

## Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua

Ana Lucía Álvarez Vijil

Centro de Investigación y Acción Educativa Social, Nicaragua

anaalvarezvigil@gmail.com

**RESUMEN:** La investigación internacional ha demostrado que los hábitos y las prácticas lectoras de docentes tienen una influencia importante en la consolidación de habilidades y destrezas lectoras en las aulas de clases, de ahí la importancia de caracterizar los perfiles lectores de los maestros. Esta investigación intenta responder las preguntas: ¿Cuál es el perfil lector del docente que enseña a leer y escribir en los primeros tres grados?, y ¿Cómo influye el perfil lector del docente de dichos docentes, en su pedagogía de aula? A través de esta investigación se logró caracterizar, con base en entrevistas, encuestas y observaciones de aula, los perfiles lectores de las docentes de los tres primeros grados de una red de colegios, con lo que se aporta luces a la situación lectora de docentes a nivel nacional, por estar estas escuelas ubicadas en varias regiones del país, al tiempo que sirven a una población semejante a la del sector público. En la mayoría de estudios consultados se construyen los perfiles a partir de dos variables fundamentales, frecuencia e intensidad lectora. En el caso de Nicaragua esas variables no arrojan diferencias significativas, por lo que se amplió el marco conceptual para considerar variables más cualitativas como el gusto por la lectura y contenido literario de lo que leen las y los docentes. Se recomienda continuar esta investigación diseñando instrumentos que hagan uso de estas variables como elementos centrales para la construcción de los perfiles.

**PALABRAS CLAVE:** lectoescritura inicial, perfil lector, motivación, práctica docente, investigación cualitativa, hábitos lectores, profesores lectores, enseñanza de la lectura.

### An approximation of Nicaragua first to third grade teacher's reading profile: the case of a network of schools in Nicaragua

**ABSTRACT:** International research states that teachers' reading habits and practices have an important influence on their students reading skills and abilities, hence the importance of characterizing teachers reading profiles. This research intends to answer the questions: What is the reading profile of the teacher who teaches reading and writing in the first three grades of primary education? and, how does a teacher's profile influence their classroom pedagogy? This research is based on surveys, interviews, and classroom observations of teachers from the three first grades from a network of elementary schools in Nicaragua, since these schools are located in many regions of the country, and serves similar populations to the one served by public schools, the results might help understand the state of reading habits of teachers in Nicaragua. In the majority of consulted studies, the profiles are based mainly on two variables, frequency and reading intensity. In the case of Nicaragua, these variables do not show significant differences, therefore the conceptual framework was expanded to consider more qualitative variables such as motivation and literacy content. It is recommended to continue this research including the variables above described as central elements for exploring reading profiles.

**KEY WORDS:** initial literacy, reading profiles, motivation, teaching practice, qualitative research, reading habits, teacher's reading, reading instruction.

## Introducción

La lectoescritura puede entenderse en tres dimensiones, primeramente, la conductual, es decir, la acción o destreza de leer; en segundo lugar, el componente afectivo, es decir, aquel asociado a la acción placentera de la actividad lectora; y finalmente el componente cognitivo, asociado a la significación, estereotipo o construcción social en torno a la lectura que existen en los distintos contextos (Cerrillo, Larrañaga, y Yubero, 2002, 2004; Clemente y Domínguez, 1999).

Sumando a lo anterior, Yubero y Cerillo (2008) afirman que saber leer no es sinónimo de ser lector ya que lo segundo implica no solamente leer, sino que también querer hacerlo. Más aún, ser lector habitual implica hacer de la lectura parte de la conducta habitual y/o cotidiana de una persona.

La evidencia es unánime en afirmar que para que un individuo desarrolle hábitos lectores, se hace necesario no sólo que perciba la lectura como una herramienta útil para la vida y una forma de adquirir conocimientos, sino también cómo un hecho cultural relevante. En este sentido, los hábitos lectores están asociados a la motivación intrínseca, es decir, la percepción que el sujeto tiene de la misma y el placer que ésta le genera, y, por el contrario, la falta de hábitos lectores, se asocia a relaciones extrínsecas y débiles con la concepción de la lectura como actividad instrumental (Diez de Ulzurum, 1999; Granados, y Puig, 2013).

