









Las bibliotecas escolares como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado

Zeus Plasencia CarballoDepartamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna  **Juana Herrera Cubas**Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna  **Carmen de los Ángeles Perdomo López**Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna  **Jesica Fortes Regalado**Departamento de Didácticas Específicas. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna  <https://dx.doi.org/10.5209/dill.84424>

Recibido: 25/10/2022 • Revisado: 24/01/2023 • Aceptado: 22/03/2023

ES Resumen. El recorrido de la biblioteca escolar en el sistema educativo español es relativamente breve, pero no por ello ha sido ajeno a los distintos cambios sociales, económicos, tecnológicos y legislativos que han influido en su conformación actual. Pese al reconocimiento de la biblioteca como un elemento clave en cualquier institución educativa, en pleno siglo XXI, el uso que de ella se obra suele limitarse a la búsqueda bibliográfica o al estudio. Las bibliotecas escolares, con la formación y los estímulos adecuados, pueden convertirse en excelentes recursos didácticos y aliados de los docentes en cualquier etapa. Atendiendo a esto último, y dado el interés que ocupa la formación inicial de los futuros docentes, en este trabajo se plantea un estudio de alcance cualitativo que pretende, entre otros aspectos, conocer las creencias del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna sobre las bibliotecas escolares como recurso didáctico al servicio de la docencia. Los resultados derivados del cuestionario empleado sientan las bases para un espacio que invita a la reflexión y motiva la propuesta de mejoras respecto a la formación de los futuros docentes y el uso que estos hagan de la biblioteca escolar como herramienta didáctica.

Palabras clave: Biblioteca escolar; creencias; formación inicial; práctica docente; recurso didáctico.

EN School Libraries as a Didactic Resource in Pre-service Teacher Training

EN Abstract. The recognition and development of school libraries within the Spanish education system is quite recent. Nonetheless, it has undergone social, economic, technological and legal changes that have shaped its current formation. Despite the recognition of the library as a key element at any educational institution, its use restricts mostly to literature search or study. With the appropriate training and stimuli, school libraries can prove to be an excellent didactic resource to help teachers at any educational stage. Thus, this work aims at recognizing pre-service teachers' beliefs, among others, in relation to the use of school libraries as a didactic resource. The whole research took place in the University of La Laguna (Spain) and the qualitative results from the questionnaire provided set the basis for reflection about initial teacher training and the proper use of school libraries as a didactic instrument.

Keywords: School library; beliefs; initial teacher training; teaching; didactic resource.

FR Les bibliothèques scolaires comme ressource pédagogique dans la formation initiale des enseignants

FR Résumé. La reconnaissance et le développement des bibliothèques scolaires au sein du système éducatif espagnol est relativement récent. Néanmoins, il a subi des changements sociaux, économiques, technologiques et juridiques qui ont façonné sa formation actuelle. Malgré la reconnaissance de la biblio-

thèque comme élément clé de tout établissement d'enseignement, son utilisation se limite principalement à la recherche ou à l'étude de la littérature. Avec la formation et les *stimuli* appropriés, les bibliothèques scolaires peuvent être une excellente ressource didactique pour aider les enseignants à n'importe quel stade éducatif. Ainsi, cette étude vise à reconnaître les croyances des futurs enseignants, entre autres, par rapport à l'utilisation des bibliothèques scolaires comme ressource didactique. La recherche a eu lieu à l'Université de La Laguna (España) et les résultats qualitatifs du questionnaire fourni ont servi de base à la réflexion sur la formation initiale des enseignants et le bon usage des bibliothèques scolaires comme instrument didactique.

Mots-clés: Bibliothèque scolaire ; croyances ; formation initiale ; pratique de l'enseignement ; ressource pédagogique

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 2.1. Definición de biblioteca. 2.2. Breve panorama de la biblioteca escolar. 3. Las bibliotecas escolares en el marco normativo de la educación. 4. Método. 5. Análisis de los resultados. 6. Discusión y conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Plasencia Carballo, Z., Herrera Cubas, J., Perdomo López, C. Á. y Fortes Regalado, J. (2024). Las bibliotecas escolares como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 13-25.

Declaración de contribución de autoría

Los autores aquí firmantes reconocen su participación, implicación y responsabilidad plena en la concepción del presente trabajo en sus distintas fases (CRediT): conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, visualización y redacción.

Financiación

No procede declarar ninguna.

1. Introducción

Todo centro educativo, en la actualidad, alberga en sus instalaciones una biblioteca escolar que reúne tanto libros como otros materiales audiovisuales y virtuales que mantienen algún tipo de relación con las exigencias curriculares de las etapas educativas que se enseñan en dicho centro. Al margen de esta generalidad conceptual, las bibliotecas escolares son más que el espacio que ocupan y en el que se encuentran (Coronas-Cabrero, 2015).

El uso didáctico de la biblioteca depende, en gran medida, de los docentes. Por esta razón, el trabajo que se presenta pretende conocer las creencias del alumnado en formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en torno a la biblioteca escolar como recurso educativo, así como la repercusión que esta pudiese comportar en su futuro docente.

No obstante, previo al análisis y posterior discusión de los datos obtenidos en este estudio es conveniente comenzar por definir el concepto de biblioteca escolar, conocer qué tipo de actividades tienen lugar en este entorno y qué agentes intervienen en ella.

2. Estado de la cuestión

2.1. Definición de biblioteca

Generalmente, se entiende la biblioteca escolar como un espacio físico en el contexto educativo del centro, con un eminente objetivo didáctico al servicio de los docentes y discentes, respaldado por recursos didácticos concebidos en distintos formatos (García-Guerrero, 2010). Esta primera definición, aunque correcta, es somera en la descripción de las acciones educativas que tienen lugar en ella. Por su parte, Del Riego-Lanuza (1994), en su definición de biblioteca escolar, incluye tres elementos fundamentales en los currículos educativos actuales: la acción formativa, el ejercicio del estudio y el fomento del hábito lector.

Ribeiro, Mendes y Leal (2017), por su parte, también tienen en consideración el desarrollo de la competencia informacional y de estrategias de estudio e investigación autónomas por parte del alumnado-usuario de la biblioteca, así como el contacto con aspectos culturales relacionados con el civismo, la ciencia, la tecnología y el arte.

Estos planteamientos no explotan el potencial de las bibliotecas como recurso inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se alejan de la percepción holística de la didáctica actual en la que las distintas disciplinas y los agentes involucrados en los procesos educativos se interrelacionan entre sí, propiciando un contexto de aprendizaje inclusivo y significativo.

Se vuelve complejo, casi un reto, ofrecer una definición concreta y certera de biblioteca escolar, más cuando "es frecuente, por ejemplo, considerar el espacio donde se ubica la biblioteca escolar como un cajón de sastre, más que como un espacio pedagógico de la escuela similar al laboratorio de ciencias"

(Centelles-Pastor, 2017, p. 33). Peor aún, si como indica el mismo autor, también toma las funciones de sala de castigo ocasionalmente.

