

## Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra

**Nerea Permach-Martín**   
Universidad del País Vasco, España  
[nerea.permach@ehu.eus](mailto:nerea.permach@ehu.eus)

**Amaia Álvarez-Uria**   
Universidad del País Vasco, España  
[amaia.au@ehu.eus](mailto:amaia.au@ehu.eus)

**Xabier Etxaniz**   
Universidad del País Vasco, España  
[xabier.etxaniz@ehu.eus](mailto:xabier.etxaniz@ehu.eus)

Recibido: 24/05/2023

Aceptado: 19/12/2023

### Resumen

Se analiza el modo en el que se desarrolla la competencia literaria en la etapa de Educación Primaria en las escuelas tanto de la Comunidad Autónoma Vasca como de la Comunidad Foral de Navarra. Además, se analizan las diferencias entre los centros según su titularidad, territorio y ciclo formativo. Por último, se identifica hasta qué punto ciertos aspectos personales del profesorado inciden en su práctica docente. En el estudio participaron un total de 553 docentes de 55 centros educativos. De este análisis cuantitativo y descriptivo se extrae la conclusión general de que en la mayoría de los centros no se siguen los criterios y propuestas didácticas definidas por la literatura científica, así como que no existen diferencias significativas entre territorios o entre los diferentes centros educativos según su titularidad. Por otro lado, se confirma que a medida que avanza la etapa, la educación literaria va perdiendo espacio en la práctica docente, con resultados preocupantes en el tercer ciclo. Así mismo, se confirma la correlación positiva entre las dimensiones de la competencia literaria analizadas, contribuyendo a la posibilidad de orientar procesos.

**Palabras clave:** Competencia literaria; educación literaria; enseñanza de la literatura; Educación Primaria; España.

**Cómo citar:** Permach-Martín, N., Álvarez-Uria, A., & Etxaniz, X. (2024). Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra. *Ocnos*, 23(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.434](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.434)



## Didactics of literary competence in Primary Education of the Basque and Navarrese Communities

**Nerea Permach-Martín**   
Universidad del País Vasco, España  
[nerea.permach@ehu.eus](mailto:nerea.permach@ehu.eus)

**Amaia Álvarez-Uria**   
Universidad del País Vasco, España  
[amaia.au@ehu.eus](mailto:amaia.au@ehu.eus)

**Xabier Etxaniz**   
Universidad del País Vasco, España  
[xabier.etxaniz@ehu.eus](mailto:xabier.etxaniz@ehu.eus)

Received: 24/05/2023

Accepted: 19/12/2023

### Abstract

The following study analyses the way literary competence is developed in the Primary Education stage in schools in both the Basque Country and Navarre (Spain). In addition, the differences between centres are analysed according to the type of school, territory and education cycle. Finally, it identifies the extent to which certain personal aspects of teachers influence their teaching practice. 553 teachers from 55 schools participated in the study. From this quantitative and descriptive analysis, the general conclusion is that most schools do not follow the educational criteria and didactic proposals defined by scientific literature, as well as that there are no significant differences between territories or between the different educational centres according to their type. On the other hand, as the stage progresses, it is confirmed that literary education is losing its place in teaching practice, with worrying results in the third cycle. It also confirms the positive correlation between the dimensions of the literary competence analysed, contributing to the possibility of guiding processes.

**Keywords:** Literary competence; literary education; literature teaching; Primary Education; Spain.

**How to cite:** Permach-Martín, N., Álvarez-Uria, A., & Etxaniz, X. (2024). Didáctica de la competencia literaria en Educación Primaria de las Comunidades Vasca y Navarra. *Ocnos*, 23(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.1.434](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.434)



## Introducción

La competencia literaria se adquiere teniendo contacto directo con las obras literarias, disfrutándolas, adquiriendo la capacidad de relacionarlas y evaluándolas. En otras palabras, la competencia literaria incluirá que el alumnado aprenda a leer, disfrute de los libros y, finalmente, sea capaz de evaluarse a sí mismo (Cerrillo, 2007). Igualmente, la adquisición se ve afectada por diferentes factores (lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos y culturales). La combinación de todos ellos permitirá el crecimiento personal del lector literario competente.

La actitud del profesorado, el propósito de la lectura, el tiempo que se le dedica, las actividades propuestas, la preparación del espacio o el corpus elegido son aspectos que determinan el proceso (Aguiar e Silva, 1980; Mendoza, 2004; Colomer et al., 2005).

Además, es importante conocer la actitud emocional del lector, su interés y motivación, así como proponer diferentes tipos de lectura. Entendiendo al alumnado como agente activo en la construcción del significado de conceptos y protagonista de su propio proceso educativo, la práctica textual se convierte en el articulador de la enseñanza y el aprendizaje (Correa et al., 2001).

En este contexto se vuelve imprescindible trabajar diferentes textos en el aula y promover la intertextualidad, ya que ayudará al alumnado a agilizar su proceso cognitivo. De ahí la necesidad de contar con un corpus apropiado y variado que garantice los materiales y recursos necesarios para su formación.

Colomer (2002) recomienda cuatro aspectos para la selección de lecturas: la calidad literaria, los valores educativos, las opiniones y gustos del alumnado y el recorrido de su aprendizaje literario. Estos criterios serán los que determinen la selección de obras para las propuestas didácticas en los centros educativos.

En este sentido, las bibliotecas juegan un papel clave en el desarrollo de hábitos lectores (Serna et al., 2017). El docente dispone de tres tipos de biblioteca: la biblioteca de aula, la escolar y la pública. Por ello, sería interesante realizar visitas guiadas por parte del profesorado a bibliotecas públicas, ya que ofrecería la posibilidad de abrirse a una diversidad mayor en lo que se refiere a la selección de lecturas para el alumnado (Arellano-Yaguas et al., 2022). Además, las bibliotecas aportan una gran flexibilidad a la hora de planificar actividades.

Asimismo, es importante planificar las sesiones de lectura, ya que se corre el riesgo de sustituir la lectura por otros contenidos curriculares. En este sentido, podemos indicar que nada más eficaz para planificar el desarrollo de la competencia literaria que los planes lectores. Ofrecen orientación al docente en la medida que determinan el plan lector, los contenidos a enseñar, las formas de desarrollar la actividad docente y los objetivos a alcanzar (Santiago y Castro, 2006). La sistematización de las actividades mejorará cualitativamente la lectura, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación literaria.

