

¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora?

Carmen Álvarez-Álvarez¹; José Manuel Diego-Mantecón²

Recibido: Abril 2018 / Evaluado: Septiembre 2018 / Aceptado: Septiembre 2018

Resumen. Estudios recientes han planteado que los futuros maestros no son lectores expertos y tienen serias limitaciones al enfrentarse a textos literarios. Sin embargo, desconocemos cómo describen, analizan y valoran su formación lectora. En este artículo analizamos, mediante entrevistas semiestructuradas, la trayectoria lectora de 15 futuros profesores de educación primaria, desde su infancia hasta finalizar sus estudios universitarios. Los resultados muestran que la mayoría de los sujetos evaluados: (1) carecen de hábito lector y mantienen una visión instrumental de la lectura y la literatura; (2) sugieren que su paso por la Educación Primaria y Secundaria no ha supuesto para ellos un estímulo en el conocimiento de prácticas de animación a la lectura; y (3) valoran la formación pedagógica recibida en la carrera como insuficiente. Todos coinciden, sin embargo, en (4) su compromiso como dinamizadores de la lectura en su futuro como profesores. Este estudio evidencia, a diferencia de estudios anteriores, que el futuro profesor de primaria reconoce sus carencias en cuanto a su formación lectora, y señala la necesidad de abordar con prontitud este problema que incide directamente en la competencia lectora de nuestros escolares.

Palabras clave: Formación inicial; hábito lector; formación de maestros; historias de vida.

[en] How do future teachers describe, analyze and value their reading training?

Abstract. Recent studies have suggested that pre-service teachers are not expert readers and have serious limitations when confronting literary texts. We however ignore how they describe, analyze and value their reading training. In this article, we analyze, by means of semi-structured interviews, the reading career of 15 primary pre-service teachers, since their childhood until the end of their university degree. The results revealed that most of the participants: (1) lack a reading habit and reflect an instrumental view of reading and of literature; (2) suggest that passing through Primary and Secondary Education has not meant for them a stimulus for gaining knowledge about dynamic practices in reading; and (3) consider the pedagogical training received at the university as insufficient. All they agree, however, (4) in their commitment as facilitators of reading in their near future as teachers. This study suggests, unlike previous research, that primary pre-service teachers recognize the limitations of their reading training, and points out the need to address this problem that directly affects the reading competence of our school students.

Keywords: Initial training; reading habit; teacher training; life story.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Método. 4. Resultados. 4.1. Valoración de la lectura y hábito lector. 4.2. Formación lectora en la infancia y adolescencia. 4.3. Formación pedagógica en

¹ Universidad de Cantabria. España
Email: alvarezmc@unican.es

² Universidad de Cantabria. España
Email: diegojm@unican.es

los estudios de Magisterio. 4.4. Perspectivas de futuro como maestro. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: 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.

1. Introducción

Mejorar la competencia lectora de la infancia es un reto que no puede afrontarse sin considerar la formación inicial en lectura de sus maestros. En este artículo recogemos diversos estudios sobre lectura, realizados recientemente en España con estudiantes universitarios, que dibujan un panorama desalentador. Ante esta situación, nos preguntamos cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora. Se seleccionaron 15 estudiantes del Grado en Educación Primaria con calificaciones altas en las materias de didáctica de la Lengua y la Literatura, con el objetivo de analizar en profundidad sus trayectorias lectoras desde su infancia hasta la finalización de sus estudios universitarios, pensando que tiene interés ver cómo se sitúan algunos de los mejores alumnos ante el reto de fomentar la lectura en la Educación Primaria.

2. Marco teórico

Preguntarse sobre la competencia lectora del alumnado en edad escolar, y más concretamente en el periodo de la Educación Primaria, abre un debate sobre la mejora de la formación inicial de los maestros en lectura (Hoeft, 2012; Leland, 2013; Felipe, 2015). Los estudios de Magisterio deberían ofrecer una formación integral al futuro maestro en lectura, dado que esta será una de sus funciones profesionales más importantes. Sin embargo, la investigación evidencia que el futuro maestro no es un lector experto y que tiene serias limitaciones “tanto a nivel de sus hábitos personales de lectura” como en lo que se refiere a “sus saberes y su capacidad de interpretación sobre los textos literarios” (Colomer y Munita, 2013: 38).

La formación lectora del alumnado en su etapa universitaria es un reto para el profesorado de todas las titulaciones. Fujimoto, Hagel, Turner, Kattiyapornpong y Zutshi (2011) determinaron que comprender el contenido científico de las materias universitarias con frecuencia resulta dificultoso a los estudiantes si no cuentan con tutorías. Yubero y Larrañaga (2015), en un estudio con 2.745 estudiantes procedentes de 19 universidades españolas y portuguesas, mostraron que un número significativo de estudiantes universitarios no tienen hábito lector, ni leen de forma voluntaria. Como consecuencia reivindican la necesidad de ofrecer recursos y servicios orientados a la promoción de la lectura, para fortalecer la competencia lectora de los universitarios.

