

## Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO

**Lucía Hernández-Heras**   
Universidad de Zaragoza, España  
[lhernandezheras@unizar.es](mailto:lhernandezheras@unizar.es)

**Rosa Tabernero-Sala**   
Universidad de Zaragoza, España  
[rostab@unizar.es](mailto:rostab@unizar.es)

**Diana Muela-Bermejo**   
Universidad de Zaragoza, España  
[dmuela@unizar.es](mailto:dmuela@unizar.es)

Recibido: 28/06/2023

Aceptado: 03/03/2024

### Resumen

Mediante este estudio de caso se pretende explorar las creencias, representaciones y saberes de docentes de Educación Secundaria, considerados como expertos, sobre la lectura de los clásicos, uno de los asuntos más debatidos en la didáctica de la literatura, en virtud de los bajos índices de lectura de estas obras que presentan los adolescentes. Para ello, se ha entrevistado individualmente a seis profesores con más de diez años de experiencia, filólogos y con una tesis doctoral. Asimismo, se llevó a cabo un grupo de discusión. Para analizar los datos, se realizó una codificación, con el apoyo del software *Nvivo*, tanto de las entrevistas como del grupo de discusión, que revirtió en dos sistemas de categorías. Posteriormente, esta información se analizó desde un prisma interpretativo-hermenéutico. Los resultados muestran que la lectura de los clásicos es problemática para los docentes, pues, en la mayoría de los casos, existe un contraste entre lo que desean y lo que se sienten obligados a hacer por la oposición que se da entre sus autocreencias y sus heterocreencias.

**Palabras clave:** Creencias; profesores; Educación Secundaria; clásicos literarios; literatura.

**Cómo citar:** Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., & Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2).  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.2.445](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445)



## Beliefs, representations and knowledge of expert teachers on the reading of classics in Secondary Education

**Lucía Hernández-Heras**   
Universidad de Zaragoza, España  
[lhernandezheras@unizar.es](mailto:lhernandezheras@unizar.es)

**Rosa Tabernero-Sala**   
Universidad de Zaragoza, España  
[rostab@unizar.es](mailto:rostab@unizar.es)

**Diana Muela-Bermejo**   
Universidad de Zaragoza, España  
[dmuela@unizar.es](mailto:dmuela@unizar.es)

Received: 28/06/2023

Accepted: 03/03/2024

### Abstract

The aim of this case study is to explore the beliefs, representations and knowledge of secondary school teachers, considered to be experts in reading the classics, one of the most debated issues in the teaching of literature, due to the low rates of reading these works among adolescents. For this purpose, six teachers with more than ten years' experience, philologists and with a doctoral thesis were interviewed. A focus group was also created. To analyse the data, both the interviews and the discussion group were coded with the help of Nvivo software, which resulted in a system of categories. Subsequently, this information was analysed from an interpretative-hermeneutic perspective. The results show that the reading of the classics is problematic for teachers, as in most cases there is a contrast between what they want and what they feel obliged to do because of the opposition between their self-beliefs and their hetero-beliefs.

**Keywords:** Beliefs; teachers; Secondary Education; classics (literature); literature.

**How to cite:** Hernández-Heras, L., Tabernero-Sala, R., & Muela-Bermejo, D. (2024). Beliefs, representations and knowledge of expert teachers in reading the classics in Secondary Education. *Ocnos*, 23(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.2.445](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445)



## INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo aborda las creencias de los profesores acerca de la lectura de los clásicos, uno de los temas más debatidos en Didáctica de la Literatura (Ayuso-Collantes, 2020; Sotomayor, 2013). Se trata, por tanto, de conocer mejor las características de este tema mediante el paradigma del pensamiento del profesor (Borg, 2003), con el fin de comprender los significados con los que viven esta experiencia los profesionales (Richards y Lockhart, 1998).

### *El pensamiento del profesor*

Durante su ejercicio, los maestros toman decisiones según su cultura de la enseñanza (Richards y Lockhart, 1998), que está determinada por su propia experiencia personal y formativa (Borg, 2003). En este sentido, el pensamiento docente se distingue por su sincretismo, puesto que se construye a partir de referencias personales y contextuales. De hecho, existe cierta disconformidad en cuanto al origen de las distintas influencias, ya que lo externo muchas veces se funde con lo interno. Para aclarar el origen de los factores que, interrelacionados, determinan las creencias docentes y su práctica, en la presente investigación se han introducido dos nuevos términos: las autocreencias, que se forman en torno al yo, y las heterocreencias, afectadas por un conocimiento sobre lo otro. En el primer conjunto, se agrupan factores como la personalidad (Woods y Çakir, 2011), la formación (Stickler, 2021) y la experiencia como docentes (Wanlin, 2009), mientras que en el segundo se hallan creencias sobre el alumnado (Chaharbashloo et al., 2020) y el contexto educativo, social y normativo en el que desarrolla su actividad el profesor (Stickler, 2021).

En la realidad, algunos de estos factores colisionan, lo que podría precipitar un choque entre lo que los docentes prefieren y lo que piensan que deben hacer (Cambra y Palou, 2007). Estas tensiones (Freeman, 1996), que obstaculizan la libertad del profesorado para desarrollar una práctica que sea compatible con sus intenciones, se generan por la interacción de las creencias centrales y las periféricas (Birello, 2012). Las primeras son estables y ejercen un influjo más poderoso en el comportamiento que las creencias periféricas, que tienen menor poder de convicción (Phipps y Borg, 2009). Lo que suele ocasionar estos enfrentamientos es, fundamentalmente, el cruce entre heterocreencias y autocreencias, por el que los docentes deben emprender acciones que a menudo chocan con su ideal de enseñanza. Estos enfrentamientos suelen ser fuente de “vulnerabilidad”, cuando los profesores sienten que padecen cierta falta de control (Kelchtermans, 2009, Chaharbashloo et al., 2020).