*“El por qué se lee nos lleva a diferenciar con claridad la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, estudiar o saber el funcionamiento de un objeto) de la lectura ociosa, que se realiza de forma voluntaria y que forma parte de nuestro estilo de vida” (Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C., 2008:7) ... “como motivación intrínseca hemos considerado las alternativas de motivos de lectura 'divierte', 'me evado' y me gusta'... como motivación extrínseca para la lectura, hemos considerado las respuestas de 'aprendo', 'me informo' y 'estoy al día'” (Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C., 2008:59)*

La investigación ha demostrado que el gusto por la lectura se transmite por emulación. Los hábitos y prácticas lectoras de docentes son factores condicionantes y cruciales tanto para el éxito en el fomento del placer de la práctica, como en la consolidación de habilidades y destrezas lectores en las aulas de clases (Granado, Puig, y Romero, 2011; Swinyard, 1999; McKool y Gespass, 2009).

Según Ferreyro y Stramiello (2008) en América Latina, la relación de los docentes con la lectura es limitada, ya que éstos no suelen comprar libros, escasamente aprovechan las bibliotecas y apenas leen literatura de ficción. En vista de la importancia que tienen los hábitos lectores de docentes para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, se ha desarrollado una corriente de investigación dedicada a caracterizar los perfiles lectores de los maestros y su incidencia en la docencia (Brooks, 2007; Granado, Puig y Romero, 2011; McKool y Gespass, 2009; Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999; Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008; Rimensberger, 2014).

La mayoría de los estudios consultados se refieren a hábitos lectores enfocados en la conducta o comportamiento lector, que valoran, por un lado, el tiempo dedicado a la lectura voluntaria, generalmente definido como *frecuencia lectora*, y, por otro lado, el número de libros leídos durante el último año, generalmente definido como *intensidad lectora* (Eurodoxa, 1994; Precisa, 2003).

Larraña y Yubero (2005) proponen categorizar a las personas según su comportamiento lector (frecuencia e intensidad lectora), en cuatro perfiles (para ampliar información ver Anexo 1) que se describen en la Tabla 1.

La definición de falso lector corresponde a una persona que no es lectora pero que intenta presentarse como tal. Esta última categoría es fundamental para disminuir el sesgo en los resultados de la investigación, ya que según Larraña y Yubero (2005) surgen dos situaciones que enmascaran el comportamiento lector de una persona, la deseabilidad social y el autoengaño.

**Tabla 1.** Definición de las categorías de los perfiles lectores

Categoría	Frecuencia lectora	Intensidad lectora
Lectores habituales (LH)	Lector frecuente: semanal y más	Mínimo 11 libros leídos voluntariamente, durante el último año
Lectores ocasionales (LO)	Leen de vez en cuando: alguna vez al mes	Han leído entre 3 y 10 libros en el último año
No lectores (NL)	No leen durante su tiempo libre, aunque hayan leído más de 2 libros en el último año; o bien	No han leído más de 2 libros en el último año
Falsos lectores (FL)	No leen durante su tiempo libre	Han leído como máximo 2 libros en el último año

Fuente: Yubero y Larrañaga, 2015

Adicionalmente, los estudios en este campo identifican que las prácticas lectoras, tales como gustos y preferencias de género y autores, ayudan a construir una caracterización más fina del perfil lector de las personas.

Partiendo de lo anterior, hábito lector podría entenderse como las características de las acciones rutinarias de leer que resultan de una actitud positiva hacia la lectura, y cuyo objetivo es el placer y/o utilidad que se obtiene de la misma. Esta definición nos lleva a la identificación de un conjunto de dimensiones y variables, a las que se le puede codificar y asignar valores para una caracterización detallada de perfiles lectores (Granado, 2014; Granado y Piug, 2013; Igarza y Salinas, 2014; Larragaña y Yubrero, 2005; CERLAC, 2014). En Anexo 2 se detallan estas características.

Adicionalmente, cuando se estudian los hábitos lectores de docentes es importante analizar los tipos de lectura, ya que estas pueden dar cuenta de la calidad de la experiencia literaria. En este sentido para esta investigación identificamos tres tipos de lecturas: i) lectura recreativa relacionada al gusto y placer por leer. Generalmente esta lectura se relaciona con la lectura de textos literarios, es decir textos que centran su atención formas estéticas, poéticas y lúdicas del lenguaje, lectura informativa relacionada a la búsqueda de información y datos, y iii) la lectura formativa que a su vez se divide en lectura de estudios, lectura de consulta y lectura investigativa.

Como ya se ha dicho, el cuerpo docente en América Latina se relaciona débil y esporádicamente con la lectura (Ferreiro y Stramiello, 2008). Por tanto, el problema nodal es cómo crear la necesidad y posibilidad de construirse como docente lector (que consume bienes culturales, desarrolla prácticas de lectura habituales, tiene motivaciones para leer).