Alejarse de lo que describe Centelles-Pastor (2017) implica tender a una perspectiva más abierta y dinámica de la biblioteca, a un espacio de aprendizaje permanente donde la vida escolar converja de manera natural y habitual y que, además, se integre tanto en el proyecto educativo como en el proyecto curricular de los centros con el objetivo de promover una metodología activa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, favorecer la autonomía de los estudiantes (Aguiló, Florit y Trobat, 2013; Osoro-Iturbe, 2006).

Más allá del contexto exclusivamente escolar, Coronas-Cabrero (2006, 2010) y Carballo-Rodríguez (2021) prolongan a las esferas afectiva y social las relaciones que se establecen entre la biblioteca y los agentes intervinientes en ella, pues se establecen vínculos y relaciones que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a la lectura y la comunicación en toda su extensión, “[convirtiendo] este espacio en un vivero de ciudadanía” (Carballo-Rodríguez, 2021, p. 16).

Llegados a este punto, se puede advertir un cambio en la concepción de la biblioteca como mero espacio físico destinado al almacenamiento de libros y otros recursos educativos para su consulta a considerarlo un agente dinamizador interconectado con el resto de los miembros de la comunidad educativa y con el currículo que, además, traspasa las fronteras del centro. La tendencia, prácticamente, es considerar a la biblioteca escolar como un ente con vida. De hecho, Novoa-Fernández (2022) emplea esta metáfora de la biblioteca como “organismo vivo” para describir la capacidad de adaptación y resiliencia del espacio con respecto a la sociedad y a las demandas del centro y todos los agentes que lo integran. La autora, igualmente, identifica una expansión de la biblioteca proporcional a la afluencia de usuarios para los que esta se adapta, atendiendo siempre a sus intereses e inquietudes.

Además, la biblioteca escolar cumple una función nada desdeñable como espacio de socialización y refugio para el usuario, como “ventana para mirar hacia fuera, pero también para mirar hacia dentro” (Centelles-Pastor, 2017, p. 34).

Parisi-Moreno, Selfa y Llonch-Molina (2020) entienden la biblioteca como un punto de referencia para toda la comunidad educativa donde convergen distintas disciplinas y tienen lugar proyectos relacionados con el fomento del hábito lector, la competencia informacional y la metacognición, entre otros. Además, este espacio de carácter flexible debe autoevaluarse constantemente con el objetivo de mejorar.

La conjugación actual de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con la didáctica, conlleva readaptar la terminología para referirse a este binomio como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Enríquez, 2012; Marín y Vidal, 2019; Sosa-Alonso y Plasencia-Carballo, 2022). Esta adaptación al paradigma TAC afecta de diversas maneras al concepto de biblioteca escolar tradicional, pues los espacios han de tornarse más sociales, dinámicos, flexibles y, por supuesto, virtuales; el personal encargado de la biblioteca deberá poseer conocimientos sólidos en las TAC y en el manejo de la información y, sin duda alguna, parte del fondo de la biblioteca tendrá que ser digitalizado para asegurar su acceso *in situ* y remoto (Calvillo-Jurado, 2010; Marzal, 2010; Novoa-Fernández, 2022). Esto último resulta especialmente indispensable para Parisi-Moreno *et al.* (2020), pues en este novedoso concepto de biblioteca interconectada, los estudiantes deberán tener la posibilidad de desarrollar la competencia informacional, tanto en su vertiente analógica como digital, desde cualquier medio y lugar.

Como ya se ha puntualizado, el concepto actualizado de biblioteca escolar excede el lugar físico y compromete a toda la comunidad educativa; sin embargo, es en los agentes principales que operan en su núcleo –profesorado y alumnado– en los que se centra el interés de este trabajo y, particularmente, en la figura del docente-usuario.

Parisi-Moreno *et al.* (2020) toman como modelo de referencia la figura del bibliotecario escolar estadounidense, quien posee “la doble cualificación de maestro y bibliotecario y goza, además, de apoyo administrativo y de asociaciones profesionales y estándares sólidos” (p. 36). Los autores, igualmente, subrayan el carácter dúctil de este agente escolar aludiendo a su desempeño como “pedagogo/docente, bibliotecólogo y gestor cultural” (p. 36). En el caso español, la titulación de docente-bibliotecario no existe, por lo que corresponde al propio profesorado formarse en el uso adecuado de los recursos de los que dispone la biblioteca, así como en preocuparse por adaptar y relacionar sus necesidades curriculares con actividades y proyectos vinculados a este espacio de consulta y aprendizaje.

En este sentido, la iniciativa es un bien necesario para ejercer la profesión de la mejor manera posible, aunque no se puede imponer al profesorado –muchas veces esclavo de las exigencias curriculares (Sánchez-García y Yubero, 2015)– que integre la biblioteca como un elemento más en su plan docente, y aún menos cuando han recibido escasa o ningún tipo de formación inicial al respecto.

En definitiva, la biblioteca escolar es un espacio físico que abarca un fondo bibliotecario, audiovisual y virtual abierto a toda la comunidad escolar. Se adapta a las necesidades de su colectivo de usuarios, involucra a todos los agentes educativos y traspasa las fronteras físicas del centro para convertirse en un recurso con una clara naturaleza social y función didáctica definida. En la biblioteca escolar, sin duda, se fomenta el gusto por la lectura, pero también el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Es el docente quien convierte a la biblioteca en un laboratorio didáctico y social; en un espacio inclusivo que se convierte en refugio para el conocimiento y la cultura, para el esparcimiento personal y para las relaciones sociales; en voz y altavoz para toda la comunidad. La biblioteca escolar, por tanto, es la palanca con la que el docente puede mover el mundo desde el centro educativo.

2.2. Breve panorama de la biblioteca escolar

En España, las bibliotecas escolares comenzaron a recibir la atención –tardía, en cualquier caso– de los centros escolares y de la propia Administración a partir de la década de los 90 (Calvillo-Jurado, 2010). Del Riego-Lanuza (1994) ofrece una crónica de las bibliotecas de la época en la que las describe como espacios desatendidos que almacenan libros y donde “se vigila el estudio [...] de los alumnos que, en muchas ocasiones, no han acudido de forma voluntaria” (p. 1).

La redacción de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 implicó, sin lugar a duda, un primer acercamiento a la noción de biblioteca colaborativa, adaptada, abierta y a la medida de todos a la que alude Novoa-Fernández (2022). Esta Ley educativa, además, supuso un punto de inflexión en el panorama nacional de las bibliotecas escolares, pues avivó y consolidó el interés por las bibliotecas en los centros educativos, destinando recursos, tanto económicos como materiales, para la actualización y puesta a punto de estos espacios (García-Guerrero, 2012; Novoa-Fernández, 2022; Velosillo, 2011). De ahí que muchas bibliotecas escolares deban parte –si no la totalidad– de su configuración actual a esta apuesta e inversión por parte de la Administración.

No obstante, aunque España ha avanzado visiblemente hacia la cultura de la biblioteca escolar, siempre ha estado a la cola de Europa (Calvillo-Jurado, 2010; Salaberria, 1991; Parisi-Moreno *et al.*, 2020).

