



Número 12
Mes de diciembre

Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria

María Juárez Calvillo

<https://orcid.org/0000-0002-5767-9013>

Universidad de Málaga

Recibido: 15-11-2019

Aceptado: 15-12-2019

Pág. 99 a la 115

Palabras clave:

Lectura, formación lectora,
educación literaria,
formación del profesorado.

Resumen:

Los objetivos del presente trabajo son lectura académica. A este cuestionario se indagaron sobre el perfil lector de los futuros maestros de Educación Primaria y reflexionar sobre su concepto de lectura y educación literaria, en este caso, analizando y contrastando las respuestas dadas por los estudiantes de 1º y 4º del Grado en Educación Primaria para comprobar su aprendizaje y el cambio de perspectiva entre los estudiantes que empiezan y lo que están acabando su formación. Los resultados reflejan una población poco literaria, en este caso, analizando y contrastando las respuestas dadas por los estudiantes de 1º y 4º del Grado en Educación Primaria para comprobar su aprendizaje y el cambio de perspectiva entre los estudiantes que empiezan y lo que están acabando su formación. Los informantes, un total de 291 estudiantes, 137 matriculados en 1º curso y 154 estudiantes matriculados en 4º del grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz durante el curso 2018/2019, contestaron a un cuestionario sobre la motivación por la

Introducción

La relación entre los docentes y la lectura ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Álvarez-Álvarez, 2018). Estas investigaciones parten de la base de que un docente que cuente con una adecuada formación lectora y literaria emprenderá con mayor éxito la labor de mediación y contribuirá a un mejor desarrollo de la educación literaria de su alumnado. En líneas generales, la falta de hábito lector ocupa una posición importante en la escala de preocupaciones de la sociedad. De hecho, no faltan las investigaciones que se han ocupado de estas cuestiones (Marchamalo, 2004; Hupfeld, Sellen, O'Hara y Rodden, 2013; Hupfeld, Sellen, O'Hara y Rodden, 2013; Mendoza, et al., 2014; Fraguera-Vale, Pose-Porto, y Varela-Garrote, 2016; Willighan, 2016, Moreno, Guzmán y García, 2017; Trigo, Santos-Díaz y Sánchez-Rodríguez, 2020 en prensa).

Siendo conscientes de la importancia de contar con el profesorado para iniciar los cambios sociales, se han ido desarrollando investigaciones que fijan su mirada especialmente en el proceso de formación de docentes. Por ello, ya el afamado informe de la consultora Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008) señalaba que la calidad de un sistema educativo se relaciona directamente con la formación y la motivación de sus docentes. Por esta razón, cada vez que se plantea la pregunta sobre cómo mejorar la formación lectora de los estudiantes, la mirada se vuelve hacia la formación inicial y permanente del profesorado (Trigo, 2016; López-Valero, Encabo y Jerez, 2016; López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo, 2017; Escudero, 2017). De hecho, los hallazgos comunes de estas investigaciones no solo han propiciado la reflexión sobre los procesos de formación inicial docente, sino también han generado desconfianza en que estén saliendo de los centros de formación del profesorado profesionales preparados para ejercer una efectiva mediación lectora (Cerrillo y Yubero, 2003) ya que son los propios estudiantes los que no se declaran competentes para ello.

Por todo lo anterior, especialmente en los últimos años se ha despertado un interés entre la comunidad investigadora por la formación y motivación lectora de los profesores de distintas universidades españolas, bien en el marco competencial (Felipe y Barrios, 2017; Felipe y Villanueva, 2019), esencial para el acceso al mensaje del texto; prestando atención a la comprensión (Fujimoto, et al., 2011), sin la que será posible su disfrute; o a la motivación, ya sea desde una perspectiva académica (Muñoz et al, 2012; Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016) o literaria (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Colomer y Munita, 2013; Granado y Puig, 2014; Álvarez-Álvarez, 2018; Elche y Yubero, 2019).

Situándonos en la lectura literaria, objeto de estudio del presente trabajo, las investigaciones anteriores coinciden al afirmar que los maestros son un grupo poblacional poco lector (Trujillo, 2017), independientemente de si se trata de docentes en formación o de aquellos que ya ejercen la profesión. Concretamente, las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios demuestran que los maestros en formación mantienen una relación tibia con la lectura, se trata de lectores inmaduros que, fundamentalmente, leen obras con un alto impacto mediático, sin llegar a leer la totalidad de los textos obligatorios para su formación docente (Parrado, Romero y Trigo, 2018; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019; Juárez, 2020, en prensa; Trigo, Juárez y Santos, 2020, en prensa), Así, “la experiencia lectora de los futuros maestros, así como sus capacidades para dinamizar los textos literarios en el aula, se yergue como uno de los nuevos desafíos que debe enfrentar la didáctica de la literatura” (Colomer y Munita, 2013, p.38).

Este estudio se contextualiza en la Universidad de Cádiz –en adelante, UCA–, donde esta línea de investigación está aún poco explorada, pues solo se consigna el trabajo de Parrado, Romero y Trigo (2018) en el que se analiza a un grupo de alumnos de 3^{er} curso del Grado en Educación Primaria que acaban de finalizar la asignatura *Literatura Infantil y Fomento de la Lectura* y donde se considera al futuro docente como sujeto lector y mediador literario a través de la configuración de su biografía lectora.

En el caso que nos ocupa, vamos a centrarnos en el Grado en Educación Primaria. En la UCA, todo estudiante que pretenda graduarse como Maestro de Educación Primaria, independientemente de la mención elegida, deberá cursar, desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, una asignatura de 6 créditos en 3^o. Esta asignatura es: *Literatura infantil y fomento de la lectura*. En esta asignatura los estudiantes se acercan a la adquisición de las competencias lingüísticas y literarias desde un punto de vista artístico (función estética) en el texto literario (ya sea oral o escrito) cuyo receptor es el niño.

Objetivos e hipótesis

Este trabajo forma parte de una investigación superior cuyo objetivo es determinar la influencia de los hábitos lectores y del consumo audiovisual de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz en su disponibilidad léxica en español y en lengua extranjera –inglés y francés–. Sin embargo, en estas líneas solo analizaremos aquellos aspectos referidos al futuro maestro de Educación Primaria en 1^o y 4^o del grado, para analizar a este alumnado como sujeto lector literario ya que, en su futuro desempeño laboral, deberá ejercer como agente mediador. Por ello, perseguimos los siguientes objetivos:

1. Indagar sobre el perfil lector de los futuros maestros de Educación Primaria de la UCA (Elche y Yubero, 2019; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019).
2. Reflexionar sobre la influencia de la formación inicial en la concepción de lectura y educación literaria de los futuros maestros de Educación Primaria de la UCA (López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo, 2017).

Método

Participantes

En esta investigación, realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA durante el curso 2018/2019, han participado un total de 291 estudiantes, 137 estudiantes matriculados en 1^{er} curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria y 154 estudiantes matriculados en 4^o del Grado en Educación Primaria, 201 son mujeres y 64, hombres. Sus edades están comprendidas entre 19 y 49 años.

La principal vía de acceso a los estudios de Grado es la Prueba de Acceso a la Universidad con el título de Bachillerato (83 estudiantes), seguida de haber cursado un ciclo formativo (67 estudiantes), contar con otra titulación oficial (4 estudiantes) y, por último, la Prueba de Acceso a

la Universidad para mayores de 25 años (5 estudiantes), la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 40 años (1 estudiante) y la Prueba de Acceso a la Universidad para mayores de 45 años (1 estudiante).

En cuanto a su mención, los informantes del primer curso no tienen opción de elegir mención aún, y los de cuarto se distribuyen de la siguiente manera: 23 cursan Enseñanza a través de proyectos integrados; 33 Lengua Extranjera–AICLE; 41 Educación Física, 41 Educación Especial; 12 Educación Musical; y 4 ninguna.

Instrumento

Para recabar los datos se ha utilizado una versión revisada de la *Escala de Motivación por la Lectura Académica*, EMLA-R validada por contenido (Muñoz et al., 2012) y aparente mediante prueba piloto (Muñoz et al., 2016). A esta versión se han añadido, por un lado, ítems de corte cualitativo que buscaban perfilar al docente como sujeto lector didáctico (Munita, 2017) y, por otro, ítems relacionados con la recepción de contenido audiovisual en distintos idiomas para poder establecer correlaciones entre el léxico disponible y la exposición a diferentes idiomas en el tiempo de ocio (Santos, Trigo y Romero, en prensa).

Una vez confeccionado el cuestionario, se procedió a la validación por parte de investigadores especialistas en Didáctica de la lengua y la literatura y en Disponibilidad Léxica. Para finalizar el proceso, se realizó una prueba piloto que ayudó a realizar los ajustes necesarios para asegurar su validez y confiabilidad.

