

Vol.22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

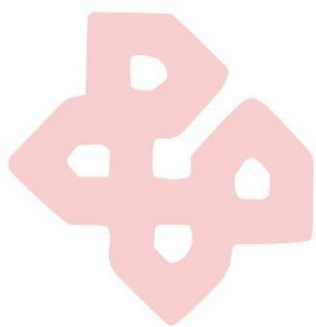
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

Fecha de recepción: 31/07/2015

Fecha de aceptación: 31/05/2016

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

Between beliefs and initial training of students of the Master of Secondary Education Teachers: a glance at the teaching of literature in the classroom



Manuel Francisco Romero Oliva¹ y Ester Trigo Ibáñez²
Universidad de Cádiz

Email:

manuelfrancisco.romero@uca.es¹

ester.trigo@uca.es²

Resumen:

Esta investigación analiza la repercusión del MAES en la formación inicial de los futuros docentes de Lengua Castellana y Literatura como base de una identidad profesional que se produce en la confrontación de sus creencias apriorísticas y los procesos reflexivos experimentados en los diferentes momentos del máster. Se ha tomado como población del estudio al grupo que cursó este máster en el año 2013-2014 en la UCA. La metodología combina diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para triangular la información consignada en los instrumentos utilizados: cuestionario mixto, observación directa de los investigadores y narrativa biográfica. Los resultados demuestran que el MAES supone un salto cualitativo en la formación inicial de futuros docentes respecto a la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: Creencias, enseñanza de la literatura, formación inicial, Máster de Profesorado

Abstract:

This research analyzes the impact of MAES in the initial training of future teachers of Spanish Language and Literature as the basis of their professional identity in confrontation with their prior beliefs and the reflection processes experienced at different stages during the Master program. The population of the study has been taken from the group that attended the MAES in 2013-2014 at UCA. The methodology combines various qualitative and quantitative techniques to analyze and combine the information contained in the three different instruments used: mixed questionnaire, direct observation and biographical narrative. The results show that the MAES has been a meaningful leap in the quality of initial training of future teachers, especially regarding the teaching of Literature.

Key Words: *Beliefs, teaching of literature, initial training, Master's Degree for Trainig Teachers*

1. Presentación y justificación del problema

La formación inicial del profesorado de Lengua y Literatura, que capacita para el ejercicio profesional en educación secundaria, está vinculada al *Master de profesorado de secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas* (en adelante, MAES) y regulada por la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (BOE nº 305, 21 de diciembre de 2007), tomando como referencia la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, que en el capítulo II, artículos 95, 96, 97 y 98, referidos al Profesorado, donde se especifican los requisitos de formación para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas deportivas.

Resulta evidente que tanto las políticas nacionales como europeas -*Plan Bolonia, Espacio Europeo de Enseñanza Superior o Marco estratégico: educación y formación 2020*¹-, muestran preocupación por la formación de egresados de titulaciones ante las necesidades que la sociedad demanda al mundo de la educación. Atrás quedaron los primeros conatos fallidos de la *Escuela Normal de Filosofía* - constituida según el Plan General de Estudios de P.V. Vidal, a la *Enseñanza Secundaria y algunos Institutos*- o el Instituto/Escuela de Segunda Enseñanza, patrocinado por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de Madrid, en 1918, donde se gestaron los primeros ensayos de métodos de enseñanza novedosos para la época. Sin embargo, no será hasta 1966, con la creación de *Escuelas de Profesores de Enseñanzas Medias*, cuando encontremos el *Certificado de Aptitud Pedagógica*, ligado a la reforma educativa de 1970. De ahí a la aparición del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES) y su vinculación a los estudios de posgrado universitarios en 2007, la preparación inicial se mantuvo anclada a la Ley General de 1970, y que, como indica Pérez y Gimeno (1992) y corrobora Imbernón (2007), “durante veinte años ha brillado sencillamente por su ausencia (el criticado <Curso de Aptitud Pedagógica> no puede tomarse siquiera en

¹ Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo. Más información: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_es.htm

consideración). La experiencia de los cursos de capacitación pedagógica (CAP) es tan de sobras conocida como alta y unánimemente criticada” (p. 50).

En este marco, el MAES debe convertirse en esa esperada alternativa en el paradigma de la capacitación inicial, pues los estudios y opiniones, según Marcelo (1998, citado por Feliz y Ricoy, 2008), venían revelando la insatisfacción de la formación del CAP, fundamentada en su escasa duración, su falta de relación con la licenciatura, la falta de identidad profesional o la poca valoración de la práctica y contenidos insuficientes.

En este sentido, la adaptación al EEES pudo concretarse en esa alternativa de formación y quedó reflejada en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, apartado Tercero, especificándose:

Ciclo y duración. Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de Máster, y sus planes de estudios tendrán una duración de 60 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El MAES comienza en el curso académico 2009/2010 en la Universidad de Cádiz (en adelante, UCA) y, tras varios años de experimentación, se verifica en junio de 2013. Los módulos de materias y asignaturas se distribuyen como aparece en la *Tabla 1*:

Tabla 1
 Módulos, materias y asignaturas del MAES de la UCA.

MÓDULOS	ASIGNATURAS	CRÉDITOS
MÓDULO GENÉRICO	Proceso y contextos educativos	4
	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
	Sociedad, familia y educación	4
MÓDULO ESPECÍFICO	Complementos de formación en la especialidad	6
	Aprendizaje y enseñanza en la especialidad	12
	Innovación docente e iniciación a la investigación en el ámbito de especialización	6
MÓDULO TRANSVERSAL	Una asignatura del repertorio de optativas ofertadas	4
MÓDULO DE PRÁCTICUM	Prácticas en centros	14
	Trabajo Fin de Máster	6

Estas asignaturas deberían garantizar una formación inicial que integre aspectos teóricos, que llevan a conocer el contexto de actuación educativa (las bases psicológicas del alumno y sociológicas del medio, el currículum prescrito, la organización de centros...); y prácticos, que posibilitan la adaptación al medio y la interacción en el aula (enfoques metodológicos, diseño de estrategias de aprendizaje

y evaluación...) mediante la adquisición de competencias y de la identidad profesional. Perrenoud (2004), Bolívar (2007). La enseñanza de la literatura pasará a convertirse en un planteamiento reflexivo para el estudiante del máster, en un continuo proceso de transformación que le lleve, según Imbernón (2007), de un *conocimiento pedagógico vulgar* -donde priman las formas de enseñanzas vivenciadas como alumnos y que llevan a una minusvaloración de la función docente-, a un *conocimiento pedagógico especializado*, que se legitima en la función docente y que necesita un proceso concreto de formación, para hacer objeto de enseñanza aquellos conocimientos literarios adquiridos en etapas anteriores dentro de la práctica profesional y de un contexto de actuación específico.