En cuanto al rendimiento escolar se refiere, existen evidencias de una relación entre el éxito académico de los discentes y su interacción con las bibliotecas escolares. Independientemente de la mejora en las calificaciones, se advierte un mayor conocimiento en el estudiantado y un desarrollo del interés y del hábito por el aprendizaje a lo largo de la vida (Centelles-Pastor, 2017; Novoa-Fernández, 2022). Estos datos no hacen más que reafirmar la necesidad de seguir avanzando y mejorar en el campo de la enseñanza por medio de la biblioteca escolar.

En cuanto al rol del docente como impulsor principal de la acción educativa en la biblioteca escolar, también se observan carencias en su formación y se podría decir que, desde principios de los 90, la situación ha variado perceptiblemente poco en lo que concierne al personal encargado de dirigir, organizar, actualizar y orientar el espacio y a sus usuarios (Salaberria, 1991; Velosillo, 2011).

Autores como el ya citado Calvillo-Jurado (2010) se muestran poco optimistas con la previsión de un cambio a mejor en la formación que recibirán los bibliotecarios escolares del futuro en el contexto nacional. De hecho, afirma que “el bibliotecario escolar del futuro necesitará una formación muy superior a la actual, algo difícil de esperar en España con el panorama cercano” (p.8). Asimismo, plantea la imposibilidad de sustituir al bibliotecario escolar por un bibliotecario público, ya que, a diferencia del modelo de bibliotecario estadounidense planteado anteriormente por Parisi-Moreno *et al.* (2020), el bibliotecario público español no tiene la formación pedagógica necesaria para cubrir las necesidades propias del contexto educativo (Calvillo-Jurado, 2010).

A tenor de lo expuesto, la formación inicial del profesorado para el uso y la gestión de las bibliotecas escolares como recurso didáctico es un asunto que, sin duda, reporta interés y preocupación por igual. Pese a ello, y al margen del minucioso estudio realizado por Parisi-Moreno *et al.* (2020), son prácticamente inexistentes, a nivel nacional, las investigaciones de calado relacionados con la formación inicial del profesorado y las bibliotecas escolares. Dicho esto, ¿cómo se espera que el profesorado en formación inicial, profano en el uso y la gestión de la biblioteca, pueda transmitir a su alumnado la importancia de esta como receptáculo de la información y la cultura, así como punto de encuentro con el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se espera que el futuro profesorado deje de ampararse tras el libro de texto y construya conocimientos y saberes junto a su alumnado por medio de ámbitos de trabajo e interactuando con otras áreas desde el entorno bibliotecario? (Novoa-Fernández, 2022). Ante estas cuestiones, se evidencia un vacío científico que, sin embargo, motiva el espíritu de este trabajo por tratar de ofrecer respuestas y plantear propuestas desde el propio contexto universitario.

Una vez contextualizado el papel de la biblioteca en el panorama educativo español, es pertinente conocer la normativa que regula el funcionamiento de la biblioteca escolar.

3. Las bibliotecas escolares en el marco normativo de la educación

A diferencia de otros vecinos europeos más próximos –Reino Unido, Alemania, Francia o Portugal–, España no se ha caracterizado por situarse en la avanzada de los retos educativos del momento. En lo que respecta a las bibliotecas escolares, no es hasta el año 2006 cuando la biblioteca se convierte en un activo imprescindible en los centros de enseñanza. Sin embargo, años antes de este primer movimiento normativo por parte de la Administración española, en el ámbito internacional, la IFLA/UNESCO (1999) publicó su manifiesto sobre la biblioteca escolar. Este documento describe, entre otros, la misión de la biblioteca escolar; la legislación por la que ha de regirse; sus funciones; su organización y gestión y, por supuesto, el personal al frente de esta. Con el tiempo, el manifiesto se acompañó por un documento complementario con el fin de asistir a los profesionales encargados de las bibliotecas escolares para asegurar un correcto acceso al conocimiento y al aprendizaje del conjunto de la comunidad educativa (IFLA/UNESCO, 2002, 2015).

En el contexto nacional, como ya se ha anticipado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incluye la redacción del artículo 113, específico sobre bibliotecas escolares. El 113 supuso un hito en la esfera educativa del momento, pues no existía un articulado previo que contemplara el espacio, la organización o las funciones que habrían de desempeñar las bibliotecas escolares.

Aunque breve, el artículo 113 establece: i) la presencia de una biblioteca escolar por cada centro educativo; ii) la ayuda para la dotación de estos espacios por parte de la Administración; iii) que favorecer el hábito

lector y su fomento, el acceso a la información, la formación en el uso crítico de los recursos y el aprendizaje interdisciplinar entre áreas y materias son funciones que tienen lugar en la biblioteca; iv) el carácter abierto y accesible a toda la comunidad educativa de la biblioteca escolar; y v) previo acuerdo con los centros, las bibliotecas municipales pueden cubrir estos propósitos (art. 113 LOE, 2006).

Este movimiento normativo por parte de la Administración fue clave y prueba de un evidente compromiso con la educación. Cabe destacar, además, que durante la vigencia de la LOE, el Ministerio de Educación (2011) publicó el Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Este documento de carácter informativo y formativo, en consonancia con el manifiesto de la IFLA/UNESCO (1999) y de las directrices para la biblioteca escolar (IFLA/UNESCO, 2002), reúne una serie de orientaciones dirigidas a toda la comunidad educativa para que la biblioteca funcione correctamente, así como los ámbitos de actuación para favorecer el desarrollo de metodologías activas en este espacio. Sin embargo, esta apuesta de la LOE por la formación de calidad con la biblioteca escolar como “servidor central” del proceso de enseñanza-aprendizaje probó ser igualmente ineficiente al no incluir en el mismo artículo la figura necesaria del bibliotecario (Novoa-Fernández, 2022; Velosillo, 2011).

Catorce años tras la redacción de la LOE (2006), la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) recoge el testigo de su antecesora con un claro ímpetu renovador. La LOMLOE, al igual que la LOE, reitera la necesidad de impulsar una enseñanza de calidad y no duda en mencionar el uso de las bibliotecas como un factor de atención prioritaria para el fomento de la lectura. Asimismo, insiste en la importancia de estimular el hábito y el dominio de la lectura en todas las etapas educativas, tal y como recogen los artículos 12, 19 y 26, referidos a las etapas de Infantil, Primaria y 4.º ESO respectivamente.

No obstante, los logros alcanzados por la LOE en su acertada apuesta por las bibliotecas escolares como fórmula hacia el éxito educativo, bajo las siglas de la vigente LOMLOE, se mantienen en un estatismo baldío. Es decir, tras más de una década desde que se elaborara el artículo 113, no se aprecia ningún tipo de cambio –ni a mejor ni a peor– con respecto a las bibliotecas escolares o los agentes involucrados en ellas y en su actividad.

Dado que este trabajo se contextualiza en la comunidad autónoma de Canarias, es de interés conocer, brevemente, qué consideraciones y medidas adopta la normativa autonómica en cuanto a las bibliotecas escolares. La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (en adelante LCE) fue redactada bajo la vigencia de la Ley Orgánica 8/3013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por lo que es previsible encontrar cierta influencia del articulado estatal sobre la normativa autonómica, así como también sería de esperar identificar ciertas reminiscencias a la LOE, y en concreto al artículo 113, en la Ley Canaria de Educación.