Finalmente, el cuestionario quedó dividido en 4 secciones: *Información personal y académica*, a través de la cual se pretendía conocer las características socioeconómicas de los participantes, además de profundizar en los estudios de procedencia y la vía de acceso al Grado de Magisterio; *Hábitos lectores y educación literaria*, donde se perseguía conocer al informante como sujeto lector literario; *Motivación con la lectura académica*, en la que se aspiraba a detectar los factores que condicionaban la relación de los futuros maestros con la literatura especializada y, por último; *recepción de léxico audiovisual*, que exploraba la exposición a las lenguas extranjeras de los informantes en su tiempo libre: música, películas, series de televisión, subtítulos, etc.

Para esta investigación nos centramos en el análisis de la sección *hábitos lectores y educación literaria*, especialmente en los ítems cualitativos: ¿te gusta leer?; Señala tus libros y autores favoritos; Señala los libros que hayas leído voluntariamente durante los últimos 12 meses; Para mí leer es; Para mí formar lectores es.

Procedimiento

Siguiendo la propuesta de Dörnyei y Csizér (2012), los cuestionarios se pasaron a todo el alumnado de primero y cuarto curso del Grado en Educación Primaria accesible, estratificado en relación con las menciones y el tipo de acceso.

Una vez obtenidos los datos, se confeccionó una matriz *ad hoc*, que sirvió para organizar la información y que facilitó la realización de filtrados para focalizar la atención en los ítems

explorados. Esto permitió, por un lado, la configuración del corpus de lecturas y autores más frecuentes entre la población y, por otro lado, determinar el perfil lector de los futuros maestros de Educación Infantil.

Además, se analizaron los testimonios aportados por los informantes en las preguntas “para mí leer es” y “para mí formar lectores es” otorgando un código a cada informante compuesto por, número de informante (de 1 a 291) sexo [Hombre (h)/Mujer (m)], Vía de acceso [Bachillerato (b)/Ciclo Formativo (cf)/Titulación Oficial (to)/Prueba de Acceso a Mayores (pam)], mención [Enseñanza a través de proyectos integrados (pi); Lengua Extranjera – AICLE (le); Educación Física (ef), Educación Especial (ee); Educación Musical (em); y 4 ninguna (sm)].

Finalmente, tomando las respuestas de las preguntas “para mí leer es” y “para mí formar lectores es” como un bloque, a través de la aplicación *Tag Cloud*, se generaron nubes de palabras que permitieron hacer visibles las ideas predominantes en cada una de ellas.

Resultados

Para determinar el perfil lector de los futuros maestros de Educación infantil de la UCA nuestra primera pretensión ha sido conocer si nuestros informantes afirman disfrutar con la lectura. Así, el gráfico 1 revela una población poco lectora pues, de los 291 informantes, tan solo 135 disfruta con la lectura, ya que 67 afirma que le gusta leer bastante y 68, mucho. Aunque en la respuesta predominante –algo–, ofrecida por 90 informantes, pudiera atisbarse un sentido positivo, veremos, al adentrarnos en sus lecturas y en sus testimonios cómo esta respuesta parece ser la solución “socialmente aceptable” cuando realmente el hábito de lectura de los maestros en formación es escaso. En este sentido, coincidimos con Trujillo (2017) cuando advierte que “en todo caso, si el hábito lector es un problema, lo es para los propios docentes, pues diversos estudios confirman que no leen” (p. 100-101).

Si comparamos los resultados obtenidos en 1º y 4º encontramos que en el primer curso la mayoría no disfruta con la lectura ya que solo 18 afirman que se deleita con la lectura, y 23 responden que es una actividad que les gusta bastante. La gran mayoría (44) responde que les gusta “algo”, “muy poco” 42 y “nada” 23, por lo que podemos afirmar que en sus estudios anteriores se ha fracasado a la hora de fomentar la importancia y el gusto por el hábito lector.

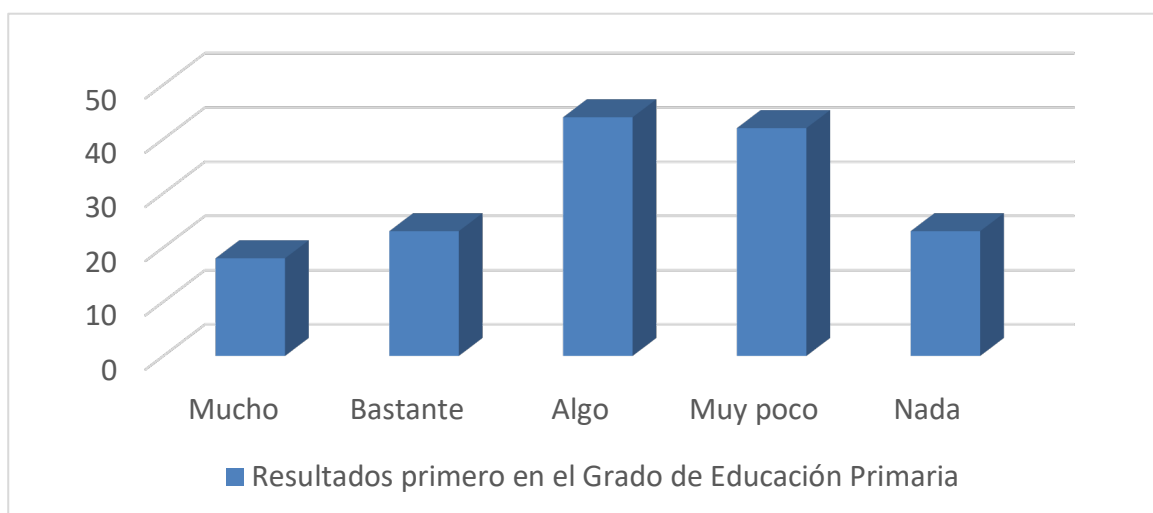


Gráfico 1. Afición por la lectura de la población estudiada en primero

Sin embargo, en 4º, esos números se invierten en gran medida, ya que 32 contestan que les gusta mucho leer y 44 “bastante”, aunque 46 de ellos contestan que “algo”, 28 muy poco y 4 “nada”, podemos decir que a lo largo del grado universitario el concepto de lectura cambia consiguiendo que los futuros maestros se acerquen de una forma mucho más positiva a la formación de lectores, así como a su propia formación, como también comprobaremos luego en sus testimonios.

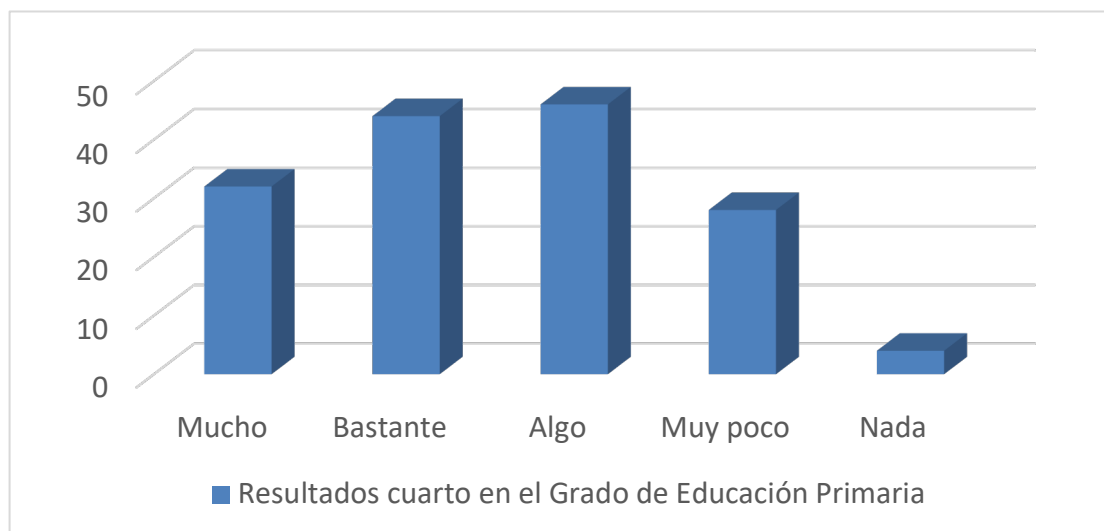


Gráfico 2. Afición por la lectura de la población estudiada en cuarto

Dado que resulta enormemente importante que las escuelas cuenten con docentes preparados para ejercer una efectiva mediación lectora y literaria (Cerrillo y Yubero, 2003), debería ser objetivo prioritario en las Facultades de Ciencias de la Educación incidir en los hábitos lectores del profesorado en formación pues la incidencia de estos hábitos lectores sobre sus prácticas en la formación de lectores ha sido ampliamente demostrada (Granado, 2014).

