



Número 12  
diciembre de 2019

## La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lectoliteraria

**Carmen Romero Claudio**

<https://orcid.org/0000-0002-2813-9579>

**Rafael Jiménez Fernández**

<https://orcid.org/0000-0001-8665-6788>

Universidad de Cádiz

*Recibido: 18-11-2019*  
*Aceptado: 03-12-2019*

Pág. 1 a la 18

**Resumen:**

### Palabras clave

formación inicial,  
competencia literaria,  
formación lectora, clásicos  
literarios, estudio de caso.

Este estudio presenta una visión del proceso formativo del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en relación con la educación literaria en la escuela actual: por un lado, el periodo del alumnado del máster frente a los retos que se proponen en la planificación y transposición de conocimientos de la filología a la didáctica de la lengua y la literatura; y, por otro lado, la aplicación de los conocimientos desarrollados para la formación lectora y literaria en Educación Secundaria durante su periodo de prácticas. Será la implementación de una unidad didáctica con estudiantes de tercero de secundaria el objeto de reflexión donde se dé la voz a los diferentes agentes participantes y se aborden aquellos procesos transformativos experimentados por el estudiante del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: de las experiencias previas, *a priori* y el itinerario formativo a la identidad docente que surge de las prácticas en los centros educativos y la puesta en acción y verificación de los saberes aprendidos.

## Introducción

Solo un alumno que haya pasado por el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, MAES) puede entender la necesidad de esta formación inicial en el ámbito educativo. Con estas palabras podríamos resumir lo que un estudiante de este máster, en su proceso formativo y profesionalizante, ha podido interpretar de cara a la función docente. Frente al antiguo CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que resultó ser una formación muy incompleta para el ejercicio de la docencia, entre otras razones, por 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” (Romero y Trigo, 2018, p. 75)—, el MAES se presenta por suerte como una alternativa donde la teoría y la práctica se fusionan en la creación de *un tercer espacio educativo* (Zeichner, 2010) —integrando a estudiantes, en su tránsito a la función docente; a docentes, en su papel de formadores; y a profesores, en contacto diario con la realidad educativa— para hacer frente a los nuevos retos educativos que plantea el Decreto 93/2013, de 27 de agosto:

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo el factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad.

Las asignaturas del MAES se distribuyen en módulos teóricos (general, específico y optativo) y un módulo de aplicación —*vid.* Tabla 1—, cubriendo todas aquellas disciplinas que han de permitir a los estudiantes acercarse al contexto escolar más allá de su *a priori* y sus creencias. Se apuesta, de este modo, por un conjunto de disciplinas que permitirán la consecución de unos conocimientos teórico-prácticos indispensables para acometer con éxito una futura función docente:

Estas asignaturas deberían garantizar una formación inicial que integre aspectos teóricos, que lleven 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. (Romero y Trigo, 2018, p. 75)

**Tabla 1.** Distribución de módulos, materias y asignaturas. Elaboración propia

Módulos	Asignaturas	Créd.
<i>Genérico</i>	Proceso y contextos educativos	4
	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4
	Sociedad, familia y educación	4
<i>Específico</i>	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
<i>Transversal</i>	Asignatura optativa (una a seleccionar de un repertorio)	4
<i>Practicum</i>	Prácticas en centros	14
	Trabajo Fin de Máster	6

Centrándonos en la formación para una educación lectoliteraria en el aula (Mendoza, 1999) y siendo conscientes de las creencias de los adolescentes respecto a la lectura y la producción de textos, existe una necesidad real de un (re)enfoque alejado de modelos tradicionales, como recogen Ballester e Ibarra (2009): el eje diacrónico de la historia literaria, los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos, la organización temática y tópica de los contenidos literarios, el comentario de textos, de microtextos y de obras completas, la práctica de la literatura comparada, la genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios, la diversidad de estrategias para el fomento de la lectura y el estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Durante las asignaturas de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura del MAES, estas ideas se convierten en un punto de reflexión e inflexión. Así, por ejemplo, ¿cómo acercar los clásicos literarios (y la literatura juvenil) a los adolescentes? ¿de qué herramientas dispone un docente en tres horas semanales para fomentar la lectura? ¿cómo pueden adquirirse estas habilidades educativas desde la formación inicial? Para responder a estos interrogantes es preciso, según Imbernón (2007, 2019), que el futuro docente pase 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 docencia 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. (Romero y Trigo, 2018).

Además, según el informe de la consultora Mckinsey (2008), “el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de su profesorado” (Trigo, 2016, p. 67), lo cual viene a subrayar la necesidad de contar con una formación inicial del profesorado mediante el MAES, así como de garantizar que este participe activamente de una formación continua a lo largo de su trayectoria docente. Pero es ciertamente en ese periodo formativo inicial donde el estudiante del máster debe efectuar esa transición personal que le lleve a completar su perfil académico de filólogo o lingüista con una imprescindible especialización en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se trata, pues, de incorporar nuevos saberes especializados sin los cuales no podrán afrontar con éxito profesional la educación lingüística y literaria en la escuela obligatoria. Como bien precisa Álvarez Méndez (1987), el didacta

se sitúa como agente interdisciplinariamente cualificado, entre los saberes lingüísticos y literarios y la actividad del aula, con el fin de regular y dirigir la práctica educativa. En especial, el didacta de la lengua tiene como tarea fundamental la de establecer los nexos entre los contenidos lingüísticos que deben ser enseñados y las estructuras cognitivas del alumno que deben ser desarrolladas. (p. 23)

Desde esta perspectiva formativa, el planteamiento de la enseñanza y su concreción en el aula a través de la planificación curricular se dota de un rigor pedagógico, pasando de una posición academicista reflejada en las clases magistrales universitarias a una metodología donde el alumno toma un papel activo en su propia formación y donde el docente se convierte en un mediador, en palabras de Caro (2015): “la enseñanza se convierte en un proceso mediador del aprendizaje y el aprendizaje en un proceso autónomo que se nutre de las acciones holísticas de interpretación lectora y creación escritora” (p. 272).

Plasmando esta transposición didáctica del saber filológico hacia un saber enseñable (Chevallard y Gilman, 1991), en lo que se refiere a la formación lecto-literaria, también es

indispensable ese tránsito de la historia de la literatura a la educación literaria. Actualmente, la enseñanza de la literatura en la escuela precisa de la guía y mediación del docente, que ha de promover dinámicas para que se produzca este contacto con el libro y además se oriente hacia la educación literaria. Sin embargo, no siempre ha sido así, ya que, durante los diferentes periodos históricos, el papel del profesor ha ido adquiriendo un nuevo rol respecto a la enseñanza de literatura y el fomento lector entre los alumnos. Desde la Edad Media, donde la enseñanza se basaba en la práctica de habilidades orales para hablar en público (retórica), hasta el S. XIX, el modelo de enseñanza de la literatura ha estado dominado por un enfoque historicista. Según Ballester:

Una enseñanza de la literatura basada en el paradigma positivista del historicismo. Los contenidos que se contemplaban eran los movimientos literarios de cada época y sus características, los autores más representativos con sus datos biográficos, la enumeración de las obras y sus rasgos más importantes; de esta manera el hecho literario se situaba en el espacio y el tiempo. (2015, p. 130)

Hemos de esperar los años 60 del siglo pasado para que se empiece a intuir un cambio en la enseñanza de la literatura. Se trata de unos años en que la lectura adquiere un papel más funcional y placentero (Colomer, 1996), buscando la creación de un hábito lector construido sobre la recepción del texto literario y el lector. Será en la década de los 80 cuando aparezca el concepto de adquisición del hábito lector, y con él la dicotomía clave entre dos planteamientos metodológicos en la didáctica de la literatura, esto es, “enseñanza de la literatura” (memorización historicista de autores, géneros, obras y cronología) *versus* “educación literaria” (centrada en los intereses y gustos del alumno-lector).

Actualmente, debido a las nuevas concepciones didácticas surgidas durante el siglo pasado, las metodologías han seguido evolucionando en busca de mejores soluciones educativas, lo cual ha conducido a “una revisión de los cánones tanto literarios como docentes” (Ballester, 2015, p. 135). Vivimos en una época en la que el docente tiene que descubrir estrategias y métodos que consigan el acercamiento al adolescente no lector a través de sus intereses, gustos e inquietudes para lograr que la lectura se convierta en una actividad placentera para ese lector novel.

Es por ello que ha de afrontarse la enseñanza de la literatura a partir de una profunda reflexión que posibilite su acercamiento a los jóvenes lectores desde diferentes perspectivas, como sucede con la intertextualidad —Rivera y Romero (2017)—, superando viejos modelos que no funcionan, “como el retórico, el historicista o el textual en favor de otros más abiertos y acordes a nuestra sociedad” (Romero, Trigo y Moreno, 2018, p. 70) y dándole un mayor protagonismo al proceso de aprendizaje del alumno (Fernández-March, 2006).

### **Tránsitos formativos para una educación literaria**

*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.*

Benjamin Franklin

#### *De la enseñanza magistral a la mediación docente*

El currículo coloca al docente como un “orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado” (LEA, 111). Esta figura es necesaria en la educación literaria dentro del aula, ya que, como apunta Ballester (2015), el placer de la lectura no es una actividad que se desarrolla y surge espontáneamente en el alumno. El compromiso institucional es necesario para

que se “favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria” (Cerrillo, 2005, p. 59).