Dentro de la cantidad de paradigmas propuestos por los investigadores para examinar lo que piensan los profesores, se ha tomado como referencia el modelo de Creencias, Representaciones y Saberes (figura 1), propuesto por el grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (Cambra y Palou, 2007):

**Figura 1**

*Representación gráfica del sistema CRS*



Fuente: Elaboración propia a partir de Cambra y Palou (2007)

## *CRS sobre la lectura de los clásicos*

Definidos como modelo y parte del patrimonio cultural (Sullá, 1998), los autores clásicos trascienden cualquier época (Gadamer, 1977), ofrecen un sinfín de lecturas (Calvino, 1993), afectan la subjetividad e identidad de sus lectores (Bloom, 2000) y son fuente de placer (Calvino, 1993). Sin embargo, el sistema educativo español ha fracasado en el fomento de la lectura de autores clásicos, puesto que los adolescentes se decantan por los *best-sellers* de moda en detrimento de los títulos académicos (Granado y Puig, 2014; Dueñas, et al., 2014).

Según autores como Sotomayor-Sáez (2013) o Cañamares-Torrijos (2019), los motivos de este fracaso podrían ser la distancia temporal y cultural y la singularidad de su lenguaje; barreras que se han localizado, además, en estudios empíricos sobre la recepción de los clásicos entre el alumnado de Secundaria (Wood, 2017; Matruglio y Vale, 2019). También, la noción de obligatoriedad que caracteriza su tratamiento escolar, por la que muchos alumnos rechazan leerlos de antemano (Munita, 2016; Cañamares-Torrijos, 2019). Otro problema que se plantea es la madurez que demanda su comprensión a unos jóvenes que todavía están formándose como personas (Sotomayor-Sáez, 2013). Sumado a ello, Ayuso-Collantes (2020) recuerda que las múltiples opciones de ocio con las que se topa el alumnado hoy en día eclipsan otras alternativas más exigentes intelectualmente como el contacto con los clásicos.

No obstante, la bibliografía especializada atribuye múltiples beneficios a su lectura, que contribuye a la formación integral de los jóvenes, quienes requieren modelos para su crecimiento personal e intelectual. Los clásicos resultan fundamentales en la conformación de su identidad, puesto que, como experiencia intersubjetiva, suponen un encuentro con grandes voces. Así, mediante la contextualización diacrónica de las manifestaciones literarias en épocas y culturas distantes, el estudiante puede relativizar y analizar su lugar en el mundo. Puesto que se disponen como obras abiertas, ofrecen un sinfín de posibilidades para el debate en el aula y la práctica de la capacidad interpretativa del alumnado. Pero, sobre todo, importan por sus valores pedagógicos: los clásicos conectan con la experiencia lectora, al tiempo que ejemplifican la capacidad creativa de un idioma (Ayuso-Collantes, 2020). Por eso, pese a las barreras iniciales, los académicos afirman que los docentes tienen que promover su lectura, con vistas a que los alumnos adquieran la competencia necesaria para efectuar por sí mismos una beneficiosa selección de lecturas (Cañamares-Torrijos, 2019).

En contraste con la abundancia de estudios sobre creencias docentes en el campo específico de la enseñanza de las lenguas, la Didáctica de la Literatura todavía tiene mucho camino que recorrer. En este sentido, los estudios sobre la didáctica de los clásicos ponen el foco, sobre todo, en la consideración del profesorado sobre si se deben leer estas obras en Secundaria, el corpus de lecturas utilizado y en las estrategias más empleadas para estimular la lectura de estas obras (Athanasios y Sánchez, 2020; Elliot y Olive, 2019; Sanjuán, 2011). A excepción de López-Rodríguez y Núñez-Delgado (2023), ninguna de las investigaciones explora el tema desde el paradigma de la cognición docente, si bien este estudio descuida la influencia de elementos contextuales. Tampoco, la incoherencia que en muchas ocasiones se da entre lo que piensa el profesorado y lo que luego realiza en el aula a causa de la intervención de factores externos, como el currículo, las leyes educativas o las disposiciones estatales de evaluación.

Asimismo, frente a los estudios llevados a cabo en el contexto anglófono, el marco sociocultural del centro y del alumnado tiene muy poco protagonismo en los estudios realizados en España, si bien ni las investigaciones anglosajonas ni las hispanicas exploran la influencia del mundo digital en los hábitos culturales de los estudiantes. Además, frente al extranjero, donde el enfoque basado en las respuestas lectoras impera desde hace décadas, los estudios demuestran que en España todavía está implantándose (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023). Por ello, conviene seguir estudiando este proceso de instauración y su encaje en una tradición filológica muy ligada a una concepción patrimonial de la literatura (Sanjuán, 2011).

Ante esta escasez de estudios, se considera necesario realizar una investigación que, de forma exploratoria, contribuya a definir la didáctica de los clásicos en Secundaria y Bachillerato desde el paradigma de la cognición docente; más teniendo en cuenta que la Didáctica de la Literatura en España está viviendo una situación de renovación curricular y paradigmática con la entrada de la *Ley Orgánica*

3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En este sentido, la presente investigación se realizó en un momento de convivencia entre la ley anterior, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y la LOMLOE.

## METODOLOGÍA

### *Objetivos*

Esta investigación pretende conocer las características de la lectura de la literatura de autores clásicos en la actualidad a través del paradigma de la cognición del profesor para comprender cómo este tipo de obras se refiguran en contextos educativos. Los objetivos específicos se enumeran a continuación:

- Explorar las creencias, representaciones y saberes que manifiestan los docentes sobre la lectura de los autores clásicos.
- Conocer cómo describen el desempeño del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Comprender cómo conceptualizan los procedimientos que emplean y los factores que inciden en su práctica.

### *Diseño*

La investigación experimental aplicada al campo de estudio de las creencias de los profesores ha ignorado los componentes afectivos y cognitivos que caracterizan un saber directamente vinculado con la subjetividad (Tardiff, 2004). Por ello, el trabajo actual se enmarca en una metodología cualitativa.

Puesto que promueve la transmisión de las experiencias de los participantes, el estudio de caso contribuye a hacer emerger el conocimiento experiencial (Geertz, 1993), que constituye la base de nuestro objeto de análisis. De acuerdo con la clasificación de Stake (1994), esta investigación se enmarca en un estudio de caso intrínseco.

### *Participantes*

En esta investigación han participado 6 profesores considerados como “expertos”. Para definir esta cualidad se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Son graduados en Filología Hispánica.
- Imparten la asignatura de Lengua y Literatura castellanas en Secundaria o Bachillerato.
- Cuentan con más de 10 años de experiencia en las aulas.
- Han realizado una tesis doctoral. Estos docentes no solo reúnen conocimientos cosechados a través de la experiencia, sino que, además, atesoran conocimientos teóricos. Este hecho confiere mayor fiabilidad a los datos sobre una problemática –la lectura de los clásicos– que necesita de voces autorizadas.

