

# GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Formación de la competencia literaria de los futuros  
docentes de la UC en el grado de Educación Primaria.

Autor: Carla Ruiz Huerga  
Directora: Raquel Gutiérrez Sebastián  
Fecha: 10/07/2022

V.ºB.º Director /a



Raquel Gutiérrez  
Sebastián

V.ºB.º Autor/a



Carla Ruiz

## ÍNDICE

1. Introducción y justificación del tema.....	4
2. Objetivos de la investigación .....	7
3. Marco teórico .....	7
3.1. El concepto de competencia. La competencia literaria y la competencia lectora.	7
3.2. El papel del mediador literario .....	10
3.3. La formación del mediador literario.....	12
3.3.1. La promoción de la lectura en la sociedad y en los contextos escolares.....	12
3.3.2. El proceso de formación del futuro docente: construcción de la identidad lectora.....	13
3.3.3. La formación literaria en la universidad .....	15
4. Estudio de caso.....	20
4.1. Diseño metodológico.....	20
4.2. Hipótesis.....	21
4.3. Muestra.....	21
4.4. Método e Instrumentos de recogida de datos.....	22
4.5. Análisis y discusión de los datos.....	22
5. Conclusiones .....	30
6. Bibliografía .....	31
7. Anexos.....	36

## Resumen

Este trabajo trata de investigar las causas por las cuales numerosas investigaciones muestran que existen carencias en la competencia literaria de los futuros docentes al acabar el 1º grado en Educación Primaria. Para ello, estudiaremos la formación literaria que han recibido 34 alumnos de 4º curso de Educación Primaria en la Universidad de Cantabria (UC). A través de diferentes métodos de recogida de datos como encuestas a los estudiantes y entrevistas personalizadas a personal docente de un centro de prácticas, conoceremos las experiencias lectoras durante la asignatura 1ª Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria, de los encuestados. Así como su bagaje literario, sus hábitos de lectura, sus intereses, motivaciones y preferencias literarias que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se quiere resaltar la importancia de que los futuros maestros reciban una formación literaria de calidad, ya que van a ser ellos los encargados de educar literariamente a las futuras generaciones.

## Abstract

This project deals to investigate the causes for which numerous investigations show that there are deficiencies in the literary competence of future teachers at the end of the grade in Primary Education. To do this, we will study the literary training received by 34 students of 4th year of Primary Education at the University of Cantabria (UC). Through different methods of data collection such as surveys of students and personalized interviews with a teacher of an internship center, we will know the reading experiences during the subject Children's Literature and Literary Education in Primary, of the respondents. As well as his literary background, his reading habits, his interests, motivations and literary preferences that influence the teaching-learning processes. On the other hand, it is important that future teachers receive quality literary training, since they will be responsible for literary education to future generations.

---

<sup>1</sup>La Fundación del Español Urgente recuerda que los **nombres** de las **asignaturas**, las licenciaturas, las diplomaturas y similares (Filología Hispánica, Enfermería, Administración y Dirección de Empresas, etc.) deben escribirse con **mayúsculas** iniciales en los sustantivos y adjetivos que los integran.

**PALABRAS CLAVE:** competencia literaria, competencia lectora, mediador literario, formación literaria, futuros docentes

**KEY WORDS:** literary competence, reading competence, literary mediator, literary training, future teachers

## **1. Introducción y justificación del tema**

A lo largo del presente trabajo analizaremos la formación literaria inicial de los futuros docentes de Magisterio cuando acaban las enseñanzas universitarias. En primer lugar, he elegido el tema porque existen numerosos estudios sobre las dinámicas literarias en las aulas de Educación Primaria, sin embargo, son pocas las investigaciones sobre la competencia literaria de los docentes que en un futuro próximo deberán de educar literariamente a los alumnos en las escuelas. A pesar de ser un ámbito poco explorado por los investigadores, es muy importante que los futuros maestros reciban una formación alentadora y de calidad para dotarles de herramientas y estrategias didácticas con las que servir de modelo a las futuras generaciones. En segundo lugar, uno de los objetivos de los docentes, como he mencionado, es educar literariamente a los educandos. Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. Es imprescindible favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, que incluyan una diversidad de autores y autoras, que lo acerquen a la representación e interpretación simbólica y que sienten las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. (p. 71)

Para lograr este objetivo, los estudios universitarios de Educación Primaria deberían ofrecer una formación integral para que los futuros docentes sean competentes literariamente hablando, es decir, que sean capaces de leer, comprender, interpretar y valorar diferentes tipos de textos, así como ser capaces de desarrollar su capacidad para crear textos literarios orales y

escritos. (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). Se trata de una competencia que sirve de base para el desarrollo de la educación literaria del individuo. Por esto mismo, es esencial que en la formación docente se tenga en cuenta, a pesar de que a menudo se da por hecho que los alumnos universitarios tienen adquirida dicha capacidad la cual a menudo se encuentra en desarrollo cuando acceden a las enseñanzas universitarias. En este sentido, para analizar la competencia literaria de los futuros maestros en formación, es necesario conocer su identidad lectora, es decir, la percepción que tienen de la lectura, sus experiencias con las actividades lectoras, sus hábitos lectores, sus preferencias en cuanto a géneros literarios, etc. Puesto que todo ello, forma el bagaje literario individual, que a su vez condiciona el perfil docente que será el maestro en un futuro y el ejemplo a seguir de las nuevas generaciones.

Desafortunadamente, la realidad es que la formación inicial de los maestros en el ámbito de la literatura en la mayoría de las universidades españolas se reduce a una única asignatura teórica semestral. En ella, se plantean diferentes objetivos y una serie de contenidos a abordar en 150 horas. Por otro lado, durante la realización del Practicum III, he podido observar la competencia literaria de mi tutora y sus funciones como mediadora literaria en el aula. En este caso, se puso en evidencia que su formación literaria inicial tenía numerosas carencias debido al anticuado plan de estudios que se enfocaba en la mera transmisión de conocimientos teóricos y rígidos. Según ella, el enfoque didáctico-literario de su formación inicial era poco motivador al no tener ninguna implicación emocional y ser poco práctico a la hora de ejercer la función docente.

Por otro lado, según muchas investigaciones (Juárez, 2019; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2020; Contreras, y Prats, 2015) los estudiantes de Magisterio que deberían considerarse “lectores expertos” se declaran no lectores o lectores inmaduros que leen obras con un alto impacto mediático y cuyo corpus literario es disperso y limitado. Algunas de las causas que lo provocan son, en primer lugar, la falta de motivación intrínseca, que hace que la predisposición natural hacia las actividades lectoras no provenga de estímulos internos como

la satisfacción personal, la autorrealización o simplemente, por gusto o placer, sino que la mayoría de veces, la lectura en los sistemas educativos es vista por los educandos como una actividad obligatoria, aburrida y poco gratificante. En segundo lugar, la falta de hábito lector favorece la priorización de otro tipo de actividades en nuestro tiempo libre antes que la lectura. Además, la actual generación de estudiantes, denominada “generación Z”, se ha desarrollado en la sociedad del espectáculo, la cual se caracteriza por el bombardeo audiovisual, en la que los cambios y la información se producen de manera vertiginosa. En este sentido, se antepone el dinamismo frente al estaticismo, y la intuición frente a la reflexión. Dichas conductas se han acentuado con el avance tecnológico en la era de la alfabetización digital, caracterizada por la conexión constante a internet, actualización del correo electrónico, consulta de redes sociales, consulta de documentos, lectura artículos online, etc. Todo ello, hace que la lectura tranquila y reflexiva se quede relegada a un segundo plano, debido a la sobre estimulación y la falta de tiempo. (Contreras y Prats, 2015) (Solé, 2012). En tercer lugar, las carencias lectoras se relacionan con el déficit en las competencias básicas para realizar estudios universitarios, es decir, los conocimientos previos y aptitudes que los futuros maestros tienen que poseer. Más concretamente en la asignatura “Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria” según la guía docente de la asignatura (2021/2022), los estudiantes tienen que tener conocimientos previos sobre los principales géneros literarios, las figuras retóricas, la historia de la literatura, ser capaces de realizar comentarios de texto y poseer un buen dominio de la expresión oral y escrita.

Finalmente, es necesario concienciarse de la magnitud de este problema ya que si eludimos las generales carencias lectoras, unido al criterio poco formado de juzgar una lectura debido a la inexperiencia lectora de los futuros maestros, se irá poco a poco perpetuando la formación estética o literaria de las generaciones emergentes, dando lugar a una sociedad con una competencia literaria residual o inexistente. De ahí, la necesidad de realizar más investigaciones en este ámbito y, propiciar un cambio, si fuera oportuno, en el planteamiento de la formación literaria de los docentes desde la universidad.

