



Estudio de caso múltiple sobre la coordinación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en el tratamiento de la competencia lecto-literaria¹

María Santamarina Sancho

Universidad de Granada (España) ✉ 

Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada (España) ✉ 

Loreto Gómez López-Quiñones

Universidad de Granada (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.89016>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

ES Resumen: **INTRODUCCIÓN.** La lectura nos permite adquirir conocimientos, cultura y formación estética; además, ayuda a la socialización y al desarrollo del pensamiento crítico, aspectos fundamentales en la vida escolar y en la adulta. Sin embargo, alcanzar un nivel de competencia que permita dominarla funcionalmente e incorporar la lectura por placer más allá de la escolaridad requiere tiempo y esfuerzo, de aquí la importancia de la coordinación entre el profesorado de distintos niveles que garantice que este proceso se produzca de manera coherente en lo metodológico y con fluidez en relación con los ritmos de los procesos evolutivos del alumnado. **MÉTODO.** El objetivo de esta investigación es conocer los aspectos en que se coordinan los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria a través del análisis de sus concepciones y saberes sobre la noción, la planificación y las prácticas de educación literaria. Con esta finalidad se ha diseñado una investigación de tipo cualitativo, un estudio de caso múltiple, que ha usado como instrumento una entrevista clínica semiestructurada y como métodos de estudio el análisis del contenido y la teoría fundamentada, más el software QDA-Miner. **RESULTADOS.** Los resultados evidencian coincidencias de los docentes de Infantil entre sí y de los de Primaria entre ellos, así como falta de coordinación entre niveles y etapas para establecer criterios comunes en la elaboración de itinerarios lectores o en el diseño de tareas sobre la lectura. Todos comparten la importancia de las actividades y de la elección de los textos como claves didácticas, así como quejas sobre falta de tiempo. **DISCUSIÓN.** Se concluye la necesidad de una mayor coordinación basada en una formación docente más actualizada que incorpore los hallazgos de las abundantes investigaciones disponibles sobre lectura y sobre la transición de Infantil a Primaria.

Palabras clave: educación literaria; estudios de caso; lectura; trabajo en equipo del profesorado; transición educación infantil-educación primaria.

ENG Multiple case study on the coordination of Early Childhood Education and Primary Education teachers in the treatment of reading literary competence

Abstract: **INTRODUCTION.** Reading allows us to acquire knowledge, culture and aesthetic education; it also fosters socialisation and the development of critical thinking. However, reaching a level of competence that allows us to master it and to incorporate reading for pleasure beyond schooling requires time and effort, hence the importance of coordination between teachers at different levels to ensure that this process takes place in a methodologically consistent manner and with fluidity in relation to the evolutionary processes of the students. **METHOD.** This research aims at knowing the aspects in which Childhood and Primary Education teachers coordinate through the analysis of their conceptions about the concept, planning and practices of reading and literary education. For this purpose, a qualitative research has been designed, as a multiple case study, using a semi-structured clinical interview as an instrument, and content analysis and grounded theory as study methods, plus the QDA-Miner software. **RESULTS.** The results show that there is a lack of coordination between levels to establish common criteria in the development of reading itineraries or in the design of reading activities. They all share the importance of activities and the choice of texts as key elements, as well

¹ Trabajo derivado del proyecto I+D+I PID2019-105913RB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033

as complaints about lack of time. DISCUSSION. The conclusion is that there is need for coordination based on more up-to-date teacher training which incorporates the findings of the research available on reading and on the transition from pre-primary to primary school.

Keywords: Literature teaching, Case Study, Reading, Teachers working group, Transition from pre-school to primary school.

Sumario: 1. Introducción. 2. Diseño y método de la investigación. 2.1. Objetivos y metodología. 2.2. Instrumento y participantes. 2.3. Procedimiento de investigación. 3. Análisis y discusión de los resultados. 3.1. Análisis conjunto de los discursos de los sujetos. 3.2. Análisis individual de los discursos de los sujetos. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Santamarina Sancho, M.; Núñez Delgado, P.; Gómez López-Quiñones, L. (2024). Estudio de caso múltiple sobre la coordinación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria en el tratamiento de la competencia lecto-literaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 751-762.

1. Introducción

La lectura es una herramienta imprescindible para el aprendizaje, especialmente en la educación escolar, donde constituye un medio privilegiado tanto para la adquisición de conocimientos (lectura intensiva o funcional), como para la formación estética y cultural de los escolares (lectura extensiva o por placer), así como para la comprensión y asimilación de los valores sociales compartidos y para el desarrollo del pensamiento crítico (Silveira, 2013; Alba, 2017; Sanchis, 2019).

Alcanzar un grado de competencia en literacidad que permita desenvolverse como persona alfabetizada en las sociedades actuales (Gamboa et al., 2016) e incorporar el hábito de la lectura a la vida después de dejar el sistema educativo no son metas fáciles ni rápidas. Hacerse lector es un camino que empieza antes de saber leer (Durán, 2002) y que se prolonga durante toda la escolaridad y más allá de ella. El despliegue de esta competencia requiere “un contacto regular (y rutinario) con lo impreso” (Sánchez et. al., 2010, p. 22), y no cabe duda de que en este proceso la lectura de textos literarios tiene un papel destacado porque, como señala Bourdieu (2008), implica especialización, restricción e intransitividad, por lo que produce lectores más capacitados para enfrentarse a textos plurales y polisémicos. Las múltiples dimensiones –estética, cultural, social, lingüística y axiológica– que se entretajan en los textos literarios (Rienda, 2014) les otorgan un enorme potencial educativo que la escuela debe planificar y ejecutar cuidadosamente. Este es el planteamiento del que arranca el concepto de *educación literaria*, que surge en los años 90 del pasado siglo articulado en torno a tres ejes, “el proceso de lectura, el desarrollo de la competencia literaria y la animación a la lectura” (Ramos, 2021, p. 10), ejes que Mendoza (2004) aglutina en la denominación de *competencia lecto-literaria*, para hacer patente que ambos tratamientos de la lectura (comprensión lectora y educación literaria) han de ser paralelos y simultáneos.

