



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° EXTRA 4, 2019, pp. 89-103  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.  
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

### Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado

*Policies to Promote Reading Through Future Teachers*

**Andrea FELIPE MORALES**

<http://orcid.org/0000-0002-1191-1585>

[a.felipe@uma.es](mailto:a.felipe@uma.es)

Universidad de Málaga, España

**Elvira BARRIOS**

<http://orcid.org/0000-0002-9419-4031>

[elvira.barrios@uma.es](mailto:elvira.barrios@uma.es)

Universidad de Málaga, España

**David CALDEVILLA DOMÍNGUEZ**

<http://orcid.org/0000-0002-9850-1350>

[davidcaldevilla@ccinf.ucm.es](mailto:davidcaldevilla@ccinf.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid, España

#### RESUMEN

Esta investigación plantea un doble objetivo: analizar la política educativa española en lo referente a potenciar la lectura y, derivado de la anterior, evaluar las prácticas y hábitos lectores de los futuros docentes como principales agentes generadores de dicha potenciación. Del análisis de los datos recabados mediante la aplicación de un instrumento de autoinforme a 1043 futuros maestros de Educación Infantil y Primaria se concluye que estos poseen unos hábitos de lectura insuficientemente consolidados y una escasa madurez lectora para poder implantar la política estatal sobre hábitos lectores en las aulas.

**Palabras clave:** autoconcepto lector; formación lectora del profesorado; hábitos lectores en las aulas; planes de estudio; política educativa sobre la lectura.

#### ABSTRACT

This paper has a twofold aim. Firstly, it provides an analysis of reading promotion policies in Spain and, secondly, it assesses the reading practices and habits of prospective teachers as main agents of such promotion. It can be concluded from the analysis of the data obtained from 1043 future teachers of Pre-Primary and Primary Education through a self-report instrument that their reading habits are insufficiently consolidated and that they lack the reading maturity needed to implement the official reading promotion policies in their classrooms.

**Keywords:** reading self-concept; teachers' reading competence; reading habits in classrooms; school curriculum; reading promotion policy.

Recibido: 10-09-2019 • Aceptado: 22-10-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## INTRODUCCIÓN

Los hábitos adquiridos firmemente en la infancia tienden a mantenerse en la vida adulta. Como afirman Gallego y Vidal, “las virtudes se adquieren con gran esfuerzo y radican en la personalidad tras años de aprendizaje y ejercicio [en los primeros años] donde se va forjando la personalidad” (Gallego y Vidal: 2018, p. 26) para mantenerse mediante su práctica en la vida adulta (Pestano: 2000).

Si bien todos los gobiernos de los países de Hispanoamérica se han volcado en la generación de políticas de fortalecimiento de la educación y del crecimiento en el acceso a la tecnología y conectividad como es el caso arquetípico de Colombia con su MEN (Ministerio de Educación Nacional) y su MINTIC (Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación) volcados en la tecnologización, apostando por lo que se ha dado en llamar educomunicación (Rodríguez García: 2017), hallamos que, históricamente, las políticas estatales en lo referente al desarrollo del hábito lector en los niños ha discurrido por caminos dispares: desde campañas masivas en los medios de comunicación propias de los años 80 y 90, en las que se involucraba también a las familias, hasta implantar planes de estudio en los que algunas asignaturas relacionadas con la lectura contuviesen elementos propios del fomento de dicho hábito (diversos planes de estudio de los 2000 en adelante) para lo que se considera imprescindible que los futuros profesores, en especial de Educación Infantil (niños/as de 0 a 6 años) y Educación Primaria (niños/as de 6 a 12 años) presenten un perfil personal de ‘lectores habituales’ como correas de transmisión que son ante los discentes.

El presente texto se incardina dentro de la corriente de pensamiento que otorga una importancia capital a la formación del niño en los primeros años y que es defendida por numeroso autores y que ejemplificamos con las palabras de Magro y Carrascal: “la educación preescolar es una etapa crucial en el desarrollo cognitivo y social del ser humano, pues se gestan procesos biológicos y culturales que permiten el aprendizaje de habilidades que son claves en la futura forma de procesar ideas y resolver problemas” (Magro y Carrascal: 2019, p. 73). La lectura es la básica para este recorrido vital.

Materialmente las aulas cuentan, en general, con una correcta equipación, mas el peso pedagógico de los diversos instrumentos de aprendizaje empleados vira cada vez más hacia lo tecnológico, por lo que el libro va perdiendo fuerza. Estudios como el de Moreno detallan una serie de herramientas y materiales imprescindibles para el desarrollo del niño en la etapa de Educación Infantil. En él hallamos que, tras enumerar más de 30 elementos (lápices, pegamento, arcilla, esponjas, útiles de cocina...) el autor cierra el listado afirmando “también pueden considerarse como indispensables álbumes ilustrados, libros, juegos, instrumentos digitales de información (ordenadores, DVD, CD), láminas, etc.” (Moreno: 2015, p. 22).

Si el siglo XX fue el de lo audiovisual –sustituto habitual de la lectura–, hoy indefectiblemente debemos centrar nuestra atención dentro de las aulas en la educomunicación. Todos los esfuerzos curriculares que lleven a unir medios de comunicación y educación son imprescindibles para generar los futuros lecto-escritores que poblarán la sociedad del siglo XXI (Calvo: 2006). Esta nueva faceta humana debe hundir sus raíces en la capacidad de leer y entender lo leído, desarrollando en el alumnado habilidades culturales y lingüísticas de expresión cuyo mejor lugar de refuerzo se ubica en la lectura clásica. Para escribir o expresarse correctamente hay que leer mucho.

Desde hace varios años se han publicado varios estudios que han puesto de manifiesto los insuficientes hábitos lectores de los estudiantes universitarios (Alonso y Lobato: 2004; Felipe: 2015), a pesar de que cabría esperar que el alumnado que ha alcanzado la etapa universitaria haya adquirido durante su formación un compromiso firme con la lectura y que su relación con esta esté marcada por la motivación y el entusiasmo (Applegate y Applegate: 2004; Felipe y Barrios: 2016; Guthrie y Anderson: 1999).

Muy al contrario, se constata un preocupante número de alumnos universitarios “aletrados” –en inglés, *aliterate*– (Aliagas, Castellà y Cassany: 2009; Beers: 1996; Timmesch: 1984), es decir, como define Asselin (2004), que a pesar de poseer la habilidad cognitiva para comprender la información, escogen no leer porque carecen de una motivación intrínseca. Esta circunstancia alcanza una mayor repercusión en el caso de los alumnos en formación de Enseñanza Primaria ya que estos, en pocos años, adquirirán el compromiso de ser

referentes para sus alumnos.