## **2. Objetivos de la investigación**

Como objetivo principal del presente trabajo, trataremos de conocer el grado de competencia literaria y lectora que han adquirido los alumnos de cuarto curso del grado en Educación Primaria a lo largo de su recorrido universitario. A su vez, la investigación persigue tres objetivos específicos diferenciados:

1. Analizar las causas que provocan los déficits en la competencia literaria de los futuros docentes al finalizar el grado de Educación Primaria.
2. Reflexionar sobre la formación de los futuros docentes como mediadores literarios.
3. Conocer la realidad sobre los hábitos lectores de los futuros docentes, así como sus experiencias con las prácticas literarias durante su recorrido académico en la Universidad de Cantabria.

## **3. Marco teórico**

Una vez planteados los objetivos de la investigación procederemos a revisar la literatura. Para ello, comenzaremos definiendo el concepto de competencia lectora y literaria y los componentes que intervienen en su desarrollo. Continuaremos analizando el concepto de mediador literario, las características del proceso de mediación lectora y las funciones que ejerce en el ámbito escolar. Además, revisaremos las experiencias de los alumnos que deben tener en cuenta los mediadores en las actividades literarias. En tercer lugar, haremos un recorrido histórico sobre la lectura literaria y analizaremos los procesos de formación del docente literario en el ámbito universitario.

### **3.1. El concepto de competencia. La competencia literaria y la competencia lectora.**

El origen del término “competencia” está sujeto a las reformas en la formación del profesorado basadas en competencias (FBC) que se iniciaron en Estados Unidos en la última década de los años setenta. En España, este nuevo enfoque funcional- comunicativo apareció por primera vez en la LOGSE (1990) y se materializó en el Espacio Europeo de Educación Superior con la Declaración de Bolonia en 1999. El objetivo de esta reforma fue dar

importancia al producto final del proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación se enfoca en lo que el alumno es capaz de hacer gracias a los conocimientos adquiridos. Trasladando esto al ámbito que nos atañe, la literatura es una forma de conocimiento de adquisición sociocultural, es decir, es un medio para el aprendizaje universal en el que intervienen numerosos factores como los conocimientos culturales y lingüísticos, la experiencia del alumno, la relación con el mediador literario, etc. En este sentido, la competencia literaria es de carácter instrumental y transversal y está subordinada a la competencia comunicativa. Implica ser capaces de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, así como ser capaces de crear y producir textos orales y escritos (Prado, 2004). La configuración del concepto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y se ha visto condicionado por los cambios económicos, sociales, culturales, tecnológico, etc. En concreto, los cambios tecnológicos han propiciado la aparición de nuevas formas de lectura, y nuevos soportes, pasando por la era visual y audiovisual, hasta la era digital. (Rienda, 2014)

Según el Proyecto P. I. S. A (2001) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se define la competencia o capacidad lectora como “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (p.38). Es el componente de base para lograr la competencia literaria, ya que la lectura, junto con la escritura, son destrezas básicas para el acceso a los conocimientos literarios y discursivos. Desde un principio, se consideraba como una capacidad que se aprendía en la primera etapa escolar, no obstante, se trata de un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que se van desarrollando mediante las experiencias lectoras y en los actos comunicativos e interacciones sociales en contextos formales o informales. Además, la competencia lectora se puede desarrollar por un lado, a través de la lectura intensiva, que consiste en el análisis de los diferentes componentes del texto a través de comentarios de texto, reflexiones críticas, etc. Este tipo de actividad lectora busca objetivos de carácter

procedimental, como por ejemplo el desarrollo de las microhabilidades de la comprensión, como la anticipación, la realización de inferencias a través de la inducción o deducción del significado, etc. Suele estar guiada por un mediador literario, además, se relaciona con un nivel de competencia lectora alto, ya que implican habilidades cognitivas de orden superior. Por otro lado, la lectura extensiva busca el desarrollo de objetivos actitudinales que se relacionan con el cultivo del hábito lector, el fomento y la motivación hacia la lectura, la adquisición de bagaje cultural, etc. Algunos ejemplos de lectura extensiva pueden ser actividades de animación a la lectura como las tertulias literarias o dialógicas. (Cassany, 2016)

En el concepto de competencia lectora confluyen tres elementos esenciales. En primer lugar, el lector, que busca llegar a un fin con la lectura escogida, como por ejemplo, aprender, informarse, entretenerse, etc. A su vez, los fines o las funciones de la lectura determinan el acercamiento al texto y, finalmente, el texto o la tipología textual condicionan las estrategias que el lector ha de utilizar para su interpretación (Morales y Barrios, 2017). En segundo lugar, otro de los componentes de la competencia literaria es el intertexto o texto del lector. Está formado por el conjunto de saberes discursivos, pragmáticos, metaliterarios y de estrategias receptoras del lector. Además, actúa como mediador entre la competencia literaria y la competencia lectora, ya que a través de él somos capaces de establecer relaciones entre unas obras literarias y otras. Es decir, gracias a este componente somos capaces de realizar evocaciones a otros textos o autores, así como reconocer similitudes o particularidades de las obras literarias. Dicho componente es activado en otros mucho ámbitos como en el del marketing y la publicidad, para hacer asociaciones con nuestros conocimientos previos y conseguir descifrar el mensaje. Además, ayuda a desarrollar la capacidad crítica y valorativa del lector, la cual es esencial para que el docente realice la función de mediador como veremos más adelante (Fillola, 2010).

### 3.2. El papel del mediador literario

Desde el s. XIV se empezó a usar el término mediador para referirse a la acción de una tercera persona en un conflicto, con el objetivo de restablecer una relación entre dos individuos alejados. Atendiendo a la etimología de la palabra, observamos, por un lado, la idea de cambio de una realidad y, por otro lado, la idea de construir un sentido entre una realidad y otra. En el ámbito de la psicología en términos vigotskianos, el mediador estimula el desarrollo de potencialidades, llevando al sujeto a aprender en su zona de desarrollo potencial.

A pesar de su uso en diferentes ámbitos, la mediación educativa, que es el ámbito de nuestra investigación, presenta diferentes características:

- Es un proceso intencionado, de reciprocidad y dilatado en el tiempo, entre la persona que aprende y la que enseña (que también aprende).
- El proceso de cambio es motivado por la implicación de los individuos involucrados, de forma que el mediador no impone una solución sino que hace de guía, es decir, hace sugerencias y dota a los sujetos de estrategias o recomendaciones.
- Se relaciona con los “procesos de integración”. Esto quiere decir que se promueve la comprensión e interpretación de la realidad a través de su convergencia con los conocimientos previos de los alumnos.
- Es necesario propiciar un ambiente de confianza y seguridad entre el mediador y el resto de individuos.
- Se caracteriza por dotar al alumnado de experiencias significativas que vayan más allá de los aprendizajes puntuales y abstractos.
- Manifiesta un sentido relacional, emocional y motivacional, por ello el sujeto mediador tiene que disponer de una serie de habilidades no solo intelectuales, sino también sociales, como la creatividad, la comunicación, la empatía, la asertividad, etc.

(Gravié y Vizoso, 2008) (Munita, 2015)

La creciente preocupación por los malos hábitos lectores en nuestra sociedad ha hecho que implementemos el término mediación para abordar el conflicto

cultural con lo escrito. El papel del mediador literario en las escuelas es esencial y lo ejerce el docente, quien se encarga de analizar, valorar y seleccionar aquellos recursos para educar literariamente a los educandos. Por ejemplo, uno de los objetivos de las mediaciones en la lectura es la diversificación del corpus literario, es decir, la capacidad del docente de establecer puentes y promover vínculos entre los clásicos literarios y la paraliteratura. No obstante, el papel de mediación no es ejercido únicamente por el agente promotor de dicha enseñanza académica, sino que también lo realizan las familias de los educandos e instituciones y organismos, como las editoriales, librerías, escuelas y bibliotecas.