Las investigaciones consultadas son concluyentes en indicar que los profesores con un hábito lector más desarrollado y que disfrutan la lectura, aplican un número mayor de estrategias pedagógicas que promueven la lectura como motivación intrínseca, desde el placer a la misma (Larrañaga y Yubero, 2005; Mata, 2004; McKool y Gespass, 2009; Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999). Las y los docentes lectores conocen estrategias adecuadas para el desarrollo de cada una de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura. Para operacionalizar este marco conceptual en instrumentos de investigación, sistematizamos en una tabla, algunas estrategias calificadas como exitosas por la evidencia para cada una de las habilidades predictoras del aprendizaje de la lectoescritura y con ellas construimos nuestras guías de observación y entrevistas. En Anexo 3 se puede encontrar esta tabla.

Nicaragua cuenta con muy pocos datos, evidencia o investigaciones que exploren los hábitos lectores del docente de los tres primeros grados de primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. La construcción de un perfil lector del docente del primer tramo de la primaria podría aportar información

relevante en este campo. Esta investigación fue desarrollada en centros de una red amplia de colegios, porque son escuelas representativas de varias regiones del país que sirven a una población semejante a la del sector público.

Las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cuál es el perfil lector del docente que enseña a leer y escribir en los primeros tres grados?, y ¿Cómo influye el perfil lector del docente de dichos docentes, en su pedagogía de aula?

## Materiales y métodos

La orientación metodológica de la investigación es de orden cuantitativa y cualitativa. Se escogió esta combinación metodológica ya que permite una aproximación holística a las preguntas de investigación.

Para el trabajo de campo, se construyó una muestra representativa de las docentes de los tres primeros grados de primaria de una red de colegios a nivel nacional garantizando un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 5% (es importante aclarar que todas las docentes de primer a tercer grado de la red de colegios estudiada son mujeres), a las se aplicó una encuesta individual que incluyó un conjunto de preguntas sobre comportamiento lector, preferencias, acceso, motivación y percepción lectora. El instrumento aplicado es una versión simplificada y adaptada al contexto país de los Cuestionarios de Hábitos de Lectura (CEPELL, 2008; Igarza y Salinas, 2014; Larrañaga, 2004). Ver Anexo 4.

Luego del procesamiento y de la categorización de la información de las encuestas, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un total de nueve docentes, ya que con esa cantidad de entrevistas se consideró que se obtendría un nivel adecuado de saturación de la información. La guía de entrevista se encuentra en Anexo 5. Estas nueve docentes se escogieron bajo criterios de representatividad (edad, grado que imparten y nivel de formación), así como también considerando las distintas tipologías de perfiles lectores que se identificaron en las encuestas. Paralelamente a las entrevistas, se llevaron a cabo observaciones de aula a las clases de español y lengua impartidas por el mismo grupo de nueve docentes entrevistados, esto para poder cruzar la información obtenida como producto de estos dos instrumentos. La guía de observación de aula aplicada puede verse en Anexo 6.

Para analizar los resultados de las encuestas se hizo uso de una técnica estadística de análisis multivariado conocida como análisis de conglomerados, que permitió construir taxonomías que clasificaron a los docentes en grupos. En cada grupo, los docentes presentan comportamientos lectores (frecuencia e intensidad) similares. Para el análisis de conglomerados, se tomaron en cuenta las cuatro categorías lectoras definidas en la introducción.

Para analizar tanto los resultados de las entrevistas, como las observaciones de aula, se llevó a cabo un análisis categorial de datos cualitativos. El análisis de la información se elaboró de

forma transversal. La búsqueda transversal de información priorizará el reconocimiento de similitudes en los distintos grupos.

Finalmente, se remarca que esta investigación adoptó una gestión responsable de la producción científica, mientras que, procuró implementar procedimientos adecuados que garanticen el bienestar de las personas que participaron de la investigación, el respeto de principios éticos y la libertad del ser humano. Durante todo el proceso de investigación, se contó con consentimiento informado y expreso de todas las personas participantes del proceso, ya sean investigadores o personas entrevistadas.

## Resultados y Discusión

A partir del análisis de la información obtenida en las encuestas, las entrevistas y las observaciones de aula se logró responder a las preguntas de esta investigación, así como explorar la hipótesis que fueron definidas en la introducción.

### 1. Caracterización de Perfiles Lectores

Se clasificó a 67 de las 68 docentes encuestadas, esto debido a que una de las docentes no completó la información de las variables frecuencia e intensidad lectora, que sirvieron para categorizar a docentes según los distintos perfiles lectores definidos en el marco teórico.

