



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

Análisis cuantitativo de los criterios de selección de textos
del profesorado de Educación Infantil y Educación
Primaria

Quantitative analysis of the criteria for selecting texts for
teachers in Early Childhood and
Primary Education

Autor/es

Paula Calvo Torrijo

Director/es

Lucía Hernández Heras

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023

RESUMEN

En el presente documento se desarrolla una investigación la cual tiene como objetivo principal estudiar aquellos criterios de selección de textos utilizados por el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Estos criterios plasmados en el marco teórico, formado por los criterios aportados por los teóricos, por los estudios empíricos y la legislación LOMLOE, se encuentran divididos en cuatro dimensiones generales. Estas dimensiones son en lo referido a los criterios basados en el texto, los basados en el alumnado, los basados en otros agentes y finalmente los basados en el propio docente. En esta investigación han participado un total de 114 docentes de la comunidad autónoma de Aragón, tanto de la etapa de infantil como de primaria. Tras un análisis exhaustivo de datos estadísticos, se obtienen conclusiones que indican que la dimensión que tiene más influencia en la decisión es la referida a los alumnos, seguida por la enfocada en los criterios del texto y finalmente, tanto los criterios basados en otros agentes como los del propio docente, son las dimensiones con menos protagonismo. Por otra parte, se comprueban las relaciones de las cuatro dimensiones con las variables etapa educativa y área de conocimiento según nivel de autonomía del docente.

Palabras clave:

Textos, selección, criterios, docentes, Educación Primaria y Educación Infantil.

ABSTRACT

In this document, an investigation is developed whose main objective is to study those text selection criteria used by the teachers of Early Childhood Education and Primary Education. These criteria studied in the theoretical framework, formed by the criteria provided by theorists, by empirical studies and the LOMLOE legislation, are divided into four general dimensions. These dimensions are in reference to the criteria based on the text, those based on the students, those based on other agents and finally those based on the teacher himself. A total of 114 teachers from the autonomous community of Aragon have participated in this research, both in the infant and primary stages. After an exhaustive analysis of statistical data, conclusions are drawn indicating that the dimension that has the most influence on the decision is the one referred to the students, followed by the one focused on the criteria of the text and finally, both the criteria based on other agents and those of the teacher himself are the dimensions with less prominence. On the other hand, the correlations of the four dimensions with the variables educational stage and area of knowledge according to the level of autonomy of the teacher, are verified.

Keywords:

Texts, selection, criteria, teachers, Primary Education and Early Childhood Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	2
2.1. Criterios de selección de textos en teóricos.....	2
2.2. Criterios de selección de textos en estudios empíricos.....	6
2.3. Criterios de selección de textos en la LOMLOE.....	9
3. ESTUDIO EMPÍRICO.....	13
3.1. Formulación de y objetivos e hipótesis.....	13
3.2. Método.....	15
3.2.1 Instrumento: construcción del inventario.....	15
3.2.1.1 Definición del constructo.....	15
3.2.1.2 Origen de los ítems.....	16
3.2.1.3 Otros indicadores.....	18
3.2.1.4 Características de los indicadores: construcción morfológico-semántica, redundancia y deseabilidad social.....	19
3.2.1.5 Escala de medición.....	19
3.2.1.6 Operativización de las variables.....	20
3.2.2. Muestra.....	21
3.2.3. Materiales y procedimiento de recogida de datos.....	23
3.2.4. Análisis de datos.....	24
3.2.4.1. Validación.....	24
3.2.4.2 Procedimiento estadístico.....	25
4. RESULTADOS.....	26
4.1 Validación de la escala.....	26
4.1.1. Validez de contenido.....	26
4.1.2 Fiabilidad de la escala.....	27
4.2. Análisis descriptivo.....	27
4.3 Análisis de otros indicadores.....	35
4.4. Análisis de comparación de medias.....	36
4.5 Relaciones entre las dimensiones de las escalas y nivel de autonomía.....	39
5. CONCLUSIONES.....	41
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio parte de una problemática en la que se pretende conocer cuáles son los motivos por los que un docente juzga como apropiado un texto, hasta el punto de llevarlo a la clase para poder trabajarlo de una forma concreta o darlo a conocer entre los alumnos. Se considera que este tema es relevante en los centros educativos ya que son en estos, en los que se puede llegar a generar una opinión u otra en los alumnos y alumnas en lo que a lecturas o textos se refiere, dependiendo de la forma en la que se aborden. Tal es así la importancia de brindar textos adecuados al alumnado, que en el futuro personal de estos, puede llegar a significar que se haya fomentado el placer de la lectura desde edades tempranas y recordarlo como una parte de la educación agradable o por el contrario, generar un sentimiento de rechazo frente a los textos debido a una pobre gestión de este recurso tan rico. Es por esto por lo que se podría afirmar que este tema está muy relacionado con el ejercicio profesional del grado en Educación Primaria, de forma que es relevante para el conjunto de los docentes, no únicamente para aquellos en los que su área de conocimiento principal es el de la Lengua Castellana y Literatura.

Para poder abordar este tema, se ha seguido una serie de procedimientos en los que sustentar la posterior investigación. El primero de ellos es la búsqueda de información en diversas fuentes y plataformas educativas oficiales, para de esta forma poder generar un respaldo y conocimientos más especializados relacionado con el tema. Estos se ven reflejados en el marco teórico, a partir del cual se obtuvieron los criterios de selección de textos de los teóricos, de estudios empíricos y de la legislatura actual, la LOMLOE. Posteriormente se llevó a cabo un estudio empírico cuantitativo en el que, a partir de la cumplimentación de una encuesta por parte de los y las docentes, se recopilaron datos estadísticos significativos para poder generar una conclusión o respuesta a la problemática inicial planteada. Estos análisis de datos resultan de interés para cualquier agente que esté relacionado con el ámbito educativo o a los interesados del tema, por lo que es un estudio que aporta una cantidad de información que se suma a los estudios anteriormente realizados que están relacionados con la temática, pero de una forma más actualizada y reducida a una de las comunidades autónomas de España, concretamente Aragón.

2. MARCO TEÓRICO

Para la contextualización de este Trabajo de Fin de Grado, se van a tratar de una forma concreta conceptos vinculados con la terminología necesaria para la comprensión de dicho documento. De una forma general, se van a abordar aspectos relacionados con los criterios de selección de los textos que los docentes usan en las aulas de Educación Primaria. Para ello, hay que tener en cuenta los dos tipos de ámbitos más generalizados, como son los criterios según los teóricos y por otra parte, la influencia del currículo y normativa de la comunidad autónoma en la que se encuentre, en este caso, la de Aragón. Además, se incluirán investigaciones que están relacionadas con este mismo estudio.

2.1. Criterios de selección de textos en teóricos

Comenzando con los criterios de selección de los textos según los teóricos, desde un punto de vista prescriptivo, sugieren distintos criterios para seleccionarlos. Uno de los criterios más importantes es la adecuación de la complejidad del texto respecto al nivel de los estudiantes. Según Guthrie & Klauda (2014), los textos que se utilicen deben estar adaptados al nivel de comprensión del alumno para que este pueda acceder a su mensaje con facilidad. Es decir, es fundamental que los textos se ajusten a las capacidades y habilidades lectoras de los estudiantes. Del mismo modo, estos autores sugieren que los textos seleccionados deben ser lo suficientemente interesantes y desafiantes para los estudiantes, sin llegar a ser demasiado complejos, motivando así al estudiante a seguir leyendo y comprendiendo. Esta misma idea es subrayada por diversos autores como Flood et al., (2005) y Guthrie et al., (2012), que sugieren que los textos seleccionados deben ser apropiados para los objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos de la lección o unidad, y deben ser relevantes y atractivos para los estudiantes ya que, si los textos son demasiado difíciles o demasiado fáciles, los estudiantes pueden perder interés en la lectura o sentirse frustrados por no comprenderlo.

La calidad literaria es también un aspecto importante que se debe tener en cuenta, referida como la belleza, creatividad y originalidad del texto. Varios autores han señalado la importancia de seleccionar textos literarios de calidad para fomentar el interés de los estudiantes en la lectura y mejorar su comprensión. Por ejemplo, según Rosenblatt (1978), la calidad literaria se refiere a la capacidad del texto para crear una experiencia estética. Los textos literarios de calidad ofrecen una experiencia emocional e intelectual al lector, y pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los temas y

conceptos presentados. Además, según Ivey & Broadus (2001), los textos literarios de calidad son aquellos que "ofrecen una experiencia de lectura satisfactoria y desafiante" (p.240). Estos textos ofrecen un equilibrio entre el entretenimiento y el desafío intelectual, y pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comprensión de los temas y conceptos presentados, y fomentar los análisis de textos, como la inferencia y el estudio de personajes.

En cuanto al criterio de relevancia para el currículo, Vacca & Mraz (2011) destacan que los textos seleccionados deben ser relevantes para el currículo, pero también deben ser significativos para los estudiantes. Los autores sugieren que los textos tienen que ser seleccionados en función de los intereses y necesidades de los estudiantes, y además, utilizarlos para ayudar al desarrollo de habilidades y saberes en diferentes áreas del conocimiento. Por otra parte, los autores enfatizan la importancia de utilizar los textos para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión lectora, a través de estrategias como el análisis de texto, la interpretación y la evaluación. Además, según Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012), los textos seleccionados deben estar en línea con los estándares de alfabetización del currículo y ser relevantes para las necesidades de los estudiantes. Los autores mencionan que los textos tendrían que ser seleccionados en función de los objetivos de aprendizaje y las habilidades de los estudiantes, para que puedan desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos y destrezas que se esperan que aprendan. Por todo ello, se indica por tanto que la selección de textos debe basarse en su relación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo. Asimismo, los autores destacan la importancia de que los textos seleccionados cubran una amplia gama de temas y disciplinas para que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión interdisciplinaria del mundo (Flood et al., 2005).

Otro criterio relevante para la selección de textos es su relación con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Según Hidi & Renninger (2006), la selección de textos que se adecuen a los intereses y motivaciones de los estudiantes es fundamental para fomentar la inclinación o atracción por la lectura. Esto es porque los estudiantes tienden a dedicar más tiempo y esfuerzo a la lectura cuando el contenido del texto se relaciona con sus gustos y alicientes personales. Además, cuando los estudiantes están interesados en un tema, tienen más probabilidades de involucrarse en actividades de lectura relacionadas con ese tema y de buscar información adicional sobre el mismo.

Propusieron el modelo de desarrollo de interés en cuatro fases, que incluye la fase de exploración, donde los estudiantes comienzan a interesarse por un tema, la fase de consolidación, donde se profundiza en el conocimiento sobre el tema, la fase de

mantenimiento, donde se mantienen y se cultivan los intereses, y la fase de desprendimiento, donde se desprenden de los intereses y se buscan nuevos temas de interés. En cada una de estas fases, es importante que los docentes seleccionen textos que se relacionen con los intereses y motivaciones de los estudiantes, de manera que se sientan atraídos por su lectura y se involucren en el proceso de aprendizaje. Además, esta selección debe estar en concordancia con el nivel de desarrollo de los estudiantes y con los objetivos del currículo escolar.

Guthrie & Wigfield (2000) señalan que los intereses personales son una fuente importante de motivación intrínseca, y que la selección de textos que se relacionan con los intereses personales de los estudiantes puede aumentar la motivación y el compromiso con la lectura. Los autores destacan que la lectura debe ser vista como una actividad de interacción personal con el contenido del texto y que, por tanto, la selección de textos debe estar centrada en los intereses y necesidades individuales de los estudiantes. En definitiva, se explica que la selección de textos adecuados a los intereses y motivaciones de los estudiantes es un factor determinante para su aprendizaje y motivación. Es por todo ello que los docentes deben estar al tanto de los intereses de sus estudiantes y seleccionar textos que se ajusten a ellos, fomentando así su compromiso con la lectura y el aprendizaje (Guthrie & Wigfield, 2000).

Otro criterio importante que se valora es el disponer de una abanico amplio de géneros textuales, ya que según Cassany (1999), los docentes deben seleccionar textos de distintos géneros para brindar a los estudiantes la oportunidad de experiencias de lectura. Esta variedad de géneros textuales permitirá a los estudiantes ampliar su conocimiento y comprensión del lenguaje. Además, la variedad de géneros textuales puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de escritura y entendimiento en diferentes contextos y situaciones. Es también el concepto que nos aporta Meixner et al., (2018), donde señalan que la inclusión de variedad de géneros textuales favorece a que los alumnos desarrollen habilidades de lectura y escritura más avanzadas. Al interactuar con diferentes tipos de textos, los estudiantes son capaces de fomentar habilidades de análisis crítico y comprensión, y aprender a aplicar diferentes estrategias de lectura y escritura en diferentes contextos. Además, al utilizar textos multimodales, como imágenes, videos y artefactos culturales, estos pueden aprender a comunicarse y expresarse de manera más efectiva, desarrollando habilidades de análisis crítico y comprensión de las conexiones entre texto e imagen.