Las funciones que cumple el mediador literario se resumen en:

4. Diversificación de los lugares y formas de interacción con la lectura
5. Coordinación y seguimiento con las familias
6. Organización de actividades fomentando el uso de la biblioteca

(Munita, 2015)

Por otro lado, en cuanto a las actividades lectoras que realizan los mediadores, es interesante reflexionar sobre las experiencias que tienen los educandos para valorar las estrategias didácticas y mantener la motivación hacia la lectura. Según muchos estudiantes, las experiencias que califican como buenas, son aquellas en las que la literatura se aproxima a su vida cotidiana, es decir, experiencias vivenciales y de carácter significativo que hayan marcado su infancia y adolescencia. Como por ejemplo, lecturas compartidas con las familias, cuentacuentos, actividades con mediadores expertos que despierten su interés, representaciones teatrales, buenas lecturas, etc. En cambio, aquellos elementos estructurales de su formación literaria son vistos de forma insignificante por los alumnos, como por ejemplo, excursiones puntuales, clases más o menos participativas o la celebración del día del libro. En cuanto a las malas experiencias, predominan las lecturas sacadas de contexto o las lecturas obligatorias, actividades de poco interés o desmotivadoras para los alumnos y los docentes definidos como “malos profesores”. En definitiva, el

mediador literario tiene que tener en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado en todo momento, además de propiciar el desarrollo de experiencias cercanas, las cuales se relacionen con los conocimientos previos de los estudiantes. (Contreras y Prats, 2015)

### **3.3. La formación del mediador literario**

#### **3.3.1. La promoción de la lectura en la sociedad y en los contextos escolares.**

Hoy en día la promoción o fomento de la lectura es algo que está bastante arraigado en nuestra sociedad, a pesar de que la formación de una sociedad lectora se haya acentuado 50 o 60 años atrás. El fomento de la lectura se ha propiciado a finales el s. XIX con la aparición de las bibliotecas públicas, las cuales anteriormente eran lugares accesibles únicamente para la élite de la sociedad. Ya en la primera mitad del siglo XX, se iniciaron movimientos de “animación cultural” con el objetivo de poner a disposición popular la literatura y la lectura. Uno de los acontecimientos a destacar en la historia de la promoción de la lectura es la proclamación por parte de la UNESCO en 1972 del “Año internacional del libro”. Más tarde, en 1989 se creó el Sistema Español de Bibliotecas. La alfabetización literaria y el hábito lector se fueron intensificando y, en 2004 se creó El Plan Iberoamericano de Lectura, por el cual se implementaron programas de lectura y formaciones de mediadores en diversos ámbitos escolares y extraescolares. Por otro lado, Martín Barbero y Luch (2011) diferenciaron entre actividad lectora y experiencia lectora. La primera, es entendida como algo esporádico, momentáneo y sacado de contexto, mientras que, de forma contraria, la experiencia lectora se relaciona con programaciones coordinadas, fundamentadas en aspectos cercanos a nuestra realidad y sostenidas en el tiempo. (Munita, 2015)

Por otro lado, según Colomer (2001) “promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes sobre los que discurre la innovación en la enseñanza de la literatura” (p.17). En sus inicios, la escuela enseñaba el código escrito través del estudio de los clásicos literarios, dejando a un lado las experiencias

personales. Es decir, se anticipaba la lectura intensiva frente a la lectura extensiva. Sin embargo, en los últimos diez años, se concibe la educación literaria como un entrelazado entre la lectura instrumental y la lectura a modo de entretenimiento. Estas dos perspectivas se tienen que dar simultáneamente y de forma equilibrada sin tener una más valor que la otra, ya que se retroalimentan mutuamente. De forma que, se fue cambiando paulatinamente la “lectura tradicional”, por una lectura social y personal o también denominada “didáctica cultural”. Por otro lado, en el contexto escolar, a principio del s. XXI se introdujeron los Planes de Lectura de Centro, es decir, proyectos institucionales que dotan a las escuelas de unos objetivos y prácticas comunes y transversales relacionados con la promoción de la lectura. (Munita, 2015)

### **3.3.2. El proceso de formación del futuro docente: construcción de la identidad lectora.**

La formación del profesorado es un elemento necesario para propiciar las reformas educativas en nuestra sociedad. Es vista como un escenario para facilitar las experiencias de aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La profesión docente requiere una constante actualización, puesto que tratamos con personas las cuales vivimos dentro de una sociedad en constante cambio y descubrimiento. Por eso mismo, la formación inicial del profesorado en las universidades y la formación permanente en los centros de profesores están estrechamente vinculados y es necesario que trascurren en la misma dirección. (Trigo, 2021)

En el proceso de formación literaria, las experiencias vividas, conocimientos previos, actitudes, hábitos y creencias sobre la lectura conforman el bagaje literario de los futuros docentes. Todo ello, condiciona las estrategias didácticas que los formadores de docentes quieren transmitir a los futuros docentes (Colomer y Munita, 2013). Por un lado, es necesario saber cómo se construye el conocimiento docente y cómo se aprende a enseñar. Según el modelo explicativo de Woods existen tres elementos interrelacionados que forman parte del pensamiento de un docente: las creencias, las presuposiciones y los saberes. Más tarde, este modelo se concretó en el

Sistema CRS (Sistema de creencias, representaciones y saberes) según Ballesteros et al. (2001):

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional. (p. 71)

Por otro lado, es oportuno analizar la construcción de la identidad lectora y literaria de los futuros docentes. En primer lugar, Shulman (1986) diferenció el conocimiento pedagógico del contenido de los conocimientos curriculares o los conocimientos pedagógicos generales. El conocimiento pedagógico del contenido se refiere a la capacidad del docente para transformar los conocimientos teóricos que se enseñan en experiencias significativas. Este tipo de conocimiento presenta un carácter práctico-narrativo. El ser humano para comprender el mundo necesita dotarlo de significado. De esta forma, el conocimiento se va construyendo poco a poco a medida que establecemos conexiones entre experiencias cercanas a nosotros. En segundo lugar, en la formación del profesorado interviene la conceptualización narrativa de la identidad que se relaciona con el conocimiento pedagógico del contenido de los futuros docentes. Esta dimensión está formada por un conjunto de teorías subjetivas (experiencias vividas, las actitudes, principios pedagógicos, creencias o ideologías) del maestro en formación, las cuales van a determinar el perfil docente que será en un futuro. (Cortés González, Leite Méndez, y Rivas Flores, 2014)

Finalmente, para Duszynski (2006):

La identidad lectora se define como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus

vivencias de lectura, sus gustos lectores, su comportamiento lector, su posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal). (p.46)

### **3.3.3. La formación literaria en la universidad.**

La formación en Literatura Infantil y Juvenil y su Didáctica se ha introducido en las universidades hispanohablantes en el último cuarto del s. XX, además de crearse programas de postgrado para la formación de mediadores literarios. No obstante, actualmente se está reclamando mayor atención en este ámbito con el objetivo de suplir las carencias en la competencia literaria de los futuros docentes en los escasos créditos (de seis a doce créditos) que se destinan para ello. Lo cual crea la necesidad de crear programas sistemáticos con propuestas destinadas por un lado, a capacitar a los futuros maestros para educar literariamente a los alumnos y, por otro lado, destinados a aumentar la motivación y los hábitos de lectura para conseguir una buena competencia literaria. Además, se busca la relación entre conocimientos teóricos y situaciones prácticas con el objetivo de simular o recrear situaciones reales que se presentarán en las aulas de los futuros docentes. (Trigo, 2021) Según Ballester (2015), en comparación a los inicios de la formación en literatura infantil y juvenil en los planes de estudio de los grados de Maestros en Educación Primaria e Infantil, se están incrementando las líneas de investigación para mejorarlos, destacando especialmente la formación de postgrado o másteres universitarios.

Cada universidad tiene cierta libertad para establecer su plan de estudios siempre y cuando se respeten las competencias generales de cada titulación. En este caso, realizaremos una revisión teórica de los planes de estudios de la formación en LIJ y su didáctica en el grado de Educación Primaria de algunas de las universidades de Madrid y de Cantabria. En primer lugar, analizaremos el plan de estudios de la UCM (Universidad Complutense de Madrid). En dicha universidad destinan una única asignatura de carácter obligatorio para abordar la LIJ y su didáctica, denominada Literatura y Educación. Es una asignatura de seis créditos que se imparte en el último curso (5º cuatrimestre). Por otro lado

en la UCM, ofertan asignaturas optativas destinadas a la formación literaria, como por ejemplo Lectura y Escritura creativa y Didáctica de la lectura y escritura en lengua extranjera. Dichas asignaturas complementan y profundizan en la formación de la competencia literaria de los futuros docentes.

En cuanto al plan de estudios de la UC (Universidad de Cantabria), solamente existe una única asignatura obligatoria de seis créditos denominada Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria, que es cursada igualmente en el último curso del grado. Para indagar más sobre la formación literaria en las universidades españolas de Madrid y de Cantabria, acudiremos a las guías docentes de las asignaturas que se muestran en la siguiente tabla.