El reto de la formación lectora en la etapa universitaria es especialmente acuciante y relevante en aquellos grados en los que la titulación habilita al ejercicio profesional de la promoción lectora de otros. Varios estudios han mostrado en los últimos años resultados desalentadores respecto a la formación y competencia lectora de nuestros estudiantes universitarios. El estudio de Alonso y Lobato (2004), que evaluó a 180 estudiantes de Psicopedagogía, concluyó que este alumnado tiene unos hábitos

de lectura escasos, reduciéndose únicamente a lectura de libros de texto obligados durante la carrera. Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) observaron que solo uno de cada 10 estudiantes de Magisterio, de las 10 universidades españolas participantes en su estudio, es lector habitual. Este es un hecho significativo que impide que se cree un efecto espejo, en el que futuros alumnos identifiquen comportamientos lectores en sus profesores que les ayuden a interesarse por la lectura.

Estudios más recientes como el de Munita (2013), también con estudiantes de Magisterio, pone de manifiesto la existencia de notables diferencias entre lectores fuertes, medianos y débiles en temas relevantes como el conocimiento del sistema literario, la concepción de la lectura, las perspectivas de acción y la propia experiencia lectora del mediador en la relación didáctica, y sitúa el desequilibrio entre sus creencias sobre la lectura y sus perspectivas de acción. Asimismo, también muestra que el pensamiento de los maestros interviene en sus prácticas docentes y que éste varía fuertemente en función del tipo de lector que se es. En un estudio posterior, con una muestra de 317 estudiantes de Magisterio, el mismo autor mantiene que los maestros en formación inicial tienen una “competencia literaria ilusoria”: su auto-concepto lector es más elevado que el real, su corpus de lecturas es muy limitado, a pesar de considerarlo amplio por desconocimiento de otras obras. Otras conclusiones se refieren a: culpan de su falta de hábito lector a la falta de tiempo, las prácticas lectoras familiares en la infancia correlacionan con buenos hábitos lectores en la etapa universitaria, se da una abundancia de recorridos lectores discontinuos, el perfil lector estándar es, con muchísima diferencia, el de un lector de best sellers, entre otras (Munita, 2014).

Asimismo, el estudio de Granado (2014) con estudiantes de Magisterio de las universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva, ha puesto de manifiesto que sólo un 36,4% se declara lector habitual o empedernido y que los maestros en formación adoptan estrategias que los autores denominan de “pseudolectura” y que su conducta lectora se asemeja a la de quienes presentan auténticas dificultades al leer. Los futuros docentes son lectores poco asiduos e inmaduros, frecuentan poca variedad de textos, no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, utilizan poco las bibliotecas y hacen un mero uso instrumental de la lectura. En este estudio, también se plantean serias limitaciones en las guías docentes de las asignaturas de los diferentes planes de estudio, estando la promoción de la lectura bastante olvidada en los mismos, trabajándose más los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura y escritura y las dificultades de aprendizaje que a la promoción de la lectura. Además, el estudio corrobora que el 45% de los futuros maestros afirma no haber recibido formación alguna en promoción lectora durante sus estudios universitarios. Parece necesario, pues, emprender mejoras al respecto.

La investigación de Granado y Puig (2014), con 1051 estudiantes del último curso de Magisterio de tres universidades públicas revela resultados en la misma línea: los estudiantes mantienen una relación tibia con la lectura y una motivación extrínseca hacia la práctica lectora y son lectores inmaduros que consumen libros de moda de gran impacto mediático y de textos prescritos por sus estudios, concluyendo en la necesidad de abordar desde su formación inicial como maestros la tarea de reeducar su relación con la lectura. Perkins (2013) corrobora esta idea, cuando afirma que las experiencias pasadas y actuales de los estudiantes de Magisterio con la lectura marcan su relación con la enseñanza de la lectura cuando se dedican a la enseñanza.

El estudio de Felipe (2015: 244) realizado con 1495 futuros docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en los Grados de

Educación Infantil y Educación Primaria en los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015, también concluye que un preocupante 67,8% de los docentes en formación inicial afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica (lector ocasional o de vacaciones) y tan sólo el 6,9% de los estudiantes se autocalifica como lector empedernido. Otra conclusión relevante es que “un preocupante 63,6% de los participantes manifestó considerar que ninguno de sus docentes había conseguido transmitirle su amor por la lectura” (Felipe, 2015: 247). Esto es grave porque la capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el interés por la lectura de sus estudiantes (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Los resultados de estas investigaciones cuantitativas no resultan halagüeños, pero no nos muestran las razones que llevan a esta situación porque no sabemos cómo describen, analizan y valoran su formación en lectura los futuros maestros. Se requieren más estudios en diferentes contextos con muestras reducidas y metodologías cualitativas, que indaguen sobre las razones por las que los alumnos de Magisterio tienen un escaso hábito lector y sus implicaciones, analizando sus procesos formativos en la infancia y adolescencia en lectura, en la universidad y su proyección futura, ya que serán los futuros mediadores de lectura.

3. Método

El objetivo del presente estudio consiste en conocer las trayectorias lectoras de estudiantes de Magisterio de Educación Primaria con calificaciones altas en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En concreto, nos interesa conocer cómo los futuros maestros describen, analizan y valoran su formación recibida lectora en cuatro ámbitos: (1) relevancia de la lectura y su hábito lector, (2) formación lectora en la infancia y adolescencia, (3) formación lectora en los estudios de Grado de Educación Primaria y (4) su proyección como docentes promotores de la lectura en Primaria en el futuro.