Puesto que la investigación es anónima, a los docentes se les asignaron seudónimos: Ignacio, Rodrigo, Marta, Beatriz, Teresa y Laura.

## Técnicas de recogida de datos

Se ha utilizado la entrevista-semiestructurada, puesto que proporciona un acceso privilegiado al mundo vivido de los individuos (Kvale, 2013). Las entrevistas fueron registradas a través de audio y se transcribieron completamente. En lo que refiere al código de transcripción, se ha utilizado la propuesta de Calsamiglia-Blancafort y Tusón-Valls (1995) (tabla 1).

**Tabla 1**

### Código de transcripción

Símbolo	Significado
	Pausa corta (1''- 3'')
	Pausa media (4'' o más)
/	Entonación ascendente
¿?	Entonación interrogativa
::	Alargamiento de sonido
-	Corte abrupto de palabra
[texto]	Encabalgamiento
(( ))	Hecho no verbal
X	Palabra incomprensible
XX	Frase incomprensible
p	Dicho en voz baja
f	Forte (dicho en voz alta)
MAYUS	Mayor énfasis
<i>cursiva</i>	Palabra o expresión en otra lengua
Símbolos relativos al turno de palabra	
= =	Al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
=...= =...=	Solapamiento en dos turnos

Fuente: Calsamiglia-Blancafort y Tusón-Valls (1995)

Después de las entrevistas, se realizó un grupo de discusión con los participantes. Este método resulta apto, pues nos aproximará a los procesos colectivos de asignación de significado (Barbour, 2013). Como en la entrevista, se ha procedido a una transcripción íntegra de la conversación; también mediante el código de Calsamiglia-Blancafort y Tusón-Valls (1995). El grupo de discusión se realizó a través de una sesión de Google Meet, que fue grabada con permiso de todos los participantes (Ignacio, Laura, Rodrigo, Laura y Teresa). A Marta le fue imposible asistir al encuentro.

## Análisis de los datos

En una primera fase, se seleccionaron tres pre-categorías abiertas –“objeto de estudio”, “alumnado”, “estrategias docentes”–, elaboradas de acuerdo con los objetivos. Tras la transcripción, las pre-categorías se transformaron en macro-categorías y se añadieron varias macrocategorías y subcategorías emergentes. A continuación, se llevó a cabo la codificación de los datos a través de la herramienta *Nvivo 12*. Asimismo, corresponde apuntar que el análisis de las categorías, tanto de las entrevistas como del grupo de discusión, se ha llevado a cabo desde un prisma hermenéutico-interpretativo.

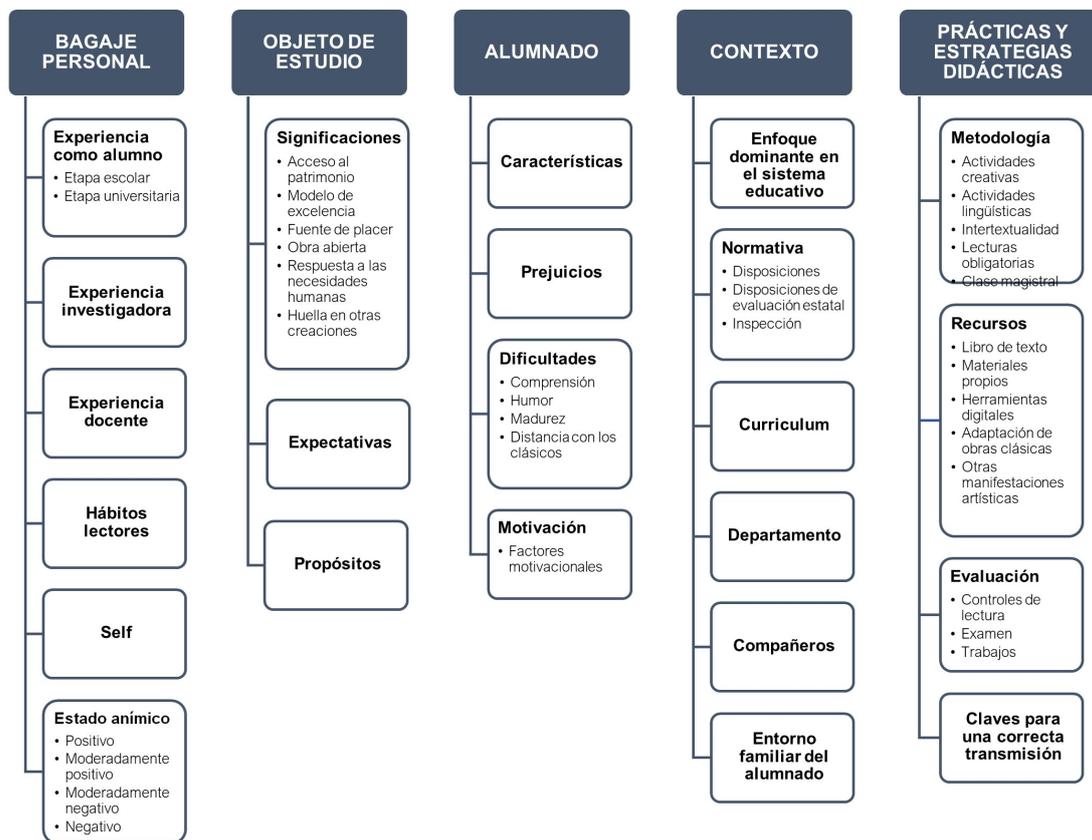
## RESULTADOS

### Resultados de las entrevistas

El sistema categorial de las entrevistas se muestra en la [figura 2](#).