Cerrillo (2004) considera que la figura del docente como mediador ejerce un papel fundamental a la hora de crear hábitos lectores, así como para la formación lectora, ya que

es el puente o el enlace entre los libros y estos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. Pero, además, el mediador debiera poder legitimar la oferta editorial que el mercado actual pone a disposición de los lectores infantiles, diferenciando con claridad la lectura con fines escolares de aquella otra que no los tiene, porque mientras que la primera es obligatoria y se hace siempre “para algo más”: aprender, estudiar, saber... incluso, en ocasiones, es una cierta “obligación social”, la segunda es voluntaria y se hace porque divierte, gusta, entretiene. (p. 248)

El papel del docente, como mediador en la lectura y la adquisición de la competencia literaria, debe también dotar a los alumnos de los recursos adecuados para convertirlos en lectores autónomos (Muñoz, 2010). Para ello, puede apoyarse en diversas estrategias de formación del lector, acompañada de otras metodologías que favorezcan el principal objetivo: “despertar la curiosidad y el placer por la lectura y, de esta forma, poco a poco ir adquiriendo la competencia lectora” (Heredia y Romero, 2017, p. 83).

### *De la comprensión lectora a la educación literaria*

Es evidente que cualquier docente ha de plantear metodologías para la enseñanza de literatura que superen la finalidad de la comprensión lectora con el propósito de lograr la competencia literaria y con esta el fomento de la lectura a partir del establecimiento de un conjunto de objetivos didácticos que se alejen significativamente de lo que sería la promoción de una lectura obligatoria o voluntaria en el aula (Cerrillo, 2005). Romero y Trigo (2018) señalan cinco objetivos: para aprender, informarse, reflexionar sobre la lengua, comprender textos funcionales y fomentar el hábito lector.

Atendiendo a dos de las propuestas en el MECRL —lectura intensiva y lectura extensiva—, Romero y Jiménez (2016) recogen sus rasgos diferenciadores en lo que se refiere al trabajo de ambos enfoques en el aula —*vid. Tabla 2*—:

**Tabla 2.** Lectura intensiva y extensiva. Enfoques (adaptado de Romero y Jiménez, 2016)

<b>Enfoque intensivo</b>	<b>Enfoque extensivo</b>
Explotación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta el acceso a la comprensión de los procesos de producción.	Se trabaja desde el fomento lector, desde el placer y la estética de la lectura.
Diversidad textual y en la actuación por niveles competenciales de los estudiantes.	La diversidad textual se relaciona con las preferencias personales por la lectura.
Se recomienda que la extensión del texto sea breve para poderlo trabajar en profundidad.	Se trabaja con la obra integral sin fraccionar ni seleccionar fragmentos.
Se trabajan diversos componentes textuales (literal e inferencia) y niveles y subcompetencias gramaticales (léxico, ortografía, la frase...) desde los planteamientos de la lingüística del texto.	La comprensión es global y se plantea desde los gustos y vivencias del lector.
Se comparten en el aula y es el docente quien propone los textos desde una adecuación basada en los niveles de madurez y capacidad idiomática	Se comparte dentro y fuera del aula, en relación con la dinamización de bibliotecas tanto del centro educativo como personal, municipal...

Mediante el enfoque intensivo se pueden trabajar los procesos de comprensión y acceso a la información del texto más que en el resultado, afrontando uno de los retos más importantes del aula: la comprensión lectora como dificultad en el aprendizaje. Además, la lectura puede actuar “como eje transversal para un desarrollo integrado de las destrezas comunicativas. Así contribuiremos a la mejora del comportamiento lingüístico que posibilitará el desarrollo de la competencia literaria” (Romero, Trigo y Moreno, 2018, p. 74). De esta forma, integramos el proceso formativo de nuestros estudiantes al facilitarles el acercamiento al hecho literario desde su formación lectora. Al respecto, hemos de destacar los niveles de competencia literaria establecidos por Mendoza (1999) —*vid.* Tabla 3—:

**Tabla 3.** Niveles de competencia literaria (adaptado de Mendoza, 1999)

<b>Primer nivel de competencia literaria</b>
Reconoce la cualidad literaria, aun en casos donde no aparecen los conocimientos conceptuales teóricos y críticos por parte del receptor. Utiliza la lengua sin utilización de recursos retóricos. El lector capta globalmente la naturaleza literaria de un texto.
<b>Segundo nivel de competencia literaria</b>
El lector con algunos conocimientos de competencia literaria a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje explicará la caracterización y valoración literaria del texto.
<b>Tercer nivel de competencia literaria</b>
Se centra en los conocimientos que se extraen de la experiencia receptora y lectura.

Estos procesos planteados para la mejora de las competencias comunicativa y literaria se muestran necesarios si tenemos en cuenta los resultados del informe PISA sobre la comprensión lectora y la competencia literaria de los estudiantes de secundaria (Zayas, 2010). Evidencia de ello es el hecho de las constantes modificaciones que han sufrido las leyes educativas (Jiménez Pérez, 2017), que no han traído consigo los resultados previstos en el fomento y la formación lectora entre los adolescentes. Nuestra labor como docentes es capacitar a nuestros estudiantes en el desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas, entre las que se encuentra la lectura, para que, desde su libertad vivencial y mediados por la acción de diferentes agentes educativos, familiares o sociales, encuentren el disfrute en el hecho lector.

### **De la formación lectora y literaria a la visión interdisciplinar de la realidad**

Según Guadalupe Jover (2007, p. 45), “gracias a la palabra, gracias a los relatos, nos construimos una interpretación del mundo y buscamos nuestro lugar en él”. Ciertamente, estas palabras nos ayudan a comprender la intención crítica y formativa de la enseñanza de la literatura que solo puede contemplarse desde una visión interdisciplinar y transversal de la lengua. Una formación lectora y literaria desde los postulados de la intertextualidad abre caminos hacia una concepción interdisciplinar del currículo, dado que la literatura puede ser compartida por muchas materias educativas, así como trabajada y comprendida desde diferentes perspectivas de estudio. Este hecho no solo enriquece la obra literaria en sí misma, sino también

a los que se aproximan a ellas, puesto que, como destacó Lázaro Carreter (1976), la obra literaria

rompe con la idea formalista y estructuralista de la obra encerrada en sí misma, sin conexión con el exterior, y la pone en contacto con los demás sistemas de signos, especialmente las otras artes, con el autor y el receptor como extremos del proceso comunicativo... (p. 29)

En este sentido, una estrategia docente que contribuye al desarrollo de la competencia literaria desde los procesos de ampliación y activación del intertexto lector es la propuesta comparatista que ofrece la intertextualidad, pues “no hay obra literaria que no evoque en algún grado, y según la lectura, a alguna otra obra” (Genette, 1989, p. 61):

La lectura y la escritura, en su concepción más amplia, establecen una relación íntima en la que todo depende entre sí. [...] Esta compleja red de relaciones hace de los textos un entramado de influencias, trasvases, actualizaciones, reescrituras y conexiones que permite, a su vez, generar procesos activos por parte del lector para desentrañar el sentido y significancia global del texto. (Moreno-Verdulla, 2017, p. 64)

En cuanto a la relación entre literatura y didáctica, el docente es el encargado como mediador de potenciar las conexiones entre la literatura y las manifestaciones artísticas con el fin de “explicitar las conexiones culturales en la literatura como fenómeno histórico permanente, del que todos participamos y en el que estamos implicados para extraer conclusiones educativas aptas para la comprensión del cosmopolitismo intercultural en que nos vemos inmersos” (Mendoza, 1994, p. 20); sin embargo, esto no puede suceder a menos que estos sean lectores competentes con más o menos nivel de intertexto lector (Mendoza, 2001), lo que posibilitaría dinamizar la lectura de manera activa y compartida en el aula y, en consecuencia, reflexionar sobre las temáticas, tópicos y tipologías de personajes ... de manera interactiva.

De esta forma, como afirman Glòria Bordons y Anna Díaz-Plaja (2006, p. 83), enseñar literatura en Secundaria favorecerá “acercar a los alumnos a los grandes temas, valores e inquietudes de la humanidad, de manera que les permita relacionar ciertos conocimientos teóricos con su realidad más próxima y reflexionar sobre la sociedad que habitan”.

## **Objetivos**

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar la incidencia que el máster de profesorado ofrece a los estudiantes en su formación didáctica para convertirse en mediadores —de filólogos a docentes de lengua y literatura— para llevar a cabo una educación lecto-literaria en la escuela actual. En este proceso de transformación será muy importante incorporar las voces de los agentes implicados: estudiantes de secundaria y estudiante-tutor-supervisor de prácticas del MAES, que se convierten en el equipo investigador. Este desempeño se concreta en dos subobjetivos:

- a) Reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación lecto-literaria de los estudiantes de secundaria a partir de metodologías activas (Robledo et al., 2015).

- b) Determinar, desde una perspectiva interna, las debilidades y fortalezas y, desde una perspectiva externa, las amenazas y oportunidades, mediante una matriz DAFO sobre la formación inicial del MAES y la cultura de centro en la implementación de una propuesta para una educación lecto-literaria con estudiantes de educación secundaria (Romero y Trigo, 2018).

## Metodología

Este estudio de caso se encuadra dentro del paradigma mediacional (Esteve, 1997), pues sitúa en el centro de las preocupaciones de este paradigma los procesos mentales que subyacen al comportamiento del profesor en cualquiera de sus fases (planificación, puesta en práctica de lo planificado y evaluación), analizando asimismo los factores que influyen en las tomas de decisiones en cada una de ellas (Shulman, 1989).

Desde un planteamiento cualitativo, se trata de una investigación *etnográfica centrada en contextos* (Mendoza, 2003), ya que toma en consideración las voces de los agentes dinamizadores de la educación en el contexto estudiado; sin embargo, se ha recurrido a una metodología mixta —*vid.* Tabla 4— al considerar relevante la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas que aseguren la validez de los datos obtenidos desde los distintos informantes (Tobin y LaMaster, 2005).

