

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

19(1) | 2024

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Narrativa transmedia del arquetipo de princesa/Transmedia narrative expansion of the princess archetype	1-22
Nivel de lectoescritura y autoconcepto en Primaria / Literacy level and self-concept in primary school children	23-47
Actos embrionarios de lectura/ Embryonic Acts of Reading	48-69
Hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés / Reading habits and vocabulary in English teachers	70-94
Puentes entre la educación infantil y primaria/ Bridges between Early Childhood and Primary Education	95-122
Propuesta interactiva para fomentar aspectos lingüísticos y sociales / Interactive proposal to promote linguistic and social aspects	123-138

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, 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

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- 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
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatorj, 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
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begonia Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, 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
- Sebastián Molina Puche, U. de Zaragoza, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, U. de Murcia, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, U. de Murcia, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, 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@comprensionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2024





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers

Guadalupe de la Maya Retamar

<https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

Universidad de Extremadura, Spain



Magdalena López-Pérez

<https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

Universidad de Extremadura, Spain



Ignacio Fernández-Portero

<https://orcid.org/0000-0002-3323-217X>

Universidad de Extremadura, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18089>



Reception: 11/12/2023

Acceptation: 21/05/2024

Contact: gmaya@unex.es

Abstract:

The aim of this research is to examine the relationship between reading habits and the frequency of reading in English, as well as the receptive and productive vocabulary of a sample of 86 pre-service English teachers. The sample comprised students on the Intensive English Itinerary of the Primary Education Degree. They completed an ad hoc questionnaire designed to ascertain their reading habits, as well as the Vocabulary Level Test (Webb et al., 2017) and the Lex30 (Meara & Fitzpatrick, 2000) in order to determine the size of their receptive and productive vocabularies. The results indicate that the majority of the sample do not have an established foreign language reading habit. Furthermore, they are not regular readers, and their reading is determined by their level of proficiency in English. Additionally, there are differences in receptive and productive vocabulary according to the reading habits of the sample, and a significant relationship between vocabulary and reading frequency.

Keywords: English, trainee teachers, reading, receptive vocabulary, productive vocabulary

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.



Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers

INTRODUCTION

The reading habits of university students in general, and future teachers in particular, have recently been a focus of interest in reading research, as the analysis of these habits has focused more on readers in training than on adult readers (Pérez Parejo et al., 2019). As far as university students are concerned, some of the studies carried out to date show that almost 40% of Spanish students do not read at all or, if they do, reading is not part of their life habits (Yubero & Larrañaga, 2015). This figure is confirmed by a recent survey carried out by the National Statistics Institute, which reported that 33% of participants aged 20-24 had not read for more than a year or had never or rarely done so (INE, 2022). Unsurprisingly, as Martos et al. (2015) point out, reading is characterised by its invisibility in many universities, forming only a testimonial part of academic life, despite its role as a transversal competence in university studies. Other studies related to this group have also been interested in analysing their reading practices online (López-Pérez and De la Maya Retamar, 2023), the existence of differences in reading habits from a gender perspective (Hernández et al., 2022), the demands of reading in university studies (Ramos et al., 2017) or the difficulties in accessing scientific literature related to different disciplines (Cornejo et al., 2012).

If we focus specifically on teachers, whose performance is key to the development of the reading skills and habits of their future pupils, as they can be not only role models for them but also better mediators of their learning to read (Jodeck-Osses et al., 2021), the results found are not very satisfactory. Studies carried out with pre-service teachers in different universities show negative results with regard to their reading habits and profile: they are not very assiduous and immature readers who, in addition to accessing texts of a less diverse typology, use reading only instrumentally (Granado, 2014; Álvarez-Álvarez and Diego-Mantecón, 2019); they have discontinuous reading trajectories (Munita, 2014; Vera Valencia, 2017, Díaz-Díaz et al., 2022); they derive little satisfaction from reading (Felipe and Barrios, 2016) and are poorly motivated by

academic reading (Santos et al., 2021). Despite the fact that there are specific results that are more positive in terms of reading frequency (Castillo Rodríguez and Santos Díaz, 2022), in general we are faced with an unflattering picture that has led various researchers to express the need to rethink teacher training in this regard, to promote “leisure education that promotes and consolidates reading in everyday life” (Caride et al., 2018), and to further study variables such as emotional intelligence or reading competence that may have an impact on reading habits (Jiménez-Pérez, 2018).

If the study of the reading habits of future teachers is a crucial issue, given the proven relationship between these and their future teaching practice (Wijayanti et al., 2022), it is also important to analyse it when it comes to students on the foreign language pathway and relates to the reading that they develop in the language they are preparing to teach. However, this importance has not been reflected in the development of research on this topic. Pérez et al. (2018) analyse the foreign language reading habits of students in Extremadura. In the case of university students, the authors find that most of them limit themselves to reading in Spanish, with figures surpassed by secondary school students. When they do read in other languages, they do so in English, probably due to the need to accredit a level of knowledge in that language and to consult specialised bibliographies. Castillo Rodríguez and Santos Díaz (2022), for their part, focus more specifically on the analysis of the reading habits and foreign language consumption of pre-service teachers at the University of Málaga, and find that while their reading frequency in the mother tongue is very high, this frequency drops to half in the foreign language (daily or once a week) and to a residual 4% in the second foreign language. Likewise, although they develop all types of reading, the most consumed are social networks, in the case of reading for pleasure, and compulsory academic and/or professional reading. In the case of future English teachers, studies in the Spanish context are even rarer. The work by Gómez López (2014), carried out with

students from the University of Valencia, presents results that are consistent with the previous ones, in the sense that a high percentage of her sample does not have the habit of reading in English and only reads academic materials that are compulsory to read. Likewise, the analyses carried out revealed a strong correlation between the level of English proficiency and reading habits, with the students with the highest level being those who read the most and approach non-compulsory reading. Santos Díaz (2017), on the other hand, in her analysis with prospective secondary school teachers, finds that most of her respondents read some books, but only 4.8% read more than five books per year. She also finds a significant positive correlation between the frequency of reading in Spanish and in a foreign language. In the case of pre-service English teachers at the University of Extremadura, De la Maya and López-Pérez (2021) find that the students in their sample do not have a consolidated reading habit, being much more present in their mother tongue than in the foreign language. Few students read on a daily basis and a high percentage do not approach texts written in the language they intend to teach in any way.

Similar findings were found in other geographical areas. The study by Aisyiyah and Hakim (2020) concludes that although student teachers had positive attitudes towards reading and recognised its importance, they did not invest time in personal reading, preferring to read in their mother tongue for both pleasure and academic reading. Similarly, in Colombia, Cardona Puello et al. (2022) analyse the English reading habits of students in an advanced bachelor's programme in bilingualism. Only 9% of the sample are frequent readers and 78% are occasional readers, and their reading is extrinsically motivated, linked to academic obligations.

The importance of this type of study lies not only in the impact of reading on their future as teachers and the close relationship found between their own habits and the importance they attach to reading in their classes, but also in the fact that reading has been shown to be a means of developing their own language competence. In this sense, one of the issues addressed by the research is the impact of reading on vocabulary development. In the context of formal second language learning, as Webb and Nation (2017) point out, the limited time available in the school curriculum, and consequently the limited input that learners receive, makes it unlikely that learners will be able to learn all the vocabulary necessary for their performance in the communicative tasks they face; hence the importance of incidental learning in vocabulary growth and development, both receptive vocabulary, whose use involves perceiving

the form of a word and retrieving its meaning while listening or reading, and productive vocabulary, which involves retrieving and producing the appropriate form of a word while speaking or writing (Nation, 2001). Research has been interested in learning through reading (Elgort & Warren, 2014, Horst et al., 1998, Pigada & Schmitt, 2006) because, as Grabe (2009) states, there is scientific evidence of the relationship between extensive reading and vocabulary learning, as it influences associative learning patterns that underpin reading skills and vocabulary knowledge. For their part, Pellicer-Sánchez and Schmitt (2010) suggest that access to medium-frequency vocabulary, which is sometimes difficult to learn, is facilitated by extensive reading. Thus, reading is shown to be an activity that contributes more to vocabulary improvement than listening, not only quantitatively but also qualitatively (Brown et al., 2008; Teng, 2018; Vidal, 2011). However, research also shows that the rates of vocabulary acquisition through reading vary considerably and depend not only on learner-related factors, but also on the type and length of texts and target words, as well as on methodological and research design issues (Hatami, 2017).

In this context, this research focuses on analysing the reading habits in English of pre-service teachers and the possible relationships with their receptive and productive vocabulary, attempting to answer the following research questions

- What are the reading habits of students preparing to become future primary English teachers?
- What differences exist between them according to the modality studied (bilingual or non-bilingual)?
- What is the relationship between the frequency of reading and the size of their receptive and productive vocabulary?

METHODOLOGY

The study presented here is part of a larger research project analysing the profile of pre-service English teachers. The research design is cross-sectional, descriptive and correlational. It was a convenience and intentional sampling.