En relación a la inclusión, autores como Cummins & Early (2011) sugieren que los docentes deben seleccionar textos que reflejen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, y que les permitan sentirse representados y valorados en el aula. De este modo,

los estudiantes pueden desarrollar una identidad positiva y constructiva en relación a su cultura y lengua materna, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su motivación y rendimiento académico. Tal y como expone nuevamente Flood et al., (2005), los textos deben reflejar la diversidad cultural y social de los estudiantes, además de fomentar la comprensión y la empatía hacia diferentes culturas y perspectivas. Este aspecto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más amplia del mundo y una mayor apreciación por la diversidad.

Por otro lado, autores como Buckingham (2003) se enfocan en la importancia de seleccionar textos que fomenten la alfabetización digital y la competencia mediática de los estudiantes. En un mundo cada vez más digital y globalizado, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades en la lectura y producción de textos digitales, así como en la evaluación crítica de la información que encuentran en línea. Según Buckingham (2003), *"la alfabetización mediática se trata de la habilidad de leer, interpretar y producir textos en una amplia gama de formas y en una variedad de contextos tecnológicos y culturales"* (p. 6). Además, sostiene que los educadores deben estar preparados para seleccionar y evaluar críticamente los materiales digitales que utilizan en el aula, ya que estos pueden influir en la forma en que los estudiantes interactúan con los medios digitales.

Asimismo, Lankshear & Knobel (2011) también hacen hincapié en la importancia de la alfabetización digital y la competencia mediática en la selección de textos para la educación. Según estos autores, *"La alfabetización digital implica saber cómo acceder, interpretar, evaluar y producir textos digitales en una amplia variedad de contextos, y la competencia mediática se refiere a la capacidad de interpretar críticamente los medios y usarlos de manera efectiva"* (Lankshear & Knobel, 2011, p. 16). Por lo tanto, la selección de textos digitales que fomenten la alfabetización digital y la competencia mediática de los estudiantes es fundamental para que los estudiantes desarrollen habilidades en la lectura y producción de textos digitales, así como en la evaluación crítica de la información que encuentran en línea, formando ciudadanos críticos y responsables en los medios digitales.

En conclusión y como recopilación de las ideas anteriormente expuestas, los diversos autores y autoras coinciden en la importancia de seleccionar textos adecuados para los estudiantes, que les permitan desarrollar sus habilidades en la lectura y escritura de manera efectiva. La selección de textos en el aula de primaria es una tarea compleja que requiere atención cuidadosa por parte del docente, y que debe estar basada en criterios sólidos y bien fundamentados. Los docentes deben tener en cuenta una serie de criterios para seleccionar textos adecuados para el aula de primaria. Estos criterios incluyen la adecuación del texto al

nivel de complejidad y adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes, la calidad literaria, relevancia con el currículo, su relación con los intereses y motivaciones de los estudiantes, la variedad de géneros textuales, así como la inclusión, y la alfabetización digital y la competencia mediática. Al seleccionar textos de manera cuidadosa y fundamentada, los docentes pueden contribuir al desarrollo de habilidades sólidas en la lectura y escritura de los estudiantes, lo que a su vez puede tener un impacto significativo en su motivación y rendimiento académico.

2.2. Criterios de selección de textos en estudios empíricos

Continuando la recopilación de criterios de selección, se ve pertinente remarcar en este apartado algunos de los estudios empíricos que han investigado sobre este mismo tema con un objetivo común, el de poder conocer de la forma más concreta posible los motivos de las selecciones de los textos. En una de las investigaciones "*Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey*" realizada por Sandra Stotsky, Joan Traffas & James Woodworth, se tiene como objetivo examinar la enseñanza de la literatura en los grados 9, 10 y 11 de escuelas públicas en los Estados Unidos y la importancia de la variedad de géneros literarios en la formación de habilidades críticas de lectura y comprensión en los estudiantes.

La metodología utilizada en la investigación involucró una encuesta a nivel nacional de 400 maestros de inglés y fue diseñada para evaluar la cantidad y el tipo de literatura que se enseña en estos grados, así como las metodologías utilizadas por los maestros para enseñar la literatura. Los resultados de la encuesta fueron analizados cuantitativamente y se utilizaron pruebas estadísticas para identificar patrones y tendencias en los datos. Estos resultados revelaron que, en general, la enseñanza de la literatura en los grados 9, 10 y 11 se centra en la enseñanza de la ficción, en particular novelas y cuentos, mientras que otros géneros, como la poesía y el teatro, reciben menos atención. Además, los autores encontraron una falta de variedad en la selección de textos literarios, con un número limitado de títulos y autores incluidos en los programas de estudio.

Los autores sugieren que la falta de variedad en la enseñanza de la literatura puede tener un impacto negativo en el desarrollo de habilidades críticas de lectura y comprensión en los estudiantes. Los estudiantes pueden estar expuestos a una gama limitada de perspectivas y temas literarios, lo que puede limitar su capacidad para comprender y evaluar de manera crítica los textos literarios. Por otro lado, si se expone a los estudiantes a una variedad de géneros literarios, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de análisis crítico y

comprensión que les permitan valorar y evaluar de manera efectiva una amplia variedad de textos literarios. Se observa también el hecho de que el estudio literario sigue siendo un componente central del plan de estudios de inglés en las escuelas estadounidenses, con la mayoría de los profesores informando que enseñan textos literarios en los tres grados. Sin embargo, hay preocupaciones por parte de los docentes sobre la profundidad y la amplitud del estudio literario, trasladando la idea de que sienten presión para cubrir una amplia gama de textos en lugar de centrarse en el estudio en profundidad de menos textos. El estudio también encontró que los maestros enfrentan desafíos en la enseñanza de literatura, incluyendo la falta de tiempo, recursos y apoyo.

En conclusión, la investigación "*Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey*" destaca la importancia de la variedad de géneros literarios en la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas de los Estados Unidos. La falta de variedad en la selección de textos literarios puede limitar el desarrollo de habilidades críticas de lectura y comprensión en los estudiantes, mientras que la inclusión de una amplia variedad de géneros literarios puede ayudar a desarrollar habilidades de análisis crítico y comprensión. Por todo ello se podría decir que los resultados del estudio pueden tener implicaciones para el desarrollo curricular, la formación docente y la política educativa.

El estudio "*Navigating the Text Selection Gauntlet: Exploring Factors That Influence English Teachers' Choices*" de Naomi Watkins & Jonathan Ostenson Explora los factores que condicionan las decisiones que toman los docentes de inglés en la selección de textos. Los autores examinan la variedad de géneros textuales que los profesores eligen, junto con otros factores, como la relevancia temática, la calidad literaria, la complejidad del texto y la accesibilidad para los estudiantes.

El objetivo principal del estudio fue identificar los motivos que condicionan la selección de textos por parte de los docentes de inglés, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de la literatura en las aulas. Los autores utilizaron un cuestionario en línea para recopilar datos sobre los factores que repercuten en la selección de textos por parte de los docentes. Un total de 339 maestros completaron la encuesta, arrojando una tasa de respuesta del 25%. El cuestionario se dividió en cuatro secciones principales: 1) la relevancia temática, 2) la calidad literaria, 3) la accesibilidad para los estudiantes y 4) la variedad de géneros textuales. Cada sección incluía preguntas cerradas y abiertas, y se utilizó un análisis estadístico para evaluar los resultados.

Los resultados del estudio indicaron que los profesores de inglés se enfrentan a una serie de desafíos a la hora de seleccionar textos, incluyendo la relevancia temática, la calidad

literaria, la accesibilidad para los estudiantes o el acceso limitado a recursos de alta calidad y la variedad de géneros textuales, además de la necesidad de equilibrar los intereses de los estudiantes con el rigor académico. El estudio también identificó varios factores que influyen en las opciones de selección de textos de los maestros, incluyendo la experiencia, el currículo y los estándares de la escuela, todo ello relacionado con el rigor académico nombrado con anterioridad. Sin embargo, los autores señalaron que la variedad de géneros textuales es un factor que a menudo se pasa por alto en la selección de textos, a pesar de su importancia para el crecimiento literario de los estudiantes.

El artículo destaca la complejidad del proceso de selección de textos y la importancia de proporcionar a los profesores de inglés el apoyo y los recursos que necesitan para tomar decisiones informadas, como la consideración de la variedad de géneros textuales al seleccionar textos para sus estudiantes, para mejorar su comprensión y apreciación de la literatura en general. Sugiere que los programas de formación del profesorado deben proporcionar más formación sobre la selección de textos y que las escuelas deben invertir en recursos de alta calidad y oportunidades de desarrollo profesional.

El artículo "*Text Selection: Perceptions of Novice Vs. Veteran Teachers*" de Janine J. Darragh & Ashley S. Boyd (2018) es un estudio que analizó y por lo tanto, tuvo como objetivo principal, el conocer las diferencias perceptivas entre los profesores novatos y experimentados a la hora de seleccionar los textos que se utilizan en el aula y cómo estos factores influyen en la elección de los géneros textuales. En particular, se centraron en la selección de textos para lectura compartida, lectura guiada y lectura independiente. Además, se analizaron los factores que influyen en la selección de textos de los profesores de una forma más concreta, como la accesibilidad, la pertinencia, la calidad y la diversidad.

La metodología utilizada en este estudio fue una encuesta en línea que se distribuyó a una muestra de 169 profesores de inglés de diversos estados, en la que se incluyen profesores con una amplia variedad de experiencia (desde menos de 4 años hasta más de 10 años de experiencia), que enseñan en una variedad de entornos escolares (urbano, suburbano, rural y otros) y niveles socioeconómicos (con diferentes porcentajes de estudiantes que califican para servicios de comida gratis o reducida).

Tras el correspondiente análisis de datos, en cuanto a los factores que influyen en la selección de textos, los profesores novatos parecen centrarse más en la accesibilidad y la pertinencia, es decir, que eran más propensos a seleccionar textos que fueran atractivos y relacionables con los estudiantes, mientras que los profesores experimentados se centran más en la calidad y la diversidad de géneros textuales para el crecimiento literario de los alumnos.

Además, el estudio encontró que los profesores experimentados son más propensos a utilizar diferentes géneros textuales en diferentes contextos de enseñanza para las conexiones interdisciplinarias, mientras que los profesores novatos tienden a utilizar los mismos géneros textuales en todos los contextos. El artículo proporciona información sobre los diferentes enfoques para la selección de texto entre maestros novatos y veteranos. Sugiere que los programas de formación de maestros deberían considerar la posibilidad de proporcionar más orientación y apoyo a los maestros novatos en la selección de textos. También destaca la importancia de considerar tanto el contenido como la calidad de los textos al seleccionarlos para su uso en el aula.

Por lo tanto y a modo de conclusión, se puede afirmar que la selección de textos literarios puede llegar a repercutir de una forma significativa en el desarrollo de capacidades críticas de lectura y comprensión de los alumnos y alumnas. Esta repercusión puede ser de una forma negativa, como la falta de variedad en la enseñanza de la literatura ya que, al exponer a los estudiantes a una gama limitada de perspectivas y temas literarios, limita su capacidad para comprender y evaluar de manera crítica los textos literarios. Por tanto, la inclusión de una amplia variedad de géneros literarios puede ayudar a los estudiantes a abrir su imaginario de posibilidades y formas de expresión, aspecto enriquecedor para el crecimiento de los mismos. En estos artículos también se muestra el cómo los años de experiencia en el ámbito educativo hace que se tomen un tipo de decisiones u otras, ya que unos parecen centrar más su atención en que estos textos sean atractivos para los estudiantes y otros, los experimentados, en que haya diversidad y una buena calidad literaria. Finalmente, se valora la complejidad del proceso de selección de textos y la importancia de proporcionar a los profesores los recursos que consideren para así tomar decisiones informadas.

2.3. Criterios de selección de textos en la LOMLOE

Siguiendo ahora con los criterios de selección de los textos según el marco curricular, y de una forma más específica en la Educación Primaria de la comunidad autónoma de Aragón, resulta pertinente primero comenzar diciendo que la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) y la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) son dos leyes educativas promulgadas en España, que representan dos enfoques diferentes en cuanto a la política educativa del país. La LOMCE se aprobó en 2013 con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo español, mientras que la LOMLOE se aprobó en

2020 buscando promover la inclusión, la igualdad de oportunidades y la educación pública como eje fundamental del sistema educativo.

En este documento se desarrollará de una forma más extensa la legislatura más actual, es decir, la LOMLOE, en la cual se establece un mayor énfasis en el desarrollo de competencias y en la adquisición de saberes básicos. En este sentido, se prioriza el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan a los estudiantes aprender a aprender, a resolver problemas y a tomar decisiones, así como fomentar la adquisición de conocimientos esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.

