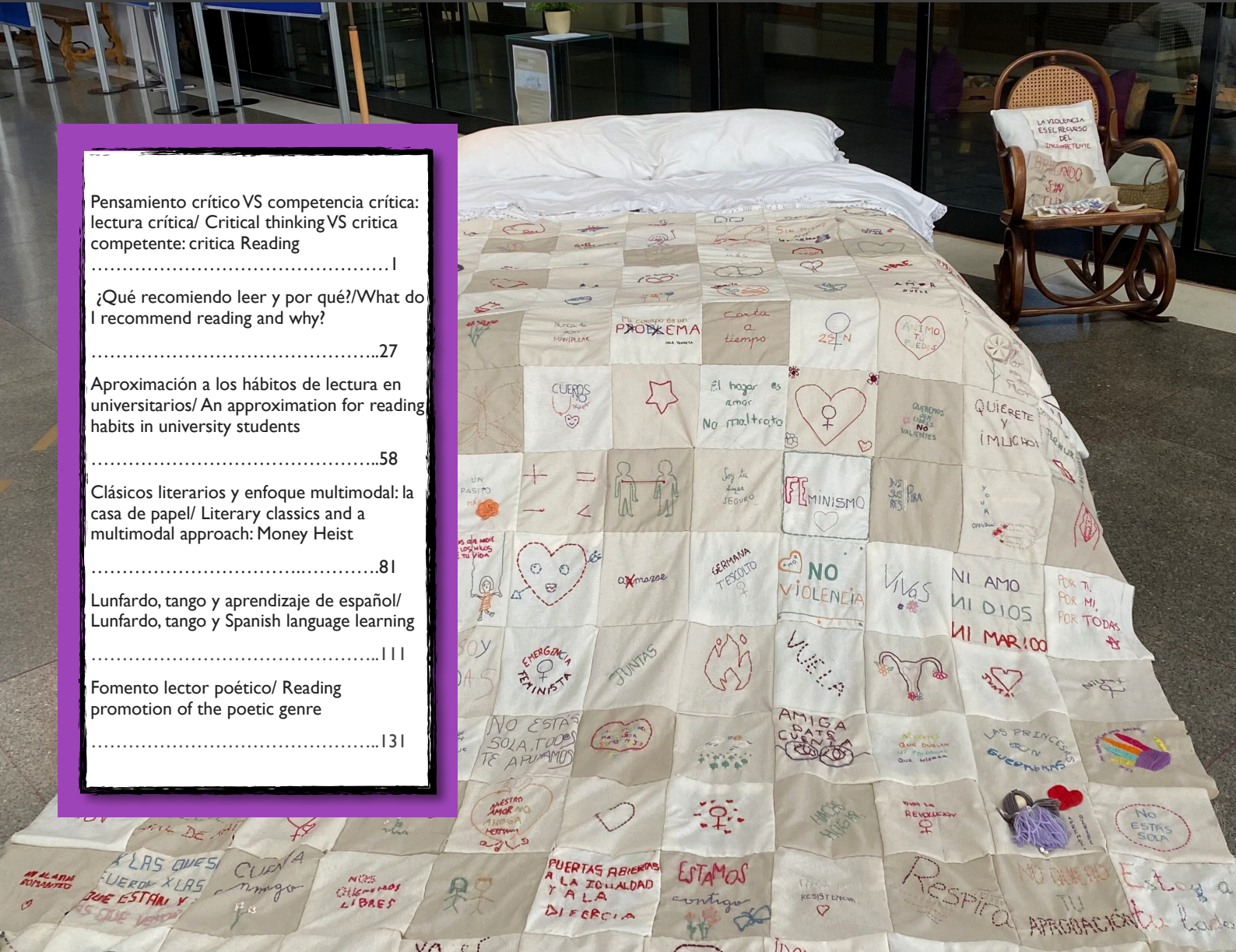


INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

18 (1) 2023 INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

| | |
|--|-----|
| Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica/ Critical thinking VS crítica competente: crítica Reading | 1 |
| ¿Qué recomiendo leer y por qué?/What do I recommend reading and why? | 27 |
| Aproximación a los hábitos de lectura en universitarios/ An approximation for reading habits in university students | 58 |
| Clásicos literarios y enfoque multimodal: la casa de papel/ Literary classics and a multimodal approach: Money Heist | 81 |
| Lunfardo, tango y aprendizaje de español/ Lunfardo, tango and Spanish language learning | 111 |
| Fomento lector poético/ Reading promotion of the poetic genre | 131 |



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Murcia, España
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

| |
|---|
| <p><u>ESCI</u> Clarivate</p>  |
| <p><u>Scopus</u> Elsevier</p>  |
| <p><u>Latindex</u></p>  |
| <p><u>Google Scholar</u></p>  |
| <p><u>Dialnet</u></p>  |
| <p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p>  |
| <p><u>FECYT</u></p>  |



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@compresionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2023





INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

“What do I recommend reading and why?” Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training

Carla María Míguez Álvarez
<https://orcid.org/0000-0001-6355-579X>
Universidad de Vigo, Spain



Eulalia Agrelo-Costas
<https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>
Universidad de Vigo, Spain



Isabel Mociño-González
<https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>
Universidad de Vigo, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>



Reception: 14/11/2022
Acceptation: 08/02/2023
Contact: camiguez@uvigo.es

Abstract:

This research analyzes the reading preferences of students of early childhood and primary education based on the literary books that they consider having had an impact on them and have served to create their reading identity. The general objective is to analyze the set of selected literary works to determine whether they belong to adult, children's or youth literature, the textual genre, and the functions for which the participants recommend their reading. A descriptive quantitative methodology is applied. The results show a clear preference for reading narrative genres, with a greater presence of detective and mystery novels, romance, and social novels. The predominant functions for which the participants suggest their reading are evasive, affective, social, educational, and axiological. These results show the need to implement measures to improve the reading and literary training of these future teachers, to promote reflection on the concept of reading that they transmit, and to develop a critical analysis of the educational potential of literature.

Keywords: Reading interests, reading, recreational reading, teaching trainees.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

An Approximation for Reading Habits among Students of Arts and Education at the University of La Rioja (Spain)



INTRODUCTION

Reading is a critical skill for the development of individuals in all walks of life. However, the percentage of students who are able to comprehend a text by the time they reach university is below what is expected. Standardized tests (PIRLS, 2016; PISA, 2018) show that between 20 and 40% of students in primary and secondary education have problems with text comprehension. These figures tend to persist over the years, as the percentage of adults with low comprehension levels is similar to that of students with reading difficulties in primary school (Educaínee, 2013)

Much of the research on reading focuses on cognitive aspects, such as decoding (Míguez-Álvarez et al., 2021), syntactic processing (Simpson et al., 2020), or making inferences (Ramírez, 2015), without considering that other factors related to reading habits and personal tastes, which are developed from an early age and in whose configuration the teacher plays a fundamental role (Juárez, 2019), intervene in the mastery of reading. In this sense, ROYAL DECREE 95/2022, of February 1, for Early Childhood Education, and ROYAL DECREE 157/2022, of March 1, for Primary Education, state that the teacher has the duty to promote the pleasure of reading through children's literature, to foster reading habits, to teach reflection, and to promote the acquisition of basic communicative skills through different texts. These objectives are achieved when the teacher possesses competencies related to the development of reading practices in the classroom and has the ability to decisively influence the teaching of reading (Granado et al., 2012; Granado and Puig, 2015).

Recent research conducted with preschool and primary teachers in training has focused on their reading habits (Felipe et al., 2019; Lagarreta & Ceballos-Viro, 2020) or their reading behavior (Juárez, 2019; Elche & Yubero,

2019). From these works and others cited in Granado & Puig (2014), it is clear that we are faced with a weak profile of readers who are not used to reading frequently, do not consider it a pleasure, do not visit libraries, or give it a use other than instrumental. However, many of these studies do not take into account a key aspect of their reading experience: the analysis of their reading tastes and, in particular, the works that have influenced them and served to create their reading identity.

Reading Identity

Over the course of their lives, young people face the reading of diverse materials (novels, stories, poetry, magazines, web pages, etc.), to a large extent, prescribed by the curriculum. Nevertheless, there are other readings (recreational, independent, or vernacular) outside the academic sphere and associated with their own interests, goals, and needs, which shape their reading identity (Galindo, 2021). This multidimensional concept contemplates their ideas and feelings towards reading, as well as the values and uses assigned to this practice influenced by their close environment (Granado & Puig, 2015; Galindo, 2021), but linked to the notion of "inner library" or "internal text library". Through this, the existence of an "inner space formed by those books that have had an impact on us" (Munita, 2017, p. 2) and that allow us to articulate the reading identity through the configuration of a personal imaginary is revealed.

In creating this reading identity, it is important for the reader to be able to reflect on and adequately communicate the reasons for choosing a particular work over others. Not only is it important to know the reading background of future teachers (and consequently to introduce these relevant improvements in the university environment), but it also allows them to enrich their reading experience and improve their teaching identity as educators of readers

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

(Granado & Puig, 2014; Caride et al., 2018). Certainly, teachers' definition of reading and the way they work on it in the classroom are influenced by the training they receive, and sometimes they are reluctant to accept a perception of reading and its teaching that is different from their own (Duszynski, 2006; Muñoz et al., 2018).

Salvador-Oliván & Agustín-Lacruz (2015), Ravettino (2016), and Mendoza (2018) state that many studies on the reading tastes and reading interests of students have focused on the child and adolescent population, although there is currently an increased interest in analyzing the reading behavior of teachers in training. Among the existing studies, Cremin et al. (2008) indicate that, out of the 73% of teachers who read regularly, 40% choose mainly fiction novels; 14%, biographies; and 6%, novels of children's and young adult (YA) literature. This predilection for narrative fiction is ratified by Granado & Puig (2014), who, in their characterization of the reading identities of future teachers, point out that they prefer to read novels, especially fashionable readings and books with film adaptations, which implies a coincidence of titles. They also point out the mention of informative readings, which are mandatory in baccalaureate and undergraduate programs.

Some of these aspects are discussed by Felipe et al. (2019), who point out that many of the titles recalled are novels with great commercial success, among which recent film or television adaptations stand out. These authors suggest that they are immature readers, and even show that they can refer to the title and plot of known texts without having read them. For his part, Munita (2014), in a study on the reading identity of future teachers, draws a standard profile characterized by discontinuous reading trajectories, precarious intertexts, and reading bestsellers. To these results are added those of Elche & Yubero (2019), who, in addressing the preferred reading typology of students in teacher training, highlight the relationship between reading typology (magazines, comics, fiction, non-fiction, or press) and reading commitment, noting that as the courses progress, students read more magazines, increasing motivation to read and periodicity.

Objectives

The general objective of this study is to analyze the set of literary works that early childhood and elementary school teachers in training select as their favorites and the reasons

given for recommending their reading, with the intention of outlining their reading identity. This objective is specified in other more specific ones: i) to establish whether the works mentioned by the students fall into adult, youth, or children's literature; ii) to determine whether they belong to genres and textual subgenres; and iii) to identify the reading preferences of the participants according to the functions of literature.

Studying the reading identity of future teachers through the knowledge of these literary works of personal reference will allow us to trace in greater detail their reading profile in order to intervene in their initial training and, therefore, improve their relationship with reading, influence the need to promote reflective, dialogical, and open practices (Levine et al., 2022), and foster the development of the ability to design fuller and more successful reading proposals in their professional performance (Gupta, 2004; McKool & Gespas, 2009). It cannot be stressed enough that maintaining a weak and instrumentalized link with reading on the part of a teacher prevents the emergence of intrinsic motivation for reading among his or her students (Ferreiro & Stramiello, 2008)

METHODOLOGY

Participants

A total of 196 university students from the first to the fourth year of the Degree in Early Childhood Education (49) and the Degree in Primary Education (147) of the Faculties of Education and Social Work and Education and Sports Sciences of the University of Vigo (Spain) participated in this research. The data provided by the university itself indicate that the number of students enrolled in the 2021-2022 academic year in the two degrees is 1503, which implies that the sample allows for maintaining a 90% confidence level in the study with a margin of error of 5%.