Sample

In order to carry out this research, a sample of 86 students of the Primary Education degree at the University of Extremadura (N=86), who are studying the 4th course of the Intensive Itinerary in Foreign Language (English), that

is, preparing to become future teachers of this subject at the primary school level, was used. Of the total, 40 are following the bachelor's degree in a bilingual mode, where English is used as the language of instruction in 50% of the subjects, and the rest (46) in a non-bilingual mode. The average age of the students is 21.8 years, with a majority of women (n=65; 75.6%) compared to men (n=21; 24.4%). All the students have Spanish as their mother tongue, except for one informant whose mother tongue is Mandarin Chinese.

Research instruments

In order to obtain information on the aspects analysed in this research, three different instruments were used. The first was an ad hoc questionnaire on reading habits, which included some of the questions posed by Gómez López (2014). It asked whether they had a reading habit in their mother tongue and in English and, if not, the reasons for the lack of habit, the number of books read per year in both languages, the type of materials read (necessary for English and other subjects), the reading frequency and the length of the materials read in paper or digital format. Similarly, in order to obtain information on the profile of the students, questions of a socio-demographic nature were included, as well as others relating to their academic studies, the languages they know and their level of proficiency in them.

For the students' receptive vocabulary, the *Vocabulary Level Test -VLT-* (Nation, 1983) was used with the update by Webb, Sasao and Ballance (2017). This is a combined multiple-choice test in which the learner is presented with 30 questions divided into 10 groups of 6 words (3 correct and 3 distractors) and 3 definitions, which they have to match, thus allowing the test users to check the form-meaning relationships of the words. This version is divided into five levels, assessing knowledge of the 1000 to 5000 most common words in English, all of which were included in the calculation of vocabulary size in this study. This test is, according to the authors of the adaptation used, the most widely used test for measuring lexical knowledge in a second language.

Finally, in terms of productive vocabulary, we used the *Lex30* (Meara & Fitzpatrick, 2000), a word association test in which the student must provide a maximum of 4 words for each of 30 stimuli. The maximum of 120 words obtained were lemmatised and ranked according to their frequency in order to calculate the test score. A number of studies have been carried out on this test to test its reliability and validity, and it has been found to be a useful

assessment tool in research contexts (Fitzpatrick & Clenton, 2010).

Procedure and data analysis

The data were collected at the end of the first semester of the 2020-21 academic year, after the participants had been informed of the objectives of the study and had given their consent to participate in the research, which was voluntary and anonymous. It is worth noting that the data were collected during the pandemic, when classes were still being taught in a hybrid modality, i.e. only half of the enrolled students were attending classes in person, while the other half were following the classes online. Therefore, when referring to the materials read, they either spoke in general terms, without specifying the format, or gave examples of different formats - printed or digital - in the case of the length of the texts, since, as Díaz-Díaz et al. (2022) point out, reading behaviours have changed with the pandemic, which has promoted the use of digital resources and technologies in the academic training of university students.

Once the data had been collected and processed, both receptive and productive vocabulary sizes were calculated and analysed descriptively and statistically using the IBM SPSS statistical package, version 23, after determining the appropriateness of the statistical tests to be performed.

Results

The findings presented here are articulated around the research questions formulated above, which not only guided this research, but also allowed us to organise the data and proceed with its analysis, reflection and subsequent discussion.

Reading habits in the mother tongue and foreign language

As far as the reading habits of students preparing to become future primary English teachers are concerned, the data show that only 33 students out of the total sample (38.4%) claim to have a reading habit in English, while practically two thirds of the sample (61.6%) have not developed this habit. To explore these results further, we asked about the number of books read per year and the frequency of reading. Regarding the first of these, the results show that only 18% of the sample read an average of three or more books during this period, while a significant 48.8% read no books at all. Among the reasons given by the pre-service teachers for not reading in English, the most common were lack of time, not liking or being motivated by the activity, and the difficulty of understanding foreign language texts.

Table 1. Relationship between self-perceived English language proficiency and reading literacy or not in English

		Reading habit (RH)			
		Yes	No	Total	
Self-perceived level (SL)	B1	Count	5	28	33
		% within SL	15,2%	84,8%	100%
		% within RH	15,6%	57,1%	40,7%
	B2	Count	21	19	40
		% within SL	52,5%	47,5%	100%
		% within RH	65,6%	38,8%	49,4%
	C1	Count	6	2	8
		% within SL	75%	25%	100%
		% within RH	18,8%	4,1%	9,9%
Total	Count	32	49	81	
	% within SL	39,5%	60,5%	100%	
	% within RH	100,0%	100,0%	100,0%	

Note. N=86, of which valid cases N=81 (94,2%) and missing cases N=5 (5,8%).

Source: own elaboration

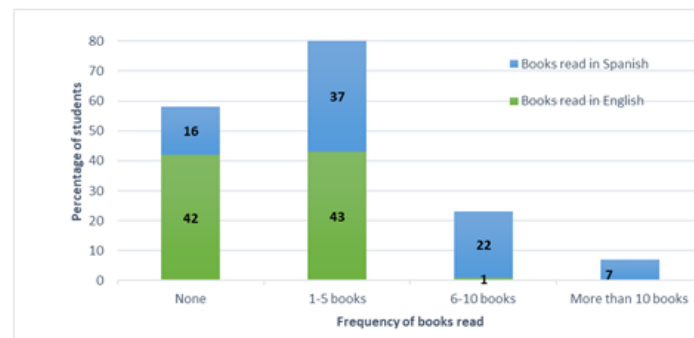
The data for English contrasts with those for the mother tongue, where the majority of pre-service teachers report a consolidated reading habit (58.1% compared to 41.9%), although 61% of them read less than 5 books per year and 16% of them read no books at all. Figure 1 shows the percentage of students in relation to the number of books read per year in the two languages.

Comparing reading habits in the mother tongue and in

English, there is a significant correlation between the two at the 99% confidence level ($R=.379$; $p=.000$), although this is low because the percentage of those who have consolidated reading habits in Spanish and also in English is not very high. Furthermore, given that one of the factors cited by students for not reading in English is difficulty in understanding, the relationship between self-perceived level of English proficiency and reading literacy was examined (Table 1).

Figure 1

Books read in Spanish and English annually

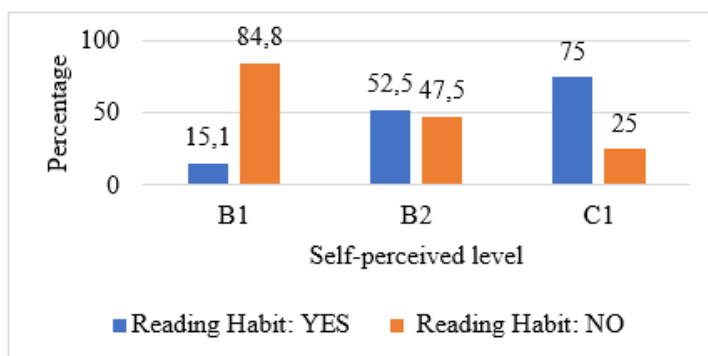


Source: own elaboration

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

Figure 2

Relationship between the students' self-perceived reading level and reading habits



Source: own elaboration

As can be seen in the table, except for 5 missing cases who did not estimate their language level, the students consider themselves to have a competence ranging from B1 to C1, with the highest percentage corresponding to level B2 (n=40; 49.7% of valid cases). An analysis of the data, presented in Figure 2 in percentages corresponding to the self-perceived level, shows that at B1 level, a large majority of students do not have a reading habit (n=28; 84.8%) and that this consideration decreases as the level increases. Thus, at B2 level, reading habits are present in just over half of the students (n=21, 52.2%) and at C1 level in 75% of the students (n=6). These data, together with their presentation (Figure 2), suggest the existence of a link between the two variables.

Fisher's exact test was used to determine whether or not a relationship existed. However, it was not possible to use the Chi-square test because the expected frequency of less than 5 was greater than 20%. The result obtained ($p=.000$) indicates that there are significant differences between the three proportions. Multiple comparisons using the Mann-Whitney U test show that there are significant differences between groups B1-B2 ($Z=-3.294$, $p=.001$) and B1-C1 ($Z=-3.386$, $p=.001$), but not between B2-C1 ($Z=-1.159$, $p=.247$).