**Tabla 4.** Elementos de la investigación. Elaboración propia

<b>Informantes</b>	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>Interpretación de los datos</b>
Alumnado	Cuantitativo	Cuestionario de aceptación metodológica	SPSS-IBM Analytics
Equipo investigador	Cualitativo	Diario de campo	Análisis por categorías y dimensiones
	Cualitativo	Observación directa Listas de verificación	

## Procedimiento de la implementación

### *Contexto*

La propuesta didáctica implementada se encuadra en el marco de la LOMCE y su desarrollo autónomo desde la LEA. Ambas presentan, como principal objetivo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el desarrollo completo del alumno desde “la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (LOMCE, 2015, p. 325) para que todos los discentes adquieran las competencias necesarias para “desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, académica, social y profesional.” (LEA, p. 174).

El desarrollo del currículo para esta asignatura establece cuatro bloques: “Comunicación oral: escuchar y hablar. Comunicación escrita: leer y escribir. Conocimiento de la lengua y educación literaria.” (LEA, p. 174), al tiempo que advierte de que la lectura y la educación



literaria se enfoca en el aula como una práctica que se proyecta “en todas las esferas de la vida: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer” (LEA, p. 174).

Centrándonos en la competencia literaria (Culler, 1978), la ley propone una asignatura en la que el principal objetivo sea hacer de los alumnos y las alumnas lectores y lectoras capaces de disfrutar con los libros, encontrando en ellos una forma de conocimiento del mundo y de su propia persona; comprometiéndolos en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida; y alternando la lectura de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas más representativas de nuestra literatura, con especial atención al patrimonio cultural de Andalucía. Este bloque debe contribuir al desarrollo de habilidades y destrezas literarias e incorporarlas a otros ámbitos de la expresión artística (LEA, p. 174).

En nuestro caso, se diseñó una unidad didáctica, vinculada al bloque IV (educación literaria), con el título “Un siglo para enmarcar”, destinada al curso de 3.º de educación secundaria —*vid.* Imagen 1<sup>1</sup>—:



Imagen 1: Código QR. Acceso a la unidad didáctica

La unidad didáctica (en adelante U/D) se planificó con una duración de 12 días de clase y distribuidas en 5 sesiones temáticas (*vid.* Tabla 5), que se concretaron en otras tantas transposiciones didácticas (*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 14):

**Tabla 5.** Distribución de sesiones de la unidad didáctica (elaboración propia)

Sesión	Días	Título de la sesión	Espacio
1	1	¿Qué sabes del Prerrenacimiento?	Aula
2	3	Época de nobles de armas y letras	Aula
3	4	Alcahuetas ¿solamente en el siglo XV?	Aula
4	2	Romanceros, del siglo XV al carnaval	Aula
5	2	Los ricos también lloran	Aula

<sup>1</sup> Se ha optado por la incorporación de códigos QR para facilitar el acceso al diseño de la unidad didáctica completa y a sus anexos. En adelante, se precisará a qué parte de la U/D ha de remitirse mediante la fórmula: (*vid.* Imagen 1\_ la parte del documento). De este modo consideramos que el lector podrá tener una visión completa y detallada del documento. También se ofrece enlace de acceso en *Google Drive*: <https://drive.google.com/file/d/10IDp3T6GKDZ-msW3SKdRAakpLSZhVWJc/view?usp=sharing>

Los criterios para la elaboración de las transposiciones didácticas se corresponden con las rutinas docentes de Romero y Jiménez (2016). Estas parten de un título que aglutina la idea de la sesión con la finalidad de crear expectativas en el estudiante. Además, se detalla una serie de objetivos específicos que van a contribuir a los objetivos de área y a las competencias claves del currículo. Respecto a la estructura, las sesiones mantienen unas rutinas docentes —inicio de sesión-presentación del tema-desarrollo de la sesión-cierre y anticipación de la siguiente sesión—. Finalmente, se concreta con las técnicas e instrumentos según el tipo de actividad que se propone (inicial, desarrollo, síntesis, refuerzo o ampliación) — *vid.* Imagen 1\_U/D anexo 14—.

## Desarrollo de las sesiones de la unidad

### *Sesión 1. ¿Qué sabes del Prerrenacimiento?*

**1.1. Actividades de inicio.** Presentar el contenido de trabajo del siglo XV a través de una infografía —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 1—: aspectos que van a desarrollarse en esta unidad y aquellos que deben retomar de los ya aprendidos. Planificación de la unidad con los estudiantes: objetivos, contenidos y tareas que presentar.

**1.2. Presentación del tema.** Proyección fotografías *collage* relacionadas con la Edad Media —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 2— para retomar y activar los contenidos ya estudiados mediante una lluvia de ideas con el grupo clase y conectarlos con la unidad que se inicia.

**1.3. Actividades de desarrollo.** En equipos de aprendizaje, se reparten textos característicos de los periodos prerrenacentista y medieval —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 3— para que, gracias a la lectura compartida y pautada por preguntas, puedan comparar rasgos ya estudiados de la Edad Media e iniciarse en las características literarias del S. XV. Los alumnos acceden al conocimiento mediante la comprensión lectora y la comparación de los textos seleccionados. La mediación del docente se basará en crear líneas comparatistas. Además, los alumnos deberán terminar textos y elaborar un pequeño comentario de texto en el que se puedan apreciar las diferencias y similitudes de los textos trabajados.

**1.4. Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión.** Se fijará la tarea para la próxima clase. En concreto: leer entradas del *padlet*<sup>2</sup> —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 4—, relacionadas con el contexto histórico y hacer un pequeño esquema; terminar el comentario de los textos.

---

<sup>2</sup> Se ha creado un *padlet ad hoc* para el desarrollo de esta unidad. En él los alumnos pueden encontrar toda la información relevante para la realización de las actividades, tareas y otras entradas para ampliar el conocimiento. Se puede consultar en el siguiente enlace: [https://padlet.com/carmen\\_romeroclaudio/p5afkx9iz4b0](https://padlet.com/carmen_romeroclaudio/p5afkx9iz4b0)

## Sesión 2. *Época de nobles de armas y letras*

**2.1 Actividades de inicio.** Cada grupo compartirá la tarea de la sesión 1 —lectura de textos y comentarios— y se corregirán las preguntas pautadas que servirán para realizar un esquema comparativo en la pizarra.

**2.2 Presentación del tema.** Explicar la tarea “#YoSoyDelPrerrenacimiento” en la que, en grupos de aprendizaje, los alumnos deberán crear en cartulinas perfiles de Instagram atendiendo al estamento social, personaje de la época o de ficción que hayan elegido. Deberán incluir un texto en primera persona con contenido histórico-cultural, imágenes (de creación propia, películas, series de época, canciones que traten temas o poemas del prerrenacimiento, pinturas y esculturas de artistas del S. XV, etc.) y *hashtags* (#). Algunos de ellos podrían ser reyes o pertenecientes a la alta corte; otros, nobles, burgueses, campesinos; o bien, juglares, clérigos del mester de clerecía... y se contextualizaría en *La Celestina* para que, dentro del grupo, alguien desempeñara el papel de Fernando de Rojas y los personajes principales (Melibea, Celestina, Calisto, Pármeno...).

**2.3 Actividades de desarrollo.** A partir de los esquemas que han realizado los alumnos, lluvia de ideas para construir el concepto de prerrenacimiento: en qué contexto se encuentra y las características literarias del S. XV *grosso modo* (poesía popular y culta y teatro —*La Celestina*—). Esquema en la pizarra.

**2.4 Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión.** Exposición por grupos del trabajo realizado. Los compañeros coevaluarán la exposición —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 5—. Finalmente, se especificará la tarea que han de trabajar en casa: 5 ideas pautadas —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 6— sobre *La Celestina* para anticipar la próxima sesión.

## Sesión 3. *Alcahuetas ¿solamente en el siglo XV?*

**3.1 Actividades de inicio.** Lectura y puesta en común de las ideas del texto sobre *La Celestina*, versión actualizada. Responder a las preguntas de modo grupal.

**3.2 Presentación del tema.** Visionado de la historia de *La Celestina* (narrada por el docente [[https://www.youtube.com/watch?v=ixnz\\_t3mBnY&t=42s](https://www.youtube.com/watch?v=ixnz_t3mBnY&t=42s)]). Lectura, dramatización y análisis de fragmentos de *La Celestina*.

**3.3 Actividades de desarrollo.** Análisis de un fragmento de *La Celestina* de manera individual, atendiendo a las pautas utilizadas en la primera sesión (género, lenguaje, temas, tópicos, etc.) —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 7—. Una vez analizado, en parejas, cada miembro lee el fragmento que ha comentado a su compañero y le explica qué ha analizado. Puesta en común para repasar y resolver dudas en grupo clase.

**3.4 Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión.** Repaso de conceptos y análisis de cara a la prueba procesual —Anexo 9— a través de un *Kahoot* —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 9— donde se valorarán contenidos y análisis de textos.

#### *Sesión 4. Romanceros, del siglo XV al carnaval*

**4.1 Actividades de inicio.** ¿Qué es un romancero?, ¿forma?, ¿temas?, ¿quién los cantaba?, ¿se leía o se cantaba?

**4.2 Presentación del tema.** Presentación de la tarea tras leer un par de romances y analizar alguna de sus características formales —esquema en la pizarra— y lectura del romance motivador que presenta la tarea de aula —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 9—.

**4.3 Actividades de desarrollo.** Taller de escritura literaria creativa en grupo: crean un romance en equipos de aprendizaje —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 12—.

**4.4 Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión.** Recitar el romance para poner en común los romances con la clase. Escuchar un romancero del carnaval de Cádiz y anotar las características propias del romancero.

