



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Granado, Cristina; Puig, María
¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los
títulos de libros que evocan
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 11, enero-junio, 2014, pp. 93-112
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FECHA DE RECEPCIÓN:

17/11/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

20/03/2014

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Educación lectora; hábitos lectores; formación del profesorado; selección de lecturas.

KEYWORDS

Reading education; reading habits; teacher education; reading choices.

CRISTINA GRANADO

e-mail: cgalonso@us.es

MARÍA PUIG

e-mail: mpuig@us.es

1 Este trabajo forma parte del proyecto “Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora” financiado por PAPEL (Pacto Andaluz por el Libro), Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.

¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan¹

What do future teachers read? A study of the teacher as reader through the book titles they bring up

CRISTINA GRANADO

Universidad de Sevilla

MARÍA PUIG

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Existe cada vez más evidencia empírica sobre el hecho de que formar lectores requiere docentes lectores. Por un lado, la relación personal que los docentes mantienen con la lectura influye en el tipo de prácticas de educación lectora que ofrecen en su aula y, por otro, en las creencias que sobre el valor de la lectura mantienen y transmiten a sus estudiantes; esto es, hay una confluencia entre el sujeto lector y el sujeto didáctico que el enseñante es. En este trabajo se ha explorado el potencial que ofrece el estudio de los tres últimos títulos de libros que los futuros maestros y maestras declaran haber leído para comprender parte de su identidad como lectores. La muestra estuvo formada por más de mil estudiantes del último curso de Magisterio de tres universidades públicas. Los resultados revelan que mantienen una relación tibia con la lectura y una motivación extrínseca hacia la práctica lectora: son lectores inmaduros, de libros de moda de gran impacto mediático y de textos prescritos por sus estudios; se analiza también la representación que de la lectura se hacen a través de los títulos evocados. Se concluye acerca de la necesidad de abordar desde su formación inicial como maestros la tarea de reeducar su relación con la lectura.

ABSTRACT

Nowadays, there are more and more findings of educational research that show that a reader teacher is necessary to educate readers at school. On the one hand, the personal relation that teachers have with reading exerts an influence on the kind of instructional reading practices they offer in their classroom. On the other hand, teachers' beliefs on reading worth that they convey to their students are also connected to their own reading habits; so the reader and the educational person converge into the teacher. This work explores the potential embedded in the study of the last three books that future teachers declare they have read as an indicator of their own identity as readers. More than thousand pre-service teachers of three public universities were surveyed. The results reveal that these subjects are not closely involved in reading and that and they show an extrinsic motivation towards the reading; they are immature readers, they read best-sellers or fashionable books and writers and they basically read the compulsory readings at university. Their concept of respectable reading is analysed through the titles they bring up. Promoting better habits towards reading is proposed as a pre-service teacher education goal.

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*, 11, 93-112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Introducción

Los estudios sobre los hábitos lectores de los maestros y maestras convergen en mostrarnos un perfil de lector débil. Los resultados de estos estudios revelan que son pocos los que leen con frecuencia lecturas personales y/o profesionales (Benavides & Peterson, 2010; Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin, 2008; Tenti-Fanfani, 2005) y pocos los que contemplan la lectura como un placer (Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008), que dan escaso valor a la lectura en sus vidas (Mueller, 1973), que apenas utilizan las bibliotecas (Cremin *et al.*, 2008; Marchesi & Miret, 2005; Romero, 2007; Tenti-Fanfani, 2005), o que se limitan a leer lo que su trabajo les exige (Tovar, 2009). En el caso de los estudiantes de maestro, los resultados de los estudios realizados sobre su perfil lector muestran también la debilidad de la relación que mantienen con la lectura (Applegate & Applegate, 2004; Gupta, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Munita, 2012; Granado, 2014). En estos estudios se detectan, además de un escaso hábito lector, porcentajes preocupantes de futuros docentes que abiertamente expresan su desafección hacia la lectura y el uso meramente instrumental que hacen de ella en su condición de estudiantes.

Contamos cada vez con más evidencias acerca de la influencia que ejerce la relación que los docentes mantienen con la lectura como lectores sobre sus prácticas docentes vinculadas a esta; dicho de otro modo, en las prácticas de educación lectora que propone un docente convergen el sujeto lector y el sujeto didáctico que como enseñante es. Esta influencia justifica nuestra preocupación por estos datos y nos lleva a plantearnos de qué manera podríamos a través de la formación inicial de los maestros alterar esta situación. Profundizar en la comprensión de su identidad lectora, definida por Duszynski (2006) como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus gustos, su comportamiento lector, su postura como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo -lo que le otorga un carácter dinámico y, por tanto, susceptible de cambio- puede ofrecernos pistas al respecto. En este trabajo, dentro de ese conjunto de relaciones con la lectura que define la identidad de lector de los docentes, se decidió analizar qué leen los futuros maestros y maestras a través del análisis de los tres últimos títulos de libros que manifiestan haber leído; de este modo, también se pretende estudiar el potencial de este indicador para el estudio de la identidad lectora de los docentes.

El docente como lector y formador de lectores

El interés por el estudio de la identidad lectora de los docentes en sus muy diversas dimensiones ha ido creciendo en los últimos años alentado por la inquietud que generan los datos sobre el docente como sujeto lector unida, probablemente, a una duda compartida por aquellos que se ocupan y preocupan de la educación lectora de las nuevas generaciones: ¿se puede formar lectores cuando se mantiene una relación débil con la lectura?

En el campo de la educación literaria, la respuesta es contundente. Hay un consenso casi unánime en que la relación personal con personas aficionadas a la lectura es un motor de radical importancia: la afición a leer se contagia por emulación (Argüelles, 2005; Petit, 2001). Para Mata (2004), es primordial dar a los alumnos razones y ejemplos que avalen su deseo de leer, para lo cual es ineludible que los propios profesores los tengan y sean un modelo de lector.