Por su parte, el docente, como mediador, es una figura clave en el proceso de adquisición de la competencia literaria; además de propiciar un encuentro enriquecedor entre el alumnado y la literatura, se encarga de generar situaciones de aprendizaje que promuevan la comprensión e interpretación del texto literario. La lectura es un proceso lleno de emociones y entusiasmo, de manera que los adultos deben intervenir con cuidado y valentía (Mata, 2008).

Sin embargo, para cumplir con lo que se espera del docente es indispensable ser un buen lector y tener la capacidad de compartir y transmitir el gusto por la lectura (Prado, 2004; Cerrillo, 2007). Las actitudes y hábitos de lectura del profesorado condicionan el proceso, por lo que se

vuelve necesario indagar en este aspecto. De hecho, es la formación literaria del docente la que determinará en gran medida el resultado.

La didáctica de la lectura literaria requiere el dominio de estrategias dirigidas; estrategias docentes que favorezcan el progreso de la competencia lectora y la labor de mediación, así como estrategias dirigidas al desarrollo de prácticas lectoras (Álvarez y Pascual, 2019).

Pero en más de una ocasión, los docentes han reconocido que carecen de formación suficiente para detectar las dificultades del alumnado en el proceso de aprendizaje de la lectura (Egaña, 2010). Identificar la formación académica recibida sobre el desarrollo de la competencia literaria del alumnado resulta valioso, porque difícilmente podríamos estudiar de otra forma, la manera en la que han construido o nutren sus gustos.

Este trabajo que sigue y completa anteriores (Ripoll, 2007; Alonso, 2010; Naeghel, 2013; Serna, 2015; Lluch y Sánchez-García, 2017), tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico del desarrollo de la competencia literaria de las escuelas de Primaria. Para ello analiza la manera en la que se trabaja la competencia en las escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca y la Comunidad foral de Navarra que tienen el euskera como lengua vehicular.

Al realizar la comparativa de los currículos observamos que en ambos se prioriza el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumnado y que de alguna manera el desarrollo de la competencia literaria se articula en este sentido. Sin embargo, podría decirse que este enfoque comunicativo, priorizando los textos funcionales y en donde predomina el género discursivo, sitúa en un nivel secundario las actividades específicas para la educación literaria hasta el punto de no recogerlas de manera explícita en los programas. En consecuencia, se entiende el estudio del texto literario como recurso o soporte de una actividad lingüística, sin contemplar un aprendizaje específico para adquirir la competencia literaria.

En ambos casos, el desarrollo de la competencia literaria se incluye junto con el desarrollo del euskera y el castellano, las dos lenguas vehiculares, y en ambas áreas se proponen 4 horas semanales para los cinco primeros cursos y 3.5 para el sexto como referencia.

De modo que podemos hablar de currículos que poco especifican sobre cómo trabajar la competencia en la etapa de Primaria. Sin embargo, se podría decir que la educación literaria deja de ser entendida como un proceso guiado por el docente, es decir, con el objetivo de desarrollar la competencia interpretativa que permitirá al alumnado leer obras literarias cada vez más elaboradas y con una dificultad mayor, por lo que se limitará a un corpus de textos sencillos que únicamente buscan placer en la lectura o trabajar la lengua.

Este estudio parte del convencimiento de la necesidad de un diagnóstico como punto de partida para el diseño, implementación y evaluación de posibles cambios instruccionales y didácticos en los planes de estudio. Para lograr este objetivo, se determinan las siguientes preguntas de investigación que, a su vez, se convierten en el foco de la investigación:

¿En qué medida se toman en cuenta los criterios marcados por los y las expertas a la hora de trabajar la competencia literaria en la escuela?

¿Existen diferencias en la manera de trabajar la competencia literaria en el aula dependiendo del tipo de escuela según su titularidad, ciclo formativo o territorio en el que se ubica el centro?

¿En qué medida condicionan los distintos aspectos personales de los docentes en el desarrollo de la competencia literaria del alumnado?

## Método

### Diseño del estudio

La investigación se ubica dentro del paradigma cuantitativo-interpretativo. Es cuantitativo, debido a la forma en que se analizan las variables; es predictivo por el tipo de pregunta, y no es experimental porque en ningún momento se realiza ninguna manipulación activa de las variables, ya que las variables se observan en su estado natural, sin interferir en su desarrollo.

Así mismo, por las características de la muestra y la problemática de la investigación, se trata de una investigación interpretativa, descriptiva y correlacional. Debido a la oportunidad que nos han brindado las descripciones, análisis e interpretaciones de los datos obtenidos, podemos decir que la investigación busca orientar procesos ya que, a partir de los datos analizados y las interpretaciones realizadas, extrae conclusiones generales o construye principios.

En un principio, se han calculado las medias de cada variable y dimensión. Para analizar las posibles diferencias, se han realizado comparaciones entre las medias globales de las dimensiones cruzando las variables libres. Y, por último, con el fin de orientar procesos, se han realizado correlaciones entre las cuatro dimensiones y distintos aspectos personales de los docentes.

### Participantes

La muestra la conforma un total de 553 docentes; un 75.6% mujeres, un 23.1% hombres y un 1.3% se identifica con el género no binario. La muestra se obtuvo de 55 centros educativos, los cuales se eligieron de forma aleatoria, pero siguiendo ciertos criterios:

- a) Centros de Educación Primaria.
- b) Modelo lingüístico D (con el euskera como lengua vehicular y extracto que recoge prácticamente a todo el alumnado del sector público).
- c) Titularidad del centro (escuelas públicas y concertadas, diferenciando entre estas últimas las dos redes mayoritarias: ikastolas y centros religiosos).
- d) Territorio en el que se ubican (Navarra, Gipuzkoa, Bizkaia, Araba).

Aproximadamente en ambas comunidades, el sistema educativo está formado por un 50% de escuelas públicas y un 50% de escuelas concertadas. De modo que con el objetivo de ajustarse a la realidad y garantizar un diagnóstico válido, el 53.2% de los datos recogidos proviene de escuelas públicas, un 31.10% de centros religiosos y un 16.64% de ikastolas.

### Instrumento

Para la recogida de datos se creó un cuestionario *ad hoc*. El cuestionario se divide en 5 bloques con un total de 56 ítems. Mediante los dos primeros bloques se recogen los datos generales tanto del centro como de la persona participante y los siguientes cuatro corresponden a las cuatro dimensiones que miden la práctica docente con un total de 35 ítems en los cuales la unidad es constante, con un mismo valor asociativo y con un intervalo de 5 puntos (escala Likert de cinco niveles: 1: nunca; 2: de vez en cuando; 3: a veces; 4: a menudo; 5: siempre): Elementos psicopedagógicos, selección de lecturas, tipos de lectura y evaluación.