From the sample analyzed, 84.18 % are women (165). This is a common percentage in this type of degree (according to data from INE (National Statistics Institute), 2021a, 77.9% of education students are women) and also in the teaching profession in the infant and primary stages (San Román, 2008; INE, 2021b).

The convenience sample consisted of students aged between 18 and 50 years, with a mean age of 21.24 (SD = 3.78).

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Research instruments

This research is carried out using a quantitative methodology and a non-experimental design, in which a nine-item questionnaire prepared by the authors of this study was used as an instrument for data collection: The questionnaire consisted of nine items: belonging to a group (teaching and research staff, administrative and service staff, student body, others), the degree studied (Degree in Early Childhood Education or Degree in Primary Education), the campus of belonging, gender (woman, man, non-binary, prefer not to answer), age (in numbers), the title of their favorite literary work, the authorship and the reasons why they would recommend reading it, as well as any other observations they considered appropriate. Anonymized data processing was used in the preparation and administration of this instrument and in the analysis of the results.

Procedure

The data collection was carried out in the framework of a reading promotion program entitled: *Leo, leo ti que les? [I read, I read, what do you read?]* which took place from April 18 to 30, 2022. The form was distributed by e-mail, university distribution lists, and posters, on which a QR code was placed to access the questionnaire. Participants responded voluntarily and anonymously in a relaxed and playful atmosphere, with some occasional energizing sessions.

At the end of this activity, the data were collected, and organized, and systematized in an Excel document, in which the following categories were identified: genre and subgenre of each work, age range of the potential audience, and functions attributed by the participants. IBM SPSS Statistics Version 25.0 was used to process the results.

Although members of the faculty and administrative and service staff of these and other degrees also participated, in this article we focus only on the responses of prospective teachers.

Results

Aiming to respond to established objectives, the 196 responses collected were reviewed according to the following categories of analysis: the preferred audience of the works mentioned (adult literature, young literature, and children's literature), the canonical genre and subgenre

these works belong to, and the function stated in the participants' comments.

1. Reading preferences: the main target audience of the books

According to the target age of the works, the data show that 56.6% of the titles belong to the category *adult literature*, 35.7% to *youth literature* and 7.1% to *children's literature*. With the term *children's literature*, we welcome the works aimed at readers from 0 to 12 years old; and with *youth literature*, those aimed at readers from 13 to 18 years old, while the others are included in *adult literature* (Moreno, 2006; Mendoza, 2018). With this categorization, we intend to clarify the analysis of the results, although it is true that we are aware that there has not been a broad consensus on this issue, as reflected in different proposals on the delimitations of reading stages (Bravo-Villasante, 1985; Hunt, 1996; Garralón, 2005; Martín, 2005; Mínguez, 2012). To this divergence, it is necessary to add the so-called *crossover literature* (Falconer, 2004; Beckett, 2012), where those works conceived for an adult audience eventually succeed among younger readers or vice versa (Mínguez, 2012). In these cases, we will proceed to the individual analysis of those titles whose classification is difficult.

2. Reading preferences: genre and subgenre of the works

For the analysis of this category, the titles have been organized according to their literary genre, which is considered almost impossible (Wellek & Warren, 1981), although there is a certain consensus in distinguishing four canonical genres (Onieva, 1992; Gramuglio, 2010; Gutiérrez, 2010): poetry, novel, theater (drama), and essayistic prose, to which Sánchez Pedrosa (2010) adds autobiography. Despite the existence of other more complex classifications (Cremin et al., 2008; Granado & Puig, 2014), for operationalization in the treatment of the results we have distributed the works in the four most common canonical genres, which, in turn, we subdivided into more specific types of texts, as suggested by Kraaykamp & Dijkstra (1999), Turno (2010), and the National Literacy Trust (2014), for their greater concreteness (Figure 1).

The results reveal that most of the works mentioned by the participants belong to the *narrative genre* (182 works, or 92.9% of the sample). Far behind, with 4 % and 2.6 %, are

Mínguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

poetry and essays. Only one participant mentions one theater text, *La Fundación* [The Foundation], which is a compulsory reading in high school.

Within the *narrative genre*, the largest number of references corresponds to *detective novels* (49 titles, 26.9% of the works cited), followed closely by *romance novels* (32 titles, 17.6%), *social novels* (27 titles, 14.8%), and *fantasy novels* (23 titles, 12.6%). As can be seen, these four typologies make up 72% of the works, i.e., almost 3 out of 4 of the titles cited by the participants. The next most mentioned proposals are *historical novels* (12 titles, 6.6 %), *learning novels* (11 titles, 6 %), *short stories* (8 titles, 4.4 %) and *science fiction novels* (7 titles, 3.8 %), while, with only two references (1.1 % each), we find *regional/costumbrista novels*, *horror novels* and *feminist novels*, and only one reference to *erotic novel*, *comic/graphic novels*, and *divulgation*. It should be noted that there is no mention of *war novels*, *humor books* *Westerns*, or non-fiction works.

As for the number of repeated titles, of the 196 listed, 77 are repeated, which corresponds to 39.3% of the sample. Within the *narrative genre*, we detected that the overlap of titles is concentrated in the Science fiction novel (71.4 %, with *A Brave New World*, which is cited 3 times), *social novels* (55.6 %, with *O corazón de Xúpiter* and *Memorias de una salvaje*, which are cited 4 times each), *detective novels* (49 %, with *Cartas de invierno*, *El príncipe de la niebla*, *A praia dos afogados* and *La sombra del viento*, cited 3 times each), *fantasy novels* (47.83 %, with *Donde los árboles cantan* and *Harry Potter*, which are noted 5 and 4 times, respectively), *romance novels* (40.6 %, with *Pride and Prejudice*, which is mentioned 7 times), and *short stories* and *learning novels* (2 titles repeated in each category, 25 % and 18.18 %, of the total for each). In the case of the *poetry* and *essay* genres, with very few allusions, it is striking that *Cantares Gallegos* and *Vicente Risco, mestre de mestres* are repeated 3 and 2 times, respectively, raising the percentage of repeated works to 37.5% and 40%.

3. Participants' reading preferences according to the functions of literature

For the categorization of the functions of literature, we combined Fournier's (2008) classificatory proposal, oriented to literature in general, and Guimarães' (2013), focused on children's literature. The results, both the

number of interventions in which each function appears and the percentage it represents, can be consulted in Table 1. A statistical analysis was made between the different categories (canonical genre, narrative subgenre, adult/youth/children's literature, and functions) in order to determine whether there is a relationship between the variables under study (Herrera et al., 2011). For this purpose, Pearson's nonparametric χ^2 test and the corresponding contingency tables were used as tools. The level of significance was set at $p < .05$, common in studies in the humanities and social sciences branches, as reflected in Table 2, which shows the results obtained in Pearson's χ^2 test, together with their level of significance. These show that there is a highly significant relationship between the variables studied and that the distribution of the results within the categories is not due to chance.

Similarly, the data from the contingency tables, summarized in Figures 2, 3, and 4 in the form of percentages, show the relationships between the variables: canonical genre, narrative subgenre, adult/youth/children's literature, and functions.

Table 1.

Functions and its representation

| Function | Number of interventions | Percentages |
|----------------------|-------------------------|-------------|
| Evasive | 43 | 21,4 % |
| Affective | 42 | 21,3 % |
| Educative | 22 | 11,2 % |
| Social | 22 | 11,2 % |
| Axiological | 22 | 11,2 % |
| Esthetic | 16 | 8,2 % |
| Engaged | 11 | 5,6 % |
| Cultural | 7 | 3,6 % |
| Symbolical | 6 | 3,1 % |
| Therapeutical | 4 | 2 % |
| Ludic | 1 | 0,55 % |
| Musical | 1 | 0,55 % |

Source: Own creation.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

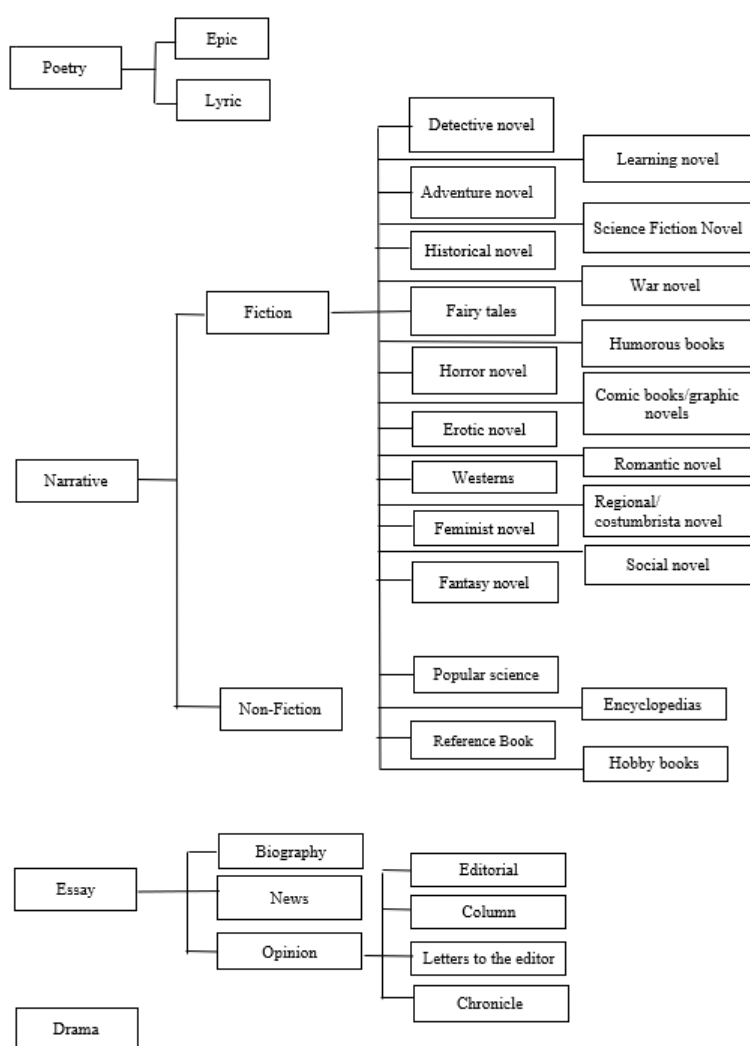
Table 2.

Pearson's χ^2 relationship between the variable Canonical genre, Narrative subgenre, adult/youth/children's literature and Functions and their corresponding significance level (*= $p < .05$; **= $p < .01$).

| Variable 1 | Variable 2 | Pearson's χ^2 | P |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------|
| Canonical genre | Adult/youth/children's lit. | 41,790 | ,000** |
| | Functions | 58,673 | ,004** |
| Narrative subgenre | Adult/youth/children's lit | 104,170 | ,000** |
| | Functions | 266,738 | ,000** |
| Adult/youth/children's lit | Functions | 56,607 | ,006** |

Source: Own creation.