En el campo de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura se van recogiendo evidencias que respaldan dicha afirmación. Por un lado, encontramos resultados que avalan la relación entre el perfil lector de un docente y las prácticas de educación lectora que ofrece en el aula. Así, estudios centrados en el profesor como lector encuentran que aquellos docentes que presentan un mayor hábito de lectura utilizan mayor número de estrategias instruccionales consideradas como buenas prácticas para el fomento del placer lector (leer en voz alta a su alumnado, trabajar con este en bibliotecas, recomendar lecturas, usar tiempo de clase para la lectura independiente, hablar de libros, etc.) (McKool & Gespass, 2009; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999). Otros estudios revelan cómo las propias prácticas lectoras de los docentes (lectores que disfrutan leyendo, lectores reacios a leer, lectores implicados activamente en la construcción de significados a partir del texto o lectores superficiales que se limitan a extraer información de este) son trasladadas al aula (Gupta, 2004; Ruddell, 1995).

Esta relación entre las prácticas lectoras del profesorado y las prácticas docentes de lectura que ofrecen en el aula está mediada, en parte, por las creencias que en torno a la lectura generan los maestros. Por un lado, existe evidencia de que las creencias de los docentes sobre el contenido que ha de ser enseñado sirve de filtro a la hora de imaginar y decidir qué experiencias de aprendizaje planear y ofrecer a sus alumnos (Clark & Peterson, 1986; Genishi, Ryan, Ochsner & Yarnall, 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). En el caso de la lectura, trabajos como el de Asselin (2000) y el de Gupta (2004), realizados con docentes en formación, o estudios como el de Lim (2010), desarrollado con profesores en activo, encuentran relación entre las creencias que los sujetos sostienen en torno a la lectura y su actuación docente en esta misma área. En nuestro contexto, Munita (2013) encontró que había diferencias entre el perfil de lector literario de estudiantes de Magisterio y el modo de concebir su labor de mediación en la formación de lectores.

Por otro lado, las creencias, como señala Abelson (1979), incluyen gran cantidad de material episódico procedente de la propia experiencia personal y tienen una base fundamentalmente afectiva y evaluativa. Los docentes 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. Contamos con datos que revelan que una relación intensa o vital con la lectura se asocia a una motivación intrínseca por dicha práctica (Applegate & Applegate, 2004; Sainsbury & Schagen, 2004;

Wigfield & Guthrie, 1997): la lectura se contempla como una actividad valiosa en sí misma por el placer que produce. Y la principal fuente de satisfacción para el lector es la construcción de “experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto” (Sanjuán, 2011, p. 94). Por el contrario, una relación débil refleja una motivación extrínseca vinculada a la consideración de la lectura como actividad instrumental; probablemente, este tipo de relación muestra dificultad para generar experiencia a partir de la lectura y, por tanto, para disfrutar de esta. Esa relación intensa o débil con la lectura, generada por una personal historia de encuentros o desencuentros con los libros, puede funcionar, por tanto, como indicador de una relación afectiva determinada con la lectura y como indicador de la atribución de un valor intrínseco o instrumental a la misma por parte de los docentes, lo que vendría a conformar el componente evaluativo de las creencias. Estos componentes afectivo y evaluativo pueden exhortar al profesorado a trabajar la lectura de un modo u otro, con un propósito u otro; en concreto, una relación tibia por parte del docente con la lectura o una mera orientación a esta como tarea, como objeto de trabajo, resultan problemáticas para generar motivación intrínseca por la lectura en niños y niñas (Applegate & Applegate, 2004; Benavides & Peterson, 2010; Ferreyro & Stramiello, 2008).

Dicho de otro modo, las experiencias de lectura vividas generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora -unas creencias- y devendrán en unos hábitos lectores; en el caso de los docentes, creencias y hábitos condicionarán sus prácticas docentes de lectura. Esto es, ese conjunto de relaciones con la lectura construidas a lo largo del tiempo constituyen la identidad lectora de los docentes desde la cual, en gran medida, abordan su tarea de formar lectores.

Libros leídos o evocados: su aportación al estudio de la identidad lectora de los docentes

Los libros leídos es un indicador que pocas veces se utiliza para conocer la relación con la lectura de un grupo social. Sin duda, la propia dificultad para la sistematización de este tipo de datos ha llevado a desconsiderarlo como indicador. En el caso de los docentes, encontramos, no obstante, algunos estudios que lo han empleado junto con otros indicadores, probablemente, porque en el caso de la identidad lectora de los docentes conocer su bagaje de lecturas o los hitos que marcaron su trayectoria como lectores resulta especialmente significativo. Sanjuán (2011), en su análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria, interpela a estudiantes de Magisterio por aquellos libros leídos durante la infancia y la adolescencia que marcaron su experiencia lectora. Díaz-Plaja y Prats (2012) exploran las referencias a lecturas realizadas también durante los años de escolares por estudiantes de dos másteres vinculados a la formación de mediadores de lectores, entre los cuales se hallan maestros, como estrategia para exhortar a la reflexión sobre su propia

formación como lectores. En el uso de narrativas en la investigación sobre la relación de docentes con la lectura, estos evocan en ocasiones títulos de libros leídos que ayudan a deducir aspectos de su perfil lector (Munita, 2013).

Pero los estudios sobre las prácticas de lectura evalúan más la representación que los lectores se hacen de la lectura y de su relación con ella que sus prácticas reales (Mauger, 2004). Así, encontramos trabajos que analizan el significado que tiene recordar o evocar ciertas lecturas y olvidar u obviar otras. Chartier (2004), en su estudio sobre la memoria y el olvido de las lecturas realizadas por docentes en formación, optó por preguntar abiertamente por los títulos de los libros leídos recientemente y sistematizarlos de manera inductiva. Los resultados de este trabajo le llevaron a afirmar que son aquellos textos que se leen de manera lineal, es decir, desde el principio al fin, los que se leen de manera libre y sin obligación, y los que se compran o son prestados los que se recuerdan más fácilmente, los que son evocados con más intensidad y se nombran correcta e íntegramente. Esto le lleva a concluir que el concepto de lectura sigue estando asociado al de lectura integral y personal; recordar las lecturas realizadas es un síntoma del valor que se les concede. Détrez (2004) concluye en el mismo sentido: aquellos sujetos que no citan ningún título cuando abiertamente se les pregunta por las últimas lecturas realizadas son los que mantienen una relación más débil con la lectura.