Para verificar la validez del cuestionario se aplicó la prueba estadística de Alfa de Cronbach y se logró un valor  $\alpha = .801$  en su conjunto. Dado que Barrios y Cosculluela (2013) ubican

la confiabilidad apropiada de un instrumento entre los valores  $\alpha = .70$  y  $.95$ , el valor logrado demuestra la alta fiabilidad y validez en la medición de las dimensiones creadas para medir el modo de trabajar la competencia literaria en las escuelas analizadas.

## Procedimiento

Para la creación del cuestionario se realizó una minuciosa revisión bibliográfica, así como aportaciones de diferentes trabajos de expertos en el campo de la didáctica de la literatura (Sánchez et al., 2018; Serna et al., 2017; Colomer et al., 2005; Romero y Lavigne, 2005; Mendoza, 2004; Bofarull, 2001).

Una vez creado el cuestionario, se procedió a la selección de los centros y se contactó con las direcciones de estos. La investigación se presentó en los claustros con el fin de garantizar la participación. Merece, por lo tanto, valorar el hecho de que el cuestionario no fue cumplimentado únicamente por docentes interesados en el tema, sino por todos los docentes de las escuelas participantes. Una vez recogidos los datos se realizaron las pruebas estadísticas necesarias para obtener los resultados y sacar las conclusiones.

## Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó con el *software* SPSS versión 26. Se aplicó estadística descriptiva (media y desviación estándar) y analítica mediante contrastes de hipótesis. Es decir, se buscó la verificación de hipótesis y definiciones a través de muestreos estadísticos y análisis univariados y bivariados. Debido a que la muestra no mostraba una distribución normal (prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov,  $p < .05$ ), se utilizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para determinar la existencia de diferencias significativas. Finalmente, se aplicó la correlación de Spearman para determinar el nivel de interrelación entre las variables agrupadas. En todos los casos mencionados, el nivel de significación estadístico utilizado fue de  $.05$ .

## Resultados

A la luz del análisis de los datos se obtienen varios resultados. En primer lugar, se detallan los resultados totales de cada dimensión, independientemente del tipo de centro o territorio en el que se encuentren ubicados; en segundo lugar, las diferencias significativas según territorio, ciclo formativo, tamaño y tipo de escuela; finalmente, las correlaciones positivas y significativas entre las variables agrupadas y variables libres.

### Resultados totales de las cuatro dimensiones

#### a) Elementos psicopedagógicos

Hablamos de componentes (espacio, tiempo, ambiente, motivación...) que favorecen la interacción comunicativa que se establece entre el personal docente y el alumnado y facilitan el proceso de aprendizaje.

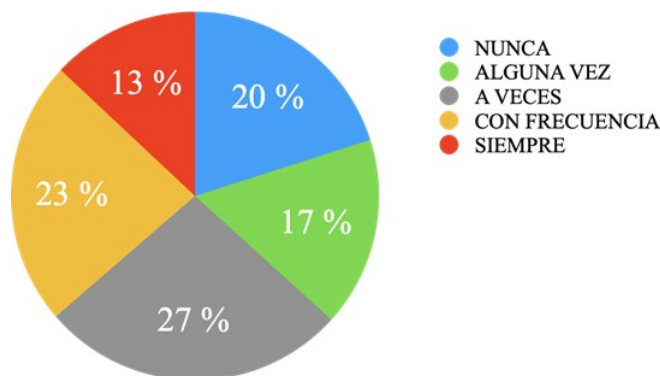
El 78% de los y las participantes afirma que su centro educativo cuenta con un plan de lectura y, al menos, un 79.39% que las sesiones de lectura están integradas en la programación anual. En cuanto al tiempo que ocupan las sesiones de lectura, el 13.74% dedica media hora

semanal a la lectura, el 40.14% una hora a la semana, el 21.16% una hora y media, el 13.38% unas dos horas semanales, y, por último, un 11.57% supera las dos horas semanales.

Además, el 88.25% afirma que tiene biblioteca de aula, así como el 77.76% afirma que cuentan con una biblioteca en el centro. Sin embargo, en cuanto a la utilización de estas para las sesiones de lectura, preocupa que la mayoría de los datos se acumulen en las opciones más bajas, ya que, el 27.67% nunca utiliza la biblioteca de aula para las sesiones de lectura, un 21.16% lo hace alguna vez, y un 38.7% lo hace a veces sumando el 87.53% de los datos. De manera parecida, el 60.23% no utiliza nunca esta biblioteca para las sesiones de lectura, y un 15.55% lo hace en alguna ocasión, nuevamente sumando la mayoría de las respuestas en las opciones más bajas.

La **figura 1** recoge los resultados totales del resto de las variables que conforman la dimensión relacionas con el espacio, ambiente o estrategias específicas que utilizan para trabajar la competencia. En este caso, preocupa que el 20% del personal docente nunca tenga en cuenta estos elementos y que únicamente un 13% lo haga siempre. Es la opción a veces en la cual se acumula la cantidad más elevada de datos (27%) aunque por muy poca diferencia respecto a la siguiente (con frecuencia 23%).

**Figura 1. Elementos psicopedagógicos**



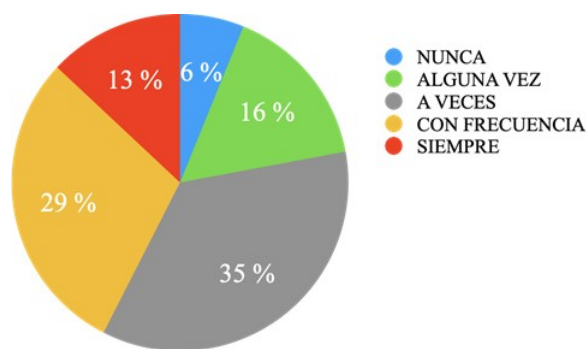
De modo que, atendiendo a la dispersión de los datos y sus porcentajes podemos afirmar que los centros educativos no cuentan con criterios comunes en lo relativo a los elementos psicopedagógicos que definen y proponen tener en cuenta los expertos a la hora de trabajar la competencia literaria en la escuela.

