículo*, *canon* o *temario*, se refiere a la nómina de obras y autores de los manuales escolares. En términos generales, por tanto, el desconocimiento del profesorado de secundaria de la literatura juvenil y otros formatos alternativos al libro, los hace poco aptos para la recomendación (Hopper, 2006).

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—; o lectura interpretativa —compendio de las anteriores— (Sorin y Lebrun, 2011). Por otro lado, los clásicos favorecen una lectura analítica más profunda sobre cuestiones literarias (rasgos estilísticos, contextos de producción...); la literatura

⁶ Cualquier lista puede resultar aleatoria, en este caso ofrecemos una nómina meramente ilustrativa de algunos de los nombres fundamentales que han escrito sobre la relación entre educación literaria y creencias del profesorado y su influencia en la didáctica.

⁷ Nos servimos como base de los hallazgos de Munita (2014, pp. 99-102), que hemos ampliado y a los que hemos añadido otras referencias.

juvenil, en cambio, es más apropiada para promover el placer lector, por lo que se aborda desde la conversación libre sobre temas y problemáticas socioculturales (Sanjuán, 2013).

En la mayoría de los casos, la literatura juvenil está vinculada a la lectura personal de elección libre, puesto que se considera más cercana al alumnado temática y cronológicamente (Olivier y Vibert, 2007). En otras ocasiones, la selección de textos se hace a partir de criterios afectivos y limitación de recursos materiales (Emery-Bruneau, 2014).⁸

En definitiva, existe una brecha entre el corpus que se conoce, y se enseña, y el que se estima pertinente desde el punto de vista didáctico, caso de la literatura contemporánea o la literatura de otros países (De Beau-drap et al., 2004). Una visión abierta de la composición del corpus formativo da lugar a *cánones híbridos* que enriquecen el campo literario (Cruz Calvo, 2013). Esa brecha es extensiva a la tímida influencia de los perfiles lectores de los propios docentes —sus lecturas personales— en sus prácticas de aula.

El profesorado participante en los análisis que han dado lugar a los estudios reseñados transita tímidamente entre la literatura juvenil y los formatos alternativos a la narrativa, género predominante en las aulas, como pueden ser el álbum ilustrado o la novela gráfica. Esta opción prevalece en los itinerarios basados en la libre elección de textos, en la lectura autónoma y en el componente afectivo, esto es, en los itinerarios en los que el alumnado se sitúa en el centro del proceso para ejercitar una lectura placentera. Por el contrario, los textos patrimoniales siguen siendo el referente para el estudio de las convenciones literarias y el comentario de texto desde una visión interpretativa de la comprensión lectora, siempre guiada por el docente, eje en este caso del proceso de construcción de sentido.

En la actualidad existen propuestas inclusivas que dan cabida a clásicos y modernos en forma de itinerarios temáticos bajo la denominación de *constelaciones literarias* (Jover, 2007, 2012, 2018; Rovira, 2019) o *planos de metro* (Gagnon-Roberge, 2019). En cualquier caso, el concepto de canon sigue unido al de clásico, y para llegar a esta categoría el tiempo es una condición necesaria, por lo que volvemos a la consideración de la historicidad del texto literario como factor también necesario para que la obra nos siga hablando sobre quiénes somos.

5. Bibliografía

- Agee, Jane (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*, 32(3), 303-348. <https://doi.org/10.1080/10862960009548084>
- Aguirre, Joaquín María (2011). La transformación de la sociedad lectora con el impacto tecnológico: el futuro lector. En Salvador Montesa (Dir.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*, (pp. 19-40). Málaga: AEDILE.
- Ashton, Patricia T. (2014). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* Routledge, 5, 31-47. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203108437.ch3>
- Ballester, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballesteros, Cristina (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, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/41408>
- Ballesteros, Cristina; Llobera, Miquel; Cambra, Margarida; Palou, Juli; Riera, Montserrat; Civera, Isabel y Perera, Joan (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En Anna Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Barrios, María Elvira (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, 31-55. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/2%20Planificacion%20y%20enseñanza%20interactiva-E%20Barrios.pdf
- Bermúdez, María y Núñez, M. Pilar (eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Birello, Marilisa y Sánchez-Quintana, Nuria (2013). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? En Juana M. Sancho, José M. Correa, Xavier Giró y Leticia Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>.
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, Simon (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Breen, Michael P.; Hird, Bernard; Milton, Marion; Oliver, Rhonda y Thwaite, Anne (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501. <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/applin/22.4.470>
- Calvino, Italo (1994). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

⁸ En la enseñanza pública en Quebec existe la prohibición de obligar al alumnado 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.