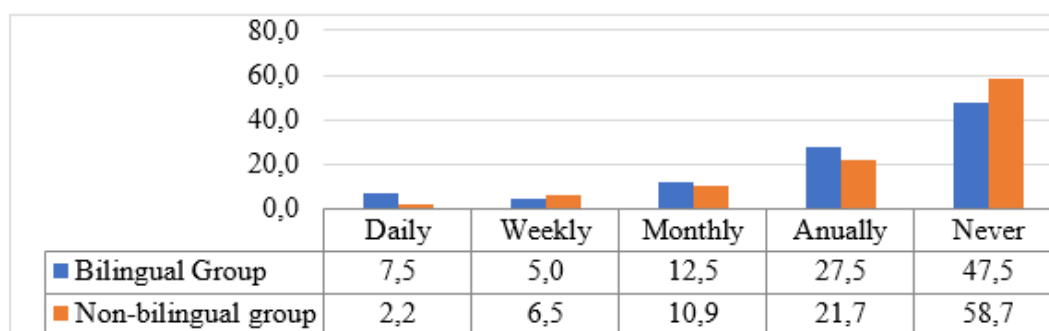
In terms of frequency of reading, more than half of the future English teachers do not read at all (53.48%, n=46), 25% (n=21) read on an annual basis, 11% (n=10) read some

Table 2. *Percentage of pupils with reading habits in their mother tongue and in English according to the model of instruction (MI)*

		Bilingual modality		Non-bilingual modality	
		Yes	No	Yes	No
Reading habit in Spanish	Count	21	19	29	17
	% within MI	52,5	47,5	63%	37%
		%	%		
Reading habit in English	Count	19	21	14	32
	% within MI	47,5	52,5	30,4	69,6
		%	%	%	%

Source: own elaboration

Figure 3. Frequency of reading by modality of instruction (in percentage)



Source: own elaboration

texts every month and just over 10% (n=9) read regularly on a daily or weekly basis.

Finally, as shown in Table 2, in terms of types of reading, 29% of the sample read only those documents that facilitate their education and are therefore considered necessary to pass the subjects studied in English, while 71% extend their reading to other types of documents that are not compulsory classroom reading. With regard to the length of the texts they read, although 22% of the total sample did not answer this question in the questionnaire, 52% of those who did say that they prefer to read short texts of no more than half a page, usually taken from Internet sources or from their participation in social networks. The remaining 48% are interested in longer texts and books.

Taking into account the modality studied by the students, Table 3 shows the differences in percentages between the bilingual and non-bilingual groups. Thus, although in both groups the percentage of students who have consolidated the habit of reading in Spanish is higher than in English, the differences are greater in the non-bilingual group, since 63% of this sub-sample have consolidated it in Spanish,

while only 30% have done so in English. In the bilingual modality, although the reading habit is less consolidated in Spanish than in the other group, the percentages are more similar when we compare between languages (52.5% in Spanish compared to 47.5% in English).

The analysis carried out using Spearman's test between reading habits according to language and taking into account the type of teaching shows that while in the non-bilingual group there is a low positive correlation between those who have the habit of reading in both languages ($R=.311$, $p=.036$), in the bilingual group the correlation is higher ($R=.504$, $p=.001$) and significant at 99%.

With regard to the frequency of reading in English, Figure 3 shows the percentages in relation to the frequency with which the sample reads in a foreign language. As can be seen, only 12% of the students in the bilingual group read on a daily (7.5%) or weekly (5%) basis, which is slightly higher than in the non-English group (2.2% and 6.5% respectively). A higher percentage of students in the bilingual group read only once a month or once a year, and it is in the case of never reading that students in the non-

Table 3. Receptive and productive vocabulary descriptives

	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard deviation
Receptive vocabulary	86	2733,33	5000,00	4249,22	554,31
Productive vocabulary	86	13,00	57,00	33,37	11,79
N valid (per list)	86				

Source: own elaboration

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

bilingual group outperform those in the bilingual group (58.7% vs. 47.5%).

Relationship between reading and vocabulary

Table 3 shows the descriptions of the receptive vocabulary measured by the *VLT* and the productive vocabulary measured by the *Lex30*. With regard to the former, we can see that the average vocabulary is close to the 5000 most frequent words, although there is great variability in the data. If we look at lexical knowledge in the different frequency bands, we see that it decreases as the less frequent vocabulary increases (1K, \bar{X} =982.17; 2K, \bar{X} =881.78; 3K, \bar{X} =857.75; 4K, \bar{X} =794.57; 5K, \bar{X} =732.94).

In terms of productive vocabulary, the mean is 33.37 out of a maximum of 120 words that could have been produced, again showing a dispersion in the data and a large difference between the minimum and maximum.

These data allow us to estimate the size of the participants' receptive and productive vocabularies. The results show that, in terms of receptive vocabulary, the sample knew an average of 4249.2 of the 5000 most common words, or 84.9% of the total. With regard to the productive vocabulary, *Lex30* does not provide us with an exact vocabulary size, but rather indicates the rare vocabulary that the respondent can produce.

The Mann-Whitney U-test was used to assess whether there were differences in students' vocabulary according to their reading habits, as not all assumptions for parametric tests were met. The results, both for receptive vocabulary ($Z=-2.310$, $p=.021$) and for productive vocabulary ($Z=-2.706$, $p=.007$), indicate that there are statistically significant differences in vocabulary between students who have a reading habit and those who do not, in favour of the former. That is, students with larger receptive and productive vocabularies have stronger reading habits than those with smaller vocabularies.

The relationship between reading frequency and vocabulary was also examined through correlation analysis using Spearman's Rho. The results show that there is a significant statistical correlation for both receptive and productive vocabulary (receptive vocabulary: $r_s=.266$, $p=.013$; productive vocabulary: $r_s=.268$, $p=.013$), although the correlation is low.

CONCLUSIONS

In our research, we had formulated a series of questions designed to investigate the reading habits of 86 prospective primary English teachers and to determine the possible relationship between these habits and their receptive and productive vocabulary.

The results presented have allowed us to confirm the existing differences between students' reading habits in their mother tongue and in the foreign language. While in the first case almost 60% declared that they had it, in the case of English the percentage is reversed, with the majority declaring that they do not have it, i.e. the habit of reading in a foreign language is not very consolidated, since practically half of the sample declared that they had never read. This is significant given that these are future English teachers, and that reading not only has a purpose and is related to their future teaching practice (Wijayanti et al., 2022), but is also a means of perfecting the language they are going to teach. These findings should make us reflect on the importance of encouraging reading in a foreign language from the very beginning of its learning, since, as we have already mentioned, previous studies have shown similar conclusions: They are inconsistent readers both in their mother tongue (Granados, 2014) and in a foreign language (Gómez López, 2014; Castillo Rodríguez & Santos Díaz, 2022), although the habit of reading is more present in the former than in the latter (De la Maya Retamar and López-Pérez, 2021) and, in a percentage close to 40%, those who have the habit in Spanish also have it in English; make instrumental use of reading (Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2019), in many cases restricting themselves to the compulsory material needed to pass their subjects (Gómez López, 2014); they derive little satisfaction from reading (Felipe & Barrios, 2016), as it is an activity that does not attract them and to which they do not feel motivated; they are not very frequent readers of the foreign language, as only 21% of the sample read daily or weekly, which is much lower than the data found by Castillo Rodríguez and Díaz Santos (2022) in their sample of future teachers at the University of Málaga, although it is consistent with the results of De la Maya Retamar and López-Pérez (2021), also with future teachers from Extremadura, or Cardona Puello et al. (2022) in the Colombian context. In other words, we are faced with an unsatisfactory panorama that has been maintained over time, as shown by the common results.

In addition to finding a situation that is consistent with other studies, the participants in this research made the

reasons for not reading explicit, which allows us to go deeper into the results. Lack of time, lack of interest and motivation to read are the most frequently cited reasons, together with difficulties in accessing and understanding materials, a problem linked to a lack of vocabulary and the use of inappropriate reading strategies, which distances them from reading in English. All of this leads to an urgent reflection on the need to include in the training of English teachers a specific module on reading, proposing materials of appropriate level and difficulty, in different formats and with topics that are interesting for them, and developing a richer reading process that improves their reading comprehension and technical knowledge of reading practice (Díaz-Díaz et al., 2022). That is, to reconcile them with reading so that it becomes an activity beyond the university classroom.

One of the relevant issues in reading in a foreign language is the level of proficiency that the students have, as Castillo Rodríguez and Díaz Santos (2022) have also pointed out, since it has been shown that reading habits increase with the level of proficiency. The aforementioned authors refer to the research by Mokhtari and Sheorey (2005), in which it was concluded that the university students in the sample with a higher level of reading comprehension in English reported reading more, so that the relationship between the two variables, reading and level of proficiency, becomes reciprocal. The difficulty in comprehending authentic texts, which can affect reading, would be mitigated by access to graded reading at lower proficiency levels because, as Albay (2017) points out, reading this type of text increases reading speed, motivation, attitude and language skills. Similarly, reading related texts, either by subject, author, or text type, or even reading and listening to texts simultaneously, can also be a way to acquire vocabulary and facilitate comprehension (Chang, 2019). Based on the results obtained in receptive vocabulary ($\bar{X}=4249.22$ words), these students would have practically reached the minimum lexical threshold - knowledge of 4000-5000 words - proposed by Laufer and Ravenhorst-Kalovski (2010), which would imply a 95% coverage of the texts and allow them to read with the proposed support.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Authors' contributions: Conceptualization, GMR; methodology, GMR, MLP, IFP; research, GMR, MLP, IFP; preparation of the original manuscript, GMR; revision and edition, GMR, MLP, IFP.