En este sentido, aún siendo conscientes de que nos encontramos ante una población poco lectora y, habida cuenta de que el hábito lector no se ve reforzado por la formación inicial, resulta interesante analizar el concepto de lectura de los informantes. Para ello prestaremos atención a las respuestas del ítem “Para mí leer es...”. Así, constatamos que la autopercepción de los futuros maestros sobre su relación con la lectura es muy positiva, pero si comparamos sus testimonios con las declaraciones sobre sus prácticas lectoras comprobamos que existen ciertos desajustes en el resultado. Estos hallazgos concuerdan con los obtenidos por Colomer y Munita (2013) quienes consideran que esta distorsión se debe al valor social que cobra la lectura.

La imagen 1 –realizada con *Tag Cloud*– dibuja una nube de palabras a partir de los testimonios aportados por los informantes. En ella, el tamaño de las palabras mostradas en directamente proporcional al número de evocaciones por parte de los informantes.

Mirando la imagen resultante de los testimonios podemos hacernos una idea rápida de la concepción de lectura de los futuros maestros que están empezando el grado. Así, vemos cómo destaca una primera sensación negativa, ya que la palabra más repetida es *aburrido*. Aunque esta va seguida de conceptos más positivos es cuanto menos preocupante que la primera sensación sea tal. En un segundo plano encontramos palabras como *importante*, *entretenido*, *aprender*, *desconectar*, frente a otros conceptos asociados a la lectura desde el plano académico: *necesario*, *cultura*, *vocabulario*.



Imagen 1. Concepto de lectura de los informantes de primero

Entre los abundantes testimonios de los estudiantes de primero que afirman que para ellos el acto de la lectura es algo aburrido comprobamos que esto se debe a que se han sentido obligados a ello o no han encontrado la lectura que les interese realmente:

Un poco aburrido. Si leo es por obligación. (76_m_b_sm)

Algo aburrido si no es de un tema que me interese. (137_h_b_sm)

Una obligación ya que leo cuando tengo que saber algo. (81_h_b_sm)

En segundo lugar, vemos que destaca la palabra *aprender*, como podemos comprobar en sus testimonios, es decir, aunque leer tiene una connotación tan negativa son ya conscientes de la importancia que tiene en su proceso de formación como docentes:

Aprender nuevas visiones, nuevas palabras. (34_m_b_sm)

Aprender cosas nuevas como vocabulario, historia, etc. (48_m_b_sm)

Desconectar, aprender, visitar, imaginar, disfrutar. (61_m_b_sm)

Pero también en repetidos casos admiten no hacerlo con la asiduidad que deberían:

Muy importante, pero no lo hago. (26_m_b_sm)

Algo muy importante que hago muy poco. (12_h_cf_sm)

Es destacable también el factor de evasión que va unido de forma inherente a la lectura. Es positivo comprobar que ven la lectura como un acto no solo de formación y aprendizaje sino también de desconexión, evasión, relajación y placer.

Desconectar de los problemas. Ser la protagonista de una historia que normalmente acaba bien. Viajar por mundos fantásticos. (46_m_b_sm)

Apasionante, me hace desconectar de todo y el tiempo se me pasa volando. (59_m_b_sm)

Desconectar, ver la vida de otra forma y buscarme a mí misma. (60_m_cf_sm)

La imagen 2, donde se ven representadas las respuestas de los estudiantes de cuarto, muestra cómo evoluciona el concepto de lectura. En este caso vemos que el concepto de lectura es más positivo ya que el adjetivo *aburrido* que destacaba tanto entre los estudiantes de 1º pasa a un segundo plano en 4º, donde lo que abundan son conceptos como *desconectar, relajación, aprendizaje, diversión...*



Imagen 2. Concepto de lectura de los informantes de cuarto

En cuanto a los estudiantes de 4º, el concepto varía significativamente hacia una perspectiva mucho más esperanzadora. Los estudiantes otorgan al hecho de leer la capacidad de proporcionar diversión, placer, evasión de la realidad y desconexión de las obligaciones cotidianas:

Mi desconexión de la vida real. (269_m_b_le)

Una vía de escape, una forma de desconectar y relajarme. (139_m_b_le)

Relajación, desconectar de la universidad, disfrutar. (207_m_b_pi)

Además de suponer un momento de desconexión y evasión es muy positiva la forma en la que la lectura se convierte en sinónimo disfrute, una forma de salir de la rutina, de vivir otras vidas y experiencias

Sumergirse en una historia y desconectar de todo por un rato. (200_m_b_ee)

Meterte en otros mundos, desconectar del tuyo y observar todo lo que pasa desde una posición segura. (205_m_b_le)

Una forma de desconectar del mundo, viajar, de encontrar sentimientos con palabras. (234_m_b_le)

En algunos casos, ese acto de desconexión conlleva de forma paralela un acto de aprendizaje:

*Por un lado, adquirir nuevos conocimientos, por otro, una forma de desconexión.
(146_m_b_sm)*

*Desconectar, un momento para relajarse, aprender y conocer una forma de educar.
(261_m_b_ef)*

Lo considero obligación, placer, tiempo libre, aprendizaje. (208_m_b_pi)

Destaca también la visión del fomento de la creatividad y la imaginación que supone para este alumnado. Siendo también sorprendente que, aunque estén al final de su proceso de formación, sigan contemplándose como alumnado más que como el futuro profesorado. Son lectores desde la perspectiva del ocio y el disfrute más que como un acto de formación:

*Fomentar la imaginación, adquirir nuevo vocabulario y enriquecerme como persona.
(172_m_b_ee)*

Un pasatiempo mediante el cual puedes evadirte del mundo, disfrutar, te ayuda a desarrollar la imaginación, etc. (180_m_b_le)

Un momento de evasión de la rutina y del mundo. Además, fomenta la creatividad, imaginación y conocimientos. (184_m_b_pi)

Una afición que me permite desarrollar y dejar volar mi imaginación. (279_m_b_ee)

Si prestamos atención a las respuestas ofrecidas por los informantes en el ítem: “Para mí formar lectores es...”, vemos cómo los encuestados del último curso destacan la importancia de su labor lectora para formarse a sí mismos, pero, sobre todo, para su labor como formadores de lectores, ya que han podido comprobar a lo largo del grado universitario de la gran responsabilidad que conlleva su labor para el futuro de la sociedad.

Estos resultados concuerdan con otras investigaciones como López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo (2017), realizada en Murcia y Álvarez-Álvarez y Diego Mantecón (2019), en el contexto cántabro. Ambos trabajos detectan una alta incidencia del proceso de formación inicial en la configuración del concepto de literatura infantil de los estudiantes de magisterio.

Sin embargo, estos testimonios contrastan llamativamente otra vez con el alumnado de primero, los cuales aún no son conscientes de la importancia de su labor como formadores de lectores, así como de su correcta formación para llevar a cabo su enseñanza de forma óptima.

En la imagen 3 comprobamos cómo entre los estudiantes de 1º vuelve a repetirse de forma destacada la palabra: *aburrido* por encima de las demás, lo cual llena de pesimismo y derrotismo su visión sobre la formación de lectores, algo especialmente desolador ya que se puede esperar algo distinto viniendo de alumnado que acaba de iniciar su grado universitario supuestamente de forma voluntaria y vocacional.



Imagen 3. Concepto de formación de lectores en 1º

Aunque va seguida de palabras como importante, así como *formación*, *cultura*, *necesario*, *conocimientos*, es decir, aunque formar lectores aparentemente no les interesa, son conscientes de su importancia. Unido a esto, aparecen más conceptos positivos, como *fundamental*, *futuro*, *enriquecedor*, *imprescindible*, *ayuda*, *bueno*, *crear*... Por lo que podemos ver que, como acaban de empezar su formación en este ámbito, aún tienen que configurarse como docentes que transmitan con más positivismo la relevancia de su labor.