La LCE se define como “una actualización [del] sistema educativo que debe permitir una rápida convergencia con los mejores sistemas educativos europeos” (LCE, 2014, p.77324); sin embargo, llama la atención que el texto no considere las bibliotecas escolares como un activo metodológico, dentro de los setenta artículos que la conforman, como sí incluyen otros territorios en sus leyes autonómicas, como es el caso de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (en adelante LEA).

El articulado canario reitera su apuesta por la inclusividad, el plurilingüismo y las TIC a lo largo de las cincuenta y una páginas que lo conforman. No obstante, omite aspectos relacionados con el hábito lector o las bibliotecas como elementos decisivos para alcanzar el éxito educativo, como en su momento hizo la LOE.

Un somero análisis comparativo entre la LCE y la LEA revela una sobresaliente diferencia entre ambas leyes en cuanto al fomento del hábito lector y el uso de la biblioteca escolar. La Ley andaluza, por su parte, sí recoge la importancia y la necesidad de fomentar el hábito lector en la comunidad discente, así como insiste en el uso de la biblioteca escolar como una herramienta de inestimable ayuda para tal fin. Por parte de la Ley canaria, sin embargo, no aparece una sola mención a esto último para ninguna de las etapas.

Esta diferencia tan pronunciada entre ambas leyes autonómicas puede deberse a distintos factores, entre ellos, la ley educativa vigente del momento o las propias modas y apuestas pedagógicas durante la redacción. En cualquier caso, independientemente del precepto educativo nacional del momento, los articulados educativos autonómicos deberían asegurar cierta homogeneidad y coherencia en sus configuraciones, rescatando de cada acuerdo educativo estatal aquellos aspectos que beneficien a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto.

4. Método

La Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna es el contexto académico en el que se enmarca la investigación que se presenta en este trabajo. En la institución, actualmente, se imparten los Grados en Maestros en Educación Infantil (GMEI en adelante) y en Educación Primaria (GMEP en adelante), además del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFP en adelante). Estos tres títulos son de interés para el presente trabajo, puesto que, además de habilitar para el ejercicio docente, proporcionan la muestra poblacional para este estudio. Esta última no es arbitraria, pues, tal y como se ha explicado en apartados anteriores, los docentes son los agentes educativos de primer orden que poseen la formación pedagógica y didáctica necesaria para poder explotar las bibliotecas escolares como recursos educativos eficientes.

Por todo ello, el presente estudio se centra en conocer las creencias del profesorado en formación inicial con respecto a las bibliotecas escolares, sus experiencias previas con y en ellas, así como su perspectiva de uso como instrumento educativo en el desempeño de su función docente en el futuro.

La investigación que se propone posee un carácter cualitativo definido que atiende a la voluntariedad de respuesta al cuestionario proporcionado a los participantes. A pesar de que la muestra encuestada no es extensa (54 alumnas y alumnos), sí es representativa de una circunstancia concreta contextualizada en el espacio y el tiempo: futuro profesorado en formación inicial y sus experiencias y creencias sobre las bibliotecas escolares (*tablas 1 y 2*).

Tabla 1. Participación muestral según titulación

	GMEI	GMEP	MFP
<i>Alumnado</i>	18	8	28
<i>Porcentaje</i>	33,3 %	14,8 %	51,8 %

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Rango de edad de la muestra participante

<i>Edad</i>	17-24	25-34	≥ 35
<i>Porcentaje</i>	50 %	40,7 %	9,3 %

Fuente: elaboración propia

El instrumento elegido para la obtención de datos es un cuestionario de tipo cualitativo, validado por docentes universitarios y profesorado en activo pertenecientes a las distintas etapas educativas, que abarca un total de 25 preguntas. Este intercala preguntas con tipos de respuesta múltiple, respuesta abierta y escala Likert –donde 1 representa el valor más bajo y 5 el más alto–. Al margen de las cuestiones demográficas, el cuestionario comprende preguntas sobre la afición a la lectura, la frecuencia con la que se lee, los formatos preferidos para leer, el fomento de la lectura en el seno familiar, la presencia de la biblioteca en la vida escolar y académica, su uso como recurso didáctico y, por último, sobre la formación recibida respecto a la biblioteca en los títulos que dan acceso a la función docente.

5. Análisis de los resultados

Dado que la biblioteca escolar tiende a relacionarse principalmente con la actividad lectora, se plantea si la lectura forma parte de las aficiones de la muestra participante. Un 87 % afirma que la lectura se encuentra dentro de sus aficiones, frente a un 13 % que reconoce que no lo está:

Tabla 3. Pregunta sobre si la lectura forma parte de sus aficiones

<i>Respuesta</i>	<i>Muestra poblacional (%)</i>
Sí	87 %
No	13 %

Fuente: elaboración propia

En relación con la cuestión anterior, el alumnado en formación inicial fue preguntado sobre la frecuencia con la que leían por entretenimiento. Pese a que casi el 90 % de los encuestados consideran la lectura dentro de sus aficiones (*tabla 3*), menos del 19 % leen todos los días; mientras que un 29,6 % afirma leer de 1 a 2 días por semana y otro 20,4 % reconoce leer por entretenimiento con menos frecuencia (*tabla 4*). Por otra parte, el 25,9 % de los encuestados confirma que suele leer por entretenimiento de 3 a 4 días en semana. Se evidencia, por tanto, que la afición por la lectura no posee obligatoriamente una relación directa con la frecuencia con la que se lee, pero es igualmente llamativo cómo el grueso de la muestra (50 %) lee menos de 3 días por semana.

Esto puede atender a que los universitarios son el colectivo social con niveles más altos de lectura debido, en gran parte, al uso instrumental que hacen de ella, hecho que no aporta solidez suficiente para confirmar la existencia del hábito lector (Sánchez-García y Yubero, 2015).

Tabla 4. Frecuencia con la que se lee por entretenimiento

<i>Frecuencia (días)</i>	<i>Muestra poblacional (%)</i>
Todos los días	18,5 %
De 5 a 6 días a la semana	3,7 %
De 3 a 4 días a la semana	25,9 %
De 1 a 2 días a la semana	29,6 %
Con menos frecuencia	20,4 %
Nunca	1,9 %

Fuente: elaboración propia

La *tabla 5* especifica la etapa educativa en la que se inició el gusto por la lectura de la muestra participante. El hábito lector suele entrenarse desde la infancia (Perdomo- López, 2005a, 2005b, 2012; Sarto, 2010);

sin embargo, solo el 51,9 % de los encuestados se inició en el gusto por la lectura en esta etapa. Una parte considerable de la muestra (33,3 %) comenzó a desarrollar hábitos lectores en la adolescencia, mientras que el 14,8 % restante afirma haber desarrollado estas inclinaciones por la lectura en la edad adulta. Sánchez-García y Yubero (2015) apuntan que un alto índice de estudiantes “no tiene interés por leer de forma voluntaria, y que se acercan a la lectura únicamente como instrumento de aprendizaje” (p. 166). Igualmente, los autores explican que “para poder hablar de hábitos lectores es necesario que el sujeto interprete la lectura como un hecho cultural relevante y como una destreza individual importante” (Sánchez-García y Yubero, 2015, p. 166).