## **b) Criterios de selección de lecturas**

Esta dimensión mide las variables como cuántos textos, quién los elige o qué criterios se utilizan para selección de los textos que el alumnado leerá en el aula. En cuanto a la cantidad de libros que el alumnado debe leer al año, la mayoría (66.11%) propone leer entre 0-6 libros al año, mientras que el 0.56% lo hace entre 0-3 libros y el 32.55% entre 4-6 libros.

La **figura 2** recoge los resultados de las variables restantes. Nuevamente es la opción a veces con un 35% de respuestas la opción en la cual se agrupa la mayor cantidad de datos, aunque seguida del 29% que lo hace con frecuencia.

Figura 2. Selección de lecturas

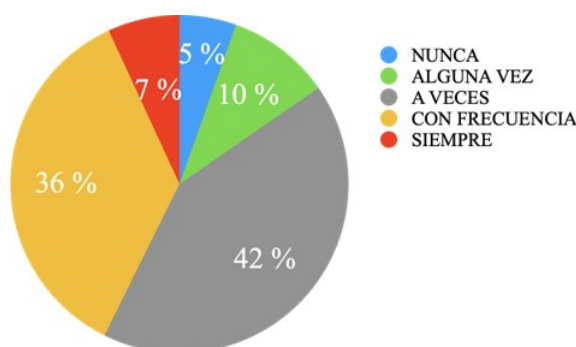


Sin embargo, a pesar de que en esta dimensión se obtienen mejores resultados, tampoco se puede decir que se utilicen los criterios propuestos por los expertos de forma generalizada.

### c) Tipos de lectura

La figura 3 muestra los resultados totales de esta dimensión. Observamos que un 42% de los docentes propone *a veces* los tipos de lectura que los expertos recomiendan, aunque un 34% lo hace con frecuencia.

Figura 3. Tipos de lectura



Aunque a primera vista los resultados del gráfico podrían interpretarse no demasiado preocupantes, se debe tener en cuenta que, si sumamos los datos obtenidos en las tres primeras opciones, siendo estas las que otorgan a la dimensión la puntuación más baja, forman una mayoría, precisamente el 57% de los datos. Por lo que, nuevamente, difícilmente se puede valorar positivamente este resultado.

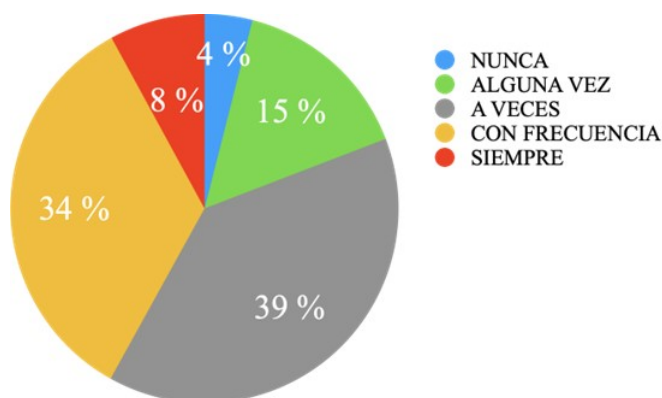
### d) Evaluación

La última dimensión mide la manera en que el personal docente evalúa el desarrollo de la competencia literaria, es decir, la formación de lectores y lectoras competentes que, como apuntan Colomer (1991; 1996) y Mendoza (2010) constituye el objetivo básico de la educación literaria.

Así, en la figura 4 observamos nuevamente que la mayor cantidad de datos vuelve a agruparse en la opción a veces. Un 39% del profesorado evalúa a veces al alumnado siguiendo los criterios propuestos por los expertos, seguido de un 34% que lo hace con frecuencia.



Figura 4. Evaluación



De modo que, nuevamente se concluye que el personal docente tampoco evalúa de forma generalizada la competencia literaria tal y como recomienda la literatura científica.

## Diferencias entre los tipos de escuela, territorio en el que se encuentra y ciclo formativo.

### a) Diferencias entre los tipos de centros educativos

Para evaluar las posibles diferencias se lleva a cabo la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados de la prueba no revelan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a los elementos psicopedagógicos, selección de lectura y tipo de lectura, ya que los valores  $p$  obtenidos son superiores al nivel de significancia establecido ( $p < 0.05$ ). Sin embargo, al analizar la variable *evaluación* en los tres grupos centros públicos, escuelas religiosas e ikastolas los resultados de la prueba indican diferencias estadísticamente significativas ( $M(DT)$  16.34 (3.21) vs. 17.15 (3.24) vs. 15.75 (3.28);  $H(x^2) = 11.65$ ;  $p = .003$ ).

Con el propósito de evaluar las diferencias, se lleva a cabo la prueba de U de Mann-Whitney, y los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de centros ( $p < 0.05$ ). Específicamente, se encuentran diferencias significativas al comparar las escuelas religiosas con los centros públicos ( $U = 14222.5$ ,  $p = .044$ ), escuelas religiosas con ikastolas ( $U = 5950$ ,  $p = .001$ ), así como al comparar centros públicos con escuelas religiosas ( $U = 22015.50$ ,  $p = .039$ ).

Los centros religiosos exhiben un rendimiento superior en cuatro de las seis subescalas en comparación con las ikastolas y en dos de ellas respecto a los centros públicos. En cuanto a la evaluación de la lectura mecánica, el 40% de las escuelas religiosas lo realiza a menudo, frente al 45% de las ikastolas o el 40% de los centros públicos que lo hace a veces. En relación con el análisis de textos, el 45% de las escuelas religiosas lo realiza a menudo, en contraste con el 44% de los centros públicos y el 41% de las ikastolas, quienes lo hacen a veces. De manera similar, las escuelas religiosas evalúan a menudo (37%) si los estudiantes distinguen las ideas principales, en comparación con el 41% de las ikastolas que lo hacen a veces. Por último, en la identificación del mensaje del autor, los centros religiosos lo evalúan a menudo (46%) en comparación con el 38% de las ikastolas que lo hacen a veces.

## b) Diferencias entre territorios

En el análisis por territorios, en tres de las cuatro dimensiones, concretamente, selección de lectura, tipo de lectura, y evaluación, no se encuentran diferencias significativas. Únicamente en la dimensión de elementos psicopedagógicos se encuentra un valor de  $p$  inferior a 0.05 ( $H(x^2) = 15.28$ ,  $p = .002$ ). Específicamente, se observan diferencias significativas entre Gipuzkoa y Bizkaia ( $M(DT) 28.56 (3.40)$  vs.  $27.43 (3.42)$ ;  $U = 13217.5$ ,  $p = .001$ ), así como entre Gipuzkoa y Navarra ( $M(DT) 27.30 (3.4)$ ;  $U = 9424$ ,  $p = .002$ ).