Funding: This research has been funded by the Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital of the Junta de Extremadura and by the Fondo Europeo del Desarrollo Regional (FEDER) of the European Union through the funding GR21092.

Note: The authors would like to thank the students participating in this study.



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

REFERENCES

- Aisyiyah, M. N. & Hakim, M. (2020). Exploring English student teachers' reading habits and preferences. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 5, 149-161. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v5i2.7413>
- Albay, M. (2017). The benefits of graded reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4), 177-180. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i4p177>
- 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>
- Brown, R., Waring, R. & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136-163. <http://hdl.handle.net/10125/66816>
- 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
- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A. J., Herrera-Valdez, A. C. & Bedoya Soto, S. I. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 55, 241-262. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12167>
- Castillo Rodríguez, C., & Santos Díaz, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>
- Chang, A. (2019). Effects of narrow reading and listening on L2 vocabulary learning: multiple dimensions. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 769-794. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000032>
- Cornejo, J. N., Roble, M. B., Barrero, C. & Martín, A. M. (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 155-163. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2758/2406>
- De la Maya Retamar, G. & López-Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), e3504. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3504>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y. & Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*. 21(2), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Elgort, I., & Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64, 365-414. <https://doi.org/10.1111/lang.12052>
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223. <http://hdl.handle.net/10125/66953>
- INE (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Felipe, A. & Barrios, E. (2016): Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. In N. Ibarra, J. Ballester & F. Romero (Coords.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/61624>
- Fitzpatrick, T. & Clenton, J. (2010). The challenge of validation: assessing the performance of a test of productive vocabulary. *Language Testing*, 27(4), 537-554. <https://doi.org/10.1177/0265532209354771>
- Gómez López, A. (2014). Los hábitos lectores en inglés de futuros maestros: Implicaciones didácticas. *Investigaciones sobre Lectura*, 2, 24-31 <http://hdl.handle.net/10481/33863>
- Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Hatami, S. (2017). The impact of learner-related variables on second language incidental vocabulary acquisition through listening. *Vocabulary Learning and Instruction*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.7820/vli.v06.1.Hatami>
- Hernández, M. A., Álvarez, J. S. & Sánchez-Romero, E. I. (2022). Hábito lector en estudiantes universitarios desde la perspectiva de género. *Publicaciones*, 52(1), 101-119. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.20908>
- Jiménez-Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito de lectura y la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 30-54. <http://hdl.handle.net/10481/60393>
- Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D., & Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos*, 20(3), 1-16 https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2525
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. G. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30. <http://hdl.handle.net/10125/66648>
- Lee, J. Y. V. & Wong, A. S. C. (2017). The relationship between leisure reading habits, vocabulary and writing of English language learners (ELLs). *Language Education in Asia*, 8(2), 157-175. http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/17/V8/I2/A03/Lee_Wong
- López-Pérez, M. & De la Maya Retamar, G. (2023). Reading practices in the network of trainee teachers in Primary Education. *Texto Livre*, 16, e41886 <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2023.41886>
- Lusianah, N. (2017). Reading habit, vocabulary mastery and reading comprehension of secondary school students of Patra Mandiri. *The Journal of English Literacy Education*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.36706/jele.v4i2.5627>
- Martos, E., Campos, M. & Quiles, M. C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la universidad. Las redes temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria. In E. M. Ramírez, *Tendencias de lectura en la universidad* (pp. 1-15). México: UNAM.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). *Lex30*: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28, 19-30.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12-25.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellicer Sánchez, A. & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 31-55. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/207>
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Reading habits of Extremadura university students (Spain). Statistical approximations. *Investigacion Bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/66611/1/18_1_10125_66611_pigada.pdf

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relationship between reading habits and vocabulary in pre-service English teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

- Ramos, G., Chiva, I., & Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos*, 16(1), 79-88. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1151>
- Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. & Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura de los futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1), e3535. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Teng, F. (2018). Incidental vocabulary acquisition from reading-only and reading-while-listening: A multidimensional approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1203328>
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.182>
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61, 219–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>
- Wijayanti, E., Mujiyanto, Y. & Pratama, H. (2022). The Influence of the teachers' reading habit on their teaching practice: a narrative inquiry. *English Education Journal*, 12(2), 205-214. <https://doi.org/10.15294/ej.v12i2.56256>
- Webb, S. & Nation, P. *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University.
- Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Reading and university: study of reading habits of Spanish and Portuguese university students. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación

Guadalupe de la Maya Retamar

<https://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

Universidad de Extremadura, Spain



Magdalena López-Pérez

<https://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

Universidad de Extremadura, Spain



Ignacio Fernández-Portero

<https://orcid.org/0000-0002-3323-217X>

Universidad de Extremadura, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18089>



Recepción: 11/12/2023

Aceptación: 21/05/2023

Contacto: gmaya@unex.es

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre el hábito lector y la frecuencia de lectura en inglés y el vocabulario receptivo y productivo de una muestra de 86 futuros maestros de inglés en formación. El total de la muestra, estudiantes del Itinerario de intensificación de inglés del Grado de Educación Primaria, completó un cuestionario ad hoc desarrollado para conocer sus hábitos lectores, así como el *Vocabulary Level Test* (Webb et al., 2017) y el *Lex30* (Meara & Fitzpatrick, 2000) al objeto de determinar el tamaño de sus vocabularios receptivo y productivo. Los resultados nos indican que la mayoría de la muestra no tiene afianzado un hábito lector en lengua extranjera, son lectores poco asiduos y su lectura se ve determinada por el nivel de competencia en inglés. Se observan, asimismo, diferencias en el vocabulario receptivo y productivo según el hábito lector de la muestra y una relación significativa entre el vocabulario y la frecuencia de lectura.

Palabras clave: Inglés, Maestros en formación, Lectura, Vocabulario receptivo, Vocabulario productivo

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.



Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación

INTRODUCCIÓN

Los hábitos de los universitarios, en general, y de los futuros maestros, en particular, han constituido un foco de interés reciente para la investigación sobre lectura, pues el análisis de dichos hábitos ha estado más centrado en los lectores en formación que en los lectores adultos (Pérez Parejo et al., 2019). Por lo que respecta a los estudiantes de educación superior, algunos de los estudios realizados hasta la fecha muestran que, casi un 40% de los estudiantes españoles, no lee nada o, si lo hace, no tiene fijada la lectura en sus hábitos de vida (Yubero & Larrañaga, 2015). Este dato se ve refrendado en la encuesta realizada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística que informa que el 33% de los participantes de 20-24 años hace más de un año que no lee o no lo hace nunca o casi nunca (INE, 2022). No en vano, como señalan Martos et al. (2015) la lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad, no formando parte de la vida académica más que de forma testimonial y ello, a pesar del papel que juega como competencia transversal en los estudios universitarios. Otros estudios vinculados a este colectivo se han interesado también por el análisis de sus prácticas lectoras en la red (López-Pérez y De la Maya Retamar, 2023), la existencia de diferencias en el hábito lector desde una perspectiva de género (Hernández et al., 2022), las exigencias de la lectura en los estudios universitarios (Ramos et al., 2017) o las dificultades de acceso a la literatura científica relacionada con las distintas disciplinas (Cornejo et al., 2012).

Si nos centramos específicamente en los docentes, cuya actuación es clave en el desarrollo de la competencia y hábitos lectores en su futuro alumnado, pues pueden no solo convertirse en modelo para ellos sino también en mejores mediadores de sus aprendizajes lectores (Jodeck-Osses et al., 2021), los resultados encontrados no son muy satisfactorios. En los estudios realizados con maestros en formación de distintas universidades se ponen de manifiesto unos resultados negativos sobre sus hábitos y perfil lector: son lectores poco asiduos e inmaduros que, además de acceder a textos de tipología poco diversa, hacen un uso meramente instrumental de la lectura (Granado,

2014; Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019); tienen trayectorias de lectura discontinuas (Munita, 2014; Vera Valencia, 2017, Díaz-Díaz et al., 2022); obtienen poca satisfacción de la lectura (Felipe y Barrios, 2016) y se encuentran escasamente motivados por la lectura académica (Santos et al., 2021). A pesar de que existen resultados particulares que se muestran más positivos en cuanto a la frecuencia de lectura (Castillo Rodríguez y Santos Díaz, 2022), en general, estamos ante un panorama poco halagüeño que ha llevado a los distintos investigadores a manifestar la necesidad de repensar la formación de profesores a este respecto, fomentando “una educación de ocio que promueva y consolide la lectura en la vida cotidiana” (Caride et al., 2018) y profundizando en el estudio de variables, tales como la inteligencia emocional o la competencia lectora, que puedan incidir en el hábito lector (Jiménez-Pérez, 2018).