Además de práctica, el despliegue de la competencia lecto-literaria demanda la intervención de mediadores que hagan posible la comunicación entre lectores y libros desde la primera infancia (Cerrillo, 2010), actuando como puentes entre unos y otros por medio de un “diálogo [...] que facilitará ideas y caminos para realizar las lecturas, también para elegirlas” (Cerrillo, 2010, p.3). Los docentes son mediadores especializados. A los equipos de profesorado les corresponde realizar –con criterios de progresión y variedad en géneros discursivos, autores, temas y actividades (Núñez, 2007)– planes e itinerarios lectores consensuados que recojan las actuaciones para el desenvolvimiento de la comprensión lectora y para el estímulo constante a la lectura. Estos itinerarios “conllevan un dispositivo de intervención para todo el centro en el tratamiento de las lecturas” y se definen como: “El recorrido que puede realizar el alumnado de una etapa completa cuando se le garantiza durante el tiempo escolar el acceso a un corpus de lecturas previamente seleccionadas”. (Consejería de Educación, 2013, p. 114). La escuela tiene aquí uno de sus principales cometidos, hasta el punto de que sin ella “tampoco puede accederse a la lectura personal y es la institución que lo hace posible para un público socioculturalmente diverso” (Colomer, 2009, p. 54).

La complejidad de estas tareas en la era tecnológica no solo necesita docentes sólidamente formados para esta mediación, sino también para integrarse en equipos de trabajo que den coherencia a las actuaciones emprendidas a través de la coordinación de los distintos niveles y ciclos de cada etapa, y de las etapas educativas entre sí, en lo tocante a los criterios y líneas metodológicas sobre el aprendizaje lector y sobre el corpus de lecturas (Encabo et al., 2023; López Rodríguez y Núñez, 2023).

El paso de una etapa a otra es uno de los primeros grandes retos para el alumnado, ya que implica considerables cambios académicos, personales y sociales (Chan, 2010, Castro et al., 2018; Sierra, 2018). Numerosos estudios (Castro et al., 2018; Tamayo, 2014; Sierra, 2018; Gómez-Marí y Gómez-Marí, 2021) coinciden en señalar la importancia de facilitar una transición fluida, basada en la cooperación y el intercambio de ideas entre el profesorado. Pese a esta demanda que se plantea desde hace décadas (Escarbajal, Arnáiz y Giménez Gualdo, 2015), lo cierto es que se siguen apreciando bastantes discontinuidades entre ambas etapas: “En Primaria se suele transitar hacia una concepción de corte más ‘academista’ [...]” (Castro et al., 2018, p. 138) porque “se empieza a considerar el proceso de aprendizaje como una actividad más seria y responsable” (Tamayo, 2014, p.132). En la realidad de los centros existen saltos, en ocasiones muy abruptos, que no responden a las necesidades y ritmos del desarrollo psicoevolutivo del alumnado.

La coordinación cobra especial relevancia en lo referente al tratamiento de la lectura como habilidad básica y transversal. La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es un elemento primordial en los primeros años de escolarización, puesto que gran parte del desempeño docente en las aulas de Infantil y en los primeros cursos de Primaria está directamente relacionado con iniciar y desarrollar la competencia lecto-escritora (Sanchis, 2019; Belda y García Blay, 2020). Lo lógico sería, pues, que los enfoques fueran comunes a las dos etapas (Tamayo, 2014) y que existiera una continuidad en los principios metodológicos, sobre todo en lo relativo a cómo conjugar en una dinámica de complementariedad la lectura intensiva con la extensiva para garantizar que el desajuste entre el nivel de competencia lectora y los textos literarios propuestos no repercuta en el desinterés de los escolares por éstos (Núñez, 2007).

Sin embargo, los estudios muestran que, del aspecto más lúdico de los aprendizajes en Educación Infantil, se pasa abruptamente a la presión “académica” por la lecto-escritura en Primaria: “Las familias se empiezan a preocupar si durante el segundo trimestre del primer ciclo de Primaria no pueden comprobar que su hijo o hija lee en voz alta un texto sencillo y escribe alguna frase comprensible” (Fons, 2010). En el ámbito de la educación literaria, autores como Dueñas (2013) insisten en que esta presión no debe hacer descuidar el fomento de experiencias placenteras de lectura para los niños y adolescentes; sin embargo, al llegar a Primaria parece haber una pérdida del énfasis en el acercamiento gozoso a los textos literarios, que Montiel (2017) describe así:

Porque, una vez finalizada la etapa infantil, el libro pasa a ser un objeto y no compañero de juego que permite conocer el mundo. El libro, hasta entonces un objeto físico que se podía manipular, morder, palpar, pasa a ser un conjunto de símbolos memorizables y textos aburridos sobre los que el profesor hace preguntas. Este punto de inflexión se debe, entre otras cosas, a la falsa creencia de que hay menos seriedad en el juego que en otro tipo de actividades como el análisis textual. (Montiel, 2017, p. 217)

En efecto, la conveniencia de mantener el elemento frutivo en la invitación a la lectura durante toda la escolaridad queda reflejada en abundantes trabajos (Medina y Vara, 2020; Martí y García 2021) que confirman los efectos positivos de promover esta aproximación.

No admite discusión, pues, que el desarrollo de una habilidad tan importante como la competencia lecto-literaria requiere de la coordinación entre etapas educativas, sobre todo en el tránsito de Infantil a Primaria, por ser donde se produce el corte más brusco. Sin embargo, la comunicación entre los docentes tiende a ser escasa y no suelen implementarse planes sistemáticos de transición (Castro et al., 2018; Sierra, 2018).

Explorar las medidas y ámbitos de coordinación entre el profesorado de Infantil y el de Primaria en lo relativo al tratamiento de la lectura y de la educación literaria es el interés principal de nuestra investigación. Con ella pretendemos aportar datos sobre cuáles son las principales similitudes y divergencias entre etapas y profundizar en las causas a las que responden estas últimas, para poder así derivar líneas de actuación que contribuyan a mejorar la situación.

2. Diseño y método de la investigación

2.1. Objetivos y metodología

La investigación realizada responde a un objetivo principal: acceder a las concepciones y saberes de docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria en relación con el concepto, la planificación y las prácticas de lectura y educación literaria que realizan en sus aulas, a fin de detectar parecidos y diferencias. De este objetivo global se derivan otros específicos:

- Averiguar si existe coordinación con respecto al tratamiento de la lectura entre los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria y describir en qué se centra.
- Indagar acerca del concepto de educación literaria que los docentes de ambas etapas educativas poseen, así como determinar los elementos didácticos que relacionan con él en busca de puntos de acuerdo y de desacuerdo.
- Recopilar información acerca de las actividades prácticas de educación literaria que realizan los docentes de ambas etapas educativas y analizar la coherencia metodológica entre ellas.

Para adentrarnos en las concepciones de los docentes, y tratar de comprenderlas en sus singularidades y en sus conexiones, hemos optado por el paradigma cualitativo dado su carácter inductivo, interpretativo y contextual (Álvarez Bolaños, 2018). Dentro de este paradigma, nuestra investigación se ha diseñado como un estudio de caso múltiple. En él el investigador adopta una visión procesual, sistemática y amplia de casos concretos (Stake, 2000), porque para el abordaje del tema investigado interesa ante todo profundizar en la comprensión de los fenómenos y en sus relaciones, si bien esto no implica descartar perspectivas más cuantitativas que ayuden a interpretar los resultados (Santamarina y Núñez, 2021).