Igualmente, la transformación formativa de los estudiantes del MAES (figura 1), toma como base dos dimensiones: una, *Creencias y vivencias previas*, que se refiere al conocimiento pedagógico vulgar; y, otra, la pretendida *Identidad docente*, que permitiría acceder al conocimiento pedagógico especializado:

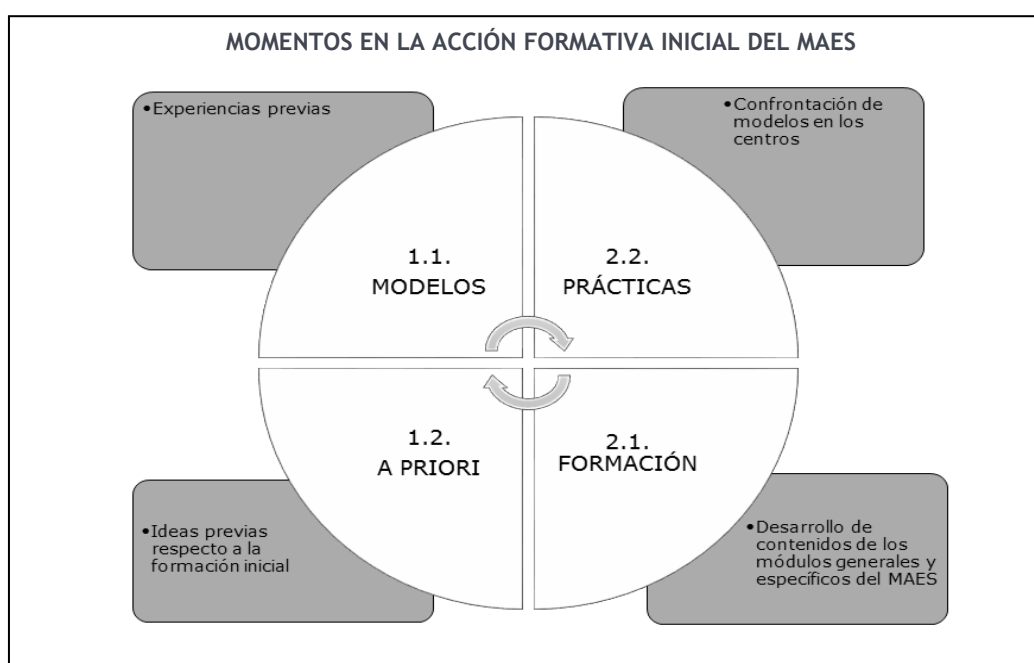


Figura 1. Dimensiones y momentos formativos -adaptada de Romero y Jiménez (2014, p. 51).

Dicho proceso formativo toma como referencia cuatro subdimensiones que se corresponden con diferentes momentos del MAES:

Dimensión 1: Creencias y vivencias previas -Subdimensión 1.1: Modelos y Subdimensión 1.2: Aprioris-. En ella partimos de las creencias y vivencias previas que los estudiantes traen incorporadas desde su cultura y tradición pedagógica en relación con el medio donde han desarrollado sus estudios conducentes (generalmente son titulaciones totalmente afines -Filología hispánica-, aunque, también, encontramos estudiantes que acceden de otras que son afines -como Teoría literaria, Lingüística, Estudios clásicos o arábigos, Humanidades, Periodismo...-); mantienen una tradición epistemológica alejada del paradigma educativo debido a

que sus itinerarios formativos no ofrecen aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Esta idea refleja que adolecen de una capacitación, más allá de la pura intuición personal, para afrontar la profesión docente desde unos planteamientos basados en la actualización didáctica puesto que los contenidos filológicos no los habilita para ser profesores de secundaria y bachillerato.

Dimensión 2: Identidad docente -Subdimensión 2.1: Formación y Subdimensión 2.2: Prácticas-. Según Imbernón (2008), “el (re)conocimiento de la identidad permite interpretar mejor el trabajo docente e interactuar mejor con los otros y con la situación que se vive día a día en los centros” (p. 93). El MAES debe ofrecer, inicialmente, una perspectiva teórico-formativa que promueva una conciencia de cultura profesional. Posteriormente, la confrontarán con la realidad del aula mediante la socialización con el profesorado que tutelaré sus prácticas en el centro. Por ello, queremos reflexionar si el MAES proporciona esa deseable transformación, indagada por Esteve (1997) al referirse al CAP, que les lleve a:

renunciar a aquello para lo que se han venido preparando durante los últimos cinco años, para descubrirse relegado a un trabajo introductorio de relación con los bárbaros, incapaces de apreciar sus exquisitos conocimientos y la fina especialización alcanzada con tanto esfuerzo. (p. 79)

Siendo una cita que podríamos tomar como hiperbólica e irónica, dos son las palabras que resaltamos y vinculamos a la transformación que precisa un estudiante del máster de profesorado: en primer lugar, *renunciar*, asociando dicha abnegación, sin olvidar sus orígenes, a un tránsito de las Humanidades a las Ciencias Sociales, como ámbito para la enseñanza de la literatura en secundaria y bachillerato; y, en segundo lugar, *bárbaros* -en su idea proveniente del griego *βάρβαρος*, extranjero-, refiriéndonos a los adolescentes, verdaderos destinatarios de la acción educativa y siempre tan alejados de los planteamientos historicistas en la enseñanza de la literatura, ahora deben convertirse en la piedra angular sobre la que giren las estrategias para la formación lectora y la educación literaria y, así, lleguen a disfrutar de la lectura y de los clásicos.

Desde esta doble dimensión, con la intención de examinar su alcance, resulta interesante detallar los diversos procesos e inquietudes que hemos ido detectando entre los alumnos del MAES desde su implantación.

a) Renunciar o el tránsito de la Humanidades a las Ciencias Sociales en la enseñanza de la literatura

- **MOMENTO 1: las experiencias previas o los modelos adquiridos en las diferentes etapas vitales.**

La cultura pedagógica y la política curricular, experimentadas como discentes en la escuela o en la universidad, pueden conducir a la imitación de referencias metodológicas que les llevaron a pensar en la profesión docente como una opción pedagógica y que, pese a que esta no se corresponda con una sola tipología

(creativos, sistemáticos, exigentes, dialogantes...), siempre será un punto de referencia para todo egresado que pueda plantearse la enseñanza. Las palabras de Meirieu (2011) -“Si actualmente sois profesor es porque (...) conocisteis a algún profesor cuya voz todavía resuena dentro de vosotros” (p. 32)- aluden a los modelos que promueven la vocación docente y que, en ocasiones, se reproducen en el aula. Así, el MAES debe ofrecer momentos para reflexionar esta imitación y validarla desde el rigor metodológico y la contextualización social e histórica de la escuela actual.