De una forma más específica y relacionada con el tema principal, en lo que respecta a la competencia en Lengua Castellana y Literatura en la LOMLOE, los objetivos y contenidos específicos se presentan de una manera más integrada, pero se enfatiza en la enseñanza de la competencia comunicativa en su conjunto, incluyendo la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y la educación literaria. *“Los saberes básicos del área se agrupan en los siguientes bloques: La lengua y sus hablantes, Comunicación (Comunicación e interacción oral, Comprensión lectora, Producción escrita y Alfabetización informacional), Educación literaria y Reflexión sobre la lengua y sus usos”* (LOMLOE, 2020).

Es por tanto que en esta ley, se aprecian y describen tres conceptos importantes para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura: competencias, criterios y saberes básicos;

- Competencias: Se refiere a las habilidades y destrezas que se esperan que los estudiantes adquieran en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Estas competencias se dividen en tres categorías: comunicativas, literarias y lingüísticas. Las competencias comunicativas se refieren a la capacidad del estudiante para comprender y producir diferentes tipos de textos orales y escritos. Las competencias literarias se relacionan con la capacidad del alumno para analizar y comprender obras literarias. Se enfocan en la capacidad del estudiante para conocer y utilizar correctamente la gramática y el vocabulario del idioma.
- Criterios: Son los estándares o parámetros que se utilizan para evaluar el nivel de competencia alcanzado por el estudiante. En el documento, se proporcionan criterios específicos para cada una de las competencias mencionadas anteriormente. Por ejemplo, uno de los criterios para la competencia comunicativa es *"comprender y producir textos orales y escritos adecuados a diferentes contextos y situaciones comunicativas"*.
- Saberes básicos: Comprendidos como los conocimientos fundamentales que los estudiantes deben adquirir en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Estos conocimientos se dividen en tres áreas: lingüística, literaria y sociocultural. Los saberes básicos lingüísticos se refieren a la gramática, ortografía y vocabulario. Los literarios se

relacionan con la comprensión y análisis de obras literarias. Y los socioculturales se enfocan en el conocimiento y comprensión de la cultura y sociedad en la que se usa el idioma.

En resumen, las competencias se refieren a las habilidades y destrezas que se esperan que los estudiantes adquieran en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, los criterios son los estándares utilizados para evaluar el nivel de competencia alcanzado y los saberes básicos son los conocimientos fundamentales que los estudiantes deben adquirir.

“La competencia comunicativa debe ser el objetivo último de la enseñanza de la lengua” (LOMLOE, 2020), por lo tanto, la LOMLOE establece que el aprendizaje de la lengua debe estar basado en el desarrollo de la competencia comunicativa, y para ello se deben seleccionar textos que sean adecuados para el nivel de competencia de los estudiantes. Es importante por tanto considerar el nivel de complejidad de los textos seleccionados en función del nivel de competencia de los estudiantes. La LOMLOE (2020) establece que la educación debe ser progresiva y adaptada al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Por lo tanto, los textos seleccionados deben ser adecuados para el nivel de competencia de los estudiantes y permitirles avanzar en su aprendizaje de manera progresiva. Esto hará que se desarrollen las habilidades comunicativas, comprensión y expresión oral y escrita, el conocimiento de la lengua y el uso de la tecnología como herramienta de comunicación.

Además, los textos deben ser relevantes y significativos para los estudiantes. Según la LOMLOE (2020), *“la educación debe tener en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes”*. Por lo tanto, los textos seleccionados tienen que estar relacionados con los intereses y necesidades de los estudiantes para garantizar que estén motivados y comprometidos con el aprendizaje de la lengua. El fomento de la lectura es clave como una actividad fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. Por lo tanto y según el currículo, se deben seleccionar textos que sean atractivos para los estudiantes y que promuevan el gusto por la lectura. Además, se pueden incluir obras literarias, textos de divulgación científica o social, noticias, poemas, entre otros.

Otro criterio importante a la hora de seleccionar textos es la diversidad. La LOMLOE establece que la educación debe ser inclusiva y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (LOMLOE, 2020). Por lo tanto, los textos seleccionados deben reflejar la diversidad cultural y lingüística de la sociedad, para que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión más profunda y respetuosa de las diferentes culturas y lenguas. La LOMLOE promueve la inclusión de textos que reflejen la diversidad cultural y lingüística de la sociedad, con el objetivo de fomentar el respeto y comprensión hacia la pluralidad de

identidades. Se pueden seleccionar textos que representen diferentes formas de vida, experiencias y perspectivas, así como obras de autores de diferentes países y culturas.

En resumen, los criterios para la selección de textos en la enseñanza de la lengua en educación primaria según la legislación de la LOMLOE incluyen la adecuación al nivel de competencia de los estudiantes, la relación con los intereses y necesidades de los estudiantes, la diversidad y la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Al considerar estos criterios, los educadores pueden seleccionar textos de calidad que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas de manera efectiva y significativa, motivando un desarrollo integral de los propios estudiantes.

Para finalizar con este marco teórico, se plantea recopilar todo lo anteriormente expuesto de una forma sintetizada, en la que se vean reflejados los aspectos más relevantes y destacables. La selección de textos que sean adecuados es un aspecto de suma importancia en la educación general del alumnado. Tal es así que puede llegar a tener un efecto significativo en la potenciación de habilidades en la escritura y lectura de los mismos, y como consecuencia, en su motivación y rendimiento escolar. Para valorar qué textos se seleccionan, los docentes tienen en cuenta una serie de criterios vistos con anterioridad, como la calidad literaria, la adecuación al nivel cognitivo, el nivel de motivación que les provoque, la relación con el currículo o la diversidad entre otros. Es fundamental que los educadores consideren una amplia gama de perspectivas y temas literarios. Estos mismos criterios nombrados por los teóricos y obtenidos en las investigaciones empíricas, se plasman en la legislación actual de la LOMLOE. En esta se establecen criterios de selección, entre los que se considera el nivel de complejidad adaptado a los estudiantes, que debe aumentar de una forma progresiva a lo largo de los cursos, sabiendo que hay diversos ritmos de aprendizaje. Se incluye que los textos sean relevantes y significativos y relacionados con los intereses de los estudiantes para garantizar hábito lector y buen desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales.

En conclusión, seleccionar textos apropiados es una tarea desafiante que requiere una cuidadosa atención por parte del docente y debe basarse en criterios reflexivos. Proporcionar a los docentes recursos, les ayudará a tomar decisiones bien argumentadas y a elegir textos de alta calidad que permitirán a los estudiantes desarrollar capacidades de alfabetización. Es crucial incluir una amplia gama de géneros literarios para abrir los horizontes de los estudiantes y fomentar la maduración de su pensamiento crítico. En conclusión, la elección de textos apropiados es una herramienta importante para el desarrollo holístico de los estudiantes.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Formulación de y objetivos e hipótesis

A continuación se presentan los objetivos generales, y sus correspondientes objetivos específicos, que se pretenden alcanzar en la realización de este estudio.

Tabla 1

Objetivos generales y específicos del estudio

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
O.G.1. Diseñar una escala que determine los criterios de selección de textos utilizados por el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.	O.E.1.1. Tener en cuenta las dimensiones que atiendan a criterios basados en en el texto, en el alumnado, en otros agentes y los basados en los propios criterios del docente.
O.G.2. Validar las escalas.	O.E.2.1. Garantizar la validez de contenido de la escala a través de una prueba de jueces expertos.
	O.E.2.2. Verificar la precisión de la escala mediante un estadístico de fiabilidad.
O.G.3. Realizar un análisis descriptivo de los ítems y las dimensiones.	O.E.3.1. Medir qué criterios son los más utilizados por los docentes a la hora de seleccionar los textos que llevan a clase.
	O.E.3.2. Identificar los 3 textos que más utilizan los profesores en sus clases.
	O.E.3.3. Identificar los 3 textos que según los profesores tienen mejor acogida en el aula.
O.G.4. Analizar mediante un enfoque estadístico/inferencial los resultados de la resolución de CRISATEX.	O.G.4.1. Identificar si existen diferencias significativas en los criterios de selección de textos en función del área de conocimiento del profesorado.
	O.G.4.2. Identificar si existen diferencias significativas en los criterios de selección de textos en función de la etapa educativa.
	O.G.4.3. Analizar la relación entre las dimensiones y el nivel de autonomía del profesorado.

A continuación, se plasman las hipótesis principales a partir de los objetivos generales mencionados en la tabla anterior. La verificación de las mismas se podrá realizar una vez se haya producido el análisis de los resultados obtenidos, tanto de forma descriptiva, comparativa y relacional entre las propias dimensiones del instrumento.

Respecto al primero de los objetivos establecidos se establece la siguiente hipótesis: los criterios de selección de textos pueden ser medidos mediante una escala que incluye criterios basados en el texto, alumnado, otros agentes y los del propio docente. De una forma más desarrollada, se pretende que con esta escala diseñada, se puedan determinar qué criterios son los más comunes entre los mismos. Por otra parte, y como segunda hipótesis: los criterios con un mayor porcentaje de influencia son los relacionados con el alumnado y el propio texto.

Pasando al segundo objetivo general, en este caso la hipótesis sería la siguiente: el proceso de validación de las escalas propuestas aporta una serie de indicadores con los que calibrar el instrumento inicial mediante un proceso de refinamiento. Cabe añadir a modo de explicación que de esta forma, será posible obtener una recopilación de datos más fiable y respaldada.

En el objetivo general “Realizar un análisis descriptivo de los ítems y las dimensiones” se genera la siguiente hipótesis: el criterio más utilizado por los y las docentes es el relacionado con la dimensión dos, concretamente el relacionado con la adecuación del nivel de dificultad y la extensión. Por otra parte, en los primeros cursos educativos de la Educación Infantil, predominan los álbumes ilustrados y, en la etapa de Educación Primaria se comprueba un cambio a aquellos narrativos, informativos y expositivos.

Finalmente, para el último de los objetivos generales se formula como hipótesis: no hay diferencias significativas en los criterios de selección de textos en función del área de conocimiento del profesorado, pero en cambio, sí cuando se encuentran en diferentes etapas educativas. Además, se añade: hay una correlación positiva entre el nivel de autonomía y los criterios de selección del propio docente y calidad literaria de los textos.

3.2. Método

3.2.1 Instrumento: construcción del inventario

3.2.1.1 Definición del constructo

El constructo de este estudio está formado por cuatro dimensiones principales, en las cuales se recogen de una forma ordenada y estructurada aquellos criterios establecidos y enmarcados por los teóricos, estudios empíricos y marco curricular. La primera de estas dimensiones está enfocada a los criterios de selección basados en el texto, por lo tanto, son los valores que se tienen en cuenta respecto a la calidad literaria, la relevancia cultural, el género literario, extensión, actualidad y relevancia para el tema que posteriormente se trate en el aula. Se considera que esta dimensión adquiere gran relevancia ya que es el soporte principal sobre el que se llevan a cabo las lecturas, trabajos o profundizaciones que indique el docente y además, es una parte importante que a lo largo del marco teórico se tiene en cuenta. La siguiente de las dimensiones recoge los criterios de selección de los textos que están basados en el alumnado al que va dirigido, referido a la adecuación según el grado de complejidad al nivel de madurez, habilidad lingüística del alumnado, la adaptación a los intereses, necesidades que se observen, el trabajo de valores que impliquen un pensamiento crítico o mejorar la comprensión lecto-escritora. Esta es una dimensión que toma protagonismo en la educación de una forma general ya que, cada vez más, se plantea desde una metodología personalizada y en el que son ellos y ellas mismas los protagonistas de su propio aprendizaje, concepto el cual debe impulsar el docente. La tercera dimensión, criterios de selección basados en otros agentes, es una dimensión en la que se organizan las cuestiones referidas a la parte más legislativa posible y por lo tanto, lo correspondiente con los objetivos y requisitos establecidos por el marco curricular, los establecidos por el centro o incluso las demandas o recomendaciones del mercado editorial. Esta dimensión es clave en este estudio, ya que puede llegar a aportar gran cantidad de información para determinar hasta qué punto se sigue el currículo actual o por lo contrario, se tiende a guiarse más por otros agentes educativos como bibliotecarios, especialistas en literatura infantil y juvenil, o profesionales de la edición y la producción de contenidos educativo. Finalmente, la cuarta dimensión la cual son los criterios propios del docente, está comprendida por la subjetividad como son las preferencias lectoras del docente, el que le haya marcado personalmente o el trabajo previo del mismo y otros motivos personales. Es importante conocer en qué medida la opinión y autonomía del docente hace que se escoja una modalidad de textos u otros, ya que esto puede conllevar experiencias muy diversas en los alumnos, tanto de forma positiva como negativa.

3.2.1.2 Origen de los ítems

Tras haber realizado el correspondiente estudio de la definición del constructo, se crean una serie de dimensiones principales en las que posteriormente poder representar en cada una de ellas los criterios o ítems vinculados a las mismas. Estas dimensiones se han agrupado en 4 grupos generales, los cuales son; 1) Criterios de selección basados en el texto, 2) Criterios de selección basados en el alumnado, 3) Criterios de selección basados en otros agentes, 4) Criterios propios del docente. En cada grupo, se incluyen una serie de ítems generados en función de los objetivos del estudio y a partir de una revisión bibliográfica, los cuales se verán con mayor especificidad a continuación.