- Caro Valverde, M. Teresa; De Vicente-Yagüe Jara, M. Isabel y Valverde González, M. Teresa (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Cerrillo, Pedro César (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, Pedro César (2015). *LJJ. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, Pedro César, (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, Pedro César y Sánchez Ortiz, César (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 11-30. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Colomer, Teresa (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, Teresa (1995). La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria. *Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa*, 39, 5-10.
- Colomer, Teresa (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, Teresa (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 6-15. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Colomer, Teresa (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En Carlos Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (2015). La adquisición de la competencia literaria. En Carlos Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.
- Cruz Calvo, Mery (2013). *Lectura literaria en Secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47204>
- De Beudrap, Anne Raymonde; Duquesne, Dominique et Houssais, Yvon (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Etude 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 Vega, Marta (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]. E-prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24037/>
- Delgado Cerrillo, Bartolomé (2010). *Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/3545>
- Dias-Chiaruttini, Ana (2007). Du débat interprétatif à l'école. *Recherches*, 46, 151-166. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/151-166dias.pdf>
- Dias-Chiaruttini, Ana (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Bern: Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini, Ana (2018). Le rapport à la littérature et à son enseignement: Comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature. *Tréma*, 49, 1-13. <http://journals.openedition.org/trema/4620>.
- Díaz-Plaja, Ana (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En Teresa Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- Dueñas, José Domingo; Taberero, Rosa; Calvo, Virginia y Consejo, Elena (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *OCNOS*, 11, 21-43. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Dufays, Jean-Louis (2002). Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 1-12. <http://journals.openedition.org/trema/1579>.
- Dufays, Jean-Louis (2017). Apprendre la littérature, pour quoi faire? Du débat des experts aux discours des élèves. *Transpositio*, 1, 1-14. <http://hdl.handle.net/2078.1/202137>
- Durán, Carmen y Manresa, Mireia (2018). Los clásicos en el aula. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, 4-6.
- Émery-Bruneau, Judith (2014). La littérature au secondaire québécois: conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-91. <https://doi.org/10.4000/lidil.3454>
- Fittipaldi, Martina (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://hdl.handle.net/10803/131306>
- Fraisse, Emmanuel (2012). L'enseignement de la littérature: un monde à explorer. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 61, 35-45. http://journals.openedition.org/ries/2664_30/04/2019
- FGSR (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ministerio de Cultura y Deporte. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- Gagnon-Roberge, Sophie (2019). *Despertar el placer por la lectura. Actividades y sugerencias para todos los gustos*. Madrid: Narcea.
- González Mairena, Manuel (2016). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)* [tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10272/12240>
- González Vázquez, Antonio (2012). Canon literario y educación. En María Bermúdez Martínez y M. Pilar Núñez Delgado, *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, José Antonio (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]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/724>
- Harris, Wendell V. (1998). La canonicidad. En Enric Sullà (Comp.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco/Libros.