2.2. Instrumento y participantes

El instrumento utilizado ha sido una entrevista clínica semiestructurada, idónea para nuestros objetivos por su flexibilidad, porque se ajusta a las conductas del sujeto y al flujo de su discurso sin apriorismos (Kvale, 2011) y porque el análisis de las prácticas declaradas (Nolin, 2013) permite acceder a la construcción de las representaciones. Se ha pilotado antes de darla por definitiva, a través de la realización de una entrevista de prueba por parte de los investigadores. Esto sirvió para analizar su funcionamiento y para mejorar la técnica

de interrogatorio, de forma que se obtuviera la máxima información posible, evitando preguntar lo que el sujeto ya hubiese expuesto al hilo de otros ítems para no generar cansancio. Las valoraciones del pilotaje se recogieron en un anecdotario con valoraciones sobre los siguientes aspectos: número de preguntas, orden de los bloques estructurales y de los ítems dentro de ellos, claridad en la formulación, duración total de la entrevista, relevancia de los ítems para los objetivos propuestos, densidad de la información obtenida, re-preguntas o paráfrasis necesarias, actitud del entrevistado, comodidad del entrevistador, clima de confianza y colaboración, funcionamiento de los medios técnicos, influencia de las circunstancias en que se hizo la entrevista (sitio, tiempo disponible, etc.).

Asimismo, el instrumento se ha validado por juicio de expertos a través de un formulario cuantitativo (escala Likert de 5 elementos) y cualitativo (observaciones sobre cada ítem) con un total de 16 aspectos, como número de ítems, claridad en su formulación, adecuación del contenido, etc.). Los expertos a los que se pidió colaboración fueron 25, todos externos al proyecto, especialistas en la temática, docentes e investigadores en universidades nacionales e internacionales, con más de cinco años de experiencia profesional y, de forma específica, en didáctica de la literatura. No se pidieron datos identificativos en el formulario para garantizar el anonimato y la sinceridad de las valoraciones.

La versión final de la entrevista consta de cuatro bloques estructurales: Biografía personal-profesional (8 ítems), Concepto y valor de la educación literaria (7), La lectura y la educación literaria en el ámbito del centro: principios, planificación y experiencias (7) y Prácticas de lectura y de educación literaria: concepciones, saberes y actividades (11). Las cuestiones del bloque primero se han usado a modo de introducción, para que los sujetos ganaran comodidad y para obtener datos como la edad, el tiempo de ejercicio, etc.

Con el instrumento aquilatado, se han realizado cuatro entrevistas: a dos docentes de Educación Infantil y a otros dos de Educación Primaria de la comunidad autónoma de Andalucía. Las cuatro personas se han elegido de centros de la enseñanza pública, para que la titularidad del colegio y sus posibles efectos en las condiciones de trabajo no interfirieran en la comparación. Asimismo, por criterio de representatividad, en cada etapa las personas entrevistadas han sido una mujer y un hombre, y se han elegido con edades y trayectorias diferentes para poder considerar también la repercusión de este factor en sus concepciones.

Tabla 1. Código, sexo, edad y duración de la entrevista de los docentes entrevistados

Código	Sexo	Edad	Duración entrevista
EI_1_F	Femenino	41	1 hora y 6 minutos
EI_2_M	Masculino	30	1 hora
EP_3_F	Femenino	28	1 hora y 14 minutos
EP_4_M	Masculino	42	1 hora y 20 minutos

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento de investigación

Las fases que se han seguido en este estudio se estructuran según el método clínico. Tras la grabación de las entrevistas en vídeo, se ha procedido a transcribirlas combinando el sistema del grupo Val.Es.Co², que atiende a los fenómenos conversacionales, y el método ortográfico permitiendo dar a las declaraciones orales un aspecto más narrativo.

El primer procesamiento aplicado a la información transcrita ha sido el *análisis del contenido* (categorización del significado); posteriormente se ha empleado la *teoría fundamentada* para la reducción de las evidencias encontradas. A partir de la estructuración inicial de la entrevista, y con las aportaciones derivadas de ambos procesos de análisis, que han hecho emerger algunas categorías nuevas, se han extraído las metacategorías y las categorías definitivas que se reflejan en la tabla 2 con sus correspondientes códigos.

Tabla 2. Metacategorías, categorías y códigos de análisis

Metacategorías	Categorías	Códigos
II. Concepto de educación literaria	Definición de educación literaria	DEF
	Diferencia entre educación literaria y enseñanza de la literatura	DEL
	Aportaciones de la literatura a la educación	ALE
	Papel de la escuela en la educación literaria del alumnado	PEL
	Obligatoriedad de la lectura literaria	OBL
	Contenidos y orientaciones sobre lectura y educación literaria en el currículum	COC

² <https://www.uv.es/corpusvalesco/convenciones.html>

Metacategorías	Categorías	Códigos
III. Planificación de la educación literaria en el centro	Actividades de promoción de la lectura	APL
	Plan lector	PL
	Criterios selección lecturas	CSL
	Participación de las familias en el plan lector	PFL
	Papel de la biblioteca del centro	PBC
	Coordinación entre el profesorado de cada etapa	CEP
	Coordinación entre etapas	CEE
	Participación de otras instancias	POI
IV. Prácticas de educación literaria en el aula	Tiempo semanal dedicado a la lectura	TSL
	Fomento de la lectura por placer	FPL
	Tipos de actividades de educación literaria	TAL
	Conexión de la literatura con otras materias/ámbitos	CLM
	Conexión de la literatura con otras manifestaciones culturales	CLC
	Textos literarios utilizados	UTL
	Uso de experiencias personales de lectura	UEP
	TIC y educación literaria	TIC
	Colaboración de las familias	CFA
	Actividad favorita del profesorado	AFP
	Actividad favorita del alumnado	AFA

Fuente: elaboración propia.

Para detectar otras posibles relaciones de la información, poco visibles cuando se leen todas las transcripciones, y afinar más la interpretación de resultados a través del establecimiento de correlaciones, frecuencias, coeficientes de similitud entre los casos, etc., hemos utilizado como complemento el software *QDA Miner*.

Éste se ha usado también para confirmar la validez de la categorización realizada y de los sujetos seleccionados por medio del cálculo del índice de Jaccard [$J(A, B) = \frac{|A \cap B|}{|A \cup B|}$] (Custodio, 2019), que expresa la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos de datos (entrevistas y sujetos) y el tamaño de la unión, con valores que oscilan entre 0 y 1. La tabla 3 recoge los índices obtenidos.

Tabla 3. Valores de similitud entre los casos.