Figura 2

Marco categorial (entrevistas)

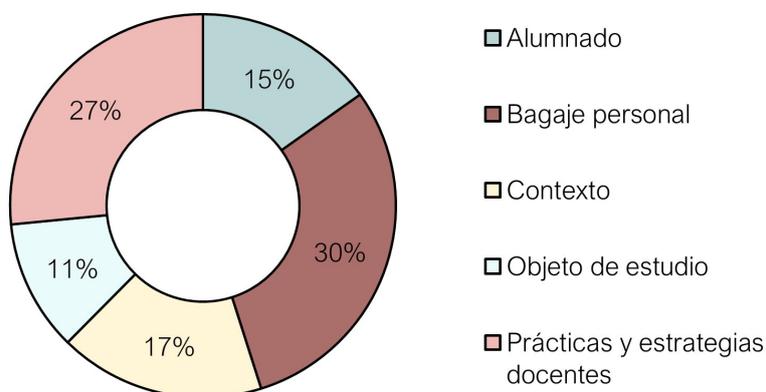


Fuente: Elaboración propia

Como muestra la [figura 3](#), la macrocategoría de “bagaje personal” es la que aglutina el mayor porcentaje de cobertura, seguida de “prácticas y estrategias docentes”. Estos resultados demuestran que los profesores abordaron los temas desde una perspectiva personal y subjetiva.

**Figura 3**

*Saturación de cada macrocategoría (entrevistas)*



Fuente: Elaboración propia

## CRS sobre el bagaje personal del docente

Entre sus categorías, la regresión a su periodo como alumno acaparó muchas de sus observaciones. Todos concuerdan en destacar el enfoque historicista que caracterizó su etapa escolar, si bien el modelo estructuralista también tuvo cierto peso. Con todo, los docentes guardan un grato recuerdo de su paso por el instituto, que se tradujo en un amor hacia lo literario que todavía hoy perdura. Los docentes recuerdan que el enfoque historicista también dominó la enseñanza de los clásicos que recibieron en la universidad. Como resultado, la ausencia de contenidos pedagógicos en lo relativo a los clásicos, tanto en el programa de la licenciatura como en el Certificado de Aptitud Pedagógica –actualmente sustituido por un Máster– provocó que, tras aprobar las oposiciones, los docentes salieran al mercado laboral con una sólida formación en lo literario y pobre en lo pedagógico.

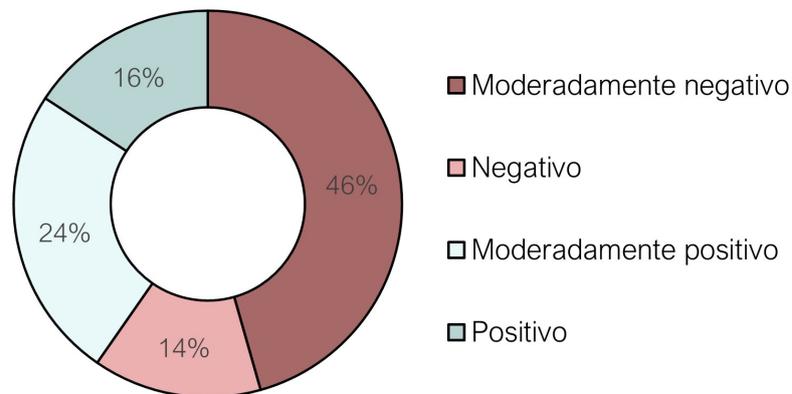
En general, el conocimiento sobre la práctica docente de los informantes se ha generado mediante un proceso que, caracterizado por su arbitrariedad y la falta de certezas, está en continua evolución. Su aprendizaje, fortalecido a través de la prueba, se basa en la sucesión de aciertos y fracasos. Este continuo ensayo, así como el desgaste que genera tanto error, surten efecto en el enfoque de los profesores, que se vuelven, inevitablemente, más prácticos:

Teresa: “hombre, vas probando, vas probando y ves actividades que gustan más que otras:: es cuestión de ir adaptándose y rebajando tus expectativas”.

El desarrollo de su experiencia ha revertido en la articulación de su *self*, que se singulariza por el compromiso con la labor que desempeñan y su sentido de la responsabilidad (Rodrigo: “intento hacerlo lo mejor posible”). Sentirse en la obligación de realizar actividades en las que los informantes no creen ha ocasionado que los sentimientos con respecto a su ejercicio sean mayoritariamente negativos (figura 4).

**Figura 4**

Porcentaje de cobertura de las subcategorías de “estado anímico”



Fuente: Elaboración propia

Así, los docentes sienten que están realizando grandes sacrificios para poder alcanzar unos mínimos, aunque ello implique la renuncia de sus propios principios didácticos:

Rodrigo: “me obliga a hacer cosas en las que realmente no:: no creo mucho pero por sentido del deber”.

No obstante, los docentes informan de que, pese a las dificultades, su profesión les depara sensaciones muy gratificantes cuando los alumnos consiguen vivir la experiencia lectora. En el plano individual, Ignacio solo ve el lado positivo de su ejercicio.

Paralelamente a su práctica docente, han construido una trayectoria investigadora que ha dejado huella en sus proyectos didácticos (Teresa: “yo hice la tesis sobre libros de caballerías y la he conectado un poco con la novela fantástica actual”). Otro aspecto que determina su práctica y experiencia docente son sus hábitos lectores, vinculados directamente a las lecturas canónicas.

## CRS sobre prácticas y estrategias docentes

Los docentes informan de que habitualmente emprenden actividades que pretenden mejorar la competencia literaria de los alumnos y, también, fomentar su creatividad y su motivación. Todos coinciden en la trascendencia de leer en clase. Fundamental para inculcar la pasión por lo literario, esta práctica fomenta una lectura comunitaria que incentiva su participación y un mayor entendimiento del texto.

Un asunto más complicado es el de las lecturas obligatorias. Todos concuerdan en que es la única opción para que los alumnos lean, aunque algunos se muestran claramente a favor de su implantación y otros, en una posición intermedia: mientras Ignacio y Laura intentan dejar cierto margen al alumnado en la selección, Marta y Rodrigo cuestionan la voluntariedad, argumentando que es su deber poner en contacto al alumno con obras a priori fuera de su alcance, pero que optimizarán sus capacidades y su visión del mundo.

Las obras completas que deben leer los estudiantes individual o colectivamente se presentan siempre en versión adaptada. A pesar de que las adaptaciones simplifican la lectura, también es cierto que de una u otra forma modifican la primera edición. No obstante, se trata de que el alumnado pueda conocer los motivos y la historia de la obra clásica; el disfrute del lenguaje tal y como se compuso es secundario, en su opinión.