En Bizkaia el 38.7% realiza las sesiones de lectura en la mesa de estudio con frecuencia, cuando en Gipuzkoa el 42% lo hace a veces en la biblioteca del aula. Por lo demás, en Bizkaia y Navarra el 49.5% y el 47% respectivamente nunca acude a bibliotecas públicas, mientras que en Gipuzkoa un 43% lo hace alguna vez. Por último, hay que destacar la diferencia que se da en el tiempo que se dedica a la lectura, ya que en Gipuzkoa un 58.7% le dedica entre una hora y hora y media, mientras que en Navarra y Bizkaia el 70.8% y el 62% respectivamente le dedica entre media hora o una hora respectivamente.

## c) Diferencias entre los ciclos formativos de la etapa de Primaria

En cuanto a los tres ciclos que conforman la etapa de Primaria (1º, 2º y 3º consecutivamente), se observan diferencias significativas en tres dimensiones ya que se obtienen valores  $p$  inferiores al nivel de significancia establecido ( $p < .001$ ):

- elementos psicopedagógicos ( $M(DT) 27.96(3.46)$ ; ( $H(x^2)=18.35$ ,  $p = .000$ );
- selección de lectura ( $M(DT) 42.03 (4.75)$ ;  $H(x^2)=33.21$ ,  $p = .000$ );
- tipo de lectura ( $M(DT) 33.71 (3.63)$ ;  $H(x^2)=18.42$ ,  $p = .000$ ).

En el caso de los elementos psicopedagógicos, es entre el primer ciclo y el tercero ( $U = 14222.5$ ,  $p = .000$ ), así como entre el segundo y el tercer ciclo ( $U = 11615$ ,  $p = .001$ ), donde encontramos las diferencias, sin darse diferencia significativa alguna entre el primero y el segundo.

Uno de los resultados más significativos es que en el primer ciclo un 58.9% dedica entre hora y media y más de dos horas semanales a la lectura literaria, mientras que en el tercer ciclo el 69.4% le dedica entre media hora y una hora a la semana.

Además, en los ciclos inferiores utilizan con mayor asiduidad la biblioteca del aula para sus sesiones de lectura (un 35% lo hace a veces), mientras que en el tercer ciclo el 42% no lo hace nunca.

Sin embargo, en ninguno de los casos puede decirse que acudan asiduamente a las bibliotecas públicas, pero cabe destacar que, si en el caso del primer y el tercer ciclo el 41% y el 52% nunca, el 40.1% del segundo ciclo lo hace en alguna ocasión.

En cuanto a la selección de lecturas, encontramos diferencias entre los tres ciclos. Concretamente entre el primer ciclo y el segundo ( $U = 14059$ ,  $p = .000$ ), entre el primero y tercero ( $U = 12350$ ,  $p = .000$ ), así como entre el segundo y tercer ciclo ( $U = 12500$ ,  $p = .001$ ).

En la mayoría de los casos y en los tres ciclos es el alumnado sin supervisión del profesorado quien elige los textos que se trabajarán en el aula: en el primer ciclo lo hace un 62%, en el segundo ciclo un 64% y en el tercero el 54%. Estos datos tan elevados preocupan por el hecho de que

hablamos de prácticas docentes en el aula y no de una lectura libre a realizar como actividad extraescolar.

Sin embargo, en las pocas ocasiones en las que es el profesorado quien elige el texto, en el primer ciclo un 31% tiene en cuenta la dificultad del texto siempre, y un 50%, del segundo ciclo y un 46% del tercero lo hace con frecuencia.

Finalmente, en cuanto al tipo de lectura que se propone en el aula se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el primer ciclo y el tercero ( $U = 13801$ ,  $p = .000$ ), así como entre el segundo y el tercer ciclo ( $U = 12770$ ,  $p = .03$ ). Sin embargo, no se observa ninguna diferencia significativa entre el primer y el segundo ciclo.

En el caso de la variable conocimiento previo del nivel de lectura del alumnado, los resultados muestran que en el primer ciclo un 37% del profesorado lo conoce previamente con frecuencia, aunque un 35% lo conoce siempre. En el segundo ciclo un 34% también lo conoce con frecuencia, pero un 27% del mismo lo conoce únicamente a veces. En el tercer ciclo, un 32% lo conoce con frecuencia y un 28% únicamente lo conoce a veces.

En cuanto a la lectura individual, existen diferencias entre el primer y el segundo ciclo, ya que en ambos casos la mayoría de los datos se acumulan en la opción a veces (51%; 52%). Sin embargo, en el tercer ciclo la mayoría lo hacen en la opción con frecuencia (47%).

Es en la lectura compartida, cuando aparecen mayores diferencias, ya que en el primer ciclo y en el segundo (85%; 79%) proponen realizar lecturas compartidas a veces, y en el tercer ciclo el 76% únicamente lo hace alguna vez.

Por último, cabe destacar los datos de la lectura lúdica, ya que los porcentajes obtienen valores más bajos de manera significativa a medida que avanzan los ciclos. De esta manera, en el primer ciclo el 60% del profesorado propone lecturas lúdicas en el aula con frecuencia, un 52% lo hace en el segundo ciclo y un 44% lo hace en el tercero. Y ocurre lo mismo con la lectura en voz alta por parte del profesorado. Mientras que el 61% del profesorado del primer ciclo y un 47% del segundo lo hace con frecuencia, en el tercer ciclo un 53% lo hace a veces.

## Resultados del análisis correlacional entre las variables

La realización de análisis de correlaciones ha permitido cuantificar la intensidad de las relaciones entre las variables agrupadas en dimensiones que conforman la competencia literaria y definir patrones de comportamientos similares entre las personas participantes con el fin de contribuir a la posibilidad de orientar procesos.

La [tabla 1](#) recoge las correlaciones Spearman entre las variables agrupadas y, como podemos observar, todas las variables correlacionan de manera positiva.