Si analizamos sus testimonios, cuando escriben sobre la importancia de la formación de lectores destaca:

Algo súper importante ya que ayuda a la creatividad, imaginación, pensadores, abre la mente. (51_m_b_sm)

Enriquecedor, ya que considero importante compartir cultura. (114_m_b_sm)

Algo muy importante ya que la lectura favorece muchos aspectos tanto a nivel educativo como personal. (123_m_cf_sm)

Llama la atención que en numerosos testimonios consideren que el acto de la formación de lectores es necesario y su carencia se observa de forma catastrofista, ya que sin la lectura consideran que el alumnado se vería sin los recursos necesarios para su desarrollo:

Necesario. El futuro sin lectores será un desastre de incultos. (63_h_b_sm)

Necesario y muy importante, pues leer es sinónimo de cultura y sin ella no somos nada. (71_m_b_sm)

Algo necesario y que cada vez se está perdiendo más. (103_m_b_sm)

Muy importante para que no les pase como a mí. (110_h_b_sm)

Es también interesante que la formación de lectores sea en muchos casos sinónimo del aprendizaje, concretamente, de vocabulario:

Formar alumnos para que adquieran conocimientos, variedad y fluidez de vocabulario. (05_m_b_sm)

Importante, ya que leer te da una enseñanza complementaria y necesaria sobre el vocabulario. (74_m_b_sm)

Adquirir riqueza en el vocabulario de los niños. (86_m_b_sm)

En 4º, sin embargo, aparece destacado el concepto *lectura* como algo directamente relacionado a la *formación*, vinculado a adjetivos como *importante*, *desarrollo*, *necesario*, *fundamental*, *aprender*, *imprescindible*, *esencial*. Lo cual nos deja un halo de esperanza y positivismo, así como vemos que las acciones formativas del grado tienen su efecto, ya que podemos destacar cómo está relacionado el concepto de *crear*, *niños*, *futuro*, *críticos*, *imaginación*, *creatividad*.



Imagen 4. Concepto de formación de lectores en cuarto

Entre los numerosos testimonios donde se destaca la importancia de formar lectores vemos que se repite que la lectura es una fuente de conocimiento, especificando lo determinante que es para el desarrollo y aumento de su vocabulario.

Importante puesto que ayuda a aumentar el léxico. (138_m_cf_pi)

Muy importante ya que ayuda a los alumnos entender la gramática y enriquecer su vocabulario. (162_m_b_ef)

Es interesante también comprobar que consideran que primeramente deben formarse ellos como docentes para transmitir de forma adecuada su motivación, de la misma forma en algunos

casos se lamentan de que a ellos no les transmitieron el amor por el aprendizaje y la lectura apropiadamente:

Súper importante ya que en mi momento no me enseñaron a amar la lectura. (148_m_b_ee)

Realmente importante, puesto que hay que acercar al niño a la lectura desde edades tempranas. (163_m_b_ef)

Algo bastante importante, aunque para ello tengo que formarme como lectora, primeramente, yo misma. (170_m_b_em)

Es notable que comenten lo importante que es su labor como formadores de lectores en la sociedad actual ya que consideran que las futuras generaciones carecen de las aptitudes necesarias para defenderse en el contexto presente, al igual que en lugar de plantear su trabajo con motivación lo hacen desde una perspectiva negativa y pesimista:

Importante, ya que las nuevas generaciones no ven más allá del teléfono móvil. (140_m_b_ee)

Importante para que una persona se desarrolle completamente en nuestra sociedad. (154_m_b_le)

También son numerosos los testimonios que puntualizan que el aprender a tener un hábito lector ayuda no solo a aumentar sus conocimientos y su vocabulario, sino también a fomentar su creatividad, su libertad y su pensamiento crítico:

Muy importante, pues adquieren mucho vocabulario y expresión escrita. (187_m_b_le)

Algo muy importante ya que además de ser algo que fomenta la creatividad y la imaginación, también nos puede ayudar a conocer diferentes culturas y realidades. (212_m_cf_ee)

Muy importante para el desarrollo integral de la persona imprescindible para ser creativos y críticos. (263_m_b_em)

Una manera de crear una sociedad más despierta, más justa, más empática, más tranquila, más inteligente... (231_h_b_ef)

Fundamental para el pensamiento crítico y para evitar el pensamiento ideológico. (235_h_b_le)

Esencial para el avance de la sociedad y el desarrollo del sentido crítico de quienes la conforman. (267_m_b_le)

De esta forma en cuarto ya son mucho más conscientes de que su labor como docentes, así pues, para ellos formar lectores es un deber:

Un deber y un orgullo. (185_h_b_ee)

Algo que debería exigirse la mayoría de docentes y no lo hace. (227_h_b_ef)

Algo que debería preocupar a los maestros. (256_m_b_pi)

Además de acercarse a su labor con más responsabilidad y positivismo quieren transmitir que su futuro alumnado adquiriera el hábito lector desde el placer, el disfrute y la libertad:

Hacer que se interesen por la lectura, que no la vean como una tarea más, sino que disfruten leyendo. (271_m_b_le)

Que ellos sean capaces de acercarse a la lectura voluntariamente sin restringirles algún género o temática. Además de que disfruten, que no lo tomen como una obligación. (207_m_b_pi)

Discusión y conclusiones

A lo largo de estas líneas hemos tratado de conocer a los futuros maestros de Educación Primaria que están empezando su formación contraponiéndolos al alumnado que está punto de culminarla en la UCA.

Hemos tenido la oportunidad de detenernos a observar cómo se organiza la formación relacionada con la educación lectora y literaria en el Grado de Educación Primaria de esta Universidad para reflexionar sobre la influencia que ejerce la formación inicial en la concepción de lectura de esta población.

A través de esta investigación hemos podido descubrir que el concepto de *lectura* y de formación de lectores de nuestros informantes –maestros en su primer y último año de formación– es aún pobre y no responde a la especialización esperada. Estos resultados coinciden con los de investigaciones precedentes (López-Valero, Hernández-Delgado y Encabo, 2017; Parrado, Romero y Trigo, 2018; Álvarez-Álvarez y Diego Mantecón, 2019). Por ello, se hace evidente la necesidad de profundizar en la formación lectora y literaria durante los estudios de Grado, no solo desde las asignaturas, sino también organizando actividades paralelas que ayuden a paliar esta carencia detectada.

No obstante, al analizar el concepto de *formación de lectores* los resultados son esperanzadores pues las respuestas de los estudiantes de 4º se alinean con la idea del docente como agente mediador, mientras que los alumnos de primero aún no están concienciados de su futura labor docente y responden a este ítem según sus experiencias vitales.

Con los resultados obtenidos nos encontramos en disposición de configurar más adecuadamente el perfil lector de estos futuros docentes, específicamente, la imagen de la lectura que tienen, lo que nos da pistas sobre su potencial como futuros mediadores (Cerrillo y Yubero, 2003). No obstante, consideramos necesario profundizar, en una futura investigación, en las biografías lectoras de los estudiantes para analizar el grado de incidencia que tienen estas lecturas al devenir en agentes mediadores (Parrado, Romero y Trigo, 2018; Juárez, 2020, en prensa; Trigo, Juárez y Santos-Díaz, 2020, en prensa).

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de buscar soluciones efectivas para mejorar, en primera instancia, la formación inicial de docentes y, en segunda, para atajar la falta de hábito lector. Desde nuestro punto de vista, el destino de una sociedad comienza a escribirse dentro de las primeras etapas escolares, lo que otorga a la escuela un papel destacado para avanzar en esta problemática social. Por todo lo anterior, consideramos que las universidades deberían garantizar que los futuros maestros dominaran las estrategias propuestas por Romero y Trigo (2019) en su decálogo para la formación de lectores. Así, para finalizar, recogemos, en la tabla 1, las mencionadas estrategias junto a dos posibles actuaciones que las Facultades de Ciencias de la Educación podrían desarrollar para mejorar la configuración del docente como sujeto lector didáctico (Munita, 2018).

Tabla 1. *Estrategias y actuaciones para una formación lectora y literaria*

Estrategia	Actuaciones
Conocer el corpus literario de obras y textos de los destinatarios de nuestra acción docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar una selección de obras adecuadas para el alumnado destinatario. • Poner a disposición de los estudiantes una serie de recursos on-line para que puedan acceder a un corpus de obras adecuado (blogs especializados, webs de editoriales, fundaciones...).
Tener una cualificación didáctica que sirva para activar nuestros conocimientos y convertirlos en objeto de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que los estudiantes manejan estrategias didácticas que garanticen la formación de lectores. • Establecer puentes de conexión con la escuela, creando un tercer espacio formativo.
Establecer un proceso formativo del lector mediante itinerarios lectores.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar modelos de itinerario lector a los estudiantes. • Instar al alumnado a diseñar itinerarios lectores para el público destinatario.
Desterrar el concepto de que enseñar una lengua consiste en desarrollar la competencia lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los procesos de lectura intensiva para mejorar la competencia lectora. • Dar a conocer los procesos de lectura intensiva para formar lectores.
Crear espacios para compartir la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir un espacio virtual para compartir la lectura. • Organizar <i>libro-forums</i> y <i>tertulias dialógicas</i>.
Los procesos de motivación deben estar relacionados con los momentos establecidos en cualquier proceso didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer al alumnado que diseñe secuencias didácticas donde se apele a una formación de lectores literarios. • Instar al alumnado a que emprenda actuaciones, en su fase de prácticas para la formación de lectores literarios.
La competencia literaria no solo contempla el hecho de descifrar el mensaje y disfrutarlo, además implica el hecho de producir y crear textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar certámenes y premios en los que los estudiantes tengan que leer y escribir. • Realizar talleres literarios en el aula.
El fomento de la lectura no es puntual ni accidental, sino sistemático y reforzado por hitos específicos en la cultura de un centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el encuentro con autores, editores e ilustradores. • Garantizar que en todas las asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