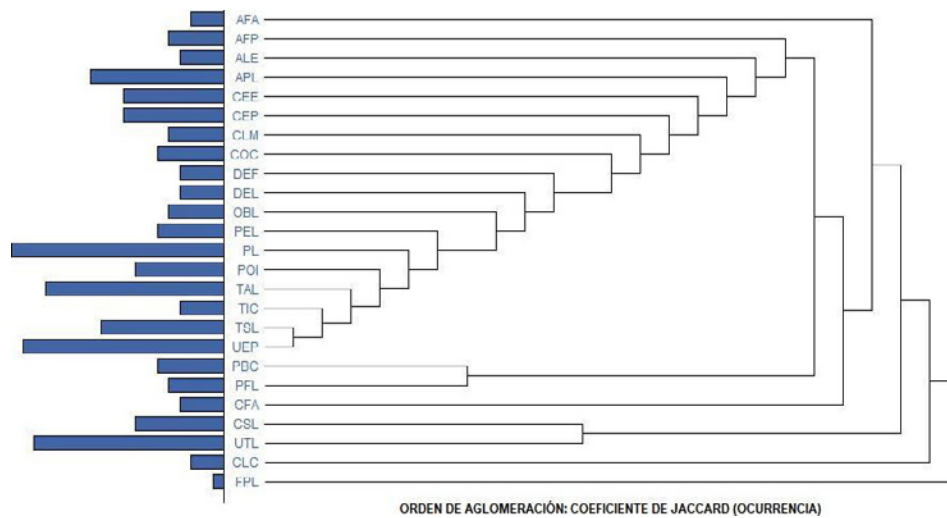
	EI_1_F	EI_2_M	EP_3_F	EP_4_M
EI_1_F	1.00	.90	.57	.50
EI_2_M	.90	1.00	.59	.48
EP_3_F	.57	.59	1.00	.88
EP_4_M	.50	.48	.88	1.00

Fuente: QDA Miner.

Estos primeros datos ya son reveladores de diferencias adjudicables a la etapa en la que cada pareja de docentes trabaja: el contenido de las entrevistas de los dos de Infantil posee una similitud muy alta, de 0.90, lo que reafirma la validez del instrumento para obtener la información deseada y la coherencia entre ambos casos. Lo mismo se observa entre las dos personas que trabajan en Primaria, cuyos discursos tienen un índice de similitud de 0.88. Este valor desciende a 0.48 entre las entrevistas EP_3_F (Primaria) y EI_2_M (Infantil), lo que indica diferencias notables. Nuestros resultados confirman los de otros estudios que señalan estas divergencias, como los de Escarbajal, Arnáiz y Giménez Gualdo (2017).

La validez del instrumento para recabar la información deseada se constata en la figura 1, que representa las conexiones entre las categorías de análisis establecidas.

Figura 1. Orden de aglomeración de las categorías de análisis (co-ocurrencia)



Fuente: QDA Miner

Se observa que hay bastantes enlaces (co-ocurrencia) entre unas categorías y otras, lo cual nos habla de discursos coherentes y bien trabados en respuesta a las cuestiones plantadas y nos permite, además, visualizar la complejidad de las conexiones que hay entre ellas en las concepciones de los entrevistados.

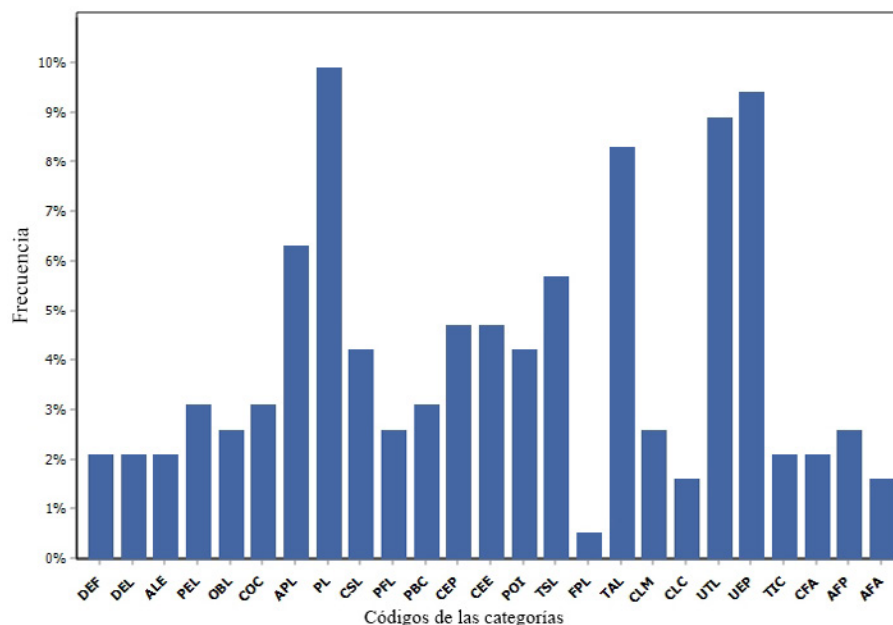
3. Análisis y discusión de los resultados

La categorización de la información de los discursos, junto con el programa informático utilizado, orientan el análisis, que se ha realizado desde dos perspectivas. En primer lugar, se han considerado conjuntamente las entrevistas de los cuatro sujetos para buscar coincidencias en sus concepciones y prácticas; en un segundo momento se han analizado los discursos individualmente para buscar matices y diferencias.

3.1. Análisis conjunto de los discursos de los sujetos

La figura 2, que recoge las frecuencias de aparición de cada una de las 25 categorías de análisis en las entrevistas de los cuatro sujetos consideradas conjuntamente, nos permite ver los puntos comunes más importantes en sus concepciones y prácticas.

Figura 2. Frecuencia de aparición de los códigos correspondientes a la categorización del contenido de las entrevistas



Fuente: QDA Miner

La categoría más mencionada es *Plan lector*. Los cuatro docentes hablan con frecuencia sobre los planes lectores de sus centros, cosa esperable dado que éstos son obligatorios en Andalucía. Además,

aparecen al hilo de las respuestas a otras cuestiones, lo que indica que tienen presencia importante en las escuelas de los entrevistados, aunque el análisis denota diferencias. No aparecen ligados a este concepto los itinerarios lectores: ninguno de los maestros habla de acuerdos sobre lo que se lee en cada curso o en cursos distintos, deciden individualmente.

Llama la atención la queja del entrevistado EI_2_M, que manifiesta:

Sí, lo que pasa es que en Infantil nos incluyen poco en el Plan Lector porque realmente es como si fuese, como si estamos un poco..., aunque nosotros siempre metemos cosas de todas las actividades que hacemos, los subimos a la biblioteca también, tenemos una biblioteca y subimos mínimo una vez al trimestre. Se hace también el carné de la biblioteca pública y antes salíamos también a la biblioteca que tenemos cerca para que les cuenten un cuento, que pueden ir allí...