**Tabla 1. Correlaciones entre las dimensiones**

Dimensiones		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación
Elementos psicopedagógicos	<i>r</i>	.364**	.329**	.132**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.000	.000
Selección de lecturas	<i>r</i>		.501**	.289**
	<i>Sig. (bilateral)</i>		.000	.000
Tipos de lectura	<i>r</i>			.381**
	<i>Sig. (bilateral)</i>			.000

Dimensiones	Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación
	<i>N</i>	553	553

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01

Con el fin de identificar e inferir hasta qué punto y de qué manera los aspectos personales inciden en la práctica docente, en primer lugar, se analiza la importancia que los docentes otorgan a trabajar la competencia literaria en la etapa de Primaria. Se comprueba que la mayoría de las personas participantes lo valoran de manera positiva, ya que un 46.86% de los docentes le da una puntuación de 4 sobre 5, seguido de un 30% que se decanta por la puntuación máxima. Al realizar pruebas correlacionales entre estos resultados y las variables, como observamos en la [tabla 2](#), sucede que pierden significancia prácticamente en todos los casos salvo en una ocasión, cuando las puntuaciones son más bajas (1 y 2). E incluso en el caso de la puntuación menor dejan de correlacionar, lo que significa que, por un lado, quienes no le dan mayor importancia no trabajan de igual manera.

**Tabla 2. Correlaciones entre las puntuaciones más bajas y las dimensiones**

Valoración 1-5		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación	
1 and 2	Elementos psicopedagógicos	<i>r</i>	.358	.468**	.206
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.236	.018	.324
Selección de lecturas		<i>r</i>		.327	.073
		<i>Sig. (bilateral)</i>		.221	.172
Tipos de lectura		<i>r</i>			.250
		<i>Sig. (bilateral)</i>			.229
		<i>N</i>	553	553	553

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01.

Estos resultados se suman a los de otros estudios (Munita, 2013) que muestran concepciones y perspectivas de acción sobre la lectura literaria diferentes según los hábitos de lectura y creencias, confirmando que ambas inciden en la práctica docente. En cuanto a los hábitos en lectura literaria por parte de los docentes, el 39.24% afirma que lo hace a veces, un 38.88% con frecuencia y un 13.10% lo hace siempre. Al cruzar esta variable, al igual que en el caso anterior, los resultados muestran que algunas dimensiones dejan de correlacionar e incluso se pierde significancia, como podemos observar en la [tabla 3](#). Estos resultados a su vez coinciden con estudios recientes (Díaz-Díaz et al., 2022) y afirman que el número de libros leídos como muestra del hábito lector del profesorado influye en las estrategias didácticas, de modo que un buen lector literario facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado

**Tabla 3. Correlaciones entre los hábitos de lectura más bajos y las dimensiones**

Hábitos lectores		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación	
Nunca	Elementos psicopedagógicos	<i>r</i>	.493	.441	.857**
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.321	.381	.029
Selección de lecturas		<i>r</i>			-.261

Hábitos lectores		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.618	.468
		<i>r</i>		.772
	Tipos de lectura	<i>Sig. (bilateral)</i>		.072
Alguna vez		<i>r</i>	.326*	.294
	Elementos Psicopedagógicos	<i>Sig. (bilateral)</i>	.033	.056
		<i>r</i>		.132
	Selección de lecturas	<i>Sig. (bilateral)</i>		.399
		<i>r</i>		.437**
	Tipos de lectura	<i>Sig. (bilateral)</i>		.003
	<i>N</i>	553	553	553

\* La correlación es significativa al nivel 0.05.

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01.

En cuanto a la formación del profesorado, un 60.58% afirma que no ha recibido ningún tipo de formación extra frente a un 39.42% que sí lo ha hecho. En la [tabla 4](#) observamos que, en este caso, si bien las variables siguen correlacionando entre sí, todas ellas bajan en intensidad, por lo que se confirma que los docentes carecen de formación suficiente para trabajar la lectura (Egaña, 2010) y ello repercute de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 4. Correlaciones entre formación extra y las dimensiones**

Formación		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación
SI		<i>r</i>	.388**	.201**
	Elementos psicopedagógicos	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.003
		<i>r</i>		.335**
	Selección de lecturas	<i>Sig. (bilateral)</i>		.000
		<i>r</i>		.334**
	Tipos de lectura	<i>sig. (bilateral)</i>		.000
NO		<i>r</i>	.333**	.091
	Elementos psicopedagógicos	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.098
		<i>r</i>		.266**
	Selección de lecturas	<i>Sig. (bilateral)</i>		.000
		<i>r</i>		.414**
	Tipos de lectura	<i>Sig. (bilateral)</i>		.000
	<i>N</i>	553	553	553

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01.

Finalmente se analiza si el centro cuenta con un plan lector, y hasta qué punto ello ayuda en la práctica docente, como apuntan diferentes estudios (Santiago y Castro, 2006). Aunque en ambos casos se mantienen las correlaciones, bajan en intensidad en el caso de los centros que no cuentan

con un plan lector, y pierde significancia la correlación entre los elementos psicopedagógicos y la evaluación, tal y como podemos observar en la [tabla 5](#).

**Tabla 5. Correlaciones entre plan lector y las dimensiones**

Plan lector	Variables		Selección de lecturas	Tipos de lectura	Evaluación
SI	Elementos psicopedagógicos	<i>r</i>	.361**	.357**	.147**
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.000	.002
	Selección de lecturas	<i>r</i>		.498**	.279**
		<i>Sig. (bilateral)</i>		.000	.000
	Tipos of lectura	<i>r</i>			.372**
		<i>Sig. (bilateral)</i>			.000
NO	Elementos psicopedagógicos	<i>r</i>	.360**	.206*	.041
		<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.023	.656
	Selección de lecturas	<i>r</i>		.472**	.293**
		<i>Sig. (bilateral)</i>		.000	.001
	Tipos of lectura	<i>r</i>			.383**
		<i>Sig. (bilateral)</i>			.000
		<i>N</i>	553	553	553

\* La correlación es significativa al nivel 0.05.

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01.

## Conclusiones

Como respuesta a la primera pregunta de investigación los resultados muestran que las escuelas con el modelo lingüístico D tanto de la Comunidad Autónoma del País Vasco como de la Comunidad foral de Navarra no siguen los criterios ni aplican de forma generalizada las propuestas didácticas definidas por los y las expertas para el desarrollo y la adquisición de la competencia literaria. Ello resultaría una posible muestra de la distancia entre teorización y aplicación en este ámbito.

En todas las dimensiones la opción que obtiene mayor cantidad de respuestas es la de “a veces. lo que nos permite concluir que en la etapa de Primaria no se trabaja la competencia literaria de forma sistemática o planificada. Este estudio se suma al de [Alonso \(2008\)](#), realizado en la etapa de Secundaria, lo que refleja un panorama preocupante de toda la enseñanza obligatoria. Además, cabe destacar que no se le dedica el tiempo suficiente a la educación literaria, a pesar de que la literatura no es un objeto fácil de aprender, ya que se ha de vivir, pues la literatura se percibe y se asimila ([Mendoza, 2010](#)) y eso requiere tiempo y dedicación.