- *MOMENTO 2: las ideas previas respecto a la formación inicial en el MAES o la metamorfosis de la pedagogía vulgar a la pedagogía profesional.*

La prescripción del MAES en la formación inicial del profesorado genera diferentes *a priori*: por un lado, el desembolso económico que supone provoca una actitud de rechazo hacia la obligación de cursar estos estudios para acceder a la formación docente ya que, inicialmente, no perciben esta necesidad; además, la falta de concienciación con la que acceden respecto a los planteamientos epistemológicos del área de la didáctica de la lengua y la literatura, les mantiene en la idea de los modelos descriptivos e interpretativos en la enseñanza de la literatura, más propios de las Humanidades que de las Ciencias Sociales, cuyas bases se sustentan en la formación lectora y literaria (Ballester, 2015). Sin embargo, el encuentro con las disciplinas de estudio del MAES hace que este se conciba como un viaje iniciático que provoque un cambio en su perspectiva vital y posibilite el tránsito de *la pedagogía vulgar* a la valoración del *conocimiento pedagógico especializado* (Imbernón, 2007, pp. 25-26).

b) Bárbaro o la búsqueda de estrategias para la formación literaria del joven lector

- *MOMENTO 3: Formación o el cambio en el paradigma de las áreas de conocimiento:*

La didáctica de la literatura (en adelante, DL) se sitúa en la formación del lector, manteniendo una preocupación por convertir en objeto de enseñanza el saber adquirido por el docente en su formación de origen, aunque, según Bordons y Díaz-Plaja (2006), “entrado ya el siglo XXI. Hay que partir del lector, sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global -y un mayor disfrute- del fenómeno literario” (p. 10). Desde esta visión pedagógica, el MAES debe ofrecer las estrategias suficientes para acercar el hecho literario a los jóvenes actuales tomado como base sus intereses, sus capacidades y la prescripción del currículo.

El itinerario de las materias teóricas obligatorias del MAES (figura 1) amplía la visión del estudiante desde las aportaciones de las disciplinas que convergen en la DL y las bases científicas que intervienen en la educación literaria frente a la teoría literaria. Estas asignaturas, Romero y Jiménez (2014), se dividen en dos bloques y constituyen el eje sobre el que gira la construcción del futuro docente:

a) Módulo genérico: base para comprender la profesión docente desde diversas concepciones (la sociedad actual, el centro educativo, el desarrollo del adolescente...); y,

b) Módulo específico: donde confluyen las disciplinas y ciencias de la educación y se anticipa al proceso de transposición de las prácticas (complementos de formación en contenidos como literatura juvenil, planificación, investigación e innovación en el aula...). (p. 50)

Tras este periodo, el estudiante ha debido reflexionar sobre la comprensión de la enseñanza y elaborar unos modelos personales que confrontará y validará durante las prácticas. Entre las concepciones de la enseñanza de la literatura, Lomas (2010) contempla tres tendencias que se observarán en las aulas:

1. Asegurar el conocimiento del patrimonio literario legado por la historia literaria y, por tanto, el conocimiento de las obras y de los autores más importantes de la literatura.
 2. Fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio de las obras literarias y del uso creativo del lenguaje, por lo que enseñar historia literaria no es el único ni en ocasiones el más adecuado camino.
 3. Instruir en el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo y del comentario lingüístico de los textos literarios para contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y la competencia lectora que caracteriza a la competencia literaria. (p. 91).
- *MOMENTO 4: las prácticas o la confrontación de modelos*, entre la teoría formativa y el encuentro con la realidad del aula.

Las prácticas curriculares, conocidas como *Practicum*, facilitan la conversión del estudiante del MAES en un “profesor novel” que interaccionará en el aula siguiendo las pautas de un docente/tutor. Lampert (2011, pp. 22-23) las considera:

- una oportunidad de contrastar la teoría estudiada (en el extremo de esta perspectiva se entiende la práctica como opuesta a dicha teoría);
- la adquisición de técnicas de supervivencia;
- un lugar donde experimentar la diversidad de enfoques, de hábitos, estrategias y rutinas propias de la profesión;
- un espacio de ensayo con un *feed-back* que mejore el aprendizaje; o,
- la iniciación a la profesión y a la identidad profesional.

Desde estas concepciones iniciales y a partir de diversos estudios realizados sobre la enseñanza de la literatura -García (1995), Sánchez (2003), Mendoza (2004), Prado (2004), Ballester e Ibarra (2009), Ruiz (2011)-, podemos aglutinar las prácticas

(Ballester, 2015, p. 136) que nuestros estudiantes pueden haber experimentado en etapas anteriores y que permanecen vigentes en las aulas:

1. El eje diacrónico de la historia de textos literarios.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de contenidos literarios.
4. El comentario de textos (de microtextos o de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genealogía o aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura.
8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Es el momento de la confrontación de modelos donde se hace necesario crear un *tercer espacio* para superar la tradicional jerarquía y separación entre lo que se enseña en la facultad y lo que se aprende en los centros de prácticas. Según Zeichner (2010): “espacios híbridos en programas de formación del profesorado que reúnen al profesorado de la universidad y al de los centros (...) y que conlleva una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico” (p. 132).

2. Método

Nuestro objetivo principal persigue determinar la repercusión del MAES en la formación inicial de los futuros docentes de Lengua Castellana y Literatura como base de una identidad profesional que se produce en la confrontación de sus creencias apriorísticas y los procesos reflexivos experimentados en los diferentes momentos del Máster.

Este planteamiento se puntualiza en cuatro objetivos específicos:

- OBJETIVO 1: situar al MAES dentro del paradigma de formación del profesorado como sujeto reflexivo que resuelve problemas desde la investigación en la acción (Marcelo, 1989; Villar, 1990). Un verdadero profesional es capaz de enfrentarse a problemas de naturaleza práctica en contextos complejos desde la *reflexión en la acción* (Schön, 1983; 1987).
- OBJETIVO 2: indagar el proceso de transformación docente respecto a la visión de la enseñanza de la literatura y delimitar la incidencia de la formación del MAES. Seguimos a Sanjuan (2011, p. 95) reivindicando una mayor atención a la educación literaria en las escuelas ya que, ni los currículos oficiales, ni los libros de texto, ni los enfoques metodológicos predominantes la auxilian.
- OBJETIVO 3: analizar testimonios sobre la confrontación entre la identidad profesional adquirida en el MAES y la realidad del aula. Se establece, según Pérez (2006, p. 169), un encuentro con la realidad de los centros donde las asignaturas dejan de ser autosuficientes para contribuir a la cualificación del

estudiante en el ejercicio de la docencia.

- **OBJETIVO 4:** determinar las debilidades y fortalezas así como las amenazas y oportunidades en la formación inicial docente a través de una matriz DAFO, tomando como referencia la especialidad de Lengua española y Literatura en el MAES de la UCA.

2.1. Participantes

La población de estudio se compone de los 18 estudiantes que concurrieron a la especialidad de Lengua Española y Literatura en 2013/2014 en el MAES de la UCA. Al ser un estudio de caso único, se ha tomado la totalidad de la población (N= 18), considerada como la clase, coincidiendo con la muestra (n= 18). De esta forma, los errores aleatorios de muestreo desaparecen, siendo los errores sistemáticos aquellos que únicamente podrían alterar las estimaciones presentadas.

La población de estudio se estratifica en relación con los estudios de procedencia y sus perfiles de afinidad, según se aprecia en la *Tabla 2*.

Tabla 2
 Informantes y estudios de procedencia.