Si el estudio de los hábitos lectores en los futuros maestros es un tema crucial, dada la demostrada relación entre estos y su práctica docente futura (Wijayanti et al., 2022), también es importante su análisis cuando se trata de estudiantes del itinerario de lenguas extranjeras y hace referencia a las lecturas que desarrollan en la lengua que se preparan para enseñar. No obstante, esa importancia no se ha manifestado en el desarrollo de trabajos de investigación que aborden esta cuestión. Pérez et al. (2018) analizan los hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes extremeños. En el caso de los universitarios, los autores encuentran que la mayoría de ellos se limita a leer en español, con cifras que se ven superadas por los estudiantes de Secundaria y, cuando leen en otras lenguas, lo hacen en inglés, probablemente debido a la necesidad de acreditar un nivel de conocimiento en esa lengua y la consulta de bibliografía especializada. Castillo Rodríguez y Santos Díaz (2022), por su parte, se centran más específicamente en el análisis de los hábitos y consumos lectores en lengua extranjera de maestros en formación en la Universidad de Málaga, encontrando que, si bien en lengua materna su frecuencia de lectura es muy asidua, en lengua extranjera ese carácter frecuente (todos los días o alguna vez a la

semana) desciende a la mitad y a un residual 4% si se refiere a la segunda lengua extranjera. Asimismo, aunque desarrollan todo tipo de lecturas, las más consumidas son las redes sociales, en el caso de la lectura por placer, y las lecturas académicas o profesionales obligatorias.

En el caso de los futuros maestros de inglés, los trabajos en el contexto español son aún más escasos. El trabajo de Gómez López (2014), realizado con estudiantes de la Universidad de Valencia, expone unos resultados que son coincidentes con los anteriores en el sentido de que un elevado porcentaje de su muestra no posee el hábito lector en inglés, leyendo solo aquellos materiales académicos cuya lectura es obligatoria. Asimismo, los análisis efectuados pusieron de manifiesto una fuerte correlación entre el nivel de dominio de inglés y el hábito de lectura, siendo los alumnos de más nivel aquellos que más leen y se acercan a lecturas que no son obligatorias. Santos Díaz (2017), por su parte, en sus análisis con futuros docentes de Secundaria, encuentra que la mayoría de sus encuestados leen algunos libros, pero tan solo el 4,8 % leen más de cinco libros al año. Asimismo, encuentra una correlación positiva significativa entre la frecuencia de lectura en español y en lengua extranjera. En el caso de los maestros de inglés en formación de la Universidad de Extremadura, De la Maya y López-Pérez (2021) exponen que los alumnos de su muestra no tienen consolidado el hábito lector, estando mucho más presente en lengua materna que en lengua extranjera. Pocos son los alumnos que leen a diario y un elevado porcentaje no se acerca de ningún modo a textos escritos en la lengua que tienen pensado enseñar.

En otras zonas geográficas los resultados constatados son similares. El estudio de Aisyiyah y Hakim (2020) concluye que, a pesar de que los estudiantes de magisterio mostraban actitudes positivas hacia la lectura y reconocían su importancia, no invertían tiempo en la lectura personal, prefiriendo la lectura en lengua materna tanto en el caso de lectura por placer como para en la de carácter académico. Asimismo, Cardona Puello et al. (2022), en Colombia, analizan los hábitos de lectura en inglés de estudiantes de un programa avanzado de Licenciatura en Bilingüismo. Solo el 9% de la muestra es lector frecuente y el 78% ocasional, teniendo sus lecturas una motivación extrínseca, asociada a las obligaciones de tipo académico.

La importancia de este tipo de estudios radica no solo de la repercusión de la lectura en su futuro como docentes y de la estrecha relación encontrada entre sus propios hábitos y la importancia que otorgan a la lectura en sus clases, sino también porque la lectura se ha revelado como un medio para el desarrollo de la propia competencia en la lengua. En

este sentido, una de las cuestiones abordadas por la investigación es la incidencia que la lectura tiene en el desarrollo del vocabulario. En el contexto del aprendizaje formal de segundas lenguas, el escaso tiempo de que se dispone en los currículos escolares y, por consiguiente, el input limitado que reciben los estudiantes hace poco probable, como señalan Webb y Nation (2017), que los estudiantes puedan aprender todo el vocabulario necesario para su desempeño en las tareas comunicativas a las que deben hacer frente; de ahí la importancia del aprendizaje de tipo incidental en el crecimiento y desarrollo del vocabulario, tanto del vocabulario receptivo, cuyo uso supone percibir la forma de una palabra y recuperar su significado mientras se escucha o lee, como del productivo, que implica recuperar y producir la forma apropiada de una palabra al hablar o escribir (Nation, 2001). Las investigaciones se han interesado por el aprendizaje a través de la lectura (Elgort y Warren, 2014, Horst et al., 1998, Pigada y Schmitt, 2006) pues, como expone Grabe (2009), existen evidencias científicas de la relación entre lectura extensiva y aprendizaje de vocabulario pues influye en patrones de aprendizaje asociativos que fundamentan las habilidades de lectura y del conocimiento del vocabulario. Por su parte, Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010) plantean que el acceso al vocabulario de frecuencia media que, en ocasiones, resulta complicado aprender, se ve facilitado por la lectura extensiva. Así, la lectura, se revela como una actividad que contribuye mejor que la escucha a la mejora del vocabulario, no solo en términos cuantitativos sino también cualitativos (Brown et al., 2008; Teng, 2018; Vidal, 2011). No obstante, las investigaciones desarrolladas ponen también de manifiesto que las tasas de adquisición de vocabulario a partir de la lectura varían considerablemente y que estas dependen no solo de factores relacionados con los estudiantes sino también de la naturaleza y la longitud de los textos y las palabras objetivo y de cuestiones metodológicas y de diseño de las distintas investigaciones (Hatami, 2017).

En este contexto, el presente trabajo se centra en analizar los hábitos lectores en inglés de los futuros maestros y las posibles relaciones con su vocabulario receptivo y productivo, tratando de dar respuesta a las preguntas de investigación que se formulan a continuación:

- ¿Cuáles son los hábitos lectores de los estudiantes que se preparan para ser futuros docentes de inglés en Educación Primaria?
- ¿Qué diferencias existen entre ellos atendiendo a la modalidad -bilingüe o no bilingüe- cursada?

- ¿Qué relación existe entre la frecuencia de la lectura y el tamaño de su vocabulario receptivo y productivo.

METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia que analiza el perfil de los futuros docentes de inglés. El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo y correlacional. El muestreo realizado ha sido por conveniencia e intencional.

Participantes

Para desarrollar esta investigación se ha contado con una muestra de estudio conformada por 86 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura (N=86), que se hallaban en 4º curso del itinerario de intensificación en Lengua extranjera -inglés-, es decir, que se preparan para ser futuros docentes de esta materia en la etapa de Primaria. Del total, 40 siguen el Grado en una modalidad bilingüe, en la que el inglés es utilizado como lengua de instrucción en el 50 % de las materias, y el resto (46) una modalidad no bilingüe. La media de edad de los sujetos es de 21,8 con una presencia mayoritaria de mujeres (n=65; 75,6 %) frente a hombres (n=21; 24,4 %). Todos los estudiantes tienen como lengua materna el español, a excepción de un informante cuya lengua es el chino mandarín.

Instrumentos de investigación

Para la obtención de información sobre los aspectos analizados en esta investigación, se recurrió a tres instrumentos diferentes. El primero de ellos fue un cuestionario sobre hábitos lectores elaborado ad hoc y que recoge algunas de las cuestiones planteadas por Gómez López (2014). En él, se les preguntaba si tenían hábito lector en lenguas materna y en inglés y, en caso negativo, causas de ausencia de hábito, número de libros leídos al año en ambas lenguas, tipo de materiales leídos (necesarios para las asignaturas de inglés y otros), frecuencia de lectura y longitud de los materiales leídos en soporte papel o digital. Asimismo, al objeto de obtener información sobre el perfil de los estudiantes se incluyeron preguntas de carácter sociodemográfico, otras relativas a sus estudios académicos, así como a las lenguas conocidas y los niveles que poseen en ellas.

Por lo que respecta al vocabulario receptivo de los estudiantes, se utilizó el *Vocabulary Level Test -VLT-* (Nation, 1983), usando la actualización realizada por Webb, Sasao y Ballance (2017). Se trata de una prueba de opción múltiple en combinación en el que se le presentan al estudiante 30 preguntas organizadas en 10 agrupaciones de 6 palabras (3 correctas y 3 distractores) y 3 definiciones, que debe emparejar, permitiendo así verificar que los usuarios de la prueba reconocen las conexiones formales de las palabras. Esta versión se divide en cinco niveles que evalúan el conocimiento de las 1000 a las 5000 palabras más frecuentes en inglés, habiendo sido consideradas todas en este estudio para el cálculo del tamaño del vocabulario. Esta prueba, como indican los autores de la adaptación utilizada, es la más utilizada para medir el conocimiento léxico en una segunda lengua.