Para Donnat (2004), hay una tendencia al olvido de aquellos géneros de lectura que se consideran menos legítimos o de menor prestigio y dentro de ellos distingue la literatura “útil”, aquella asociada a la necesidad, cada vez mayor, de estar informados y formados para el ejercicio profesional. Señala que es la fragmentación con que se aborda este tipo de lectura lo que lleva a desconsiderarla como lectura verdadera. También Munita (2012) asocia la evocación de un tipo de lectura en los relatos autobiográficos de futuros docentes a la legitimidad que le confieren; es decir, se evocan las lecturas consideradas declarables porque son estimadas como de mayor valor.

Además, no hay que olvidar que las lecturas concretas realizadas son experiencias que forman parte, sin duda, de ese material episódico sobre el que se construyen las creencias y que trazan el camino que como lectores se recorre (Pennac, 2006) y que conduce hasta la posición que como tales lectores hoy se ocupa.

Por todo ello, se decidió utilizar los títulos leídos como indicador para el estudio de la identidad lectora de los futuros docentes. Al centrar su atención en los libros leídos recientemente, también se buscó detectar la influencia de los estudios de maestro en la configuración del repertorio de lecturas declaradas. No obstante, hay que señalar que la escasez de estudios previos sobre esta variable nos mantuvo, al principio, bastante desorientadas en torno a lo que podíamos aprender con ello y que, solo tras el análisis de los datos, empezamos a distinguir el tipo de información que este indicador ofrece para comprender mejor parte de la identidad lectora de los futuros docentes.

Método

El trabajo que aquí se expone tiene como propósito analizar el potencial que ofrece el estudio de los tres últimos títulos de libros que los futuros maestros y maestras declaran haber leído para acercarnos a la comprensión de su identidad como lector. Dicho trabajo se enmarca en un estudio más amplio sobre las prácticas de lectura de los estudiantes de maestro que finalizaban sus estudios en las Universidades de Cádiz, Huelva y Sevilla. Para analizar las prácticas lectoras de estos sujetos se utilizaron indicadores como los tipos de texto que utilizaban y la frecuencia de su lectura, su autopercepción lectora, los modos de acceso a la lectura que emplean y la cuantificación o intensidad del hábito lector mediante variables como el número de libros de literatura y de formación leídos y el número de libros comprados anualmente y el número de horas diarias dedicadas a la lectura (los resultados de este estudio pueden consultarse en Granado, 2014). En este trabajo solo informamos sobre los resultados obtenidos en un indicador: qué leen los futuros docentes a través del análisis de los títulos de las tres últimas lecturas que dicen haber realizado. No obstante, interpretar los datos así obtenidos a veces requiere una visión más global del conjunto de datos recabados, lo que exige incorporar al discurso resultados obtenidos para otros indicadores utilizados.

Fueron encuestados un total de 1051 estudiantes de Magisterio, de los cuales el 84% tiene una edad comprendida entre 20 y 24 años y el 72,6% es mujer. También nos ayudan a describir la muestra datos como que el 39% de los sujetos encuestados proceden del ámbito rural, considerado como aquellas poblaciones de menos de 50.000 habitantes, y que un porcentaje mayoritario de padres (53,4%) y sobre todo de madres (67%) de estos estudiantes presenta un nivel formativo bajo (estudios primarios o sin estudios).

Se optó por el método de encuesta, ampliamente utilizado en los estudios de hábitos lectores con poblaciones de gran tamaño. En la presentación del instrumento se informaba sobre el propósito del estudio, antes indicado, insistiendo en la idea de que las prácticas lectoras abarcan cualquier uso de la lectura que se realice. De hecho, para indagar sobre los tipos de texto que frecuentan, se propusieron trece ítems que representan una visión amplia de lecturas de diverso contenido (literario, científico-técnico, divulgativo) y propósito (recreativo, formativo, informativo) lo que enmarcaba también la amplitud del concepto de lectura del que se partía. Para indagar sobre las lecturas concretas que realizan estos futuros docentes, se optó por solicitar que citaran los tres últimos títulos de libros leídos. Se les pedía, a su vez, que indicaran si la lectura de los mismos se realizó para uso personal o para uso profesional como docentes en formación; en este caso, debían indicar si la lectura se llevó a cabo por libre elección o por exigencia de sus estudios (ver Anexo).

La encuesta fue administrada presencialmente en el aula, tras solicitar permiso al profesorado correspondiente e informar al alumnado, también oralmente, de los objetivos del estudio.

Para el análisis de los títulos de libros leídos, se utilizó el sistema de categorías elaborado por Chartier (2004) en el estudio antes citado. Este sistema clasifica los títulos en función de un doble criterio: su contenido y su uso. Según su contenido, distingue lecturas de literatura y ficción, lecturas de información y documentación y lecturas de cultura general. Según su uso, cada una de estas lecturas puede tener a su vez un uso profesional, orientado a la futura labor docente de los encuestados, o un uso meramente personal. Del cruce de ambos criterios, surgen seis categorías que han sido definidas del siguiente modo:

Cuadro 1. *Categorías para el análisis de los tres últimos libros leídos por los futuros maestros*