Los criterios de selección basados en el texto se concretan como aquellos valores para tener en cuenta respecto a la calidad literaria, tanto del texto como de las ilustraciones del mismo, la relevancia cultural y actualidad, el género literario al que pertenece y la relevancia para el tema que posteriormente se trate en el aula. En este caso, se ha considerado oportuno el recopilar toda esta información a través de cinco ítems, seleccionados a partir de la revisión bibliográfica, tal y como se ha mencionado con anterioridad.

Tabla 2

Ítems creados según los criterios de selección basados en el texto

1. Que el contenido del texto sea relevante para el tema que voy a tratar en clase
2. Su calidad literaria
3. Su relevancia cultural
4. Su actualidad
5. El género literario al que pertenece

Respecto a la dimensión en la que se tienen en cuenta los criterios de selección basados en el alumnado, se han tenido en cuenta aspectos como la adecuación según el grado de complejidad al nivel de madurez y habilidad lingüística del alumnado, la adaptación del texto a los intereses, motivaciones y necesidades o la posibilidad de que se impulse la lectura por placer. También se han valorado cuestiones como la promoción de valores y diversidad cultural, la influencia del nivel socioeconómico del alumnado o el hecho de que fomente el pensamiento crítico entre otras. En esta dimensión, se han creado ocho ítems en los que se pretende recoger la información básica para poder valorar en qué cantidad o porcentaje se tienen en cuenta los criterios basados en los alumnas y alumnos a los que va dirigido el texto.

Tabla 3*Ítems creados según los criterios de selección basados en el alumnado*

6. Que sea adecuado para el nivel de madurez del alumnado
7. Que se adapte a los intereses y necesidades del alumnado
8. Que se adapte a las necesidades educativas especiales del alumno
9. Que sea motivador para el alumno
10. Que se adapte al nivel socioeconómico del alumnado
11. Que se adapte a la diversidad cultural del alumnado
12. Que promueva valores morales en el alumnado
13. Que se adapte a las habilidades lingüísticas del alumnado

La siguiente dimensión principal, es decir, los criterios de selección basados en otros agentes, se ha medido mediante diez ítems: la inclinación por las recomendaciones bibliográficas especializadas o las de otros profesionales del ámbito educativo, en qué manera afectan la cantidad de recursos y materiales disponibles en el centro escolar o las orientaciones y criterios del departamento de lengua del centro escolar. Por otra parte, se han incluido ítems referidos sobre todo al ajuste de enfoques metodológicos o la realidad sociocultural de los centros, además de aquellos criterios relacionados con el marco curricular y las demandas y necesidades del mercado editorial.

Tabla 4*Ítems creados según los criterios de selección basados en otros agentes*

14. Que se ajuste a los objetivos del marco curricular
15. Que cumpla con los requisitos establecidos por el marco curricular
16. Que responda a las necesidades del centro escolar
17. Que se ajuste al enfoque metodológico fomentado por el centro escolar
18. Los recursos y materiales disponibles en el centro escolar
19. Las orientaciones y criterios del departamento de lengua del centro escolar
20. Que se ajuste a la realidad sociocultural del centro escolar
21. Que se ajuste a las demandas y necesidades del mercado editorial

22. Las recomendaciones y criterios de otros profesionales del ámbito educativo, como bibliotecarios, especialistas en literatura infantil y juvenil, o profesionales de la edición y la producción de contenidos educativos al seleccionar el texto
23. Lo que recomienda la bibliografía especializada

Por último, la dimensión dedicada a los criterios propios del docente se ha añadido como un aspecto que puede llegar a tener gran influencia a la hora de seleccionar textos. Por ello, se han resumido en cuatro ítems las cuestiones más relevantes que pueden llegar a verse implicadas. Son aspectos que se pueden llegar a considerar algo subjetivos como son las preferencias lectoras del docente, el nivel de conocimiento que ya posee sobre el texto, la facilidad de trabajar el texto con sus correspondientes alumnos y alumnas o el trabajo previo del mismo.

Tabla 5

Ítems creados según los criterios de selección basados en el docente

24. Mis preferencias lectoras
25. Que lo haya trabajado previamente
26. Que me resulte sencillo trabajarlo con los alumnos
27. Que me haya marcado personalmente

3.2.1.3 Otros indicadores

Es importante destacar el hecho de que se incluye un ítem planteado de una forma independiente a las anteriores ya que, se considera que tiene gran valor a la hora de determinar en qué medida los y las docentes sienten que tienen autonomía para seleccionar los textos que llevar al aula. Por lo tanto, con la cuestión “*A la hora de seleccionar los textos que utilizo en el aula, considero que tengo autonomía*” se da pie a cuestionar las relaciones entre las dimensiones de las escalas y el propio nivel de autonomía existente. En esta cuestión, se pretende medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los y las encuestadas.

Finalmente, se realizan dos preguntas: “*¿Cuáles son los tres textos que más suele trabajar en el aula con sus alumnos?*” y “*¿Cuáles son los tres textos que tienen mejor acogida entre el alumnado?*” con el fin de conocer de una forma más concreta, cuáles son los textos que actualmente se encuentran en las aulas, cuestiones las cuales, dan la posibilidad de cumplimentarse con total libertad.

3.2.1.4 Características de los indicadores: construcción morfológico-semántica, redundancia y deseabilidad social

Los indicadores que se han expuesto con anterioridad se han seleccionado de una forma en la que el contenido se ajuste al contexto al que va dirigido. Este aspecto está referido al hecho de que las construcciones morfológico-semánticas están adaptadas al vocabulario propio del tema seleccionado y la muestra a la que van planteados los mismos. Por otra parte, se ha procurado exponer los indicadores de una forma en la que resulte agradable su realización, mediante una única frase principal “*Cuando selecciono un texto para utilizarlo en clase, tengo en cuenta...*” para de este modo facilitar la propia lectura. Tras la búsqueda de información realizada en el marco teórico, se han estudiado los criterios más relevantes y concretos, para posteriormente poder generar una batería de preguntas en las que se evite la redundancia de contenido. Por otra parte, conviene mencionar que los ítems de cada una de las dimensiones de la encuesta están realizados de una forma que cumple con los principios de deseabilidad social y, por lo tanto, el respeto a cada uno de los encuestados y encuestadas se mantiene a lo largo de estos, se formulan de una forma inclusiva y en la que no se atenta a los derechos de las personas.

3.2.1.5 Escala de medición

Se ha seleccionado una escala ordinal de tipo Likert de 1 a 5 puntos, donde 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente; 4= De acuerdo, 5= Muy de acuerdo. En cuanto al tipo de escala Likert, se ha concretado, por tanto, una que mide el grado o nivel de acuerdo (Morales et al., 2003).

En lo que respecta a la cantidad de categorías, según recomiendan Lloret-Segura et al., (2011) cuando los ítems son politómicos, lo que permite a la escala aproximarse adecuadamente al supuesto de continuidad, es utilizar indicadores con al menos cinco posibilidades de rango. Por otra parte, mencionar que, en las escalas de acuerdo, no está totalmente definido si es más eficaz fijar un número par o impar de categorías, ya que, algunos autores afirman que la categoría o rango central hace que las probabilidades de que aparezcan los conocidos como procesos de aquiescencia, sean mayores. Sin embargo, la posibilidad de incluir la opción central permite que los encuestados y encuestadas que verdaderamente no estén de acuerdo o en desacuerdo con un enunciado puedan indicarlo de esa forma. Si no se diera la posibilidad de una categoría neutral, tendría que manifestarse de alguna otra forma, como por ejemplo ligeramente de acuerdo o en desacuerdo, cuando su

posición ante el enunciado, de una manera lo más precisa posible, no es esa. Además, los autores Morales et al., (2003) remarcan el hecho de que la diferencia en el continuo entre cada dos etiquetas contiguas debe ser de parecida cuantía. Sin la existencia de una categoría central, el continuo entre, por ejemplo, "muy en desacuerdo" y "en desacuerdo" es mucho menor que entre "de acuerdo" y "en desacuerdo". Morales et al., (2003) evidencian que el hecho de usar una serie de escalas de respuesta con una cantidad mayor de categorías, no conlleva que los resultados que se obtienen en los tests sean más fiables, sino que de hecho, se producen incongruencias en las respuestas.

3.2.1.6 Operativización de las variables

Respecto a la operativización de las variables, cabe decir que se dividen principalmente en dos ámbitos generales: el primero de ellos, entendido como las variables sociodemográficas del profesorado, mientras el segundo está integrado por las variables sociodemográficas del centro educativo en el que se encuentran los y las docentes. A continuación, se van a exponer de una forma más específica cada una de estas variables pertenecientes al estudio que se realiza.

En lo que respecta a las variables sociodemográficas del profesorado, se encuentran las siguientes categorías:

- Género: esta variable se ha categorizado como una variable nominal dicotómica, en este caso específico, con dos categorías principales, las cuales son hombre y mujer.
- Edad: la variable edad se presentó como una variable de razón discreta, es decir, se considera como tal ya que está referida a que se preguntó de forma directa al participante por sus años, dando la opción a que se ingresase el dígito específico que correspondiera.
- Etapa: Para poder observar la existencia de diferencias significativas entre los criterios de selección de primaria e infantil, se preguntó por la etapa educativa en la que imparte docencia el profesorado encuestado. En consecuencia esta variable se operativiza como una variable nominal dicotómica con dos descriptores, las cuales son el referido a la etapa de educación infantil y otra sobre la etapa de educación primaria.
- Área conocimiento: Para observar las posibles diferencias significativas que estén vinculadas sobre los criterios de selección de primaria e infantil, se preguntó por el área de conocimiento en la que imparte docencia el profesorado, teniendo en cuenta que si este imparte docencia en más de un área de conocimiento, seleccionase aquella con la que tenía mayor experiencia. En consecuencia esta variable se operativiza como un tipo

de variable nominal dicotómica con descriptores para cada una de las áreas de conocimiento, globalizándose como la de Lengua Castellana y Literatura y el resto de áreas implicadas en la docencia, como por ejemplo, Ciencias de la Naturaleza, Lengua Extranjera o Educación Plástica y Visual para Educación Primaria y Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del entorno o Comunicación y representación de la realidad en el caso de Educación Infantil.

- Años experiencia: Esta variable se categorizó como una variable nominal ordinal, ya que se daba la posibilidad de selección entre los 0 - 4 años, 5 - 10 años, 11 - 20 años y finalmente, aquellos y aquellas docentes que tuvieran más de 20 años de experiencia. Con esto, se pretende comprobar el nivel de influencia de la experiencia docente sobre la selección de textos en las aulas.

Por otra parte, dentro de las variables sociodemográficas del centro, se encuentran:

- Tipo de centro: El tipo de centro se operativiza como una variable de tipo nominal con cuatro opciones a elegir, las cuales fueron centro público, concertado, privado u otra, en caso de que el tipo de centro no perteneciera a una clasificación preestablecida, como por ejemplo, los de educación especial.

3.2.2. Muestra

La muestra de este estudio comprende a todos los profesores de Infantil y Primaria en Aragón, la cual es una cantidad aproximada de 3.309 docentes en Educación Infantil y 4.909 docentes en Educación Primaria (IAEST, 2022). El cuestionario realizado se compartió con el total de la población mediante los correos electrónicos de cada uno de los centros. Finalmente, un total de 114 docentes de Infantil y Primaria cumplimentaron el cuestionario en su totalidad. Esto se debe tener en cuenta ya que, a pesar de 373 docentes accedieron a la encuesta, no todos completaron de una forma íntegra los ítems que se plasmaron en la propia encuesta, aspecto que por tanto, no resulta concluyente para el posterior análisis de datos.

De una forma más precisa, se considera interesante remarcar el hecho de que de los 114 docentes que han realizado la encuesta, un 79% de ellos eran mujeres y el 21% restante hombres, aspecto que deja ver una mayor implicación por una parte de la población que otra. También se debe mencionar el hecho de que se han obtenido respuestas de un rango sumamente amplio en lo referido a la edad, ya que se ha podido comprobar que la encuesta ha sido cumplimentada por docentes que van desde los 25 años hasta los 62. Por otra parte, del total de docentes encuestados, un 16% de ellos y ellas imparten docencia en la provincia de Huesca, el 22% en Teruel y por último, el 62% en Zaragoza. Resulta importante plasmar que

de los 114 profesoras y profesores, 26 de ellos pertenecen a la etapa educativa de infantil, mientras que 88 a la etapa de primaria y, dentro de estos 88 docentes de primaria, de las 12 áreas del conocimiento que hay entre primaria e infantil, un 41% de todas las respuestas, han sido generadas únicamente por los docentes de Lengua Castellana y Literatura. Otra de las variables son los años de experiencia docente, que en el caso de esta encuesta, un 10% indica que su experiencia está entre los 0-4 años, un 20% entre 5-10 años, 28% entre los 11 y los 20 años y un 43% con más de 20 años ejerciendo. Respecto al tipo de centro, de entre los encuestados y encuestadas, 89 seleccionan el tipo de centro público, 18 el concertado y 7 la tipología privada.