Según los resultados de las encuestas, 27 docentes fueron clasificadas como lectoras ocasionales, y solamente una docente fue clasificada como lectura habitual. Cuatro docentes fueron clasificadas como no lectoras, y finalmente 35 docentes fueron clasificadas como falsas lectoras. En el gráfico 1 a continuación se detalla el número de docentes clasificadas según los perfiles lectores.

Para caracterizar los cuatro perfiles lectores definidos en el párrafo anterior, se hace uso de las cinco dimensiones planteadas en el marco teórico: i) comportamiento y prácticas lectoras, ii) otras actividades lectoras, iii) acceso, iv) motivación, y v) percepción lectora. Ver Anexo 7.

#### *Lectora Habitual (N=1)*

Solamente una de las docentes encuestada cumplió los criterios definidos (frecuencia e intensidad lectora) para ser categorizada como lectora habitual. La lectora habitual es una mujer de 48 años, licenciada en pedagogía que imparte tercer grado de primaria.

Esta maestra considera que tiene una buena relación con la lectura desde su infancia, ya que esta estuvo siempre presente en su vida. En su infancia, su papá influyó en su hábito como lectora, desde muy pequeña en su casa se compraban libros y se contaba con una pequeña biblioteca. En la actualidad, esta

### Número de docentes y clasificación según los perfiles lectores (N=67)

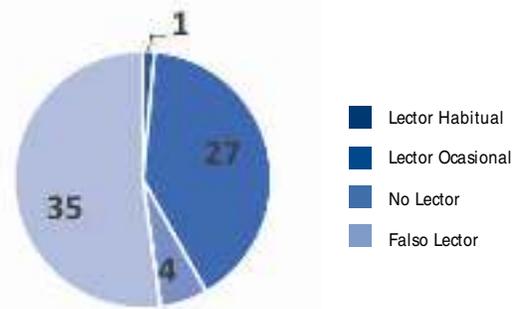


Gráfico 1. Número de docentes y clasificación según los perfiles lectores.

docente tiene un anaquel en la sala que contiene casi 60 libros, entre los que prevalecen libros de texto en educación y pedagogía, formación personal, y finalmente libros infantiles.

Su gusto hacia la lectura se deriva, por un lado, de la curiosidad por descubrir cosas nuevas; y, por otro, de ver la lectura como instrumento para el crecimiento personal, así como para la adquisición de habilidades tales como la fluidez lectora, vocabulario y ortografía.

La lectora habitual afirma que con mucha frecuencia encuentra placer derivado de la lectura, pero cuando se profundiza más en su narrativa, se confirma la prevalencia de motivaciones extrínsecas, ya que estas son principalmente instrumentales: para aprender, por razones de trabajo, y para informarse.

La lectora habitual suele leer todos los días, entre 9 a 10 horas semanales en promedio. Durante el último año leyó entre 16 y 20 libros, y los géneros que más lee son libros de religión, libros educativos y de autoayuda. Esto es coincidente con los libros que mencionó tanto en la entrevista como en la encuesta, principalmente la Biblia, específicamente el Génesis, y un libro de texto del que no especificó título haciendo alusión a algún libro educativo de soporte para su trabajo como docente.

Ni en su relato, ni en su biblioteca encontramos libros sobre contenidos literarios o indicativos de lectura por placer o como forma de esparcimiento.

Suele navegar en internet casi todos los días, principalmente por necesidades asociadas al trabajo, como búsqueda de información, leer blogs y artículos. Por el contrario, solamente lee el periódico de vez en cuando, también, para mantenerse informada.

Los medios a través de los cuales accede a libros son principalmente, internet, computadora o tablet, a través de

fotocopias y comprándolos ella misma. Con menor frecuencia dice prestarlos y finalmente, el medio a través del cual accede en menor medida a libros es a través de bibliotecas.

Finalmente, la docente tiene una valoración positiva de su nivel lector, por un lado, considera que lee con mayor frecuencia que el año pasado, por otro lado, afirma que la misma tiene un lugar primordial en su vida, y que esto contribuye directamente a su formación espiritual y profesional.

### Lectoras Ocasionales (N=27)

Un total de 27 docentes se clasificaron como lectoras ocasionales. La edad promedio de las lectoras ocasionales es de 42 años y, en su mayoría, de formación normalista.

En su totalidad, las lectoras ocasionales consideran tener una relación con la lectura desde la infancia, de buena a muy buena, esto principalmente debido a la influencia familiar. Las entrevistadas afirman que desde la niñez contaban con acceso a libros en sus casas.