Para realizar este estudio se ha optado por un enfoque de investigación narrativo (Hornillo y Sarasola, 2003), a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas que permitan conocer la trayectoria lectora del alumnado desde su formación inicial en primaria hasta la finalización de Magisterio en la recta final de su fase formativa (Charriez, 2012). Este enfoque permite aproximarse al estudio de las diferentes etapas vitales de las personas, comprendiendo el estado actual de un fenómeno a partir de las diferentes trayectorias vitales, indagando sobre sus expectativas de futuro (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013). Este enfoque no busca la representatividad, sino trabajar con pequeños grupos para indagar sobre las complejidades y ambigüedades que acompañan los procesos humanos de larga duración, como el que estudiamos en este artículo- la vinculación de los maestros con la lectura en su fase final de formación pedagógica.

Para realizar este estudio hemos seleccionado 15 estudiantes del Grado en Educación Primaria de una Universidad del norte de España. Para referirnos a ellos en las páginas siguientes, emplearemos seudónimos. Son 5 chicos y 10 chicas, reproduciendo los porcentajes de matriculación en cuanto a la variable sexo en este Grado. Un alumno es inmigrante (Jeremy). La edad de doce participantes oscila entre los 22 y 24 años, estando tres en la treintena (Beatriz, Juan y Joaquín). Su formación previa

ha sido el Bachillerato. Todos fueron entrevistados cuando cursaban el último cuatrimestre del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (realizándose 5 entrevistas cada año a los estudiantes con mejores calificaciones durante 3 cursos).

Ante la sensación generalizada del profesorado del Grado en Educación Primaria del bajo nivel lector del alumnado se decidió seleccionar a los alumnos con mejores calificaciones de tres promociones para ver si al menos estos alumnos tienen una mejor trayectoria lectora. Se seleccionaron los 5 alumnos con mejores calificaciones en las asignaturas de Didáctica de la Lengua en los últimos tres años. El hecho de seleccionar a solo cinco alumnos cada año, aseguró seleccionar a alumnado que ha cursado las materias de Didáctica de la Lengua y Literatura con profesores diferentes.

Tenemos la hipótesis de que los alumnos con mejores calificaciones describirán, analizarán y valorarán su formación en lectura como futuros maestros en positivo (por ejemplo, mostrando hábito lector, recordando prácticas exitosas de lectura en su pasado escolar, sacando provecho de las materias de Didáctica de la Lengua en el Grado y/o con motivación por abordar la lectura cuando sean maestros).

Cuando se han realizado las entrevistas los alumnos habían concluido su formación en didáctica de la lengua y la literatura y se encontraban realizando las prácticas previas al fin de carrera en centros educativos. Se les invitó a participar en el estudio personalmente o por correo electrónico, depende de los casos, y se realizó en el despacho de uno de los firmantes del artículo. Las trayectorias lectoras de vida se han realizado en base a un guion de entrevista estructurado muy amplio, para poder conocer bien la trayectoria lectora de cada estudiante en relación a la lectura en base a las cuatro dimensiones de indagación señaladas.

Las entrevistas duraron entre media hora y hora y media, según los casos. Fueron grabadas y posteriormente transcritas, generando un amplísimo material de investigación. Una vez recabada toda la información se han analizado todas las respuestas mediante un análisis de contenido, categorizando la información obtenida en base a las cuatro grandes categorías señaladas a través de un proceso de reflexión analítica, selección, reducción y organización de los datos (Merriam, 2014). Una vez concluido el estudio, los resultados del mismo se presentaron ante un grupo de profesorado universitario del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de toda España, que vio refrendadas sus impresiones sobre las trayectorias del alumnado universitario de Magisterio en lectura y manifestó interés por la publicación del mismo, considerando válidos sus resultados.

En este artículo, dada su extensión, no es posible detenerse en los resultados obtenidos a cada pregunta formulada al alumnado ni hacer un análisis en profundidad de muchos de los matices que aparecen en las entrevistas y afectan a la formación lectora. Sin embargo, sí es posible mostrar resultados muy significativos respecto a cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación en lectura.

4. Resultados

Para dar cuenta de los resultados tendremos en cuenta los cuatro grandes dimensiones sobre los que hemos indagado, aportando algunos testimonios sobre (1) valoración de la lectura y su hábito lector, (2) su formación lectora en la infancia y adolescencia, (3) su formación pedagógica en los estudios de Magisterio y (4) sus perspectivas de futuro como maestros, para ver cómo los estudiantes describen, analizan y valoran

sus trayectorias lectoras y poder caracterizarlos mejor, con vistas a planificar más eficazmente las intervenciones docentes relativas a su formación lectora y que éstas repercutan en su futuro profesional.