Dada la gran dispersión en las respuestas se concluye que no solo no se tienen en cuenta de manera generalizada las recomendaciones de los y las expertas, sino que no existen criterios comunes para trabajar dicha competencia, lo que podría interpretarse como que cada docente entiende el desarrollo y la manera de trabajar la competencia literaria de diferente modo. En consecuencia, nos encontramos con prácticas docentes diferenciadas y alejadas de la teoría. Por tanto, concluimos que, si bien contamos con una amplia literatura científica sobre cómo desarrollar la competencia literaria en el entorno escolar, parece ser que este conocimiento

no consigue llegar a las aulas o no se le da la suficiente importancia como para trabajarlo explícitamente.

Es la dimensión elementos psicopedagógicos la que muestra mayor dispersión en sus respuestas. Justamente, hablamos de elementos y estrategias que ayudan a motivar al alumnado, como pueden ser trabajar las experiencias previas, acudir a bibliotecas, utilizar estas para las actividades y propuestas lectoras, o crear un ambiente propicio de lectura. Todos ellos son elementos que diferentes estudios (Bofarull, 2001; Colomer, 2009; Serna 2015) muestran necesarios en el contexto escolar.

Como respuesta a la segunda pregunta de investigación, en cuanto al tipo de escuela, podemos confirmar que no existen apenas diferencias entre los tipos de escuelas según su titularidad a la hora de trabajar la competencia literaria. Únicamente es en la evaluación donde las escuelas religiosas obtienen parcialmente mejores resultados, aunque únicamente en algunas subvariables.

En cuanto a las diferencias entre territorios, es únicamente en el caso de los elementos psicopedagógicos donde encontramos algunas, aunque no entre todos los territorios; concretamente, entre Gipuzkoa y Bizkaia, y entre Gipuzkoa y Navarra. La diferenciación de Gipuzkoa con las provincias circundantes pudiera estar relacionada con un mayor conocimiento y uso de la lengua vasca, lengua vehicular en el modelo lingüístico estudiado (modelo D). De modo que, a pesar de hablar de dos comunidades autónomas diferentes y dos currículums diferentes, en tres de las cuatro dimensiones no se observan diferencias y en términos generales se concluye que en ambas comunidades se trabaja la competencia de manera similar.

Por otro lado, en la etapa en la que se ubica nuestra investigación, existe una gran diferencia entre el nivel de lectura del alumnado, dado que es la etapa donde se aprende a leer. Los análisis realizados confirman que existen diferencias en el desarrollo de la competencia literaria entre los tres ciclos formativos que conforman la etapa de Primaria. Así, en el primer y el segundo ciclo se trabaja de forma similar y es en el tercer ciclo donde aparecen las diferencias más significativas, concretamente, en tres de las cuatro dimensiones: “elementos psicopedagógicos”, “selección de lectura” y “tipo de lectura”. Partiendo de los datos obtenidos, podemos confirmar que a medida que avanzan los ciclos, las puntuaciones en las tres dimensiones van disminuyendo, lo que nos permite concluir que a medida que avanza la etapa, es decir, una vez que han adquirido la lectura mecánica y los principales elementos para la descodificación, se le resta importancia al desarrollo de la competencia literaria, lo que ratifica resultados de otros estudios que hablan del uso instrumental de la lectura literaria (Caride et al., 2018).

Como respuesta a la tercera pregunta, los análisis realizados demuestran la necesidad de trabajar las cuatro dimensiones de la competencia literaria definidas en este estudio de manera conjunta, y cómo aspectos personales como las percepciones, creencias o hábitos lectores inciden claramente en la práctica.

De igual manera, desde el campo de la educación literaria, son cada vez más las voces que señalan la necesidad de prestar mayor atención a la formación literaria del profesorado, y los resultados de este trabajo lo confirman, a pesar de que, hoy en día todavía sea la formación del profesorado en general uno de los principales retos de la educación (Azpeitia et al., 2013).

Para finalizar y como conclusión general, este estudio demuestra de forma empírica que la didáctica de la literatura no se trabaja de manera coordinada, y que la práctica docente no se planifica, lo que lleva a pensar que trabajar la competencia literaria no se encuentra entre las prioridades del personal docente, pero, a su vez, tampoco a nivel curricular.

Por lo tanto, nos encontramos ante retos tales como el de dar pasos hacia la sistematización de la lectura literaria en el contexto escolar, impulsar la creación de planes de lectura e intensificar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a mejorar la didáctica de la literatura en la etapa Primaria, lo que nos lleva a revisar los currículos de Lengua y Literatura y la formación de los docentes.

Junto con ello, cabe destacar el déficit detectado en el tercer ciclo y remarcar la necesidad de reforzarlo, ya que, pese a los resultados preocupantes de la etapa en su conjunto, es en este último ciclo donde claramente se identifica que la lectura literaria en el aula es algo prácticamente anecdótico. Podríamos hablar de un paréntesis en la educación literaria del alumnado que claramente tiene consecuencias como las que se recogen en las evaluaciones propias de los sistemas educativos, así como en las internacionales (PISA, 2018) con conclusiones que advierten que la comprensión lectora es insuficiente en una parte importante del alumnado matriculado en el modelo D (Consejo Escolar de Euskadi, 2022).

## Referencias

- Aguar e Silva, V. M. (1980). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Alonso, I. (2008). *Euskal literatur sistema eta literaturaren didaktika aztergai*. Labayru ikastegia.
- Alonso, I. (2010). *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. UPV/EHU.
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18(3), 38-47. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.2108](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108)
- Arellano-Yaguas, V., López-Pérez, M., & Sbriziolo, C. (2022). Colaboración biblioteca-escuela: Un estudio de caso de intereses docentes en solicitudes de préstamo. *Ocnos*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2956](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2956)
- Azpeitia, A., Alonso, I., & Garro, E. (2013). Profesionalizazio bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria*, 19, 171-196.
- Barrios, M., & Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (75-140). UOC.
- Bofarull, M. T. (2001). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3) 7-18. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707)
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (2009). Planificar la lectura en la escuela. In *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. In T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido, (eds.). *Lecturas sobre lecturas* (9-29). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Conaculta.