La mayoría de las lectoras ocasionales afirman encontrar gusto y placer por la lectura con cierta frecuencia. Cuando se le preguntó sobre razones para leer, la mayoría acude a razones extrínsecas o instrumentales. Para las lectoras ocasionales, la lectura es importante en tanto contribuye a la adquisición de conocimiento que *“te ayudan en tu vida cotidiana no solo en la parte de la pedagogía del aula sino como ser humano, no estar ajeno a muchas cosas”* (Lectora Ocasional-2). Principalmente recalcan la adquisición de habilidades, como la buena caligrafía y la fluidez al hablar.

Para ellas, la motivación principal para leer es aprender e informarse *“a veces los alumnos hacen preguntas que no están en la lectura y uno no puede quedarse desarmados ante esos cuestionamientos”* (Lectora Ocasional-1). En menor medida indicaron el gusto y placer hacia la lectura como motivación. Esto es consistente con las asociaciones sobre *“utilidad”* de la lectura, ya que identifican con mayor frecuencia la utilidad de la lectura con aprender y trabajar, y con menor medida a divertirse y cultura general.

La mayoría de las lectoras ocasionales (aproximadamente el 85 %), dedica de 1 a 3 horas de lectura semanal, y durante el último el 60 % dice haber leído de 3 a 5, y el 30 % afirma haber leído de 6 a 10 libros, aunque por otro lado el 62 % contestó no estar leyendo ningún libro actualmente.

Los géneros más leídos son los libros educativos (en la mayoría de los casos no indicaron ejemplos de libros), los de religión y los de poesía, en ese orden de importancia. Esto coincide con las respuestas más frecuentes del 30 % que contestó estar leyendo actualmente. Las respuestas más frecuentes fueron, libros infantiles (los que utilizan sus estudiantes), Rubén Darío, la Biblia y libros sobre Nicaragua.

Las lectoras ocasionales afirman usar el internet entre todos los días y casi todos los días y una vez a la semana, en su mayoría para informarse. También, la mayoría afirma leer el periódico de vez, por gusto y para informarse.

Los medios de acceso a libros son restringidos para las lectoras ocasionales. Pocas (menos del 50%) respondieron a la pregunta sobre cómo acceden a libros, de las que lo hicieron, la respuesta más repetida fue que a través de bibliotecas y compra.

Finalmente, las lectoras ocasionales tienen una buena valoración de su nivel lector, en un 52% piensan que tienen un buen nivel lector, y un 66% dice leer más que el año pasado. Todas las entrevistadas respondieron que la lectura ocupa un lugar importante o primordial en su vida, aunque las razones siempre van de la mano con elementos extrínsecos, vinculados al trabajo.

### No Lectoras (N=4)

De las docentes encuestadas, cuatro de ellas se clasificaron como no lectoras. Las docentes con esta categoría tienen en promedio 49 años e imparten primero y tercer grado, así como la modalidad de multigrado. Su formación como docentes es de normalistas y licenciadas.

La percepción sobre su relación con la lectura desde la infancia resultó ser menos positiva que la del resto de docentes, el 50 % dice tener una buena relación con la lectura desde la infancia, mientras que el otro 50 % la percibe regular. Una de las docentes entrevistadas encuentra explicación de lo anterior en su experiencia en la escuela *“en la escuela solo nos imponían sin preguntar si me gustaba o no. La lectura por obligación me desmotivaba y me daba pereza, además eran libros que no estaban ilustrados, no llamaban para nada la atención”* (No Lectora-1). Las docentes no lectoras, en un 50 % encuentran de poco a regular placer con la lectura. Esto es consistente con lo planteado anteriormente.

Las causas de lectura para las docentes no lectoras están muy relacionadas con lo que ellas conciben como la *“utilidad”* de la lectura: informarse, trabajar y aprender, únicamente.

Las docentes categorizadas como no lectoras afirman leer entre una hora semanal, y no leer habitualmente. Ninguna leyó ningún libro durante el último año y la mayoría no está leyendo ningún libro actualmente. De igual manera, ninguna docente con esta categoría respondió la pregunta sobre últimos tres libros leídos.

Los géneros más leídos por estas docentes son, libros educativos o de pedagogía, libros sobre religión y enciclopedias.

En términos de los medios de acceso a libros, nuevamente muy pocos respondieron (más del 50%), pero las respuestas más frecuentes fueron bibliotecas y libros por computadora. Luego en menor medida fotocopiado, y finalmente comprado.

Las docentes no lectoras cuentan con accesibilidad al internet en el que navegan con mucha frecuencia principalmente para

obtener información. Por otro lado, el 50% dice no leer nunca el periodo; un 25 %, un día a la semana; y el 25 %, de vez en cuando.