Este docente percibe que, pese a la importancia que en la etapa de Infantil le dan, y a las muchas actividades de promoción de la lectura que hacen, en el plan lector del centro las consideran como de menor peso, quizá porque, dado que el alumnado de Infantil no sabe leer, no se contemplan como “verdaderas” actividades de lectura o, tal vez, por el hecho de que en nuestro país la Educación Infantil forma parte del sistema educativo, pero sigue sin ser etapa obligatoria. Esto constituye una evidencia de la falta de coordinación y de la divergencia de concepciones entre ambas etapas, de la que los maestros de Infantil suelen lamentarse a propósito de aspectos recogidos por otras investigaciones, como las diferencias en los enfoques adoptados en la lectoescritura, en los agrupamientos utilizados o en las dinámicas de participación en el aula (Casanova, 2018).

Contrasta este testimonio con el de la docente de Primaria EP_3_F:

La verdad es que el Plan Lector no lo conocemos mucho, si te digo la verdad. Es que no... porque... sé que es el tema del plan lector. Por lo que conozco, es el tema de la biblioteca, que van los niños a la biblioteca, están allí un rato leyendo, hay recreos que se dedican a que los niños puedan ir a la biblioteca, intercambio de libros, pero no conozco nada más del Plan Lector, la verdad.

Declara conocer poco del Plan Lector del centro, con lo que cabe interpretar que su trabajo en torno a los tres ejes fundamentales de éste que fija la normativa –tratamiento de la competencia en lectura funcional, educación literaria y la biblioteca como pulmón cultural e investigador de los centros– lo lleva a cabo según su criterio personal, sin coordinación con los compañeros de ciclo y etapa. Encontramos aquí un ejemplo de individualismo en las actuaciones del profesorado que lastra –todavía en exceso– el funcionamiento de nuestro sistema escolar, señalado por investigaciones como las de Lavié (2004).

En contraposición, la entrevistada EI_1_F reclama poder implicarse más en la elaboración del plan y hacer real la coordinación: “Sería de gran ayuda poder participar, no sé, en cómo se elabora el plan lector y *tener una unidad entre todos los docentes, porque si no es que cada uno va por su lado y se queda muy descolgado*”³. Esto coincide con algunos estudios, como el de Martínez Díaz y Torres (2019, p. 112), para quienes se han de revisar las actuaciones y los planes lectores en los centros “dada la confirmación de la existencia de una relación directa entre dicho hábito y los resultados escolares”.

La siguiente categoría con mayor aparición en los discursos considerados conjuntamente tiene que ver con la metodología, concretamente con la selección de lecturas: *Uso de experiencias personales de lectura*, es decir, recomendar autores y obras con base en lo que el propio docente ha leído y ha disfrutado, por encima de las obras del canon escolar o formativo. A este respecto la docente EP_3_F sostiene:

Y yo, pues, les cuento los libros que me voy leyendo, mis autores favoritos y a ellos como que les interesa mucho. De hecho, yo les he contado que, libros que me leí en el instituto, acabaron siendo de mis libros favoritos. Así que, bueno, sí, hablo con ellos y además creo que les gusta, ¿no? ver que no solo tienen que leer o que no sólo leen ellos, sino que nosotros también.

El otro maestro de la misma etapa (EP_4_M) coincide:

Ah, bueno, sí, sí, sí. Por ejemplo, si sale un texto sobre *Charlie y la fábrica de chocolate*, pues sí les comento que ‘este libro lo leía yo a vuestra edad’ no sé qué... está muy interesante. Les gusta, les gusta, sí, sí, sí. De hecho, si..., me dicen, es más, si conozco, claro no conozco todos los libros de la biblioteca por supuesto, pero si sé que, ese en concreto está en la biblioteca les digo: ‘buscadlo en la biblioteca porque os va a gustar mucho, porque no os lo voy a contar, pero el final es...’. Entonces el hecho de que lo hayamos leído algún profesor, eso les entusiasma más para leerlo.

En el caso de los entrevistados de Educación Infantil sucede lo mismo, pero la docente EI_1_F añade el peso que para ella tienen los elementos emocionales, las sensaciones en torno a la lectura. Precisamente estos se han demostrado (Álvarez Bolaños, 2018; Mata, 2020) como los más eficaces para hacer lectores:

Yo normalmente les cuento todo como a mí me hace sentir siempre. Creo que es muy importante que ellos conecten conmigo, porque ellos confían en mí. [...] Entonces, todas las experiencias personales a ellos les pueden llevar a otro camino que, a lo mejor, es... les ayuda a gestionar todo mejor.

Es significativa la escasa aparición de la categoría TIC. No hay apenas alusiones al uso de la tecnología ni como soporte, ni en tareas de lectura digital o en actividades sobre literatura. Coincidimos con Rovira, Ruiz

³ La cursiva es nuestra.

Bañuls y Gómez Trigueros (2022, p.2) en que “el profesorado en formación necesita conocer y desarrollar metodologías que integren los procedimientos y recursos de las nuevas tecnologías en la educación literaria”. Lo mismo ocurre con la *Colaboración con las familias*; no deja de ser extraño que no aparezca la necesidad de esta, sobre todo en la Educación Infantil, donde la presencia de padres y madres es frecuente (Cruz y Borjas, 2019). Nuestros datos nos llevan a defender, como Martínez Díaz y Torres (2019, p. 112), que “es imprescindible insistir en la importancia de desarrollar buenos hábitos asociados a la lectura no obligada tanto en la familia como en la escuela, dotando de estrategias y herramientas a ambos agentes.”

Las categorías que más abundan en el análisis conjunto de los datos son *Textos literarios utilizados*, *Tipos de actividades de educación literaria* y *Actividades de promoción de la lectura*. Esto revela que para los cuatro maestros tanto el acierto en los textos seleccionados (el canon escolar y/o formativo) como las actividades propuestas sobre ellos son los elementos clave. Sin embargo, llama la atención, en la categoría *Criterios de selección de lecturas*, que no se utilizan criterios consensuados, cuando hace ya años que este planteamiento es presentado como imprescindible por las administraciones educativas (Junta de Andalucía, 2013) y por trabajos como los de Cerrillo (2013), para quien los criterios de selección del canon escolar tendrían que basarse en la calidad literaria de los textos y en su adecuación a los intereses y capacidades de los lectores. Estudios posteriores, como el de Rivera y Romero (2020, p.9), vinculan los criterios de selección de obras con prácticas de aula coherentes con ese fin: “En paralelo con los criterios de selección de las lecturas escolares, es fundamental la cuestión sobre el tratamiento de la lectura literaria en la escuela y la competencia para acceder al texto literario”.