Dentro del marco escolar, el docente, como es esperable, se ha identificado en algunas investigaciones como uno de los agentes más influyentes en el desarrollo del hábito lector y de la motivación por la lectura (Munita: 2014; Nathanson, Pruslow y Levitt: 2008; Sweet, Guthrie y Ng: 1998), junto con el ambiente de lectura en el seno familiar (Morawski y Brunhuber: 1995; Nathanson et al.: 2008). Como pone en relieve Munita:

Se ha demostrado que el *efecto espejo* (Manresa, 2009) que provoca en niños y jóvenes la observación de conductas lectoras (en definitiva, de imágenes de lectores) por parte de sus docentes influye, y en ocasiones puede ser decisivo, en la conformación de sus trayectorias personales de lectura (Munita: 2014, p. 462).

Los expertos convienen en resaltar la importancia de que los docentes practiquen las conductas lectoras que recomiendan (Applegate y Applegate: 2004; Applegate et al.: 2014; McKool y Gespass: 2009; Mour: 1977); al hilo de esta cuestión, se ha sugerido la necesidad de motivar a los docentes a leer más frecuentemente con la esperanza de que transmitan este valor a sus estudiantes (Dillingofski: 1993; Dreher: 2002) y de considerar su formación inicial como un elemento crucial para la cimentación de su identidad como lector-enseñante (Colomer y Munita: 2013; Dueñas, Tabernero, Calvo: 2014; Munita: 2016).

Un profesor que no disfrute de la lectura, que la considere tan solo un medio necesario para lograr resultados académicos, aunque se esfuere por realizar actividades para fomentarla, es poco probable que pueda transmitir a sus alumnos un amor por la lectura que no comparte. Como señalan Applegate y Applegate:

Los profesores que son lectores comprometidos y entusiastas son más propensos a estimular y cultivar al menos algunos espíritus afines en sus aulas. Es en las aulas de estos profesores en las que los niños tienen más probabilidades de encontrar estrategias de enseñanza que fomenten el amor por la lectura y un alto nivel de compromiso con esta (Applegate y Applegate: 2004, p. 555).

Yubero, Larrañaga y Cerrillo, por su parte, subrayan el hecho de que es poco probable que un docente que tenga en consideración tan solo el valor instrumental de la lectura pueda formar lectores y describen esta situación con las siguientes palabras:

El problema de los maestros que son lectores instrumentales o falsos lectores, es que pueden llevar a programar sólo actividades de instrumentalización de la lectura y, con ello, olvidar el valor de la lectura por sí misma. El objetivo debe ser que leer se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad de la acción, para insertar la conducta en el tiempo de ocio. Sólo así se llega a ser lector (Yubero, Larrañaga y Cerrillo: 2009, p. 131).

Al respecto, destaca el estudio de Manna y Misheff (1987) que utilizó autobiografías escritas por docentes en formación como fuente de datos, y donde estos autores concluyen –en la misma línea que otros autores (Applegate y Applegate: 2004; Applegate et al.: 2014; Petit: 1999; Powell-Brown: 2003/2004)– que difícilmente podrá un docente del tipo de lector reducido modelar comportamientos que favorezcan el desarrollo de una afición por la lectura en el alumnado.

Los maestros, tal como describen Granado y Puig, “cuentan con una historia individual y colectiva como lectores, llena de vivencias concretas de lectura que vendrán a servir de lentes a la hora de interpretar, reaccionar, valorar y actuar en contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura” (Granado y Puig: 2014, p. 95), de hecho, su identidad lectora (Duszynski: 2006), es decir, el acervo de relaciones con los textos literarios que se construye a lo largo del tiempo, supone un elemento clave de su identidad docente. Como señalan Granado y Puig, “en las prácticas de educación lectora que propone un docente convergen el sujeto lector y el sujeto didáctico que como enseñante es” (Granado y Puig: 2014, p. 94).

Asimismo, si los profesores no han sido instruidos en una postura comprometida con la lectura por sus maestros, probablemente no la poseerán y no la pondrán en práctica con sus alumnos, convirtiéndose este fenómeno en un bucle sin fin (Applegate y Applegate: 2004; Applegate et al.: 2014). Este ciclo se caracteriza por el hecho de que el sistema genera estudiantes poco entusiastas y escasamente interesados por la lectura, algunos de los cuales se convertirán en docentes a quienes los programas docentes responsabilizan de la estimulación de un gusto por la lectura que personalmente no experimentan (Draper, Barksdale-Ladd y Radencich: 2000; McKool y Gespass: 2009; Powell-Brown: 2003/2004). Convenimos por ello con Petit al afirmar que “para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (Petit: 1999, p. 168).

Algunos estudios han constatado la relación entre los hábitos lectores del profesorado y sus prácticas de enseñanza (Applegate, 2014; Morrison, Jacobs y Swinyard: 1999; McKool y Gespass: 2009; Munita: 2014; Munita: 2016). Por ejemplo, Munita –recuperando el pensamiento de Dubois (1990)– considera que las prácticas didácticas relacionadas con la lectura literaria “tendrán un fuerte arraigo en el bagaje personal de lecturas, y en la identificación con una identidad lectora que, en el mejor de los casos, se pretende proyectar hacia los estudiantes” (Munita: 2014: p. 463). Morrison et al. (1999) concluyeron, en esta misma línea, que aquellos docentes que son lectores entusiastas utilizan un mayor número de estrategias didácticas asociadas a buenas prácticas y a la promoción de la lectura.

De igual forma, numerosos autores han coincidido en señalar que las creencias que el profesorado alberga en torno a la lectura inciden en su práctica docente (Asselin: 2000; Powers, Zippay y Butler: 2006; Sulentic-Dowell, Beal y Capraro: 2006; Taboada y Buehl: 2012); a este respecto, la propia biografía y las experiencias lectoras del docente son factores que influyen en las creencias y concepciones que sostiene, en su práctica en el aula en torno a la lectura y en su trayectoria lectora (Manna y Misheff: 1987; Munita: 2014; Munita: 2016; Pascual: 2007).

En otro orden de cosas, varios estudios han demostrado –tanto fuera como dentro de nuestras fronteras– que los futuros maestros no poseen unos hábitos lectores sólidos, que su relación con la lectura es frágil (Applegate y Applegate: 2004; Applegate et al.: 2014; Benevides y Peterson: 2010; Cremin, Beame, Mottram y Goodwin: 2008; Felipe: 2015; Felipe y Barrios: 2016; Granado: 2014; Granado y Puig: 2014; Gupta: 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo: 2008; Nathanson et al.: 2008), siendo también deficiente su competencia lectora (Felipe: 2015; Rodríguez, Herrada y Hernández: 2019). En nuestro contexto, un dato significativo es el que revela el estudio de Granado (2014) con estudiantes de Magisterio de las universidades andaluzas de Sevilla, Cádiz y Huelva, en el que solo un 36,4% se declara lector habitual o empedernido. Incluso, –como apuntan investigaciones como la de Lesley, Watson y Elliot (2007)– los maestros en formación adoptan estrategias de “pseudolectura”, por lo que su conducta lectora se equipara a la de aquellos que muestran verdaderas dificultades lectoras.