4.1. Valoración de la lectura y hábito lector

Todos los entrevistados coinciden en señalar que leer es un acto de máxima relevancia para aprender, adquirir vocabulario, comprender la realidad, ocupar el ocio, etc. Ninguno duda al darle una máxima valoración a esta actividad. Por el contrario, al auto-examinar su hábito lector, manifiestan incoherencias. De los 15 alumnos entrevistados, manifiestan tenerlo o haberlo tenido 7 personas, si bien, entre ellos hay notables diferencias en cuanto a su intensidad. De estas 7, 5 afirman haberlo adquirido tardíamente (siendo ya adultos) y 2 afirman haberlo tenido en la infancia y haberlo perdido con posterioridad. En todo caso, su concepto de hábito lector es personal, ambiguo y laxo, pese a ser estudiantes exitosos en las materias de Didáctica de la Lengua. Consideran que leer es importante, expresan algunas experiencias lectoras (en ocasiones, puntuales y sin continuidad) manifestando muchas limitaciones en su situación actual para ser lectores asiduos, y sienten, por lo general, admiración hacia quienes tienen un hábito lector asentado. “Los niños tienen que saber comprender los textos porque si no cuando estudian mates o ciencias naturales y sociales no entienden nada y al final es tiempo perdido. La lectura es muy importante. [...] Este verano no leí nada. Tampoco hablo con nadie de libros: como no leo mucho, pues no tengo de qué hablar. [...] Yo para leer un libro me fijo en la contraportada. Si me interesa, lo leo. Me leí hace poco una trilogía: me leí los tres libros seguidos y no me costó nada” *Jeremy.Curso14-15.23años*.

Las personas que manifiestan tener hábito lector han afirmado un deseo interior por la lectura o haber estado influidas por la presencia de personas lectoras (familias, amigos, profesores, etc.). Sin embargo, 4 de las 8 personas que afirman tener hábito lector dan testimonios incongruentes (nos les hace ilusión que les regalen libros o no están leyendo ni afirman leer habitualmente otras científicas ni literarias o no leen en verano o no conocen libros de LIJ, etc.). “Yo tengo asentada la afición a la lectura. [...] Este verano no leí nada porque nos fuimos de viaje. [...] Yo no tengo buena formación para trabajar la lectura. [...]. Yo estuve familiarizado con la LIJ, pero no me acuerdo ya de todo lo que leí” *Carla.Curso14-15.22años*. En este sentido, la autoimagen lectora es superior a la práctica lectora real.

Las personas que manifiestan no haber tenido nunca hábito lector en la infancia exponen numerosas causas, entre las que destaca la falta de interés personal, las malas prácticas docentes o la ausencia de espacios de lectura en familia. “Yo soy consciente de que la lectura es algo importante, pero yo no me lo aplico. Yo como futuro maestro sí que voy a dar importancia a la lectura, pero yo creo que es importante la coherencia en los profesores. [...] En mi caso, no me gusta leer. Mis hermanas leen mucho, yo no. Estoy en la universidad y lo saco. [...] En Primaria, ESO y Bachiller y ahora en la universidad he visto la lectura no como algo de que disfrutar. Ha sido siempre un trámite, una obligación. No se me ha hecho ver la lectura como algo de ocio. [...] Desde pequeño si arrastras el no ver la lectura con buenos ojos, llega a la etapa universitaria. *Pedro.Curso15-16.22años*.”

Algo que alegan los estudiantes es que mientras estudian la carrera, como deben leer textos técnicos, cuando tienen tiempo libre no les apetece continuar leyendo.

“Siempre tengo un libro empezado y leo cuando puedo. No soy de leer todos los días. Si a lo mejor veo algo que me gusta navegando por la red o por redes sociales, del rincón del maestro, por ejemplo, me paro y lo leo, pero libro como tal, todos los días, no. Sé que mal hecho. En invierno como en verano. Depende de que tenga un poco más de tiempo y no esté muy cansada, depende del día” *Beatriz. Curso 15-16. 38 años.* En la mayor parte de los casos, el alumnado mantiene principalmente una visión técnica e instrumental de la lectura.

Asimismo, sorprende que únicamente tres personas están leyendo obras científicas o relacionadas con sus estudios por deseo propio, o intentándolo, otorgando así escaso valor a la lectura en el aprendizaje de su profesión. “Estoy con Historia de una maestra y no puedo leerlo, no avanzo. Lo empecé un par de veces y lo dejé. Quiero leerlo. Una amiga de magisterio me lo regaló por mi cumpleaños y algún día me lo leeré. Apenas leo y luego mis amigos no leen” *Mireia. Curso 16-17. 24 años.*

También resulta alarmante el gran desconocimiento de la literatura infantil y juvenil que tienen prácticamente la totalidad de los entrevistados, teniendo en cuenta que no recibirán ya más formación inicial en lectura. “No estoy familiarizada con la LIJ. En la presentación de la última asignatura de literatura hablaron de muchos libros y a mí algunos me sonaban porque a mí me los han mandado leer. Conoces los típicos: Jerónimo y esos que tienen todos los niños. Hay muchas lecturas” *Nerea. Curso 16-17. 22 años.*

4.2. Formación lectora en la infancia y adolescencia

Cuando hemos preguntado por la formación lectora en la infancia y adolescencia hemos comprobado que 5 personas consideran que ésta ha sido satisfactoria. Para 10, no ha sido así. Afirmaciones como las que hace esta chica son frecuentes: “No recuerdo ninguna obra que me haya emocionado. En mi infancia leí el libro del trimestre del barco de vapor porque era obligatorio. Lo leía en el último momento. Nada, lo leías por tu cuenta. A veces en clase leíamos cada uno hasta un punto y no se trabajaba ni la entonación ni el entender lo que estabas leyendo. Ir a la biblioteca era una vez cada mucho tiempo. Tenías que coger un libro de una balda y completabas una ficha. No se hacía nada más. No disfruté. No participé en ninguna actividad de animación a la lectura. Nunca leí LIJ por deseo propio”. *Ana. Curso 15-16. 22 años.*