#### *Sesión 5. Los ricos también lloran*

**5.1 Actividades de inicio.** Lectura de un texto motivador —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 11—. Lluvia de ideas: “¿cómo expresamos nuestro dolor por la pérdida de un ser querido?, ¿cómo lo compartís?, ¿sabéis qué es una elegía?”

**5.2 Presentación del tema.** Entrevista de Risto Mejide a Dani Martín en el *Rincón de pensar*. Visionado del vídeo y escucha de la canción “Mi lamento” de Dani Martín. Lluvia de ideas para comprobar la comprensión oral: ¿de qué trata la canción?, ¿cuál es el sentimiento del cantante?, ¿qué parte o letra te ha gustado más? Esto servirá para delimitar el concepto de este género literario.

**5.3 Actividades de desarrollo.** Visionado del fragmento de la serie “Isabel” en el que se recitan algunas estrofas de *Coplas a la muerte de su padre*, de Manrique. Lectura dramatizada de *Las coplas a la muerte de su padre* y estructura de la elegía, actualizando y buscando tópicos literarios en los versos del autor. Tras esta generalización, se profundizará desde la proporción de modelos de elegías, de manera que se especifiquen su estructura y características literarias.

**5.4 Cierre de la sesión y anticipación de la siguiente sesión.** Finalmente, se propondrá una tarea competencial donde se deberá buscar un texto elegíaco, justificarlo y elaborar un montaje audiovisual para exponerlo en clase (evaluado con una rúbrica —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 11—). Todo este proceso didáctico verifica la actualización y autentificación de la enseñanza de la literatura de manera que acerca el mensaje literario a los jóvenes lectores.

Por último, tenemos que indicar que los principios metodológicos de la unidad didáctica tuvieron como líneas programáticas los siguientes criterios: metodología en la que se integren diferentes materias a través de la interdisciplinariedad (Caro, 2014); el desarrollo y adquisición de las competencias clave (López-Ríos, 2011); el trabajo cooperativo y autónomo del alumnado (Santos, Lorenzo y Priegue, 2009); el uso de las TIC (Trujillo, 2014)... Todos ellos se concretaron en las diferentes transposiciones didácticas —*vid.* Imágenes 1, 2, 3, 4—, en donde se especificaron los objetivos, contenidos y evaluación para su dinamización (Calero y Nicolás, 1991).

## Resultados

El proceso de aprendizaje y enseñanza no termina con la implementación o la evaluación de la unidad didáctica. Exige la reflexión propia sobre lo aprendido, lo mejorable y lo fallido. Con esto, se busca la mejoría de la calidad educativa, personal y profesional del docente. En este punto se entrará a evaluar las acciones *dándoles la voz a los agentes* desde una triple perspectiva: la de los estudiantes y la del equipo que ha participado en esta investigación (tutores y supervisores de prácticas).

Partiendo de la primera enseñanza, podemos afirmar que la percepción durante el periodo de implementación de la unidad didáctica se corresponde con lo comentado y reiterado en el aula en las sesiones de las asignaturas del módulo específico: todo lo que se diseña en el aula universitaria no obedece a una regla matemática, ya que las estrategias, metodologías, actividades y tareas necesitan una matización dependiendo de los alumnos y del centro en el que actuemos.

Las aportaciones de la tutoría de prácticas, entre las que se encontraban diversos profesores del centro, corroboraron nuestra intención de desarrollar una educación formativa del estudiante para la vida y el disfrute de la lectura. En las sesiones se contribuyó a la competencia lecto-literaria desde el fomento de la lectura y escritura. Además, se valoró positivamente la planificación de las rutinas docentes, pues facilitaban el seguimiento de la acción por parte de los escolares; en este sentido, se ha valorado las recomendaciones y los consejos de todos los profesores del centro, entre los que destacan:

- la gestión eficaz de los comienzos de sesión a la hora de comenzar la clase con un clima adecuado y motivado para la hora de trabajo;
- el seguimiento de la tarea elaborada fuera del aula, que servía para retomar los conocimientos impartidos y concretarlos con los que se iban a impartir;
- el empleo de estrategias para actualizar y autentificar el currículo de cara a enseñar y trabajar el S. XV de la literatura española (dinámicas cooperativas, intertextualidad, tecnologías de la información...); o,
- la diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación en donde participaban los diversos agentes y efectuadas en diversos momentos.

En cuanto a los estudiantes, en la última sesión tuvieron la oportunidad de evaluar la implementación de la unidad mediante un cuestionario anónimo con 12 ítems —*vid.* Imagen 1\_U/D anexo 13—, que serviría como elemento de autoevaluación para el alumnado y de *feedback* para futuras actuaciones de aula. En este cuestionario se plantearon preguntas cerradas, con una escala Likert de valores de 1 a 4, siendo 1 el valor más bajo y 4 el más alto —*vid.* Tabla 6—:

**Tabla 6.** Cuestionario sobre evaluación de la D/D. Selección de ítems

Ítems	Valor 1 Muy bajo	Valor 2 Bajo	Valor 3 Alto	Valor 4 Muy alto
1. Mi aprendizaje en esta unidad ha sido	0	3	30	45
2. El nivel de dificultad encontrado ha sido	15	50	13	0
3. Mi nivel de conocimiento previo era	10	29	32	7
4. La utilidad de los materiales	0	2	28	48
5. Satisfacción con el taller de romancero	1	6	25	46
6. Satisfacción con el trabajo en grupo	3	6	38	21

Además, se planteó un ítem de selección múltiple para conocer qué ha motivado el desarrollo personal durante la unidad. En este sentido, se preguntaba: “Ítem 10. Mi trabajo durante el desarrollo de la unidad ha sido...”, ofreciendo las respuestas cierta igualdad en aspectos como “interés por el tema” (52) y “esfuerzo por aprender y mejorar” (52), mientras que el “trabajo individual” (27) tuvo el índice menor de respuesta. En consecuencia, podemos señalar que la metodología empleada favoreció un aprendizaje compartido entre los estudiantes.

Por otro lado, entre las preguntas abiertas planteadas en este cuestionario de autoevaluación se han dado diferentes respuestas. A continuación, se recogen algunas de las más significativas con vistas a la mejora de la unidad:

En los ítems “7. Mi actividad favorita ha sido” y “8. ¿Por qué me ha gustado esta actividad?”, las respuestas se centraron en las siguientes actividades:

- Escribir un romance:
  - “Porque nunca lo había hecho antes y me ha parecido \*súper interesante y para desarrollar mi creatividad y originalidad”.
  - “Me ha encantado porque nunca pensaba que iba a rimar tan bien y ahora escribo un poco y eso”.
  - “Porque nunca había hecho algo parecido y me ha gustado mucho escribir algo en equipo”.
  - “Porque me parece una actividad muy original y me resultó también divertida”.
- El tríptico:
  - “Porque era un método para estudiar haciendo algo diferente”.
  - “Es diferente de otras cosas y distrae de lo normal. Lo diferente a veces viene bien”.
  - “Porque me parece una forma original de aprender”.
  - “Porque al hacer el tríptico teníamos en una sola pieza todo el resumen del prerrenacimiento”.
- Leer fragmentos y dramatizarlos
  - “Porque leíamos todos juntos y explicábamos la obra”.

- “Porque no me gustan las historias y la de *La Celestina* me ha gustado mucho”.
- “Porque me gusta leer y además ha sido muy guay leer textos antiguos”.
- “Porque ha sido divertida y más entretenida de aprender”.
- Análisis de textos literarios:
  - “La actividad en la que comparábamos dos textos porque me ha parecido una buena forma de aprender mucho”.
- Repaso con el *Kahoot*:
  - “Porque creo que con juegos se aprende mucho más que con el libro”.
  - “Sirve mucho para repasar”.

En el ítem 12 —“12. Si tuviera que definir con una palabra la unidad, sería...”— se buscó la evocación de la unidad para los estudiantes. Los datos fueron tratados con la técnica de minería de datos y se elaboró una nube de palabras —*vid.* Imagen 2—:



Imagen 2: Nube de palabras. Evocación de la unidad didáctica

Como se observa, la satisfacción con el trabajo en grupo tiende a ser alta o muy alta, por lo que las actividades en equipos de aprendizaje tuvieron una gran acogida, especialmente en el taller de escritura literaria creativa. La gran mayoría de los alumnos eligió el taller de escritura como actividad favorita por ser “diferente”, “divertida”, “algo que nunca habían hecho”... Estos resultados y valoraciones demuestran que la cultura de centro sigue estando enfocada a una metodología historicista, en la que no se realizan muchas actividades más allá del libro de texto. De hecho, uno de los alumnos comentaba en el cuestionario el uso del libro en clase con respecto a otras metodologías como la gamificación en el aula —*Kahoot*, en este caso—: “porque creo que con juegos se aprende mucho más que con el libro”.