PERFIL DE AFINIDAD	ÁREA DE DOMINIO EPISTEMOLÓGICO DEL CONOCIMIENTO OBJETO DE ENSEÑANZA																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Totalmente afín (100%) con dominio de los aspectos referidos a la lengua y la literatura																		
Perfil afín (70%) con necesidad de nivelación en aspectos referidos a la lengua o la literatura																		
Perfil afín (30%) con necesidad de nivelación en aspectos referidos a la lengua y la literatura																		
Perfil no afín (0%)																		
INFORMANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
INDICADOR ESTUDIOS DE PROCEDENCIA	1												2	3	4	5		

Nota: ESTUDIOS DE PROCEDENCIA: (1) Filología Hispánica, (2) Teoría de la Literatura, (3) Filología Árabe, (4) Filología Clásica, (5) Periodismo.

2.2. Técnicas e instrumentos

La metodología se sitúa dentro del paradigma mediacional (Esteve, 1997) y responde a varios métodos al estimarse oportuna la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas para asegurar la validez o confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1989. Citado por Tobin y LaMaster, 1995, p. 227) -figura 2-:

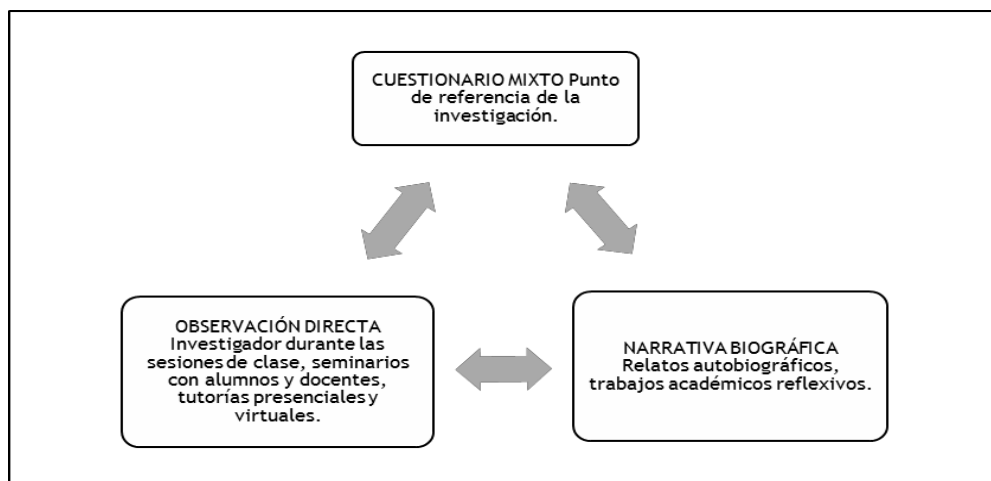


Figura 2. Triangulación metodológica de la investigación.

Desde la perspectiva cualitativa, es una investigación *etnográfica centrada en creencias*, cuyo objetivo es aportar datos sobre las actividades, perspectivas y creencias de los participantes en los escenarios educativos -docentes y alumnado- con el fin de obtener explicaciones, delimitar patrones de comportamiento y establecer líneas de actuación (Mendoza, 2003).

Desde el prisma cuantitativo, es una investigación *descriptiva* ya que, a través de un cuestionario, se ha pretendido conocer las actitudes, las creencias, los comportamientos, opiniones, hábitos e ideas de los sujetos investigados (McMillan y Schumacher, 2006).

Las creencias de los sujetos con respecto a la Didáctica de la Literatura se analizan atendiendo a los criterios de la *Tabla 3*:

Tabla 3
 Ejes abordados, subdimensiones e Instrumentos.

EJE ABORDADO	SUBDIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
Experiencias previas	1.1 MODELOS	Relatos autobiográficos de etapas anteriores como discentes.
Ideas previas sobre la formación inicial	1.2 A PRIORIS	
Desarrollo de contenidos del MAES.	2.1 FORMACIÓN	Cuestionario y TFM
Confrontación de modelos en los centros	2.2 PRÁCTICAS	Cuestionario, memorias de <i>Prácticum</i> y diarios de clase.

2.2.1. Cuestionario

Este instrumento, con el que se han abordado las subdimensiones “2.1. Formación” y “2.2. Prácticas”, ha servido de hilo conductor en el proceso de investigación puesto que sus resultados han permitido constatar la evolución de sus creencias apriorísticas en relación con la enseñanza de la literatura. Mendoza (2003, p. 21) señala que “toda actividad didáctica está mediatizada, filtrada, por las ideaciones de profesores y alumnos; tales ideaciones, por tanto, son un condicionante esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, un factor educativo de primer orden.”

Se elaboró un cuestionario mixto *ad hoc* con Google Drive (<https://docs.google.com/forms/d/14pgJA99kLo2w0UmpZcxil5UFUgaBhJDifGrTa2Slf78/viewform>), según las propuestas de McMillan y Schumacher (2006) y las líneas de orientación para la redacción de enunciados efectivos, marcadas por Babbie (2001). El diseño de ítems ofrecía preguntas de carácter cerrado, para examinar aspectos específicos; y abierto, que enriquecieron la investigación al ofrecer datos no contemplados en principio. Los ítems se confeccionaron a partir de los presupuestos reseñados por autores de referencia en la didáctica de la literatura -tales como Lomas (2010), Mendoza (2002), Cassany (2012), Ballester (2015)- para una educación literaria escolar.

La consulta a los expertos confirmó la validez de los contenidos ya que, por un lado, los ítems abarcaban las dimensiones del estudio y, por otro, no existían sesgos de cumplimentación (error de tendencia central, de proximidad en las respuestas o ambigüedades). En la *Tabla 4* se especifican los ítems y objetivos que se asociaron a las subdimensiones incluidas en la *Identidad docente*:

Tras consultar a expertos, que remitieron sus aportaciones; los ítems se asociaron con las subdimensiones de la *Identidad docente* y los objetivos específicos de la investigación:

Tabla 4
 Relación de preguntas consignadas en el cuestionario y objetivos.

SUBDIMENSIÓN 2.1: FORMACIÓN	
EJE ABORDADO: Desarrollo de contenidos de los módulos específicos del MAES	OBJETIVOS
1. En tu opinión, enseñar literatura supone:	
a) Relacionar la teoría literaria con el contexto histórico	
b) Partir de las vivencias del alumnado para acercarle al texto literario	OBJETIVO 2
c) Realizar comentarios literarios de textos	
d) Leer, comprender y disfrutar textos literarios	
4. ¿Cómo definirías el concepto de intertextualidad?	OBJETIVO 2
6. ¿Crees que es necesario recurrir a la intertextualidad para conseguir desarrollar la educación literaria del alumnado del siglo XXI?	OBJETIVO 2 OBJETIVO 3