Por último, hay que señalar que a pesar de que en la última década hayan proliferado los estudios en torno a la relación de los futuros docentes con la lectura en nuestro estado (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón: 2019; Colomer y Munita: 2013; Dueñas et al.: 2014; Elche y Yubero: 2019; Felipe y Barrios: 2016; Granado: 2014; Granado y Puig: 2014, 2015; Granado, Puig y Romero: 2009), no obstante, faltan investigaciones que confirmen o refuten las conclusiones alcanzadas a partir de datos obtenidos en contextos distintos, que amplíen el corpus de estudios destinados a analizar las prácticas y concepciones de este colectivo de importancia crucial para el fomento de la lectura entre los escolares, que valoren la importancia cualitativa de los lectores activos (Paláu-Sampio, Gutiérrez-Lozano y Gómez-Mompart: 2016) y que tomen en consideración mediante estudios longitudinales el efecto de la formación para el ejercicio de la profesión en las mismas, ámbito que, hasta la fecha, no ha sido suficientemente investigado en nuestro entorno. Como señalan Elche y Yubero, los programas docentes deben tener en cuenta tanto el comportamiento lector como el compromiso con la lectura de los estudiantes y, para cumplir con esta responsabilidad, deben lograr “una formación completa, solida y coherente con las competencias que tienen que desarrollar como profesionales” (Elche y Yubero: 2019, p. 42). Para ello es imprescindible incrementar la calidad de la enseñanza e incluir más programaciones que

promuevan el hábito lector de los futuros docentes, como líneas más abajo se comprobará, merced al análisis de contenidos de planes de estudio vigentes para la formación del profesorado de Educación Primaria.

Para valorar la importancia que la política educativa concede al fomento de la lectura y a la formación literaria en la formación de los maestros, se han revisado los planes de estudio tanto de la Universidad de Málaga –a la que pertenecen los estudiantes de esta investigación– como a cuatro de las universidades españolas más destacadas en el ámbito de Educación y tomadas como buques insignia en la aplicación de las normas curriculares del Ministerio y las diversas Comunidades Autónomas con competencias: la Universidad Complutense de Madrid, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Granada. Para ello se han consultado las guías docentes del curso 2019/20 de todas las asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las materias de Lengua y Literatura –disponibles en las páginas web de cada una de las universidades–, a excepción de las asignaturas de lengua extranjera y plurilingüismo y de las de adquisición del lenguaje cuando estas son impartidas por el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Se han revisado un total de 41 guías docentes –de 19 asignaturas pertenecientes a los Grados en Educación Infantil y 22 asignaturas de los Grados en Educación Primaria– de las cinco universidades seleccionadas, de las que 29 son obligatorias (del tipo obligatoria o de formación básica) y 10 optativas (es decir, de libre elección por parte del alumnado).

En cuanto a las competencias específicas, en un 58,4% de las asignaturas analizadas se hace alusión a la adquisición de formación literaria y conocimiento de la literatura infantil y en un porcentaje algo superior –un 68,29%– se menciona la competencia específica de conocer y utilizar adecuadamente recursos para animación a la lectura, la afición por la lectura, el interés por la lectura y el fomento de los hábitos lectores. Sin embargo, estas competencias se concretan en menor medida en los objetivos y contenidos, ya que tan solo un 12,20% de asignaturas incluyen en sus objetivos la animación a la lectura y un 17,07%, en los contenidos. Lamentablemente solo en dos de las asignaturas analizadas (un 4,48%) se incide en el papel del docente como transmisor del placer por la lectura a sus estudiantes. Destaca positivamente en este aspecto la Universidad Complutense de Madrid, en la que la que la mención a la competencia de fomento de la lectura tiene un mayor respaldo en objetivos y contenidos, con un 28,57% en ambas categorías.

De las materias revisadas, sobresalen por su especial hincapié en el fomento de la lectura tres asignaturas del Grado en Educación Primaria: “Literatura y Educación” (obligatoria de 4.º curso, Universidad Complutense de Madrid), “Biblioteca Escolar y Animación a la Lectura” (optativa de 4.º curso, Universidad de Málaga y “Didáctica de la Literatura infantil y juvenil” (obligatoria de 3.º Curso, Universidad de Granada); y una asignatura del Grado en Educación Infantil: “Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas II” (obligatoria de 2.º curso, Universidad de Granada).

Ante este panorama curricular, el foco de esta investigación se centró en conocer prácticas de lectura de maestros en formación inicial –de las etapas de Educación Infantil (niños/as de 0 a 6 años) y Educación Primaria (niños/as de 6 a 12 años)–, así como en su perfil lector y en las diferencias que existen en estas dimensiones entre los estudiantes de los dos primeros y de los dos últimos cursos del grado. Más concretamente, el estudio consistió en responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué lecturas realizan los futuros maestros por placer –entendido como gusto por la lectura–?
2. ¿Qué satisfacción asocian a la lectura?
3. ¿Cuál es su perfil lector?
4. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los primeros cursos (1.º y 2.º) y de los últimos cursos (3.º y 4.º) del Grado de Maestro en cuanto a lecturas que realizan por placer, satisfacción que obtienen con la lectura y perfil lector?

## MÉTODO

### Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por 1043 futuros docentes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en los Grados en Educación Infantil ( $n = 441$ , o sea, 42,3%) y Educación Primaria ( $n = 602$ , es decir, 57,7%), en los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015. La edad de los participantes oscila entre los 17 y los 52 años (Media: 22,07; Moda: 20; D.E. 4,601). Las mujeres representan el 78,4% de la muestra ( $n = 818$ ) y los hombres, el 21,6% ( $n = 225$ ).

Para la obtención de la muestra se empleó una técnica no probabilística de muestreo de conveniencia: los estudiantes que participaron en el estudio fueron aquellos que accedieron a colaborar voluntariamente de entre todos los que asistieron a las clases en las que se aplicó el instrumento de recogida de datos. Los alumnos matriculados en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Málaga en los años académicos en los que se llevó a cabo el estudio fueron un total de 2939 en el curso 2013-2014 y 2887 en el 2014-2015, por lo que muestra que participó en nuestra investigación ( $N = 1043$ ) supone un 17,90% del total de estudiantes matriculados (nivel de confianza de 99%; margen de error:  $\pm 3.6\%$ ).