Finalmente, la percepción de las docentes no lectoras sobre su nivel lector es negativo, aunque el 50% dice expresa igual que el año pasado y el 25 % dice leer más.

### *Falsas Lectoras (N=35)*

La mayoría de las docentes encuestadas fueron clasificadas como falsas lectoras, un total de 35 de una muestra de 67. El promedio de edad de este grupo de docentes es de 41 años, e imparten primero y tercer grado, así como la modalidad de multigrado. El nivel de formación predominante en las docentes falsas lectoras es el de normalista.

La mayoría de las docentes clasificada en este grupo (aproximadamente 83 %) afirma tener una muy buena relación con la lectura desde la infancia, aunque cuando se analizan sus entrevistas encontramos poca vinculación con la misma en la infancia y escuela. En su mayoría, no contaban con libros y bibliotecas en sus casas; y en otros casos, sus padres no motivaban la práctica en casa.

La mitad de las docentes falsas lectoras dicen encontrar, de cierto a mucho placer al leer, aunque cuando analizamos sus respuestas a la pregunta sobre motivos para leer, la minoría responde que por gusto y diversión. La mayoría de docentes en esta categoría lee para aprender, informarse y trabajar. Al tiempo que identifican como la utilidad principal derivada de la lectura, aprender y trabajar.

Las docentes en este perfil lector alegan leer entre 1 y 2 horas semanales (el 91.4 %), aunque la mayoría de las encuestadas dice haber leído de 0 a 2 libros durante el último año, y a no estar leyendo ningún libro actualmente (74.29 %).

Cuando se preguntó por sus géneros favoritos mencionaron en primer lugar libros educativos, de autoayuda y religión, aunque, por otro lado, respondieron que los últimos libros leídos son en 34% libro religioso como la Biblia, en un 31 % dice haber leído literatura latinoamericana y clásicos españoles, el 14% Rubén Darío y otro 14% libros infantiles, y solamente el 8% respondió autoayuda.

Respecto al acceso a libros, debido a las escasas respuestas deducimos que los medios de acceso a libros son restringidos, sin embargo, las respuestas más frecuentes fueron regalos, bibliotecas y prestado.

La mayoría de las falsas lectoras navega con frecuencia en internet y revisa de vez en cuando el periódico, ambas principalmente para informarse.

Finalmente, la mayoría de las docentes en esta categoría dicen leer más o igual que el año pasado (80 %) y solamente el 37 % percibe su nivel lector como negativo.

## **2. Distintas clasificaciones de perfiles, pero con características similares: motivaciones, acceso y construcciones sociales sobre la lectura**

Si bien la investigación agrupa a las docentes en cuatro perfiles lectores diferentes -según frecuencia e intensidad lectora-, se encontraron muchas similitudes en la caracterización de las dimensiones de análisis definidas. No se encontraron diferencias significativas por edad, nivel educativo o lugar de residencia de las maestras. Para el análisis de estas características o dimensiones, se usaron tres elementos conceptuales mencionados en el marco teórico de la investigación.

### **• Motivaciones extrínsecas**

El primer elemento conceptual es el tipo de relación con la lectura, intrínseca o extrínseca, ya que la evidencia es unánime en afirmar que los hábitos lectores, no solo se basan en prácticas rutinarias, sino sobre todo en la naturaleza de dicha práctica (Diez de Erzurum, 1999; Granados, y Puig, 2013).

Para contar con algunas aproximaciones sobre el significado de hábitos lectores para las docentes, durante el proceso de entrevistas se les preguntó sobre lo anterior, constatando que existe un entendimiento de los hábitos lectores como práctica rutinaria:

*“Son los hábitos que se ejercen a diario por compromiso, para documentarse, incrementar vocabulario” (Falsa Lectora-1)*

*“es tener la costumbre de leer todo el tiempo ya sea algo que les gusta o algo que le llame la atención o por informarse, pero que tenga la costumbre de leer siempre” (No Lectora- 2)*

*“Es como una práctica cotidiana que se hace de lectura. La lectura es ir descubriendo, investigando, y otra parte que es necesaria por mi labor docente que tengo que estar informándome” (Lectora Habitual)*

Cuando en el proceso de entrevistas se les consultó a las docentes sobre sus principales motivaciones o causas de lectura sus respuestas más valoradas en promedio fueron:

- *necesidad,*
- *informarse y*
- *trabajar.*

En la Tabla 2, se pueden observar estos resultados.