Finalmente, en relación con el vocabulario productivo, se empleó el *Lex30* (Meara y Fitzpatrick, 2000), test de asociación de palabras en el que, a partir de 30 estímulos, el estudiante debe proporcionar hasta un máximo de 4 palabras para cada uno de ellos. Las 120 palabras obtenidas como máximo fueron sometidas a un proceso de lematización y clasificadas en función de su frecuencia para calcular la puntuación de la prueba. Sobre esta prueba se han realizado numerosos estudios para comprobar su fiabilidad y validez y ha sido considerada como un instrumento de evaluación útil en contextos de investigación (Fitzpatrick y Clenton, 2010).

Procedimientos y análisis de datos

Los datos se obtuvieron al final del primer semestre del curso 2020-21, habiendo sido informados los participantes de los objetivos del estudio y recabándose su consentimiento para la participación en la investigación, que se obtuvo de manera voluntaria y anónima. Merece la pena resaltar que los datos fueron recogidos en tiempos de pandemia, cuando las clases se seguían atendiendo en una modalidad híbrida, esto es, solo la mitad de los alumnos matriculados estaban en clase presencialmente mientras que la otra mitad se encontraba siguiendo las clases de manera online. Por ello, a la hora de hacer alusión a los materiales leídos, bien se hablaba en general, sin especificar formato, bien se incluían ejemplos de diferentes formatos -impresos o digitales- en el caso de la longitud de los textos, pues como señalan Díaz-Díaz et al. (2022), los comportamientos de lectura han cambiado con la pandemia, que ha promovido el uso de recursos y tecnologías digitales en la formación académica de los universitarios.

Tabla 1. Relación entre el nivel autopercebido en inglés y el carácter lector o no en dicha lengua

		Hábito lector (HL)			
		Sí	No	Total	
Nivel auto-percibido (NA)	B1	Recuento	5	28	33
		% dentro de NA	15,2 %	84,8 %	100 %
		% dentro de HL	15,6%	57,1%	40,7%
	B2	Recuento	21	19	40
		% dentro de NA	52,5 %	47,5 %	100 %
		% dentro de HL	65,6%	38,8%	49,4%
	C1	Recuento	6	2	8
		% dentro de NA	75 %	25 %	100 %
		% dentro de HL	18,8%	4,1%	9,9%
Total	Recuento	32	49	81	
	% dentro de NA	39,5 %	60,5 %	100 %	
	% dentro de HL	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. N=86, de los cuales casos válidos N=81 (94,2 %) y casos perdidos N=5 (5,8 %)

Fuente: elaboración propia

Una vez recopilados y procesados los datos, se calcularon los tamaños del vocabulario tanto receptivo como productivo, siendo analizados descriptiva y estadísticamente con el paquete estadístico IBM SPSS, versión 23, una vez determinada la idoneidad de las pruebas estadísticas a efectuar.

Resultados

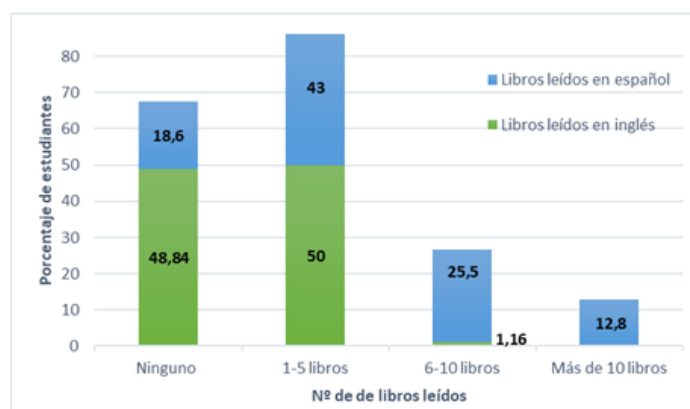
Los resultados que presentamos se articulan en torno a las preguntas de investigación formuladas anteriormente, que no solo han guiado esta investigación, sino que nos permiten organizar los datos procediendo a su análisis, reflexión y posterior discusión.

Hábitos lectores en lengua materna y extranjera

Por lo que respecta a los hábitos lectores de los estudiantes que se preparan para ser futuros docentes de inglés en Educación Primaria, los datos revelan que solo 33 estudiantes del total de la muestra (38,4%) declara tener hábito lector en inglés, mientras que prácticamente dos tercios de la muestra (61,6%) no tiene ese hábito desarrollado. Para profundizar en estos resultados se indagó acerca del número de libros, leídos al año y la frecuencia de lectura. Con respecto al primero de los aspectos, los resultados nos muestran que solo el 18,6% de la muestra lee 3 o más libros de media en ese periodo, mientras que un significativo 48,8% no lee ninguno.

Figura 1

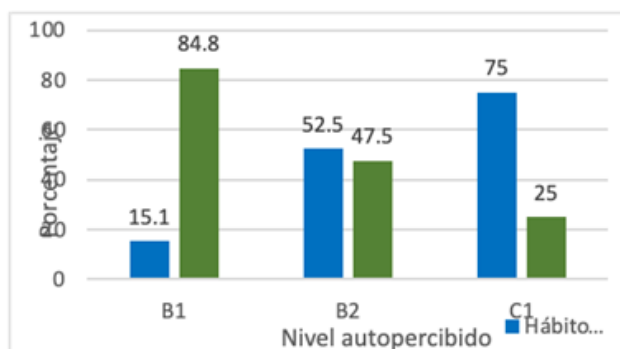
Libros leídos en español e inglés anualmente



Fuente: elaboración propia

Figura 2

Relación entre el nivel autopercebido y el hábito lector de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Entre las razones esgrimidas para no leer en inglés, los futuros maestros apuntan mayoritariamente a la falta de tiempo, al hecho de tratarse de una actividad que no les gusta o no les motiva o a la dificultad para comprender los textos en lengua extranjera.

Los datos apuntados para el inglés contrastan con los referidos a la lengua materna, en los que la mayoría de los futuros profesores sí manifiesta tener un hábito lector consolidado (el 58,1 % frente al 41,9 %), aunque un 61,6 % de ellos lee menos de 5 libros al año y, de entre ellos, el 16 % ninguno. La figura 1 detalla el porcentaje de estudiantes en relación con el número de libros leídos al año en las dos lenguas.

Comparados los hábitos lectores en lengua materna y en inglés, existe una correlación entre ambos significativa con un nivel de confianza del 99% ($R=,379$; $p=,000$), aunque esta es baja ya que el porcentaje de los que tienen consolidado el hábito lector en español y también en inglés

no es muy elevado. Asimismo, habida cuenta de que uno de los factores a los que aluden los estudiantes para no leer en inglés es la dificultad de comprensión, se ha explorado la relación entre el nivel de competencia autopercebido en inglés y el carácter lector (tabla 1).

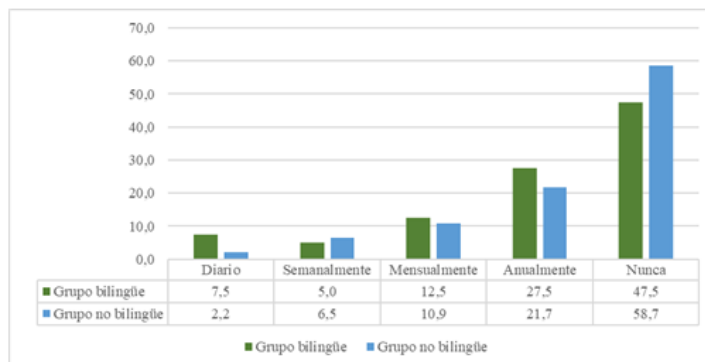
Como se observa en la tabla, los estudiantes, a excepción de 5 casos perdidos que no valoraron su nivel en lenguas, consideran que poseen una competencia que va desde el B1 al C1, siendo el porcentaje mayor el correspondiente al nivel B2 ($n=40$; 49,7 % de los casos válidos). Un análisis de los datos, representados en la figura 2 en porcentajes correspondientes al nivel autopercebido, nos muestra que entre aquellos que tienen el nivel B1, son amplia mayoría los estudiantes que no tienen hábito lector ($n=28$; 84,8 %), y que conforme el nivel aumenta, decrece también esta consideración. Así en el nivel B2, el hábito lector está presente en algo más de la mitad de los estudiantes ($n=21$, 52,5 %) y el C1 en el 75 % de los que tienen dicho nivel ($n=6$). Estos datos junto con su representación (figura 2)

Tabla 2. Porcentajes de alumnos con hábitos lectores en lengua materna e inglés según modelo de instrucción (MI)

		Modalidad bilingüe		Modalidad no bilingüe	
		Si	No	Si	No
Hábito lector en español	Recuento	21	19	29	17
	% dentro MI	52,5%	47,5%	63%	37%
Hábito lector en inglés	Recuento	19	21	14	32
	% dentro MI	47,5%	52,5%	30,4%	69,6%

Figura 3

Frecuencia de lectura según modalidad de instrucción (en porcentaje)



Fuente: elaboración propia

sugieren la existencia de asociación entre ambas variables.