Las diez personas que consideran que su formación lectora en la infancia fue negativa relatan experiencias vitales diferentes, pero coinciden en un eje común: leían porque los mayores querían, fuesen los padres o los maestros “A mí desde pequeña nunca me gustó leer. Sólo quería ver las imágenes. Mi madre quería leer conmigo y yo decía “no”. [...] Lo único especial que vi en mi escuela es “la moneda mágica”. El día antes del Día del Libro nos ponían bajo la almohada una moneda de chocolate y al día siguiente la entregabas y te daban un libro. A ver, era un cuento que te compraba tu madre y que sabía que más o menos te podía gustar y esos libros al final sí los leíamos” *Lucía. Curso 15-16. 22 años.*

Algunos han leído en familia gustosamente en sus primeros años, otros han leído algunas obras en la escuela por placer. Al llegar al instituto, la mayor parte han vivido la lectura en exclusiva por obligación. Las experiencias lectoras han sido muy variadas, pero todos manifiestan haber leído obligados en algún momento. En ocasiones agradecen haber accedido a algunas obras por obligación porque les gustaron, pero en la mayor parte de los casos, no. “Para mí ha salido bien, pero yo ten-

go compañeros que no les gusta nada leer. La obligación por una parte a mí me ha abierto muchos frentes y me ha enseñado otros tipos de géneros más que enseñar a que me guste la lectura, pero es verdad que esa obligación a otros compañeros les ha supuesto cogerle manía. Entonces, esa no es la clave” *Bárbara. Curso 14-15. 23 años.*

Los entrevistados se muestran críticos con no poder escoger en el aula de Educación Primaria y Secundaria entre varias obras, teniendo que leer todos los alumnos del aula el mismo libro y en los mismos tiempos. La experiencia de leer una obra impuesta por el maestro es la práctica que relatan los estudiantes como más frecuente. “La lectura de libros en la escuela era por lectura obligatoria. No había otro método. A veces leíamos algún capítulo en clase en voz alta. Lo normal era leerlo en casa, a veces en vacaciones” *Martina. Curso 15-16. 23 años.*

Por lo general tienen serias dificultades para recordar usos de la biblioteca escolar, así como hechos memorables en relación prácticas innovadoras de animación lectora, que juzgan de dudosa utilidad en cuanto a que les animasen a acercarse más a los libros. “Llevaron a un autor a la escuela y a mí esa experiencia me gustó. Estaba yo en Primaria. Y otra vez nos llevaron a ver una obra de teatro para niños y también me gustó” *Jeremy. Curso 14-15. 23 años.* Los que recuerdan experiencias semejantes recuerdan estas prácticas porque les gustaban y porque les sacaban de la rutina más que porque tuviesen un efecto motivador hacia la lectura.

Al preguntarles si recuerdan una obra de LIJ que les haya emocionado en su vida, 8 recuerdan un título y lo evocan con emoción. De estos 8, 4 coinciden con las personas que consideran que su formación lectora en la infancia y adolescencia fue satisfactoria. Han destacado: *El Principito* (2 personas), *Flanagan*, *El Pirata Garrapata*, *Nos invaden las ratas*, *Diana y el valle de los lobos*, *Kika Superbruja* y una adaptación para niños del atentado del 11M. Los que no tienen esta experiencia de emocionarse con una obra en la infancia manifiestan tristeza por no tenerla, al considerar que les habría resultado gratificante y estimulante.

Asimismo, indagando sobre sus experiencias lectoras en su infancia y adolescencia, aparecen numerosos testimonios impactantes en los que juzgan negativa o muy negativamente su experiencia escolar. Los alumnos entrevistados se han mostrado muy críticos con sus experiencias de lectura en la infancia y adolescencia. Consideran que han estudiado en un modelo tradicional, que apenas han participado en acciones didácticas relevantes en lectura, que no han tenido maestros muy implicados en promover la lectura por placer, que las obras obligatorias no solían ser de su agrado, etc. “Ningún maestro me marcó en materia de lectura. Esto es lo que falla. Es que es complicado. Si tú como profesor no fomentas la lectura, ¿cómo vas a hacer que los alumnos quieran leer? Aquí falla mucho. Yo creo que si todos nuestros profesores les encantase la lectura, nos hablasen de ello, nos recomendaran estos libros, nos dejaran escoger nosotros, no sé qué, sí que nos hubiera gustado, yo creo” *Irene. Curso 16-17. 23 años.* Estas experiencias, que revelan cierta frustración resultan particularmente interesantes, dado que se trata de personas que se dedicarán a la Educación Primaria y que son de las aventajadas de su promoción.