Figura 1

Representación de respuestas obtenidas en modo porcentual según género

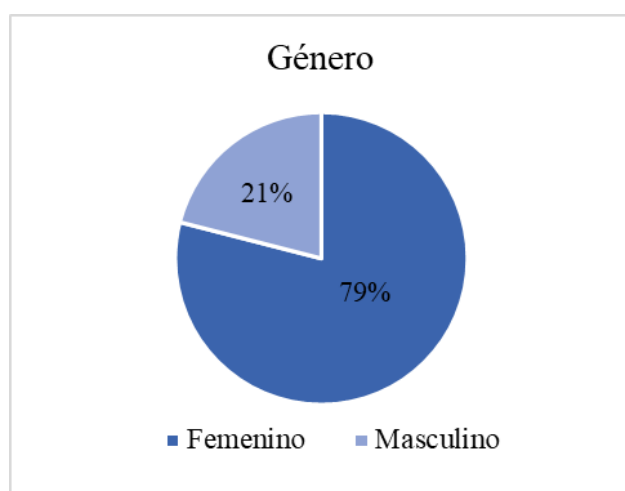


Figura 2

Representación de respuestas obtenidas en modo porcentual según etapa educativa

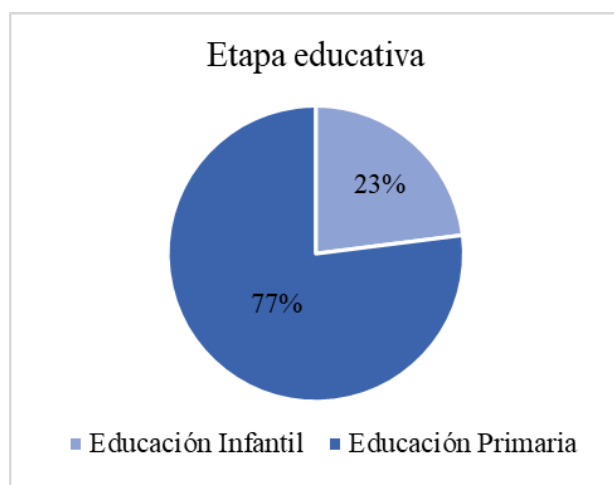


Figura 3

Representación de respuestas obtenidas en modo porcentual según área de conocimiento

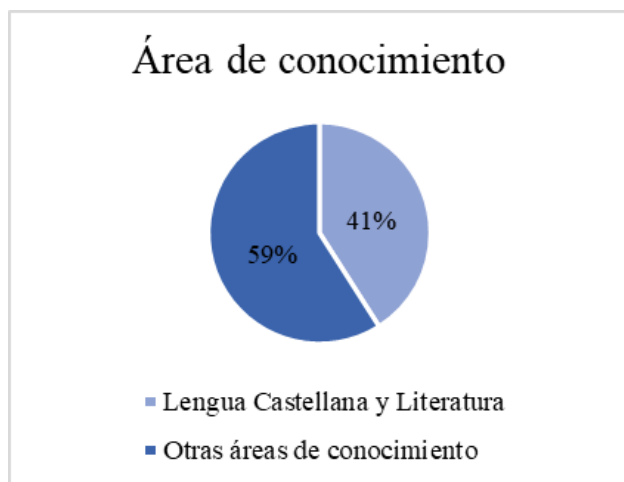
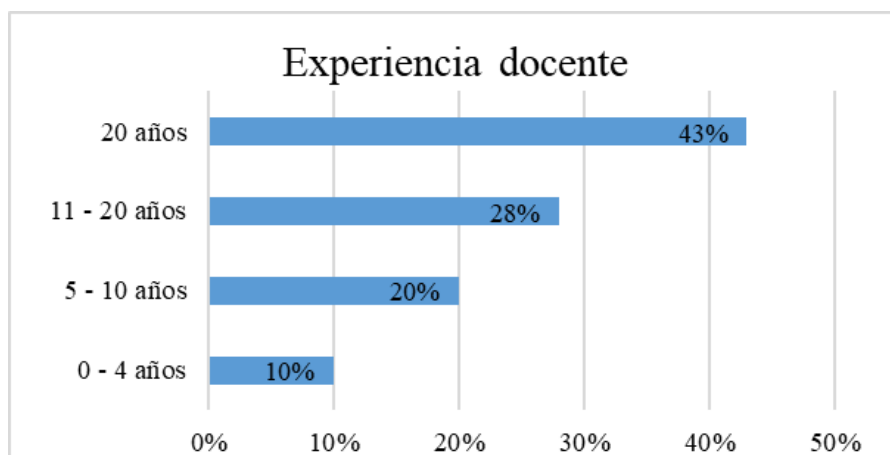


Figura 4

Representación de respuestas obtenidas en modo porcentual según experiencia docente



3.2.3. Materiales y procedimiento de recogida de datos

La metodología que se ha utilizado para poder proceder a la recogida de datos de la muestra a la que han sido dirigidos los indicadores ha sido mediante la creación de un correo electrónico en el cual se explicaba de una forma sintetizada el tema del que se trata el estudio, y la muestra a la que iba dirigido. Para poder agilizar la lectura del mismo, se remarcaron las palabras clave en otro tipo de formato más llamativo, de modo que así se incrementaban las posibilidades de trasladar la información. Este correo electrónico se ha enviado de una forma general a todos los centros educativos de la comunidad de Aragón, gracias a la recopilación de información de los mismos en la página web de Educaragón. Por otra parte, en este mismo correo se incluía un link el cual redirecciona de forma directa y sencilla a la encuesta, realizada en la plataforma de Encuestafacil.com, en la que se explicaba de una forma más

específica pero igualmente resumida, el ámbito de las preguntas que se iban a responder a continuación.

3.2.4. Análisis de datos

3.2.4.1. Validación

Para poder validar el contenido y la credibilidad de la herramienta empleada (Escobar-Pérez & Cuervo- Martínez, 2008), se acometió una prueba de jueces expertos. La selección de quienes participaron en la investigación fue de una forma intencionada según los criterios de inclusión constituidos por la investigadora haciendo referencia a la búsqueda de información anterior (Rodríguez et al., 1996). Se contó con la opinión de expertos familiarizados con la construcción y la adaptación de instrumentos, y con jueces especializados en la esfera psicométrica, en el constructo de interés o con veteranía en sus correspondientes disciplinas (Davis, 1992). Colaboraron 6 profesores expertos en el área de Didáctica de la Literatura. La plantilla que realizaron los expertos, tal y como indica el procedimiento de Delgado-Rico et al. (2012), incluía: el preámbulo o indicaciones básicas de la prueba, la definición de los constructos a valorar y sus respectivas características, una tabla en la que se recogían los datos personales y profesionales de los jueces, el conjunto de indicadores y una parrilla de cinco categorías para que de esta forma los expertos pudieran evaluar de una forma cuantitativa aquellos aspectos considerados como claves, tal y como la claridad, coherencia y relevancia de los ítems y la suficiencia e idoneidad de las dimensiones. Todo esto se realizó mediante una escala Likert, donde se indicaba que 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Indiferente; 4= De acuerdo, 5= Muy de acuerdo. También se facilitó un espacio de redacción para que pudieran optar a la opción de aportar comentarios sobre lo evaluado pero de una forma más cualitativa.

El propio análisis de los datos, una vez ya recopilados por parte de los y las encuestadas, se realizó a través de varios procedimientos, utilizando las herramientas de *Microsoft Excel* y *Statistical Package for the Social Sciences*. Primero se calculó la media y la desviación típica de los ítems de una forma individualizada respecto a las categorías de "claridad", "coherencia" y "relevancia" y de las dimensiones en lo que se refiere a su "suficiencia" e "idoneidad". A continuación, para comprobar la consistencia interna de la escala, se aplicó el α de Cronbach sobre cada uno de los factores (alumnos, profesores, agentes y otros) y sobre la escala completa, teniendo en cuenta que cuanto más cercano esté a 1, más fiable será la escala.

3.2.4.2 Procedimiento estadístico

Debido a que el objetivo último de esta investigación es poder generar unos resultados óptimos para posteriormente tener unas conclusiones, se ha ejecutado una metodología selectiva para así ser capaz de extraer datos de esta población concreta. Principalmente, mediante los cuestionarios, uno de los instrumentos más usados para obtener información que es difícilmente observable.

En primer lugar, se depuró la base de datos para adaptar los registros al programa estadístico *IBM SPSS* (v. 26). Los análisis realizados han estado vinculados a los objetivos e hipótesis de la investigación que se ha plasmado en el apartado 3.1. De esta forma para establecer conclusiones acerca de tendencia y frecuencias se realizaron análisis descriptivos, con los que se extrajo la media y la desviación típica. A continuación, se realizaron pruebas de contraste de hipótesis para determinar la influencia de las variables en los factores de ambas escalas. De esta forma, se emplearon unas pruebas paramétricas concretas, puesto que la muestra era superior a 100 observaciones, por lo que, de acuerdo con el teorema del límite central, tiende a la normalidad. Sin embargo, se debe puntualizar que, a pesar de que las pruebas paramétricas son robustas cuando las poblaciones originales se desvían de una forma leve de lo comprendido como el estado de normalidad con tamaños muestrales considerablemente amplios, deben cumplir la determinación del supuesto de homocedasticidad.

Así, con el objetivo de constatar si la población encuestada presentaba varianzas iguales se realizó la prueba de Levene, que exige valores de $p > .05$. A continuación, se comprobaron las medias de las variables dicotómicas etapa y área de conocimiento a través de la prueba T de student para muestras independientes de dos grupos. Asimismo, para medir la relaciones entre las dimensiones, se realizaron correlaciones a través del estadístico de Pearson.

4. RESULTADOS

4.1 Validación de la escala

4.1.1. Validez de contenido

Tras la cumplimentación del formulario de evaluación por parte de los expertos, se procedió al refinado del instrumento inicial, realizando nuevas formulaciones en los ítems, añadiendo o suprimiendo otros para de esta forma, incrementar la suficiencia de los mismos en cada una de las dimensiones. Mediante el cálculo de la media, la desviación típica y el ICV, se seleccionaron aquellos ítems que obtuvieron una puntuación baja en lo que a claridad, coherencia o relevancia respecta. Por lo tanto, en aquellas preguntas que se calificaron con una media de <3 en claridad, se reelaboraron y en algunos casos se añadieron los ítems para aportar mayor especificidad; ítem número 2 se desglosó de una forma más concreta (“la calidad de su texto” y “la calidad de sus ilustraciones”), el ítem 9 se sustituye por otros dos (que resulte lo suficientemente desafiante para el alumnado" y "que fomente la lectura por placer”) y se suprimió el 8 por obtener puntuaciones <3 en la relevancia y ICV. En la primera de las dimensiones además se añadieron ítems ("su extensión" y "su capacidad para transmitir información"), y por otra parte, respecto a los indicadores relativos a los criterios basados en el alumnado, en la dimensión dos, se añadieron también cuatro cuestiones que se consideraban relevantes de incluir (“que fomente la comprensión lectoescritora del alumnado”, “que fomente la alfabetización mediática del alumnado”, “que fomente el pensamiento crítico del alumnado” y finalmente “que fomente el conocimiento del alumno sobre un asunto concreto”). En cuanto a los indicadores relativos a los criterios propios del docente, es decir la dimensión cuatro, únicamente se incluyó el siguiente indicador ("mi nivel de conocimiento sobre el texto"). Por otra parte, los ítems se vieron modificados en lo que posición estructural en la propia encuesta respecta, sobre todo en la dimensión número 3 dirigida a los criterios basados en otros agentes, ya que los expertos señalan que se valora de una forma más positiva en claridad y coherencia el hecho de agrupar todos los indicadores que son sintagmas nominales y posteriormente los que son una proposición. Por ello mismo, también se vieron modificadas algunos de los ítems en cuanto a la forma sintáctica, añadiendo sujetos en los enunciados o expresando el mismo contenido pero de una forma reformulada.

Por otra parte, cabe mencionar también que todas las dimensiones se estiman con un buen nivel de idoneidad, y por lo tanto, útiles para obtener información sobre el constructo teórico en el que se incrusta mientras que en el aspecto de la suficiencia, se deben añadir un número mayor de ítems en la dimensión dos y en menor medida en la primera, tal y como se

han mencionado con anterioridad para de esta manera obtener una medición correcta. Respecto al grado de acuerdo entre los expertos, hay una significación estadística sobre la claridad, coherencia y relevancia en las dimensiones propuestas, con un buen nivel de acuerdo en claridad en la dimensión cuatro y un acuerdo menor en la dimensión uno de coherencia.