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Literatura y ficción de uso profesional	Recoge aquellas obras literarias que, o bien tratan sobre la escuela de forma real (Ej. Diario de una maestra) o metafórica (Ej. El robot y la escuela), o son trabajados en la escuela, incluyendo así todo el campo de la literatura infantil y otras obras que, aunque no pertenezcan estrictamente a este género, son de referencia habitual en la escuela (Ej. Platero y yo). Incluye también referencias a paraliteratura.
Literatura y ficción de uso personal	Incluye cualquier obra literaria o paraliteraria leída como elección personal sin más finalidad que el disfrute y ocio.
Información y documentación de uso profesional	Agrupar aquellos textos que tienen por objeto adquirir información y formación acerca de las distintas temáticas implicadas en el ejercicio de la enseñanza: manuales y monografías sobre didáctica en general o sobre cualquiera de los aspectos que incluye esta, libros de texto escolares, etc.
Información y documentación de uso personal	Incluye libros sobre temas diversos cuya lectura tiene como propósito acercarse a una información de interés para el lector sobre cualquier temática: libros de cocina, de viajes, de autoayuda, etc.
Cultura general de uso profesional	Engloba aquellos textos que abordan temas escolares y sobre la educación, que no son normativos respecto de la enseñanza pero que vienen a ampliar el conocimiento y la comprensión del mundo educativo: libros de psicología, sociología, filosofía de la educación...
Cultura general de uso personal	Esta categoría recoge aquellas lecturas que tienen como objeto ampliar la comprensión del mundo en general a través de estudios o ensayos de política, historia, ciencia divulgativa, sociedad, etc.

Una vez categorizadas las referencias de libros citados por los estudiantes de maestro encuestados, se procedió al recuento de frecuencias y al análisis de contenido de los títulos recogidos en cada categoría.

Resultados

En primer lugar, indicar que se han recogido un total de 2611 referencias; puesto que se les pedía que indicaran tres libros y son un total de 1051 sujetos, deberíamos haber obtenido un total de 3153 entradas, por lo que se ha perdido un 17,2% de posibles respuestas de sujetos que no han citado ningún libro (83 sujetos) o que han nombrado menos de tres (98 sujetos). Este grupo de futuros docentes, siguiendo las conclusiones de Détrez antes comentadas, mantendrían con la lectura una relación muy débil.

En la Tabla 1 podemos observar la frecuencia y el porcentaje obtenido para cada una de las categorías establecidas.

Tabla 1. *Frecuencias y porcentajes de categorías para el análisis de los tres últimos libros leídos por los futuros maestros*

CATEGORÍAS	F	%
Literatura y ficción de uso profesional	354	13,7
Literatura y ficción de uso personal	1676	64,2
Información y documentación de uso profesional	452	17,3
Información y documentación de uso personal	62	2,4
Cultura general de uso profesional	46	1,8
Cultura general de uso personal	21	0,8
Total	2611	100

El mayor número de libros citados corresponde a la categoría “Literatura y ficción de uso personal”, con un 64,2% del total de libros citados, mientras que solo el 32,8% de referencias apela a lecturas de uso profesional; es decir, sumando las tres categorías que incluyen textos destinados a la formación docente, los títulos citados constituyen la mitad de los referidos a la lectura personal literaria. Sin embargo, los datos obtenidos en nuestro estudio sobre hábitos lectores realizado con estos mismos sujetos revelan, en relación a la intensidad de su lectura, que el 48,4% de estos futuros docentes lee entre una y tres obras literarias al año y un 18,3% no lee nunca literatura. A su vez, el análisis de los tipos de texto que frecuentan nos indica que son los libros que los profesores obligan a leer el tipo de texto que señalan leer con mayor asiduidad, de modo que un 84,2% lo hace con bastante frecuencia o muy a menudo, mientras que solo un 43,7% dice leer con asiduidad obras literarias (Granado, 2014). Estos datos nos indican que estos futuros docentes no son lectores asiduos de literatura pero, como suele constatar en los estudios sobre prácticas lectoras, la expresión “leer” o “lectura de libros” se asocia habitualmente a la lectura literaria y esto lleva a citar títulos de este género aunque no sean los últimos libros que se hayan leído. Chartier (2004) también encontró una mayor presencia de lecturas literarias recordadas por los docentes en formación, lo que explicaba por el hecho de que este tipo de lectura suele realizarse de manera lineal y, además, por libre elección, lo que lleva a que sean consideradas como lecturas auténticas. También Munita

(2012) detecta esa asociación del verbo leer, en los estudiantes de maestro, con lectura por placer y esta suele asociarse con mayor frecuencia a la lectura literaria.

Son los textos de información y documentación de uso profesional los que ocupan un segundo lugar por frecuencia obtenida (17,3%), mientras que la literatura y ficción de uso profesional ocupa el tercer lugar con un 13,7% del cómputo global de referencias, cifras ambas muy alejadas de la anterior. En estas categorías, los estudiantes de Magisterio han citado, mayoritariamente, lecturas que les han hecho leer durante sus estudios de maestro como parte de las exigencias académicas de distintas materias; pocos son los sujetos que señalan que han realizado estas lecturas por libre elección. La reiteración de los títulos nos lleva a pensar que en su mayoría son, además, lecturas prescriptivas. En relación a la frecuencia de aparición de títulos de lectura literaria infantil, que forman parte de los títulos recogidos dentro de la categoría “Literatura y ficción de uso profesional”, encontramos solo 68 referencias de las 354 consignadas. Esta baja frecuencia podría explicarse, bien por una presencia anecdótica de lecturas de literatura infantil y juvenil durante la preparación inicial de los futuros maestros, bien porque este tipo de lectura sea considerada por nuestros sujetos como de menor estatus desde la condición de adulto que recuerda sus propias lecturas y, por ello, no se mencione en situación de encuesta. De esas 68 referencias, solo cinco aparecen señaladas como lecturas de libre elección.

De otro lado, es en la categoría “Lecturas de información y documentación de uso profesional” en la que con mayor frecuencia obtenemos títulos incompletos o inexactos. Aunque encontramos varios títulos con una alta frecuencia de aparición que indica tratarse de textos obligatorios, la gran dispersión en las referencias encontradas y los pocos casos que se señalan como lectura libre (63 de las 452 referencias incluidas en esta categoría) nos inclinan a pensar que muchas de estas lecturas se llevan a cabo para realizar tareas académicas, por tanto no son lecturas obligatorias pero sí exhortadas por las exigencias académicas. Probablemente, la lectura de este tipo de textos es más fragmentada lo que, junto con el hecho de que se trata de lecturas que se realizan para un uso instrumental y a instancia de un sujeto externo, hace que se evoque con menos frecuencia y se recuerde con menos nitidez. Esto supondría que se considera en menor medida una lectura auténtica.