	contengan actuaciones encaminadas a la formación de lectores literarios.
Trabajar la literatura desde una visión “universal”, diseñando travesías textuales entre las diversas identidades nacionales e identitarias del individuo.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar al alumnado el diseño de secuencias didácticas que aborden la literatura desde un enfoque comparatista. • Instar al alumnado a desarrollar actuaciones en esta línea durante su período de prácticas.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. (2018). La formación inicial de maestros en lectura: una exploración basada en historias de vida. En, A. Ruiz-Bejarano (Coord.). *Educación, literacidades y ciudadanía. Líneas actuales de debate*. (pp. 61-72). Alicante: Uno editorial.
- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. M. (2019) ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Mckinsey & Company.
- Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (Coords.). (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? En A. Mackey y S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-dornyei-csizer-rmsla.pdf>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 1-20.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017): Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Felipe, A. y Villanueva, J. de D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios, *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 95-117.
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H. y Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099.
- Fujimoto, Y. Hagel, P., Turner, P., Kattiyapornpong, U. y Zutshi, A. (2011). Helping university students to ‘read’ scholarly journal articles the benefits of a structured and collaborative approach, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3), art.3.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers, *Culture and education*, 26(1), 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 que evocan. *Ocnos*, 11(1), 93-112.
- Hupfeld, A., Sellen, A., O’Hara, K. y Rodden, T. (2013). Leisure-Based Reading and the Place of

- E-Books in Everyday Life. En P. Kotze, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson y M. Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction - Interact 2013, Pt II* (pp. 1-18) (Vol. 8118). Nueva York: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-40480-1_1
- Juárez, M. (2020, en prensa). La influencia de la formación inicial y del hábito lector en la concepción de lectura de futuros maestros de Educación Infantil de la UCA. *Actas de las jornadas de la escuela de doctorado*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- López-Valero, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria, *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., y Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16 (2), 37-49.
- Marchamalo, J. (2004). El mapa del tesoro. J. Marchamalo, V. Fernández, X. A. Neira, T. Colomer y E. Pérez. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (pp. 7-35). Madrid: SM.
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J. M., Rubio, A., Gómez, D. y Cruz, C. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 391-416.
- Moreno, C., Guzmán, F. y García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum, Monograph 2*, 117-137.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria, *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers, *Culture and education*, 26(3), 448-475.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 118-132.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68.
- Parrado, M., Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. Amar (Coord.) *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Barcelona: Octaedro.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. En C. Tatoj y S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. (pp.119-137). Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Santos, I. C., Trigo, E. y Romero, M. F. (en prensa). Relación entre la exposición informal a una lengua extranjera (inglés y francés) y la competencia léxica.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.
- Trigo, E. Santos-Díaz, I. C. y Sánchez-Rodríguez, S. (2020, en prensa). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13.
- Trigo, E., Juárez, M. y Santos-Díaz, I. C. (2020, en prensa). Hábitos lectores de los futuros

maestros de educación primaria de la universidad de Cádiz.

Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-109).

Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Willighan, D. T. (2016). *Educando niños lectores. Lo que padres y maestros pueden hacer*.

Madrid: TEEL.

Influence of Initial Teacher Training on Reading Habits and the Concept of Literary Education



**Number 12
December 2019**

María Juárez Calvillo

<https://orcid.org/0000-0002-5767-9013>

Universidad de Málaga

Received: 15-11-2019

Accepted: 15-12-2019

Pag. 116 to 131

Keywords

Reading, reading formation, literary education, teacher formation.

Abstract:

The objectives of this work are to investigate the reading profile of future Primary Education teachers and to reflect on their concept of reading and literary education. In this case, we are analysing and contrasting the answers given by the students of first and fourth Year in Primary Education in order to verify their learning and the change of perspective between the students who begin and what they are finishing their education. The informants, a total of 291 students, 137 students are in first year and 154 students are in fourth year of the Primary Education degree at the University of Cadiz during the academic year 2018/2019, were asked to answer a questionnaire on motivation for academic reading. Qualitative items were added to this questionnaire in order to describe the future teacher as a didactic reader. The results reflect a poor reading population whose concept of literary education is poor and does not respond to the expected specialization as one progresses in the formation of the degree. These findings make us reflect on the design of the initial training in order to guarantee that the students have access to the exercise of teaching with a solid epistemological framework and dominating a series of strategies to carry out an effective reading and literary mediation.

Introduction

The relationship between teachers and reading has been the subject of study in various research projects (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Colomer & Munita, 2013; Granado & Puig, 2014; Álvarez-Álvarez, 2018). This research is based on the premise that a teacher who has adequate reading and literary training will undertake the task of mediation with greater success and will contribute to a better development of the literary education of his or her students. In general, the lack of reading habit occupies an important position in the scale of concerns of society. Indeed, there is no shortage of research that has addressed these issues (Marchamalo, 2004; Hupfeld, Sellen, O'Hara & Rodden, 2013; Mendoza, et al., 2014; Fraguera-Vale, Pose-Porto & Varela-Garrote, 2016; Willighan, 2016; Moreno, Guzmán & García, 2017; Trigo, Santos-Díaz & Sánchez-Rodríguez, 2020, in press).

Being aware of the importance of having teachers to initiate social changes, research has been developed that focuses especially on the process of teacher training. For this reason, the famous report by the consultancy firm McKinsey (Barber & Mourshed, 2008) pointed out that the quality of an education system is directly related to the training and motivation of its teachers. For this reason, every time the question is asked about how to improve the reading training of students, the gaze turns to the initial and ongoing training of teachers (Trigo, 2016; López-Valero, Encabo & Jerez, 2016; López-Valero, Hernández-Delgado & Encabo, 2017; Escudero, 2017). In fact, the common findings of these investigations have not only fostered reflection on the processes of initial teacher training, but have also generated mistrust that they are leaving teacher training centers professionally prepared to exercise effective reading mediation (Cerrillo & Yubero, 2003) since it is the students themselves who do not declare themselves competent to do so.

For all of the above, especially in recent years an interest has been aroused among the research community for the training and reading motivation of professors from different Spanish universities. Depending on the perspective we find different research; the competence framework (Felipe & Barrios, 2017; Felipe & Villanueva, 2019), reading comprehension (Fujimoto, et al, 2011), academic motivation (Muñoz et al, 2012; Muñoz, Valenzuela, Avendaño & Núñez, 2016) or a literary motivation (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008; Colomer & Munita, 2013; Granado & Puig, 2014; Álvarez-Álvarez, 2018; Elche & Yubero, 2019).

In terms of literary reading, which is the object of this study, previous research coincides in affirming that teachers are a poor reading population group (Trujillo, 2017), regardless of whether they are teachers in training or those who already practice the profession. Specifically, research carried out with university students shows that teachers in training maintain an indifferent relationship with reading. They are immature readers who, fundamentally, read works with a high media impact, without reading all the obligatory texts for their teacher training (Parrado, Romero & Trigo, 2018.); Álvarez-Álvarez and Diego-Mantecón, 2019; Juárez, 2020, in press; Trigo, Juárez & Santos, 2020, in press). Thus, "the reading experience of future teachers, as well as their abilities to energize literary texts in the classroom, emerges as one of the new challenges that the didactics of literature must face" (Colomer & Munita, 2013, p. 1).

This study is contextualised in the University of Cadiz –henceforth, UCA– where this line of research is still little explored, as only the work of Parrado, Romero & Trigo (2018) is recorded. They researched a group of students in the 3rd year of the Degree in Primary Education who have just finished the subject Infant Literature and Reading Promotion. There, the future teacher is considered as a subject reader and literary mediator through the configuration of his or her reading biography.

In this case, we are going to focus on the Degree in Primary Education. At the UCA, any student who intends to graduate as a Primary Education Teacher, regardless of the chosen mention, must take, from the field of didactics of language and literature, a subject of 6 credits in

3°. This subject is Children's literature and the promotion of reading. In this subject, the students approach the acquisition of linguistic and literary competences from an artistic point of view (aesthetic function) in the literary text (oral or written) whose receiver is the child.