4.1.2 Fiabilidad de la escala

Con el objetivo de probar la consistencia interna de la escala, se llevó a cabo la prueba de Alpha de Cronbach, que se aplicó sobre cada una de las dimensiones de la escala. Como queda reflejado en la tabla 6, todas las dimensiones atesoran un buen índice de fiabilidad, pues superan el límite de .70. Asimismo, el Alpha de Cronbach de la escala al completo es de .882, lo que evidencia que el instrumento es fiable.

Tabla 6

Prueba de Alpha de Cronbach en las dimensiones de la escala

Dimensión	Alpha de Cronbach
Criterios basados en las cualidades del texto	.882
Criterios basados en el alumnado	.885
Criterios basados en otros agentes	.818
Criterios basados en el docente	.853

4.2. Análisis descriptivo

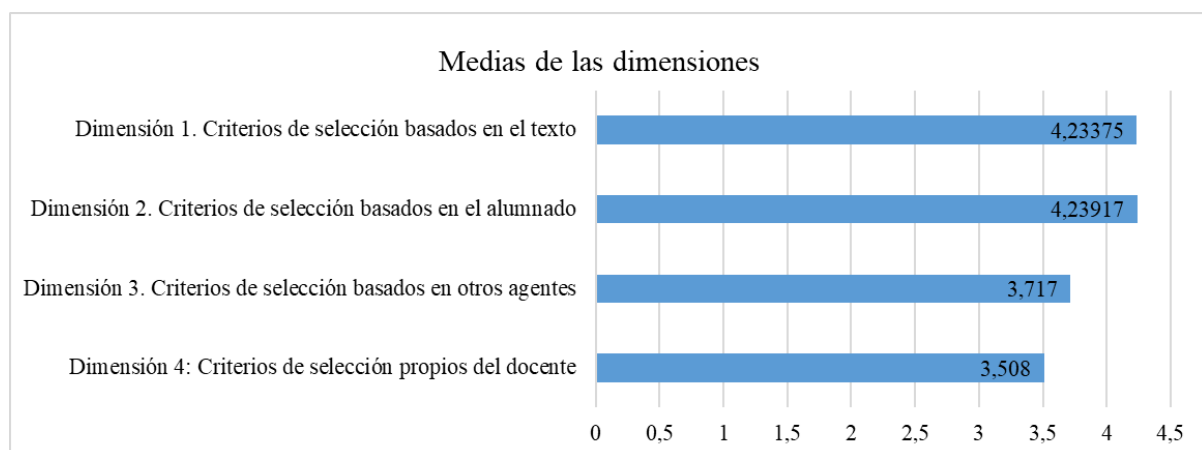
Una vez realizado el procedimiento estadístico, se han obtenido una serie de resultados con los cuales poder realizar un análisis descriptivo y así formular una posterior conclusión. Tal y como se ha explicado anteriormente, la encuesta creada tenía varios apartados como son las variables demográficas comentadas en el apartado 3.2.2, los factores de criterios de selección y finalmente una valoración general.

Estas dimensiones son: criterios de selección basados en el texto, con una media aproximada de 4.23 de respuesta de los encuestados en escala Likert, los criterios de selección basados en el alumnado, con una media aproximada de 4.24, los criterios de selección basados en otros agentes, con una media de 3.72 y finalmente, los criterios de selección propios del docente, que en este caso ha resultado una media de 3.51. Con todo ello

se puede afirmar que tanto los criterios de selección basados en el texto como en el alumnado tienen un peso muy importante e incluso, por una leve diferencia, un peso mayor los del alumnado. Hay que comentar también que los criterios de selección basados en otros agentes se encuentran en una zona intermedia a la hora de seleccionar una tipología de textos u otros para posteriormente llevarlos al aula. Finalmente, se debe destacar que la dimensión que ha obtenido el menor porcentaje de respuesta respecto al grado de acuerdo ha sido la dimensión dirigida a los criterios de selección propios del docente. Esto, por tanto, da a entender que realmente los docentes valoran mucho más el hecho de que los textos que seleccionan sean adecuados para los alumnos respecto al grado de madurez, que se adapten a sus intereses, que fomente la lectura por placer, la comprensión lectoescritora o el pensamiento crítico que el hecho de que pongan por delante sus preferencias lectoras, que les haya marcado personalmente o que lo hayan trabajado con anterioridad y les resulte sencillo.

Figura 5

Representación por dimensiones de medias obtenidas en escala Likert según grado de acuerdo



Ahora que se ha visto una representación general de las dimensiones, se pretende realizar lo mismo, pero, en este caso, con cada uno de los ítems de las dimensiones para poder conocer de una manera más específica aquellos criterios que se valoran más, cuales se encuentran en una posición media o aquellos en los que se esté con un mayor grado de desacuerdo. Respecto a la dimensión enfocada sobre los criterios basados en el texto (tabla 7), se incluye en un formato de tabla las respuestas que han aportado los informantes, incluyendo de una forma porcentual las respuestas recogidas, la media de las mismas y finalmente la desviación típica.

Tabla 7*Estadísticos descriptivos de la dimensión 1*

Dimensión 1: Criterios basados en el texto	1	2	3	4	5	M	DT
1. La calidad de su texto	.9	1.8	3.5	28.3	65.5	4.56	.731
2. La calidad de sus ilustraciones	1.8	3.5	12.4	40.7	41.6	4.17	.905
3. Su extensión	1.8	1.8	7.1	27.4	61.9	4.46	.846
4. Su relevancia cultural	1.8	1.8	21.2	44.2	31.0	4.01	.871
5. Su actualidad	.9	2.7	33.6	35.4	27.4	3.86	.885
6. Su capacidad de transmitir información	.9	2.7	4.4	38.9	53.1	4.41	.775
7. El género literario al que pertenece	3.5	3.5	23.0	44.2	25.7	3.85	.966
8. Que el contenido del texto sea relevante para el tema que voy a tratar en clase	.9	4.4	6.2	15.0	72.6	4.55	.868

Como se puede observar, el ítem en el que se valora la calidad del texto tiene un índice alto de selección “Muy de acuerdo” en comparación con el resto de rangos, por lo que se podría decir que los docentes consideran importante la calidad literaria referida como la belleza, creatividad y originalidad del propio texto. Próximo a este criterio, se encuentra la extensión, aspecto que se tiene en cuenta para considerar un texto como pertinente, al igual que su capacidad de transmitir información y la calidad de sus ilustraciones, aunque en esta última se comprueba en una menor medida, ya que los rangos “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” se encuentran muy próximos. Por otra parte, tanto el ítem vinculado a la relevancia cultural y el género literario al que pertenece se encuentran en el rango cuatro de la escala Likert, es decir, “De acuerdo”. Resulta interesante puntualizar que, a pesar de que la actualidad del texto también se considere como los dos ítems anteriores, es el criterio menos valorado. Al contrario, el aspecto que los docentes consideran clave en esta dimensión es que el contenido del texto sea relevante para el tema que se impartirá en la propia clase, de forma que se entiende que se usa como herramienta de introducción de contenidos, asentamiento o repaso de los mismos.

Respecto a la siguiente dimensión estudiada, es decir, los criterios basados en el alumnado (tabla 8), como se ha visto con anterioridad, es la que mayor media ha obtenido de todas ellas y, por lo tanto, se debe de hacer un análisis más minucioso de esta para conocer aquellas categorías. Por ello, al igual que en la dimensión anterior, se plasma en una tabla

recopilatoria de información los diferentes porcentajes de respuestas cumplimentadas, con sus resultados porcentuales según la escala Likert, la media de los ítems y su correspondiente desviación típica.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la dimensión 2

Dimensión 2: Criterios basados en el alumnado	1	2	3	4	5	M	DT
9. Que sea adecuado para el nivel de madurez del alumnado	0	2.7	.9	26.5	69.9	4.64	.642
10. Que se adapte a los intereses y necesidades del alumnado	0	1.8	2.7	35.4	60.2	4.54	.641
11. Que resulte lo suficientemente desafiante para el alumnado	0	3.5	8.0	56.6	31.9	4.17	.718
12. Que fomente la lectura por placer	0	3.5	4.4	41.6	50.4	4.39	.737
13. Que se adapte al nivel socioeconómico del alumnado	4.4	6.2	46.0	29.2	14.2	3.42	.962
14. Que se adapte a la diversidad cultural del alumnado	1.8	2.7	22.1	47.8	25.7	3.93	.863
15. Que promueva valores morales en el alumnado	0.9	2.7	4.4	49.6	42.5	4.30	.755
16. Que se adapte a las habilidades lingüísticas del alumnado	0	2.7	3.5	50.4	43.4	4.35	.678
17. Que fomente la comprensión lectoescritura del alumnado	0	2.7	3.5	38.9	54.9	4.46	.695
18. Que fomente la alfabetización mediática del alumnado	.9	3.5	17.7	55.8	22.1	3.95	.789
19. Que fomente el pensamiento crítico del alumnado	0	1.8	6.2	38.1	54.0	4.44	.694
20. Que fomente el conocimiento del alumno sobre un asunto concreto	0	1.8	5.3	55.8	37.2	4.28	.647

Dentro de esta dimensión, como se puede observar en la tabla 8, los ítems como que el texto se adapte a los intereses y necesidades, que fomente la comprensión lectoescritora, el pensamiento crítico y la lectura por placer del alumnado se encuentran en el rango “Muy de

acuerdo” por lo que todas estas características tienen un valor considerable en lo que a referentes de elección por parte de los docentes respecta. Seis de los ítems de esta dimensión se encuentran en un nivel cuatro en la escala Likert, es decir, “De acuerdo”, los cuales son que se adapte a la diversidad cultural, que promueva valores morales y que se adapte a las habilidades lingüísticas pero, con una puntuación más alta dentro de este mismo rango se encuentran el que resulte lo suficientemente desafiante para el alumnado y por otra parte, que fomente la alfabetización mediática y el conocimiento del alumno sobre un tema concreto. En esta dimensión, aquel ítem que se ha valorado con el rango más bajo de acuerdo es el hecho de que el texto se adapte al nivel socioeconómico del alumnado y como contraste, el que mayor se ha puntuado con aproximadamente un 70% ha sido la adecuación de la complejidad del texto respecto al nivel de los estudiantes, de forma que puedan acceder a su mensaje con facilidad.

La dimensión tres la cual está creada a partir de los criterios basados en otros agentes y formada por diez ítems, es la más estable en lo referido a la variabilidad de las respuestas de los y las encuestadas ya que, en la gran mayoría de estos ítems se observa una media que ronda entre el 3 y el 4. Mencionar que, de una forma más específica por ítem, todos ellos convergen en el rango de “De acuerdo” a excepción de lo que recomienda la bibliografía y que se ajuste a las demandas y necesidades del marco editorial, los cuales tienen una mayor inclinación por la opción neutral, definida en este caso como “Indiferente”. Es interesante destacar que el ítem comentado con anterioridad número 30 “*Que se ajuste a las demandas y necesidades del mercado editorial*” es el que mayor cantidad de respuestas ha recogido con la opción 1 en la escala Likert, por lo tanto los y las docentes que han cumplimentado la encuesta, reflejan con un casi un 30% que están muy en desacuerdo con este hecho. Por lo tanto, de esta dimensión se podría decir que estos criterios se tienen en cuenta a la hora de seleccionar textos para el aula, pero de una forma menos estricta que las dos dimensiones anteriores. Son factores que se llegarían a clasificar como provenientes de otro tipo de referentes que tienen grandes conocimientos en el ámbito educativo, como bibliotecarios, especialistas en literatura infantil o juvenil o profesionales de la edición y producción, mientras que realmente se toman de una forma mucho más importante aquellas necesidades que pueda llegar a presentar el alumnado o las posibilidades que brinda el texto en sí. A continuación se cumplimenta la tabla correspondiente con la información de la dimensión y desglosada con anterioridad.

Tabla 9*Estadísticos descriptivos de la dimensión 3*

Dimensión 3: Criterios de basados en otros agentes	1	2	3	4	5	M	DT
21. Lo que recomienda la bibliografía especializada	4.4	14.2	46.9	23.9	10.6	3.22	.970
22. Las recomendaciones y criterios de otros profesionales del ámbito educativo, como bibliotecarios, especialistas en literatura infantil o juvenil, o profesionales de la edición y la producción de contenidos educativos	2.7	8.0	19.5	47.8	22.1	3.79	.968
23. Los recursos y materiales disponibles en el centro escolar	1.8	2.7	21.2	50.4	23.9	3.92	.847
24. Las orientaciones y criterios del departamento de lengua del centro escolar	1.8	5.3	34.5	39.8	18.6	3.68	.899
25. Que responda a las necesidades del centro escolar	.9	2.7	26.5	45.1	24.8	3.90	.834
26. Que se ajuste al enfoque metodológico fomentado por el centro escolar	.9	2.7	18.6	43.4	34.5	4.08	.847
27. Que se ajuste a la realidad sociocultural del centro escolar	0	4.4	35.4	41.6	18.6	3.74	.810
28. Que se ajuste a objetivos del marco curricular	.9	2.7	9.7	59.3	27.4	4.10	.744
29. Que cumpla con los requisitos establecidos por el marco curricular	0	5.3	11.5	59.3	23.9	4.02	.756
30. Que se ajuste a las demandas y necesidades del mercado editorial	23.9	12.4	39.8	15.9	8.0	2.72	1.221

La última de las dimensiones generadas y vinculada con los criterios de selección del docente se dispone en la tabla de continuación (tabla 10), en la que se puede ver los porcentajes de respuestas según grado de acuerdo o desacuerdo junto con la medida y desviación típica de los ítems, al igual que las anteriores dimensiones.