4.3. Formación pedagógica en los estudios de Magisterio

El alumnado coincide en señalar que la lectura es una de las tareas fundamentales que debe afrontar un maestro y le dan relevancia. Sin embargo, consideran que es un asunto descuidado en el plan de estudios. Aseguran que no se aborda la lectura en las

asignaturas de Didáctica de la Lengua y que depositar toda la formación literaria en la asignatura de Literatura Infantil y su didáctica resulta muy escaso. “Debería estar más potenciado el trabajo de la lectura. Necesitaríamos una asignatura troncal a lo largo de todos los cursos sobre lengua, lectura, literatura. Se ve todo muy fragmentado. Tuvimos una asignatura en segundo de didáctica de la lengua que se quedó muy coja. En la literatura infantil de cuarto tenemos que leer libros de jóvenes y adultos, pero nada de literatura para niños de primaria. No tiene sentido. Necesitamos una asignatura de literatura que vaya de primero a cuarto y que leamos en ella literatura infantil y juvenil. Esto que es lo más fundamental está muy cojo. Necesitamos leer y empezar a pensar actividades con la lectura desde que entramos en la carrera. Esto es la base de todo lo demás y yo creo que se queda muy flojo” *Juan. Curso 16-17.35 años.*

En línea con esta observación, 8 personas valoran que su formación lectora es mala y 7 la consideran regular. Todos coinciden en que es muy reducida y les gustaría conocer estrategias para potenciar la lectura por placer con su futuro alumnado, así como conocer títulos que proponer a sus futuros alumnos. Nadie se siente satisfecho con su formación lectora en la actualidad. “Ya me gustaría conocer una estrategia de animación a la lectura exitosa. Si no les obligas porque no les obligas y si les obligas porque les obligas. “Que hay que dejarlos”, ya. A mí me dejaron y así me quedé. No adquirí ese hábito” *Beatriz. Curso 15-16.38 años.*

El alumnado asegura que en las clases universitarias no es bien recibida (algunos lo reconocen en primera persona y otros lo dicen de sus compañeros) la lectura de obras de LIJ, pese a lo relevante que es conocer obras de posible lectura con niños. “Cuando nos dijeron en clase que teníamos que leer 8 libros la gente resoplaba: ¡bufffff, 8 libros, es una barbaridad!” *Martina. Curso 15-16.23 años.*

A este respecto, la mayor parte de ellos consideran que las prácticas de Magisterio en centros educativos tampoco les han supuesto conocer nuevas estrategias para potenciar la lectura: la mayoría aseguran haber visto las mismas prácticas que ellos han vivido y critican. “En las prácticas tampoco hemos visto tantas alternativas de cosas para hacer” *Ana. Curso 15-16.22 años.*

Asimismo, sólo tres alumnos aseguran haber visto un Plan Lector en su periodo de prácticas o acciones relevantes en lectura. “Se llamaba Plan de mejora de la competencia lingüística y en eso hacían lo de traer autores. Vino Gonzalo Moure. Se ve que funcionó y continúan con ello” *Lucía. Curso 15-16.22 años.* “En las prácticas vi que hacen lectura eficaz, porque la maestra de primero vio que este año ha bajado el nivel de lectura y les ponen lecturas y fichas y les pregunta mucho, les ayuda también. Este año les lee muchos cuentos. Tiene pizarra digital, los escanea y se los proyecta. Los leen así. También les cuenta cuentos a medias y les deja intriga” *Elena. Curso 14-15.22 años.*

Asimismo, gran parte desconocen la producción literaria de Roald Dähl, aseguran usar la biblioteca universitaria para estudiar o sacar libros para la realización de trabajos académicos y manifiestan preferir la lectura en papel a la lectura en pantalla. “De Roald Dahl, ahora no caigo. Me suena mucho. Soy mala para títulos y autores. [...] Uso la biblioteca universitaria para estudiar y sacar libros. Sé renovar libros y quise coger un libro que estaba en otra facultad y no sabía cómo era y al final lo conseguí por otra vía. También pido salas para trabajar. [...] Si es para estudiar, uso papel. Para subrayar, apuntar y eso no uso el ebook. Para leer porque quiero, el ebook. Para estudiar, papel” *Martina. Curso 15-16.23 años.*

Por todo esto, su balance respecto a su preparación en Magisterio para afrontar la lectura es negativo o muy negativo. “En el cole de prácticas vi que los niños usaban la biblioteca y yo sí creo que había un hábito de lectura, pero en cuanto a ver alguna actividad de animación exitosa: no, nada, cero. Respecto al Plan lector, tampoco he visto nada. Nada. Tampoco. [...] Roald Dahl. Cero. No sé quién es. [...] Desconozco los libros infantiles. Cero patatero” *Joaquín. Curso16-17.39años.*

4.4. Perspectivas de futuro como maestro

Como futuros maestros conciben el abordaje de la lectura y su fomento como una actividad placentera como una de sus principales funciones profesionales, pero unido a este relevante reto profesional, siempre aparecen numerosas dudas. Las palabras de esta alumna sintetizan un pensar bastante generalizado entre los estudiantes: “La lectura es lo principal. Yo lo veo fundamental. Es más, creo que el objetivo en la etapa de Primaria es leer y entenderlo. Eso es importante para el entendimiento con otras personas. ¿Cuántos problemas hay por un whatsapp que no se entiende bien o que no estaba escrito bien? Escribir bien, transmitir lo que quieres decir a otra persona. Esto es la base para luego todo. Me parece fundamental. Yo no tengo buena formación para promover la lectura. No me siento nada segura porque yo me noto un poco falta de interés por la lectura y eso se nota. Te puedo vender algo, pero se nota si me lo creo o no me lo creo. Puedo hacer lo que he visto en prácticas, pero igual no son las mejores prácticas. Me hace falta mayor orientación en lectura” *Nerea. Curso16-17.22años.*