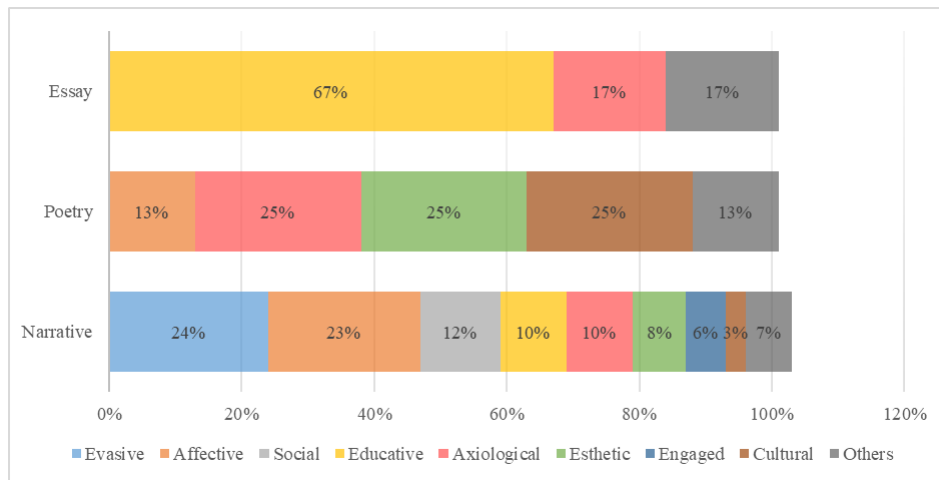
Figure 1: Classification of canonical genres and subgenres of literary texts



Source: Own creation.

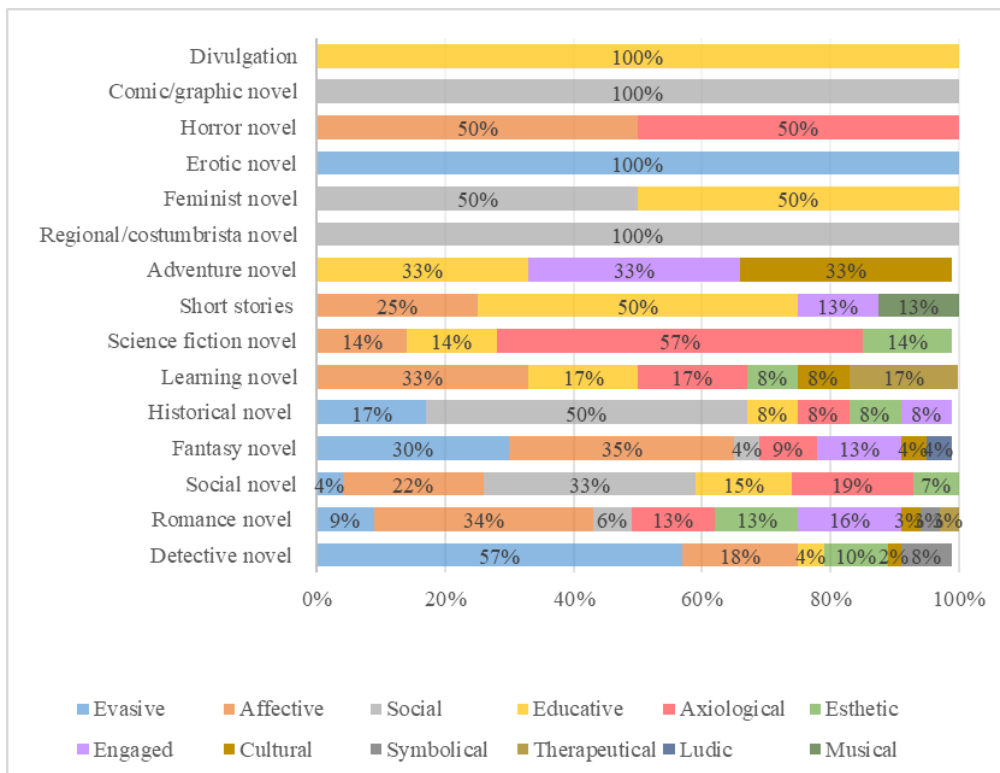
Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Figure 2. Distribution of each of the functions in the total of each canonical genre (percentages)



Source: Own creation.

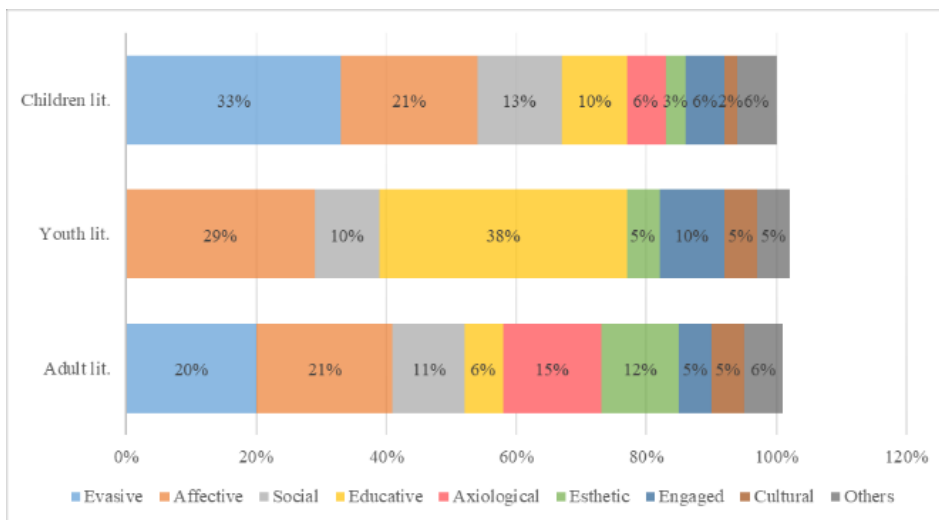
Figure 3. Distribution of each of the functions in the total of each subgenre (percentages)



Source: Own creation.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Figure 4. Distribution of each of the functions in the total of each type of literature according to age (percentages).



Source: Own creation.

CONCLUSION

The results of this study on the preferred literary titles of early childhood and primary education teachers in training, as well as the reasons given for recommending their reading, allow us to draw conclusions about their reading identity and to establish implications for their future work as teachers.

As regards the first specific objective, which is to determine whether the preferred works of this student body fall into the adult, youth, or children’s literature categories, we observe a greater representation of the adult literature category (56.6%) and also youth literature (35.7%). The very high percentage of works from youth literature may be due to the average age of the sample (21.24, whose age range between 18 and 21 years constitutes 72.96 % of the total sample) and to the fact that many of the works fall into the category of crossover literature, that is, they are works intended for an adolescent audience that also conquer the adult reader (Cremin et al., 2008; Ravettino, 2016). Likewise, 7.1 % of the sample noted titles from children’s literature, which may be an indicator that this type of works marked their trajectory as readers. Concerning the second of the specific objectives, which aimed at establishing the

belonging of the works cited to a textual genre, the research shows that almost all the preferred titles are within the *Narrative*, with 72% of the titles referenced (93 works) being concentrated in the *detective novel*, *romantic novel*, *social novel* and *fantasy novel*, of which 63 (67.74%) are repeated. Most of the texts fall into 4 categories: best-sellers with great media impact, mainly youth literature, some of which were adapted for cinema or television, such as *After*, *Crepúsculo* [Twilight] or *Harry Potter*; works by authors with repercussions on the current literary scene, such as *Dónde los árboles cantan* (Laura Gallego), *El príncipe de la niebla* (Carlos Ruiz Zafón), *O corazón de Xúpiter* (Leticia Costas) or *Invisible* (Eloy Moreno); classic readings such as *Pride and Prejudice*, *The Little Prince* or *Ten Little Indians*; and compulsory readings in secondary school or high school such as *A praia dos afogados*, *A Esmorga*, *Cartas de invierno*, *Cien años de soledad* or *Cantares Gallegos*.

The repetition of titles is a symptom of a low-habit reader that does not select readings based on students concerns (Colomer, 2009; Granado & Puig, 2014), but through the mediating environment (Cid, 2014), which determines the consumption of certain works and encourages cultural

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

homologation, as well as the teaching prescriptions of the compulsory educational stages (Moss & McDonald, 2004), due to their exposure to this type of texts from an early age (Míguez-Álvarez et al., 2022). These preferences expand slightly in secondary education, a stage in which works of diverse textual genres are introduced, without losing the predominance of narrative texts by commercially successful authors, although it is clear that the declared readings are not necessarily a faithful reflection of the readings carried out (Chartier, 2004). This trend is maintained in the university stage, where commercial titles or required readings in the baccalaureate or degree are reiterated (Felipe et al., 2019; Granado & Puig, 2014; Munita, 2014). Therefore, these results highlight the weak and instrumentalized link to reading among teachers in training, in addition to their scarce literary background, a circumstance that will have a negative impact on the reading education of their future students (Ferreiro & Stramiello, 2008; Granado et al., 2012; Granado & Puig, 2015; Levine et al., 2022).

The third of the objectives dealt with the classification of the functions for which the participants recommend certain readings, given that, in the formation of their own reading identity, it is essential for the reader to reflect on his or her decisions and to convey what motivates his or her choice. The results indicate that the predominant functions are: *Evasive* (21.4%), *affektive* (21.3%), *social* (11.2%), *educational* (11.2%), *axiological* (11.2%) and *aesthetic* (8.2%). There is a clear link with the reasons given by adult participants in Ooi (2008): the argument “as an escape from daily life” would correspond to the evasive function; “to have new perspectives on various topics” is related to the social and axiological functions; “because their parents encouraged them to read this type of literature from an early age” is associated with the *affektive function*; and “for aesthetic reasons or for pleasure” would be evidence of an *aesthetic function*. In Ooi (2008), none of the participants belonged to the educational sphere, which justifies that in our sample, the *educational function* has some weight.

As for the relationship between the different categories analyzed, as shown in Table 2, the chi-square test of independence indicates a significant association between canonical genre, subgenre, type of literature according to age, and literary function. Thus, the data obtained from the contingency tables, synthesized in percentages in Figures 2, 3, and 4, provide us with a large number of indicators of

the link between these categories. From the relationship between canonical genre and function, Figure 2 showed that in the essay, the *educational function* prevails followed by the *axiological function*; in poetry, the *aesthetic*, *axiological*, and *cultural* functions stand out; and in narrative the functions are distributed. These results are consistent with the essence of the genre, given that the priority of the essay is to express the thoughts and arguments of an author on a topic and invite reflection, which determines its greater presence in the academic environment as material for study and critical analysis, while poetry aims, through aesthetic resources, to transmit ideas, emotions, and feelings, sometimes replete with cultural and ideological references. The fact that the *axiological function* is so relevant in poetry is evidence that readers who select its texts go beyond the aesthetic dimension and pay attention to its content.

In the case of *narrative*, as shown in Figure 3, the functions with the highest percentages are also the most widely distributed: *educational* (10 subgenres), *evasive* (7 subgenres), *affektive* (7 subgenres), *social* (6 subgenres), and *axiological* (6 subgenres). These functions are discussed in more detail below by incorporating comments from the participants, revealing the subjective perception that allowed us to systematize them.

The *educational function*, a dimension linked with cultural socialization (Colomer, 2005), prevails in the works of *dissemination*, *feminist novels*, and *short stories*, categories that encompass works aimed at education and/or denunciation and reflection, with the objective of transforming society. This function also stands out in *adventure novels*, although with the aim of making known aspects of classical culture, as in the case of *La Pirámide Roja* [The Red Pyramid], where Egyptian and Greco-Roman mythology is fused with the present (“we get to know different characters that teach us about Greek and Roman mythology”). To a lesser extent, this function is also recognized in the *learning novel*, the *science fiction novel*, and the *social novel*, literary modalities that are characterized by inciting the reader to reflection and, therefore, to learning (“it deals with important topics that are sometimes difficult to work on in primary school classrooms”).