Muy lejos, con un 2,4%, se encuentra la categoría referida a libros de información y documentación de uso personal, dato que refleja un grupo muy reducido de futuros maestros que evocan lecturas relacionadas con otros campos de inquietudes particulares.

Finalmente, casi insignificantes son las menciones a libros relacionados con la formación cultural de estos futuros maestros. Un escaso 1,8% de las referencias apela a textos relativos a su preparación cultural profesional, es decir, lecturas que, más allá de la enseñanza y las didácticas, ofrecen a los docentes fundamentos y reflexiones para una comprensión más global y com-

pleja del mundo educativo. Aparecen también con frecuencia títulos inexactos o simplemente indicaciones sobre la temática general del libro; en este caso, 16 de las 46 referencias son de libre elección. Pero menor es aún la cifra de libros leídos relacionados con la formación cultural de uso personal, un escaso 0,8%. Su baja recurrencia nos lleva a pensar, bien que estas lecturas no sean consideradas como lecturas legítimas, siguiendo el razonamiento de Donnat (2004), bien que los futuros maestros satisfagan poco sus intereses culturales a través de la lectura.

En cuanto al análisis de contenido realizado de los títulos referenciados, dada la enorme amplitud de los datos, mencionaremos lo más destacado de cada categoría.

En la categoría “Literatura y ficción de uso profesional”, es posible agrupar los títulos citados en varias subcategorías. Una de ellas reúne libros que se relacionan con el mundo de la enseñanza y de la educación. En algunas ocasiones tratan el mundo escolar en un contexto histórico (*Historia de una maestra*); en otras adoptan un tono autobiográfico, como historias de vida narrando las peripecias del docente (*El profesor*, *Una maestra en Katmandú*). Su lectura constituye un ejemplo del uso de la metodología narrativa para el estudio del mundo educativo.

Otra subcategoría está conformada por textos de literatura infantil y juvenil en la que encontramos referencias a *El principito*, *Platero y yo*, *Peter Pan*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Los espejos venecianos* o *Manolito Gafotas*. Se puede apreciar poca variedad de títulos con un inclinación clara hacia textos clásicos o muy conocidos

Por último, encontramos un tercer grupo de referencias a títulos mayoritariamente clásicos de la literatura que, posiblemente, dada la recurrencia de citas a los mismos, han sido trabajados como lecturas obligatorias en el marco de alguna materia relacionada con la literatura. Entre ellos se citan, dentro del género dramático, obras como *La Celestina*, *Don Juan Tenorio*, *La casa de Bernarda Alba*, *La zapatera prodigiosa*, *Tres sombreros de copa* y *Pic-nic* de Fernando Arrabal; como ejemplos de género lírico, *Cantar de mío Cid*, *Rimas y Leyendas* de Bécquer, *El estudiante de Salamanca* y *Philomena* de Pilar Paz; y textos del género narrativo como *El lazarrillo de Tormes*, *Don Quijote* o *La familia de Pascual Duarte* entre otros. Cabe pensar que algunos de estos títulos hayan sido leídos durante los años de Secundaria y no en sus estudios de maestro, puesto que muchos de ellos han sido lecturas obligatorias frecuentes en este período de la escolaridad; también es posible que estén citando títulos que a los encuestados les son conocidos o que han sido objeto de trabajo escolar, pero que no se corresponden con lecturas realizadas.

Por su parte, en la categoría “Literatura y ficción de uso personal”, que es la de mayor frecuencia, se destaca la reiteración de títulos recopilados a pesar de ser lecturas de libre elección; es decir, los libros que son citados por pocos estudiantes son, en comparación, menos que aquellos que, de manera reiterada, aparecen citados por un número notable de sujetos. De hecho, el 36% de

las referencias recogidas en esta categoría se concentra en diez títulos. Los textos que aparecen citados con mayor frecuencia suelen ser *best-sellers*, con una amplia difusión mediática en nuestra sociedad, de publicación reciente o actualizados por el cine en el momento de recopilar los datos de este estudio, como *El código da Vinci*, *Los Pilares de la Tierra*, *El niño con el pijama de rayas*, *La sombra del viento*, *Ángeles y demonios*, *Memorias de una geisha*, *Cuentos para pensar* o *El alquimista*, o de menor actualidad como *El nombre de la rosa* o *Como agua para chocolate* y otras obras de amplia difusión como *El diario de Ana Frank* o *Cien años de soledad*.

Dentro de la misma línea, pero con el matiz de hallarse más cerca de la consideración de literatura juvenil, encontramos a *Harry Potter*, en sus varias entregas, y *El señor de los anillos*, que aparecen citados con una frecuencia destacada. Es evidente que las vicisitudes del aprendiz de brujo y el mundo inventado por Tolkien han constituido igualmente *best-sellers* mundiales con un impacto mediático enorme. Otras obras de literatura juvenil citadas con cierta frecuencia han sido *Campo de fresas* o *Querida nadie* y, de manera ocasional, *La isla del tesoro*, *El Hobbitt* o *Memorias de Idhún*.

Con una frecuencia menor pero aún destacable, encontramos bastante concentración de referencias a textos consagrados como *Crónica de una muerte anunciada*, *El árbol de la ciencia* y *Los renglones torcidos de Dios*. Esta subcategoría se completa con alusiones ocasionales, realizadas por uno o dos sujetos, a títulos como *El retrato de Dorian Grey*, *El extranjero*, *El libro del desasosiego*, *El camino*, *El hereje*, *Cinco horas con Mario*, *Rayuela*, *La Regenta*, *Niebla* o *Madame Bovary*.