Los dos maestros de Infantil tienen criterios más definidos y concuerdan en que los libros utilizados en esta etapa han de ser, sobre todo, “llamativos”:

Pues mira, en tres años, principalmente que las ilustraciones les llamen la atención y que el tema que tratan... les interese. Porque... es verdad que puedes encontrar un libro precioso y con unos colores maravillosos, pero si habla de algo que, a ellos, en ese momento, no les interesa, lo vas a tener que dejar a mitad. Fundamentalmente es eso, que sea el momento de leer ese cuento, (EI_1_F)

Si bien estos docentes han llegado por su experiencia a la misma conclusión de importantes estudios al respecto (Fundación Sánchez Ruipérez, 2022) –que uno de los rasgos que han de tener los libros para estas edades es que sean coloristas y estimulantes, que favorezcan la interacción niño-adulto–, todos nuestros entrevistados se centran casi exclusivamente en el género narrativo, concretamente en el cuento. Solo la maestra de Educación Infantil menciona el álbum ilustrado. No hay declaraciones sobre otros criterios, como variedad de temas, de periodos, o sobre proponer obras escritas por mujeres.

Nuestros datos sobre la ausencia de las TIC, la presencia mayoritaria del cuento o algunas actividades más tradicionales sobre los textos elegidos, están en la línea de la afirmación de Granada (2013, p. 112) de que “de poco sirven las políticas institucionales de fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares sin un profesorado sólidamente formado para ello”. A estas carencias Martínez Díaz y Torres (2019) añaden el empleo generalizado del libro de texto y el escaso uso de las bibliotecas escolares como corresponsables de la situación de poco éxito en la tarea de hacer lectores competentes y duraderos que viene arrastrando nuestro sistema educativo.

Con respecto a las principales actividades que se explicitan en los discursos para trabajar las lecturas literarias, aparecen diferencias. Mientras en Educación Infantil hacen dramatizaciones, memorización de trabalenguas, canciones y adivinanzas, recitados de poemas y la asamblea para la lectura del cuento; en Educación Primaria se hace uso de fichas de lectura, repuestas a preguntas orales de comprensión, valoraciones críticas y también dramatizaciones. Esto refuerza la existencia de ese salto que señalan Castro et al. (2018), Sierra (2018) o Gómez-Marí o Gómez-Marí (2021).

Es el entrevistado de Educación Primaria el que muestra mayor preferencia por actividades de corte más tradicional:

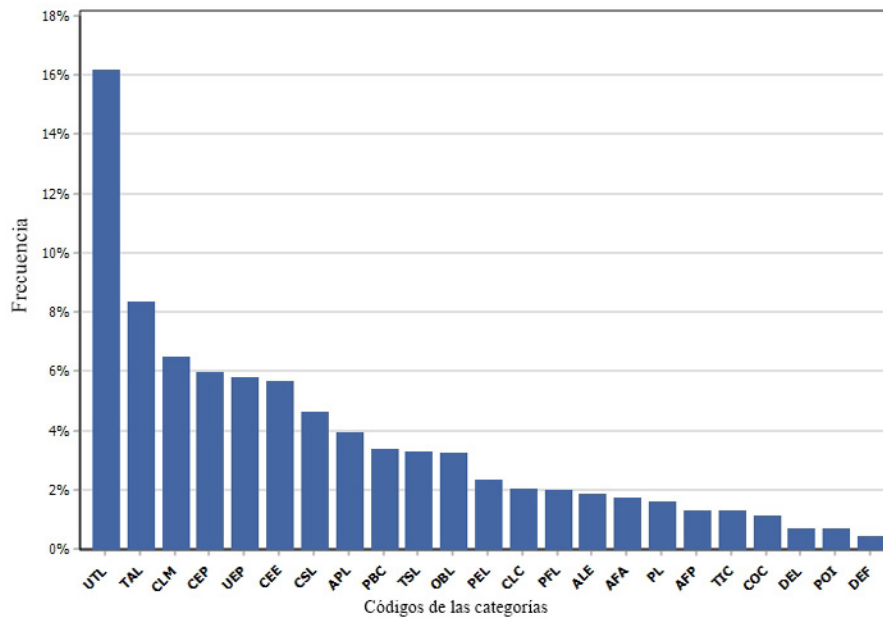
Pues, si a lo mejor... si es, a lo mejor, un trocito de un autor clásico, de los clásicos que también me gusta introducirles, pues a lo mejor les hablo de ese autor, y si a lo mejor de... un texto, bueno de un texto cualquiera, normalmente lo he mirado yo antes, pues ellos leen; mientras leen, les estoy corrigiendo lo que es la entonación el ritmo ¿no? Es normal, y luego se les hacen preguntas sobre la lectura, y luego preguntas personales como ¿qué te ha parecido?, ¿te ha gustado? o ¿qué crees tú que...?

Los cuatro maestros señalan la falta de tiempo como un problema que impide trabajar la lectura como desearían.

3.2. Análisis de los discursos individuales de los sujetos

El análisis de los discursos de los sujetos de forma individual también arroja resultados elocuentes.

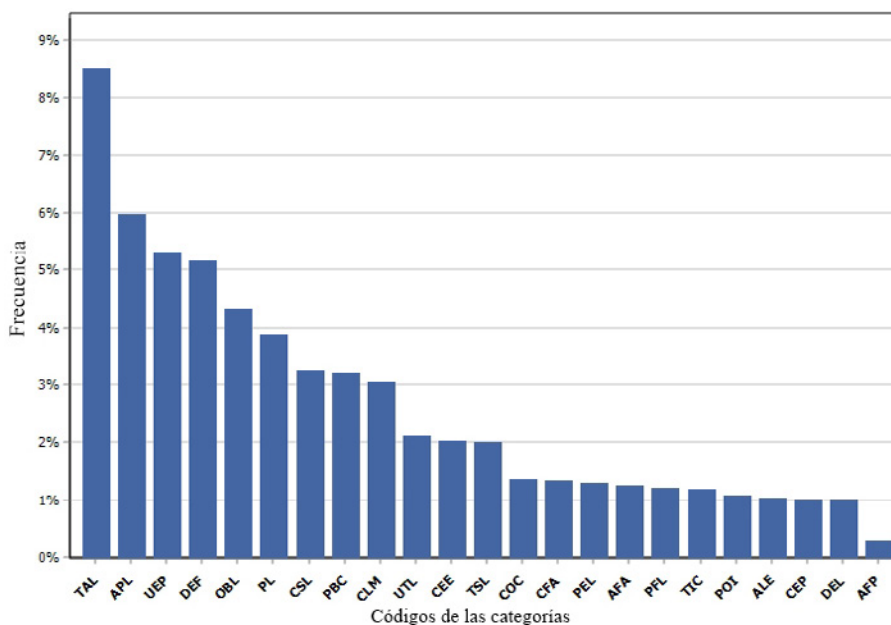
Figura 3. Categorías más codificadas en la entrevista EI_1_F



Fuente: QDA Miner

La maestra de Infantil da particular importancia a los *Textos literarios utilizados*, a los *Tipos de actividades de educación literaria*, a la *Conexión de la literatura con otras materias* y –como ya hemos visto– a la *Coordinación entre etapas*. Esto nos habla de una didáctica centrada en el alumnado, en textos y actividades que le puedan interesar y motivar, y en la coordinación del profesorado, así como de una concepción interdisciplinar de la lectura y la literatura, conectada con otras artes y ámbitos.