As expected, the evasive function is found in works belonging to the *detective/thriller novel*, *fantasy novel*, *erotic novel*, and, to a lesser extent, *historical novels*, and

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

science fiction novels. They are commercially successful publications (Granado & Puig, 2014; Munita, 2014), aimed at entertaining the reader and evading reality through unsolved mysteries (“it is a mystery book that leaves you intrigued all the time and makes you want to keep reading it”), the recreation of imaginary worlds (“it is a work that mixes the real and the fantastic and makes you immerse yourself in the story as if you were inside it”), or the fictionalization of trips to the past (“it grabs your attention from the very first moment”).

The affective function stands out in horror novels, romantic novels, learning novels, short stories, and social novels. It is a subjective category, in which reading allows the approach to emotions, along the lines pointed out by Del Olmo Ibáñez et al. (2022), and before which the reader clearly reveals their feelings towards the work through various adjectives (“interesting”, “beautiful, and moving”), their close connection with the characters (“I really felt the story, and it made me put myself in the place of the characters”), their predilection for the author (“it is written by one of my favorite writers”), their reading preferences (“it is a genre that I really like”), or even by arousing feelings of nostalgia markers of the reading identity (“it brings back good memories of childhood”).

The *social function* stands out in the *feminist novel*, *regional/costumbrista novel*, *historical novel*, and *social novel*, as they deal with issues or problems that are present or still dormant in our time. This is the case of feminism (“the author shows a reality such as trafficking in women today, reflecting on machismo and the gender perspective”), school bullying (“it deals with a very important issue in society such as bullying”), sexual orientation (“it visualizes and respects the LGTBI+ collective”), mental illness (“is a real testimony about eating disorders”), inequalities (“for its approach to European modernity and the good description of marginalization in the cities”), or historical facts (“portrays the reality of Galician society in the post-war period”).

The axiological function is dominant in the science fiction novel and in the horror novel. In the former, participants appeal to the ethical dilemmas of the dystopian novel (“it makes us reflect on the ethics and morals of progress”), while in the latter they point out that “it makes us reflect on aspects of our contemporary life, despite the fact that the book is set in a totally different era”. This function also stands out in the social novel and the learning novel, where

the participants state how the work motivates reflection on various aspects of life (“it makes one reflect on daily life and on realities that go unnoticed in relation to illnesses, childhood, solidarity, etc.”), as well as on values (“it makes one reflect on the meaning of life and the true value of things”). Both this function and the social one seem to refer towards a more committed perspective of the reader with society and its problems, which contributes to build individual and social identity from a critical perspective (Caride et al., 2018; Sanjuán & Ballarín, 2020).

Figure 4 presented the distribution of the functions in percentages in relation to the age of the preferred audience for each work. It is worth noting the very low percentage given to the educational function in children’s literature, to the detriment of the evasive and affective functions. This finding may be due to the fact that students are not yet aware of the formative potential of children’s literature and conceive reading at this stage as a mere distraction (Duszynski, 2006), as a result of their lack of knowledge and consequent undervaluation of functions such as aesthetic or cultural for the generation of critical readers and literary education (Mendoza, 1999).

The results obtained evidence the need to implement measures to improve the reading and literary training of future teachers of early childhood and primary education along the lines suggested by Larragueta & Ceballos-Viro (2020). Similarly, as Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón (2019) point out, these future mediators should reflect on their role as trainers of readers, in addition to feeling the need to be instructed in everything that is required to configure efficient reading practices in their classrooms and to dwell on the concept of reading that they will transmit through them. It is also relevant to carry out with those students who present a weak literary background what Munita (2013) calls “late readers’ journeys”, through which they discover works of children’s and young people’s literature from a more mature position, critically evaluating all their educational possibilities.

This research is not without limitations that will be addressed in new contributions: first, it would be convenient to analyze the reading trajectory of the student body by means of instruments such as reading biographies; second, a greater number of male participants should be included in order to establish the differences between the sexes; third, the sample should be extended to all teachers who teach subjects in the education degrees, which would

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

make it possible to know their reading tastes and observe whether they influence the reading motivation of the student body; Finally, it would be of interest to determine the role of the administration and service personnel, particularly the library manager, due to their advisory capacity and constant relationship with the students, who are role models for readers.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Authors' contributions tConceptualization, CMA, EAC, IMG; methodology, CMA, EAC, IMG; analysis statistic, CMA, EAC, IMG; research, CMA, EAC, IMG; preparation of the original manuscript, CMA, EAC, IMG; revision y edition, CMA, EAC, IMG.

Funding: Grants from the Program for the Consolidation and Structuring of Competitive Research Units - GRC, ED431C 2021/52 [Axudas do Programa de Consolidación e Estruturação de Unidades de Investigación Competitivas – GRC, ED431C 2021/52].

Acknowledgments: To all participants in this study.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

REFERENCES

- 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. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: a genre for all ages*. Routledge.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Escuela Española.
- Caride, J. A., Caballo, M. B. & Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Cid, H. (2014). La incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de Primaria. Una investigación en la Fundación San Vicente Mártir y una reflexión sobre la situación educativa actual. [Doctoral thesis, Universidad Complutense]. <http://hdl.handle.net/11162/122848>
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. In B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 1, núm. extraordinario, 203-216. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cddf84/re200516-pdf>
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. In T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Graó.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Del Olmo Ibáñez, M. T., Bañuls, M. R. & Zúñiga, M. S. V. (2022). Afectividad y competencia literaria desde la perspectiva docente y discente: reflexiones y propuestas. In M. Gutiérrez & M. J. Maldonado (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 137-147). Dykinson.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-17.htm>
- Educainee (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) I*, *Boletín de Educación INEE*, 15. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741bbcc>
- 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. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Falconer, R. (2004). Crossover literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd edition, pp. 556-573). Routledge.
- Felipe, A., Barrios, E. & Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579008/html/>
- Ferreyro, J. & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), Número especial. <https://doi.org/10.35362/rie45420766>
- Fournier, C. (2008). *Análisis Literario*. Cengage Learning Editores.
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- Galindo, A. K. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre educación*, 12(23), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.9644>
- Garralón, A. (2005). La literatura juvenil. Un género polémico. *Educación y Biblioteca*, 148, 6-11. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/119192/1/EB17_N148_P6-11.pdf
- Gramuglio, M. T. (2010). Juan José Saer; Razones (1984). *Revista Crítica Cultural*, 5(2), 315-324. <http://dx.doi.org/10.19177/rcc.v5e22010315-324>
- Granado, C. & 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. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Granado, C. Puig, M. & Romero, C. (2012). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Consejería de Cultura de Andalucía.
- Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-10. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66057/Los_habitos_lectores_de_los_futuros_maestros_y_maestras_y_el_fomento_de_la_lectura_en_la_escuela.pdf?sequence=1
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/0260747032000162325>
- Gutiérrez, R. (2010). *Introducción*. In *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 7-8). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>
- Herrera, H., Martínez, R. & Amengual, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Editorial EOS.
- Hunt, C. (1996). *Young adult literature evades the theorists*. *Children's Literature Association Quarterly*, 21(1), 4-11. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1129>
- INE (2021a). *Igualdad en cifras. MEFP 2021. Aulas por la igualdad*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-en-cifras-mefp-2021-aulas-por-la-igualdad/discriminacion-social-y-desigualdad/24816>
- INE (2021b). *Curso escolar 2021/2022. Datos y cifras*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Kraaykamp, G. & Dijkstra, K. (1999). Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics*, 26(4), 203-234. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00002-9](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00002-9)
- Lagarreta, M. & Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- Levine, S., Hauser, M. & Smith, M. W. (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Practice & Critique*, 21(2), 192-208. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2021-0021>
- Martín, J. F. (2005). Los factores definitorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales. *Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9(190), n. p. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-190.htm>
- Mckool, S. S. & Gespas, 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. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Mendoza, I. (2018). El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20, 361-401. <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. & Saavedra, Á. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso M., Saavedra, A. & Cabanach, R. G. (2022). The role of text characteristics in the reading comprehension of primary school children in Spanish. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(1), 41- 55. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2022.01.053>
- Mínguez, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 87-106. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/889>
- Moreno, A. (2006). Identidad y límites de la literatura juvenil. In M. Moreno Castillo (Coord.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 9-28). Secretaría General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moss, G. & McDonald, J. W. (2004). The borrowers: Library records as unobtrusive measures of children's reading preferences. *Journal of Research in Reading*, 27, 401-412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00242.x>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04/257
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 17(13), 1-9. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32-43. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- National Literacy Trust (2014). *A Guide to Text Types: Narrative, Non-fiction and poetry*. https://www.thomastallisschool.com/uploads/2/2/8/7/2287089/guide_to_text_types_final-1.pdf
- Onieva, J. L. (1992). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*. Playor.
- Ooi, K. (2008). *How adult fiction readers select fiction books in public libraries: a study of information-seeking in context*. [Master Thesis, Victoria University of Wellington]. Research archive, Victoria University of Wellington. <http://hdl.handle.net/10063/1268>
- PIRLS (2016). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pirls-2016-estudio-internacional-de->
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

[progreso-en-comprension-lectora-iea-informe-espanol-version-preliminar/educacion-infantil-y-primaria-espana-lectura/22211](#)

PISA (2018). *PISA resultados de lectura en España*. OCDE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124>

Ramírez, E. M. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.023>

Ravettino, A. J. (2016). Cultura escrita, tiempo libre y jóvenes universitarios. Acerca de las prácticas e imágenes vinculadas con la lectura, los contenidos y los soportes [Doctoral thesis, Universidad de Santiago de Chile]. Repositorio TESEO. <https://www.teseopress.com/culturaescrita/wp-content/uploads/sites/303/2016/06/Cultura-escrita-tiempo-libre-y-j%C3%B3venes-universitarios-1465330744.pdf>

Royal Decree 157/2022, of 1 March, which establishes the organization and minimum teachings of Primary Education [Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria]. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Royal Decree 95/2022, of 1 February, which establishes the organization and minimum teaching of Early Childhood Education) [Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil]. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Salvador Oliván, J. A. & Agustín Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>

San Román, S. (Coord.) (2008). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.inmujeres.gob.es/en/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/evolucionActitudesCulturales.pdf>

Sánchez, J. (2010). *La escritura autobiográfica*. En *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 67-88). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>

Simpson, I. C., Moreno-Pérez, F. J., Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2020). The effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children. *Reading and Writing*, 33(2), 329-348. <https://doi.org/10.1007/S11145-019-09964-5>

Turno, A. (2010). Prosa narrativa. In *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 155-183). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>

Wellek, R., y Warren, A. (1981). *Teoría literaria*. Gredos.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). What do I recommend reading and why?" Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.



Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

“¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación

Carla María Míguez Álvarez

<https://orcid.org/0000-0001-6355-579X>

Universidad de Vigo, España



Eulalia Agrelo-Costas

<https://orcid.org/0000-0003-4935-9746>

Universidad de Vigo, España



Isabel Mociño-González

<https://orcid.org/0000-0001-6516-168X>

Universidad de Vigo, España



<https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>



Recepción: 14/11/2022

Aceptación: 08/02/2023

Contacto: camiguez@uvigo.es

Resumen:

Esta investigación explora las preferencias lectoras de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria a partir de las obras literarias que consideran que les han marcado y servido para crear su identidad lectora. El objetivo general es analizar el conjunto de las obras literarias seleccionadas para determinar su pertenencia a la literatura de adultos, infantil o juvenil, al género textual y las funciones por las que los participantes recomiendan su lectura. Se emplea una metodología cuantitativa de corte descriptivo. Los resultados muestran una clara predilección por lecturas del género narrativo, con mayor presencia de novelas detectivescas y de misterio, románticas y sociales. Las funciones predominantes por las que los participantes sugieren su lectura son la evasiva, afectiva, social, educativa y axiológica. Estos resultados revelan la necesidad de implementar medidas de mejora en la formación lectora y literaria de estos futuros maestros y maestras, promover la reflexión sobre el concepto de lectura que transmiten y desarrollar análisis críticos sobre las potencialidades educativas de la literatura

Palabras clave: Intereses lectores, lectura, lectura recreativa, profesorado en formación.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.



“¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad crucial en el desarrollo del individuo en cualquier esfera de su vida. Sin embargo, el índice de alumnado que llega a la universidad siendo capaz de comprender un texto está por debajo de lo deseable. Las pruebas estandarizadas (PIRLS, 2016; PISA, 2018) reflejan que entre un 20-40 % del alumnado de Educación Primaria y Secundaria muestra problemas de comprensión textual. Estas cifras tienden a mantenerse con los años, pues el porcentaje de personas adultas con niveles bajos de comprensión es similar al del alumnado con dificultades lectoras en primaria (Educaínee, 2013).

Una gran parte de las investigaciones sobre la lectura se centra en aspectos cognitivos, entre los que se encuentran la decodificación (Míguez-Álvarez et al., 2021), el procesamiento sintáctico (Simpson et al., 2020) o la realización de inferencias (Ramírez, 2015), sin contemplar que en el dominio de la lectura intervienen otros factores relacionados con el hábito lector y el gusto personal, que se desarrollan desde edades tempranas y en cuya configuración el docente tiene un papel fundamental (Juárez, 2019). En este sentido, el real decreto 95/2022 de 1 de febrero, de Educación Infantil, y el real decreto 157/2022 de 1 de marzo, de Educación Primaria, disponen que el docente tiene la tarea de estimular el placer por la lectura mediante la literatura infantil, fomentar hábitos de lectura, enseñar a reflexionar y promover la adquisición de las destrezas comunicativas básicas a través de textos diferentes. Estos propósitos se alcanzarán si el docente posee competencias vinculadas al desarrollo de prácticas lectoras en el aula con capacidad para influir decisivamente en la educación lectora (Granado et al., 2012; Granado y Puig, 2015). Las investigaciones más recientes realizadas

con maestros y maestras en formación de educación infantil y primaria se han focalizado en sus hábitos lectores (Felipe et al., 2019; Lagarreta y Ceballos-Viro, 2020) o en su comportamiento lector (Juárez, 2019; Elche y Yubero, 2019). De estos trabajos y de otros citados en Granado y Puig (2014) se desprende que estamos ante un perfil de lector débil, que no acostumbra a frecuentar la lectura, a sentirla como un placer, a visitar las bibliotecas o a darle un uso diferente al instrumental. No obstante, muchas de estas investigaciones no contemplan un aspecto clave de su experiencia lectora: el análisis de los gustos lectores y, en especial, de aquellas obras que le han marcado y servido para crear su identidad lectora.

Identidad lectora

A lo largo de su vida los jóvenes afrontan la lectura de materiales de índole diversa (novelas, cuentos, poesías, revistas, páginas web, etc.), en gran medida, prescritas por el currículo. No obstante, existen otras lecturas (recreativas, independientes o vernáculas) ajenas a lo académico y asociadas a intereses, metas y necesidades propias, que van conformando su identidad lectora (Galindo, 2021). Este concepto multidimensional contempla sus ideas y sentimientos hacia la lectura, así como los valores y usos asignados a esta práctica influenciados por su entorno próximo (Granado y Puig, 2015; Galindo, 2021), pero ligados a la noción de “biblioteca interior” o “textoteca interna”. A través de ella se pone de manifiesto la existencia de un “espacio interior formado por aquellos libros que nos han marcado” (Munita, 2017, p. 2) y que permiten articular la identidad lectora mediante la configuración de un imaginario personal.

Míguez-Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Al crear esa identidad lectora, es importante que el lector sea capaz de reflexionar y transmitir con adecuación las razones por las que escoge una obra determinada frente a otra. No solo es clave para que se conozca el bagaje lector de los futuros maestros y maestras (y, en consecuencia, introducir aquellas mejoras pertinentes en el ámbito universitario), sino que les posibilita enriquecer su experiencia lectora y mejorar su identidad docente como formadores de lectores (Granado y Puig, 2014; Caride et al., 2018). Sin duda, la definición de los docentes sobre la lectura y el modo de trabajarla en el aula influyen en la formación recibida y, en ocasiones, estos se resisten a aceptar una visión de la lectura y su enseñanza diferentes a la suya (Duszynski, 2006; Muñoz et al., 2018).

Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz (2015), Ravettino (2016) y Mendoza (2018) exponen que un elevado número de trabajos sobre gustos e intereses lectores en el estudiantado se ha dirigido a la población infantil y adolescente, aunque, en la actualidad, se ha incrementado el interés por analizar el comportamiento lector de los maestros en formación. Entre los estudios existentes, Cremin et al. (2008) indican que, del 73 % de docentes que lee habitualmente, un 40 % escoge sobre todo novelas de ficción; un 14 %, biografías; y un 6 %, novelas de literatura infantil y juvenil. Esta predilección por la ficción narrativa se ratifica en Granado y Puig (2014), que en su caracterización sobre identidades lectoras de futuros docentes, inciden en que prefieren leer novelas, especialmente, lecturas de moda y libros con adaptación cinematográfica, lo que implica una coincidencia de títulos. Asimismo, apuntan la alusión a lecturas divulgativas, que son prescritas en los programas de bachillerato y grado.

En parte de estos aspectos redundan Felipe et al. (2019), quienes señalan que muchos de los títulos recordados son novelas de gran éxito comercial, de las cuales sobresalen las adaptaciones recientes al cine o a la televisión. Estos autores conjeturan que son lectores inmaduros e incluso evidencian que pueden remitir al título y argumento de textos conocidos sin necesidad de haberlos leído. Por su parte, en un estudio sobre la identidad lectora de los futuros maestros, Munita (2014) dibuja un perfil estándar caracterizado por trayectorias lectoras discontinuas, intertextos precarios y lecturas de *best-sellers*. A estos resultados se suman los de Elche y Yubero (2019) que, al abordar la tipología lectora preferida del alumnado de los

grados de maestro, destacan la relación entre la tipología lectora (revistas, cómic, ficción, no ficción o prensa) y el compromiso lector, determinando que, con el avance de los cursos, el alumnado lee más revistas, incrementa la motivación hacia la lectura y la periodicidad.

Objetivos

El objetivo general de este estudio radica en analizar el conjunto de obras literarias que el profesorado en formación de educación infantil y primaria selecciona como preferidas y las razones expuestas para recomendar su lectura, con la intención de perfilar su identidad lectora. Este objetivo se concretiza en otros más específicos: i) establecer si las obras mencionadas por el alumnado se encuadran en la literatura de adultos, juvenil o infantil; ii) determinar su pertenencia a géneros y subgéneros textuales; y iii) identificar las preferencias lectoras de los participantes atendiendo a las funciones de la literatura.

Indagar en la identidad lectora de futuros docentes mediante el conocimiento de esas obras literarias de referencia personal permitirá trazar con mayor detalle su perfil lector para intervenir en su formación inicial y, por tanto, mejorar su relación con la lectura, incidir en la necesidad de promover prácticas reflexivas, dialógicas y abiertas (Levine et al., 2022) y fomentar el desarrollo de la capacidad de diseñar propuestas lectoras más plenas y exitosas en su desempeño profesional (Gupta, 2004; McKool y Gespas, 2009). No se puede dejar de insistir en que mantener un vínculo débil e instrumentalizado con la lectura por parte de un docente impide que aflore la motivación intrínseca por la lectura entre su alumnado (Ferreiro y Stramiello, 2008).

METODOLOGÍA

Participante

En esta investigación participaron 196 estudiantes universitarios de primero a cuarto curso del Grado en Educación Infantil (49) y del Grado en Educación Primaria (147) de las facultades de Educación y Trabajo Social y Ciencias de Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. Los datos proporcionados por la propia universidad indican que el número de personas matriculadas en el curso 2021/2022 en los dos grados es de 1503, lo que implica que la muestra permite mantener un

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

90 % de confianza en el estudio con un margen de error del 5 %. De la muestra analizada, un 84,18 % son mujeres (165). Es un porcentaje habitual en este tipo de titulaciones (según los datos del INE, 2021a, un 77,9 % del estudiantado de educación son mujeres) y también en la profesión docente en las etapas de infantil y primaria (San Román, 2008; INE, 2021b). La muestra de conveniencia está constituida por alumnado de edades comprendidas entre los 18 y los 50 años, con una media de edad de 21,24 (DT = 3,78).

Instrumentos

Esta investigación se encuadra en una metodología cuantitativa y diseño no experimental, que ha empleado como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado por las autoras de este trabajo y compuesto por nueve ítems: la pertenencia a un colectivo (PDI, PAS, Estudiantado, Otro), la titulación cursada (Grado en Educación Infantil o Grado en Educación Primaria), el campus de pertenencia, el sexo (Mujer, Hombre, No binario, Prefiero no contestar), la edad (en cifra), el título de su obra literaria preferida, la autoría y las razones por las que recomendarían su lectura, así como aquellas observaciones que considerasen oportunas. En la confección y aplicación de este instrumento y en el análisis de los resultados se ha efectuado un tratamiento anonimizado de datos.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el marco de un programa de dinamización de lectura titulado: *Leo, leo ti que lees?* (Leo, leo, ¿tú qué lees?) el cual se desarrolló del 18 al 30 de abril de 2022. El formulario se difundió por correo electrónico, listas de distribución de la universidad y carteles anunciadores, en los que se colocó un código QR para acceder al cuestionario. Los participantes respondieron de modo voluntario y de forma anónima en un clima distendido y lúdico, con algunas sesiones de dinamización puntuales.

Tras el término de esta actividad, se procedió a la recogida y organización de los datos, que fueron sistematizados en un documento Excel, en el que se identificaban las categorías: género y subgénero de cada obra, franjas de edad de su potencial destinatario y funciones atribuidas por las personas participantes. Para el tratamiento de los

resultados se empleó el programa IBM SPSS Statistics (versión 25).

A pesar de que también participaron miembros del profesorado y del personal de administración y servicios de estas y otras titulaciones, en este trabajo nos centramos únicamente en las respuestas del colectivo de futuros docentes.

Resultados

Con el propósito de responder a los objetivos marcados, las 196 respuestas recogidas se han revisado según las siguientes categorías de análisis: el destinatario preferente de las obras mencionadas (literatura de adultos, literatura juvenil y literatura infantil), el género canónico y subgénero al que pertenecen, y la función declarada en los comentarios de los participantes.

1. Preferencias lectoras: destinatario principal de las obras

Según la edad destinataria de las obras, los datos revelan que un 56,6 % de los títulos pertenecen a la categoría *Literatura de adultos*; un 35,7 %, a la *Literatura juvenil* y un 7,1 %, a *Literatura infantil*. Con el término de literatura infantil acogemos las obras dirigidas a lectores de 0 a 12 años; y con literatura juvenil, las destinadas a lectores de 13 a 18 años, mientras que las demás se incluyen en la literatura de adultos (Moreno, 2006; Mendoza, 2018). Con esta categorización pretendemos clarificar el análisis de los resultados, si bien es cierto que somos conscientes de que no se ha producido un amplio consenso sobre esta cuestión, tal como reflejan diferentes propuestas sobre las delimitaciones de las etapas lectoras (Bravo-Villasante, 1985; Hunt, 1996; Garralón, 2005; Martín, 2005; Mínguez, 2012). A esta divergencia, hay que sumar el encaje de la denominada literatura de cruce (Falconer, 2004; Beckett, 2012), donde se enmarcarían aquellas obras concebidas para un público adulto, que acaban por triunfar entre los lectores más jóvenes o viceversa (Mínguez, 2012). En estos casos, se procederá al análisis individual de aquellos títulos cuya clasificación ofrezca dificultad.