- Hopper, Rosemary (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in Education*, 40(2), 55-70. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2006.tb00791.x>
- Jover, Guadalupe (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, Guadalupe (2012). Leer en la adolescencia. *Familias Lectoras*, 3. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b01d64f8-9005-40da-a02f-8f4d0a27060d/Guadalupe%20Jover.%20Leer%20en%20la%20adolescencia>
- Jover, Guadalupe (2018). ¿Qué clásicos para la secundaria obligatoria? *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 82, 7-12.
- Jover, Guadalupe y Linares, Rosa (2022, marzo 10). Enseñar a leer literatura: el papel de la escuela. *El País* (Madrid).
- Lluch, Gemma (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- Lomas, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. I y II. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, Carlos (Coord.). (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Bogotá: Santillana.
- Lomas, Carlos y Jover, Guadalupe (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En Carlos Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 151-165). Barcelona: Octaedro.
- Mainer, José-Carlos (1994). La invención de la literatura española. En José María Enguita y José-Carlos Mainer (Eds.), *Literaturas regionales en España. Historia y Crítica* (pp. 23-45). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Mainer, José-Carlos (2000). *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Manesse, Danièle y Grellet, Isabelle (1994). *La littérature du collège*. Paris: Nathan-INRP.
- Manresa, Mireia (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/4685>
- Margallo, Ana María (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura, *ANLLJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 69-85. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/888>
- Margallo, Ana María y Mata, Juan (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En Juan Mata, María Pilar Núñez Delgado y José Rienda (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 179-202). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Margallo, Ana María (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*, 12(3), 7-25. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.854>
- Mata, Juan (2008a). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En Carlos Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Mata, Juan (2008b). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En José Antonio Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 209-224). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez — Federación de Gremios de Editores de España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354103>
- Mata, Juan y Villarrubia, Andrea (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*, 58, 49-59. <http://hdl.handle.net/11162/29090>
- Mendoza, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Mendoza, Antonio (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>
- Mendoza, Antonio y Díaz-Plaja, Ana (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*, 32, 159-192. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_32_1_2691
- Miquelon, Alexie (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>
- Mora Luna, Antonia M. (2013). *La Educación Literaria en la España contemporánea. Currícula educativos y manualística escolar (1979-2006)* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/25143>
- Moreno, Víctor (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. En Carlos Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 179-208). Barcelona: Graó.
- Munita, Felipe (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, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Munita, Felipe (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*, 17. www.revistaalabe.com
- Munita, Felipe (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. Nota del editor. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 1-6. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.853>
- Munita, Felipe (2021). *Yo, mediador*. Barcelona: Octaedro.
- Munita, Felipe y Margallo, Ana M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Núñez Delgado, M. Pilar (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En María Bermúdez Martínez y María Pilar Núñez Delgado (Eds.). *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Barcelona: Octaedro.
- Núñez Delgado, M. Pilar; Fernández de Haro, Eduardo y Romero López, Antonio (2010). 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*, 15(46), 921-944. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662010000300011&lng=pt&nrm=iso
- Núñez Delgado, M. Pilar y Rienda Polo, José (2010). 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* (pp. 376-386). Girona: Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10481/24081>
- Olivier, Isabelle y Vibert, Anne (2007). Professeurs de lecture ou de littérature? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature. En Jean-Louis Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (pp. 381-391). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Pérez Reyes, M. José (2013). Concepciones y saberes del profesorado de educación secundaria sobre didáctica de la comprensión oral. *Enunciación*, 18(1), 85-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935236>
- Phipps, Simon y Borg, Simon (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pozuelo Yvancos, José María (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Probst, Robert E. (1986). Three Relationships in the Teaching of Literature. *The English Journal*, 75(1), 60-68. https://www.jstor.org/stable/816550?seq=1#page_scan_tab_contents
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Regueiro, Begoña (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus, anexo 1*, 383-393. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181045>
- Renzi, Laura (2005). *The influence of teachers' beliefs on literatura instruction in the high school english classroom* [tesis doctoral, The Ohio State University]. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1121782274&disposition=inline
- Rodríguez Pérez, Nieves (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, 183-197. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/12%20%20Nieves.pdf
- Romero, Felipe (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, 1, 81-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3133714>
- Rovira, José (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Sánchez García, Remedios (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, 75-90. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16734>
- Sanjuán, Marta (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia* [tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zagan. <https://zagan.unizar.es/record/7422?ln=es>
- Sanjuán, Marta (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>
- Sanjuán, Marta (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En José Luis Soler, Lucía Aparicio, Óscar Díaz, Elena Escolano y Ana Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Santamarina Sancho, María (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/44299>
- Serrano Sánchez, Rocío 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, 267-287. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
- Solís, Carmen A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sorin, Noëlle y Lebrun, Monique (2011). Vers une exploitation didactique des classiques de la littérature pour la jeunesse. *Revue pour la Recherche en Éducation*, 1, 90-106. <https://es.calameo.com/books/00198870725f5838943db>
- Sullà, Enric (Comp.). (1998). Introducción "El debate sobre el canon literario". En *El canon literario* (pp. 11-34). Madrid: Arco/Libros.
- Trigo Ibáñez, Ester y Romero Oliva, Manuel Francisco (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Villalba, Félix; Hincapié, Diana y Molina, Guillermo (2017). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30154>
- Zafra, Ignacio (2022, marzo 13). "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? *El País* (Madrid).
- Zayas, Felipe (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.