a) Sí	
b) No	
8. Para enfocar la enseñanza de la literatura lo mejor es...	
a) centrarse en el texto, el autor y la época siguiendo un orden cronológico	OBJETIVO 2
b) centrarse en los contenidos y actualizar el currículum para facilitar el acceso a la literatura clásica desde las vivencias del adolescente actual	
9. ¿Consideras internet una buena herramienta educativa de cara a la enseñanza de la literatura?	
a) Más que beneficio representa perjuicio porque distrae a los alumnos del objetivo	OBJETIVO 2
b) Se deben utilizar lecturas interactivas para fomentar el hábito lector	OBJETIVO 3
c) Los libros digitales favorecen la lectura del alumnado	
d) Las redes sociales, la prensa digital y las páginas web son formas de lectura como cualquier otra	
23. ¿Consideras adecuado emplear adaptaciones de clásicos literarios para la enseñanza de la literatura?	
a) Son útiles para acercar la lectura a los más jóvenes	OBJETIVO 2
b) El texto literario debe leerse tal y como fue concebido por su autor	OBJETIVO 3
c) En ocasiones me parecen adecuadas, pero no siempre	
d) Destrozan el texto original	
24. ¿Qué opinión te merece la enseñanza de autores clásicos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante la Educación Secundaria Obligatoria?	
a) Exigen un nivel de conocimiento elevado que está lejos del alcance del alumnado	
b) Es difícil trabajar los textos por la distancia temporal y su elaborado lenguaje	OBJETIVO 2
c) Forman parte del currículum oficial, por lo que han de trabajarse en cualquier caso	OBJETIVO 3
d) Es suficiente con elegir fragmentos significativos y representativos de cada época	
e) Se pueden utilizar otros textos que cumplan funciones similares, sin acudir directamente a la fuente	
26. Para preparar una secuencia didáctica en la que se trabajen los clásicos literarios, ¿utilizarías exclusivamente las fuentes originales?	
a) Sí y, si es posible, se debe leer la obra al completo	
b) Sí, pero solo a través de fragmentos	OBJETIVO 2
c) Trataría de emplear textos originales, pero también adaptados para que conozcan la obra original y a su vez puedan entender su contenido	OBJETIVO 3
d) Solo utilizaría adaptaciones de los clásicos	
28. En definitiva, para ti, ¿qué es enseñar literatura?	OBJETIVO 2
SUBDIMENSIÓN 2.2: PRÁCTICAS	
EJE ABORDADO: Confrontación de modelos en los centros	OBJETIVOS
2. El docente que tuteló tu fase de prácticas, según su actitud, entendía la enseñanza de la literatura como:	OBJETIVO 1
a) Relacionar la teoría literaria con el contexto histórico	OBJETIVO 2
b) Partir de las vivencias del alumnado para acercarle al texto	

literario	
c) Realizar comentarios literarios de textos	
d) Leer, comprender y disfrutar textos literarios	
e) Ninguna de las afirmaciones anteriores	
3. La enseñanza de la literatura en la escuela de hoy se enfoca desde:	
a) Una perspectiva historicista	OBJETIVO 1
b) Desde las vivencias del alumnado y el disfrute de los textos	OBJETIVO 2
5. ¿Crees que los docentes de la escuela de hoy se sirven del concepto de intertextualidad para enseñar literatura?	
a) Sí	OBJETIVO 1
b) No	OBJETIVO 2
7. ¿Apreciaste un trabajo eficaz de la literatura juvenil en tu aula de prácticas?	
a) Sí, el alumnado debía leer distintas obras a lo largo del curso	
b) Sí, el docente fomentaba la lectura desde el antes, el durante y el después	OBJETIVO 1
c) No, no había representación de obras juveniles	OBJETIVO 2
d) No, se leía con el único objetivo de encarar un examen de control	
En tu aula de prácticas, ¿con qué frecuencia se llevaban a cabo las siguientes actividades?	
10) Leer en silencio	
11) Resolución de preguntas de comprensión lectora	
12) Leer en voz alta	
13) Comentar en voz alta	
14) Aprender nuevo vocabulario	
15) Resumir las lecturas realizadas	OBJETIVO 1
16) Señalar las ideas principales de un texto	OBJETIVO 2
17) Relacionar la lectura con otras lecturas	
18) Relacionar la lectura con canciones, series o películas	
19) Comentar textos literarios	
20) Leer textos desde un enfoque interdisciplinar	
21) Debatir sobre las lecturas	
22) Cambiar el código del texto	
25. ¿De qué modo crees que reaccionan los alumnos ante la lectura de la literatura clásica?	
a) Tienen serias dificultades a la hora de recepcionar el texto	OBJETIVO 1
b) Necesitan realizar una lectura guiada para poder comprender el texto	OBJETIVO 2
c) En el aula es posible encontrar todo tipo de reacciones al respecto	
27. ¿En tu centro de prácticas se leía literatura juvenil en clase? Si es así, ¿Cuáles eran los títulos más repetidos?	OBJETIVO 2

Los datos del cuestionario se contrastaron con relatos autobiográficos y trabajos académicos; pues, según Marcelo (1994), en la formación inicial del profesorado, se precisa una serie de técnicas estructuradas para averiguar los esquemas de enseñanza de los aprendices y transformarlos: análisis de casos,

biografías personales y teorías implícitas -idea reforzada por Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Riera (2000), al sostener que para formar docentes es indispensable comprender de qué modo se construye su pensamiento, formado por creencias, representaciones y saberes-.

2.2.2. Relatos autobiográficos

Dado que las historias de vida constituyen una opción para visibilizar las “narraciones de escuela que responden a lo que el profesorado vive en su cotidianidad y para lo que va construyendo una realidad que le permite actuar”, Rivas (2014, p. 10); se pidió a los informantes que escribieran un relato autobiográfico con sus experiencias como discentes de literatura en sus estudios conducentes al MAES.

Las historias de vida, según Chárriez (2012), revelan las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transformación de su experiencia vital. Por tanto, este instrumento será básico para nuestro estudio ya que servirá para reflexionar sobre la influencia que algunos profesores han ejercido sobre los estudiantes.

Dado que es lo particular y lo general lo que influye sobre las personas y sus emociones, Clandinin y Connelly (1998), los relatos autobiográficos del alumnado permitieron indagar sobre los *a priori* obtenidos de sus experiencias vitales y la confrontación de modelos una vez finalizado su proceso formativo.

2.2.3. Trabajos académicos reflexivos

Brubacher, Case y Reagan (2000) señalan que la enseñanza entrena tanto elementos propios de la sensibilidad artística como de la capacidad técnica, y que una buena praxis educativa es imposible sin ambos elementos.

Al considerar que la formación inicial se sustenta en la capacidad reflexiva, el alumnado del MAES debe demostrarla principalmente en dos trabajos (consulta: <https://posgrado.uca.es/master/profesorado>):

- La memoria de *Prácticum*, compuesta por tres elementos: el diario de clase, las evidencias sobre actuaciones en el centro y el portfolio. El alumnado cuenta con una supervisión desde la universidad y una tutorización desde el centro docente. Además, durante el *Prácticum*, se organizan seminarios para instarles a focalizar su mirada en aquellos aspectos que propicien la reflexión sobre los contenidos teóricos desarrollados en los diferentes módulos y su repercusión en la realidad educativa cuando son experimentadas en el contexto real de aula (Cancelas y Romero 2014, p. 7).
- El TFM de síntesis reflexiva debe evidenciar los aprendizajes adquiridos a lo largo del Máster, vinculando las prácticas en centros con los contenidos teóricos.