### Instrumentos

La información empleada para realizar este estudio se obtuvo a partir de preguntas incluidas en el instrumento denominado Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores (Felipe, 2015). De este instrumento se seleccionaron dos preguntas tomadas del cuestionario de lectura elaborado por Applegate y Applegate (2004) y una pregunta procedente de la investigación llevada a cabo por Granada et al. (2009). Asimismo, se ha utilizado en este estudio la información de tipo demográfico proporcionada por varios ítems.

A partir de una de las dos preguntas de respuesta abierta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004) se sondeó a los futuros maestros sobre cuáles habían sido las lecturas que habían realizado de forma voluntaria en el verano anterior; el ítem 1 se tradujo en nuestro estudio por “¿Qué leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algunos títulos o autores? En general, ¿qué leíste por placer?” Asimismo, se requirió a los estudiantes que caracterizaran el grado de satisfacción que asocian a la lectura mediante una pregunta abierta inspirada en el ítem 2 del mismo cuestionario de Applegate y Applegate (2004), que fue traducido por “Cuando piensas en ti mismo como lector/a, ¿cuánta satisfacción asocias a la lectura? ¿Qué motivo/s tienes para responder de la manera en que lo has hecho?”

A partir de una pregunta cerrada extraída del estudio de Granada et al. (2009) se requirió a los futuros maestros que reflexionasen sobre su autopercepción lectora, escogiendo de entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados: “No me gusta la lectura”, “Lector/a ocasional”, “Lector/a de vacaciones”, “Lector/a habitual” y “Lector/a empedernido/a”.

Los participantes cumplieron el cuestionario de manera individual, bien en papel, bien en línea—dependiendo en gran medida de la disponibilidad de las aulas de Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación—, y en algún momento del horario lectivo cedido por el docente a cargo del grupo.

### Procedimiento de análisis de los datos

Las respuestas a la pregunta que invitaba a los participantes a informar sobre las lecturas que habían realizado de forma voluntaria en el verano anterior fueron codificadas —mediante análisis del contenido— en las mismas categorías empleadas por Applegate y Applegate (2004), a las que se añadió una categoría de “otras respuestas” para albergar aquellas que se consideraron inclasificables debido, generalmente, a que no respondían realmente a la pregunta formulada. Las categorías resultantes fueron: 1) No leyeron nada durante el pasado verano, 2) Solo leyeron periódicos y revistas, 3) Se quedaron a mitad de un libro, 4) Leyeron un libro completo, 5) Leyeron varios libros y 6) Otras respuestas. Asimismo, tras percibir en una primera lectura de las respuestas la escasa variedad en los títulos, se procedió a hacer un conteo de los títulos más referidos por los participantes.

Las respuestas a la pregunta sobre la satisfacción asociada a la lectura fueron categorizadas –también mediante análisis del contenido– en una escala que varía desde “Ninguna satisfacción” a “Mucha satisfacción”, haciendo una adaptación de la codificación empleada por Applegate y Applegate (2004), teniendo en cuenta la variedad de respuestas de los participantes (Tabla 1).

Codificación de respuestas	Codificación de Applegate y Applegate (2004)
1. Ninguna satisfacción	1. No asocian satisfacción alguna a la lectura
2. Poca/alguna satisfacción	2. Asocian poco disfrute a la lectura
3. Satisfacción media	3. Tibios; la lectura les “parece bien” pero no se lee regularmente; o “les gusta” la lectura, pero no le dedicaron tiempo en verano
4. Bastante satisfacción	4. Les gusta la lectura, le dedicaron tiempo, pero no especifican los géneros que leyeron
5. Mucha satisfacción	5. Lectores entusiastas; disfrutan con la lectura y la encuentran gratificante, y leen regularmente / 6. Lectores ávidos; tienden a leer mucho una variedad de géneros y temas

Tabla 1. Codificación de la pregunta 2: Satisfacción asociada a la lectura

La pregunta cerrada en la que los encuestados debían declarar el perfil lector con el que se sentían más identificados fue analizada mediante estadística descriptiva para conseguir los porcentajes representados por cada uno de los perfiles incluidos en la pregunta.

Asimismo, se empleó la prueba estadística de Chi cuadrado para determinar las diferencias entre los participantes pertenecientes a los cursos 1.º y 2.º y los matriculados en los cursos 3.º y 4.º respecto de sus lecturas estivales, la satisfacción que asocian a la lectura y su perfil lector.

## HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

### Lecturas del verano pasado

Ante la pregunta sobre cuáles habían sido las lecturas que habían realizado por placer en el verano anterior, únicamente la mitad de los participantes reconoció haber leído varios libros en el periodo estival (50,0%). Un 4,0% de los estudiantes que respondieron a esta pregunta admitió no haber podido completar la lectura voluntaria de un libro en todo el verano o solo haber leído periódicos y revistas (un 1,2% y un 1,8%, respectivamente), mientras que un 29,7% afirmó haber leído un libro completo. Llama la atención especialmente la cifra de quienes manifiestan no haber leído nada –lo que excluye no solo libros, sino, además, periódicos y revistas– durante ese periodo, que supone un 13,3%. Un 3,0% de los participantes dio otras respuestas que no respondían a la pregunta que se les había realizado.

Los textos y autores más referidos por los futuros maestros participantes en el estudio pertenecen al género narrativo y, principalmente –como sucede en la investigación de Granado y Puig (2014)–, son *best sellers* con una gran repercusión mediática llevados al cine o a la televisión. Los libros más citados por los alumnos son los que componen la trilogía de *Cincuenta sombras* (*Cincuenta sombras de Grey*, *Cincuenta sombras más oscuras* y *Cincuenta sombras liberadas*) de E. L. James, que inspiró una película estrenada en 2015; en este caso, la lectura de la novela por parte de los participantes encuestados fue previa a la adaptación a la gran pantalla de esta.

Los *best sellers* con adaptaciones cinematográficas más referidos por los alumnos son los libros de Federico Moccia (*Tres metros sobre el cielo*, *Tengo ganas de ti* y *Perdona si te llamo amor*), la trilogía de *Los Juegos del hambre* de Suzanne Collins (*Los juegos del hambre*, *En llamas* y *Sinsajo*) y *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne. Asimismo, tienen una especial relevancia las referencias a los *best sellers* con adaptaciones televisivas como *El tiempo entre costuras* de María Dueñas, la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meller (*Crepúsculo*, *Luna Nueva*, *Eclipse*, *Amanecer...*) y *Juego de tronos* de George R. R. Martin. Se mencionan también ampliamente otros autores superventas como Carlos Ruiz Zafón (*La sombra del viento*, *El juego del ángel*, *Marina...*) y Albert Espinosa (*Todo lo que podríamos haber sido tú y yo si no fuéramos tú y yo*, *Si tú me dices ven lo dejo todo... pero dime ven*, etc.).