En relación con los datos obtenidos sobre la etapa de la adolescencia, Valdés (2013) señala dos posibles factores relacionados con el hábito lector y el gusto por la lectura en esta etapa: la comprensión lectora y el plan de lectura obligatorio en los centros; no obstante, estos no aseguran el desarrollo del gusto por la lectura (Valdés, 2013, como se citó en Parisi-Moreno *et al.*, 2020).

Tabla 5. Edad en la que se inició el gusto por la lectura

<i>Etapa</i>	<i>Muestra poblacional (%)</i>
Infancia	51,9 %
Adolescencia	33,3 %
Etapa adulta	14,8 %

Fuente: elaboración propia

La *tabla 6* recoge información sobre la cantidad de tiempo que se dedica a la lectura recreativa. Esta pregunta, con un claro vínculo con la cuestión anterior (*tabla 5*), demuestra el grado de conciencia que posee el alumnado sobre el tiempo que le dedica a la lectura con carácter lúdico. El 74,1 % afirma que le gustaría dedicar más tiempo a la lectura por esparcimiento personal, así como un 16,7 % indica que no le dedica el tiempo suficiente a la lectura de este tipo. Por otra parte, solo el 9,3 % considera que sí invierte el tiempo suficiente a la lectura, a pesar de que en la pregunta 3 el 87 % del alumnado afirma que la lectura forma parte de sus aficiones.

Tabla 6. Consideraciones sobre la suficiencia del tiempo destinado a la lectura recreativa

<i>Tiempo suficiente destinado a la lectura</i>	<i>Muestra poblacional (%)</i>
Sí	9,3 %
No	16,7 %
Me gustaría dedicarle más tiempo	74,1 %

Fuente: elaboración propia

Sobre los formatos que emplea el alumnado encuestado a la hora de leer, en la *tabla 7* se puede observar una clara preferencia por el libro físico (63 %), aunque existe una tendencia a adaptarse a cualquier otro formato o medio (29,6 %):

Tabla 7. Formatos de lectura preferidos

<i>Tipo de formato</i>	<i>Muestra poblacional (%)</i>
Libro	63 %
Ebook	1,9 %
Tablet	1,9 %
Otros	3,7 %
Todos los anteriores	29,6 %

Fuente: elaboración propia

Se plantearon cuestiones relacionadas con el fomento de la lectura en el seno familiar. La primera de las cuestiones tiene que ver con la presencia de una biblioteca en casa (*tabla 8*), mientras que la segunda aborda si en el hogar se fomenta la lectura. Los resultados sobre el fomento de la lectura en el hogar (*tabla 9*) se plantean casi a la par: un 55,6 % de los futuros docentes confirma que en su hogar se fomenta la lectura; mientras que el 44,4 % de los participantes reconoce no haber contado con ese apoyo. Al contrastar las respuestas anteriores, se aprecia que existe una coincidencia del 48,14 % entre aquellos encuestados que afirman tener una biblioteca en casa (*tabla 8*) y los que consideran que desde el seno familiar se ha fomentado el hábito por la lectura (*tabla 9*). Es decir, a priori, no basta únicamente con tener una biblioteca en casa para despertar el gusto por la lectura y crear un hábito entre los más jóvenes. Se advierte, igualmente, una coincidencia del 67,8 % en las respuestas relativas a la edad por la que se inició el gusto a la lectura durante la infancia (*tabla 5*) y el fomento de la lectura desde el seno familiar (*tabla 9*). A este respecto, Sarto (2010) resalta el papel de la familia en el fomento del hábito lector, dado que no es fácil y merece una constancia y dedicación diaria frente a otro tipo de actividades lúdicas más atractivas.

Tabla 8. Presencia de una biblioteca en casa

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	68,5 %
No	31,5 %

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Consideraciones sobre el fomento de la lectura en el hogar

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	55,6 %
No	44,4 %

Fuente: elaboración propia

Otra de las cuestiones planteadas en cuanto al hábito lector y al desplazamiento sobrevenido de la lectura frente a los medios audiovisuales y plataformas en *streaming* (tabla 10) indica que el ocio audiovisual desbanca a la lectura como fuente de ocio. Estos datos coinciden con los proporcionados por el “Informe Juventud en España” (INJUVE 2020) del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social (2020), en los que existe una preferencia por “ver la tele o series en plataformas” (92,9 %), frente a “leer, ir a teatro o a museos” (49,5 %). El estudio “Jóvenes y Lectura” de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022) apunta a un “debilitamiento de la lectura frente a otras actividades a las cuales dedicar el tiempo disponible para el ocio” (p. 89).

Tabla 10. Consideraciones sobre la prevalencia de los medios audiovisuales y plataformas en streaming frente a la lectura como fuente de ocio

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	87 %
No	13 %

Fuente: elaboración propia

En la línea de la cuestión anterior, también se planteó a la muestra si prefería los medios audiovisuales y plataformas en *streaming* a los libros (tabla 11). El 56 % confirmó que sí prefería estos medios audiovisuales a las primeras. Estos datos, aunque no son incompatibles, contrastan con los resultados sobre la lectura como afición (tabla 3).

Tabla 11. Preferencias de los medios audiovisuales y plataformas en streaming frente a los libros

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	56 %
No	44 %

Fuente: elaboración propia

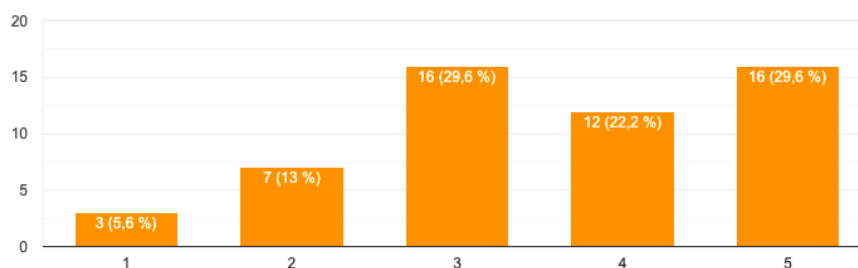
La gráfica 1 refleja la importancia de la biblioteca a lo largo de la vida académica de los participantes. Los resultados, a primera vista, no son halagüeños, pues entre los valores “4” –importante– y “5” –muy importante– se obtiene un total de 51,8 %. Igualmente, llama la atención que los mayores porcentajes en las respuestas se polarizan entre “3” –moderadamente importante– (29,6 %) y “5” –muy importante– (29,6 %). Este hecho invita a reflexionar sobre por qué un alto porcentaje del alumnado encuestado no valora la biblioteca como un elemento de peso durante su vida académica.