Se analizaron las 18 memorias de prácticas realizadas por el alumnado y 16 TFM de síntesis reflexiva, siguiendo los criterios de la narrativa biográfica -(Rivas, 2014)-. De esta forma, se ha querido dar voz a los sujetos de la investigación para facilitar la triangulación de las diversas informaciones. Así, se han adoptado distintas perspectivas en la interpretación de los datos y fuentes para corroborar los pormenores (Janesick, 1998. Citado por McMillan y Schumacher, 2006).

3. Resultados y hallazgos

El análisis cuantitativo de los datos se realizó mediante el programa *Statistical Product and Service Solution* (SPSS), versión 22. Los resultados más relevantes se estructuraron tomando como referencia los primeros hallazgos y estos se apostillaron con la información recabada de la observación directa y la narrativa biográfica:

HALLAZGO 1: No existe correlación entre las creencias de los estudiantes del MAES y las prácticas educativas que perciben en las aulas en relación con la idea de “qué es enseñar literatura”. Los resultados de los ítems 1 y 28 demuestran que los estudiantes consideran que la enseñanza de la literatura debe planificarse a partir de las vivencias de los adolescentes (44,4%) y el disfrute de los textos literarios (50%).

“Enseñar literatura consiste en fomentar el hábito lector desde la lectura de grandes autores y obras de literatura juvenil para entender los grandes temas y tópicos que marcan al ser humano” (C28_5)².

“Por muy antiguo que fuera el texto, siempre se relacionaba el tema con una inquietud que nos preocupaba como adolescentes: la libertad, la necesidad de escapar y descubrir otros mundos, el poder del dinero, la fama o la honra, las creencias religiosas, el amor... vista así la literatura no parecía algo ajeno a nosotros” (RA_2).

Sin embargo, los ítems referidos a la observación en el aula y al tutor, -*figura 3*- manifiestan una perspectiva historicista (94,4%) -ítem 3-, basada en prácticas tradicionales, como relacionar la teoría con el contexto histórico (38,9%) y el comentario de textos (27,8%) -ítem 2-; ofreciendo un valor residual del 5,6% los casos en los que se acercaba al alumno el texto desde sus propias vivencias.

² Testimonios codificados según criterio: RA: Relato autobiográfico. MP: Memoria de Prácticas. TFM: Trabajo Fin de Máster. C: cuestionario (p. ej., C28_5: 28, ítem del cuestionario; 5, estudios de procedencia -consignados en la Tabla 2-).

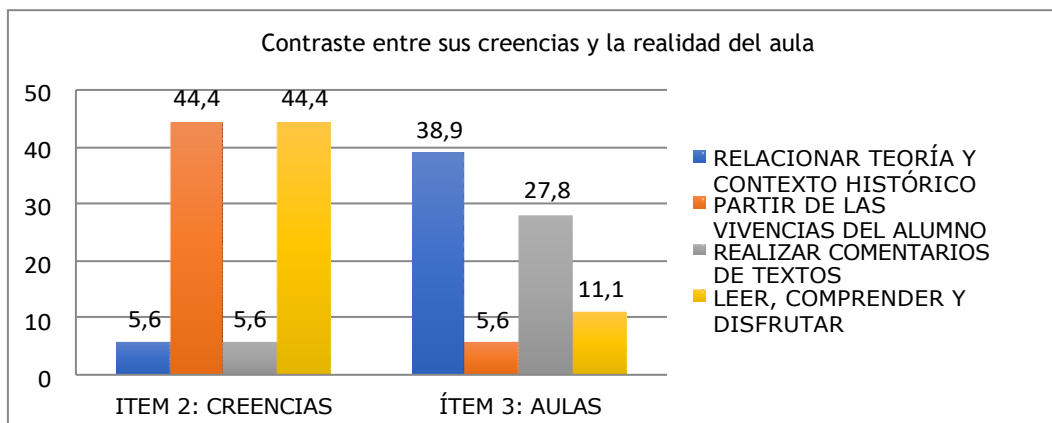


Figura 3. Concepción de la enseñanza de la literatura

“Se dedicaban a seguir el manual de la editorial Anaya, a estudiar el contexto histórico de cada etapa, las biografías de los autores, los recursos estilísticos... para luego hacer comentarios de textos en los que había que identificar contexto, autor, recursos... Se estudiaba la literatura como teoría literaria e historia” (RA_3).

HALLAZGO 2: En las aulas se observa una tendencia hacia las actividades tradicionales -*figura 4*-. En una escala de valoración de frecuencia (cinco valores que oscilan entre *Nunca*, como valor cero; y *Siempre*, valor máximo), observamos las tendencias metodológicas: por un lado, las actividades de corte historicista -ítems 11, 12, 14, 15, 16, 19- ofrecen porcentajes elevados:

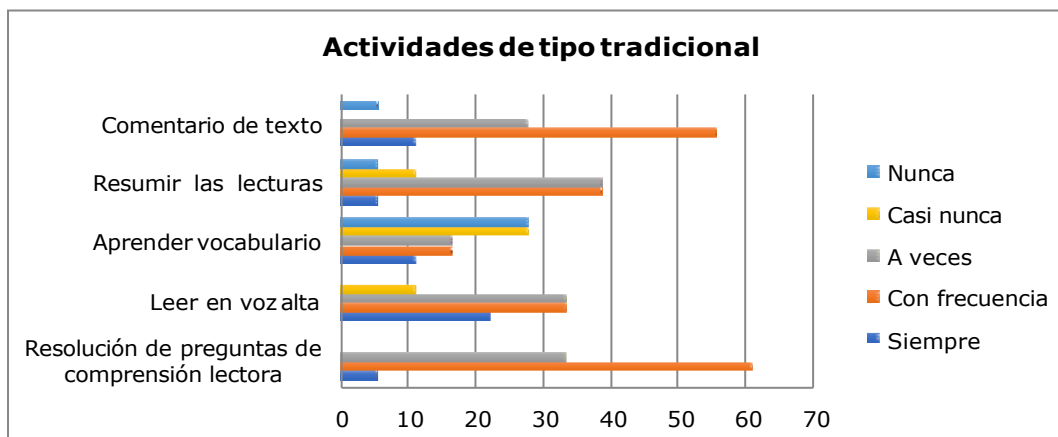


Figura 4. Frecuencia de realización de actividades de corte historicista.