Objectives and hypotheses

This work is part of a superior research whose objective is to determine the influence of the reading habits and the audiovisual consumption of the future teachers of Infant and Primary Education of the University of Cadiz in their lexical availability in Spanish and in foreign language –English and French–. However, in these lines we will only analyze those aspects referring to the future Primary Education teacher in first and fourth year, in order to analyze this student body as a literary reader since, in its future work performance, it will have to act as a mediating agent. Therefore, we pursue the following objectives:

1. To investigate the reader profile of the future Primary Education teachers of the UCA (Elche & Yubero, 2019; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019).
2. Reflect on the influence of initial training on the conception of reading and literary education of future primary school teachers at the UCA (López-Valero, Hernández-Delgado & Encabo, 2017).

Methodology

Participants

A total of 291 students participated in this research, carried out at the Faculty of Educational Sciences of the UCA during the academic year 2018/2019, 137 students enrolled in the first year of the Magisterial Degree in Primary Education and 154 students enrolled in the fourth year of the Primary Education Degree, 201 are women and 64 are men. Their ages are between 19 and 49.

The main access to the degree is the university entrance Exam with the bachelor's degree (83 students), followed by a formative degree (67 students), another official degree (4 students) and the entrance Exam for those over 25 (5 students), for those over 40 (1 student) and for those over 45 (1 student).

As for their mention, first-year informants have no option to choose mention yet, and fourth-year informants are distributed as follows: 23 courses through integrated projects; 33 CLIL-Foreign Language; 41 Physical Education; 41 Special Education; 12 Musical Education; and 4 none.

Instruments

A revised version of the Academic Reading Motivation Scale, EMLA-R validated by content (Muñoz et al., 2012) and pilot test (Muñoz et al., 2016) has been used to collect the data. On the one hand, we have added items of a qualitative nature to outline the teacher as a didactic reader (Munita, 2017). On the other hand, we have also added items related to the reception of audiovisual content in different languages in order to establish correlations between the available lexicon and exposure to different languages in leisure time (Santos, Trigo and Romero, in press).

Once the questionnaire had been finished, specialised researchers in Didactics of

Language and Literature and Lexical Availability validated it. At the end of the process, a pilot test was carried out that helped to make the necessary adjustments to ensure its validity and reliability.

Finally, the questionnaire was divided into 4 sections: firstly, personal and academic information, to know the socioeconomic characteristics of the participants and to deepen in their studies and their access to the Degree. Secondly, habits readers and literary education, where it was pursued to know the informant as literary reader. Thirdly, motivation with the academic reading, in which it was aspired to detect the factors that conditioned the relationship of the future teachers with the specialized literature. Finally, reception of audio-visual lexicon, which explored the exposure to the foreign languages of the informants in their free time: music, films, television series, subtitles, etc.

We focused on the analysis of the section reading habits and literary education, especially in the qualitative items: *Do you like reading*; *For me, reading is...* and *For me, training readers is...*

Procedure

Following the proposal of Dörnyei & Csizér (2012), the questionnaires were passed on to all, first and fourth year pupils of the accessible Primary Education Degree, stratified in relation to mentions and type of access.

Once the data were obtained, an ad hoc matrix was created, which served to organize the information and facilitated the realization of filters to focus attention on the items explored. This allowed, on the one hand, the configuration of the most frequent corpus of readings and authors among the population and, on the other hand, to determine the reading profile of future teachers.

The testimonies were analyzed establishing a code to each informant composed of;

- Number (from 1 to 291),
- Gender [Male (m)/Female (f)],
- Access:
 - o Baccalaureate (b)/
 - o Formative degree (fd)/
 - o Another official degree (ad)
 - o Entrance exam for adults (eea)]
- Specialty:
 - o Teaching through integrated projects (ip);
 - o Foreign Language - CLIL (fl);
 - o Physical Education (pe),
 - o Special Education (se);
 - o Musical Education (me);
 - o None (n)].

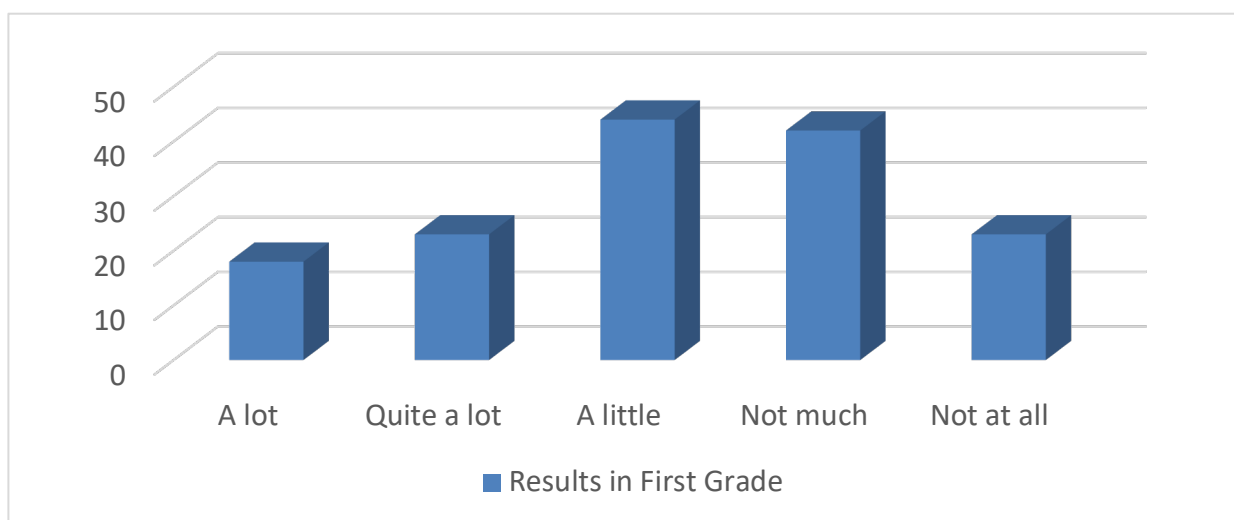
Finally, by taking the answers to the questions *For me, reading is...* and *For me, training readers is...* as a block, through the Tag Cloud application, clouds of words were generated that

allowed the predominant ideas in each of them visible.

Results

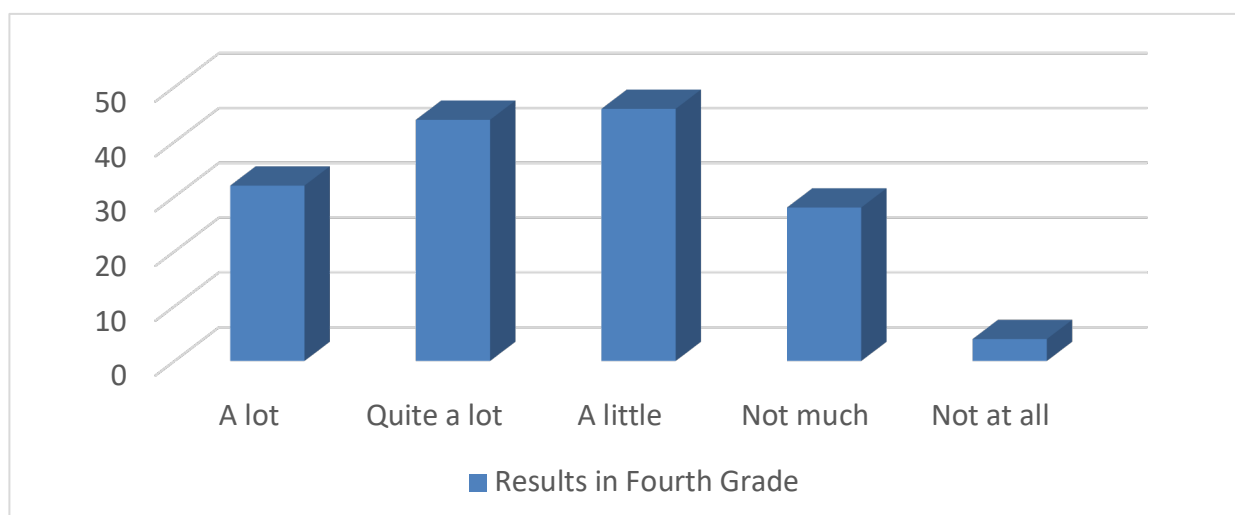
In order to determine the reader profile of the future teachers of Children at the University of Cádiz, our first aim has been to find out whether our informants claim to enjoy reading. Thus, graph 1 reveals a low reading habit because, of the 291 informants, only 135 enjoy reading, since 67 states that they like reading quite much and 68, a lot. Although in the predominant answer –I like to read a little–, offered by 90 informants, a positive sense could be glimpsed, we will see, when we enter into their testimonies how this answer seems to be the "socially acceptable" solution when the reading habit of teachers in training is really scarce. In this sense, we agree with Trujillo (2017) when he warns that "in any case, if the reading habit is a problem, it is a problem for the teachers themselves, since various studies confirm that they do not read" (p. 100-101).