Gráfica 1. Importancia de la biblioteca a lo largo de la vida académica. Escala Likert

12. Indica la importancia de la biblioteca a lo largo de tu vida académica, siendo 5 muy importante y 1 nada importante.



54 respuestas



Fuente: elaboración propia

Con el fin de expandir la utilidad de la biblioteca más allá del contexto escolar, se preguntó a los estudiantes en formación sobre el uso de las bibliotecas municipales (tabla 12). Un 72,2 % de los encuestados afirma haber hecho uso de las bibliotecas municipales:

Tabla 12. Uso de las bibliotecas municipales

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	72,2 %
No	27,8 %

Fuente: elaboración propia

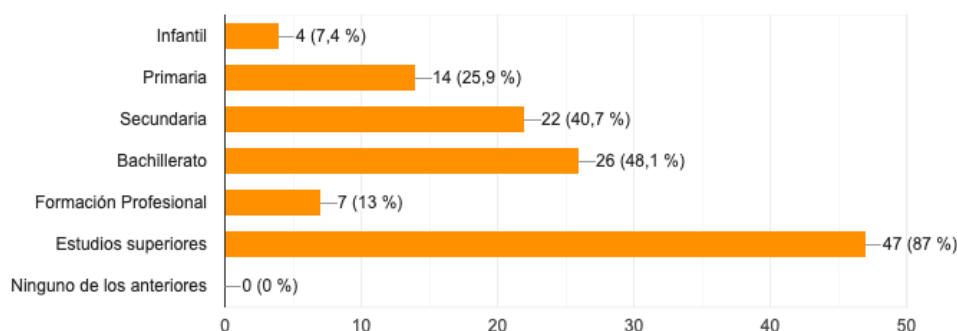
En la pregunta relacionada con el uso que la muestra hizo de la biblioteca escolar como recurso educativo a lo largo de su etapa escolar y académica (gráfica 2), los estudios superiores despuntan con una mayor utilización de la biblioteca (87 %), mientras que en la educación inicial y básica el porcentaje, aunque en ascenso acorde con la etapa, es realmente bajo. Llama la atención que, en Educación Infantil, cuando deberían operarse los primeros esfuerzos para incentivar el gusto por la lectura, este recurso no se explote. En el caso de Secundaria y Bachillerato –etapas obligatoria y postobligatoria, respectivamente–, resulta significativo que la diferencia entre el uso de las bibliotecas como recurso educativo sea inferior a 8 puntos. Esto indica, en cuanto a Bachillerato, que la biblioteca no es un recurso al alza, aun en estudios postobligatorios que también dan acceso a la carrera universitaria. Por otra parte, el porcentaje prácticamente se duplica (87 %) cuando se refiere a los estudios superiores universitarios. Es en esa etapa académica cuando la biblioteca comienza a tener verdadera presencia en la vida de la muestra encuestada.

Gráfica 2. Relación del uso de la biblioteca como recurso educativo según etapa educativa

14. ¿En qué etapas educativas has hecho uso de la biblioteca como recurso educativo o complemento para las asignaturas?



54 respuestas



Fuente: elaboración propia

En cuanto a qué asignaturas del título que cursa el alumnado participante ha motivado el uso de los recursos disponibles en la biblioteca, en el caso del GMEI y GMPE, son las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura (español), Didáctica de la Lengua extranjera: Inglés y Trabajo Fin de Grado (TFG) aquellas en las que los encuestados han empleado los recursos didácticos disponibles en la biblioteca. En cambio, los encuestados pertenecientes al MFP indican que durante sus estudios previos de Grado hacían un uso continuado y general de la biblioteca y de sus recursos. Igualmente, durante sus estudios en el MFP, afirman haber empleado la biblioteca y sus recursos para la asignatura de Aprendizaje y enseñanza de la especialidad que cursan –español, latín y griego, inglés o francés–, así como para su Trabajo Fin de Máster (TFM).

Además de conocer qué asignaturas motivan el uso de la biblioteca en los títulos que cursan, se planteó una pregunta relacionada con el tipo de uso que se hace del espacio (tabla 13). La mayor parte de los encuestados emplea la biblioteca para consultar bibliografía específica, posiblemente relacionada con las asignaturas mencionadas en la pregunta anterior y para la redacción de sus TFG y TFM. Otra parte de los encuestados, el 29,6 %, emplea la biblioteca como lugar de estudio. Un 16,7 % la utiliza como espacio de reunión y trabajo para llevar a cabo tareas o proyectos académicos. Únicamente un 3,7 % hace uso del espacio para leer como actividad de esparcimiento personal y un 9,3 % de los encuestados afirma no emplear este espacio para ninguno de los usos indicados.

Tabla 13. Uso principal que se hace de la biblioteca

Tipo de uso	Muestra poblacional (%)
Como lugar de estudio	29,6 %
Para leer (esparcimiento personal)	3,7 %
Para la consulta de bibliografía específica	37 %
Para realizar trabajos o proyectos	16,7 %

No la utilizo nunca	9,3 %
No uso la biblioteca, leo en casa y hago todos los trabajos en casa.	1,9 %
Para casi todas las anteriores	1,9 %

Fuente: elaboración propia

Se planteó a los participantes si habían recibido acciones de tipo lúdico en la biblioteca del centro, o en la municipal, a lo largo de su vida escolar/académica (*tabla 14*). En lo que respecta al carácter dinámico y lúdico de la biblioteca, un amplio porcentaje de encuestados (66,7 %) afirma no haber disfrutado nunca ningún tipo de actividad lúdica en bibliotecas.

Tabla 14. Realización de actividades lúdicas en las bibliotecas

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	33,3 %
No	66,7 %

Fuente: elaboración propia

Por el contrario, aquellos que sí han realizado alguna clase de actividad lúdica en la biblioteca (33,3 %) enuncian las siguientes: actividades con niños de Primaria (durante el período de prácticas); actividades relacionadas con el Día del Libro (ESO y Bachillerato); club de lectura; cuentacuentos; talleres de escritura creativa; exposiciones literarias, plásticas y teatrales; y visitas escolares a las bibliotecas públicas.

Ninguna de las actividades mencionadas se proyecta, a priori, como un hábito integrado en la vida escolar. Es decir, la biblioteca se emplea como un recurso puntual para contenidos o fechas concretas.

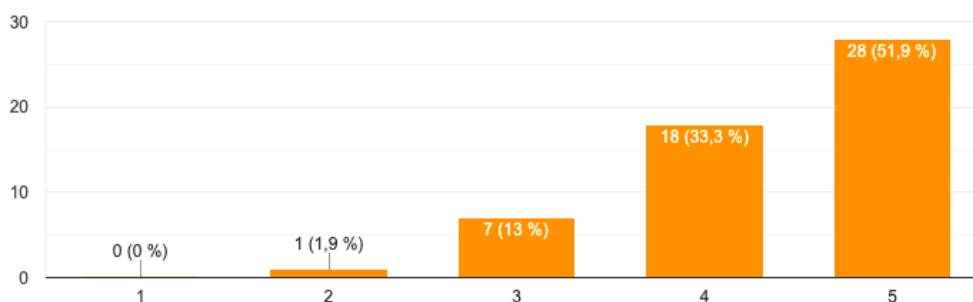
Por último, desde la perspectiva de futuros docentes, se preguntó por el grado de importancia que atribuyen a las bibliotecas como recurso didáctico en los centros escolares (*gráfica 3*). Más de la mitad de los encuestados considera que la biblioteca es importante "4" (33,3 %) o muy importante "5" (51,9 %). Pese a ser muy positivo, este dato contrasta con las experiencias previas de los propios participantes en el cuestionario, pues, para la mayoría, la biblioteca no ha tenido una presencia constante a lo largo de su vida ni dentro ni fuera de las aulas.