Es digno de mención el hecho de que muchos estudiantes no recuerdan bien los títulos y/o los autores de los libros que afirman haber leído –expresan abiertamente que no los recuerdan, eluden su escritura o escriben mal el autor, confunden unos autores con otros, etc.– y aseguran haber leído por placer libros clásicos que suelen ser lecturas obligatorias en Secundaria (p. ej., *El Conde Lucanor* o *El Lazarillo de Tormes*), lo que plantea serias dudas acerca de la veracidad de estas manifestaciones y de la voluntariedad de las lecturas referidas.

Al igual que en los estudios de Granado y Puig (2014) y Munita (2014), la mayoría de los títulos recopilados se repiten. Se encuentra, por tanto, poca variedad en los títulos, a pesar de tratarse de lecturas voluntarias. Como señalan Granado y Puig (2014), aludiendo a un libro de Gómez Yebra: “En cuanto a los títulos citados, se observa que la literatura que frecuentan nuestros sujetos se centra fundamentalmente en productos de consumo muy publicitados, lo que constituye un síntoma de lector inmaduro o de corta trayectoria” (Gómez Yebra: 2008, p. 105). En este mismo sentido se manifiesta Munita, quien considera que los maestros en formación inicial tienen una “competencia literaria ilusoria” (Munita: 2014, p. 473), no son conscientes de esta homogenización del corpus de sus lecturas, sino que, por el contrario, muchos de ellos se autoperciben como lectores que “gustan de un amplio abanico bibliográfico cuando en verdad se refieren a un corpus muy reducido, restringido a *best sellers*, a la literatura juvenil, y acaso, a la novela policial” (Munita: 2014, p. 472).

El análisis estadístico revela que existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los datos relativos a los dos primeros cursos y a los dos últimos respecto de las categorías en las que se clasificaron las lecturas realizadas por los participantes en el último verano ( $\chi^2(6, N = 1043) = 17.33, p < .01$ ). Como puede apreciarse en la tabla 2, destaca el hecho de que en los cursos iniciales es mayor el porcentaje de estudiantes que confirma no haber leído nada en el verano anterior y en los cursos finales es superior el porcentaje de futuros maestros que afirma haber leído un libro completo o varios libros.

	Cursos iniciales (1.º y 2.º)	Cursos finales (3.º y 4.º)
NC	2,2	0,5
No leyeron nada	17,1	10,3
Solo leyeron periódicos y revistas	2,6	2,9
Se quedaron a mitad de un libro	1,3	1,0
Leyeron un libro completo	28,8	30,5
Leyeron varios libros	46,5	52,7
Otras respuestas	1,5	2,1

Tabla 2. Clasificación de la muestra en función de las lecturas realizadas en el último verano y el curso (en porcentajes)

### Satisfacción asociada a la lectura

Sin duda alguna, la constancia que demanda la adquisición y el mantenimiento de la lectura como hábito está sujeta a la obtención de alguna forma de satisfacción (Felipe y Barrios: 2016); como argumentan Larrañaga y Yubero:

Si entendemos el hábito lector con la doble acepción que contiene el concepto de hábito: como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida. Ello supone, sin duda, una intencionalidad en la acción, una orientación positiva hacia el libro, que ha de llevar implícito algún tipo de satisfacción personal que refuerce el hecho de ser lector (Larrañaga y Yubero: 2005, p. 43).

En esta investigación se requirió a los alumnos que identificasen el grado de satisfacción que asocian a la lectura mediante una pregunta abierta inspirada en una del mismo tipo incluida en el cuestionario de Applegate



y Applegate (2004). Las respuestas se categorizaron en una escala desde “Ninguna satisfacción” a “Mucha satisfacción”.

Podemos extraer de los datos recabados que un alarmante 17,5% del alumnado afirma obtener poca o no obtener ninguna satisfacción al leer, un 20,1% manifiesta que asocia una “Satisfacción media” a la lectura y un 62,3% declara alcanzar una satisfacción considerable (“Bastante” o “Mucha satisfacción”, 29,2% y 33,1%; respectivamente) cuando lee.

Siguiendo la categorización de Applegate y Applegate (2004) y Applegate et al. (2014), los hallazgos obtenidos en nuestro estudio a partir de esta pregunta señalan que un 62,3% de los futuros docentes participantes son lectores entusiastas, frente a un 37,6% de lectores no entusiastas. Estos datos, a pesar de no ser satisfactorios, son más positivos que los obtenidos por Applegate y Applegate (2004) y Applegate et al. (2014), en los que el porcentaje de lectores entusiastas suponía tan solo el 37,6% y el 46,6% de la muestra, respectivamente.

Del análisis estadístico realizado se desprende que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los primeros dos cursos del Grado y de los dos últimos respecto de la satisfacción que asocian a la lectura ( $\chi^2(6, N = 1043) = 8.53, p = .07$ ) aunque, como puede observarse en la tabla 3, en los cursos finales el porcentaje de quienes declaran sentir poca o ninguna satisfacción es inferior al de los cursos iniciales y, consecuentemente, es también superior el porcentaje de quienes asocian bastante o mucha satisfacción entre los cursos 3.º y 4.º.

	Cursos iniciales (1.º y 2.º)	Cursos finales (3.º y 4.º)
Ninguna satisfacción	5,0	2,6
Poca/alguna satisfacción	16,0	12,2
Satisfacción media	20,3	20,0
Bastante satisfacción	27,5	30,6
Mucha satisfacción	31,2	34,6

Tabla 3. Clasificación de la muestra en función de la satisfacción asociada a la lectura y el curso (en porcentajes)

### El perfil lector de los futuros profesores de Educación Primaria e Infantil

Este aspecto es fundamental para nuestra investigación ya que es nuclear entender que el enfoque de la política educativa debe enfatizar en las cualidades y destrezas que han de alcanzar los estudiantes partiendo siempre de la participación del docente como ente facilitador de la enseñanza (Freire et al.: 2018) y, dado que el niño imita, es el profesor quien ha de servir de ejemplo viviente para el fomento de la lectura.

Recordemos que el desarrollo académico es acumulativo y comienza en esta etapa, por lo que corroboramos la importancia de la lectura y, concordando con Núñez et al. (2018, p. 42), afirmamos que “el rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos” por lo que no solo las nuevas políticas educativas necesarias para la mejora de la afición por la lectura han de recaer exclusivamente en el profesorado, pero sí conviene analizar su importancia.

Así, mediante una pregunta cerrada extraída de la investigación de Granada et al. (2009), se requirió a los futuros maestros que escogiesen entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados.