If we compare the results obtained in first and fourth year we find that in the first year the majority do not enjoy reading since only 18 affirm that they delight in reading, and 23 respond that it is an activity that they like quite a lot. The great majority (44) answer that they like "something", "very little" 42 and "nothing" 23, so we can affirm that in their previous studies they have failed to promote the importance and taste for the habit of reading.



Graph 1. *Interest in reading in the population studied in first year*

However, in fourth year, these numbers are largely inverted, since 32 answer that they like reading very much and 44 "quite a lot", although 46 of them answer that "a little", 28 very little and 4 "not at all". We can say that throughout the university degree the concept of reading changes achieving that future teachers approach in a much more positive way the formation of readers, as well as their own formation, as we will also verify later in their testimonies.



Graph 2. Interest in reading in the population studied in fourth year

Discussion and conclusions

It is extremely important that schools have teachers who are prepared to exercise effective reading and literary mediation (Cerrillo & Yubero, 2003). Thus, it should be a priority objective in the Faculties of Educational Sciences to have an impact on the reading habits of teachers in training since the impact of these reading habits on their practices in the training of readers has been amply demonstrated (Granado, 2014).

In this sense, even though we are aware that we are dealing with a population that does not read much and, given that, the reading habit is not reinforced by initial training, it is interesting to analyse the concept of reading of the informants. In order to do so, we will pay attention to the answers to the item "For me reading is...". Thus, we note that the self-perception of future teachers about their relationship with reading is very positive, but if we compare their testimonies with statements about their reading practices, we see that there are certain mismatches in the result. These findings agree with those obtained by Colomer & Munita (2013) who consider that this distortion is due to the social value of reading.

The first image –made with Tag Cloud– draws a cloud of words from the testimonies provided by the informants. In it, the size of the words shown is directly proportional to the number of evocations by the informants.

Looking at the image resulting from the testimonies we can get a quick idea of the reading conception of the future teachers who are starting the degree. Thus, we see how a first negative sensation stands out, since the most repeated word is *boring*. Although this is followed by more positive concepts, it is worrying that the first sensation is such. In the background, we find words such as *important*, *entertaining*, *learning*, *disconnecting*, as opposed to other concepts associated with reading from the academic level: *necessary*, *culture*, *vocabulary*.



Image 1. Concept of Reading in first year

Among the abundant testimonies of the students of first year that affirm that for them reading is something boring we verify that this is due to that they have felt obliged to it or have not found the book that interests them enough:

A little boring. If I read, it is out of obligation. (76_f_b_n)

Boring if it is not a subject where I am interested. (137_m_b_n)

An obligation since I read when I have to know something. (81_m_b_n)

Secondly, we see that the word *learning* stands out, as we can see in their testimonies, that is to say, although reading has such a negative connotation, they are already aware of the importance it has in their training process as teachers:

Learning new visions, new words. (34_f_b_n)

Learn new things like vocabulary, history, etc. (48_f_b_n)

Disconnect, learn, visit, imagine, enjoy. (61_f_b_n)

In addition, in repeated cases they admit not to do it with the assiduity that they should:

Very important, but I do not do it much. (26_f_b_n)

Something very important that I do very little time. (12_m_fd_n)

Also noteworthy is the avoidance factor that is inherently linked to reading. It is positive to see that they see reading as an act not only of training and learning but also of disconnection, evasion, relaxation and pleasure.

Disconnect from problems. To be the protagonist of a story that normally ends well. To travel through fantastic worlds. (46_m_b_n)

Passionate, it makes me disconnect from everything and time flies by me. (59_f_b_n)

Disconnect, see life in a different way and look for myself. (60_f_fd_n)

Picture 2, where the answers of the fourth-year students are represented, shows how the concept of reading evolves. In this case, we see that the concept of reading is more positive since the adjective *boring* that stood out so much among the students of first passes to a second plane in fourth, where what abound are concepts like *disconnecting, relaxation, learning, amusement...*



Image 2. Concept of Reading in fourth year

For fourth year students, the concept varies significantly towards a much more hopeful outlook. The students give reading the ability to provide fun, pleasure, evasion from reality and disconnection from daily obligations:

My disconnection from real life. (269_f_b_fl)

A way out, a way to disconnect and relax. (139_f_b_fl)

Relax, disconnect from college, enjoy. (207_f_b_ip)

In addition to being a moment of disconnection and evasion, the way in which reading becomes synonymous with enjoyment, a way of getting out of routine, of living other lives and experiences, is very positive.

Immerse yourself in a story and disconnect from everything for a while. (200_f_b_se)

Get into other worlds, disconnect from yours and observe everything that happens from a safe position. (205_f_b_fl)

A way to disconnect from the world, to travel, to find feelings with words. (234_f_b_fl)

In some cases, this act of disconnection also involves an act of learning:

*On the one hand, acquiring new knowledge, on the other, a form of disconnection.
(146_f_b_n)*

Disconnect, a time to relax, learn and know a way to educate. (261_f_b_pe)

I consider it obligation, pleasure, free time, learning. (208_f_b_ip)

Also noteworthy is the vision of encouraging creativity and imagination that it represents for this student body. It is also surprising that, although they are at the end of their training process, they continue considering themselves as students rather than as future teachers. They are readers from the perspective of leisure and enjoyment rather than as an act of training:

*Encourage imagination, acquire new vocabulary and enrich myself as a person.
(172_f_b_se)*

A hobby through which you can escape from the world, enjoy, help you develop the imagination, etc. (180_f_b_fl)

A moment to escape from routine and from the world. It also encourages creativity, imagination and knowledge. (184_f_b_ip)

A hobby that allows me to develop and let my imagination fly. (279_f_b_se)

If we pay attention to the answers given by the informants in the item: "For me, training readers is...", we see how those surveyed in the last year stress the importance of their reading work to educate themselves, but, above all, for their work as teachers of readers. They have been able to prove throughout the university degree of the great responsibility that their work entails for the future of society.

These results agree with other research such as López-Valero, Hernández-Delgado & Encabo (2017), carried out in Murcia, and Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón (2019), in the Cantabrian context. Both works detect a high incidence of the initial training process in the configuration of the concept of children's literature of teachers' students.

However, these testimonies contrast strikingly again with the first-year students, who are not yet aware of the importance of their work as trainers of readers, as well as of their correct training to carry out their teaching in an optimal way.

In image 3 we can see how the word "boring" is repeated in an outstanding way among the students of the first year. This result fills with pessimism and defeatism their vision on the formation of readers, something especially desolate since we expected something different coming from students who have just started their university degree supposedly in a voluntary and vocational way.

specifically, *vocabulary*:

Train students to acquire knowledge, variety and fluency of vocabulary. (05_f_b_n)

Important, since reading gives you a complementary and necessary vocabulary. (74_f_b_n)

Make children acquire a rich vocabulary. (86_f_b_n)

In fourth, however, the concept of reading is highlighted as something directly related to *training*, linked to adjectives such as *important, development, necessary, fundamental, learning, essential*. This leaves us with a halo of hope and positivism, as well as we see that the formative actions of the degree have their effect, since we can highlight how the concept of *creating, children, future, critics, imagination, and creativity* are related.



Image 4. *Concept of training readers in fourth year*

Among the numerous testimonies that highlight the importance of training readers, we see that it is repeated that reading is a source of knowledge, specifying how decisive it is for the development and increase of their vocabulary.