Para la evaluación de los clásicos, los docentes barajan tres formatos: los controles de lectura, los exámenes y los trabajos. Los primeros son los que más debate originan. Por un lado, Beatriz y Teresa se

declaran absolutamente en contra porque su rigidez coarta la capacidad de expresión del alumno, mientras su obligatoriedad contraviene cualquier intento por transmitir una visión placentera de la literatura. Por otro, Concha, Marta y Rodrigo defienden que es el camino más corto para lograr que los alumnos lean las obras porque saben que, si lo hacen, obtendrán buenas calificaciones.

Resulta indispensable que los profesores confieran un sentido al asunto que estén tratando con vistas a que el alumnado encuentre un acicate para aproximarse a sus obras: se trata de hacerles entender que esa lectura no es un medio para aprobar o acumular conocimientos de cultura general, sino que tiene una utilidad, un fin en sí mismo que se dirige directamente hacia su constitución como personas:

Marta: “me parece fundamental | que vean que la literatura puede acompañar | y dar respuestas | que no es una imposición del instituto”.

Para lograr ese objetivo, los informantes reiteran la relevancia de conectar la realidad del clásico con la del alumno. Para ello, el docente necesita conocer a los estudiantes antes de planificar su metodología: saber sus intereses y, a partir de este acercamiento, los aspectos que podrían atraerles de las obras. A lo largo de este proceso pendular, desde el acercamiento a los alumnos hasta el acercamiento a los clásicos, es imprescindible una labor de preparación que allane el camino. En consecuencia, el mediador debe ejercer de guía durante un itinerario que el alumno no recorrería sin su orientación:

Rodrigo: “el adolescente es inmaduro necesita esa confianza que le da el profesor por una vía o por otra”.

## CRS sobre el contexto

La limitación de la autonomía profesoral es un tema recurrente en la descripción que realizan los informantes sobre las disposiciones de evaluación estatales, de las que censuran su historicismo y rigidez. La abundancia de unidades de literatura que deben impartir en 2º de Bachillerato, desde el siglo XIX hasta los límites del XX, provoca que en sus clases deban transmitir numerosos contenidos que, por falta de tiempo, tan solo pueden mencionar. Ello responde a que reconocen que el foco lo acaparan sobre todo las lecturas de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (en adelante EvAu). Si bien son conscientes de que con este planteamiento promueven un acercamiento muy superficial a lo literario, sienten la responsabilidad de obedecer sus consignas en aras del futuro de los alumnos, ya que es lo que reclama la EvAu:

Rodrigo: “mi frase de este año es ‘perdonad que he estado hablando sin parar’ | porque si no sabes que no llegas a cumplir con todo | y ellos tienen que llegar a la selectividad bien preparados”.

Si la inflexibilidad de la EvAu desencadena una respuesta unánime, la visión de los docentes sobre el *currículum* destaca más bien por lo contrario en lo que refiere a su grado de flexibilidad. En tanto Beatriz, Teresa e Ignacio celebran la libertad que estimulan los currículos como disposiciones abiertas sin una gran concreción, Laura y Rodrigo lamentan su autoritarismo, al que se pliegan por el bien de los alumnos:

Laura: “el currículo te condiciona mucho a no ser que uno se lo salte | pero tiene repercusiones para ellos porque todo el sistema se organiza a través del currículo”.

Asimismo, los departamentos también ejercen su poder tanto en la selección como en la evaluación. En la medida en que el centro promociona la lectura de los clásicos y la considera un asunto central de su política escolar, la labor del docente es mucho más placentera y asequible, afirman. A pesar de que la coordinación entre los compañeros de nivel puede ser problemática, también subrayan el aprendizaje mutuo que promueve la convivencia entre distintos profesionales, lo que además estimula relaciones de empatía y de solidaridad.

En contraste con la disparidad de creencias que generan los otros componentes del sistema educativo, la cultura familiar no admite discusión: todas las opiniones subrayan su relevancia para la consolidación

de la lectura de los clásicos. Familias con hábito lector, dispuestas a gastarse el dinero en libros o que inculquen los valores de la cultura, son el primer eslabón de la cadena.

## CRS sobre alumnado

La caracterización que realizan los profesores de los alumnos se define mediante el concepto de diferencia generacional: los alumnos no son como ellos. Los múltiples estímulos de su entorno han levantado una frontera entre el perfil actual y los alumnos que ellos fueron. Frente a tantas actividades de ocio, la lectura de los clásicos queda arrinconada.

Además, los alumnos tienen ciertos prejuicios con respecto a las obras clásicas. El planteamiento histórico provoca que los estudiantes visualicen su lectura como si fuera una visita obligada a unas ruinas, por lo que la asocian al hastío y a un sacrificio desmesurado que menoscaban su motivación. El aprendizaje de los clásicos carece de sentido para los estudiantes:

Laura: “llamarlos clásicos ya hacia ellos les hace:: “jo un clásico” | les suena aburrido para la mayoría”.

Entre estas ideas preconcebidas, se halla cierto complejo de inferioridad ante la magnitud del clásico, lo que se traduce en un temor inicial a la hora de enfrentarse a sus páginas. Sin embargo, cuando superan esta barrera que ellos mismos han construido disfrutan del trayecto y se enorgullecen no solo de sentirse capaces de tutear a una mente de prestigio, sino, también, del esfuerzo que han invertido. En consecuencia, el alumno se siente realizado a través de la lectura:

Marta: “se creen incapaces de acceder a ellos | y cuando les obligan y lo consiguen es como hacer el test de Cooper en 8 minutos”.

Para que se dé esta transición, influyen algunos factores de motivación que comprometen directamente el comportamiento del estudiante hacia la literatura. Los docentes destacan como principales factores la labor del mediador, el enfoque de enseñanza y los textos, puesto que algunos autores, como los poetas de la Generación del 27 o Bécquer, suelen atraer a los alumnos por su capacidad para remover los sentimientos de los receptores.