**Tabla 2.** Causas de la lectura, según perfiles lectores y promedio de respuesta

Perfiles lectores	Causas de la lectura					
	Divierte	Aprende	Informa	Trabajo	Distrae	Gusta
Habitual	2.0	6.0	6.0	5.0	4.0	6.0
Ocasional	2.3	4.3	3.6	2.0	1.1	3.1
No lectora	0.0	2.5	3.0	2.5	0.0	0.0
Falsa lectora	1.7	4.5	4.3	2.7	2.3	2.0
Subtotal	1.8	4.3	4.0	2.5	1.7	2.4

Promedio (media), valorado de 0 a 6

Estos resultados de las encuestas son consistentes con varios de los hallazgos encontrados a través de los resultados de las entrevistas. Esta jerarquía en las respuestas sobre causas o motivaciones para leer, donde las motivaciones extrínsecas prevalecen a las intrínsecas, son también consistentes para todos los perfiles lectores. Esto demuestra que las relaciones de las docentes con la lectura son débiles, independientemente del perfil lector, debido a sus relaciones extrínsecas con la misma. Debido que el gusto por la lectura se transmite por emulación, es probable que estas relaciones débiles o intrínsecas con la lectura, por parte de docentes, les dificulten o limiten sus posibilidades de promover el desarrollo de hábitos lectores en sus alumnos y alumnas.

En este sentido, cuando en las entrevistas se preguntó sobre las motivaciones que mueven sus prácticas lectoras, se constató que en pocas ocasiones las docentes entrevistadas mencionaron leer por placer. A continuación, se citan los extractos donde se mencionó algún tipo de motivación intrínseca:

*“Es como el nombre lo dice hacerlo a diario, a la misma hora, en el mismo lugar y cómodamente para tomarle gusto a la lectura” (Lectora Ocasional-2)*

*“Tener gusto por leer todos los días. Lectura formativa, recreativa y espiritual. La lectura recreativa es la lectura que me gusta, como cuentos y novelas” (Lectora Ocasional-1)*

*“Es tener la costumbre de leer todo el tiempo ya sea algo que les gusta o algo que le llame la atención o por informarse, pero que tenga la costumbre de leer siempre” (No Lectora-1)*

En la mayoría de los casos, las motivaciones que más han influido sus prácticas lectoras están vinculadas con motivaciones extrínsecas, como lo plantearon las siguientes docentes en las entrevistas:

*“[...] debido a la cantidad de hijos que tuve leerles los cuentos a ellos. Yo me dedicaba a investigar junto con ellos y me iba actualizando por que las cosas que yo aprendí van cambiando” (Falsa Lectora- 1)*

*“[...] el poder prepararme porque yo inicie mi labor de manera empírica. Lo que me motivo a leer, estudiar, investigar para crecer como persona” (Falsa Lectora-2)*

*“Dentro de mi formación religiosa la educación y los horarios para lectura formativa son importantes” (Lectora Ocasional- 2)*

*“A mí lo que me ha influenciado es que a veces los alumnos hacen preguntas que no están en la lectura y uno no puede quedarse desarmados ante esos cuestionamientos buscando una u otra manera de que ellos queden claros” (Lectora Ocasional-1)*

*“Bueno me ha ayudado a mejorar la ortografía, la caligrafía, la fluidez a hablar también” (Lectora Ocasional-3)*

*“Lo que más he ha influenciado para leer es que tenga que ver con lo que yo voy a hacer en el aula de clase, siempre me ha gustado informarme y eso es lo que más me llama la atención la información y los cuentos” (No lectora -2)*

*“La lectura es ir descubriendo, investigando, y otra parte que es necesaria por mi labor docente que tengo que estar informándome” (Lectora Habitual)*

Otro hallazgo importante es que este entendimiento de la lectura, así como los elementos motivacionales extrínsecos, es independiente de las acciones rutinarias de leer. Es decir que, aunque la persona lea con frecuencia e intensidad, su relación con la lectura no es necesariamente una relación fuerte, ya que la misma no necesariamente está motivada por elementos intrínsecos.

### • Medios de acceso limitados

Otra pregunta incluida en la encuesta que resulta importante exponer en el informe tiene que ver con los medios de acceso a libros. En este caso, las respuestas más valoradas en promedio fueron bibliotecas, regalado y compra. Sin embargo, llama especialmente la atención el bajo promedio de respuesta. El promedio de respuesta más alta fue 2.93 de 7, esto representa un hallazgo importante que habla sobre las posibles barreras de acceso a libros con las que conviven las docentes. Luego en la Tabla 3, se pueden observar estos resultados.