Important since it helps to increase the lexicon. (138_f_fd_ip)

Very important as it helps students understand grammar and enrich their vocabulary. (162_f_b_pe)

It is also interesting that they consider that they should be trained first, in order to transmit their motivation in an adequate way. In the same way, in some cases they regret that they were not taught the love for learning and reading properly:

Super important because at my time I was not taught to love reading. (148_f_b_se)

This is really important, since we have to bring the child closer to reading from an early age. (163_f_b_pe)

Something quite important, although for that I have to train as a reader, first of all, myself. (170_f_b_me)

It is remarkable that they comment on how important their work as trainers of readers is in today's society because they consider that future generations lack the necessary skills to defend themselves in the present context, just as they do it from a negative and pessimistic perspective instead of approaching their work with motivation:

Important, since the new generations do not see beyond the mobile phone. (140_f_b_se)

Important for a person to fully develop in our society. (154_f_b_fl)

There are also numerous testimonies that point out that learning to have a reading habit helps not only to increase their knowledge and vocabulary, but also to foster creativity, freedom and critical thinking:

Very important, because they acquire a lot of vocabulary and written expression. (187_f_b_fl)

This is very important because it promotes creativity and imagination and it help us get to know different cultures and realities. (212_f_fd_se)

Very important for the creative and critical development of a person. (263_m_b_me)

A way to create a more awakened, fairer, more empathic, calmer, more intelligent society... (231_m_b_pe)

It is fundamental to achieve an adequate critical thinking and to avoid ideological thinking. (235_m_b_fl)

Essential for the advancement of society and the development of the critical sense of its members. (267_f_b_fl)

The students in fourth year are already much more aware of their duty as teachers, so for them to train readers is an engagement:

A duty and something to be proud of. (185_m_b_se)

Something that most teachers should be demanding and they do not. (227_m_b_pe)

Something that should worry the teachers. (256_f_b_ip)

In addition to approaching their work with more responsibility and positivism, they want to transmit that their future students acquire the habit of reading from pleasure, enjoyment and freedom:

To make them interested in reading, so that they do not see it as just another task, but that they enjoy reading. (271_f_b_fl)

That they are able to approach reading voluntarily without restricting any genre or subject. In addition, they enjoy it; they do not take it as an obligation. (207_f_b_ip)

Discussion and Conclusions

Along these lines, we have tried to get to know the future Primary Education teachers who are beginning their training by contrasting them with the students who are about to finish it at the University of Cádiz.

We have had the opportunity to observe how reading and literary education is organized in the Degree of Primary Education of this University in order to reflect on the influence of initial training on the reading conception of this population.

Through this research, we have been able to discover that the concept of reading and the training of readers of our informants –teachers in their first and last year of university– is still poor and does not respond to the expected specialisation. These results coincide with those of previous research (López-Valero, Hernández-Delgado & Encabo, 2017; Parrado, Romero & Trigo, 2018; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019). For this reason, it is evident that there is a need to deepen the reading and literary training during undergraduate studies, with not only subjects, but also organizing parallel activities that help to alleviate this detected deficiency.

However, when analyzing the concept of reader training the results are hopeful because the responses of fourth year students are aligned with the idea of the teacher as mediating agent, while first year students are not yet aware of their future teaching work and respond to this item according to their life experiences.

With the results obtained, we are in a position to configure adequately the reading profile of these future teachers, specifically, the image of the reading they have, which gives us clues about their potential as future mediators (Cerrillo & Yubero, 2003). Nevertheless, we consider it necessary to deepen, in a future investigation, the reading biographies of the students in order to analyze the degree of incidence that these readings have as they become mediating agents (Parrado, Romero & Trigo, 2018; Juárez, 2020, in press; Trigo, Juárez & Santos-Díaz, 2020, in press).

The results obtained reflect the need to seek effective solutions to improve, in the first instance, the initial training of teachers and, in the second, to tackle the lack of reading habits. From our point of view, the destiny of a society begins within the first school stages, which gives the school an outstanding role to advance in this social problem. For all these reasons, we believe that universities should guarantee that future teachers dominate the strategies proposed by Romero & Trigo (2019) in their Decalogue for the formation of readers. Thus, to conclude, in table 1, we include the aforementioned strategies together with two possible actions that the Faculties of Education Sciences could develop to improve the configuration of the teacher as a didactic reader (Munita, 2018).

Table 1. *Strategies and actions for reading and literary education*

Strategies	Actions
To know the literary corpus of works and texts of the addressees of our teaching action.	<ul style="list-style-type: none"> • Present a selection of works suitable for the target student. • To provide students with a series of on-line resources so that they can access a corpus of suitable works (specialised blogs, websites of publishing houses, foundations, etc.).
To have a didactic qualification that serves to activate our knowledge and turn it into a learning object.	<ul style="list-style-type: none"> • To ensure that students manage didactic strategies that guarantee the formation of readers. • To establish bridges of connection with the school, creating a third formative space.
Establish a formative process of the reader through reader itineraries.	<ul style="list-style-type: none"> • Present models of reader itineraries to students. • Encourage students to design reader itineraries for the target audience.
To banish the concept that teaching a language consists in developing linguistic competence.	<ul style="list-style-type: none"> • To make known the processes of intensive reading in order to improve the reading competence. • To make known the processes of intensive reading in order to form readers.
To create spaces to share reading.	<ul style="list-style-type: none"> • Open a virtual space to share reading. • Organize book-forums and dialogic gatherings.
Motivation processes must be related to the moments established in any didactic process.	<ul style="list-style-type: none"> • Propose to students that they design didactic sequences that appeal to the formation of literary readers. • Encourage students to undertake actions in their practical phase for the training of literary readers.
Literary competition is not only about decoding the message and enjoying it, it is also about producing and creating texts.	<ul style="list-style-type: none"> • Organize contests and awards in which students have to read and write. • Conducting literary workshops in the classroom.
The promotion of reading is neither punctual nor accidental, but systematic and reinforced by specific milestones in the culture of an educational centre.	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage encounters with authors, editors and illustrators. • To guarantee that all subjects in the area of Language and Literature Didactics contain actions aimed at training literary readers.
To work with literature from a "universal" vision, designing textual crossings between the diverse national and identity identities of the individual.	<ul style="list-style-type: none"> • To present to the students the design of didactic sequences that approach literature from a comparative approach. • Encourage students to develop actions during their internship.

References

- Álvarez-Álvarez, C. (2018). La formación inicial de maestros en lectura: una exploración basada en historias de vida. En, A. Ruiz-Bejarano (Coord.). *Educación, literacidades y ciudadanía. Líneas actuales de debate*. (pp. 61-72). Alicante: Uno editorial.
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los

- futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Company.
- Cerrillo, P. C., & Yubero, S. (Coords.). (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? En A. Mackey y S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell. Available in <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-dornyei-csizer-rmsla.pdf>
- Elche, M., & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 1-20.
- Felipe, A., & Barrios, E. (2017): Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Felipe, A., & Villanueva, J. de D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios, *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 95-117.
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H., & Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), 67-76. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099.
- Fujimoto, Y. Hagel, P., Turner, P., Kattiyapornpong, U., & Zutshi, A. (2011). Helping university students to 'read' scholarly journal articles the benefits of a structured and collaborative approach, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3), art.3.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers, *Culture and education*, 26(1), 44-70.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, 11(1), 93-112.
- Hupfeld, A., Sellen, A., O'Hara, K., & Rodden, T. (2013). Leisure-Based Reading and the Place of E-Books in Everyday Life. In P. Kotze, G. Marsden, G. Lindgaard, J. Wesson & M. Winckler (Eds.), *Human-Computer Interaction - Interact 2013, Pt Ii* (pp. 1-18) (Vol. 8118). Nueva York: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-40480-1_1
- Juárez, M. (2020, en prensa). La influencia de la formación inicial y del hábito lector en la concepción de lectura de futuros maestros de Educación Infantil de la UCA. *Actas de las jornadas de la escuela de doctorado*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- López-Valero, A., Encabo, E., & Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., & Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16 (2), 37-49.

- Marchamalo, J. (2004). El mapa del tesoro. J. Marchamalo, V. Fernández, X. A. Neira, T. Colomer & E. Pérez. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil* (pp. 7-35). Madrid: SM.
- Mendoza, R., Batista-Foguet, J. M., Rubio, A., Gómez, D., & Cruz, C. (2014). La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas. *Erebea Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 391-416.
- Moreno, C., Guzmán, F., & García, E. (2017). Los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Educación Primaria: un análisis Dentro y Fuera de la escuela. *Porta Linguarum, Monograph 2*, 117-137.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria, *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and education*, 26(3), 448-475.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 118-132.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68.
- Parrado, M., Romero, M. F., & Trigo, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. In V. Amar (Coord.) *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Barcelona: Octaedro.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2019). Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. In C. Tatoj & S. Balches (Coords.). *Voces y caminos en la enseñanza de español/LE: desarrollo de las identidades en el aula*. (pp.119-137). Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Santos, I. C., Trigo, E., & Romero, M. F. (en prensa). Relación entre la exposición informal a una lengua extranjera (inglés y francés) y la competencia léxica.
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84.
- Trigo, E., Santos-Díaz, I. C., & Sánchez-Rodríguez, S. (2020, en prensa). ¿Qué leen los adolescentes españoles? Un estudio de los consumos de lectura analógica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13.
- Trigo, E., Juárez, M., & Santos-Díaz, I. C. (2020, en prensa). Hábitos lectores de los futuros maestros de educación primaria de la universidad de Cádiz.
- Trujillo, F. (2017). El sistema educativo. *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 97-109). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Willighan, D. T. (2016). *Educando niños lectores. Lo que padres y maestros pueden hacer*. Madrid: TEEL.