<b>UNIVERSIDAD</b>	
UCM (Universidad Complutense de Madrid)	UC (Universidad de Cantabria)
<b>NOMBRE DE LA ASIGNATURA</b>	
800448 - Literatura y Educación	G561 - Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria
<b>CONTENIDOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción a la literatura               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradición oral y escrita</li> <li>- Grandes periodos literarios. Teorías de interpretación textual. Géneros literarios y su definición crítica.</li> </ul> </li> <li>● Formación de la competencia literaria               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Para qué leer?</li> <li>Funciones de la</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Generalidades. La literatura y la literatura infantil y juvenil.</li> <li>● La poesía. La poesía infantil.</li> <li>● La narrativa y los subgéneros narrativos. La narrativa para niños.</li> <li>● Los géneros dramáticos. El teatro infantil y los títeres.</li> <li>● El álbum ilustrado y los libros con imágenes</li> </ul>

<p>literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer en el siglo XXI. Innovaciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de la literatura: literatura digital, entornos virtuales de aprendizaje, relaciones entre literatura, imagen y cine</li> <li>● Géneros literarios i: poesía <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo leer un poema?</li> <li>- Lectura y análisis de poemas representativos de la tradición literaria. Recursos y actividades para el aula.</li> </ul> </li> <li>● Géneros literarios ii: narrativa <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo leer narrativa?</li> <li>- Novela. Elementos estructurales de la narrativa y evolución del género</li> <li>- Cuento. Profundizar en las versiones de los cuentos tradicionales</li> <li>- Narrativa infantil y juvenil</li> </ul> </li> <li>● Géneros literarios iii: teatro <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo interpretar una obra teatral?</li> <li>- Lectura dramatizada y</li> </ul> </li> </ul>	
--	--

escritura creativa	
<b>OBJETIVOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomentar en el futuro profesor el interés por la literatura y sus valores educativos.</li> <li>2. Valorar el legado de la literatura para el desarrollo integral del individuo e interpretar las principales aportaciones de la tradición literaria.</li> <li>3. Dotar de criterios para la selección de textos literarios de calidad para la formación de la competencia lectora.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la tradición oral y el folklore.</li> <li>2. Conocer el proceso del aprendizaje de la lectura, la escritura y su didáctica.</li> <li>3. Conocer y utilizar adecuadamente recursos de animación a la lectura y la escritura.</li> <li>4. Adquirir competencia literaria.</li> <li>5. Conocer el corpus de literatura infantil.</li> <li>6. Diseñar propuestas didácticas para trabajar la literatura infantil en las aulas.</li> </ol>
<b>EVALUACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividades formativas en las que los estudiantes realicen trabajos o actividades, tanto individuales, como en grupo, así como la presentación, exposición y, en su caso, defensa de los mismos (de 30% a 40%).</li> <li>● Realización de pruebas orales y/o escritas (de 40% a 60%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Portafolio de aprendizaje (80%)</li> <li>● Examen oral de las lecturas obligatorias* (20%)</li> </ul> <p>*Los estudiantes tienen que realizar la lectura de seis obras literarias (de diferentes géneros), y en algunos casos tienen opción de elegir entre varias propuestas por el profesor.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asistencia y participación activa en el aula, las tutorías y el campus virtual (de 10% a 20%).</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES DOCENTES</b>	
<p>1. ACTIVIDADES PRESENCIALES (41 HORAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Clases teóricas: 10% (15 horas)</li> <li>● Seminarios y tutorías: 2,5 % (4 horas)</li> <li>● Clases prácticas: 15% (22 horas)</li> </ul> <p>2. ACTIVIDADES NO PRESENCIALES (109 HORAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajos de campo: 10% (15 horas)</li> <li>● Exposiciones; Campus virtual: 2,5 % (4 horas)</li> <li>● Otras actividades, estudio independiente, lectura literaria y escritura de textos creativos: 60% (90 horas)</li> </ul> <p>TOTAL= 150 horas</p>	<p>A. ACTIVIDADES PRESENCIALES (75 HORAS)</p> <p>1. HORAS DE CLASE (60 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoría</li> <li>● Prácticas de aula</li> <li>● Prácticas de Laboratorio Experimental</li> <li>● Prácticas clínicas</li> </ul> <p>2. ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO (15 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tutorías</li> <li>● Evaluación</li> </ul> <p>B. ACTIVIDADES NO PRESENCIALES (75 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajo en grupo (45 horas)</li> <li>● Trabajo autónomo (30 horas)</li> </ul> <p>TOTAL= 150 horas</p>

--	--

*Tabla 1. Comparación entre las guías didácticas de las asignaturas de literatura en la UCM y la UC.*

Fuentes: <https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2022/es/G561.pdf> y <https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan-800448>

## **4. Estudio de caso**

### **4.1. Diseño metodológico**

Una vez revisada la literatura aportada por diversos autores procederemos al estudio de nuestro caso, el cual se inserta en el ámbito de la investigación educativa, puesto que estudia las características propias de una realidad compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos y morales. Además, se contempla dentro del paradigma interpretativo o cualitativo ya que tratamos de estudiar las acciones humanas dentro de la sociedad. En concreto, buscamos comprender e interpretar las complejas conductas, pensamientos y representaciones de los docentes en formación en el contexto universitario, en relación a su competencia como mediadores, así como reflexionar sobre la competencia lectora y literaria de los maestros y sus aptitudes como mediadores en el ámbito de la lectura. De esta forma, la realidad que se nos presenta es de carácter múltiple y dinámica por lo que tiene que ser estudiada de forma holística. Se puede observar que el objeto de estudio genera un cambio significativo de la realidad en los contextos escolares, ya que la calidad de la formación de los educadores de futuras generaciones es crucial para generar cambios en la sociedad. (Gómez y Jose, 2007)

## **4.2. Hipótesis**

Teniendo en cuenta los diferentes estudios anteriormente mencionados en el marco teórico, podemos plantear las siguientes hipótesis:

- La formación literaria de los futuros docentes en general en España y, en particular en la Universidad de Cantabria en Santander es escasa.
- Los futuros docentes que deben considerarse lectores expertos presenta carencias en su competencia literaria.
- Por lo general, las experiencias lectoras académicas de los futuros maestros son insuficientes y, a menudo poco motivadoras.
- La formación que reciben los futuros docentes en la universidad no les capacita plenamente para servir de mediadores en las escuelas y tienen que completar su formación inicial con cursos de postgrado.

## **4.3. Muestra**

La investigación se llevará a cabo con el alumnado de 4º grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria (UC) en Santander. En concreto, el estudio se realizará sobre un grupo heterogéneo constituido por 34 alumnos de entre 22 y 28 años. He escogido dicha muestra porque los futuros maestros están acabando ya su formación y, por lo tanto, han cursado la asignatura semestral Literatura Infantil y Juvenil y su Didáctica. Además, hay que tener en cuenta que la formación teórica de dichos estudiantes, se ha complementado con las prácticas en los centros escolares, lo cual es un elemento muy importante en la formación de los futuros docentes. Por ello, aprovechando que este último curso he estado durante cuatro meses en un centro escolar, he podido contar con la experiencia de mi tutora de prácticas del CEIP Santa Catalina en Castro-Urdiales como punto de partida de mi investigación.

#### **4.4. Método e Instrumentos de recogida de datos**

Para realizar la investigación he utilizado un método mixto. Por un lado, he extraído datos cualitativos a través de una entrevista a la tutora de prácticas, fundamentada en un cuestionario que está compuesto por una serie de preguntas abiertas relacionadas con la formación literaria, su formación permanente y las prácticas literarias en su aula. Una vez la entrevista fue grabada, procedí a transcribirla en un documento Word.

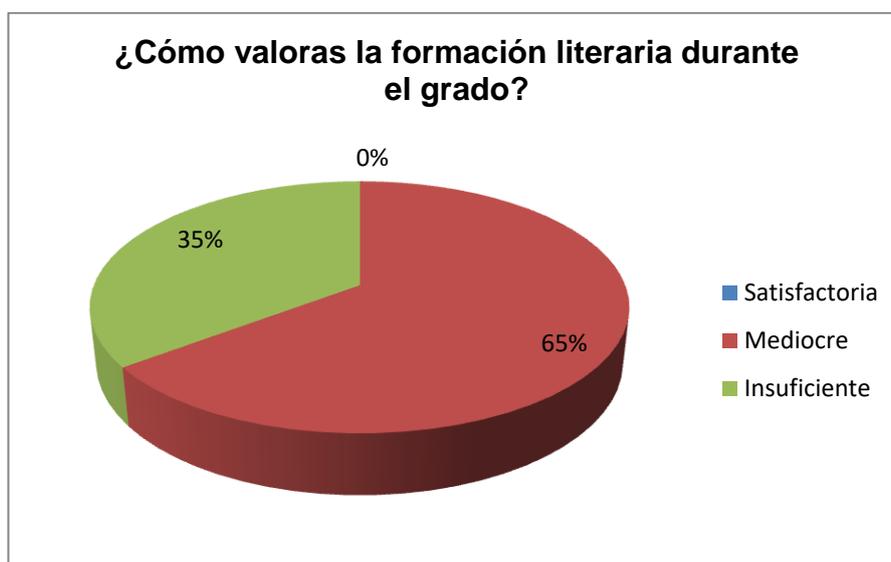
Por otro lado, he extraído datos de carácter cuantitativo. A través de la aplicación Google Forms he realizado un formulario que ha sido enviado a los alumnos universitarios. Está formada por un total de 11 preguntas de múltiple opción y respuesta corta de las cuales se obtienen porcentajes. La encuesta se divide en dos bloques, el primero de ellos está relacionado con la formación literaria y el segundo con la identidad lectora de los futuros maestros y maestras. En cuanto al primer bloque “Calidad de la formación docente en la asignatura Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria”, se indaga sobre el plan de estudios de los alumnos de Educación Primaria relacionado con su competencia literaria al finalizar el grado, sus experiencias en la asignatura, aspectos favorables o a mejorar, su motivación e interés, su capacitación como futuro mediador... En cuanto al segundo bloque “Identidad lectora de los futuros docentes”, se hacen preguntas relacionadas con los hábitos de lectura de los estudiantes, sus intereses, motivaciones, géneros literario preferidos y experiencias literarias que han marcado sus vidas.