Para los lectores empadernados, la lectura es una parte esencial de su cotidianidad, buscan un espacio diario para esta en sus momentos de ocio, aunque sean breves, y “atribuyen a su relación lectora una dimensión afectiva y emocional que denota bienestar, amor, placer; estos sentimientos crean esos lazos de dependencia con la lectura” (Granada: 2009, p. 185). Únicamente un 6,7% de los participantes de nuestra muestra manifiesta considerarse ‘lector/a empadernado/a’.

Los lectores habituales son asimismo lectores frecuentes; sin embargo, no poseen una dependencia afectiva con la lectura, leen en los momentos que encuentran disponibles y “su hábito no se circunscribe a la lectura literaria sino que también apela a otro tipo de intereses lectores” (Granado: 2009, p. 185) y con frecuencia justifican su hábito basándose en los beneficios que posee la lectura. Un 25,8% de los futuros maestros participantes se declara ‘lector/a habitual’.

Los lectores de vacaciones recurren a la lectura literaria tan solo en periodos vacacionales, porque es cuando sus responsabilidades académicas o laborales se lo permiten, y el resto del año leen libros para completar su formación. Los lectores ocasionales, por su parte, “son más heterogéneos que los de vacaciones aunque todos se autodefinen por una lectura esporádica, infrecuente” (Granado: 2009, p. 185). Algunos de estos lectores consideran que su hábito es intermitente, intercalando periodos más prolíficos con otros de ausencia lectora. Sin embargo, la mayor parte de ellos manifiesta que solo lee por obligación, por un interés concreto o por aburrimiento. Por ello, “son bastante más selectivos en cuanto a tiempos, condiciones y tipos de lectura que los perfiles anteriores. No hay hábito ni una relación afectiva de enganche claro hacia la lectura” (Granado: 2009, p. 185). Un 60,7% de la muestra se percibe como lector esporádico (‘Ocasional’ o ‘De vacaciones’; 34,8% y 25,9%, respectivamente).

Un porcentaje no desdeñable –un 6,8%– declaró que no le gusta la lectura. Estos estudiantes tan solo leen por obligación, por motivos académicos, y raramente leen por ocio algo que les atraiga o les interese mucho, puesto que la lectura les resulta aburrida, no ha logrado despertar su interés, “porque la obligatoriedad les ha resultado contraproducente, porque prefieren cualquier otra actividad o no son capaces de hacer el esfuerzo que la lectura supone para una tarea que no les resulta atractiva” (Granado: 2009, p. 185).

Los datos de nuestra investigación guardan cierta similitud con los obtenidos en el estudio de Granado (2014) –también con estudiantes de Magisterio– en el que un 6,9% se declara lector empedernido, un 6,1% admite que no le gusta la lectura, el 37,9% se califica como lector ocasional, el 29,5% como lector habitual y el 37%, como lector de vacaciones.

Por su parte, el estudio de Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) –en el que participaron estudiantes de Magisterio de 10 universidades españolas– concluye que menos de uno de cada diez futuros maestros (en concreto, el 7,7%) es lector habitual y cuatro de cada diez está entre los no lectores y los denominados “falsos lectores”, es decir, que, carentes de hábitos de lectura consolidados, “han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría” (Larrañaga y Yubero: 2005, p. 55).

Esta interpretación es consistente con los resultados del estudio realizado por McKool y Gespass (2009) con 65 docentes de Primaria, en el que se encontró que, aunque los docentes valoran la lectura como actividad de ocio, únicamente algo más de la mitad de la muestra –el 58% de los participantes– leía más de 10 minutos al día en su tiempo libre. Además, en términos de tiempo de dedicación, la lectura –con 22 minutos de dedicación de media– ocupaba el penúltimo lugar entre las ocho actividades de ocio por las que se les preguntaba.

En un estudio más reciente, llevado a cabo en dos universidades españolas con una muestra total de 861 futuros docentes, Elche y Yubero (2019) hallan un 6,3% de estudiantes que afirman que no leen, un 69,3% que se considera en la categoría de lectores ocasionales (ocasional o de vacaciones) y un 21,7% que se autopercibe como lector habitual. El porcentaje de estudiantes que se sienten identificados con el perfil de lector empedernido es muy inferior al de nuestra muestra, un 2,7%.

Con respecto a la relación entre el perfil lector de los participantes y el estadio en el que se encuentran realizando sus estudios, el análisis estadístico encuentra diferencias significativas ( $\chi^2(4, N = 1043) = 24.58, p < .01$ ). Como puede observarse en la tabla 4, los estudiantes de los últimos cursos (3.º y 4.º) afirman, en un porcentaje menor, que no les gusta la lectura o que son lectores ocasionales y se declaran lectores habituales en un porcentaje mayor que los alumnos de cursos iniciales (1.º y 2.º). Curiosamente, el porcentaje de lectores empedernidos desciende ligeramente en los cursos finales, lo que podría ser debido a una mayor presión académica al final de la carrera.

	Cursos iniciales (1.º y 2.º)	Cursos finales (3.º y 4.º)
No me gusta la lectura	8,7	5,3
Lector/a ocasional	40,7	30,1
Lector/a de vacaciones	23,2	28,1
Lector/a habitual	20,3	30,1
Lector/a empedernido/a	7,1	6,4

Tabla 4. Clasificación de la muestra en función del autoconcepto de perfil lector y el curso (en porcentajes)

## CONCLUSIONES

Los planes de estudio aquí contrastados, pertenecientes a cinco de las más importantes universidades españolas con estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria, apuntan hacia una tendencia políticamente comprometida con el desarrollo de técnicas y herramientas tendentes a generar hábitos lectores a través de la motivación en las aulas y el ejemplo del profesorado, pero los resultados obtenidos hasta la fecha nos obligan a considerar una reforma efectiva en dicho sentido.

Por ello, entendemos que este estudio representa una valiosa aportación al corpus de investigaciones en el ámbito de las políticas educativas futuras sobre prácticas lectoras y las concepciones que sobre la lectura alberga el colectivo de futuros docentes. Además, incorpora el reconocimiento de un factor autorreflexivo como es el de la influencia del formador en ellas, que no ha sido explorado con anterioridad en nuestro contexto. Sirva por ello este trabajo de campo como contraste para nuevos investigadores que deseen evaluar las políticas educativas existentes en los diversos países de habla hispana.

En concreto, de los resultados obtenidos en esta investigación se desprende que existe una gran coherencia con anteriores estudios tanto nacionales como internacionales en torno a las prácticas lectoras de los futuros docentes y a su autopercepción como lectores. Por ello afirmamos que las políticas de incentivación lectora no han obtenido los frutos deseados. A este respecto, se confirma lo insuficiente de la consolidación de los hábitos lectores que manifiesta un amplio número de los docentes en su formación inicial y la escasa presencia de la lectura como actividad de ocio entre este colectivo.