Para conocer la existencia o no de relación, se utilizó la prueba exacta de Fisher, no siendo posible la aplicación de la ji cuadrado debido a que la frecuencia esperada menor de 5 fue superior al 20 %. El resultado obtenido ($p=,000$) nos indica que existen diferencias significativas entre las tres proporciones. Las comparaciones múltiples realizadas a través de la prueba U de Mann-Whitney nos revelan que estas existen entre los grupos B1-B2 ($Z=-3,294, p=,001$) y B1-C1 ($Z=-3,386, p=,001$), pero no entre el B2-C1 ($Z=-1,159, p=,247$).

El análisis efectuado mediante la prueba de Spearman entre los hábitos de lectura según la lengua y tomando en consideración la modalidad de instrucción nos señala que, mientras en el grupo no bilingüe existe una correlación positiva baja entre los que poseen el hábito lector en las dos lenguas ($R=,311, p=,036$), en el grupo bilingüe la correlación es mayor ($R=,504, p=,001$) y significativa al 99 %.

Por lo que respecta a la frecuencia de lectura en inglés, la figura 3 nos muestra los porcentajes respecto de la

periodicidad con la que la muestra lee en lengua extranjera. Como se observa, solo el 12 % de los estudiantes del grupo bilingüe lee con carácter diario (7,5 %) o semanal (5 %), datos algo superiores a los del grupo que no tiene el inglés como lengua de instrucción (2,2 % y 6,5 %, respectivamente). Un porcentaje de estudiantes, superior en el grupo de la modalidad bilingüe, lee solo alguna vez al mes o al año y es en el caso de no leer nunca donde los estudiantes del grupo no bilingüe superan a los de la otra modalidad (58,7 % frente a 47,5 %).

Relación entre lectura y vocabulario

La tabla 3 nos muestra los descriptivos del vocabulario receptivo, medido a través de la prueba *VLT*, y el productivo, a través del *Lex30*. Con respecto al primero, vemos cómo la media de vocabulario se aproxima a las 5000 palabras más frecuentes, aunque existe gran variabilidad en los datos. Tomando en consideración el conocimiento léxico en las distintas bandas de frecuencia, se observa que este decrece conforme aumenta el carácter menos frecuente del vocabulario (1K, $\bar{X}=982,17$; 2K, $\bar{X}=881,78$; 3K, $\bar{X}=857,75$; 4K, $\bar{X}=794,57$; 5K, $\bar{X}=732,94$). Por lo que respecta al vocabulario productivo, la media se

Tabla 3. Descriptivos del vocabulario receptivo y productivo

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Vocabulario receptivo	86	2733,33	5000,00	4249,2244	554,31142
Vocabulario productivo	86	13,00	57,00	33,3721	11,79536
N válido (por lista)	86				

Fuente: elaboración propia.

sitúa en 33,37 sobre el valor máximo de 120 palabras que podrían haber producido, observándose de nuevo una dispersión en los datos y una gran diferencia entre el valor mínimo y el máximo.

Estos datos nos permiten acercarnos al tamaño de los vocabularios receptivo y productivo de los participantes. Los resultados mostrados nos indican que, en los que respecta al vocabulario receptivo, la muestra conoce de media 4249,2 palabras de las 5000 más frecuentes, lo que supone un 84.9 % del total. En relación con el vocabulario productivo, Lex30 no nos proporciona un tamaño de vocabulario exacto, sino que más bien nos indica el vocabulario infrecuente que el encuestado puede producir.

Para valorar si existen diferencias en el vocabulario de los estudiantes según su hábito lector, se ha realizado la prueba U de Mann Whitney, al no cumplirse todos los supuestos para la realización de pruebas paramétricas. Los resultados, tanto en lo que se refiere al vocabulario receptivo ($Z=-2,310, p=,021$) como al productivo ($Z=-2,706, p=,007$) nos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el vocabulario entre los estudiantes que poseen hábito lector y los que no, a favor de los primeros. Es decir: los estudiantes con un tamaño mayor de vocabulario receptivo y productivo tienen el hábito lector afianzado, en comparación con aquellos cuya extensión de vocabulario es menor.

Asimismo, se ha examinado la relación entre la frecuencia de lectura y el vocabulario para lo que se ha desarrollado un análisis de correlación mediante la Rho de Spearman. Los resultados indican que, en el caso del vocabulario receptivo al igual que en el del productivo, existe una correlación estadística significativa (vocabulario receptivo: $r_s=,266, p=,013$; vocabulario productivo: $r_s=,268, p=,013$), aunque dicha correlación es baja.

CONCLUSIONES

En nuestra investigación, nos habíamos formulado una serie de preguntas que perseguían indagar sobre los hábitos de lectura de 86 futuros profesores de inglés en la etapa de Educación Primaria y determinar la posible relación entre dichos hábitos y su vocabulario receptivo y productivo.

Los resultados presentados nos han permitido constatar las diferencias existentes en el hábito lector de los estudiantes en su lengua materna y en lengua extranjera. Mientras que, en el primer caso, casi un 60 % declara tenerlo, en el caso

del inglés el porcentaje se invierte siendo esa mayoría la que declara no tenerlo, es decir, el hábito lector en lengua extranjera no está muy consolidado ya que prácticamente la mitad de la muestra declara no leer nunca. Este dato es significativo habida cuenta de que se trata de futuros profesores de inglés y que la lectura no solo tiene una finalidad en sí misma y está relacionada con su práctica docente futura (Wijayanti et al., 2022), sino que además es un medio para perfeccionar la lengua que pretenden enseñar. Estos hallazgos deben hacernos reflexionar sobre la importancia de fomentar la lectura en lengua extranjera desde los inicios de su aprendizaje ya que, como hemos comentado anteriormente, estudios previos han puesto de manifiesto conclusiones similares: son lectores poco constantes tanto en lengua materna (Granados, 2014), como en lengua extranjera (Gómez López, 2014, Castillo Rodríguez y Santos Díaz, 2022), aunque el hábito lector está más presente en la primera que en la segunda (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2021) y, en un porcentaje cercano al 40%, el que posee el hábito en español lo tiene también en inglés; hacen un uso instrumental de la lectura (Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón, 2019), limitándose en muchos casos a los materiales obligatorios para la superación de las asignaturas (Gómez López, 2014); obtienen una escasa satisfacción de la lectura (Felipe y Barrios, 2016), ya que se trata de una actividad que no les atrae y hacia lo que no se sienten motivados; son lectores muy poco asiduos en la lengua extranjera, ya que solo un 21% de la muestra lee con una frecuencia diaria o semanal, datos bastante inferior al encontrado por Castillo Rodríguez y Díaz Santos (2022) en su muestra de futuros docentes de la Universidad de Málaga, aunque coincidente con los resultados de De la Maya Retamar y López-Pérez (2021), también con futuros docentes extremeños, o por Cardona Puello et al. (2022) en el contexto colombiano. Es decir, nos encontramos con un panorama poco satisfactorio y mantenido en el tiempo, como lo muestran los resultados comunes. Más allá de la constatación de una situación coincidente con otros estudios, los participantes en esta investigación explicitaron las causas de no leer, lo que nos permite profundizar en los resultados. La falta de tiempo y de interés y motivación por la lectura son las razones más esgrimidas, a las que se unen la dificultad en el acceso a materiales y en la comprensión de estos, cuestión ligada a la falta de vocabulario y al uso de estrategias de lectura inadecuadas, lo que les aleja de la lectura en inglés. Todo ello lleva a una urgente reflexión sobre la necesidad de prever en la formación de los maestros de inglés algún módulo específico sobre lectura que les proponga materiales adecuados en nivel y dificultad, en formatos

diversos y de temática interesante para ellos y que desarrolle un proceso lector más rico que mejore su comprensión lectora y el conocimiento técnico sobre la práctica lectora (Díaz-Díaz et al., 2022). Esto es, que les reconcilie con la lectura, de modo que se convierta en una actividad más allá del de las aulas universitarias.

Una de las cuestiones que resulta ser relevante en la lectura en lengua extranjera es el nivel de competencia que los estudiantes poseen, como ya indicaran también Castillo Rodríguez y Díaz Santos (2022), pues se ha demostrado que el hábito lector aumenta conforme lo hace el nivel de competencia. Las mencionadas autoras refieren la investigación de Mokhtari y Sheorey (2005) en la que se concluyó que los universitarios de la muestra con mayor nivel de comprensión lectora en inglés declararon leer más, de modo que la relación entre ambas variables, lectura y nivel de competencia se convierte en recíproca. La dificultad en la comprensión de textos auténticos, que puede desaminar la lectura, se atenuaría con el acceso, en los niveles de competencia más bajos, a lecturas graduadas pues, como señala Albay (2017), la lectura de este tipo de textos aumenta el ritmo de lectura, la motivación, la actitud y las competencias lingüísticas. Asimismo, la lectura de textos relacionados, bien por su temática, autor o tipología textual, incluso la lectura y la escucha simultánea de textos puede constituir también una vía para la adquisición de vocabulario y para facilitar la comprensión (Chang, 2019). Estamos ante estudiantes que, a tenor de los resultados obtenidos en el vocabulario receptivo ($\bar{X}=4249.22$ palabras), habrían prácticamente alcanzado el umbral léxico mínimo -conocimiento de 4000-5000 palabras- propuesto por Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010), que implicaría alcanzar una cobertura del 95% de los textos y les permitiría leer con la ayuda propuesta.