“Le pedí que me enseñara el examen del lunes y pude ver que sería tradicional: comentario de texto, preguntas a desarrollar, análisis sintáctico...” (MP_1)

Mientras que las que se plantean desde compartir la lectura y crear espacios lectores en el aula -ítems 10, 13, 21, 22- ofrecen índices de frecuencia menores - figura 5-:

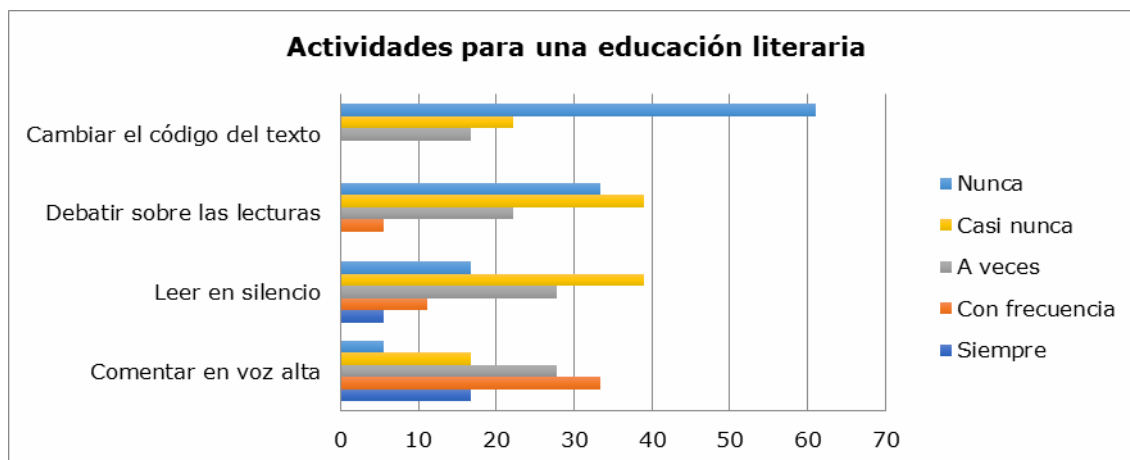


Figura 5. Frecuencia de realización de actividades para la formación lectora y literaria.

“Otra cuestión fascinante para mí era cómo el profesor nos animaba a imitar a los clásicos y a escribir nuestras propias producciones literarias, incluso a convertir un relato en poema y viceversa. Nos lanzábamos a escribir pequeños relatos o poemas que luego presentaríamos a certámenes literarios” (RA_1).

HALLAZGO 3: La figura del docente como mediador constituye la principal opción para acercar la lectura de los clásicos entre los adolescentes. A pesar de que los estudiantes del MAES consideran que la literatura presenta dificultades para los alumnos de secundaria -ítem 24- debido a la distancia temporal y su elevado lenguaje (55,6%); consideran -ítem 25- que este escollo puede superarse cuando estos son guiados y acompañados en la lectura (61,1%).

“Después de haber disfrutado durante las clases del Máster con esta idea, para mi grupo de 3º de ESO propuse realizar el Fomento Lector de *La Celestina*. Para dicho Plan, utilicé muchos de los recursos aprendidos durante el Máster y el resultado fue muy satisfactorio, como reconoció mi tutora.” (TFM_3)

HALLAZGO 4: Los estudiantes del MAES conciben acercarse a los clásicos desde la educación literaria y el fomento de la lectura desde una visión curricular mediante:

- Las vivencias de los propios alumnos y la actualización de los temas universales (94,4%) frente a una visión diacrónica de la literatura y el estudio del autor, la obra y su época (5,6%) -ítem 8-.

“¿De qué nos sirve que un alumno sepa dónde nació Cervantes y por qué le llamaban “el manco de Lepanto” si no es capaz de disfrutar con un pasaje de *El Quijote*? Los docentes debemos conectar la Literatura con el contexto real de nuestros estudiantes y hacerles ver que hay situaciones y

emociones que son universales, y que a través de la literatura pueden comprender su realidad más inmediata. No significa esto que debamos eliminar de cuajo la historia de la literatura porque hay determinadas obras que serían imposibles de comprender sin su contexto.” (TFM_1)

- Las adaptaciones de obras clásicas son contempladas por el 100% -ítem 26- al incluir tanto textos originales como adaptaciones. Esta idea se refuerza en el ítem 23 puesto que el 77,8% considera que son útiles para acercar a los clásicos a los más jóvenes, y el resto de informantes, el 22,2%, las considera adecuadas pero no siempre.

“Continúo con la Edad Media, en este caso se centra en los Cantares de Gesta y más concretamente en el *Cantar del Mio Cid*. Para ello, cada grupo recibe tres textos, que se corresponden con los diferentes cantares. Cada uno se ha extraído de una versión diferente. Se entregan de forma desordenada y los alumnos, partiendo de su lectura y apoyándose luego en la teoría que aparece en el libro, realizarán varias actividades. El primer texto es un cómic que se corresponde con un texto propuesto en las actividades de esta parte del tema.” (MP_1)

- Respecto a la formación lectora, los ítems 7 y 27 hacen referencia a un tema desarrollado en la asignatura de *Complementos de formación* del MAES: la literatura de la adolescencia y la juventud (LAJ). Las respuestas obtenidas indican la observación del enfoque académico como vía de acceso -el 44,4% se la abordaba mediante un examen control de la lectura o no se trabajaban (16,7%), sumando un 38,9% entre los procesos propios del fomento lector y la lectura individualizada de libros.

“En la materia de Griego I realicé una tarea basada en la lectura del libro *Los viajes de Ulises*, pues se trata del libro que utilicé para realizar un trabajo de fomento de la lectura dentro de una asignatura del máster: complementos de formación y aprendizaje en la especialidad de lengua y literatura.” (MP_4)

- Otro aspecto desarrollado en las asignaturas del MAES fue las posibilidades didácticas de la teoría de la recepción y de la literatura comparada a través de los procesos de intertextualidad. En este sentido, tanto las estrategias de conexión intertextual -ítem 17- como con otros modelos de recepción (películas, canciones...) -ítems 5 y 18- no se observaron durante el periodo de prácticas -100%, Nunca-; mientras que ellos lo consideran oportuno para el desarrollo de la educación y formación literaria (100%, Sí).

“En la primera sesión, trabajaremos una actividad sobre literatura comparada. En primer lugar, haremos un visionado sobre el cuento los vicios y las virtudes en http://www.youtube.com/watch?v=th7W9oE_Sdk. Tras él, les pediré un resumen del vídeo. Luego, les entregaré un texto con el cuento impreso y una serie de actividades, reflexionando tanto en

él como en el vídeo. Así, asimilarán tanto lo oído en el vídeo como lo leído en el texto.” (MP_1)

- Respecto a Internet y fomento lector -ítem 9-, más que un perjuicio (5,5%), consideran que las redes sociales, la prensa digital o las páginas web deben ser tratadas en el aula (44,4%) y se deben utilizar las lecturas interactivas para fomentar la lectura (44,4%).

“He estado entretenido, junto al coordinador TIC, creando un foro en la plataforma *Moodle* del IES destinado a interactuar con los alumnos en mi unidad didáctica. He creado un espacio al que he denominado “tendedero virtual” basado en las ideas adquiridas en el máster y en mi propio tema abierto en el foro de la asignatura de complementos de formación.” (MP_2)

- Finalmente, desde un planteamiento integrador del currículo y desde el desarrollo de las competencias educativas, consideran que se debe planificar la literatura desde una visión interdisciplinar; sin embargo, -ítem 20- la frecuencia detectada en el aula es mínima ya que el 66,1% indicó que nunca se dieron en el aula, a lo que se le añadiría un 27,8% entre “Casi nunca” y “A veces”, siendo el 11,1% el porcentaje que representa a “Con frecuencia”.