## Discusión

El máster de profesorado (MAES) pretende aportar una formación inicial para el desarrollo de la función docente, integrada por conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y un contacto suficiente con la profesión y su práctica (Trigo, 2016); no obstante, es importante determinar y reflexionar a partir de evidencias de actuación en el aula, cómo ha sido esta implementación de la unidad didáctica, sobre las debilidades y fortalezas —factores internos—, las amenazas y oportunidades —factores externos— que forman parte en la planificación y el desarrollo de la unidad didáctica implementada. Para ello se ha considerado conveniente realizar una matriz DAFO —*vid.* Figura 1—:

DIFICULTADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"><li>– Carencias y dificultades de estudiantes (motivacionales, de contenidos y actitudes).</li><li>– Cultura de aprendizaje del centro.</li><li>– Integración de contenidos.</li><li>– Falta de tiempo y necesidad de selección de contenidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Inestabilidad de las leyes educativas.</li><li>– Uso del libro de texto y su planteamiento didáctico.</li></ul>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"><li>– Metodologías activas.</li><li>– Actividades cercanas al interés del estudiante.</li><li>– Equipo docente y consolidado y con interés en la innovación educativa.</li><li>– Formación del profesorado del centro.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Formación inicial en el Máster</li><li>– Formación del CEP (formación permanente).</li><li>– Planes y programas de la Junta de Andalucía para en la innovación didáctica: PLC, comunica, clásicos...</li></ul>

Figura 1. Matriz DAFO. Elaboración propia

En definitiva, el máster de profesorado, mediante la implementación de unidades didácticas en el periodo de prácticas curriculares, posibilita la creación de un *tercer espacio educativo* (Zeichner, 2010) en el que el estudiante del MAES se convierte en un “profesor novel” que puede desempeñar el *modus docendi* que ha ido adquiriendo en su formación inicial y que estará asesorado en el aula, por un docente en función de tutor, y en la universidad, por un docente que actúa de supervisor. Coincidimos con Lampert (2011) en las consideraciones que nos han llevado a desarrollar esta investigación:

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



Esperamos que esta investigación, planteada desde la reflexión crítica del currículo, pueda ser replicada en otros contextos y obtenga igualmente unos resultados tan motivadores como los que hemos comprobado en la unidad didáctica implementada “Un siglo para enmarcar”.

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- Calero, J. y Nicolás, C. (1991). Del diseño curricular a las unidades didácticas. Ejes sobre los que articular el área de Lengua y Literatura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 3-9.
- Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, (3), 31-50.
- Caro, M. T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Ediciones MEC.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Extra 1, 53-61.
- Chevallard, y Gilman, C. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Vol. 1997). Buenos Aires: Aique.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Genette, G. (1989). *Figures*. París, Francia: Éditions du Seuil.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 23(3), 151-163.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Junta de Andalucía. (2013). *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*.
- Lampert, M. (2011). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 21-24.
- Lázaro Carreter, F. (1976). *¿Qué es la literatura?* Madrid, España: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- López-Ríos, J. (2011). Programar por competencias, ¿es posible? Una propuesta para un aula de lengua y literatura en secundaria. *Edetania*, 40, 159-172.
- Mckinsey y Company (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Versión en castellano CINDE. – Recuperado de <http://www.educacion.es/cescs/estudios/informe-mckinsey-2008.pdf>
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rivera, P., y Romero, M. F. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Álabe*, 15, 1-25.
- Robledo, P.; Fidalgo, R.; Arias, O. y Álvarez, M.<sup>a</sup> L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 369-383.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2014). “El practicum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo”. *Lenguaje y Textos*, 9, 49-58.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2016) “La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE” Wilk- Racięska, J., En J. Wilk-Racięska, A., Szyndler, & C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica*. (pp. 288-299). Wydawnictwo: Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero, M. F., Trigo, E., y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85.
- Romero, M. F., y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22(1), 89-112.
- Santos-Rego, M. A.; Lorenzo-Moledo, M.<sup>a</sup> M. y Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, 289- 303.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, Tomo I Barcelona: Paidós.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED, Revista de Estudios Socioeducativos*, 14, 66-84.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2010). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- 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.

## Initial training in the teaching master: reflections around the implementation of a didactic proposal for a reading and literary education

Received: 18-11-2019  
Accepted: 03-12-2019

Pag. 19 to 34

### Abstract:

### Keywords

Initial training,  
Literary competence,  
Reading education,  
Literary classics  
Case study.

This study presents a vision of the implementation of a didactic unit with formative process of the MAES in students of third of secondary the relation to literary education in the object of reflection where the voice is current school: on the one hand, the given to the different participant agents period of the Master's students facing and those transformative processes the challenges proposed in the experienced by the student of the MAES planning and transposition of are approached: of the previous knowledge from philology to the experiences, *a priori* and the formative didactics of language and literature; itinerary to the teaching identity that and, on the other hand, the application arises from the practices in the of the knowledge developed for educational centers and the putting in reading and literary training in action and verification of the learned Secondary Education during their knowledges. period of practice. It will be the

## Introduction

Only a student who has passed through the Master of Teaching in Secondary Education (hereinafter MAES) can understand the necessity of this initial training in the field of education. With these words we could summarize what a student of this master, during his formative and professionalizing process, has been able to interpret with a view to the teaching role. In contrast to the old CAP (Certificate of Pedagogical Aptitude), which turned out to be a very incomplete training for teaching, among other reasons, due to its "short duration, lack of relationship with the degree, lack of professional identity or little appreciation of practice and insufficient content" (Romero & Trigo, 2018, p. 75)—, the MAES is fortunately presented as an alternative where theory and practice merge in the creation of a *third educational space* (Zeichner, 2010) —incorporating students, in their transit to the teaching function; professors, in their role as trainers; and teachers, in daily contact with the educational reality— in order to face the new educational challenges posed by Decreto 93/2013, de 27 de agosto:

Teacher training is a fundamental element for responding to the new educational challenges posed by today's society, being the key factor for improving the professional competence of teachers and contributing, consequently, to the development of quality education and equity.

The MAES subjects are distributed in theoretical modules (general, specific and optional) and an application module —vid. Figure 1—, covering all those disciplines that should allow students to approach the school context, beyond their *a priori* and beliefs. In this way, a set of disciplines is bet on that will allow the attainment of a theoretical-practical knowledge that is indispensable to successfully undertake a future teaching function:

These subjects should guarantee initial training that integrates theoretical aspects that lead to knowledge of the context of educational action (the psychological and sociological bases of the student, the prescribed curriculum, the organization of centers...); and practical aspects that enable adaptation to the environment and interaction in the classroom (methodological approaches, design of learning and evaluation strategies...) through the acquisition of competencies and professional identity. (Romero & Trigo, 2018, p. 75)

Figure 1. Distribution of modules and subjects. Own elaboration.

Modules	Subjects	Credit
<i>General</i>	Educational process and contexts	4
	Learning and personality development	4
	Society, family and education	4
<i>Specific</i>	Training supplements in the speciality	6
	Learning and teaching in the speciality	12
	Teaching innovation and initiation to research in the field of specialization	6
<i>Transversal</i>	Optional subject (one to be selected)	4
<i>Practicum</i>	Internships in centers	14
	Final Project	6

Focusing on the training for reading and literature education in the classroom (Mendoza, 1999) and being aware of the beliefs of adolescents regarding reading and text production, there is a real need for a (re)focus away from traditional models, as reflected in Ballester and Ibarra (2009): the diachronic axis of literary history, writing workshops and the promotion of the production of texts, the thematic and topical organization of literary contents, the commentary of texts, micro texts and complete works, the practice of comparative literature, genealogy or the didactic application and analysis of literary genres, the diversity of strategies for the

promotion of reading and the study and analysis of the morphological components of literature.

During the speciality of Spanish Language and Literature of the MAES subjects, these ideas become a point of reflection and inflection. So, many questions are asked about how can we bring the literary classics (and youth literature) closer to teenagers? What tools does a teacher have in three hours a week to encourage reading? How can these educational skills be acquired from initial training? To answer these questions, according to Imbernón (2007, 2019), there is necessary for the future teacher to move from vulgar pedagogical knowledge—in which forms of teaching experienced as students prevail and which lead to an undervaluation of the teaching function—to specialized pedagogical knowledge, which is legitimized in teaching and which requires a specific training process, in order to make the literary knowledge acquired in previous stages within professional practice and a specific context of action the object of teaching. (Romero & Trigo, 2018).

Furthermore, according to the report of the consultancy firm McKinsey (2008), “a country's educational level depends on the training, motivation and lifelong learning of its teachers” (Trigo, 2016, p. 67), which underlines the need for initial teacher training through the MAES, as well as ensuring that teachers actively participate in continuous training throughout their teaching careers. But it is certainly in this initial formative period that the Master's student must make that personal transition that will lead them to complete their academic profile as a philologist or linguist with an indispensable specialization in the field of language and literature teaching. It is, therefore, a question of incorporating new specialized knowledge without which they will not be able to face linguistic and literary education in compulsory school with professional success. As Álvarez Méndez (1987) points out, the teacher

is situated as an interdisciplinary qualified agent, between linguistic and literary knowledge and classroom activity, with the aim of regulating and directing educational practice. In particular, the fundamental task of language teaching is to establish the links between the linguistic contents to be taught and the student's cognitive structures to be developed. (23)

From this formative perspective, the teaching approach and its concretion in the classroom through curricular planning, is provided with pedagogical rigour, going from an academic position reflected in university master classes to a methodology where the student takes an active role in his or her own training. In this way, the teacher becomes a mediator, in the words of Caro (2015): “teaching becomes a mediating process of learning and learning in an autonomous process that is nourished by the holistic actions of reading interpretation and writing creation” (p. 272).

By translating this didactic transposition of philological knowledge into teachable knowledge (Chevallard & Gilman, 1991), as far as literacy training is concerned, this transition from the history of literature to literary education is also indispensable. At present, the teaching of literature in the school requires the guidance and mediation of the teacher, who has to promote dynamics so that this contact with the book takes place and is also oriented towards literary education. However, this has not always been the case, since during the different historical periods, the role of the teacher has acquired a new role with respect to the teaching of literature and the promotion of reading among students. From the Middle Ages, where teaching was based on the practice of oral skills to speak in public (rhetoric), until the 19th century, the model of teaching literature has been dominated by a historicist approach. According to Ballester:

A teaching of literature based on the positivist paradigm of historicism. The contents contemplated were the literary movements of each era and their characteristics, the most representative authors with their biographical data, the enumeration of the works and their most important features; in this way the literary fact was located in space and time. (2015, p.130)

It is necessary waiting until 1960 for a change in the way literature was taught. These were years in which reading acquired a more functional and pleasant role (Colomer, 1996), seeking the creation of a reading habit built on the reception of the literary text and the reader. It will not be until the 80's when the concept of “acquisition of the reading habit” appears, and with it the key dichotomy between two methodological approaches in the didactics of literature, that is, “teaching of literature” (historicist memorization of authors, genres, works and chronology) versus “literary education” (focused on the interests and tastes of the student-reader).