2. Preferencias lectoras: género y subgénero de las obras

Para el análisis de esta categoría se han vertebrado los títulos en función de su género literario, lo que es

Mínguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). "¿Qué recomiendo leer y por qué?" Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

considerado casi imposible (Wellek y Warren, 1981), aunque existe cierto consenso en distinguir 4 géneros canónicos (Onieva, 1992; Gramuglio, 2010; Gutiérrez, 2010): la poesía, la novela, el teatro y la prosa ensayística, a los que Sánchez Pedrosa (2010) añade la autobiografía. A pesar de la existencia de otras clasificaciones más complejas (Cremin et al., 2008; Granado y Puig, 2014), por operatividad en el tratamiento de los resultados hemos distribuido las obras en los 4 géneros canónicos más comunes, que, a su vez, subdividimos en tipos más específicos de textos, como sugieren Kraaykamp y Dijkstra (1999), Turno (2010) y el National Literacy Trust (2014), por su mayor concreción (Figura 1).

Los resultados revelan que buena parte de las obras mencionadas por los participantes pertenece al género *Narrativa* (182 obras, un 92,9 % de la muestra). Muy lejos, con un 4 % y un 2,6 % se encuentran las obras de *Poesía* y *Ensayo*. Solo 1 participante menciona 1 texto de *Teatro*, *La Fundación*, de lectura obligada en bachillerato.

Dentro del género *Narrativa*, el mayor número de referencias se corresponde con *Novela policíaca/detectivesca* (49 títulos, 26,9 % de las obras citadas), continuada de cerca por la *Novela romántica* (32 títulos, 17,6 %), *Novela social* (27 títulos, 14,8 %) y *Novela de fantasía* (23 títulos, 12,6 %). Como se observa, estas cuatro tipologías conforman el 72 % de las obras, es decir, casi 3 de cada 4 de los títulos citados por los participantes. Las siguientes propuestas más nombradas son la *Novela histórica* (12 títulos, 6,6 %), *Novela de aprendizaje* (11 títulos, 6 %), *Cuentos* (8 títulos, 4,4 %) y *Novela de ciencia ficción* (7 títulos, 3,8 %), mientras que, con apenas 2 referencias (1,1 % cada una), encontramos la *Novela regional/costumbrista*, la *Novela de terror* y la *Novela feminista* y solo se produce 1 referencia a la *Novela erótica*, *Cómic/novela gráfica* y *Divulgación*. Cabe destacar que no se mencionan la *Novela bélica*, los *Libros de humor* y los *Westerns*, ni tampoco las obras de no ficción

En cuanto al número de títulos repetidos, de los 196 apuntados, se reiteran 77, lo que se correspondería con un 39,3 % de la muestra. Dentro del género *Narrativa*, detectamos que el solapamiento de títulos se concentra en la *Novela de ciencia ficción* (71,4 %, con *Un mundo feliz*, que se cita 3 veces), *Novela social* (55,6 %, con *O corazón de Xúpiter* y *Memorias de una salvaje*, que se nombran en

4 ocasiones cada una), *Novela policíaca/detectivesca* (49 %, con *Cartas de invierno*, *El príncipe de la niebla*, *A praia dos afogados* y *La sombra del viento*, citadas 3 veces cada una), *Novela de fantasía* (47,83 %, con *Donde los árboles cantan* y *Harry Potter*, que se apuntan 5 y 4 veces, respectivamente), *Novela romántica* (40,6 %, con *Orgullo y Prejuicio*, que se menciona en 7 ocasiones), y *Cuento* y *Novela de aprendizaje* (2 títulos repetidos en cada categoría, 25 % y 18,18 %, del total de cada una). En el caso de los géneros *Poesía* y *Ensayo*, con muy pocas alusiones, resulta llamativo que *Cantares Gallegos* y *Vicente Risco, mestre de mestres*, se reiteren 3 y 2 veces, respectivamente, elevando el porcentaje de obras repetidas al 37,5 % y 40 %.

Tabla 1

Funciones y su representación

| Función | Número de intervenciones | Porcentaje |
|--------------------|--------------------------|------------|
| Evasiva | 43 | 21,4 % |
| Afectiva | 42 | 21,3 % |
| Educativa | 22 | 11,2 % |
| Social | 22 | 11,2 % |
| Axiológica | 22 | 11,2 % |
| Estética | 16 | 8,2 % |
| Compromiso | 11 | 5,6 % |
| Cultural | 7 | 3,6 % |
| Simbólica | 6 | 3,1 % |
| Terapéutica | 4 | 2 % |
| Lúdica | 1 | 0,55 % |
| Musical | 1 | 0,55 % |

Fuente: elaboración propia.

3. Preferencias lectoras de los participantes atendiendo a las funciones de la literatura

Para la categorización de las funciones de la literatura, hibridamos la propuesta clasificatoria de Fournier (2008),

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

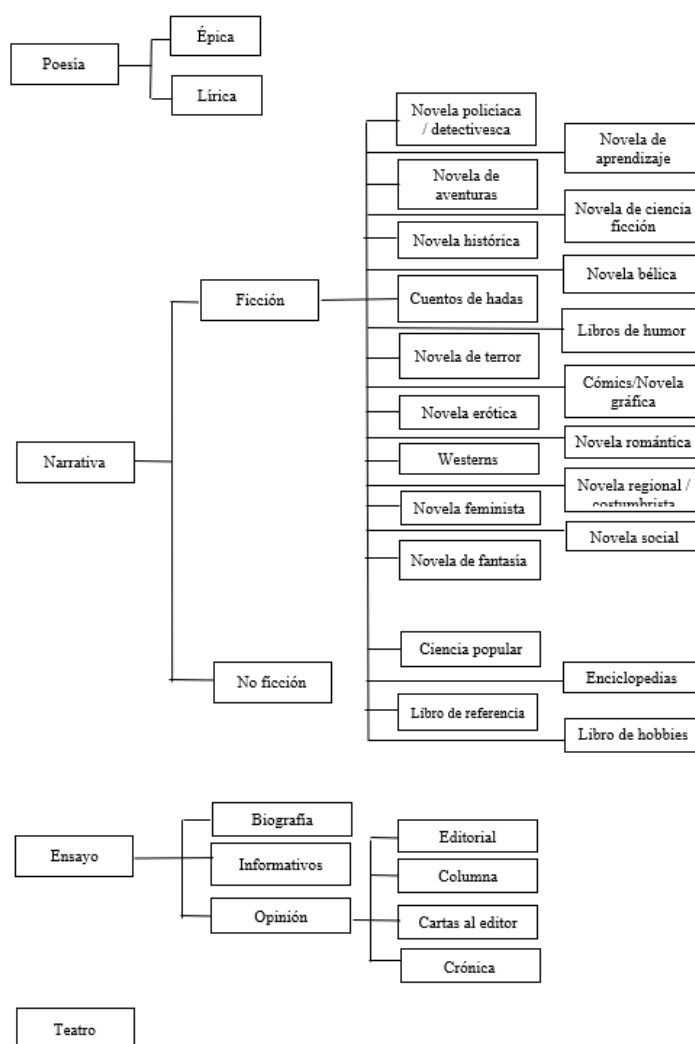
Tabla 2

Relación χ^2 de Pearson entre las variables Género canónico, Subgénero narrativo, Literatura adulta/juvenil/infantil y Funciones y su correspondiente nivel de significatividad (*= $p <,05$; **= $p <,01$)

| Variable 1 | Variable 2 | χ^2 de Pearson | P |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|--------|
| Género canónico | Lit. adulta/ juvenil/infantil | 41,790 | ,000** |
| | Funciones | 58,673 | ,004** |
| Subgénero narrativo | Lit. adulta/ juvenil/infantil | 104,170 | ,000** |
| | Funciones | 266,738 | ,000** |
| Lit. adulta/ juvenil/infantil | Funciones | 56,607 | ,006** |

Fuente: elaboración propia.

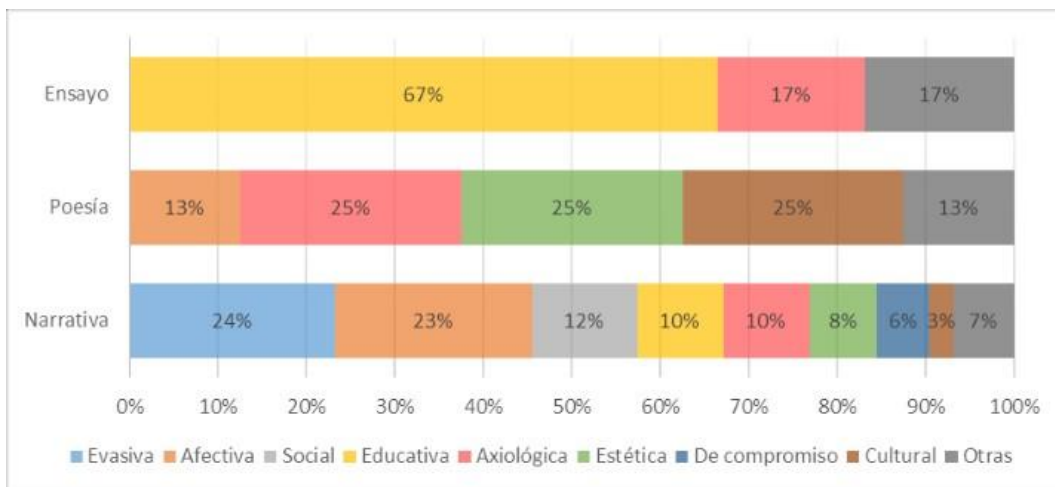
Figura 1. Clasificación de géneros canónicos y subgéneros de los textos literarios



Fuente: elaboración propia

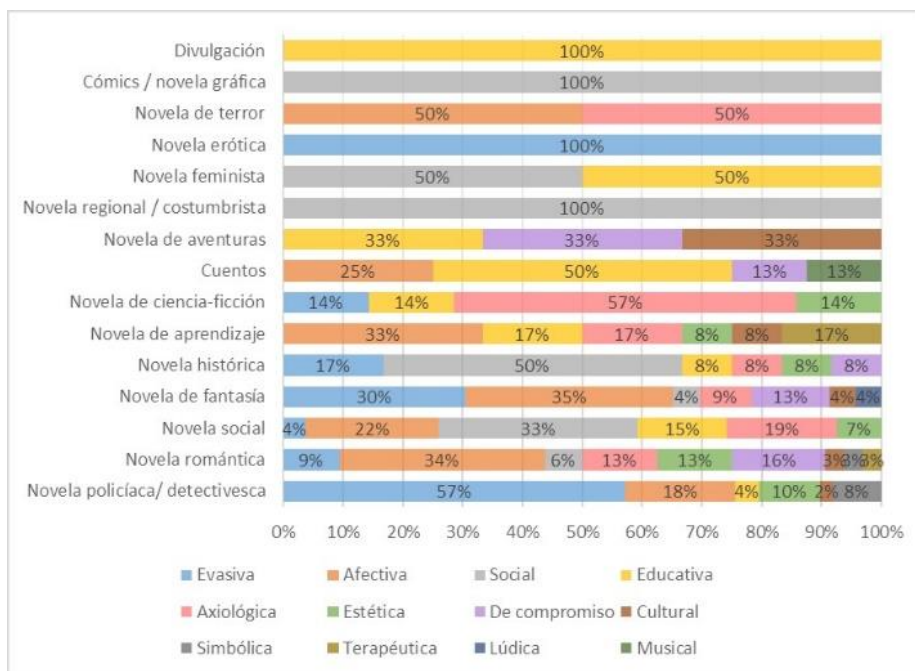
Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Figura 2. Distribución de cada una de las funciones en el total de cada género canónico (por porcentajes)