“Uno de los aspectos fundamentales de la unidad estaba relacionado con la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias con el objetivo de contribuir al desarrollo de la Competencia Artística y Cultural. La idea era además proveer a la unidad de un enfoque multidisciplinar ya que se relacionaron contenidos literarios con otras manifestaciones artísticas: el teatro y la música. Sin embargo, esto no se practica en el centro donde a pesar del buen ambiente cada Departamento actúa de forma independiente” (MP_1)

4. Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que el MAES supone un salto cualitativo en la formación inicial docente en general y en la educación literaria en particular. El módulo específico de enseñanza de las lenguas y la literatura culmina el viaje iniciático del *saber* literatura al *saber enseñar* en la incesante búsqueda para forjar jóvenes lectores.

Concluimos este estudio elaborando, a partir de los testimonios del alumnado y de las ideas aportadas en investigaciones precedentes, una matriz DAFO sobre el MAES en la UCA -Figura 6- para determinar las debilidades y fortalezas -factores internos- y las amenazas y oportunidades -factores externos- y reflexionar sobre la optimización de esta formación en el futuro.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<p>Ausencia de itinerario de nivelación:</p> <p>“Mis estudios no provienen de la rama filológica. Este hecho ha supuesto para mí sobre todo en los módulos que estaban estrictamente relacionados con la especialidad, una fuente de inseguridad importante” (TFM_5)</p> <p>Falta de identidad profesional desde las humanidades:</p> <p>“Cuando me preinscribí, pensaba protagonizar una metamorfosis que me ayudara a pasar de filóloga a profesora de Lengua española y Literatura.” (TFM_1)</p>	<p>Expectativas negativas:</p> <p>“El Máster de profesorado lo juzgaba, como un mero trámite” (TFM_4)</p> <p>Pervivencia de enfoques historicistas en el aula.</p> <p>Escasa duración del MAES:</p> <p>“creo que el período de prácticas es el momento más importante de todo el máster, ponemos en acción todo lo aprendido en los módulos teóricos. Debería ser más largo y cerrar el máster, para poder plasmar toda la teoría en el centro.” (TFM_1)</p>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<p>Coordinación entre universidad y escuela en el <i>Prácticum</i>:</p> <p>“En mis prácticas, he estado en contacto con mi tutora de la Universidad. Mi tutora del Centro, también ha asistido a seminarios en los que se le ha informado de sus funciones.” (TFM_1)</p> <p>Profesorado especialista en DLL, aunándose investigación y experiencia docente en secundaria:</p> <p>“Pensaba que se trataría de profesores universitarios sin experiencia en la docencia en institutos o en el contacto con adolescentes. De ser así, las clases serían demasiado teóricas y los contenidos no los veríamos llevados a la práctica. Me equivoqué” (TFM_1)</p> <p>Relación teoría/práctica (Martínez y Villardón--Gallego, 2015):</p> <p>“Las experiencias vividas en el Máster han provocado un gran crecimiento a nivel personal y profesional. Voy a hacer un recorrido mostrando los contenidos teóricos y la influencia que han tenido en mis prácticas como docente.” (TFM_4)</p>	<p>Creación de itinerarios formativos de nivelación epistemológica para titulaciones afines.</p> <p>Desarrollo del <i>conocimiento pedagógico especializado</i> (Imberón, 2007):</p> <p>“Considero que realizar un máster que capacite para la docencia, puede darme bastantes claves para adquirir los conocimientos y la seguridad necesaria para enfrentarme a una clase real, tanto en aspectos didácticos como en la actitud que debe tener un buen docente.” (TFM_5)</p> <p>Creación de <i>tercer espacio</i> educativo (Zeichner, 2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fortaleciendo las relaciones entre universidad y escuela (Mayoral y Castelló, 2015) – Fomentando la investigación en la acción entre los docentes (Pérez, 2000) – Elaborando un <i>corpus</i> de buenas prácticas en educación literaria que sitúe a los estudiantes del MAES ante la futura docencia (Romero y Jiménez, 2014)

Figura 6. Matriz DAFO sobre formación inicial del MAES.

Tras este análisis contrastivo, queremos indicar que no se han pretendido generalizar los resultados, sino plantear un foro de discusión desde una perspectiva narrativa biográfica donde emerjan las reflexiones de los verdaderos destinatarios de la formación inicial: los futuros docentes de lengua y literatura.

Además, ofrecemos una vía de diálogo para reflexionar sobre una formación, vinculada durante tiempo al CAP, que ha mantenido una constante queja entre los propios docentes debido a la falta de preocupación de las administraciones para asumir que enseñar en secundaria no supone exclusivamente el dominio de la materia disciplinar. El MAES, para los estudiantes, comienza a ser una alternativa al pensamiento espontáneo y vinculado a las experiencias y modelos vividos en sus etapas anteriores a la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research*. (9th ed.). Belmont: CA Wadsworth/Thomson Learning.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la lengua y la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 25-36. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182/162>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza, en G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria* (pp. 9-18). Barcelona: Graó.
- Brubacher, J. W., Case, Ch. W. y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y educación*, 17-18, 25-40.
- Cancelas, L. y Romero, M. F. (2014). Presentación: El máster de profesorado y la formación inicial en la enseñanza de lenguas y literatura. *Lenguaje y Textos*, 39, 5-8.
- Cassany, D. (2012). En_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative research* (pp. 150-178). Thousand Oaks: CA Sage Publishers.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, 50-67.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *Comunicación, lenguaje y Educación*, 9, 21-32.
- Esteve, J. M. (1979). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Feliz, T. y Ricoy, M. C. (2008). La formación inicial de los profesores de secundaria. En J. Cardona (Coord.), *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores* (pp. 39-78). Madrid: Sanz y Torres.
- García, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Lampert, M. (2011). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-24.
- Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (2ª Ed.) Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PUP.
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015) La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 452-467. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL10.pdf>
- Mayoral, P. y Castelló, M. (2015) Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 346-362. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL4.pdf>
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. (5ª Ed.) Madrid: Pearson.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y literatura*, 12. Universidad de Zaragoza: ICE.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la comprensión lecto-literaria*. Madrid: Aljibe.
- Pérez, M. (2000) Proceso metodológico seguido desde la formación inicial para asesorar al centro educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41COL2.pdf>.
- Pérez, Á. I. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*, 17, 51-73.
- Perrenoud, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Rivas, I. (2014). Narración y realidad. Otra mirada de la escuela. En V. AMAR (Coord.), *Recuperar y compartir la memoria de la escuela* (pp. 9-11). Granada: GEU.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2014). El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo. *Lenguaje y textos*, 39, 49-59.
- Ruíz Bikandi, U. (coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall.
- Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de <https://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tobin, K. y LaMaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225-242.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.