Gráfica 3. Grado de importancia que se le otorga a la biblioteca como recurso didáctico en los centros escolares. Likert.

22. Como futuro docente, indica el grado de importancia de las bibliotecas como recurso didáctico dentro de los centros escolares, siendo 1 nada importante y 5 muy importante.



54 respuestas



Fuente: elaboración propia

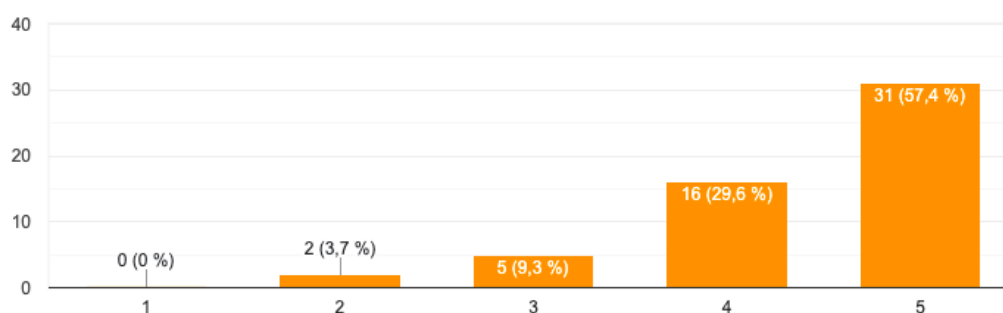
Se planteó la misma cuestión, pero relacionada con el valor que le confieren los encuestados a la biblioteca de aula como recurso educativo (*gráfica 4*). Los resultados se replican, prácticamente, con los de la pregunta anterior; sin embargo, se aprecia un ligero descenso en la importancia moderada "3" que se le otorga a la biblioteca de aula y aumenta a 3,7 % el número de participantes que consideran que este tipo de biblioteca en el centro escolar es poco importante "2".

Gráfica 4. Valor que se le otorga a la biblioteca de aula como recurso educativo. Likert.

22.1. ¿Y la biblioteca del aula, qué valor crees que tiene como recurso educativo? 1 equivale a "nada importante" y 5 equivale a "muy importante"



54 respuestas



Fuente: elaboración propia

Sobre la suficiencia en la formación recibida en cuanto a las bibliotecas como recurso didáctico en los distintos títulos (*tabla 15*), un 27,8 % de los encuestados considera que no ha recibido la formación suficiente para ejercer dicho uso. Igualmente, es preocupante el 48,1 % que considera que la formación que han recibido podría ser mejorable. Estos datos son indicativos de aspectos que requieren mejoras en la formación inicial del futuro profesorado en cuestión de las bibliotecas como recurso didáctico.

Tabla 15. Suficiencia en la formación recibida sobre las bibliotecas como recurso didáctico

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	24,1 %
No	27,8 %
Podría ser mejor	48,1 %

Fuente: elaboración propia

La *tabla 16* aúna información sobre las habilidades docentes del alumnado en formación en cuanto al empleo de las bibliotecas como recurso didáctico.

Tabla 16. Conocimientos sobre cómo emplear la biblioteca como recurso didáctico en la práctica docente

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	29,6 %
No	70,4 %

Fuente: elaboración propia

Por una parte, como se puede observar, un 70,4 % de la muestra encuestada considera no saber cómo hacer uso de las bibliotecas como recurso didáctico en otro contexto distinto a la consulta bibliográfica o a la selección de una lectura. La innovación, el dinamismo y el aspecto lúdico en la biblioteca como recurso de enseñanza son activos por los que los títulos que habilitan a la actividad docente han de apostar y mejorar en el futuro.

Por otra parte, el 29,6 % afirma saber cómo emplear este recurso, especificando las siguientes posibilidades: realizando talleres de distinta índole; como punto de encuentro con visitantes externos que compartan experiencias con el alumnado; seleccionando lecturas para leer de manera conjunta y realizar ejercicios relacionados; fomentando la lectura lúdica y como esparcimiento personal; empleándolo como espacio para el debate y la resolución de conflictos; como espacio para la relajación, esparcimiento personal y entorno seguro y acogedor para abordar la lectura sobre distintos temas. Aunque interesantes, estas actividades no poseen un aspecto didáctico claramente marcado. De hecho, mayoritariamente, son acciones puntuales sin perspectiva a prolongarlas en el tiempo, lo que denota un uso tradicional de la biblioteca escolar (Parisi-Moreno *et al.*, 2020)

Con relación a lo anterior, se plantea una última pregunta que tiene que ver con la viabilidad de emplear la biblioteca como recurso didáctico en la práctica educativa (*tabla 17*). Llama la atención cómo, teniendo en cuenta las respuestas previas (*tablas 16 y 17*), casi un 80 % de la muestra considera viable la utilización de las bibliotecas como recurso didáctico en su práctica docente futura. Igualmente, un 22,2 % muestra cierta incertidumbre a tal hecho, lo cual resulta más coherente al contrastar este dato con los de las cuestiones planteadas anteriormente. Igualmente, esta creencia sobre su práctica futura resulta positiva, puesto que se muestran abiertos a incorporar este tipo de recurso dentro de su actividad docente. No obstante, ello implicará una formación (o autoformación) específica por su parte.

Tabla 17. Creencias sobre la viabilidad en el uso de la biblioteca como recurso educativo en la práctica futura

Respuesta	Muestra poblacional (%)
Sí	77,8 %
No	0 %
No lo sé	22,2 %

Fuente: elaboración propia

6. Discusión y conclusiones

Del análisis presentado sobre las creencias del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se extraen las siguientes conclusiones:

A pesar de que la mayor parte de la muestra considera la lectura una de sus aficiones, también reconoce que no lee todo lo que quisiera, en gran medida, por no disponer del tiempo suficiente para ello. Sin embargo, anteponen la cultura audiovisual frente al libro en cualquiera de sus formatos.

En cuanto a la presencia de la biblioteca en la vida del alumnado encuestado, esta no ha sido especialmente significativa. Es durante el desarrollo de sus estudios superiores cuando la biblioteca comienza a tener un papel relevante en sus vidas, solo que meramente instrumental. Igualmente, es revelador cómo en la infancia no se explota el potencial de las bibliotecas para favorecer la iniciación a la lectura y el desarrollo del hábito lector, a pesar de tener acceso a ellas en el hogar, en las escuelas o en los entornos municipales más cercanos.