En cuanto a los autores más leídos, a juzgar por el número de títulos suyos recopilados y el número de veces que se citan, se destacan Isabel Allende (se citan, entre otros, *Hija de la fortuna*, *La casa de los espíritus*, *Eva Luna*, *Cuentos de Eva Luna*, *Paula*, *La ciudad y las bestias*, *Retrato en sepia*...), Paulo Coelho (con referencias a *El alquimista*, *Once minutos*, *El Zahir*, *La bruja de Portobello*, *Ser como el río que fluye*...), Jorge Bucay (con títulos como *Déjame que te cuente*, *Cartas para Claudia*, *Cuentos para pensar*...), Carlos Ruiz Zafón (del que, además de *La sombra del viento*, se citan *Marina* y *Las luces de septiembre*) y Ken Follett con *Los pilares de la tierra* y *Un mundo sin fin*. Por su parte, encontramos a Gabriel García Márquez citado a través de *Cien años de soledad*, *Crónicas de una muerte anunciada* y *El amor en los tiempos del cólera*.

Al hecho de que las lecturas de los futuros docentes estén fuertemente orientadas hacia los *best-sellers* y los autores de moda, hay que añadir que muchos de los títulos más nombrados corresponden a novelas llevadas al cine; tal es el caso de obras como *El código da Vinci*, *El niño con el pijama de rayas*, *Memorias de una geisha*, *Como agua para chocolate*, *El nombre de la rosa*, *El capitán Alatriste*, *La casa de los espíritus*, *Harry Potter* o *El señor de los anillos*.

Las referencias incluidas en la categoría “Información y documentación de uso profesional” fueron clasificadas según las temáticas abordadas en 20 subcategorías (Ver Tabla 2). La mayor acumulación de referencias corresponde a textos relativos a los medios y recursos didácticos con 118 referencias, de las

cuales 78 se centran en las tecnologías de la información y la comunicación. También destacan por su frecuencia de aparición las lecturas relativas a la enseñanza de la religión, donde dos títulos acumulan casi la totalidad de referencias a este tema. Con más de 30 referencias encontramos títulos asociados a dos tópicos o subcategorías: la educación para la convivencia, con lecturas relacionadas con los problemas de disciplina o la violencia escolar, y la educación física, donde encontramos lecturas vinculadas al desarrollo físico en los niños, a la iniciación a la actividad deportiva o a los juegos deportivos. Con menor frecuencia encontramos títulos referidos a temas diversos como la educación especial y las dificultades de aprendizaje, la educación musical o sobre planteamientos ideológicos en educación; en esta última subcategoría, precisamente, aparecen más casos de lecturas libres. Destacamos el hecho de que solo encontramos 11 citas a textos relacionados con la educación lectora que abordan cuestiones como la iniciación a la lectoescritura, la escritura creativa, el teatro infantil y alguna referida a la educación literaria de los infantes. Por tanto, son pocas las alusiones a textos leídos relacionados con nuestro tema, la educación lectora, a lo que habría que añadir que, como ya hemos visto, tampoco son muy frecuentes y variadas las referencias a títulos de literatura infantil.

Tabla 2. Número de referencias a libros de Información y documentación de uso profesional por temáticas encontradas

Subcategoría	Nº referencias	Subcategoría	Nº referencias
Medios y recursos/TIC	118	Organización escolar	16
Religión	56	Temas de Psicología	16
Convivencia	37	Educación lectora	11
Educación Física	32	Currículo	9
Educación Especial	24	Juegos	8
Educación musical	23	Educación plástica y visual	7
Ideología educativa	22	Género	4
Temas sociológicos	21	Educación de adultos	3
Educación familiar	21	Inmigración y escuela	3
Educación para la ciudadanía	19	Educación matemática	2

Entre las referencias que engloba la categoría “Información y documentación de uso personal” predominan los libros de autoayuda, fundamentalmente las obras de Jorge Bucay: *El camino de la autodependencia*, *El camino del encuentro*, *El camino de las lágrimas*, *20 pasos hacia adelante* y *De la autoestima al egoísmo*. El resto gira en torno a temas como la felicidad, la voluntad, el optimismo, cómo evitar el sufrimiento... en general cuestiones relacionadas con el desarrollo de una actitud positiva hacia la vida a través de la gestión de las emociones y los sentimientos. Otros temas de interés, aunque representados por muy pocas referencias, han sido la salud con alusiones a títulos sobre alimentación y vida sana, la Semana Santa, el ocio con referencias a diversas

aficiones como la música, el cine o los toros, el deporte, los sueños, el amor y el sexo. Encontramos, por tanto, pocas alusiones a lecturas sobre otro tipo de intereses personales, aunque sí una cierta inclinación a satisfacer necesidades de educación emocional a través de libros de autoayuda.

La categoría “Cultura general de uso profesional” recoge tan solo cuarenta y seis títulos, de los cuales la mayoría tiene que ver con una búsqueda de la comprensión de las coordenadas socioculturales actuales y su relación con la educación; por eso mantienen un planteamiento interdisciplinar a medio camino entre la filosofía, la sociología y la educación. El título más reiterado es *El valor de educar* de Fernando Savater.

Por último, en el apartado dedicado a las lecturas de “Cultura general de uso personal”, encontramos que 11 de los 21 títulos obtenidos demuestran una inquietud cultural por la historia, bien por su conjunto, bien por temas específicos como las civilizaciones antiguas o la guerra civil española. El resto de títulos aborda temas de política, ciencias o religiones.

Discusión

Los resultados obtenidos nos permiten extraer algunas conclusiones sobre los futuros docentes como sujetos lectores, concretamente sobre la representación que de la lectura se hacen, sobre las características del bagaje de lecturas con que cuentan y los intereses que median su selección, y sobre su perfil lector, lo que da muestras del potencial del indicador utilizado. Es posible, además, inferir ciertas implicaciones de los resultados obtenidos para su futura labor en la educación lectora de niños y niñas.