Se destaca la reducida satisfacción que un elevado porcentaje de los participantes afirma obtener al leer y que únicamente algo más de un tercio se autocalifique como 'lector habitual' o 'lector empedernido'.

Añadimos que el hecho de que los títulos que la mayoría de los encuestados recuerda haber leído sean superventas –muchos de ellos objeto de adaptaciones recientes cinematográficas o televisivas– es indicativo, además, de su limitada madurez lectora y confirma la existencia de un elevado porcentaje de 'lectores débiles' entre los futuros docentes e incluso sugiere un intento por edulcorar sus respuestas al remitirse a textos populares cuyo título y contenido casi todos conocemos referencialmente sin haberlos leído.

Finalmente, concluiremos que los resultados muestran una dicotomía entre los dos primeros cursos del Grado y los dos últimos, evidenciada esta en los términos estadísticos, ya que los estudiantes de los últimos cursos declaran tener unas prácticas lectoras más arraigadas por presentar un perfil asociado a hábitos de lectura más sólidamente asentados.

Estas conclusiones, no obstante, han de ser interpretadas con cautela por varios motivos relacionados con las limitaciones del propio estudio. Una de ellas es el sesgo al alza en las respuestas derivado de la búsqueda de aceptación social intrínseca a las respuestas esperables en alumnos universitarios, motivado por la intención –consciente o inconsciente– del participante de dar una imagen de sí mismo socialmente más apreciada, a pesar de haberse garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos a fin de minimizar este efecto. El segundo motivo deriva de que para contar con un universo homogéneo (geográfica y culturalmente) los datos se obtuvieron en una única institución –Universidad de Málaga–, lo que limita la

generalización de los datos al conjunto de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria en España. Este aspecto, no obstante, quedó minimizado al contrastar los datos obtenidos con varios trabajos previos, citados al principio de este artículo, cuyos resultados eran muy similares, por lo que se pueden generalizar estas conclusiones sin riesgo a caer en desvíos apreciables en su contenido.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALIAGAS, C., CASTELLÀ, J. M. y CASSANY, D. (2009). "Aunque lea poco soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura", *Ocnos*. Nº. 5, pp. 97-112.
- ALONSO, P. y LOBATO, H. (2004). "Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo", *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Nº. 16(1), pp. 63-79.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y DIEGO-MANTECÓN, J. M. (2019). "¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora", *Revista Complutense de Educación?*, Nº. 30(4), pp. 1083-1096.
- AGEE, J. (2005). "Literacy, aliteracy, and lifelong learning", *New Library World*. Nº. 106, 1212/1213, pp. 244-252.
- APPLEGATE, A. J. y APPLEGATE, M. D. (2004). "The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*. Nº. 57(6), pp. 554-563.
- APPLEGATE, A. J., APPLEGATE, M. D., MERCANTINI, M. A., MCGEEHAN, C. M., COOB, J. B., DEBOY, J. R., MODLA, V. B. y LEWINSKI, K. E. (2014). "The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students", *Literacy Research and Instruction*. Nº. 53(3), pp. 188-204.
- ASSELIN, M. (2000). "Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature", *Reading Psychology*. Nº. 21(1), pp. 31-55.
- ASSELIN, M. (2004). "Supporting sustained engagements with texts", *Teacher Librarian*. Nº. 31(3), pp. 51-52.
- BEERS, G. (1996). "No time, No interest, No way! The 3 Voices of Aliteracy", *School Library Journal*. Nº. February, pp. 30-33.
- BENEVIDES, T. y PETERSON, S. S. (2010). "Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers", *Journal of Education for Teaching*. Nº. 36(3), pp. 291-302.
- CALVO, E. (2006). "Periodistas y profesores como transmisores de conocimiento", *Revista de comunicación de la SEECI*. Nº. 13, pp. 20-31.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente", *Lenguaje y textos*. Nº. 38, pp. 37-45.
- CREMIN, T., BEARNE, E., MOTTRAM, M. y GOODWIN, P. (2008). "Primary teachers as readers", *English in Education*. Nº. 42(1), pp. 8-23.
- DILLINGOFSKI, M. (1993). "Turning teachers into readers: The teachers as readers project", *School Library Journal*. Nº. 39, pp. 31-33.
- DRAPER, M. C., BARKSDALE-LADD, M. A. y RADENCICH, M. C. (2000). "Reading and writing habits of preservice teachers", *Reading Horizons*. Nº. 40, pp. 185-203.
- DREHER, M. J. (2002). "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*. Nº. 56(4), pp. 338-340.

- DUBOIS, M. E. (1990). "El factor olvidado de la formación de los maestros", *Lectura y Vida*. N°. 4, pp. 32-35.
- DUEÑAS, J., TABERNERO, R., CALVO, V. y CONSEJO, E. (2014). "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores", *Ocnos*. N°. 11, pp. 21-43.
- DUSZYNSKI, M. (2006). "L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale", *Carrefours de l'éducation*. N°. 1(21), pp. 17-29.
- ELCHE, M. y YUBERO, S. (2019). "La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado en Educación Infantil y Primaria en formación", *Bordón*. N°. 71(I), pp. 31-45.
- FELIPE, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga.
- FELIPE, A. y BARRIOS, E. (2016). "Futuros docentes ante la lectura: Hábitos, experiencias y autopercepciones", en: *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas*. Editorial Universitat Politècnica de València, Valencia. pp. 53-68.
- FREIRE, J. L., PÁEZ, M. C., NÚÑEZ, M., NARVÁEZ, M. e INFANTE, R. (2018). "El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo", *Revista de Comunicación de la SEECI*. N° 45, pp. 75-86.
- GALLEGO, G. y VIDAL, S. (2018). "El valor o la virtud en la educación", *Vivat Academia, Revista de Comunicación*. N°. 145, pp. 23-39.
- GÓMEZ YEBRA, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Fundación ECOEM, Sevilla.
- GRANADO, C. (2014). "Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes", *Cultura y Educación / Culture and Education*. N°. 26(1), pp. 44-70.
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2014). "¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan", *Ocnos*. N°. 11, pp. 93-112.
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2015). "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente", *Ocnos*. N°. 13, pp. 43-63.
- GRANADO, C., PUIG, M. y ROMERO, C. (2009). "Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: Hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora". Proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla financiado por el Pacto Andaluz del Libro y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- GUPTA, R. (2004). "Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers". *Journal of Education for Teaching*. N°. 30(1), pp. 67-78.
- GUTHRIE, J. T. y ANDERSON, E. (1999). "Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers", en: *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*. Teachers Colleges Press, New York. pp. 17-45.
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'", *Ocnos*. N°. 1, pp. 43-60.
- LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM, Madrid.