Figura 4. Categorías más codificadas en la entrevista EI_2_M



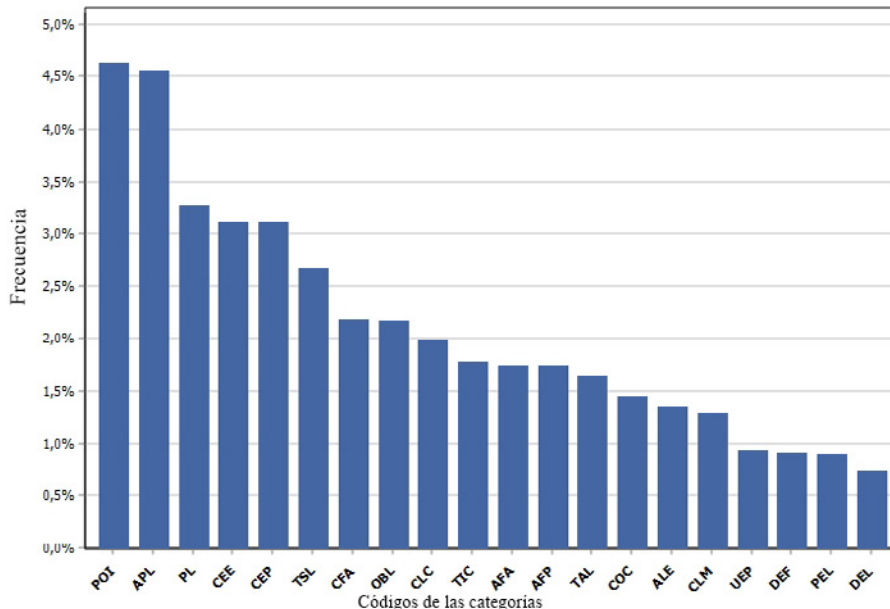
Fuente: QDA Miner

El maestro de Infantil (EI_2_M) menciona sobre todo la categoría *Tipos de actividades de educación literaria* en un porcentaje similar a su compañera de etapa, seguida de las *Actividades de promoción de la lectura*, del *Uso de experiencias personales de lectura* y de la *Definición de educación literaria*. Coincide con su colega en la importancia de las actividades, pero, a diferencia de ella, menciona más a menudo el sintagma *educación literaria*, si bien ninguno de los cuatro entrevistados la define con seguridad, al igual que ocurre con el concepto de *competencia literaria*. Estas ausencias pueden entenderse como signo de una formación poco actualizada.

Hay bastante similitud entre los dos docentes de Educación Infantil en la manera de concebir y de llevar a la práctica la educación literaria y las actividades de lectura. La única diferencia reseñable es una mayor mención del sintagma *educación literaria* en el participante más joven, atribuible a que lo conoce porque su formación universitaria está más cercana, efecto que coincide con el encontrado por López Rodríguez y Núñez (2023) en el profesorado de Secundaria. No hay diferencias atribuibles al sexo.

Las figuras 5 y 6 recogen las frecuencias de aparición de cada categoría para cada docente de Primaria.

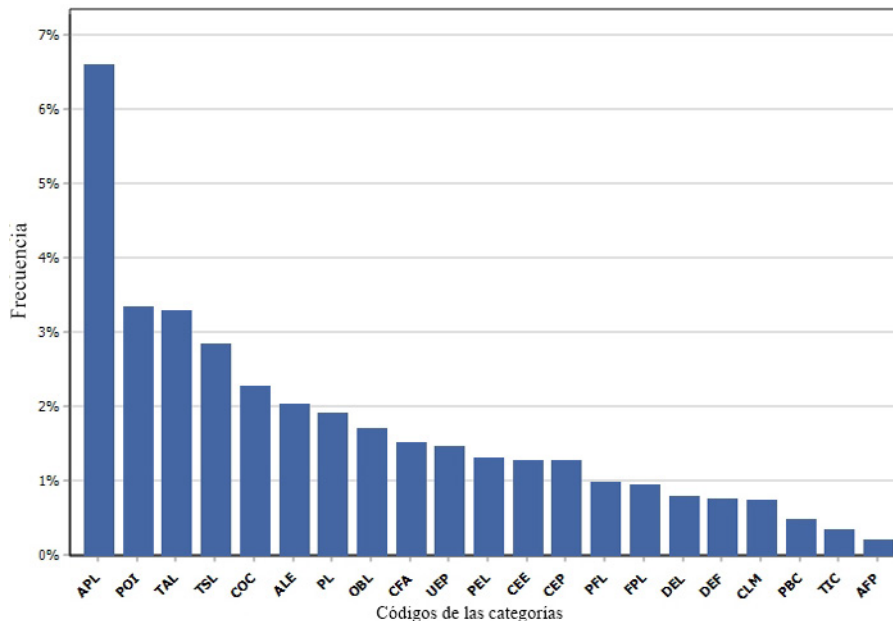
Figura 5. Categorías más codificadas en la entrevista EP_3_F



Fuente: QDA Miner

La maestra de Primaria, la más joven y con menos trayectoria profesional, da igual importancia a las *Actividades de promoción de la lectura* y a la *Participación de otras instancias* en el fomento de la lectura. Estas van seguidas por *Plan lector*, *Coordinación entre etapas* y *Coordinación entre el profesorado de cada etapa*. Coincide con sus otros tres compañeros en el valor de las actividades, pero destaca que sea la que habla con más frecuencia de la necesidad de coordinación. La *Colaboración con las familias* está muy presente también, aunque esto sería más esperable en los de Infantil.

Figura 6. Categorías más codificadas en la entrevista EP_4_M



Fuente: QDA Miner

El maestro de Primaria (EP_4_M) sitúa también el eje de su discurso en aspectos de la práctica: las actividades (categorías APL y TAL) y el *Tiempo semanal dedicado a la lectura*. Además, coincide con su colega de etapa en la necesidad de implicar a otras instancias para que la promoción de la lectura no sea labor solo de la escuela, aspecto que apenas aparece en las declaraciones de los dos docentes de Infantil.