Por una parte, la gran acumulación de títulos literarios leídos para uso personal y elegidos libremente nos lleva a concluir que los futuros docentes mantienen la creencia de que la lectura auténtica, la declarable, la que se evoca con más facilidad al hablar de leer, es la lectura literaria, especialmente la novela. Aunque otros datos del estudio sobre hábitos lectores de estos mismos sujetos nos lleven a la conclusión de que la lectura formativa está presente de forma recurrente en la vida de casi el doble de estudiantes con respecto a aquellos que frecuentan la lectura literaria, las referencias a lecturas literarias libres duplican a los títulos relativos a lecturas relacionadas con su formación como docentes.

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). En su mayoría se trata de *best-sellers* de amplia difusión mediática y lecturas de moda, destacando los versionados en la gran pantalla, lo que parece ser utilizado como uno de los criterios de selección de lecturas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cremin *et al.* (2008) con docentes en ejercicio o los obtenidos por algunos de los estudios revisados por Reynolds (2005) sobre hábitos lectores de estudiantes de entre nueve y

quince años en varios países occidentales. En cuanto a la enorme convergencia en los títulos citados podemos concluir que, si como señala Colomer (2009), los lectores asiduos tienen intereses más dispersos, esta reiteración de títulos refleja un comportamiento propio de lectores de bajo hábito.

Esta prevalencia de lo literario frente a la lectura formativa pueda explicarse también por el hecho de que solo el 9,9% de las lecturas de uso profesional citadas es de libre elección; por tanto, posiblemente nuestros sujetos otorgan a la lectura profesional tan solo un valor instrumental, el de superar sus estudios, sin haber hallado aún su propio valor intrínseco como vía de desarrollo y aprendizaje en el marco de una profesión elegida por ellos. Esta instrumentalización de la lectura profesional se observa claramente en los datos recogidos. Por un lado, la mayor parte de las lecturas de uso profesional evocadas no solo es realizada por exigencia de sus estudios, sino que es de lectura obligatoria, dada la reiteración de títulos que encontramos; por tanto, no obedece siquiera a una búsqueda y encuentro personal de lecturas que respondan a inquietudes profesionales suscitadas o no por los formadores de maestros, lo que seguramente nos llevaría a una mayor variabilidad de títulos. Por otro lado, muchos de los títulos recogidos como lecturas de información y documentación y lecturas de cultura general de uso profesional son manuales, luego no son lecturas monográficas o complementarias sino libros de texto que constituyen un tipo de lectura de uso exclusivamente instrumental. La representación de la lectura profesional queda reducida a “leer lo establecido para aprobar”, no forma parte, pues, del camino que hay que recorrer para desarrollarse profesionalmente como docentes. En este sentido, nos preocupa que esta representación de la lectura formativa como un simple instrumento para superar materias pueda trasladarse a las aulas de Educación Primaria. La lectura para aprender quedaría así soterrada bajo la concepción de que la lectura formativa sirve tan solo para aprobar.

Aunque también son lecturas de uso profesional, dedicamos un espacio propio a los títulos recogidos en la categoría de literatura y ficción de uso profesional puesto que nos pueden ayudar a pensar sobre qué necesidades de lecturas plantea la formación de un docente como lector —reflexionar sobre las necesidades de un lector en formación al fin y al cabo, siguiendo a Tabernero (2013)— y para abordar la tarea de la educación literaria de niños y niñas. De una parte, se observa un uso, aunque no muy generalizado, de la metodología narrativa (Bruner, 1994) para el análisis del mundo educativo a través de obras que centran la acción en la escuela. Consideramos que es una estrategia eficaz para, no solo comprender y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino también para fomentar la lectura entre los futuros docentes aprovechando su campo de intereses como tales.

De otra parte, los títulos de lecturas evocadas como parte de las exigencias de sus estudios de maestro en el marco de aquellas materias vinculadas a la enseñanza de la literatura y de la literatura infantil nos llevan a plantearnos ciertas reflexiones. Con respecto a esta última, se aprecia una prevalencia de

títulos clásicos. Aunque los títulos evocados no nos ofrecen datos objetivos acerca de las lecturas infantiles exhortadas en su periplo formativo como maestros, el hecho de que los nombren quiere decir que los consideran como lecturas declarables, por tanto legítimas y valiosas y que, por tanto, en la identidad de enseñantes que están construyendo se puede haber ido generando la creencia de que solo los grandes clásicos pueden ser objeto legítimo de educación literaria en la escuela. Patte (2011) exhorta a los formadores de lectores a que tomen tiempo para leer en abundancia en la búsqueda de esos textos que llevarán al lector a conmoverse y a desear encontrar otros textos como aquellos. Por eso, sería necesario, a nuestro juicio, por un lado, un conocimiento diversificado de lecturas infantiles para que el futuro formador sea capaz de abordar la propia diversidad de lectores potenciales que conviven en un aula, posibilitando así el encuentro entre texto y lector; por otro, y al mismo tiempo, transmitirles la convicción de que el criterio de calidad de un texto –y, por tanto, su legitimidad–, cuando buscamos que niños y niñas descubran el placer lector, estriba precisamente, como nos recuerda esta autora, en su virtualidad para conmover, para generar experiencia personal a partir del texto.

Con respecto a los títulos citados como lecturas asociadas a su formación literaria, estos también reflejan un claro predominio de obras que responden al canon clásico de la enseñanza literaria, con una propuesta de títulos muy similar a la que suele realizarse durante los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Aunque no dudamos que leer obras correspondientes al canon clásico de la literatura española tenga sentido dentro de la formación de un maestro, que requiere una preparación cultural amplia, creemos que es necesario plantearnos qué más puede aportar la educación literaria de los futuros enseñantes a la construcción de su identidad profesional como formadores de lectores.