Fuente: elaboración propia

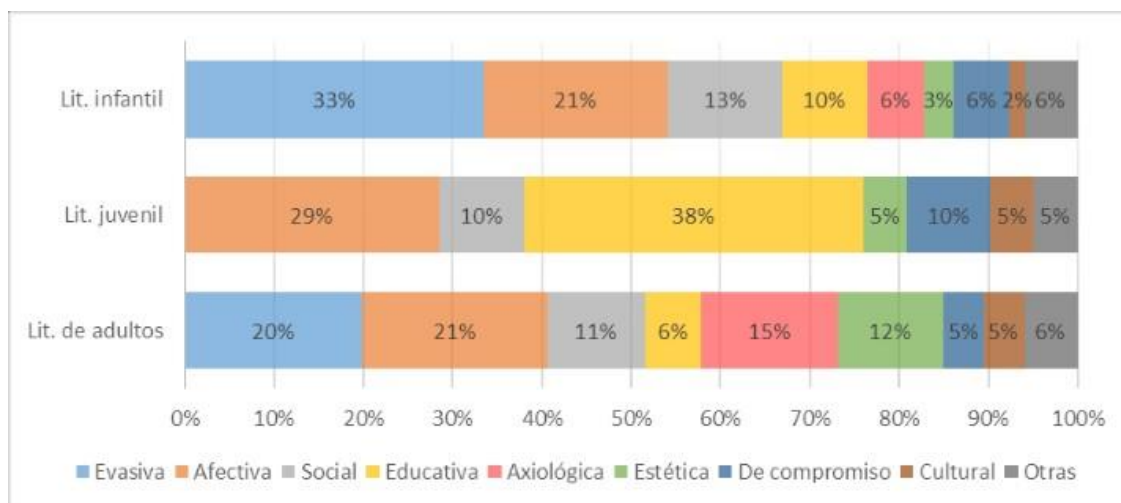
Figura 3. Distribución de cada una de las funciones en el total de cada subgénero (por porcentajes)



Fuente: elaboración propia

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

Figura 4. Distribución de cada una de las funciones en el total de cada tipo de literatura según la edad (por porcentajes)



Fuente: elaboración propia

orientada a la literatura en general, y la de Guimarães (2013), centrada en la literatura infantil. Los resultados, tanto del número de intervenciones en las que aparece cada función, como el porcentaje que representa, se pueden ver en la Tabla 1.

Con la intención de comprobar si existe una relación entre las variables de estudio (Herrera et al., 2011), se analizó de manera estadística el vínculo existente entre las diferentes categorías (Género canónico, Subgénero narrativo, Literatura adulta/juvenil/infantil y Funciones). Para ello, se utilizaron como herramientas la prueba no paramétrica χ^2 de Pearson y las correspondientes tablas de contingencia. Se estableció el nivel de significatividad en $p < ,05$, común en los estudios de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, tal como se refleja en la Tabla 2, en la que se recogen los resultados obtenidos en la prueba χ^2 de Pearson, junto con su nivel de significatividad. Estos muestran que existe una relación muy significativa entre las variables estudiadas y que la distribución de los resultados dentro de las categorías no se debe al azar

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sobre los títulos literarios preferidos del profesorado en formación de educación infantil y primaria, así como las

razones argüidas para recomendar su lectura, nos permiten extraer conclusiones sobre su identidad lectora y establecer implicaciones para su futura labor como docentes.

En relación al primer objetivo específico, que es determinar si las obras de preferencia de este alumnado se encuadran en la literatura de adultos, en la juvenil o en la infantil, se observa la mayor representación de la categoría *Literatura de adultos* (56,6 %) y también la *Literatura juvenil* (35,7 %). El porcentaje tan elevado de obras de la literatura juvenil puede deberse a la media de edad de la muestra (21,24, cuyo rango de edad entre 18 y 21 años constituye el 72,96 % de la muestra total) y al hecho de que muchas de las obras se encuadran en la categoría de literatura de cruce, es decir, se trata de obras destinadas a un público adolescente que también conquistan al lector adulto

(Cremin et al., 2008; Ravettino, 2016). Asimismo, un 7,1 % de la muestra anotó títulos procedentes de la literatura infantil, lo que puede ser un indicador de que este tipo de obras marcó su trayectoria como lector.

Por lo que atañe al segundo de los objetivos específicos, que buscaba fijar la pertenencia de las obras citadas a un género textual, la investigación demuestra que casi la totalidad de los títulos de preferencia se sitúan dentro de la *Narrativa*, concentrándose en la *Novela*

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

policíaca/detectivesca, Novela romántica, Novela social y Novela de fantasía el 72 % de los títulos referenciados (93 obras), de los cuales se repiten 63 (un 67,74 %). La mayoría de los textos se pueden englobar en 4 categorías: *best-sellers* con gran impacto mediático, fundamentalmente de literatura juvenil, de los cuales algunos se adaptaron al cine o a la televisión como *After*, *Crepúsculo* o *Harry Potter*; obras de autores con repercusión en el panorama literario actual como *Dónde los árboles cantan* (Laura Gallego), *El príncipe de la niebla* (Carlos Ruiz Zafón), *O corazón de Xúpiter* (Leticia Costas) o *Invisible* (Eloy Moreno); lecturas clásicas como *Orgullo y Prejuicio*, *El principito* o *Diez negritos*; y lecturas obligatorias en secundaria o bachillerato como *A praia dos afogados*, *A Esmorga*, *Cartas de invierno*, *Cien años de soledad* o *Cantares Gallegos*.

La repetición de títulos es síntoma de un lector de bajo hábito que no selecciona lecturas en base a sus inquietudes (Colomer, 2009; Granado y Puig, 2014), sino a través del mediador ambiente (Cid, 2014), que determina el consumo de ciertas obras y fomenta la homologación cultural, así como a las prescripciones docentes de las etapas educativas obligatorias (Moss y McDonald, 2004), por su exposición a este tipo de textos desde edades tempranas (Míguez-Álvarez et al., 2022). Estas preferencias se amplían ligeramente en la educación secundaria, etapa en la que se introducen obras de diversos géneros textuales, sin perder el predominio de los textos narrativos de autores de éxito comercial, aunque se desprende que las lecturas declaradas no son necesariamente un fiel reflejo de las lecturas efectuadas (Chartier, 2004). Esta tendencia se mantiene en la etapa universitaria, en la que se reiteran los títulos comerciales o de lecturas exigidas en el bachillerato o grado (Felipe et al., 2019; Granado y Puig, 2014; Munita, 2014). Por ello, estos resultados ponen de relieve el vínculo débil e instrumentalizado de la lectura entre los maestros en formación, además de su escaso bagaje literario, circunstancia que repercutirá negativamente en la educación lectora de su futuro alumnado (Ferreiro y Stramiello, 2008; Granado et al., 2012; Granado y Puig, 2015; Levine et al., 2022).

El tercero de los objetivos giró alrededor de la clasificación de las funciones por las que los participantes recomiendan ciertas lecturas, dado que, en la formación de su propia identidad lectora, resulta imprescindible que el lector

reflexione sobre sus decisiones y transmita qué es lo que motiva su elección. Los resultados señalan que las funciones predominantes son: la *Evasiva* (21,4 %), *Afectiva* (21,3 %), *Social* (11,2 %), *Educativa* (11,2%), *Axiológica* (11,2 %) y *Estética* (8,2 %). Se observa un claro vínculo con las razones expuestas por los participantes adultos en Ooi (2008): el argumento “como vía de escape de la vida diaria” se correspondería con la función *Evasiva*; “para tener nuevas perspectivas sobre diversos temas” manifiesta relación con las funciones *Social* y *Axiológica*; “porque sus padres desde pequeños los animaban a leer este tipo de literatura” se asocia con la función *Afectiva*; y “por cuestiones estéticas o por placer” evidenciaría una función *Estética*. En Ooi (2008) ningún participante pertenecía al ámbito educativo, lo que justifica que en nuestra muestra tenga cierto peso la función *Educativa*.

En cuanto a la relación existente entre las diferentes categorías analizadas, como reflejaba la Tabla 2, la prueba de independencia chi-cuadrado indica una asociación significativa entre el género canónico, el subgénero, el tipo de literatura según la edad y la función literaria. Así, los datos proporcionados por las tablas de contingencia, sintetizados en porcentajes en las Figuras 2, 3 y 4, nos proporcionan gran cantidad de indicadores sobre el vínculo entre estas categorías. A partir de la relación entre el género canónico y la función, la Figura 2 mostraba que en el ensayo prevalece la función *Educativa* seguida de la función *Axiológica*; en la poesía destacan las funciones *Estética*, *Axiológica* y *Cultural*; y en la narrativa las funciones se encuentran repartidas. Estos resultados concuerdan con la esencia del género, dado que la prioridad del ensayo es manifestar el pensamiento y argumentario de un autor sobre un tema e invitar a la reflexión, lo que determina su mayor presencia en el ámbito académico como material de estudio y análisis crítico, mientras que la poesía pretende, a través de recursos estéticos, transmitir ideas, emociones y sentimientos repletos, en ocasiones, de referencias culturales, ideológicas, etc. El hecho de que la función *Axiológica* sea tan relevante en la poesía evidencia que los lectores que seleccionan sus textos traspasan la dimensión *Estética* y reparan en su contenido.

En el caso de la narrativa, tal y como aparecía en la Figura 3, las funciones que obtienen los porcentajes más elevados son también las más repartidas: la función *Educativa* (10 subgéneros), *Evasiva* (7 subgéneros), *Afectiva* (7

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

subgéneros), *Social* (6 subgéneros) y *Axiológica* (6 subgéneros). Estas funciones se tratan, a continuación, con más detalle mediante la incorporación de comentarios de las personas participantes, reveladores de la percepción subjetiva que nos permitió la sistematización.

La función *Educativa*, dimensión entroncada con la socialización cultural (Colomer, 2005), prevalece en las obras de *Divulgación*, *Novela feminista* y *Cuentos*, categorías que engloban obras destinadas a la educación y/o a la denuncia y reflexión, con el objetivo de transformar la sociedad. También sobresale esta función en la *Novela de aventuras*, aunque con la finalidad de dar a conocer aspectos de la cultura clásica, caso de *La pirámide roja*, donde se fusiona la mitología egipcia y grecorromana con el presente (“se van conociendo diferentes personajes que nos enseñan sobre la mitología griega y romana”). En menor porcentaje, esta función también se reconoce en la *Novela de aprendizaje*, la *Novela de ciencia ficción* y la *Novela social*, modalidades literarias que se caracterizan por incitar al lector a la reflexión y, por tanto, al aprendizaje (“trata temas importantes que a veces es difícil trabajar en las aulas de primaria”).

Como era de esperar, la función *Evasiva* la encontramos en obras pertenecientes a la *Novela policíaca/detectivesca*, *Novela de fantasía*, *Novela erótica* y, en menor porcentaje, a la *Novela histórica* y la *Novela de ciencia-ficción*. Son obras de éxito comercial (Granado y Puig, 2014; Munita, 2014), cuyo objetivo es distraer al lector y evadirlo de la realidad a través de misterios sin resolver (“es un libro de misterio que deja con la intriga todo el rato y dan ganas de seguir leyéndolo”), la recreación de mundos imaginarios (“es una obra que mezcla lo real y lo fantástico y hace que te sumerjas en la historia como si estuvieras dentro de ella”), o la ficcionalización de viajes al pasado (“atrapa tu atención desde el primer momento”).