Tabla 10*Estadísticos descriptivos de la dimensión 4*

Dimensión 4: Criterios propios del docente	1	2	3	4	5	M	DT
31. Mis preferencias lectoras	6.2	12.4	31.9	31.9	16.8	3.41	1.103
32. Mi nivel de conocimiento sobre el texto	3.5	9.7	24.8	37.2	23.9	3.69	1.057
33. Que me resulte sencillo trabajarlo con los alumnos	3.5	10.6	19.5	43.4	23.0	3.72	1.048
34. Que me haya marcado personalmente	5.3	8.0	42.5	29.2	15.0	3.41	1.015
35. Que lo haya trabajado previamente	5.3	9.7	47.8	23.0	14.2	3.31	1.010

Como se ha visto al comienzo de este apartado donde se indican las medias del conjunto de las dimensiones, es en esta donde está la media más baja la cual no supera en ningún caso la totalidad de la tercera categorización de la escala. En la dimensión dedicada a los criterios de selección del propio docente hay la cantidad más alta de desviación típica ya que en todos los ítems es <1 , aspecto interesante que no se ha dado en casos anteriores. Los dos ítems que se sitúan de una forma clara en “Indiferente” son los vinculados a que el o la docente lo haya trabajado previamente o que el texto le haya marcado personalmente y de hecho, ambos tienen el mismo porcentaje de respuestas en lo que a “Muy en desacuerdo” se refiere, concretamente un 5,3%. Por otra parte, hay otros dos ítems fácilmente distinguibles que indican “De acuerdo” los cuales son el que resulte fácil trabajar el texto con el alumnado o el nivel de conocimiento del texto por parte del educador, aspectos que se llegarían a considerar relacionados entre sí. Por último, el ítem número 31 “*Mis preferencias lectoras*” se encuentra de una forma igualada, con un 31,9% tanto en “Indiferente” como “De acuerdo”, por lo que la división de opiniones en este caso es notable, pero es llamativo que este mismo ítem haya sido el que mayor porcentaje de “Muy en desacuerdo” recopile, con un 6,2%.

Por último, se crea esta tabla (tabla 11) en la que los y las docentes han podido responder dependiendo del grado de acuerdo a unos ítems que engloban a las dimensiones anteriores, por lo tanto, es una forma de corroborar si hay una correspondencia entre lo que se contesta con anterioridad a lo que posteriormente se indica en los siguientes ítems. Remarcar que estos datos no tienen una significación dimensional de criterios como lo tienen las anteriores.

Tabla 11*Estadísticos descriptivos de la valoración general*

Valoración general	1	2	3	4	5	M	DT
Que se adapten al alumnado	0	3.5	3.5	33.6	54.9	4.46	.742
Las cualidades de los textos	2.7	2.7	8.0	44.2	37.2	4.17	.906
Que se adapten a mis intereses	8.8	10.6	32.7	24.8	19.5	3.37	1.191
Los criterios del centro	2.7	5.3	25.7	48.7	13.3	3.68	.884
Los criterios del marco curricular	.9	6.2	13.3	58.4	15.9	3.87	.802
Las recomendaciones de otras fuentes	2.7	5.3	29.2	46.9	9.7	3.59	.859
A la hora de seleccionar los textos que utilizo en el aula, considero que tengo autonomía	.9	4.4	4.4	24.8	60.2	4.47	.861

Tal y como se puede ver, el mayor porcentaje de respuesta situado en el valor máximo de la escala Likert es aquel relacionado con que los docentes sientan que tienen autonomía o libertad a la hora de seleccionar textos que lleva al aula junto con el hecho de que se adapten al alumnado. Esta respuesta por tanto, hace confirmar que, al igual que se ha podido apreciar en las medias generales de las dimensiones, es un aspecto que se tiene en cuenta e incluso se podría llegar a decir que es el más importante para los docentes a la hora de seleccionar textos. Ítems como las cualidades de los textos, los criterios del centro, los criterios del marco curricular y las recomendaciones de otras fuentes, se encuentran en un punto de “De acuerdo” hecho que se ve representado en las medias generales de las dimensiones ya que estas corresponden a la dimensión uno y tres, que corresponden a los criterios basados en el texto y basados en otros agentes respectivamente. Finalmente, “*Que se adapte a mis intereses*” nuevamente vuelve a resultar el elemento que adquiere el menor porcentaje de respuestas de grado alto, con aproximadamente en 33% de “Indiferente” y además, es el que mayor porcentaje de mayor grado de desacuerdo tiene, es decir “Muy en desacuerdo”, con una diferencia fácilmente notable al resto de las categorías.

Con todo ello se confirma el hecho de que para los docentes, el criterio basado en el alumno es el preferente a la hora de seleccionar textos que llevar al aula y por lo tanto, tener en cuenta aspectos básicos como que sea adecuado para ellos y ellas según su nivel de madurez o a sus intereses y necesidades. También resulta importante el que fomente la

comprensión lectoescritora, la alfabetización mediática que cada vez es más necesaria en la actualidad, los valores morales o el pensamiento crítico entre otras, por lo que se considera un aprendizaje y un estilo de selección dirigido de forma principal al alumnado. Adquieren también protagonismo, aunque en menor medida, los criterios basados en el texto, principalmente el que el contenido sea relevante para el tema que se va a tratar en clase y la calidad literaria del mismo, además de su extensión. Por otra parte, los criterios basados en otros agentes tienen una menor influencia, sobre todo en el hecho de que los textos se ajusten a las demandas y necesidades del mercado editorial o lo que recomienda la bibliografía especializada, pero que cumpla con los requisitos y objetivos establecidos por el marco curricular no pasa desapercibido. Por último y con el menor predominio, los criterios propios del docente, en el que los únicos ítems que destacan son que resulte sencillo trabajarlo con los alumnos y el nivel de conocimiento sobre el texto, mientras que los relacionados con gustos o preferencias personales no tienen apenas relevancia en la decisión de incorporar o no un texto al aula.

4.3 Análisis de otros indicadores

Comentando ahora los resultados recopilados en las dos preguntas dirigidas a qué tipos de texto se suelen trabajar más en las aulas y cuáles son los que tienen una mejor acogida, decir que se ha podido observar una gran diferencia respecto a la etapa educativa en la que se encuentran los y las docentes que han completado la encuesta. Concretando primeramente en Educación Infantil, gran cantidad de docentes indican que los cuentos son un tipo de género que tienen un recibimiento muy positivo, por lo que se ve una clara relación en el hecho de que sea una de las primeras opciones que tienen a la hora de trabajarlo de una forma constante en las aulas. Se mencionan cuentos clásicos, como los de Roald Dahl de una forma representativa u otros más interactivos como “Un Libro” de Hervé Tullet, al igual que los libro álbum o las poesías y rimas aunque estas últimas de una forma menos porcentual. Con todo ello se podría decir que la lectura en las primeras etapas escolares se basa en las repeticiones o acumulación de personajes, pero sin perder de vista el fomentar el interés por la literatura y el placer por la misma. También es interesante plasmar que los docentes tienen en cuenta aquellos cuentos que han sido elaborados por los propios alumnos y alumnas, por lo que se podría decir que se les brinda la posibilidad de participar de una forma creativa en la lectura, generando así placer por la misma. En los primeros ciclos de Educación Primaria, se sigue manteniendo el trabajo con los cuentos de una forma constante, pero se van aumentando

de una manera progresiva los textos que tienen una narrativa más elaborada. Las leyendas, poemas y rimas toman protagonismo, al igual que los acertijos o adivinanzas pero en este caso, se aprecia que a pesar de tener una mayor acogida por parte de los alumnos, los docentes optan por seguir con la temática narrativa del cuento o álbum ilustrado, además de los descriptivos y periodísticos. En los últimos ciclos de primaria, la cantidad de respuestas que indican textos informativos, periodísticos, científicos, expositivos, documentales o deportivos se incrementa de una forma considerable y como contraste de ello, únicamente dos docentes mantienen el uso de los álbumes ilustrados. Por otra parte y al parecer como sustitución, se incluye en tipo de texto que mejor acogida tiene entre el alumnado los cómics, el manga o anime pero estos no se suelen trabajar en las aulas. Los cuentos o narraciones que pretenden transmitir algún tipo de valor concreto, como la gestión emocional, también se tienen en cuenta en los ciclos finales de primaria, por lo que este aspecto da a entender que se fomenta la reflexión sobre conceptos algo más complejos de tratar.

Respecto al análisis de respuestas recopiladas pero con la variable de área en la que se imparte docencia, no se aprecian unas diferencias remarcables ya que en todas las respuestas se mantienen los textos o cuentos narrativos a excepción de aquellos involucrados con la asignatura de Educación Física, los cuales dirigen más la atención en artículos de entrevistas o noticias de deportistas o curiosidades sobre eventos deportivos, al igual que los docentes del área de Música y Danza, los cuales tienen una mayor inclinación por las rimas, poemas o análisis de letras de canciones. Debido a que un gran porcentaje de respuestas han sido por parte de los y las docentes que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura, hacer mención de que en este caso, los textos narrativos son los que se emplean de una forma regular en las aulas pero también se consideran que tienen una buena acogida entre los alumnos, por lo tanto, se determina como principal elección en los centros educativos.

4.4. Análisis de comparación de medias

En primer lugar, se observó si las medias de las dimensiones varían dependiendo de la etapa donde imparte docencia el profesor. Como se muestra en la tabla 12 hay una homogeneidad elevada entre todas las dimensiones. De hecho, la prueba T de student, realizada tras haber aplicado el estadístico de Levene, ha demostrado que no existen diferencias significativas. Por otra parte, se debe añadir que es en una dimensión concreta donde se puede apreciar una mayor diferenciación de estabilidad que en el resto de las dimensiones, la cual es la dirigida a los criterios basados en las cualidades de los textos, referidos a la calidad textual e ilustrativa, la extensión, su capacidad de transmitir

información o el género literario al que pertenece, entre otras categorías. Tal y como se puede comprobar, es en el caso de la etapa de Educación Primaria donde hay una mayor influencia de estos criterios, aspecto que puede estar vinculado con el hecho de que en el currículo o en los objetivos de esta etapa, se busquen fines más específicos, una mayor variedad de géneros e incluso, por una parte más subjetiva del docente en el que tenga en cuenta la importancia de seleccionar un texto en el que el contenido sea relevante para el tema posteriormente el o la docente va a tratar en clase. Es interesante también destacar que aquellas medias más próximas entre las dos etapas educativas son las dedicadas a los criterios basados en el alumno, con una diferencia sumamente insignificante, por lo que, a pesar de las diferencias de edades en el alumnado, son la dimensión principal que se mantiene a lo largo del tiempo.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos del procedimiento prueba T en función de etapa educativa

Dimensión	Etapa	M	MT	Desv. Error promedio
Criterios basados en las cualidades del texto	Infantil	33.4231	3.07471	.60300
	Primaria	33.9302	5.56415	.60000
Criterios basados en el alumnado	Infantil	50.8077	3.80546	.74631
	Primaria	50.8235	6.47187	.70197
Criterios basados en otros agentes	Infantil	37.2000	5.10718	1.02144
	Primaria	37.0500	5.71894	.63940
Criterios basados en el docente	Infantil	17.5385	3.78662	.74262
	Primaria	17.5765	4.28279	.46453

A continuación, se hallaron las medias de las dimensiones en función del área de conocimiento en las que más experiencia docente tenían los y las encuestadas. En concreto, se comparó a los profesores del área de Lengua y Literatura con los del resto para así comprobar la existencia de otros criterios en el caso del área más vinculada con el uso de textos de una forma genérica. En este caso, como se puede observar en la tabla 13, la media enfocada en la cualidad del texto es más elevada en el área de Lengua Castellana y Literatura a diferencia del resto, al igual que en la segunda dimensión dirigida al alumnado, aunque esta última casi de manera imperceptible. En los criterios basados en otros agentes, es en el resto

de las áreas de docencia donde hay una media más elevada y por lo tanto, se toman una mayor referencia sobre las recomendaciones de bibliografía especializada o de otros profesionales del ámbito educativo, como bibliotecarios, especialistas en literatura infantil y juvenil, o profesionales de la edición y la producción de contenidos educativos al seleccionar el texto. Finalmente, sobre los criterios que establece el propio docente, conviene subrayar que tanto en la etapa de Educación Infantil como en en la Educación Primaria, además de tener la media más baja, es en la que menor rango de diferencia hay, por lo que a pesar de cambiar de etapa educativa y de tener edades tan diferentes en los estudiantes, el hecho de no anteponer las preferencias del docente al resto de criterios se mantiene de una forma constante.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos del procedimiento prueba T en función del área educativa

Dimensión	Área	M	MT	Desv. Error promedio
Criterios basados en las cualidades del texto	Lengua Castellana	38.7391	4.10655	.60548
	Otro	33.1667	5.61203	.69079
Criterios basados en el alumnado	Lengua Castellana	51.1591	5.25155	.79170
	Otro	50.5970	6.37956	.77939
Criterios basados en otros agentes	Lengua Castellana	36.5909	6.32573	.95364
	Otro	37.4426	4.95151	.63398
Criterios basados en el docente	Lengua Castellana	17.4889	3.28649	.48992
	Otro	17.6212	4.67979	.57604

Después de comprobar que se cumplía el supuesto de homocedasticidad en los resultados (Levene = 0,057 ; $p = 0,457$), la prueba T de student ha puesto de relieve que los docentes del área de lengua presentan una estadística más elevada que el resto en la dimensión de cualidades del texto.