La segunda pregunta de investigación nos ha llevado al análisis de las diferencias existentes en los hábitos lectores atendiendo a la modalidad -bilingüe o no bilingüe- cursada por los estudiantes en sus estudios de grado. Como ya hemos apuntado, existen diferencias en el hábito lector, que es superior en el primer grupo y en la frecuencia de sus lecturas, aunque casi un 50% de los estudiantes del grupo bilingüe no se acerca nunca a textos escritos en inglés. Es lógico pensar que estudiantes que se forman con el inglés como lengua de instrucción en la mitad de las materias cursadas, deben consultar y leer muchos más documentos en inglés, pero eso no se traduce en grandes diferencias entre los estudiantes de ambas modalidades en lo que se refiere a la frecuencia de sus lecturas. No conocemos de estudios que hayan analizado estas variables específicas -

hábito lector y frecuencia de lectura- por lo que no es posible realizar comparaciones con otros trabajos.

Finalmente, respondiendo a la última pregunta de investigación formulada, hemos tratado de verificar que existe una relación entre la frecuencia de la lectura y el tamaño de su vocabulario receptivo y productivo, pues diferentes estudios han puesto de manifiesto la existencia de correlaciones significativas entre los hábitos de lectura, el dominio del vocabulario y la comprensión escrita (Lusianah, 2017). Los resultados nos indican, de un lado, la existencia de diferencias en el vocabulario receptivo y productivo, tomando en consideración el hábito lector, a favor de aquellos que declaran tener esta práctica consolidada. De otro, de la existencia de una correlación positiva, aunque baja, entre la lectura y los dos tipos de vocabulario. Si bien De la Maya Retamar y López-Pérez (2021) no encontraron relación entre el vocabulario receptivo de su muestra y la lectura frecuente, quizás por medir tan solo las 3000 palabras más frecuentes, sí existen otros estudios cuyos resultados son coincidentes. Así Santos Díaz (2017) encontró una correlación entre la frecuencia de la lectura y el vocabulario productivo, medido a través de una prueba de disponibilidad, en las dos lenguas extranjeras analizadas en su estudio. Igualmente, Lee y Wong (2017) encontraron una relación significativa entre los hábitos de lectura y el vocabulario productivo de los estudiantes medido a través del *Productive Vocabulary Level Test*, que sugiere que a medida que se desarrollan hábitos de lectura positivos, también aumenta el vocabulario.

A la luz de los resultados obtenidos y aunque la muestra no sea representativa de todo el colectivo de maestros en formación, resulta fundamental, por un lado, indagar con mayor profundidad en los motivos por los que los futuros profesores no hacen de la lectura de textos en inglés una actividad cotidiana y, de otro, realizar cambios en su formación, de modo que la lectura no solo sea una actividad académica, sino que se pueda favorecer el acercamiento a la lectura por placer, para que los estudiantes consideren invertir parte su tiempo en la lectura personal. Como señalan Díaz-Díaz et al. (2022, p. 12) “los futuros maestros o, mejor, los maestros del futuro necesitan cambiar su relación con la lectura y desarrollar un proceso lector más rico que les brinde (...) mejor comprensión lectora y también mejor conocimiento técnico sobre la práctica lectora”. Qué duda cabe que, a pesar de que son conscientes de la importancia de la lectura, no toman las medidas para que esa creencia se convierta en pautas de acción. De hecho, ni tan siquiera la trayectoria universitaria

que poseen, no debemos olvidar que son alumnado de último curso, ha incidido en su hábito lector. De ahí, constatada la situación, la urgencia de plantear experiencias gratificantes de lectura (Dueñas et al., 2014) y de que la Universidades y los docentes, como sugieren Caride et al. (2018), creemos espacios y habilitemos oportunidades para lograr una vinculación entre la lectura y los tiempos de ocio.



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

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2024

Contribución de los autores: Conceptualización, GMR; metodología, GMR, MLP, IFP; investigación, GMR, MLP, IFP; preparación del manuscrito, GMR; revisión y edición, GMR, MLP, IFP.

Fondos: Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura y por el Fondo Europeo del Desarrollo Regional (FEDER) de la de la Unión Europea mediante la ayuda al Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación - GIED- (SEJ055), con referencia GR21092.

Nota: Los autores desean agradecer a los estudiantes participantes en este estudio

REFERENCIAS

- Aisyiyah, M. N. y Hakim, M. (2020). Exploring English student teachers' reading habits and preferences. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 5, 149-161. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v5i2.7413>
- Albay, M. (2017). The benefits of graded reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(4), 177-180. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i4p177>
- 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>
- Brown, R., Waring, R. y Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136-163. <http://hdl.handle.net/10125/66816>
- 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
- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A. J., Herrera-Valdez, A. C. y Bedoya Soto, S. I. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, 55, 241-262. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12167>
- Castillo Rodríguez, C., y Santos Díaz, I. C. (2022). Hábitos y consumos lectores en lengua materna y lengua extranjera del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 83-110. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14483>

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

- Chang, A. (2019). Effects of narrow reading and listening on L2 vocabulary learning: multiple dimensions. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 769-794. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000032>
- Cornejo, J. N., Roble, M. B., Barrero, C. y Martín, A. M. (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 155-163. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2758/2406>
- De la Maya Retamar, G. Y López-Pérez, M. (2021). Hábitos lectores y competencia léxica de futuros profesores de inglés en Educación Primaria. *Educação & Formação*, 6(1), e3504. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3504>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*. 21(2), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Elgort, I., y Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64, 365-414. <https://doi.org/10.1111/lang.12052>
- Horst, M., Cobb, T., y Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223. <http://hdl.handle.net/10125/66953>
- INE (2022). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2021-2022*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2016): Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester y F. Romero (Coords.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/61624>
- Fitzpatrick, T. y Clenton, J. (2010). The challenge of validation: assessing the performance of a test of productive vocabulary. *Language Testing*, 27(4), 537-554. <https://doi.org/10.1177/0265532209354771>
- Gómez López, A. (2014). Los hábitos lectores en inglés de futuros maestros: Implicaciones didácticas. *Investigaciones sobre Lectura*, 2, 24-31 <http://hdl.handle.net/10481/33863>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Hatami, S. (2017). The impact of learner-related variables on second language incidental vocabulary acquisition through listening. *Vocabulary Learning and Instruction*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.7820/vli.v06.1.Hatami>
- Hernández, M. A., Álvarez, J. S. y Sánchez-Romero, E. I. (2022). Hábito lector en estudiantes universitarios desde la perspectiva de género. *Publicaciones*, 52(1), 101-119. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.20908>
- Jiménez-Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito de lectura y la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 30-54. <http://hdl.handle.net/10481/60393>
- Jodeck-Osses, M., Tapia-Salinas, D., y Puente, A. (2021). Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC). *Ocnos*, 20(3), 1-16 https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2525
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G. G. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30. <http://hdl.handle.net/10125/66648>
- Lee, J. Y. V. y Wong, A. S. C. (2017). The relationship between leisure reading habits, vocabulary and writing of English language learners (ELLs). *Language Education in Asia*, 8(2), 157-175. http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/17/V8/I2/A03/Lee_Wong

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.

- López-Pérez, M. y De la Maya Retamar, G. (2023). Reading practices in the network of trainee teachers in Primary Education. *Texto Livre*, 16, e41886 <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2023.41886>
- Lusianah, N. (2017). Reading habit, vocabulary mastery and reading comprehension of secondary school students of Patra Mandiri. *The Journal of English Literacy Education*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.36706/jele.v4i2.5627>
- Martos, E., Campos, M. y Quiles, M. C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la universidad. Las redes temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria. En E. M. Ramírez, *Tendencias de lectura en la universidad* (pp. 1-15). México: UNAM.
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). *Lex30*: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28, 19-30.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12-25.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Pellicer Sánchez, A. Y Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 31-55. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/207>
- Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., y Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Reading habits of Extremadura university students (Spain). Statistical approximations. *Investigacion Bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Pigada, M., y Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: a case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/66611/1/18_1_10125_66611_pigada.pdf
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos*, 16(1), 79-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1151
- Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura de los futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1), e3535. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Teng, F. (2018). Incidental vocabulary acquisition from reading-only and reading-while-listening: A multidimensional approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1203328>
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.182>
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61, 219-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>
- Wijayanti, E., Mujiyanto, Y. y Pratama, H. (2022). The Influence of the teachers' reading habit on their teaching practice: a narrative inquiry. *English Education Journal*, 12(2), 205-214. <https://doi.org/10.15294/ej.v12i2.56256>
- Webb, S. y Nation, P. *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University.

Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Levels Test. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>

Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Reading and university: study of reading habits of Spanish and Portuguese university students. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Maya Retamar, G., López-Pérez, M. & Fernández-Portero, I. (2024). Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 70-94.