#### **4.5. Análisis y discusión de los datos**

Una vez realizada la recogida de los datos procederemos a examinar las respuestas de los alumnos encuestados de los diferentes bloques. Para ello, he vertido los datos en una serie de diagramas de sectores que nos ayudarán a analizarlos más claramente.

#### **PRIMER BLOQUE: “Calidad de la formación docente en la asignatura Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria”**

Figura nº 1

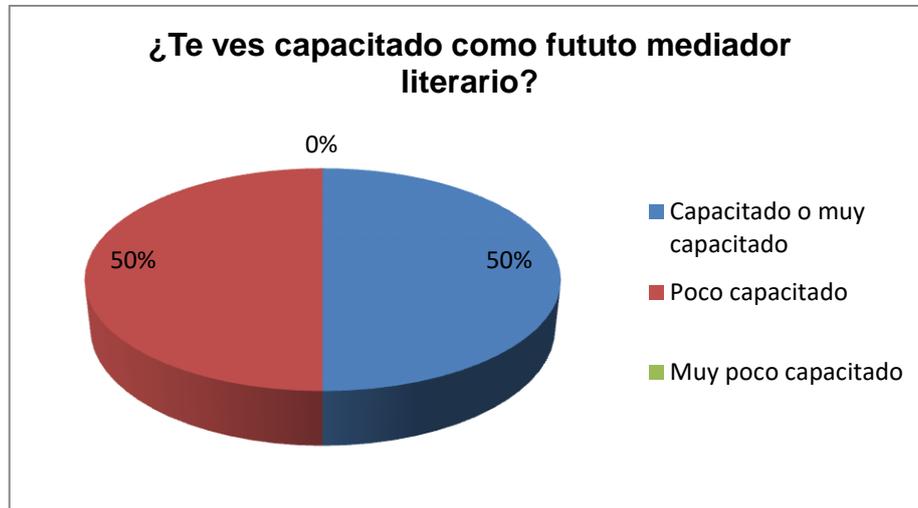


Según los datos que muestra el diagrama de sectores vemos que el 35% de los encuestados afirma que su formación literaria es insuficiente, el 65% dice que la formación recibida es mediocre y ninguno de ellos es satisfactoria. Estos datos nos revelan que la formación que se ofrece en el grado es escasa ya que el tiempo que se destina a ello es limitado.

Por otro lado, en la segunda pregunta se ha pedido que los estudiantes que han marcado que su formación es insuficiente especifiquen los motivos y que aporten su opinión sobre aquellos aspectos que mejorarían o que piensan que hacen falta añadir para mejorar el plan de estudios. En primer lugar, los estudiantes afirman que es muy escaso el tiempo que se destina a la formación literaria puesto que como ya hemos dicho anteriormente, sólo hay una asignatura en el plan de estudios de cuarto. Por consiguiente, proponen que se añada otra asignatura en los primeros años de carrera que expanda los conocimientos que se enseñan. Por ejemplo, trabajar más con autores y obras de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil), y desarrollar más la creatividad, de forma que se proporcionen herramientas para que los estudiantes creen literatura y no solamente la consuman. Además, algunos de ellos, proponen un cambio en

la metodología de la formación para aumentar la motivación, sobre todo en lo referido a la imposición de las lecturas obligatorias.

Figura 2



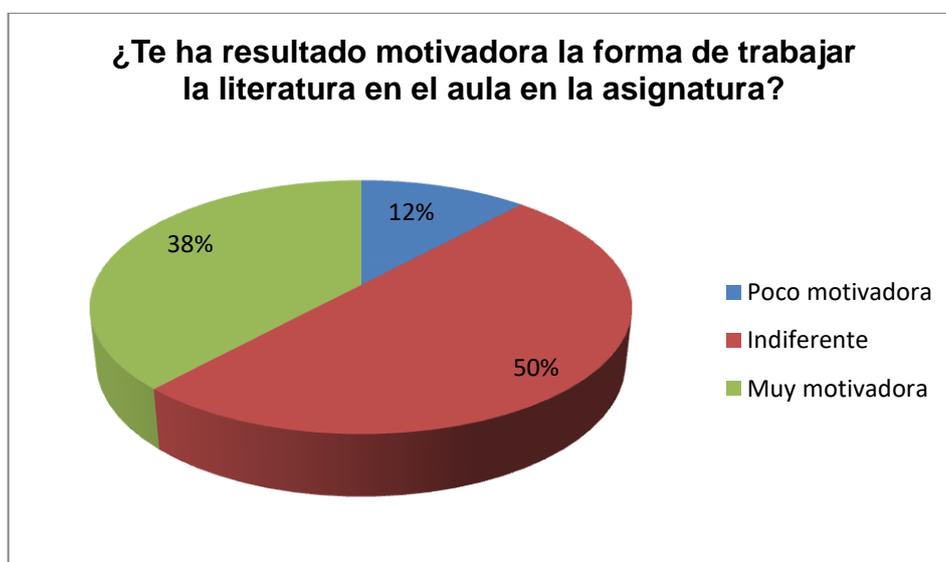
En este segundo diagrama se muestran unos resultados menos desalentadores. En este caso, la mitad de los participantes dicen verse capacitados o bastante capacitados para ser mediadores en un futuro próximo. No obstante, la otra mitad se ven poco capacitados a la hora de analizar, valorar y seleccionar los recursos literarios para sus futuros alumnos, así como organizar actividades literarias, asesorar a las familias y coordinarse con ellas, animar a la lectura y el uso de la biblioteca, etc.

Figura nº3



En esta pregunta observamos mayor variedad en las respuestas de los encuestados. Por un lado, vemos que el 51% de la muestra tomada afirman que tienen una buena competencia literaria. Es decir, diecisiete estudiantes de treinta y cuatro dicen tener una buena capacidad para leer, comprender, valorar e interpretar diferentes tipos de textos de carácter literario, así como ser capaces de crear y reproducir textos orales y escritos. Por otro lado, el 39% tienen una competencia literaria normal, es decir, ni buena ni mala. Y, finalmente, el 9% dice que su competencia literaria es mala.

*Figura nº 4*



*Figura nº5*



Las siguientes dos preguntas son referidas a la motivación de los estudiantes durante la asignatura, por lo que procederemos a analizar los resultados conjuntamente. En la Figura nº 4 observamos que una gran parte de los futuros maestros (38%) se han sentido muy motivados de forma generalizada. La mitad ha respondido de forma indiferente y al 12% les ha parecido poco motivadora la forma de abordar la Literatura Infantil y Juvenil y su didáctica. En la segunda gráfica vemos algo parecido, la gran mayoría responde indiferentemente y al 21% les ha motivado, por lo que sus hábitos lectores han mejorado. No obstante, habría que ver si la motivación de los estudiantes proviene de estímulos externos, como puede ser mejorar sus expedientes, obtener recompensas, aprobar los exámenes, etc. O por los contrario, si de verdad el proceso de enseñanza-aprendizaje (la relación con el docente, los recursos utilizados, los métodos de evaluación, las dinámicas y trabajos planteados...) ha sido motivador y se han conseguido los objetivos que se plantean en la guía de la asignatura.

### **SEGUNDO BLOQUE: “Identidad lectora de los futuros docentes”**

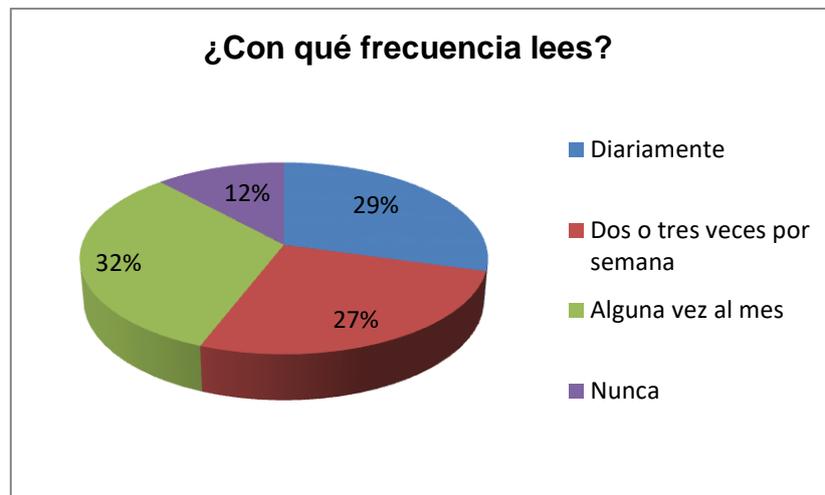
Las últimas cuatro respuestas del bloque se refieren a las experiencias que tienen los futuros maestros con la lectura, las cuales nos revelaran información sobre su identidad lectora y sus hábitos para con la lectura de textos literarios.