Sólo dos estudiantes consideran que tienen una buena formación para promover la lectura y en ambos casos se debe al esfuerzo de los alumnos por conocer obras, leerlas, etc. Se trata de alumnos lectores y escritores que disfrutaban la literatura. Los otros trece alumnos se consideran perdidos a la hora de abordar la lectura. Cuatro de ellos se consideran perdidos pero muy ilusionados con trabajar como maestros y esperan extraer de esa ilusión la fuerza necesaria para afrontar con éxito la promoción de la lectura en sus aulas. Por otro lado, el alumnado apenas se ha buscado formación complementaria en lectura y manifiestan intención de hacerlo una vez concluida la carrera. “No tengo buena formación, pero considero que tengo un buen interés. En formación tengo mucha carencia, pero como tengo mucho interés aprenderé y creo que voy a ser capaz de hacerlo bien y de forma motivadora, pero me gustaría que los que ya sabéis nos dierais cuatro pautas de “experimenta por aquí y por aquí”. El interés lo tengo, pero me falta el empujón. No busqué formación complementaria en cuanto a lectura. Cuando acabe la carrera lo buscaré” *Juan. Curso16-17.35años.*

Ninguno de los alumnos entrevistados tiene claro qué títulos puede leer en la etapa de Educación Primaria (ni en los cursos, ni en los ciclos), cómo abordará la lectura literaria y la científica, si promoverá la lectura en pantalla o en papel, ni qué uso dará a la biblioteca escolar. “Nos preguntaron un día en clase que qué libros íbamos a mandar leer en clase, que si sabíamos algún título y ninguno sabíamos lo que les íbamos a mandar. Se quedó la clase callada” *Nerea. Curso16-17.22años.* Pese a que han cursado dos materias y han tenido tres periodos de prácticas en centros educativos a lo largo del Grado no se sienten capaces de argumentar acerca de qué prácticas lectoras promoverán. “No sé cómo trabajaré la lectura si soy maestra. Podemos leer versos, trabalenguas... etc. Lo único que he pensado es leer un libro entre todos, con

ellos. Ver si se cansan, si no se cansan... Puede ser individual, puede ser en grupo. Hay muchas formas de trabajarlo. Eso hay que sentarse, plantearlo y normalizarlo. Puede ser cuando llegan por la mañana mientras... yo qué sé. [...] Cuando sea maestra no sé si voy a usar la biblioteca escolar. Las pocas que yo conozco no merecen mucho la pena. No se renuevan los libros, siempre cogen los mismos: del barco de vapor y alfaguara” *Beatriz. Curso 15-16. 38 años.*

Para superar estas carencias el alumnado considera relevante un gran cambio en el plan de estudios, poniendo el énfasis en las tareas reales de los docentes, como lo es la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la animación a la lectura por placer. “Para mejorar nuestra formación hay que cambiar el plan de estudios total. Está mal planteado. Hay asignaturas que no sirven absolutamente para nada. Fusionaría asignaturas que no sirven y dedicaría más tiempo a la lectura” Joaquín. Los que tienen más claro cómo emprender este cambio consideran que la situación ideal sería tener formación en lectura todos los años: “Principalmente habría que transformar el plan de estudios y hacer una asignatura transversal a los cursos que se dedicara a hacer proyectos sobre lectura, a investigar sobre lectura, a conocer buenas prácticas de lectura, a leer y a conocer Planes Lectores. Y eso sería una asignatura de primero a cuarto para abordar todo eso cada año. Podría ser Desarrollo de la lecto-escritura en Primaria y tener todos los años algo, sumando de año en año y en el practicum desarrollar un pequeño trabajo sobre eso” *Ricardo. Curso 14-15. 23 años.*

Dado que el cambio del plan de estudios es improbable, muchos alumnos han hecho propuestas de otro orden, como dedicar tiempo en las materias de didáctica de la lengua a la competencia lectora, contar en las clases con expertos animadores a la lectura en centros educativos, contar con actividades complementarias a las clases en lectura, etc. Para el alumnado es fundamental que el profesorado conozca estrategias exitosas y prácticas reales para el fomento de la lectura en los centros educativos y que se las transmita en el aula universitaria.

5. Conclusiones

Los resultados arrojan luz sobre las cuatro dimensiones de indagación que hemos establecido, siendo posible establecer, al menos, las siguientes conclusiones, que nos colocan, sin duda, ante una situación crítica, señalando relevantes frentes de mejora:

Por un lado, destaca que muchos de los estudiantes exitosos en Magisterio tienen un concepto ambiguo sobre lo que es el hábito lector, careciendo de él en líneas generales y manteniendo una visión instrumental de la lectura y literatura, algo que coincide con los resultados del estudio de Alonso y Lobato (2004) y del estudio de Yubero y Larrañaga (2015). Esta situación dibuja un gran reto al profesorado universitario actual en los planes de estudio de Magisterio, tanto para el profesorado de las áreas de didáctica de la lengua, como para la totalidad de docentes implicados en la formación de maestros. Las historias de vida realizadas en este estudio verifican también la conclusión del estudio de Granado (2014): son lectores poco asiduos e inmaduros, frecuentan poca variedad de textos, no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, utilizan poco las bibliotecas y hacen un mero uso instrumental de la lectura. Asimismo, se verifica también que son lectores discontinuos, su auto-concepto lector es más elevado que el real, su corpus de lecturas es muy limitado, culpan de su falta de hábito lector a la falta de tiempo (Munita, 2014).