La muestra manifiesta haber hecho un uso circunstancial y puntual de las bibliotecas a lo largo de sus vidas, por lo que no es de extrañar que manifieste su incertidumbre en el uso didáctico de estas en el futuro. Se precisa, por tanto, una formación más específica que integre las bibliotecas como un elemento central para llevar a cabo experiencias educativas adaptadas e inclusivas, promover metodologías dinámicas y, sin duda, favorecer el libre acceso a los recursos de la información y la cultura (Alcaraz-Hinojosa, 2020, Carballo-Rodríguez, 2021; Marza, 2010). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje tomaría como eje de acción un espacio diáfano que se convertiría en un laboratorio para la actividad educativa diaria en los centros (Aguiló, Florit y Trobat, 2013).

La implicación de los docentes con la biblioteca del centro es fundamental y debería ser más notoria (Ferrer y Moscoso, 2011). Sin embargo, la formación relativa a este recurso es limitada y generalizada, recayendo en los propios docentes la autoformación en este campo, como paradójicamente sugiere el Marco de referencia para las bibliotecas (Ministerio de Educación, 2011). Por su parte, las Facultades de Educación deberían incluir itinerarios especializados en el ámbito de las bibliotecas escolares durante la formación inicial de los docentes (Varela, 2013). De este modo, los profesionales educativos del mañana poseerán la formación, motivación y seguridad suficientes para superar las barreras de sus propias creencias y preconcepciones (Herrera-Cubas, 2019) acerca de las bibliotecas como recurso didáctico. Es en ellos, sin duda, sobre quienes, en adelante, se han de invertir todos los esfuerzos y medios para el funcionamiento apropiado de este recurso de incalculable valor didáctico.

7. Bibliografía

- Aguiló, Laura, Florit, Llorenç y Trobat, Conxa (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-47.
- Alcaraz-Hinojosa, Sergio (2020). La biblioteca escolar y de aula: Un estudio de caso sobre la transformación de espacios y recursos desde la voz de los agentes dinamizadores. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 131-148. <http://hdl.handle.net/10481/65581>
- Calvillo-Jurado, Miguel (2010). El futuro de la biblioteca escolar. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 7, 1-21.
- Carballo-Rodríguez, Asun (2021). Biblioteca escolar, ¿para qué? *Lectura, información y aprendizaje. Aula de Secundaria*, 43, 14-18.
- Centelles-Pastor, Jaume (2017). Evidencias y confusiones sobre la biblioteca escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 262, 31-35.
- Coronas-Cabrero, Mariano (2006). ¿Biblioteca escolar central o biblioteca de aula? *Mi Biblioteca: la Revista del Mundo Bibliotecario*, 4, 53-57.
- Coronas-Cabrero, Mariano (2010). Biblioteca escolar y escritura. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*. 7, 1-22.
- Coronas-Cabrero, Mariano (2015). Bibliotecas escolares: Currículo y hábitos lectores. En Sandra Sánchez-García y Santiago Yubero (Coords.), *Las bibliotecas en la formación de lectores* (pp. 25-66). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Del Riego-Lanuza, Pilar (1994). ¿Biblioteca escolar? Propuesta de un modelo. *Aula de Innovación Educativa*, 27, 62-67.
- Enríquez, Silvia (2012). *Luego de las TIC, las TAC* [ponencia]. II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+\(1\).pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez_silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+(1).pdf?sequence=1)
- Ferrer, Linda M., y Moscoso, Purificación (2011). La biblioteca escolar vista por sus usuarios: el caso de la biblioteca del CEIP Isabel la Católica (Colmenar Viejo, Madrid). *Revista General de Información y Documentación*, 21(1), 79-98. https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2011.v21.37832

- García-Guerrero, José (2010). *Utilidad de la biblioteca escolar. Un recurso al servicio del proyecto educativo*. Gijón: Editorial Trea.
- García-Guerrero, José (2012). Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo del currículo y a la política de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 23-32.
- Herrera-Cubas, Juana (2019). Enseñanza del inglés en el Máster de Secundaria. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 227-244. <https://doi.org/10.25145/J.QUARRICUL.2019.32.13>
- IFLA/UNESCO (1999). *School Library Manifesto*. www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999
- IFLA/UNESCO (2002). *Directrices IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar*. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>
- IFLA (2015). *IFLA School Library Guidelines*. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/58/1/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, 5-36. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014, 21133-21200. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/152/002.html>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 304, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Marín, Diana y Vidal, María Isabel (2019). Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento: un estudio bibliométrico. *REIDOCREA*, 8(2), 37-50. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.58494>
- Marzal, Miguel Ángel (2010). La biblioteca como centro de recursos educativos para la comunidad. En Manuel Area, Artur Parcerisa y Jesús Rodríguez (Coords.), *Una visión del estado de la cuestión. Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (pp. 227-234). Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (2011). *Marco de referencia de para las bibliotecas escolares*. Madrid: Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social (2020). *Informe Juventud en España 2020*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Novoa-Fernández, Cristina (2022, marzo 20). Biblioteca escolar, un organismo vivo. *Eduga: Revista Galega do Ensino*. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1477/bibliotecas/biblioteca-escolar-un-organismo-vivo>
- Osoro-Iturbe, Kepa (2006). ¿Qué es (o debe ser) una biblioteca escolar? *La Biblioteca Escolar de Principio a Fin*, 5, 68-74. <http://hdl.handle.net/10366/120039>
- Parisi-Moreno, Verónica; Selfa, Moisés y Llonch-Molina, Nayra (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos*, 19 (1), 32-42. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.2152>
- Perdomo-López, Carmen de los Ángeles (2005a). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 23, 149-159. <http://hdl.handle.net/2183/8246>
- Perdomo-López, Carmen de los Ángeles (2005b). Sobre la enseñanza de la literatura y la formación de la competencia literaria. En Manuel Abril Villalba (Coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves* (pp. 149-170). Málaga: Aljibe.
- Perdomo-López, Carmen de los Ángeles (2012). La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados. *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.
- Ribeiro, Deolinda; Mendes, Mariana y Leal, Sara (2017). Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos atores de educação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9 (18), 380-400. <http://hdl.handle.net/10400.22/12213>
- Salaberria, Ramón (1991). El concepto de biblioteca escolar en España. *Educación y Biblioteca*, 3(15), 9-10.
- Sánchez-García, Sandra, y Yubero, Santiago (2015). Leer en la universidad: La promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria. En Sandra Sánchez García y Santiago Yubero Jiménez (Coords.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 159-188). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sarto, Monserrat (2010). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM
- Sosa-Alonso, Antonio Jesús y Plasencia-Carballo, Zeus (2022). Challenges in Plurilingual Education. *ANGLISTICUM. Journal of the Association Institute for English Language and American Studies* 10(12), 44-54.
- Varela, Carmen (2013). El maestro bibliotecario como agente propulsor de la biblioteca escolar. *Ibersid*, 7, 103-116. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v7i0.4086>
- Velosillo, Inmaculada (2011). Bibliotecas escolares en España: realidad y ficción. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 62-66. <http://hdl.handle.net/11162/87221>