Tabla 14*Prueba de Levene y prueba T con la variable área de conocimiento*

Dimensión	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig	t	gl	Sig	Diferencia de medias
Criterios de selección basados en el texto	0.557	0.457	1.621	110	0.30	1.5724

4.5 Relaciones entre las dimensiones de las escalas y nivel de autonomía

Se puede comprobar (tabla 15) que hay una correlación muy considerable entre aquellos criterios basados en el docente con los criterios de otros agentes, entendidos como los requisitos pautados por el centro, las recomendaciones de otros referentes y principalmente con el cumplimiento de los objetivos y propuestas del marco curricular establecido en la legislatura. Esto puede poner de manifiesto que el hecho de que coincidan se debe a que el currículum plantea unos criterios de selección similares a los del profesor. La dimensión de autonomía mantiene una relación positiva con la dimensión de los criterios basados en el texto por lo que, cuanto mayor autonomía de los docentes sobre la selección de textos, mayores serán la cantidad de aspectos que se tengan en cuenta para brindar un texto que tenga calidad literaria. En el caso de la dimensión cuatro, dedicada a los criterios basados en el docente, también se correlaciona moderadamente alta con el criterio basado en el texto. Por lo tanto, cuando la primera mencionada aumenta, también lo hace la calidad literaria de los textos, aspecto el cual estaría estrechamente relacionado con el nivel de autonomía de los y las docentes. Por otra parte, y respecto a aquellas correlaciones que son significativas en el nivel 0.05, conviene mencionar que el nivel de autonomía mantiene una correlación con los criterios definidos por los docentes de modo que, cuando estos tienen una mayor libertad sobre la decisión se ve reflejado en la cantidad de aspectos subjetivos que han podido llegar a valorar el mismo, entendido como que les haya marcado personalmente o sus preferencias lectoras. Hilado con lo anteriormente expuesto, se comprueba que la dimensión autonomía y los criterios que están basados en los estudiantes también guardan relación, aunque con un valor menor. Esto da a entender que cuando los profesores y profesoras sienten autonomía, se inclinan por las preferencias de los alumnos, de su nivel cognitivo o de la adecuación de la dificultad a los mismos entre otras categorías. Hay que destacar también que los criterios basados en otros agentes y los criterios basados en el texto se correlacionan positivamente.

Esto, por tanto indica, que cuando hay una mayor influencia de otros agentes en la elección de textos, mayor será la calidad de los mismos de una forma vinculada.

Tabla 15

Prueba de Levene y prueba T con la variable área de conocimiento

Dimensión		CBT	CBA	CBO	CBD	Autonomía
CBT	r	1	.032	.230*	.363**	.411**
	p		.737	.019	.000	.000
CBA	r	.032	1	-.017	-.111	.212*
	p	.737		0,803	.249	.030
CBO	r	.230*	.286**	1	.476**	.123
	p	.019	.003		.000	.226
CBD	r	.363**	-.111	.476**	1	.309*
	p	.000	.249	.000		.001
Autonomía	r	.411**	.212*	.123	.309**	1
	p	.000	.030	.226	.001	

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota. Se han sustituido los nombres de las dimensiones a un formato siglado, de forma que “Criterios basados en las cualidades del texto” corresponde a “CBT”, “Criterios basados en el alumnado” a “CBA”, “Criterios basados en otros agentes” a “CBO” y “Criterios basados en el docente” a “CBD”.

5. CONCLUSIONES

Tras el estudio de los criterios de selección de textos en los teóricos, los estudios empíricos y finalmente los remarcados por la legislatura LOMLOE, el consiguiente análisis de datos aportados por los y las encuestadas que se dedican a la labor de docencia, a coincidido de una forma esperada con algunas de las hipótesis planteadas. Se ha comprobado que los criterios de selección de textos pueden ser medidos a través de una escala que engloba los criterios basados en el texto, en el alumnado, otros agentes y los del propio docente. Por otra parte, los criterios con un mayor porcentaje de peso sobre la decisión de qué texto usar, son aquellos relacionados primeramente con el alumno, posteriormente con la calidad literaria o basados en el texto, a los que les siguen los criterios basados en otros agentes y finalmente, los del propio docente. Este hecho da que pensar en que la educación a día de hoy, tiene una metodología enfocada en el alumno, en el que se pretende adaptarse a las necesidades que muestre, ya sea mediante la adecuación de la dificultad, que fomente el pensamiento crítico o la comprensión lectoescritura y que fomente la lectura por placer entre otras categorías y por lo tanto, la subjetividad y gustos del docente se queda en un plano muy alejado. Por otra parte, se ha podido observar que en la etapa educativa de Educación Infantil, el tipo de texto que predomina en las aulas son los álbumes ilustrados o cuentos, mientras que a medida que se van pasando los cursos en Educación Primaria, el porcentaje de estos se va reduciendo hasta llegar a los narrativos con una mayor complejidad, informativos, descriptivos, científicos o argumentativos. También se aprecia que hay alguna discrepancia en los tipos de textos que se suelen trabajar en las aulas a los que tienen una mejor acogida entre el alumnado, sobre todo en el tercer ciclo. Este hecho se puede deber a que los gustos de los alumnos y alumnas se encuentran alejadas de aquellos requisitos que se remarcan en el currículo, requisitos los cuales son obligación cumplir y quedan en responsabilidad del docente por lo que, la lectura por placer se suele ver afectada en estas edades. Finalmente y como hipótesis planteada y demostrada su erroneidad, se concluye que no hay diferencias significativas en los criterios de selección de textos en función de la etapa educativa pero en cambio, sí cuando los docentes están especializados en una área que en otra, concretamente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Estos últimos tienen una base de opinión que está más fundamentada en los criterios basados en las cualidades del texto, en cambio, en los docentes de otras áreas, hay una media mayor y por lo tanto, mayor guía en otro tipo de agentes, como el centro, el currículo o los especialistas bibliográficos. Otro de los aspectos enriquecedores de este estudio es el hecho de haber relacionado las dimensiones de las

escalas junto con el nivel de autonomía, porque se ha podido conocer de una forma correlativa la manera en la que, contar con la variable de la autonomía por parte del docente, hace que disminuya o aumente el nivel de influencia de una forma proporcional dependiendo de la dimensión que se analice. En el caso de este estudio, se ha concluido que ha mayor protagonismo de criterios basados en el docente, mayores son los criterios basados en otros agentes, aspecto el cual se relaciona estrechamente con la referencia curricular de la legislación actual.

Por otra parte, hacer mención de que en la operativización de las variables, no se han analizado las relacionadas con el contexto del centro educativo, entendida como una variable nominal con cuatro opciones (urbano, suburbano, rural o otra) ni con el tamaño de la clase, categorizada como una nominal ordinal ya que se daba la posibilidad de selección entre menos de 15 alumnos, entre 15 y 25 alumnos y finalmente, aquellas aulas que tuvieran más de 25 alumnos. Esto se debe a que no eran los objetivos principales del trabajo y por tanto, llegaría a exceder los límites de un Trabajo de Fin de Grado, pero no descarta que en un futuro se pueda investigar sobre estas variables ya que resultaría interesante saber en qué grado afecta el contexto del centro o la cantidad de alumnos en el aula para seleccionar un texto u otra. El tema seleccionado para el estudio, tal y como se puede comprobar, es capaz de brindar muchas posibilidades de ampliación y con ello, de continuidad, aplicabilidad y mejora. Mencionar también que, para poder generar un tipo de investigación de un mayor calibre, sería igualmente necesario el poder acceder a una cantidad mayor de muestra y de esa forma, tener una mayor fiabilidad y relevancia en los resultados de la misma. Este punto lo consideraría como una dificultad o aspecto a mejorar ya que, a pesar de haber acumulado una cantidad considerable de respuestas por parte de los y las docentes, personalmente me hubiera gustado disponer de la participación de un porcentaje mayor. La creación del marco teórico también forma parte de las dificultades encontradas, ya que supuso un trabajo de recopilación, síntesis y selección de gran cantidad de fuentes de información pero esto hizo que ganase gran cantidad de conocimientos acerca del tema, cosa totalmente necesaria para afrontar la problemática principal. Gracias a este trabajo previo, no tuve grandes dificultades a la hora de formular los ítems que incluir en la encuesta, mencionando también la gran labor de los jueces y expertos, los cuales han permitido crear una escala mucho más precisa.

De una forma general y a modo de valoración personal decir que la realización de esta investigación ha hecho que resuelva una de las grandes dudas que tenía cuando estaba en la propia Educación Primaria, la cual era saber el motivo por el que se establecían unos textos obligatorios los cuales no nos incitaban a la lectura de los mismos, ya fuese porque no estaba

relacionado con nuestros intereses o por la forma en la que se trabajaban. Ahora, echando la vista atrás y con una perspectiva de docente, soy consciente de la gran cantidad de procesos y criterios que se deben tener en cuenta a la hora de aportar un texto en las aulas y poder generar a partir del mismo, un placer por la lectura, la cual es sumamente importante de fomentar y posteriormente conservar. Además de resolver una duda que siempre me había perseguido y la cual estoy sumamente agradecida y satisfecha de haber resuelto, también ha hecho que ponga en práctica gran cantidad de conocimientos sobre este Grado de Magisterio en Educación Primaria. Esto lo he podido comprobar sobre todo a la hora de formular los ítems, ya que debían de relacionar todos los aspectos posibles de las instituciones educativas como los y las aulas u otros agentes educativos pero estrechamente relacionados con la enseñanza, además de la especificidad del propio tema, los textos, concepto el cual me ha llamado la atención desde los últimos cursos de primaria y que se mantiene hasta la actualidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge. Polity Press.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona.

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent, UK.

Darragh, Janine J.; Boyd, Ashley S. (2018). Text Selection: Perceptions of Novice Vs. Veteran Teachers. *Action in Teacher Education*, (8), 1–18. doi:10.1080/01626620.2018.1533903

EDUCA.ARAGÓN. (s.f.). Normativa primaria. <https://educa.aragon.es/en/-/normativa-primaria>

Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). *Teaching reading in the 21st century: Motivating all learners*. Pearson.

Gobierno de Aragón. (2015). Decreto 37/2015, de 31 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=836613539424>

Gobierno de Aragón. (s.f.). Normativa primaria. <https://educa.aragon.es/en/-/normativa-primaria>

Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-16673-consolidado.pdf>

- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-391.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading. Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Instituto Aragonés de Estadística. Gobierno de Aragón. (s.f.). Portal de Aragón. <https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-economia-planificacion-y-empleo/direccion-general-de-economia/instituto-aragones-de-estadistica-iaest->
- Ivey, G., & Broadus, K. (2001). "Oh, that's a good one": Reading and response in a literature-based program. *Language Arts*, 78(5), 440-450. <https://www.jstor.org/stable/41483766>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 109242-109316.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97957.

- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1-143. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-16812>
- Meixner, E., Peel, A., Hendrickson, R., Szczeck, L., & Bousum, K. (2018). Storied Lives: Teaching Memoir Writing Through Multimodal Mentor Texts. *English Journal*, 107(3), 88-95. <https://doi.org/10.1002/jaal.935>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Stotsky, S., Traffas, J., & Woodworth, J. (2010). Literary study in grades 9, 10, and 11: A national survey.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., & Mraz, M. (2011). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Pearson.
- Watkins, N., & Ostenson, J. (2015). Navigating the text selection gauntlet: Exploring factors that influence English teachers' choices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(3), 319-328.