Today, due to the new didactic conceptions that emerged during the last century, methodologies have continued to evolve in search of better educational solutions, which have led to “a review of both literary and teaching canons” (Ballester, 2015, p.135). We live in an era in which the teacher has to discover strategies and methods that bring the non-reader adolescent closer through their interests, tastes and concerns in order to make reading a pleasant activity for that new reader.

It is for this reason that the teaching of literature must be approached from a deep reflection that makes possible the approaching of young readers from different perspectives, as happens with intertextuality —Rivera & Romero (2017)—, overcoming old models that do not work, “such as rhetoric, historicism or text in favour of others that are more open and in keeping with our society” (Romero, Trigo & Moreno, 2018, p. 70) and giving greater prominence to the student's learning process (Fernández-March, 2006).

## **Formative transits for literary education**

Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.  
Benjamin Franklin

### *From magisterial teaching to teacher mediation*

The curriculum places the teacher as a “counsellor, promoter and facilitator of student development” (LEA, p. 111). This figure is necessary in literary education within the classroom, since, as Ballester (2015) points out, the pleasure of reading is not an activity that develops and arises spontaneously in the student. Institutional commitment is necessary in order to “favour active, free and critical reading as the first and indispensable step for the regular exercise of literary reading” (Cerrillo, 2005, p. 59).

Cerrillo (2004) considers that the figure of the teacher as mediator plays a fundamental role in creating reading habits, as well as for reading training, since

is the bridge or link between the books and these first readers that encourages and facilitates dialogue between the two. But, in addition, the mediator should be able to legitimize the editorial offer that the current market makes available to children's readers, clearly differentiating reading for school purposes from that which does not, because while the former is obligatory and is always done “for something else”: learning, studying, knowing... even, at times, it is a certain “social obligation”, the latter is voluntary and is done because it amuses, pleases, entertains. (p. 248)

The role of the teacher, as a mediator in reading and the acquisition of literary competence, must also provide students with adequate resources to make them autonomous readers (Muñoz, 2010). To this end, it can rely on various strategies for training readers, accompanied by other methodologies that favour the main objective: “awaken curiosity and pleasure in reading and, in this way, gradually acquire reading competence” (Heredia & Romero, 2017, p. 83).

*From the reading comprehension to the literary education*

It is an evidence that any teacher has to propose methodologies for the teaching of literature that go beyond the purpose of reading comprehension, with the purpose of achieving literary competence and the promotion of reading. In order to achieve this, a set of didactic objectives must be established that move away significantly from what would be the promotion of obligatory or voluntary reading in the classroom (Cerrillo, 2005). Romero & Trigo (2018) indicate five objectives: to learn, to be informed, to reflect on the language, to understand functional texts and to encourage the habit of reading.

Addressing two of the proposals in the MECRL —intensive reading and extensive reading—, Romero & Jiménez (2016) include their differentiating features with regard to the work of both approaches in the classroom —*vid. Figure 2*—:

Figure 2. Intensive and extensive reading. Approaches (adapted from Romero & Jiménez, 2016)

<b>Intensive Reading</b>	<b>Extensive Reading</b>
Didactic exploitation to develop communication skills, taking into account access to understanding of production processes.	We work from the promotion of the reader, from the pleasure and aesthetics of reading.
Textual diversity and performance by competency levels of the students.	Textual diversity relates to personal preferences for reading.
It is recommended that the length of the text be short so that it can be worked on in depth.	We work with the whole work without fractioning or selecting fragments.
Various textual components (literal and inference) and grammatical levels and sub-competences (lexicon, orthography, phrase...) are worked on from the linguistic approaches of the text.	Understanding is global and is based on the tastes and experiences of the reader.
They are shared in the classroom and it is the teacher who proposes the texts from an adaptation based on the levels of maturity and language ability.	It is shared inside and outside the classroom, in relation to the dynamization of libraries of the educational center as well as personal, municipal...

By means of the intensive approach the processes of comprehension and access to the information of the text can be worked more than in the result, facing one of the most important challenges of the classroom: the reading comprehension as difficulty in the learning. In addition, reading can act “as a transversal axis for an integrated development of communication skills. In this way, we will contribute to the improvement of linguistic behavior which will make the development of literary competence possible.” (Romero, Trigo & Moreno, 2018, p. 74). In this way, we integrate the formative process of our students by making it easier for them to approach the literary fact from their reading training. In this regard, we must highlight the levels of literary competence established by Mendoza (1999) —*vid. Figure 3*—:

Figure 3. Levels of literary competence (adapted from Mendoza, 1999)

<b>First level of literary competence</b>
Recognizes literary quality, even in cases where theoretical and critical conceptual knowledge does not appear on the part of the recipient. Uses language without the use of rhetorical resources. The reader grasps globally the literary nature of a text.

### Second level of literary competence

---

The reader with some knowledge of literary competence through the teaching/learning processes will explain the characterization and literary assessment of the text.

---

### Third level of literary competence

---

Focused in the knowledge that can be taken from the reception experience and lecture.

---

These processes proposed for the improvement of communicative and literary skills are necessary if we take into account the results of the PISA report on reading comprehension and literary competence of secondary school students (Zayas, 2010). Evidence of this is the fact that the educational laws have undergone constant modifications (Jiménez-Pérez, 2017), which have not brought about the expected results in the promotion and reading training among adolescents. Our job as teachers is to train our students in the development of different communication skills, including reading, so that, from their freedom of experience and mediated by the action of different educational agents, family or social, find enjoyment in the fact of reading.

#### *From reading and literary education to an interdisciplinary vision of reality*

According to Guadalupe Jover (2007, p. 45), “thanks to words, thanks to stories, we build an interpretation of the world and seek our place in it”. Certainly, these words help us to understand the critical and formative intention of the teaching of literature that can only be contemplated from an interdisciplinary and transversal vision of the language. A reading and literary formation based on the postulates of intertextuality opens paths towards an interdisciplinary conception of the curriculum, given that literature can be shared by many educational subjects, as well as being worked on and understood from different perspectives of study. This fact not only enriches the literary work itself, but also those who approach it, since, as Lazaro Carreter (1976) pointed out, the literary work

breaks with the formalist and structuralist idea of the work enclosed in itself, without connection with the outside, and puts it in contact with the other systems of signs, especially the other arts, with the author and the receiver as extremes of the communicative process... (p. 29)

In this sense, a teaching strategy that contributes to the development of literary competence from the processes of expansion and activation of the intertext reader is the comparative proposal offered by intertextuality, since “there is no literary work that does not evoke in some degree, and according to the reading, some other work”(Genette, 1989, p. 61):

Reading and writing, in their broadest conception, establish an intimate relationship in which everything depends on each other. [...] This complex network of relationships makes texts a web of influences, transfers, updates, rewritings and connections that allows, in turn, to generate active processes on the part of the reader to unravel the meaning and global significance of the text. (Moreno-Verdulla, 2017, p. 64)

As for the relationship between literature and didactics, the teacher is in charge as mediator of strengthening the connections between literature and artistic manifestations in order to “make explicit the cultural connections in literature as a permanent historical phenomenon, of which we all participate and in which we are involved in order to draw educational conclusions apt for the understanding of the intercultural cosmopolitanism in which we are immersed” (Mendoza, 1994, p. 20); However, this cannot happen unless these are competent readers with more or less level of intertext reader (Mendoza, 2001), which would make it possible to dynamize the reading in an active and shared way in the classroom and, consequently, to reflect on the themes, topics and typologies of characters... in an interactive way.



In this way, as Glòria Bordons & Anna Díaz-Plaja (2006, p. 83) state, teaching literature in Secondary School will favour “bringing students closer to the great themes, values and concerns of humanity, in such a way as to enable them to relate certain theoretical knowledge to their closest reality and reflect on the society in which they live”.

## Objectives

Teaching offers students in their didactic training in order to become mediators —from philologists to teachers of language and literature— in order to carry out a reading and literature education in the current school. In this transformation process it will be very important to incorporate the voices of the agents involved: high school students and student tutor-supervisor of MAES practices, who become the research team. This performance takes the form of two sub-objectives:

- a) To reflect on the teaching-learning processes in the Reading and literacy training of secondary school students using active methodologies (Robledo et al., 2015).
- b) Identify, from an internal perspective, weaknesses and strengths and, from an external perspective, threats and opportunities through a SWOT matrix on MAES initial training and school culture in the implementation of a proposal for literacy education with secondary school students (Romero & Trigo, 2018).

## Methodology

This case study is part of the mediational paradigm (Esteve, 1997), as it places at the center of the concerns of this paradigm the mental processes underlying the behavior of the teacher in any of its phases (planning, implementation of the planned and evaluation), analyzing also the factors that influence decision-making in each of them (Shulman, 1989).

From a qualitative point of view, this is an ethnographic research focused on contexts (Mendoza, 2003), since it takes into consideration the voices of the dynamizing agents of education in the context studied; however, a mixed methodology has been used, *–vid.* Figure 4– The triangulation of qualitative and quantitative techniques that ensure the validity of the data obtained from the different informants is considered relevant (Tobin & LaMaster, 2005).