Figura nº 6



Según muestra el diagrama de sectores, a la gran mayoría (82% de los alumnos universitarios encuestados) responde a favor del gusto por la lectura, y sólo el 18% responde negativamente. Estos resultados son muy positivos ya que, como venimos mencionando anteriormente, los maestros son como espejos que reflejan la identidad lectora que van desarrollando sus educandos, es decir, son su ejemplo a seguir y su motor de motivación ante la lectura.

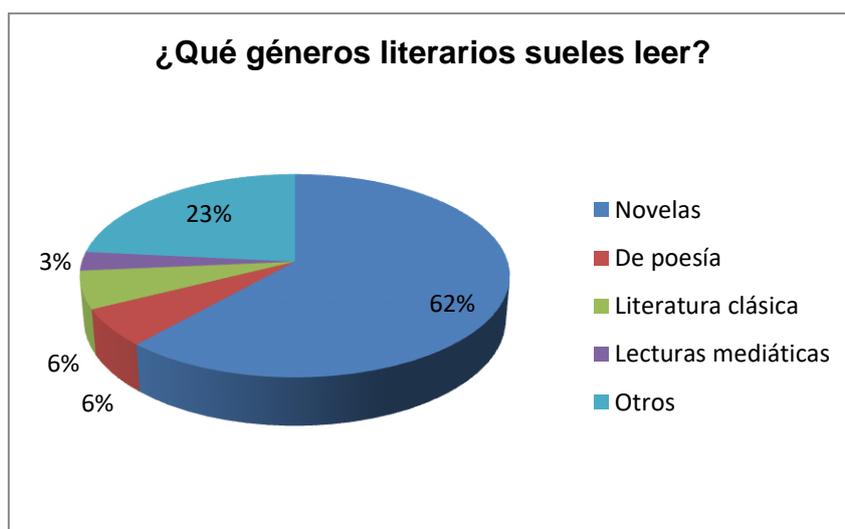
Figura nº 7



En la gráfica podemos observar los hábitos de lectura de los encuestados cuyos resultados son bastante variados. En primer lugar, podemos ver que se

verifican los resultados de la pregunta anterior, ya que el 88% lee literatura en alguna ocasión. No obstante, el 32% de los encuestados solamente lee alguna vez al mes y el 12% no lee nunca. Por otro lado, vemos que el 29% lee diariamente y el 27% lo hace dos o tres veces por semana. Estos resultados muestran que una gran parte de los alumnos de Educación Primaria no son lectores habituales, bien sea por falta de tiempo, por falta de interés o motivación, por haber tenido malas experiencias con la lectura, etc. Esto es un problema bastante grave ya que, es esencial que tengamos en cuenta como futuros maestros la necesidad de crear en los alumnos, sobre todo en edades tempranas, un buen hábito lector, lo cual resulta imposible si no tienen buenos referentes.

Figura nº 8



En el presente gráfico continuamos obteniendo resultados que nos muestran la identidad lectora de los futuros maestros y maestras. En este caso, vemos que el género literario más leído por los estudiantes es la novela. Puede ser debido a que es un género bastante amplio (novela corta, novela autobiográfica, epistolar, satírica, caballeresca, realista, histórica...) por lo que engloba a un gran número de lectores. En cambio, el género poético es menos elegido por los estudiantes, a pesar de que en las escuelas es frecuente el trabajo de la

competencia literaria a través de textos líricos, puesto que el uso de la rima y la musicalidad del texto suele ser bastante atractivo para los niños. Por otro lado, el 23% de los estudiantes suelen leer otro tipo de género o subgénero literario, como puede ser el dramático-teatral.

Figura nº 9



Las últimas preguntas se refieren a las experiencias literarias de los docentes durante su recorrido académico. Podemos ver que prevalecen las experiencias positivas (35%) o indiferentes (56%) frente a las malas experiencias (9%). Las malas sensaciones literarias han sido provocadas por las lecturas obligatorias generalmente o lecturas sin contextualizar. Los informantes resaltan que son vistas como un castigo ya que cuando te imponen un tipo de lecturas la motivación desaparece.

## 5. Conclusiones

Finalmente, tras haber analizado los resultados obtenidos, extraeremos una serie de conclusiones en relación a los objetivos que planteamos al principio del trabajo. En primera instancia, como ya apuntaban las recientes investigaciones, la competencia literaria de los futuros docentes deja mucho que desear. La principal causa que lo provoca es la escasa formación literaria que reciben en la universidad. Analizando el plan de estudios de la carrera, se puede observar que se le da una mayor importancia al estudio de la lengua que al de la literatura. No obstante, como ya hemos visto, tanto la literatura universal como la literatura infantil y juvenil cumplen una serie de funciones esenciales en el desarrollo integral de la persona a nivel individual y colectivo. Además, es una vía de entretenimiento y disfrute que los futuros maestros tienen que promover desde las escuelas. Sin embargo, existen diferentes obstáculos que lo impiden. Entre ellos, además de la escasa formación recibida, se observa una falta de motivación de los futuros docentes ante las actividades lectoras que proviene en la mayoría de casos por las malas experiencias literarias (lecturas obligatorias, sin contextualizar, lejanas a sus intereses...) que han tenido durante su recorrido académico. En este sentido, sería interesante enfocarse en cambiar dichos elementos que provocan rechazo hacia la lectura, ya que como ya sabemos, la motivación es necesaria en todo proceso de enseñanza- aprendizaje. Otra de las causas que debilitan la competencia literaria de los futuros maestros es su escaso bagaje lector, es decir, su pobre "biblioteca interna" de referencias de autores clásicos de la literatura y obras y autores famosos de LIJ que no se suple en una asignatura y que les dificulta su labor de mediadores literarios. Esto mismo se retroalimenta con la falta de hábito lector, el cual es bastante común en las nuevas generaciones de una sociedad en la que predomina el contenido audiovisual frente a lo escrito y que las formas de leer han cambiado. Esto no debe de ser un impedimento para cultivar la cultura literaria, puesto que la educación literaria de las generaciones emergentes dependerá de la formación que reciban los futuros maestros y maestras.

## 6. Bibliografía

- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 11(30).  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n68/a08n68.pdf>
- Anónimo, (2022). Guía docente de la asignatura “Literatura Infantil y Educación Literaria en Primaria”. Grado en Magisterio en Educación Primaria. Recuperado de:  
<https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2022/es/G561.pdf>
- Anónimo, (2022). Guía docente de la asignatura “Literatura y Educación”. Grado en Magisterio en Educación Primaria. Recuperado de:  
<https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan-800448>
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195- 207). Barcelona: Graó.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó
- Cassany Comas, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), pp. 91-106. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscrituraExtensivaLaEnsenanzaDeLaExpresionEscrit-5623350%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscrituraExtensivaLaEnsenanzaDeLaExpresionEscrit-5623350%20(3).pdf)

- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (1), 6-23. Recuperado de: [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza\\_literatura\\_construccion\\_sentido\\_colomer.pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf)
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-44. Recuperado de: [https://www.academia.edu/download/58077008/Experiencia\\_lectora\\_estudiantes\\_magisterio.pdf](https://www.academia.edu/download/58077008/Experiencia_lectora_estudiantes_magisterio.pdf)
- Contreras, E. y Prats, M. (2015). ¿Es suficiente la formación literaria de los futuros maestros para ser mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 1 (28), 29-44. <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98568>
- Cortés González, P., Leite Méndez, A. E., & Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663122/TP\\_24\\_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663122/TP_24_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. doi:10.3917/cdle.021.0017. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-17.htm>
- Fillola, A. M. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Universidad Barcelona*. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Gómez, M. J. A., & Jose, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.