- LESLEY, M., WATSON, P. y ELLIOT, S. (2007). "“School” reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers", *Journal of Adolescent y Adult Literacy*. Nº. 51(2), pp. 150-162.
- MAGRO, M. y CARRASCAL, S. (2019). El Design Thinking como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México, *Vivat Academia, Revista de Comunicación*. Nº 146, pp. 71-95.
- MANNA, A. L. y MISHEFF, S. (1987). "What teachers say about their own reading development", *Journal of Reading*. Nº. 31, pp. 160–168.
- MCKOOL, S. S. y GESPASS, S. (2009). "Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers’ personal reading habits affect instructional practices", *Literacy Research and Instruction*. Nº. 48, pp. 264-276.
- MORAWSKI, C. y B.S. BRUNHUBER (1995). "Teachers’ early recollections of learning to read: Applications in reading teacher education in the content areas", *Reading Research and Instruction*. Nº. 34, pp. 315-331.
- MORENO, F. M. (2015). "Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil", *Vivat Academia, Revista de Comunicación*. Nº 133. pp. 12-25.
- MORRISON, T. G., JACOBS, J. S. y SWINYARD, W. R. (1999). "Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms?", *Reading Research and Instruction*. Nº. 38(2), pp. 81-100.
- MOUR, S.I. (1977). "Do teachers read?", *The Reading Teacher*. Nº. 30, pp. 397-401.
- MUNITA, F. (2014). "Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación", *Cultura y Educación*. Nº. 6(3), pp. 448-475.
- MUNITA, F. (2016). "Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora", *Ocnos*. Nº. 15(2), pp. 77-97.
- NATHANSON, S., PRUSLOW, J. y LEVITT, R. (2008). "The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers", *Journal of Teacher Education*. Nº. 59(4), pp. 313-321.
- NÚÑEZ, C., HERNÁNDEZ, V., JEREZ, D., RIVERA, D.; NÚÑEZ, M. (2018). "Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes", *Revista de Comunicación de la SEECI*. Nº. 47, pp. 37-49.
- PALÁU-SAMPÍO, D., GUTIÉRREZ-LOZANO, J. F. y GÓMEZ-MOMPART, J. L. (2016). "Ombudsman and active readers. Interaction and journalistic quality", *Revista Latina de comunicación social*. Nº. 71, pp. 1344-1364.
- PASCUAL, J. (2007). "Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas", en: *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Ediciones UCLM, Cuenca. pp. 421-428.
- PESTANO RODRÍGUEZ, J. M. (2000). "Planificación de los medios de comunicación en los procesos educativos", *Revista latina de comunicación social*. Nº 28. pp. 1-6
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- POWELL-BROWN, A. (2003/2004). "Can you be a teacher of literacy if you don’t love to read?", *Journal of Adolescent y Adult Literacy*. Nº. 47, pp. 284-288.
- POWERS, S. W., ZIPPAY, C. y BUTLER, B. (2006). "Investigating connections between teacher beliefs and instructional practices with struggling readers", *Reading Horizons*. Nº. 47(2), pp. 121-157.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Y. M. (2017). "Reconceptualización de la educación en la era digital: educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro. Factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento", *Revista de Comunicación de la SEECI*. N° 42, pp. 85-118.

RODRÍGUEZ, M. J., HERRADA, G. y HERNÁNDEZ, A. (2019). "Evaluación de las estrategias de comprensión lectora de la formación Inicial de maestros: influencia del momento formativo y del formato textual sobre el producto-resumen", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, N° 23(3), pp. 431-451.

SULENTIC-DOWELL, M. M., BEAL, G. D. y CAPRARO, R. M. (2006). "How Do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers?", *Reading Psychology*. N° 27(2-3), pp. 235-255.

SWEET, A. P., GUTHRIE, J. T., y NG, M. M. (1998). "Teacher perceptions and student reading motivation", *Journal of Educational Psychology*. N° 90, pp. 210-223.

TABOADA, A. y BUEHL, M. M. (2012). "Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read", *Teachers and Teaching*. N° 18(1), pp. 101-122.

TIMMESCH, T. (1984) (ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. AEI Press, New York.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. (2009). "El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios", en: *Prácticas de lectura y escritura*. Editora da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. pp. 115-136.

## **BIODATA**

**Andrea FELIPE MORALES:** Es licenciada en Filología Hispánica por la Universitat de les Illes Balears (España) y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Málaga (España). En la actualidad es profesora en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga (España) y componente del grupo de investigación Dilingua (HUM253). Sus últimos títulos publicados son "Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios" (en coautoría), en *Investigaciones Sobre Lectura*; "Modos y medios de acceso a la lectura de maestros en formación inicial", capítulo de libro de la editorial Gedisa; y "El hábito lector y su transmisión: espiral de (no) lectores", capítulo de libro de la editorial Octaedro.

**Elvira BARRIOS:** Es licenciada en Filología Inglesa. Obtuvo el grado de Master of Arts en Teaching English as a Foreign Language por la Universidad de Reading (Reino Unido) y el de doctorado por la Universidad de Granada (España). Es Profesora Titular en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga (España). Sus últimos títulos publicados son "A Systematic Review on Evidences Supporting Quality Indicators of Bilingual, Plurilingual and Multilingual Programs in Higher Education" (en coautoría), en *Educational Research Review*, "CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: An analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia" (en coautoría), en *The Language Learning Journal*.

**David CALDEVILLA DOMÍNGUEZ:** Es Licenciado y Doctor en CC. de la Información (Comunicación Audiovisual por la U. Complutense). Diplomado en Magisterio (U. de Zaragoza). Profesor Titular en la Universidad Complutense en el Grado de Publicidad y RR.PP. y en el Máster Oficial de Comunicación audiovisual. Dos Sexenios (2006-2018). Docente en: U. Complutense, U. Europea de Madrid, IED, ESERP e IPAM (Oporto-Portugal-). Ha impartido más de 20 asignaturas. Profesor en varios títulos propios. Investigador Principal (I. P.) del Grupo Complutense de Investigación en Comunicación 'Concilium' con nº 931.791. Investigador en 15 proyectos de investigación oficiales. Autor de 102 artículos científicos en revistas, de 55 capítulos de libros y de 6 libros completos: *Asturias y La Rioja, una historia común, El sello de Spielberg, Cultura y RR.PP., Manual de Relaciones Públicas, Las RR.PP. y su fundamentación y La cara interna de la comunicación empresarial*. Director de 5 tesis doctorales (2 con mención europea).