Figure 4. Research elements. Own elaboration.

<b>Informers</b>	<b>Method</b>	<b>Techniques and instruments</b>	<b>Interpretation of data</b>
Students	Quantitative	Methodological acceptance questionnaire	SPSS-IBM Analytics
Research team	Qualitative Qualitative	Field journal Direct observation	Analysis by categories and dimensions

## Implementation procedure

### *Context*

The didactic proposal implemented is framed within the framework of the LOMCE and its autonomous development from the LEA. Both present, as the main objective in the subject of Spanish Language and Literature, the complete development of the student from “the

communicative competence of the student body, understood in all its aspects: pragmatic, linguistic, sociolinguistic and literary” (LOMCE, 2015, p. 325) so that all students acquire the necessary competences to “satisfactorily develop in any communicative situation of family, academic, social and professional life”. (LEA, p. 174).

The development of the curriculum for this subject establishes four blocks: “Oral communication: listening and speaking. Written communication: reading and writing. Knowledge of the language and literary education” (LEA, p. 174), while warning that reading and literary education focuses on the classroom as a practice that is projected “in all spheres of life: reading to obtain information, reading to learn one's own language and reading for pleasure” (LEA, p. 174).

Focusing on literary competence (Culler, 1978), the law proposes a subject in which the main objective is to make students readers capable of enjoying books, finding in them a form of knowledge of the world and of their own person; committing them to a process of reading training that continues throughout their lives, and alternating the reading of literary works close to their personal tastes and cognitive maturity with that of literary texts and complete works more representative of our literature, with special attention to the cultural heritage of Andalusia. This block should contribute to the development of literary skills and abilities and incorporate them into other fields of artistic expression (LEA, p. 174).

In our case, a didactic unit was designed, linked to block IV (literary education), with the title “A century to frame”, for the 3rd year of secondary education. —*vid.* Image 1<sup>3</sup>—:



Image 1: QR Code. Didactic unit access

The Didactic unit (from now on U/D) was planned with the duration of 12 days of class and distributed in 5 thematic sessions (*vid.* Figure 5), which took the form of a number of didactic transpositions (*vid.* Image 1\_U/D annex 14):

Figure 5. Distribution of didactic unit sessions (own elaboration)

Session	Days	Session title	Space
1	1	What do you know about the Prerrenaissance?	Classroom
2	3	Age of nobles of arms and letters	Classroom
3	4	Alcahuetas, only in the 15th century?	Classroom

<sup>3</sup> The incorporation of QR codes has been chosen to facilitate access to the design of the complete teaching unit and its annexes. From now on, it will be specified to which part of the U/D has to be referred by means of the formula: (*vid.* Image 1\_the document). This way we consider that the reader will be able to have a complete and detailed vision of the document. An access link is also available at *Google Drive*: <https://drive.google.com/file/d/10lDp3T6GKDZ-msW3SKdRAakpLSZhVWJc/view?usp=sharing>

4	2	Romanceros, from the 15th century to the carnival	Classroom
5	2	Rich people also cry	Classroom

The criteria for the elaboration of didactic transpositions correspond to the teaching routines of Romero & Jiménez (2016). These are based on a title that agglutinates the idea of the session in order to create expectations in the student. In addition, a series of specific objectives are detailed that will contribute to the area objectives and key competencies of the curriculum. With respect to the structure, the sessions maintain teaching routines —the beginning of the session-presentation of the theme-development of the session-closure and anticipation of the next session—. Finally, it is specified with the techniques and instruments according to the type of activity proposed (initial, development, synthesis, reinforcement or expansion). — *vid.* Image 1\_U/D annex 14—.

## Development of the sessions of the unit

### *Session 1. What do you know about the Prerrenaissance?*

**1.1. Start-up activities.** Presenting the content of 15th century work through an infographics —*vid.* Image 1\_U/D annex 1—: contents that will be developed in this unit and those that must be taken from those already learned. Planning the unit with the students: objectives, contents and tasks to be presented.

**1.2. Presentation of the topic.** Projection of collage photographs related to the Middle Ages —*vid.* Image 1\_U/D annex 2— to retake and activate the contents already studied by brainstorming with the class group and connecting them with the unit that starts.

**1.3. Development activities.** In learning teams, characteristic texts from the pre-Renaissance and medieval periods are distributed. —*vid.* Image 1\_U/D annex 3— thanks to shared reading and guided by questions, they can compare features already studied from the Middle Ages and begin with the literary characteristics of the 15th century. Students gain access to knowledge through reading comprehension and comparison of selected texts. The teacher's mediation will be based on creating comparative lines. In addition, the students will have to finish texts and elaborate a small commentary of text in which the differences and similarities of the worked texts can be appreciated.

**Closure of the session and anticipation of the next session.** Homework will be set for the next class. Specifically: read entries from the *padlet*<sup>4</sup> —*vid.* Image 1\_U/D annex 4—, the historical context and to make a small outline; to finish the commentary of the texts.

### *Session 2. Age of nobles of arms and letters*

**2.1 Start-up activities.** Each group will share the task of session 1 —reading texts and comments— and will correct the questions that will serve to make a comparative scheme on the board.

**2.2 Presentación del tema.** Explain the task “#ImFromThePrerrenaissance” in which, in learning groups, students must create profiles of Instagram on cardboard according to the social classes, character of the time or fiction they have chosen. They should include a first-person text with historical-cultural content, images (self-created, films, period series, songs dealing with pre-Renaissance themes or poems, paintings and sculptures by

<sup>4</sup> An *ad hoc* padlet has been created for the development of this unit. In it the students can find all the relevant information for the accomplishment of the activities, tasks and other entries to extend the knowledge. It can be consulted at the following link: [https://padlet.com/carmen\\_romeroaudio/p5afkx9iz4b0](https://padlet.com/carmen_romeroaudio/p5afkx9iz4b0)

15th-century artists, etc.), and hashtags (#). Some of them could be kings or belonging to the high court; others, nobles, bourgeois, peasants; or, minstrels, clergymen of the clergy mester... and it would be contextualized in *La Celestina* so that, within the group, someone would play the role of Fernando de Rojas and the main characters (Melibea, Celestina, Calisto, Pármeno...).

**2.3 Development activities.** From the schemes that the students have carried out, brainstorming to construct the concept of pre-renaissance: in what context is it found and the literary characteristics of the 15th century *grosso modo* (popular and cultured poetry and theatre—*La Celestina*—).

**2.4 Closure of the session and anticipation of the next session.** Exhibition by groups of the work carried out. Colleagues will co-evaluate the exhibition. —*vid.* Image 1\_U/D annex 5—. Finally, specify the task to be worked on at home: 5 guiding ideas —*vid.* Image 1\_U/D annex 6— about *La Celestina* to anticipate the next session.

### *Session 3. Alcahuetas, only in the 15th century?*

**3.1 Start-up activities.** Reading and sharing of the ideas of the text on *La Celestina*, updated version. Respond to questions in a group setting.

**3.2 Presentation of the topic.** Vision of the history of *La Celestina* (narrated by the teacher [[https://www.youtube.com/watch?v=ixnz\\_t3mBnY&t=42s](https://www.youtube.com/watch?v=ixnz_t3mBnY&t=42s)]). Reading, dramatization and analysis of fragments of *La Celestina*.

**3.3 Development activities.** Analysis of a fragment of *La Celestina* individually, according to the guidelines used in the first session (gender, language, themes, topics, etc.). —*vid.* Image 1\_U/D annex 7—. Once analyzed, in pairs, each member reads the fragment that he has commented to his companion and explains to him what he has analyzed. Sharing to review and solve doubts in class.

**3.4 Closure of the session and anticipation of the next session.** Review of concepts and analysis in the face of processual test.—Annex 9— through a *Kahoot* —*vid.* Image 1\_U/D annex 9— where content and text analysis will be evaluated.

### *Session 4. Romanceros, from the 15th century to the carnival*

**4.1 Beginning activities:** What is a romancero? which form does it have? which subjects? who sang them? was them read or sung?

**4.2 Presentation of the theme.** Presentation of the task after reading a couple of romances and analysing some of its formal characteristics —schema on the blackboard— and reading of the motivating romance presented by the classroom task—*vid.* Image 1\_U/D annex 9—.

**4.3 Development activities.** Creative group writing workshop: create a romance in learning teams—*vid.* Image 1\_U/D annex 12—.

**4.4 Closure of the session and anticipation of the next session.** Recite the romance to share the romances with the class. Listen to a carnival romancero from Cádiz and write down the characteristics of the romancero.

### *Session 5: Rich people also cry*

**5.1 Startup activities.** Reading a motivating text —*vid.* Image 1\_U/D annex 11—. Brainstorming: “How do we express our grief over the loss of a loved one, how do you share it, do you know what an elegy is?”.

**5.2 Presentation of the topic.** Interview by Risto Mejide with Dani Martín in the Thinking Corner. Watch the video and listen to the song “Mi lamento” by Dani Martín. Brainstorming to check oral comprehension: what is the song about, what is the singer's feeling, which part or lyrics did you like the most? This will serve to define the concept

of this literary genre.

**5.3 Development activities.** Viewing of the fragment of the series "Isabel" in which some verses of Coplas a la muerte de su padre, by Manrique are recited. Dramatized reading of Las coplas a la muerte de su padre and the structure of elegy, updating and searching for literary topics in the author's verses. After this generalization, the proportion of models of elegies will be deepened, so that their literary structure and characteristics are specified.

**5.4 Closure of the session and anticipation of the next session.** Finally, a competency task will be proposed, in which an elegiac text must be sought, justified and an audiovisual montage prepared to be presented in class (evaluated with a rubric —*vid.* Image 1\_U/D annex 11—). This whole didactic process verifies the updating and authentication of the teaching of literature in a way that brings the literary message closer to young readers.