- Granado, C., & Puig Gutiérrez, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212662/Granado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gravié, R. F., & Vizoso, E. (2008). Una Condición Necesaria en el Empleo de las TICs en el Salón de Clases: La Mediación Pedagógica. *Posgrado y Sociedad*, 8(2), 72-88. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-UnaCondicionNecesariaEnElEmpleoDeLAsTICsEnElSalonD-3662711%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-UnaCondicionNecesariaEnElEmpleoDeLAsTICsEnElSalonD-3662711%20(4).pdf)
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/60381/287-Texto%20del%20art%c3%adculo-1000-1-10-20191219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín- Barbecho, J. y Luch, G. (2011). *Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá, Cerlalc-Unesco. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76087/2011%20Cerlalc%20Lectura%20Escritura%20y%20desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, A. F., & Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 7-21. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLaCompetenciaLectoraDeFuturosDocentes-5891268%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EvaluacionDeLaCompetenciaLectoraDeFuturosDocentes-5891268%20(2).pdf)
- Munita Jordán, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Universitat Autònoma de

Barcelona.

Recuperado

de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Proyecto P. I. S. A. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. Proyecto internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos, OCDE (organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Versión en español editada por secretaria General Técnica*. Recuperado de: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32122111/33694020-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656702122&Signature=Vu4ovOv6L6UgFPua64KPBvZbnEhoywRLN5F99d8B~91SEzgH2vJRFsde1~KmxenESTWeH4Oa6n-OejGnvkd3mc87g-gC-PJ9w72iJETo64H97M0fRPSIN8Y4-X37bBAhcX37XEmsORtgCZgdjs5Uk4ULri1oACGRk5Wv2w-7~GXD76Qzoz5zsqgl0eLvGvYffB9zrCFF0vyKtrchTLkiyrViQ6bDGHpGa4hjdPQKVYSBehZpcsZTBtUCr5G~ksXUdT223lz39Awzw5Lyg2qGAix2EF7SIKYetys2oihQR90kclBzli-67-gNqqNngFMfrcnf64eUvTLydb1VkuUPxQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32122111/33694020-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656702122&Signature=Vu4ovOv6L6UgFPua64KPBvZbnEhoywRLN5F99d8B~91SEzgH2vJRFsde1~KmxenESTWeH4Oa6n-OejGnvkd3mc87g-gC-PJ9w72iJETo64H97M0fRPSIN8Y4-X37bBAhcX37XEmsORtgCZgdjs5Uk4ULri1oACGRk5Wv2w-7~GXD76Qzoz5zsqgl0eLvGvYffB9zrCFF0vyKtrchTLkiyrViQ6bDGHpGa4hjdPQKVYSBehZpcsZTBtUCr5G~ksXUdT223lz39Awzw5Lyg2qGAix2EF7SIKYetys2oihQR90kclBzli-67-gNqqNngFMfrcnf64eUvTLydb1VkuUPxQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

*Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. (s/f). Boe.es. Recuperado el 7 de junio de 2022, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>

Rienda, J. (2014). *Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual= Boundaries of literary competence*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LimitesConceptualesDeLaCompetenciaLiteraria-4526838.pdf>

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Trigo Ibáñez, E. (2021). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(4). Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/79>

## 7. Anexos

Entrevista a la tutora de prácticas del CEIP Santa Catalina (Castro-Urdiales)

### ENCUESTA PARA EL PROFESOR/PROFESORA

#### PARTE I. FORMACIÓN LITERARIA

- 1. ¿Recibió formación literaria específica en los estudios universitarios como maestro? ¿Puede detallar cuántas asignaturas, cuántos cursos y explicar algunos elementos que hayan sido importantes en esa formación, si la ha habido?**

En el Plan que ella estudió solo había una asignatura específica de literatura en segundo año de los tres que conformaban el grado de educación Primaria en su momento. Según ella, no resaltaría ningún elemento importante, ya que daban básicamente historia de la literatura. Recuerda especialmente algunas formas literarias denominadas jitanjáforas, que son pequeños textos o poesías inventadas. No obstante, no se dio ninguna pauta o ejemplo prácticos para enfocar la literatura como docente en una escuela.

- 2. ¿Qué tipo de metodología didáctica tenía el profesorado que le proporcionaba la formación literaria en el período universitario?**

Metodología que utilizaba la profesora en la universidad era “la transmisión de conocimientos pura y dura” sin ningún tipo de interacción por parte de los alumnos ni entre ellos ni con la profesora, es decir, ella transmitió o que consideraba y los alumnos tomaban notas para luego “escupir” en el examen todo el conocimiento. En sus clases no había cabida para realizar debates, conversaciones, coloquios o trabajos en grupo. La profesora en cuestión era una señora de 72 años apasionada de la literatura que básicamente les contaba anécdotas basadas en su experiencia.

---

**3. ¿Recuerda alguna experiencia satisfactoria de su formación lectora a lo largo de su vida que considera que le ha influido en su manera de trabajar la literatura en sus clases?**

En su mente predominan más las experiencias no satisfactorias que las satisfactorias. Recuerda el hecho de que te obliguen a leer lo que ellos quieren en un plazo determinado, sin tener en cuenta en ningún momento las preferencias e inquietudes de los alumnos. Todo ello genera sentimientos negativos hacia la literatura ya que en vez de verla como algo entretenido con lo que puedes disfrutar lo ves como una obligación. Esto es un problema ya que muchos alumnos universitarios vienen con estos sentimientos desde el instituto y si además, en la universidad, que es un lugar en el que estás allí por interés propio, te siguen imponiendo lectura, es probable que como futuros docentes transmitan a sus alumnos ese sentimiento.

**4. ¿El conocimiento que tiene sobre la didáctica de la literatura en la escuela dónde lo ha adquirido?**

Las estrategias que tiene sobre la didáctica de la literatura, como por ejemplo el mero hecho de saber cómo puedo como docente la capacidad o nivel de comprensión de un texto mediante un dibujo, las ha obtenido sobre todo a través de

---

**PARTE 2. FORMACION PERMANENTE**

**1. ¿Se promueve en Cantabria y en España la formación literaria de los maestros desde alguna institución?**

La formación en Cantabria y en España de los maestros no se promueve de forma general sino que existen algunos cursos disponibles en el CEFP (Centro de Formación de Profesores) sobre formación literaria docente para los que estén interesados a nivel personal.

**2. ¿Los maestros se organizan en grupos de trabajo para plantear planes de lectura o para formarse literariamente? Aporte algún ejemplo si la respuesta es afirmativa.**

Los grupos de trabajo son bastante comunes en los centros. Suelen surgir de forma espontánea a diferencia de los planes y proyectos. Hace poco tenían grupos de trabajo sobre diferentes áreas, es decir, grupos de profesores interesados por un tema o que quieren desarrollar una idea o propuesta didáctica que se trabaje de forma vertical en el colegio. Para ello, centran unos objetivos, establecen los pasos a seguir, lo ponen en práctica, lo revisan y si ven que va bien se plantea para todo el colegio. Por ejemplo, previamente al COVID, formaron un grupo de trabajo de "arts", en él los profesores establecían unos objetivos que eran por ejemplo que en primero de primaria se realizaran una serie de actividades, se trabajaran una serie de técnicas o estrategias, etc. Decidían cómo lo van a llevar a cabo repartiéndose las tareas y poniéndolo en común en un documento compartido siempre teniendo de base el currículo. También tuvieron un grupo de trabajo de matemáticas para trabajar la competencia de matemáticas a través de retos. Estos grupos de trabajo han sido destinados a la formación de los alumnos, en ningún momento se han realizado para la formación del profesorado. No obstante, en relación a la literatura no lo ha habido, aunque si se promueve desde el centro el fomento de la literatura

---

no lo ha habido, aunque si se promueve desde el centro el fomento de la literatura por ciclos o niveles, por el cual el profesorado, el año pasado escogieron una serie de libros, en concreto tres en función de los gustos e intereses para que cuando salgan del colegio se hayan leído esa lista de libros, además como es un colegio bilingüe también se escogen libros en inglés. Todo ello, con el objetivo de que todos los alumnos acaben primaria con ese listado de libros leídos.

Pero, como he dicho anteriormente todas las actividades, proyectos, planes o grupos de trabajo están enfocados hacia el desarrollo de las competencias estudiantiles y no del profesorado. Según la entrevistada, no hay tiempo para realizarlo y no puedes abarcarlo todo, lo cual no quita para que no se puede proponer para más adelante.

---

### **3. ¿Alguna vez ha estado ha realizado actividades o dinámicas literarias extracurriculares? ¿Cómo ha sido la experiencia?**

Desde la Consejería de Cantabria hay planes y proyectos para el fomento de la lectura como por ejemplo, hace años tenían el Plan lingüístico que trataba era de trabajar la parte de la literatura a través de las bibliotecas y el fomento del placer por la lectura. En este momento en el centro, se está llevando a cabo el plan de dinamización de la biblioteca, de carácter extracurricular. Consiste en realizar

---

dinamización de la biblioteca, de carácter extracurricular. Consiste en realizar diferentes actividades en la biblioteca, por ejemplo, teatros, gincanas literarias, recitación de poesía, cuenta cuentos, tertulias literarias, etc. Cada quince días los alumnos suben a la biblioteca con la encargada de la dinamización de la biblioteca y el tutor. Dichas actividades suelen ser bastante didácticas y divertidas, siempre y cuando el grupo esté dispuesto a realizarlas y tengan un buen comportamiento. De todas formas, al ser algo novedoso suelen salir bien.