Con todo, el compromiso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo depende de cuestiones actitudinales: sus aptitudes resultan, asimismo, determinantes. En este sentido, los profesores sacan a colación las dificultades que presentan los alumnos para interpretar y disfrutar de los clásicos. La más problemática: su débil comprensión lectora, por la que se muestran incapaces de profundizar más allá de lo literal. Directamente unida a una pobre competencia de lectoescritura, esta frágil capacidad de interpretación les imposibilita el entendimiento de estructuras complejas y la elaboración de interpretaciones propias que los imbuyan en una verdadera experiencia de lectura. Precisamente, como solo tienen acceso a una lectura de primer nivel, la identificación de mecanismos más profundos que lindan con el terreno de lo no dicho y requieren cierta capacidad de abstracción les quedan muy lejos. El humor, entonces, y procedimientos de desdoblamiento del locutor como la ironía suponen un gran problema.

Laura: “no se ríen nunca con los pasajes | es que:: no entienden los juegos”.

Además, puesto que por su juventud todavía no han experimentado la decepción o el hundimiento, los estudiantes tan solo se pueden conformar con una visión limitada de algunos universos ficticios, que justamente ocupan la cima de la historia de la literatura por su anclaje en lo más profundo y oscuro del ser humano:

Marta: “ellos no se plantean esos problemas | no tienen nada que ver con su vida | es una edad en la que | no hay madurez suficiente para alcanzar todos los objetivos que se pretenden”.

Además, la lejanía entre el lector implícito de la obra y el alumno que la recibe abre una fricción entre ambas instancias, lo que se manifiesta a través del lenguaje (Laura: “su escritura les resulta muy difícil muy lejana”).

## CRS sobre el objeto de estudio

A lo largo de las entrevistas, afloraron los significados que los informantes conceden a la categoría de clásico. En primer lugar, destacaron que estas obras pueden funcionar como orientación para sus lectores ante cualquier acontecimiento de la vida. El impacto del clásico rebasa los márgenes individuales:

Rodrigo: “esto desborda el individuo | o sea la literatura tiene un sentido para la especie humana”.

Por esta magnitud del clásico, cada obra determina a la siguiente. De esta forma, los docentes consideran la literatura clásica como una red de conexiones en la que lo común prima sobre lo diferente. Además, cuanto mayor sea el conocimiento de los títulos canónicos, mayor será el disfrute de cualquier manifestación artística. Consecuencia de su calidad extraordinaria, las obras clásicas no presentan un único significado, lo que otorga libertad al lector empírico frente al implícito. Además, no solo comprimen entre sus páginas la esencia del ser humano, sino también la realidad del entorno que los vio nacer. De este valor monumental se deriva su potencialidad didáctica:

Marta: “el clásico tiene un valor per se | que representa una época | una época de la que se puede aprender mucho”.

Partiendo de estas creencias sobre el concepto de clásico, los docentes enseñan las obras de estos autores en función de una serie de propósitos. Desde el punto de vista teórico, prima el concepto de trayecto, es decir, que los estudiantes sean conscientes de que estos títulos son el punto de partida de un itinerario sin el que no se puede entender lo actual. Sin embargo, lo más importante es que fortalezcan su hábito lector. En relación con esta meta, los docentes intentan convertir la lección en una experiencia de lectura que pueda influir en la identidad del alumno, habida cuenta de la capacidad performativa que caracteriza a la obra clásica como producto sublime:

Rodrigo: “enseñamos porque queremos que la literatura sirva para algo para el ser humano”.

Los profesores comparten la creencia de que solo una propuesta colectiva que esté respaldada por la totalidad del sistema educativo provocará una verdadera evolución en la lectura de los clásicos, ya que la iniciativa individual es insuficiente dada la multitud de circunstancias que la condicionan:

Rodrigo: “tiene que ser una apuesta colectiva por resituar el sentido de la enseñanza literaria”.

## Resultados del grupo de discusión

En la codificación del grupo de discusión, surgió la necesidad de suprimir algunas macrocategorías y categorías y establecer nuevas categorías y subcategorías (figura 5).

**Figura 5**

*Marco categorial (grupo de discusión)*



Fuente: Elaboración propia

Frente a las entrevistas individuales en las que pesaba más lo idiosincrásico, en el grupo de discusión no hay divergencias apenas de opinión, sino que los docentes sobre todo se centran en aquello que comparten. Además, en algunas cuestiones, los profesores volvieron a argumentar lo que habían enunciado en las entrevistas individuales. Para no repetir información, recogemos a continuación solo lo más destacado de la conversación grupal.

## CRS sobre contexto

En lo que más repararon los docentes fue en cómo las características de la cultura actual condicionan la lectura de los clásicos, tanto en lo que compete al ejercicio de los docentes como al de los estudiantes. En primer lugar, la lectura de los clásicos se enmarca en una problemática mayor: el débil hábito lector de la sociedad. Puesto que la competencia lectora es una práctica que se fortalece a través de la experiencia, la ausencia de un fuerte hábito lector entre los ciudadanos les impide reunir los conocimientos y competencias indispensables para aprender a disociar lo normal de lo mejor:

Rodrigo: “cultura es saber que algo es bueno || si no se lee lo suficiente ni siquiera vas a leer o tener atención por lo bueno | como al fin y al cabo los clásicos tienen ese concepto de excelencia para poder saborear esa excelencia claro tienes que leer | y:: es un problema de lectura”.

Entre las circunstancias que obstaculizan la transposición, los docentes también mencionan tendencias propias del pensamiento posmoderno, como el individualismo y el enaltecimiento de lo efímero, que dificultan la lectura de un proyecto cohesionador y trascendental como es la literatura clásica, en la que se encuentra lo común al ser humano. Además, su disfrute requiere tiempo de reflexión y dedicación, en contraste con otras alternativas culturales que satisfacen a corto plazo las pulsiones de la audiencia sin demasiadas exigencias intelectuales.

No obstante, lo que a priori constituye un impedimento también se puede convertir en oportunidad. Los docentes asumen que la horizontalidad de la información, al alcance de cualquiera gracias a las nuevas

tecnologías, puede promover la divulgación de sus obras desde el concepto de reformulación: si bien la lectura del clásico en su versión original resulta anacrónica en el contexto actual por las circunstancias anteriormente mencionadas, no lo es su reelaboración mediante las nuevas manifestaciones artísticas, que divulgan las historias clásicas desde nuevos parámetros y lenguajes. De ahí, la abundancia de referencias por parte de los docentes a productos contemporáneos como los cómics, el cine, los videojuegos, las redes sociales y las series.