La función *Afectiva* sobresale en la *Novela de terror*, *Novela romántica*, *Novela de aprendizaje*, *Cuentos* y *Novela social*. Es una categoría subjetiva, en la que la lectura permite el acercamiento a las emociones, en la línea apuntada por Del Olmo Ibáñez et al. (2022), y ante la cual el lector revela con claridad sus sentimientos hacia la obra a través de diversos adjetivos (“interesante”, “bonita y conmovedora”), su estrecha conexión con los personajes (“sentí mucho la historia y me hizo meterme en el lugar de

los personajes”), su predilección por el autor (“está escrito por una de mis escritoras favoritas”), sus preferencias lectoras (“es un género que me gusta mucho”) o incluso por despertar sentimientos de nostalgia marcadores de la identidad lectora (“me trae buenos recuerdos de la infancia”).

La función *Social* destaca en la *Novela feminista*, *Novela regional/costumbrista*, *Novela histórica* y *Novela social*, puesto que en ellas se abordan cuestiones o problemáticas presentes o todavía latentes en nuestro tiempo. Este es el caso del feminismo (“la autora muestra una realidad como es la trata de mujeres en la actualidad, haciendo reflexionar sobre los machismos y la perspectiva de género”), el acoso escolar (“trata de un tema muy importante en la sociedad como es el *bullying*”), la orientación sexual (“visualiza y respeta el colectivo LGTBI+”), las enfermedades mentales (“es un testimonio real sobre los trastornos de conducta alimentaria”), las desigualdades (“por su acercamiento a la modernidad europea y la buena descripción de la marginalización en las ciudades”) o hechos históricos (“retrata la realidad de la sociedad gallega en la postguerra”).

La función *Axiológica* domina en la *Novela de ciencia ficción* y en la *Novela de terror*. En la primera, los participantes apelan a los dilemas éticos de la novela distópica (“hace reflexionar sobre la ética y la moral del progreso”), mientras que en la segunda apuntalan que “hace reflexionar sobre aspectos de nuestra vida contemporánea, pese a que el libro está ambientado en una época totalmente diferente”. Esta función también despunta en la *Novela social* y la *Novela de aprendizaje*, donde los participantes manifiestan cómo la obra motiva la reflexión sobre diversos aspectos de la vida (“hace que uno reflexione sobre el día a día y sobre realidades que pasan desapercibidas en relación con enfermedades, infancia, solidaridad, etc.”), así como sobre los valores (“hace reflexionar sobre el sentido de la vida y el verdadero valor de las cosas”). Tanto esta función como la social parecen remitir hacia una perspectiva más comprometida del lector con la sociedad y sus problemáticas, lo que contribuye a construir la identidad individual y social desde una percepción crítica (Caride et al., 2018; Sanjuán y Ballarín, 2020). La Figura 4 indicaba en porcentajes la distribución de las funciones en relación a la edad del destinatario preferencial de cada obra. Cabe destacar el porcentaje tan

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

bajo otorgado a la función *Educativa* en la literatura infantil, en detrimento de la *Evasiva* y *Afectiva*. Este resultado quizás se deba a que el alumnado todavía no es consciente del potencial formativo de la literatura infantil y concibe la lectura en esta etapa como mera distracción (Duszynski, 2006), fruto de su escaso conocimiento y consecuente infravaloración de funciones como la estética o la cultural para la generación de lectores críticos y la educación literaria (Mendoza, 1999).

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de implementar medidas que mejoren la formación lectora y literaria de los futuros docentes de educación infantil y primaria en la línea apuntada por Larragueta y Ceballos-Viro (2020). Del mismo modo, tal como señalan Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019), estos futuros mediadores deben reflexionar sobre su papel como formadores de lectores, además de sentir la necesidad de instruirse en todo lo exigible para configurar prácticas lectoras eficientes en sus aulas y de detenerse en el concepto de lectura que transmitirán a través de ellas. También es relevante llevar a cabo con aquel estudiantado que presente un bagaje literario débil lo que Munita (2013) denomina “recorridos lectores tardíos”, por medio de los cuales descubre obras de la literatura infantil y juvenil desde una posición más madura, perspectivizando de modo crítico todas sus posibilidades educativas.

Esta investigación no está exenta de limitaciones que se intentarán solventar en nuevas contribuciones: en primer lugar, sería conveniente analizar la trayectoria lectora del alumnado mediante instrumentos como las biografías lectoras; en segundo lugar, se debe incluir un número mayor de participantes de género masculino para establecer las diferencias entre sexos; en tercer lugar, cabría ampliar la muestra a todo el profesorado que imparte materias en los grados de educación, lo que posibilitaría conocer sus gustos lectores y observar si influyen en la motivación lectora del alumnado; y, por último, sería de interés determinar el papel del personal de administración y servicios, en particular el responsable de la biblioteca, por su capacidad de asesoramiento y constante relación con el alumnado, configurándose como modelos lectores a imitar.



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Contribución de los autores: Conceptualización, CMA, EAC, IMG; metodología, CMA, EAC, IMG; análisis estadístico, CMA, EAC, IMG; investigación, CMA, EAC, IMG; preparación del manuscrito, CMA, EAC, IMG; revisión y edición, CMA, EAC, IMG.

Fondos: Axudas do Programa de Consolidación e Estruturación de Unidades de Investigación Competitivas – GRC, ED431C 2021/52.

Agradecimientos: A todas las personas participantes en este estudio



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

REFERENCIAS

- 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. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Beckett, S. (2012). *Crossover Picturebooks: a genre for all ages*. Routledge.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Escuela Española.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., y Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.3.1707>
- Cid, H. (2014). La incidencia del mediador en las preferencias lectoras de los alumnos de Primaria. Una investigación en la Fundación San Vicente Mártir y una reflexión sobre la situación educativa actual. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <http://hdl.handle.net/11162/122848>
- 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). Gedisa.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 1, núm. extraordinario, 203-216. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cbbdf84/re200516-pdf>
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Graó.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Del Olmo Ibáñez, M. T., Bañuls, M. R., y Zúñiga, M. S. V. (2022). Afectividad y competencia literaria desde la perspectiva docente y discente: reflexiones y propuestas. En M. Gutiérrez y M. J. Maldonado (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 137-147). Dykinson.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-17.htm>
- Educaínee (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) I, Boletín de Educación INEE, 15*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741b bcc>
- 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. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Falconer, R. (2004). Crossover literature. En P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2ª edición, pp. 556-573). Routledge.
- Felipe, A., Barrios, E., y Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579008/html/>
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- Ferreyro, J., y Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), Número especial. <https://doi.org/10.35362/rie45420766>
- Fournier, C. (2008). *Análisis Literario*. Cengage Learning Editores.
- Galindo, A. K. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre educación*, 12(23), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.9644>
- Garralón, A. (2005). La literatura juvenil. Un género polémico. *Educación y Biblioteca*, 148, 6-11. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/119192/1/EB17_N148_P6-11.pdf
- Gramuglio, M. T. (2010). Juan José Saer; Razones (1984). *Revista Crítica Cultural*, 5(2), 315-324. <http://dx.doi.org/10.19177/rcc.v5e22010315-324>
- 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. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Granado, C., Puig, M., y Romero, C. (2012). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Consejería de Cultura de Andalucía.
- Guimarães, R. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-10. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66057/Los_habitos_lectores_de_los_futuros_maestros_y_maestras_y_el_fomento_de_la_lectura_en_la_escuela.pdf?sequence=1
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/0260747032000162325>
- Gutiérrez, R. (2010). *Introducción*. En *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 7-8). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>
- Herrera, H., Martínez, R., y Amengual, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Editorial EOS.
- Hunt, C. (1996). *Young adult literature evades the theorists*. *Children's Literature Association Quarterly*, 21(1), 4-11. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1129>
- INE (2021a). *Igualdad en cifras. MEFP 2021. Aulas por la igualdad*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/igualdad-en-cifras-mefp-2021-aulas-por-la-igualdad/discriminacion-social-y-desigualdad/24816>
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- INE (2021b). *Curso escolar 2021/2022. Datos y cifras*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Kraaykamp, G., y Dijkstra, K. (1999). Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics*, 26(4), 203-234. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00002-9](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00002-9)
- Lagarreta, M., y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287
- Levine, S., Hauser, M., y Smith, M. W. (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Practice & Critique*, 21(2), 192-208. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2021-0021>
- Martín, J. F. (2005). Los factores definitorios de los grandes grupos de edad de la población: tipos, subgrupos y umbrales. *Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9(190), s. p. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-190.htm>
- Mckool, S. S., y Gespas, 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. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Mendoza, I. (2018). El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20, 361-401. <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., y Saavedra, Á. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso M., Saavedra, A. y Cabanach, R. G. (2022). The role of text characteristics in the reading comprehension of primary school children in Spanish. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(1), 41- 55. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2022.01.053>
- Mínguez, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 87-106. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/889>
- Moreno, A. (2006). Identidad y límites de la literatura juvenil. En M. Moreno Castillo (Coord.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 9-28). Secretaría General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moss, G., y McDonald, J. W. (2004). The borrowers: Library records as unobtrusive measures of children's reading preferences. *Journal of Research in Reading*, 27, 401-412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00242.x>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04/257
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación, *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 17(13), 1-9. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/637>
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). "¿Qué recomiendo leer y por qué?" Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32-43. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- National Literacy Trust (2014). *A Guide to Text Types: Narrative, Non-fiction and poetry*. [https://www.thomastallisschool.com/uploads/2/2/8/7/2287089/guide to text types final-1.pdf](https://www.thomastallisschool.com/uploads/2/2/8/7/2287089/guide%20to%20text%20types%20final-1.pdf)
- Onieva, J. L. (1992). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*. Playor.
- Ooi, K. (2008). *How adult fiction readers select fiction books in public libraries: a study of information-seeking in context*. [Tesis de máster, Victoria University of Wellington]. Research archive, Victoria University of Wellington. <http://hdl.handle.net/10063/1268>
- PIRLS (2016). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pirls-2016-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-ia-informe-espanol-version-preliminar/educacion-infantil-y-primaria-espana-lectura/22211>
- PISA (2018). *PISA resultados de lectura en España*. OCDE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-resultados-de-lectura-en-espana/evaluacion-lectura/24124>
- Ramírez, E. M. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.023>
- Ravettino, A. J. (2016). *Cultura escrita, tiempo libre y jóvenes universitarios. Acerca de las prácticas e imágenes vinculadas con la lectura, los contenidos y los soportes* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile]. Repositorio TESEO. <https://www.teseopress.com/culturaescrita/wp-content/uploads/sites/303/2016/06/Cultura-escrita-tiempo-libre-y-j%C3%B3venes-universitarios-1465330744.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Salvador Oliván, J. A., y Agustín Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- San Román, S. (Coord.) (2008). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.inmujeres.gob.es/en/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/evolucionActitudesCulturales.pdf>
- Sánchez, J. (2010). *La escritura autobiográfica*. En *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 67-88). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>
- Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.

- Simpson, I. C., Moreno-Pérez, F. J., Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M., y Saldaña, D. (2020). The effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children. *Reading and Writing*, 33(2), 329-348. <https://doi.org/10.1007/S11145-019-09964-5>
- Turno, A. (2010). Prosa narrativa. En *Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios* (pp. 155-183). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/dam/jcr:e6eb6e86-f588-4bdf-9218-124b6b79d649/calanda--introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios.pdf>
- Wellek, R., y Warren, A. (1981). *Teoría literaria*. Gredos.

Míguez Álvarez, C. M., Agrelo-Costas, E., & Mociño-González, I. (2023). “¿Qué recomiendo leer y por qué?” Preferencias lectoras del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27-57.