Por otro lado, nos encontramos que para la inmensa mayoría el paso por sus centros educativos de Educación Primaria y Secundaria no ha supuesto un estímulo en el conocimiento de prácticas de animación a la lectura exitosas. Esta situación sitúa la necesidad de revisar las prácticas desarrolladas hasta este momento en lectura en los centros, ya que las experiencias pasadas y actuales de los estudiantes de Magisterio con la lectura influirán directamente en su futura práctica docente (Perkins, 2013). En línea con los estudios de Munita (2013, 2014) analizando relatos de vida de estudiantes universitarios de Magisterio se percibe claramente en cada historia de vida quién es un lector fuerte y débil, siendo dominante el alumnado que en su formación inicial tiene una “competencia literaria ilusoria”.

Asimismo, la formación pedagógica recibida en la carrera de Magisterio en lectura es valorada como insuficiente, tanto en las clases universitarias como en los periodos de prácticas. El alumnado demanda un cambio en los contenidos y metodología de su plan de estudios y demanda conocer títulos de LIJ que pueda leer en el futuro en los centros escolares. Asimismo, como ha demostrado Felipe (2015), parece que los docentes universitarios no están logrando transmitir amor por la lectura y las materias de Didáctica de la Lengua no logran marcar un antes y un después en la trayectoria de los futuros maestros, con las negativas consecuencias que esto puede tener para el desarrollo profesional docente en lectura (Caldera, Escalante y Terán, 2010). Parece necesario introducir en las clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura prácticas orientadas a incrementar el bagaje lector y propiciar situaciones que favorezcan experiencias de lectura gratificantes (Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014). Se trataría de potenciar en el aula experiencias de lectura estética (Rosenblatt, 2002), tradicionalmente descuidadas en la escuela.

No obstante, y pese a esto, mantienen que su compromiso con su futuro trabajo como dinamizadores de la lectura será alto, queriendo autoformarse y dinamizar la biblioteca escolar, proyectando altas dosis de ilusión y entusiasmo por mejorar la formación lectora de sus futuros estudiantes. Cabe preguntarse en estudios futuros por los resultados reales de esta ilusión cuando faltan bases que son elementales y las experiencias previas no han sido satisfactorias. En este estudio, dado que los entrevistados aún no son docentes en ejercicio no es posible verificar si sucede lo que Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) señalan (“efecto espejo” en sus futuros alumnos identificando comportamientos lectores en sus profesores que les motiven a leer). Un reto de esta investigación es mantener el contacto con los estudiantes participantes para analizar esta cuestión dentro de unos años, cuando ejerzan la profesión docente.

Pese a las evidentes limitaciones que presenta este estudio, por tratarse de una investigación realizada únicamente durante tres cursos en una universidad, las conclusiones abren futuras líneas de investigación de enorme relevancia y trascendencia en la mejora de la formación de docentes de Educación Primaria en lectura. Es necesario continuar indagando en otros tiempos y contextos en las cuatro dimensiones aquí abordadas y sería muy necesario identificar las mejores prácticas que se pueden desarrollar en cada una de ellas para que se puedan dar más avances en este campo y virar la investigación, señalando no sólo las deficiencias, sino las oportunidades.

No se verifica la hipótesis de que los alumnos con mejores calificaciones describirían, analizarían y valorarían su formación en lectura positivo: el hábito lector es reducido, recuerdan pocas prácticas exitosas de lectura en su pasado escolar y cuestionan la utilidad de las materias de Didáctica de la Lengua en el Grado, pero cuentan con motivación por abordar la lectura cuando sean maestros. Cabe pregun-

tarse si el estudio habría ofrecido diferentes resultados de realizarse con alumnos con medias o bajas calificaciones y de realizarse en más universidades. En el futuro será necesario contar con estudios semejantes realizados con alumnado de medio y bajo rendimiento y de otros contextos nacionales, tanto en universidades públicas como privadas. Los resultados hasta ahora registrados hacen pensar que en el corto plazo habrá que comenzar a tomar medidas para mejorar la formación lectora de los futuros maestros.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, P. y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 63-79.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37. <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/390/434>.
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Universidad de Málaga: documento inédito.
- Fujimoto, Y., Hagel, P., Turner, P., Kattiyapornpong, U. y Zutshi, A. (2011). Helping university students to 'read' scholarly journal articles: the benefits of a structured and collaborative approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3), art.6.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1): 44-70. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. <https://ocnos.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/441/427>.
- Hoeft, M. (2012). Why university students don't read: what professors can do to increase compliance? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1-20.
- Hornillo, E. y Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373-382.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. DOI: 10.3102/0091732X12458885.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- Leland, K. (2013). The impact of a teacher preparation literacy course on pre-service teachers' perceptions of teaching young children how to read. *SRATE Journal*, 22(2), 65-70.
- Merriam, S. B. (2014). Case Studies as Qualitative Research. S. B. Merriam, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (26-43). San Francisco: Jossey-Bass.

- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/227/257>.
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 6(3), 448–475. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.965449>
- Perkins, M. (2013). Student teachers' perceptions of reading and the teaching of reading: the implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36:3, 293-306.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México. FCE.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html>