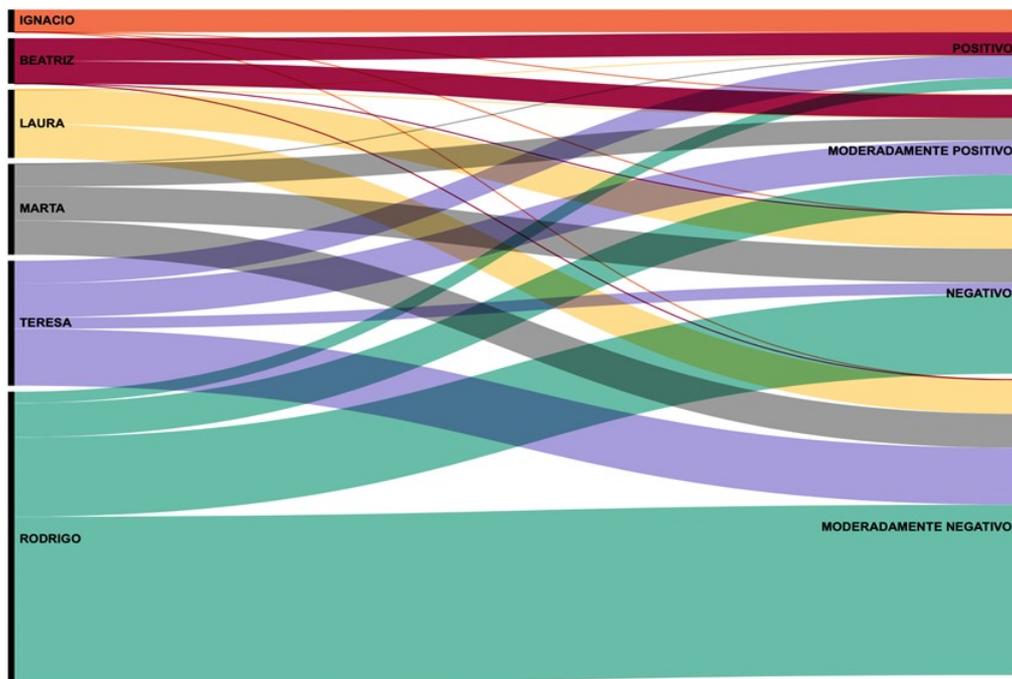
## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde una perspectiva cualitativa, el presente estudio ha arrojado datos esclarecedores acerca de las creencias docentes sobre la enseñanza de la literatura, intentando rellenar el vacío bibliográfico señalado por algunos autores (Goodwyn, 2012) a través de la figura del mediador (Munita, 2021). Se ha acudido a voces expertas (Pardo-Caicedo y Munita, 2021) para concluir que la transposición de la literatura de autores clásicos está marcada por las autocreencias y las heterocreencias del mediador. En la configuración de las primeras, la formación escolar es uno de los factores más determinantes, de acuerdo con otros estudios (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Stickler, 2021): durante este periodo, los docentes comenzaron a cultivar el amor por los clásicos gracias a profesores que han inspirado a algunos de los informantes. En contraste, la etapa universitaria ha alterado muy levemente sus CRS, puesto que no les facilitó suficientes conocimientos pedagógicos (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023). Se comprueba que, como en Woods y Çakir (2011), el objeto de estudio de su tesis sí que ha influenciado sus prácticas posteriores. Aunque el factor interno que más condiciona la práctica y la concepción del objeto literario es la experiencia profesoral: con el paso de los años, los docentes acumulan conocimiento a partir de lo que funciona y lo que no durante un proceso en constante evolución (Tardiff, 2004). Mediante estos procesos, los docentes han construido su visión del hecho literario, que ha dejado una profunda huella en su identidad.

Sin embargo, debido al sometimiento de sus autocreencias al servicio de las heterocreencias, existen tensiones (Phipps y Borg, 2009) entre cómo les gustaría a los docentes que fuera la enseñanza de los clásicos y lo que piensan que deben hacer; fenómeno ya constatado en otros estudios, donde los profesores de literatura acusan la falta de autonomía (Watkins y Ostenson, 2015; Goodwyn, 2012). En estos enfrentamientos, se observa la interacción de creencias centrales y periféricas (Borg en Birello, 2012), ya que su sentido de la responsabilidad se superpone a su propia concepción del hecho literario. Conviene subrayar que existen diferencias entre los participantes en cuanto a la influencia de las heterocreencias sobre sus CRS. En el extremo en que más padecen sus efectos, se encuentra sobre todo Rodrigo, quien afirma que debe emprender actos en los que no cree. En el vértice opuesto, Ignacio. Parece que existe una relación entre el grado de subordinación y el estado de ánimo de los participantes, como se muestra en el diagrama de la figura 6: Rodrigo es el participante que más informa de sensaciones negativas durante su práctica docente, mientras Ignacio solo deja constancia de sensaciones positivas. En el caso de Rodrigo, y en menor medida en el de Marta y Laura, se encuentran síntomas de vulnerabilidad (Kelchtermans, 2009). Se demuestra, así, la correspondencia negativa entre estado anímico y tensiones.

Figura 6

Diagrama de la categoría “estado anímico”



Fuente: Elaboración propia

La presión que sienten los docentes por obedecer los contenidos impuestos por el currículo se radicaliza en los cursos más altos, donde deben centrarse en las lecturas impuestas por los exámenes estatales (Watkins y Ostensen, 2015). Uno de los elementos contextuales que más condiciona su práctica es el alumnado, cuya conceptualización se articula en torno al concepto de diferencia generacional: el alumno representa lo otro. En la posmodernidad, los adolescentes se han quedado sin tiempo para la reflexión y sin referencias, lo que obstaculiza la admiración a autores que precisamente han sido enaltecidos por ser puntales en su ámbito. A diferencia de los informantes, que leían cualquier obra clásica, los estudiantes actuales requieren un potente acompañamiento durante la lección de las obras, a las que no se acercan de antemano influidos por una serie de prejuicios (Cañamares-Torrijos, 2019). En cuanto a sus aptitudes, los alumnos presentan falta de interés (Montes-Rodríguez et al., 2021), inmadurez (Sotomayor-Sáez, 2013) y dificultades lingüísticas (Wood, 2017), lo que les exige un gran esfuerzo de “hermenéutica diacrónica” (Pannikar, 1988). En consecuencia, no pueden vivir la experiencia de la obra en todas sus dimensiones. Asimismo, no captan significados implícitos ni cómicos, lo que obliga a los mediadores a conformarse con promover una lectura eferente (Rosenblatt, 1968), a pesar de que este enfoque choca con sus creencias.