- Colomer, T., Manresa, M., & Silva-Díaz, C. (2005). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y sociedad*. [http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo\\_id=8664](http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=8664).
- Consejo Escolar de Euskadi (2022). *El sistema educativo vasco 2017-2018/2018-2019*. Gobierno Vasco.
- Correa, M., Orozco, B., & Conde, E. (2001). *La anticipación de la estructura narrativa: una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Guía conceptual para el estudio del video*. Universidad del Valle.
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2967](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967)
- Egaña, J. L. (2010). *Nola biltzen, ebaluatzen eta aukeratzen dute informazioa unibertsitateko ikasleek*. Mondragon Unibertsitatea.
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de documentación científica*, 40(4), 92-192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Mata, J. (2008). Leer como enseñar qué. (Los formadores en lectura). En J. A. Millán (ed.), *La lectura en España. Informe 2008* (209-224). Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Federación de Gremios de Editores de España.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la competencia literaria*. Universitat de Barcelona.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-88. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04)
- Naeghel, J. (2013). *Students' autonomous reading motivation: A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Ghent University.
- PISA (2018). *Resultados de lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en siglo XXI*. La muralla.
- Ripoll, J. C. (2007). *Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias*. Universidad de Navarra.
- Romero, J. F., & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Sánchez, U., Martín, N., & Servén, C. (2018). *Complementos para la formación de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Santiago, G. A., & Castro, R. J. (2006). Los planes del estudio en el contexto educativo. *Praxis pedagógica*, 6(7), 30-41. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.30-41>
- Serna, M. (2015). *Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205).

## Apéndices

### Anexo I: Cuestionario

#### BLOQUE I. DATOS GENERALES

##### Datos del centro

1. *Nombre del centro*

2. *Territorio*

Álava

Gipuzkoa

Bizkaia

Navarra

3. *Tipo de centro*

público

ikastola

centro religioso

4. *Tamaño del centro*

pequeño (una sola línea)

medio (2 o 3 líneas)

grande (4 o más)

5. *Ciclo formativo*

primer ciclo

segundo ciclo

tercer ciclo

##### Datos personales

6. *Género*

mujer

varón

no binario

7. *Edad*

23-30

31-40

41-50

51-60

61 o más



Media hora                  Una hora                  Una hora y media                  Dos horas                  Más de dos

16. *¿Tenéis una biblioteca de aula o un rincón de lectura?*

Sí                                  No

17. *Las sesiones de lectura se realizan en la biblioteca de aula o en el rincón de lectura.*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

18. *Las sesiones de lectura se realizan en las mesas de estudio habituales.*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

19. *Las sesiones de lectura se realizan en la biblioteca escolar.*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

20. *¿Cuántas veces al mes acudís a la biblioteca escolar?*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

21. *¿Realizáis visitas a las bibliotecas públicas?*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

22. *En las sesiones de lectura se procura crear un ambiente agradable (garantizar el silencio, tener en cuenta la iluminación para que el alumnado se sienta cómodo...)*

nunca                  alguna vez                  a veces                  con frecuencia                  siempre

23. *Con el fin de motivar, preguntas al alumnado por sus gustos de lectura.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*24. Utilizas estrategias para fomentar la lectura (comentas tus experiencias positivas, traes noticias o eventos al aula, preguntas si les ha gustado lo que han leído...)*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*25. Valora del uno al cinco el esfuerzo que realiza tu centro para fomentar la lectura literaria.*

1                            2                            3                            4                            5

### **BLOQUE III. PAUTAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LECTURA**

*26. ¿Cuántos libros debe leer el alumnado a lo largo del curso?*

0-3                    4-6                    7-9                    10-12                    13 o más

*27. Es el alumnado quien elige las lecturas.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*28. El profesorado elige las lecturas que se realizan en el aula.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*29. Las lecturas que se proponen, suelen ser lecturas que tienen que ver con el tema que se está trabajando en el momento, es decir, tienen una función didáctica.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*30. En la escuela contamos con una lista de lecturas y las seleccionamos de ahí.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*31. La propuesta de lectura proviene de diferentes proyectos (visita del autor o autora al aula, colaboración con una asociación de Literatura Infantil y Juvenil...)*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*32. Se elige una lectura determinada porque el tema que trata es interesante, es decir, por su función pedagógica.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*33. En la selección prevalece la Literatura Infantil y Juvenil.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*34. Se eligen atendiendo al género literario.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*35. Se eligen teniendo en cuenta los gustos del alumnado.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*36. Se eligen por las ilustraciones que contiene.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*37. En la selección se tiene en cuenta para qué edad se han recomendado.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*38. Se seleccionan en función del grado de dificultad (lingüística, riqueza literaria...)*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

39. *¿Algún otro criterio? (opcional)*

---

## BLOQUE IV: FINALIDAD Y TIPO DE LECTURA PROPUESTA

40. *¿Conoces el nivel de lectura que el alumnado logró en los cursos anteriores para poder partir de él?*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

41. *La finalidad de la lectura se establece y se comunica con anterioridad al alumnado, indicándoles qué, cómo y para qué van a leer.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

42. *En las sesiones de lectura el alumnado lee la lectura que ha elegido por sí mismo?*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

43. *En las sesiones de lectura el alumnado lee de manera individual y en silencio.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

44. *Se lee por parejas o en grupos (lectura compartida).*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

45. *Se propone una lectura selectiva (para buscar información concreta).*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

46. *Se propone una lectura comprensiva (el objetivo es trabajar la comprensión lectora, por lo que se dan explicaciones sobre las figuras literarias, el lenguaje...)*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

47. *Se propone una lectura crítica. Se discute al final de la lectura.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

48. *Se propone una lectura lúdica (el objetivo es divertirse, sentir placer con la lectura)*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

49. *¿Sueles leer en voz alta para el alumnado?*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

50. *¿Alguna otra propuesta de lectura? (opcional)*

---

## BLOQUE V. EVALUACIÓN

51. *Se valora la lectura mecánica.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

52. *Se valora la capacidad del alumnado para diferenciar el tema, la estructura, los personajes...*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

53. *Se valora si el alumnado es capaz de distinguir las ideas principales de las secundarias en el texto.*



nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*54. Se valora si el alumnado identifica el mensaje del autor o la autora.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*55. Se valora si el alumnado es capaz de valorar de manera crítica la lectura o si es capaz de ponerla en relación con la realidad.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre

*56. Se valora si el alumnado es capaz de identificar el mundo simbólico que propone la Literatura Infantil y Juvenil.*

nunca            alguna vez            a veces            con frecuencia            siempre