Finally, we must indicate that the methodological principles of the didactic unit had as programmatic lines the following criteria: methodology in which different subjects are integrated through interdisciplinarity (Caro, 2014); the development and acquisition of key competences (López-Ríos, 2011); the cooperative and autonomous work of the students (Santos, Lorenzo & Priegue, 2009); the use of ICTs (Trujillo, 2014)... All of them were specified in the different didactic transpositions —*vid.* Images 1, 2, 3, 4—, in which objectives, contents and evaluation were specified for its dynamism (Calero & Nicolás, 1991).

## Results

The process of learning and teaching does not end with the implementation or evaluation of the didactic unit. It requires one's own reflection on what has been learned, what can be improved and what has failed. This seeks to improve the educational, personal and professional quality of the teacher. At this point, we will begin to evaluate the actions giving voice to the agents from a triple perspective: that of the students and that of the team that has participated in this research (tutors and supervisors of practices).

Starting from the first teaching, we can affirm that the perception during the period of implementation of the didactic unit corresponds to what was commented and reiterated in the classroom in the sessions of the subjects of the specific module: everything that is designed in the university classroom does not obey a mathematical rule, since the strategies, methodologies, activities and tasks need a nuance depending on the students and the center in which we act.

The contributions of the tutorship of practices, among which there were several teachers of the center, corroborated our intention to develop a formative education of the student for the life and the enjoyment of the reading. In the sessions we contributed to the reading and writing competence from the promotion of reading and writing. In addition, the planning of the teaching routines was valued positively, since they facilitated the monitoring of the action on the part of the students; in this sense, the recommendations and advice of all the teachers of the center have been valued, among which they stand out:

- The effective management of the beginning of the session at the time of beginning the class with a suitable and motivated climate for the hour of work;
- The follow-up of the task prepared outside the classroom, which served to take up the knowledge imparted and make it concrete with what was to be taught;
- The use of strategies to update and authenticate the curriculum with a view to teaching and working in the 15th century of Spanish literature (cooperative dynamics, intertextuality, information technologies...); or,
- The diversity of evaluation techniques and instruments in which the various

actors participated, and which were carried out at various times.

As for the students, in the last session they had the opportunity to evaluate the implementation of the unit by means of an anonymous questionnaire with 12 items —*vid.* Image 1\_U/D annex 13—, which would serve as an element of self-evaluation for the students, and feedback for future classroom actions. In this questionnaire, closed questions were posed, with a Likert scale of values from 1 to 4, with 1 being the lowest value and 4 the highest. —*vid.* Figure 6—:

Figure 6. *Questionnaire on the evaluation of the D/U. Selection of items*

Items	Valor 1 Very low	Valor 2 Low	Valor 3 High	Valor 4 Very High
1. My learning in this unit has been	0	3	30	45
2. The level of difficulty was	15	50	13	0
3. My previous knowledge was	10	29	32	7
4. The usefulness of materials	0	2	28	48
5. Satisfaction with the workshop of romancero	1	6	25	46
6. Satisfaction with group work	3	6	38	21

In addition, an item of multiple selection was raised to know what has motivated the personal development during the unit “My work during the development of the unit has been...”, offering the answers some equality in aspects such as “interest in the subject” (52) and “effort to learn and improve” (52), while “individual work” (27) had the lowest response rate. Consequently, we can point out that the methodology used favored shared learning among the students.

On the other hand, among the open-ended questions posed in this self-assessment questionnaire, different answers have been given. The following are some of the most significant with a view to improving the unit:

The items “7. My favorite activity has been” and “8. Why did I like this activity?” the answers were focused on the following activities:

- Write a “romance”:
  - “Because I’ve never done it before, and I found it really interesting and to develop my creativity and originality”
  - “I loved it because I never thought it would rhyme so well and now, I write a little and that”.
  - “Because I’ve never done anything like this before and I’ve really enjoyed writing something as a team”.
  - “Because I think it’s a very original activity and it was also fun”.
- Triptych:
  - “Because it was a method of studying by doing something different”.
  - “It’s different from other things and distracts from normal. The different sometimes comes in handy”.
  - “Because I think it’s an original way to learn”.
  - “Because when we made the triptych, we had in one piece the whole summary of the Pre-renaissance”.
- Read fragments and dramatize them
  - “Because we read all together and explained the book”.
  - “Because I don’t like stories and I liked La Celestina’s story a lot”.
  - “Because I like to read, and it’s been really cool to read old texts”.
  - “Because has been fun and more entertaining to learn”.

- Analysis of literary texts:
  - “The activity in which we compared two texts because I thought it was a good way to learn a lot”.
- Kahoot Review:
  - “Because I think you learn a lot more with games than with books”.
  - “It’s very useful for reviewing”.

In item 12 — “12. If I had to define unity with one word, it would be...” — the evocation of unity for students was sought. The data were treated with the technique of data mining and a word cloud was elaborated. —*vid.* Image 2—:



Image 2: Word cloud. Evocation of the didactic unit

As can be seen, satisfaction with group work tends to be high or very high, so activities in learning teams were very well received, especially in the creative literary writing workshop. The vast majority of students chose the writing workshop as their favorite activity because it was “different”, “fun”, “something they had never done before” ... These results and assessments show that the culture of the center continues to be focused on a historicist methodology, in which there are not many activities beyond the textbook. In fact, in the questionnaire, one of the students commented on the use of the book in class with respect to other methodologies such as gamification in the classroom —*Kahoot*, in this case—: “because I believe that with games one learns much more than with the book”.

## Discusion

The Master of Teaching Staff (MAES) aims to provide initial training for the development of the teaching function, consisting of theoretical knowledge, skills, attitudes and sufficient contact with the profession and its practice (Trigo, 2016); however, it is important to determine and reflect from evidence of performance in the classroom, how this implementation of the didactic unit has been, on the weaknesses and strengths —internal factors—, threats and opportunities -external factors- that are part of the planning and development of the didactic unit implemented. For this purpose, it has been considered convenient to do a matrix SWOT —*vid.* Figure 1—:

<b>WEAKNESSES</b>	<b>THREATS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learners' shortcomings and difficulties (motivational, content and attitude).</li> <li>- Learning culture of the centre.</li> <li>- Integration of contents.</li> <li>- Lack of time and need for content selection.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instability of educational laws.</li> <li>- Use of the textbook and its didactic approach.</li> </ul>
<b>STRENGTHS</b>	<b>OPPORTUNITIES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Active methodologies.</li> <li>- Activities close to the student's interest.</li> <li>- A consolidated teaching team with an interest in educational innovation.</li> <li>- Training of the centre's teaching staff.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Initial training in the Master</li> <li>- Formation of the CEP (permanent formation).</li> <li>- Plans and programmes of the Regional Government of Andalusia for didactic innovation: PLC, “comunica”, “clásicos”...</li> </ul>

Figure 1. SWOT Matrix. Own elaboration

In short, through the implementation of didactic units in the period of curricular practices, the Master of Teaching enables the creation of a third educational space (Zeichner, 2010) in which the MAES student becomes a “novel teacher” who can carry out the *modus docendi* he has acquired in his initial training and who will be advised in the classroom, by a teacher as tutor, and in the university, by a teacher who acts as supervisor. We agree with Lampert (2011) in the considerations that have led us to develop this research:

- An opportunity to contrast the theory studied (at the end of this perspective, practice is understood as opposed to that theory);
- A place to experience the diversity of approaches, habits, strategies and routines of the profession;
- A training or rehearsal space with a feed-back that improves learning; or,
- Introduction to the profession and professional identity.

We hope that this research, based on the critical reflection of the curriculum, can be replicated in other contexts and that it also obtains results as motivating as those we have seen in the didactic unit implemented “A century to frame”.

## References

- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- Calero, J., & Nicolás, C. (1991). Del diseño curricular a las unidades didácticas. Ejes sobre los que articular el área de Lengua y Literatura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 3-9.
- Caro, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, (3), 31-50.
- Caro, M. T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Ediciones MEC.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Extra 1, 53-61.
- Chevallard, C., & Gilman, C. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Vol. 1997). Buenos Aires: Aique.



- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Genette, G. (1989). *Figures*. París, Francia: Éditions du Seuil.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jiménez-Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Junta de Andalucía. (2013). *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*.
- Lampert, M. (2011). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 21-24.
- Lázaro Carreter, F. (1976). *¿Qué es la literatura?* Madrid, España: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- López-Ríos, J. (2011). Programar por competencias, ¿es posible? Una propuesta para un aula de lengua y literatura en secundaria. *Edetania*, 40, 159-172.
- Mckinsey & Company (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Versión en castellano CINDE. – Recuperado de <http://www.educacion.es/cesces/estudios/informe-mckinsey-2008.pdf>
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rivera, P., & Romero, M. F. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Álabe*, 15, 1-25.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M.<sup>a</sup> L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 369-383.
- Romero, M. F., & Jiménez, R. (2014). “El practicum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo”. *Lenguaje y Textos*, 9, 49-58.
- Romero, M. F., & Jiménez, R. (2016) “La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE” Wilk- Racięska, J., In J. Wilk-Racięska, A. Szyndler, & C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica*. (pp. 288-299). Wydawnictwo: Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero, M. F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22(1),

89-112.

- Santos-Rego, M. A.; Lorenzo-Moledo, M.<sup>a</sup> M., & Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, 289- 303.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. (Ed.), *La investigación de la enseñanza, Tomo I* Barcelona: Paidós.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. RESED, *Revista de Estudios Socioeducativos*, 14, 66-84.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2010). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- 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.