Por otro lado, otro año se propuso una idea de escritura literaria en un grupo de profesores y se fue implementando en las aulas, pero al final se desechó la idea porque no daba tiempo y los tutores se veían muy agobiados. En palabras de ella: “es una pena que no resultara la idea.

### **4. ¿Dedica usted esfuerzos y tiempo a su formación literaria?**

Actualmente no. No obstante, sí que le gusta informarse, investigar nuevas metodologías, recursos y materiales innovadores, pero todo ello por cuenta propia.

### **5. ¿Cuántos libros lee usted a la semana? ¿Qué tipo de libros: literatura infantil, narrativa, álbumes ilustrados, cómics, poesía, ensayo...?**

Actualmente está leyendo una novela de intriga “la red púrpura” de Carmen Mola. Tampoco tiene mucho tiempo para leer, entre el trabajo y las oposiciones. Tiene preferencias por la narrativa, aunque le gusta leer de todo un poco.

### **6. ¿Considera placentera para usted la lectura literaria?**

Sí, para ella la lectura es placentera, además reconoce que leyendo se aprenden muchas cosas, entre ellas vocabulario, ortografía, expresiones, cultura general. Este sentimiento y gusto por la lectura se lo pretende transmitir a los niños ya que es un hábito muy enriquecedor que ayuda no solo a mejorar la competencia lingüística y literaria, sino también a madurar como persona y a ampliar tus conocimientos generales. No obstante

---

enriquecedor que ayuda no solo a mejorar la competencia lingüística y literaria, sino también a madurar como persona y a ampliar tus conocimientos generales. No obstante, como ha recalcado en las primeras preguntas, no concibe el hecho de obligar a una persona a leer porque ella misma ha experimentado esa sensación y no genera buenos resultados. Pero asegura que la mayoría de niños a los que da clase, les gusta la lectura.

### PARTE 3. PRÁCTICAS LITERARIAS EN LAS AULAS

#### 1. ¿Lee usted obras literarias a los niños en clase? ¿Con qué periodicidad?

Sí, una vez a la semana dedica tiempo (tres cuartos de hora) a leer literatura.

#### 2. ¿Qué criterios tiene para seleccionar la literatura que trabaja con los niños de sus clases?

---

Cuando no tienen pautado unas lecturas al trimestre lo que hace es buscar autores que les gusten, como por ejemplo Roal Dalh, puesto que es una literatura muy dinámica, muy fácil de leer, no muy densa y entretenida, lo cual les permite ir imaginando fácilmente lo que va pasando.

---

#### 3. ¿Quién le recomienda el tipo de lecturas más adecuadas para que las lean los niños?

Las lecturas son recomendadas entre los compañeros y que no hay nadie que te diga directamente qué lecturas son las más adecuadas y cuales no sino que o vas viendo a través de la experiencia y vas cogiendo cosas que te gusten de diferentes compañeros, forjando poco a poco tu propio criterio. Por ejemplo, una recomendación también de Roal Dalh es “las brujas”, un libro muy divertido desde la primera página que dice “cualquier mujer puede ser una bruja, incluso la profesora que está leyendo” según la profesora estaría bien que desde la consejería se proporcionara a los maestros una batería de lecturas recomendadas para los diferentes cursos y niveles.

#### 4. ¿Qué tipo de actividades de “animación a la lectura” realiza en sus aulas?

A parte de las actividades de dinamización de la biblioteca que es a nivel de centro, en el aula no realiza de forma habitual actividades literarias que no se salga de lo que pauta el libro, el cual dedica una sección en cada tema a tratar la literatura. Otros años con alumnos de segundo de primaria, propusieron a los de sexto realizar una actividad de recitación de poemas o lectura de textos literarios. Sus alumnos trabajaron una poesía y enseñaron la oralidad, de forma que cada día la leían en clase y se la iban aprendiendo poco a poco. Una vez que se le habían aprendido, la recitaban en voz alta y ella les iba corrigiendo el ritmo, las pausas, las respiraciones, el tono de voz, etc. También, unos días antes de subir a recitársela a los de sexto lo ensayaban en clase subidos en una silla como si estuvieran delante del público. Ella no obligaba a ninguno a hacer la actividad, sino que lo hacían aquellas personas que quisieran. Según la maestra, dicha actividad salió muy bien.

También, antes de la pandemia realizaban una actividad, a nivel de centro pero que se llevaba a cabo dentro del aula, denominada “el tren lector” que se trataba de unos carritos con libros adaptados a las edades de los diferentes ciclos, que iban rotando cada

---

---

carritos con libros adaptados a las edades de los diferentes ciclos, que iban rotando cada semana en una clase de forma que se pudiesen disfrutar en los ratos libres. Dicha actividad les gustaba, porque era algo novedoso y además las lecturas eran mejores y más variadas (había libros ilustrados, cómics, novelas, cuentos, libros de animales...) que las que tenían en la biblioteca de aula

**5. ¿Trabaja con fragmentos de obras literarias o con obras completas?  
¿Prefiere las versiones originales o textos adaptados?**

Trabaja siempre con obras completas si la actividad la diseña ella misma, excepto cuando es sacada del libro que suelen ser fragmentos de obras conocidas. También algunas fichas de comprensión lectora, son fragmentos de libros como por ejemplo hace poco, trabajamos "los ratones en el techo". Otros años que han realizado talleres de poesía también utiliza las obras completas y preferiblemente en versión original.

---

**6. ¿Cómo evalúa los aprendizajes literarios de los niños?**

Lo que evalúa es lo que viene en el currículum y, generalmente a través del examen general de lengua, en donde destina una, dos o tres preguntas, en función de la relevancia que se le haya dado en clase a la parte literaria. Las demás actividades que realiza que se salen del libro de texto no las suele evaluar sino que lo hace para animarles a leer y por gusto. Según ella, dicha forma de evaluar a través del examen está un poco sacada de contexto. La forma ideal de hacerlo sería por ejemplo, mandarles crear un cuento, realizar poemas con figuras literarias o actividades más exigentes. No obstante, piensa que se debería de llevar a cabo en cursos más altos, aunque exige mucha dedicación y tiempo. La educación literaria de los niños lleva mucho tiempo y tienes que ir poco a poco trabajando cada semana un aspecto, poner ejemplos de creaciones, hacer con ellos esquemas y planificación de lo que quieren crear, recoger sus producciones para darles feedback, etc. Además, es conveniente tener un espacio en el aula para poder publicar sus creaciones ya que favorece su motivación.

**7. ¿Considera importante dedicar tiempo a la literatura en sus clases? ¿Por qué?**

Sí, es tan importante como tratar otros contenidos que marca el currículo. Puesto que, leyendo y escribiendo literatura se aprenden otras muchas cosas, a la vez que se estimula la creatividad, la capacidad de razonamiento, se favorece la motivación por la lectura literaria y van construyendo su identidad literaria y aumentando su cultura y conocimientos lingüísticos.

**8. Indíqueme cuál es el último libro que está trabajando en sus clases, cómo está realizando este trabajo y qué razones le han movido a seleccionar esa obra.**

Actualmente estamos leyendo "Retahílas de cielo y tierra" de Gianni Rodari. Le dedicamos una hora a la semana los viernes a última hora. Lo que hace es en vez de que los niños lean por su cuenta o en voz alta, lo lee ella porque asegura que los niños en segundo, tercero y cuarto (sobre todo los de primer ciclo) no tienen la suficiente fluidez como para poder entender y seguir una historia. Por ello, ha comprobado que los alumnos prefieren que les lean ya que disfrutan más, aunque no quita que haya otras maneras. Los propios niños piden a la tutora que les lea ella mientras ellos siguen la lectura, además ella misma nota que les gusta puesto que siempre la recuerdan: "Sara es viernes, toca leer". Otras veces, han hecho "lectura en la oscuridad", que consiste en apagar las luces y bajar las persianas para que la clase esté a oscuras y con una linterna y los niños en grupo leen en voz alta por turno. Esta forma de lectura genera un ambiente muy cercano en el aula y rompe un poco con la formalidad, por lo que les suele gustar bastante. Al acabar la lectura les suele pedir que haga un resumen de cada capítulo del libro. El libro que estamos trabajando ahora es de poesía y además es bastante difícil de entender lo que quiere decir la autora, por ello, estamos trabajando más la musicalidad, las figuras literarias, el juego de palabras. Las lecturas por trimestres las han seleccionado los profesores del mismo nivel el año anterior.