En cuanto a la presencia de otros intereses lectores de uso personal hemos encontrado pocas referencias, con una tendencia a la lectura de libros de autoayuda entre los futuros docentes. Estos datos pueden responder al hecho de que algunas de esas inquietudes no se satisfagan mediante la lectura de libros sino de otro tipo de texto y soporte, por lo que no sería posible evocar títulos para dichas lecturas. También podría deberse a la consideración de este tipo de texto como lectura no declarable o de menor estatus que la lectura literaria y la lectura profesional. Patte (2011) insiste en que las lecturas de conocimiento también generan lectores; la lectura puede satisfacer intereses plurales. Trasladar al aula una representación de la lectura como solo literaria o formativa, puede llevar a restar a niños y niñas oportunidades de descubrir en ellos otros intereses y a constatar cómo la lectura puede satisfacer muchas de sus inquietudes.

En cuanto al perfil lector que se obtiene del conjunto de los datos, encontramos una relación tibia con la lectura en una gran parte de los futuros docentes encuestados, que se manifiesta en la sorprendente reiteración de títulos citados, en los intereses que median su selección y explican tal conver-

gencia y en la poca experiencia de búsqueda y encuentro personal de lecturas propias que reflejan estos datos. Si, como indicábamos anteriormente, la amplitud de lecturas y la disposición a buscar activamente actividades lectoras son indicadores de una motivación intrínseca hacia la lectura, el comportamiento lector que muestran estos futuros maestros y maestras a través de estos datos nos lleva a concluir que su relación con la lectura es de tipo instrumental y su motivación hacia la lectura es extrínseca: leen para responder a las demandas de sus estudios y a la presión de la sociedad de consumo, descripción que coincide en gran medida con la que Gómez Yebra (2008) hace de la lectura en los jóvenes. Y, como ya hemos comentado, una relación tibia y utilitaria con la lectura por parte de un docente supone un serio obstáculo para el desarrollo de la motivación intrínseca por la lectura en niños y niñas.

Estas coordenadas han estado marcando su camino como lectores, configurando sus experiencias de lectura, y como formadores de lectores, dado ese espacio de intersección entre el sujeto lector y el sujeto didáctico que el enseñante es. Esas experiencias habrán ido, presumiblemente, conformando sus creencias en torno a la lectura: cuál es la lectura libre y de ocio, cuál es la lectura que es valiosa, cuál es el sentido de la lectura formativa, qué intereses son posibles de satisfacer mediante la lectura... La representación que se hacen de la lectura, y que observamos por aquellos títulos que evocan, son un claro indicio de esas creencias tácitas que, es probable, acaben trasladando al aula cuando ejerzan como docentes.

Por ello, creemos que desde la formación inicial de maestros debe abordarse explícitamente la tarea de incidir en la identidad lectora y de formador de lectores de nuestros estudiantes, alterando el signo de la relación que han construido muchos de ellos con la lectura y las creencias que tácitamente han ido configurando, para lo cual contamos con algunas iniciativas previas que han dado resultados satisfactorios (Asselin, 2000; Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009; Deleuze, G. 2009; Díaz-Plaja y Prats, 2012; Gupta, 2004) y que pueden servirnos de ejemplos a seguir. Pero quizás un primer paso clave para los propios formadores de docentes sea reflexionar crítica y conjuntamente sobre las experiencias lectoras que proponemos a nuestros estudiantes de maestro y la concepción de lectura que les inculcamos o les reforzamos con ellas y diagnosticar qué necesidades, en relación a la lectura, plantea la formación de un docente como lector y como el formador de lectores que habrá de llegar a ser.

Referencias

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.

- Argüelles, J. D. (2005). *Historias de lecturas y lectores*. México: Paidós.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.
- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Barcelona: Gedisa.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación sobre la enseñanza III: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós/MEC.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp.19-58). Barcelona: Graó.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. doi:10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et fiables lecteurs: réalité et/ou fatalité? *Enjeux*, 74, 93-100.
- Détrez, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 85-105). Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Paja, A. y Prats, M. (2012). Proposta d'exploració de les referències lectores a partir d'un fòrum. En A. Ambrós, J. Perera y M. Suárez (eds.), *Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències d'innovació docent a la Universitat* (pp.31-40). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/29163>
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. doi:10.3917/cdle.021.0017
- Ferreyro, J. & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-7.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M. & Yarnall, M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory. En V. Richardson, *Handbook of research on teaching* (pp.1175-1210). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Gómez Yebra, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- 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 maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26(1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teacher and Teaching Education*, 26, 215-224.
- Marchesi, A. y Miret, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España, 2005*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis. En B. Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 139-147). Barcelona: Gedisa.
- Mckool, S. S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100.
- Mueller, D. L. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17, 202-205.
- Munita, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los formadores de lectores. En V. Ruiz y I. Plazaola (eds.). *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (189-200). Servicio de Publicaciones del País Vasco.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reynolds, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos*, 1, 87-107. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/171>
- Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. En *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007*. (81-114). Madrid: Ediciones SM, Recuperado de: http://www.grupo-sm.com/Anuario/Anuario_2007.pdf
- Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48, 454-463.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>
- Tabernero, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las bibliotecas escolares. *Ensin Em Re-Vista*, 20(2), 315-340.
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109-116.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

ANEXO

Plantilla empleada para la obtención de datos acerca de las lecturas realizadas por los futuros docentes.

OCNOS

112

Cita los tres últimos libros que hayas leído. Indica si se trata de una lectura de uso personal o profesional. En caso de ser profesional, indica si se ha sido realizada por libre elección o por exigencia de tus estudios.	
1.	<input type="checkbox"/> Uso personal <input type="checkbox"/> Uso Profesional. <input type="checkbox"/> Libre <input type="checkbox"/> Por exigencia de los estudios
2.	<input type="checkbox"/> Uso personal <input type="checkbox"/> Uso Profesional. <input type="checkbox"/> Libre <input type="checkbox"/> Por exigencia de los estudios
3.	<input type="checkbox"/> Uso personal <input type="checkbox"/> Uso Profesional. <input type="checkbox"/> Libre <input type="checkbox"/> Por exigencia de los estudios