Para favorecer una mayor comprensión del texto, los docentes destacan la importancia de leer en clase y el uso de las adaptaciones (Navarro-Durán, 2013, Sotomayor-Sáez, 2013), puesto que, aunque modifican la versión original, facilitan el reconocimiento de muchos motivos esenciales. Respecto a las lecturas obligatorias, defienden la permanencia del canon tradicional y el criterio de calidad (Watkins y Ostenson, 2015) porque gracias a su imposición los alumnos se han topado con obras que terminaron fascinándoles (Dueñas et al., 2014; Munita, 2014). En consecuencia, a diferencia de otras investigaciones (López-Rodríguez, 2023), los informantes expertos consideran pertinente desde el punto de vista didáctico el canon escolar, integrado fundamentalmente por obras clásicas.

Los docentes tienen una visión de los clásicos muy cercana a la educación literaria: abogan por la interpretación de las obras por parte del estudiante desde su horizonte de expectativas (Jauss, 1976) para que vivan la experiencia de lectura como un acontecimiento personal y significativo (Rosenblatt, 1968).

De esta forma, se comprueba que las creencias de los docentes se corresponden con los nuevos cambios curriculares de la LOMLOE, al apostar por la transición de un enfoque historicista a uno más basado en la recepción. No obstante, en sus clases utilizan algunos recursos más próximos a una enseñanza tradicional, como los controles de lectura o el libro de texto, porque admiten que son el único camino para conseguir que los alumnos entiendan las obras y las lean.

Los informantes coinciden en apuntar que su transposición no debe entenderse como una mera adquisición de datos, puesto que su impacto rebasa los márgenes individuales en aras de un concepto más amplio que remite directamente a la esencia humana. Frente a la heterogeneidad de la cultura actual, donde la fragmentación y el individualismo impiden la gestación de cualquier proyecto colectivo, los profesores defienden a los clásicos como elementos homogeneizadores; hablar más de influencias y cadenas que de individualidades. Resignados ante la imposibilidad de fomentar una lectura en su versión original, proponen su reformulación multimodal y un nuevo enfoque respaldado por la totalidad de los agentes educativos. En este sentido, se pone de relieve que la didáctica de los clásicos, pese a su origen filológico, es una cuestión tremendamente ligada a lo social.

## FINANCIACIÓN

Investigación financiada por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, de acuerdo con la Orden IUU/796/2019, de 27 de junio (BOA, num. 132 de 9 de julio de 2019), por la que se convocan subvenciones destinadas a la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2019-2023. También formó parte de la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto de I+D "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-100)" financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Lucía Hernández-Heras:** Administración del proyecto; Análisis formal; Curación de datos; Escritura – borrador original; Escritura – revisión y edición; Investigación; Metodología; Software; Visualización.

**Rosa Tabernero-Sala:** Administración del proyecto; Conceptualización; Escritura – revisión y edición; Recursos; Software; Supervisión; Validación.

**Diana Muela-Bermejo:** Análisis formal; Conceptualización; Escritura – revisión y edición; Software; Supervisión; Validación.

## REFERENCIAS

- Athanases, S. Z., & Sanchez, S. L. (2020). 'A Caesar for our time': toward empathy and perspective-taking in new teachers' drama practices in diverse classrooms. *Research in Drama Education*, 25(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730170>
- Ayuso-Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 11(22), 1-21. <https://doi.org/10.15645/alabe2020.22.1>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata
- Birello, M. (2012). Interview: Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464>
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2). <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Calsamiglia-Blancafort, H., & Tusón-Valls, A. (1995). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.
- Cambra, M., & Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 19(2), 149-163. <https://doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Cañamares-Torrijos, C. (2019). La lectura de los clásicos en Secundaria. *Graphos*, 21(1), 41-57. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46523>
- Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H., & Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teacher and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Dueñas, J. D., Taberner, R. M., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 12, 21-43. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02)
- Elliott, V., & Olive, S. (2019) Secondary Shakespeare in the UK: What gets taught and why?, *English in Education*, 55(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1690952>
- Freeman, D. (1996). "To take them at their Word": Language data in the study of teachers' knowledge. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3511321j38858h69>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Bloomsbury.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Goodwyn, A. (2012). The status of literature: English teaching and the condition of literature teaching in schools. *English in education*, 46(3), 212-227. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2012.01121.x>
- Granado C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2014.11.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05)
- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Península.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- 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. <https://doi.org/10.5209/dill.83238>

- López-Rodríguez, R. M., & Núñez-Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe*, 27. <https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>
- Matruglio, E., & Vale, E. (2019). Transformation of text in the English classroom: does 'context' really matter? *Literacy*, 53(3), 117-124. <https://doi.org/10.1111/lit.12167>
- Montes-Rodríguez, R., Fernández-Martín, A., & Massó-Guijarro, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438. <https://doi.org/10.5209/rced.70399>
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers/Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Culture and education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1140](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140)
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09109-4>
- Navarro-Durán, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 63-75. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3292>
- Pannikar, R. (1988). *Interpreting across boundaries. New essays in comparative Philosophy*. Princeton. <https://doi.org/10.1515/9781400859276.116>
- Pardo-Caicedo, M., & Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educacion*, 32(2), 195-204. <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Strategies for reflection on language teaching*. Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *La literatura como exploración*. Fondo de cultura económica.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-99. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07)
- Sotomayor-Sáez, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Lincoln, Y. S., *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage Publications.
- Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, 97, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>
- Sullá, E. (Ed.) (1998). *El canon literario*. Arco Libros.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>

- Watkins, N., & Ostenson, J. (2015). Navigating the text selection Gauntlet: Exploring factors that influence English teachers' choices. *English Education*, 47(3), 245. <https://doi.org/10.58680/ee201527169>
- Woods, D., & Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.010>
- Wood, A. B. (2017). Pre-twentieth century literature in the Year 9 classroom: Student responses to different teaching approaches. *English in Education*, 51(3), 308-326. <https://doi.org/10.1111/eie.12155>