4. Conclusiones

Este trabajo ha enfrentado diferentes limitaciones, entre las que destacan los pocos casos estudiados y el contexto restringido (Andalucía), lo que dificulta la extrapolación de resultados. Sin embargo, pensamos que abre perspectivas de investigación interesantes, como la de nuevas investigaciones hechas con más casos y combinando también instrumentos cuantitativos, en otras partes de Andalucía y en el resto del país, en otras etapas y niveles y, también, sobre otros aspectos susceptibles de coordinación en cualquier materia escolar.

Aun así, la principal conclusión que puede extraerse sobre el objetivo general de esta investigación es que, pese a que las escuelas andaluzas cuentan con un documento que estructura todo lo referente a la lectura, el Plan Lector, este no es conocido por todos los docentes, ni todos han participado en su elaboración, ni todos lo llevan a la práctica. No hay coordinación entre etapas al respecto y predominan las decisiones individuales de cada maestro para su grupo-clase. Los de Educación Infantil sienten que sus actividades y aportaciones no son tenidas en cuenta al mismo nivel que las planteadas por los de Primaria.

Con respecto a los objetivos específicos, hemos encontrado –en relación con el primero de ellos– que, aunque hay concepciones y actuaciones coincidentes, no hay coordinación explícita ni aplicación de criterios consensuados que aporten continuidad y progresión a los itinerarios lectores, y no solo entre el profesorado de las dos etapas, tampoco entre el de la misma etapa. Las dos mujeres entrevistadas expresan la necesidad de coordinación.

Los elementos clave que buscábamos en el segundo objetivo específico han resultado ser, en los cuatro casos estudiados, la selección de lecturas y las actividades que se realizan en torno a ellas. Tanto los docentes de Infantil como los de Primaria tienen muy presentes el interés y la motivación del alumnado. Este desplazamiento desde los textos o los contextos históricos como pivotes de las tareas de lectura hacia el sujeto lector parece apuntar a que, frente al predominio del canon clásico en la enseñanza escolar de la literatura, en las etapas de Infantil y Primaria la literatura infantil tiene plena carta de naturaleza. Las actividades descritas por los entrevistados, pese a cierta permanencia en Primaria de resúmenes y preguntas de comprensión, son coherentes con los postulados básicos de la educación literaria e incluyen dramatizaciones, tertulias, recomendaciones, lectura en voz alta, etc.

En suma, aunque quizás no con todo el dinamismo deseable, avanzamos hacia un tratamiento de la lectura y la literatura en las aulas de Infantil y Primaria más acorde con los resultados de las investigaciones sobre el tema y con las demandas sociales. Quedan pendientes aspectos como la incorporación de las TIC, la implicación de las familias y, sobre todo, la coordinación efectiva y real entre el profesorado por lo que la formación inicial y permanente deben seguir insistiendo en este punto y las administraciones educativas deben facilitar las condiciones para que se lleve a cabo.

5. Referencias bibliográficas

- Alba, L. (2017). *El papel transversal de la lectura en el currículo* [Tesis Doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad Francisco José de Caldas.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220.
- Belda, M. y García Blay, M.G. (2020). Lectoescritura en tiempos de COVID: libros interactivos de las letras: propuesta de innovación en el Grado de Educación Infantil. En *EDUNOVATIC 2020: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 532-535). Red de Investigación e Innovación Educativa.
- Bourdieu, P. (2008). *Cuestiones de sociología*. Akal.
- Casanova, A. (2018). La coordinación entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 99, 82-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851794.pdf>
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación*, 30(1), 217-240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Cerrillo, P. C. (2010). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura [Comunicación]. *Congreso Internacional de Promoção da Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Colomer, T. (Coord.). (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.
- Consejería de Educación (2013). *Nuevas dinámicas para las bibliotecas escolares en la sociedad red*. Junta de Andalucía.
- Cruz, P. y Borjas, M. (2019). Importancia de los primeros pasos en la relación familia-colegio. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 27-44. <https://doi.org/10.14201/et20193722744>
- Custodio, C. A. (2019). Endogeneidad y autoorganización como propiedades dinámicas de los clústeres productivos. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), 78-103. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.162>
- Chan, W. L. (2010). The Transition from Kindergarten to Primary School, as Experienced by Teachers, Parents and Children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993.

- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Encabo, E., Hernández-Delgado, L., Jerez, I. y Albarracín, D. (2023). Investigación evaluativa sobre aspectos de la literatura en profesorado en formación. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 277-289. <https://doi.org/10.5209/rced.77346>
- Escarbajal, A., Arnáiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Fons, M. (2010). *Leer y escribir para vivir*. Graó.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Cómo elegir bien un libro de literatura infantil*. <https://fundaciongsr.org/>
- Gamboa, A., Muñoz, P.L. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Gómez-Marí, I. y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? *REIDOCREA*, 10(4), 1-14. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66309>
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-116. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i80.08>
- Lavié, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista española de pedagogía*, 229, 439-454.
- López Rodríguez, R. y Núñez, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe*, 27. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/8626>
- Martí, A. y García Vidal, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, 109-120. <https://doi.org/10.5209/dida.77660>
- Martínez Díaz, M. y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 89, 17-22.
- Medina, S. y Vara, A. (2020). El álbum ilustrado como práctica medioambiental en el Grado de Educación Infantil: una experiencia interdisciplinar. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 29-40. <https://doi.org/10.5209/dida.71782>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Montiel, J. (2017). La literatura, el niño y el adulto: por una didáctica de la extrañeza. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 207-219. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57139>
- Núñez, M. P. (2007). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria, en *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 223, 67-75.
- Ramos, P. (2021). *La educación literaria. El cuento y su aplicación en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil en el aula de Primaria*. Inclusión.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, 23, 753-777. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11756>
- Rivera, P. y Romero, M.F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3), 7-18. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.3.2313>
- Rovira, J., Ruiz Bañuls, M. y Gómez Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Sánchez Miguel, E. García Pérez, J.R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sanchis, V. M. (2019). Aplicaciones digitales para el desarrollo de la lectoescritura para el alumnado de Educación Infantil y Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.) y J. Antolí, A. Lledó y N. Pellín (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp.721-730). Universidad de Alicante.
- Santamarina, M. y Núñez, M. P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura: aportaciones de un estudio de casos colectivo. *Lengua y habla*, 25, 242-267. <https://doi.org/10.6018/red.545001>
- Sierra, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 136-152.
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 105-113.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación Educativa*, 3(5), 131-13.