Este es un hallazgo importante para la investigación ya que explica probablemente de forma significativa una de las principales barreras que determina las experiencias de lectura limitadas de las docentes. De la tabla anterior logramos inferir que las docentes no suelen comprar libros, y aprovechan escasamente las bibliotecas a las que tienen acceso. En este sentido, probablemente el nivel socioeconómico (desfavorecido) del sector constituye una dificultad objetiva para la práctica de la lectura. Sin embargo, por otro lado, se comprobó que las bibliotecas de la red de colegios estudiados cuentan con opciones literarias diversas e interesantes, lo que parece indicar que docentes no están aprovechando las oportunidades e

infraestructura que brindan los colegios para que estos puedan no solo leer, sino tener experiencias de lecturas de calidad y contenido literario.

En adición a lo anteriormente expuestos, un problema nodal consiste en la "calidad" de la lectura, es decir, en la posibilidad de consumir efectivamente bienes culturales a través del desarrollo de la práctica lectora. Para explorar este elemento, se incluyó en la encuesta una pregunta sobre los géneros más leídos por las docentes. En la Tabla 4, se pueden observar estos resultados.

Como se observa en la tabla anterior, las docentes afirman los géneros más leídos están relacionados con educación, autoayuda y religión. También llama la atención que aparte de "educación", el resto de promedios fueron muy bajos, de 2.85 sobre 7 a menos. De igual manera, es llamativo que "novelas" es el género literario menos leído, mismo que según la literatura consultada (Escalante de Urrecheaga y Caldera 2008; Ravettino, 2012), es el más asociado a placer o recreación.

Adicionalmente, para aportar a esta interrogante también se consultó respecto a los último tres libros leídos, el 19.4 % dice haber leído libros infantiles, el 17.9 % dice haber leído a Rubén Darío, 16.4 % dice haber leído literatura latinoamericana y otro 16.4 % dice haber leído la Biblia.

**Tabla 3.** Medios de acceso a los libros, según perfiles lectores y promedio de respuesta

Perfiles lectores	Medio de acceso a los libros						
	Biblioteca	Comprado	Regalado	Prestado	Computadora	Fotocopiado	Tablet
Habitual	2.00	7.00	2.00	4.00	7.00	7.00	7.00
Ocasional	3.33	2.81	2.22	2.00	1.63	2.33	1.48
No lectora	2.75	1.25	0.00	0.00	2.75	1.75	0.00
Falsa lectora	2.66	2.29	2.89	2.63	2.17	1.57	2.14
Subtotal	2.93	2.51	2.43	2.24	2.06	1.97	1.82

Promedio (media), valorado de 1 a 7

**Tabla 4.** Géneros más leídos, según perfiles lectores y promedio de respuesta

Perfiles lectores	Género							
	Educativos	Autoayuda	Religión	Poesía	Enciclopedia	Novelas	Memorias	Infantil
Habitual	6.00	6.00	7.00	0.00	3.00	0.00	6.00	0.00
Ocasional	5.30	2.74	3.19	3.00	1.70	1.89	1.33	0.00
No lectora	6.75	0.00	1.75	0.00	1.25	0.00	0.00	0.00
Falsa lectora	5.80	3.17	2.57	1.51	1.34	1.40	1.51	0.00
Subtotal	5.66	2.85	2.84	2.00	1.51	1.49	1.42	0.00

Promedio (media), valorado de 1 a 7

A partir de los resultados presentados anteriormente reafirmamos lo expuesto antes, existe un problema de "calidad" de las lecturas de las maestras, lo que probablemente limita la experiencia lectora de las docentes. Nuevamente, esta barrera es también transversal para todas las categorías lectoras.

Una posible explicación a la constante aparición de Rubén Darío en los temas de lectura de docentes, es debido a que existe una prescripción curricular, y de tradición escolar, para promover la lectura de la poesía de Darío.

### • **Dimensión cognitiva: buen lector/buen docente vs. mal lector/mal docente**

El tercer elemento conceptual que aporta a la caracterización de los hábitos lectores de estas docentes, como se presentó en el marco teórico, parte de un entendimiento de la lectoescritura basado en tres dimensiones, la conductual, la afectiva y la cognitiva.

Si analizamos los fragmentos de las entrevistas anteriormente expuestos, a la luz de las tres dimensiones mencionadas en el párrafo anterior, encontramos que la lectura, para estas docentes, se vive desde lo conductual, es decir, como acción y una destreza que debe practicarse de forma rutinaria.

En la otra dimensión afectiva, deducimos que las docentes entrevistadas ven la lectura con una significación muy relacionada con elementos instrumentales, es decir para trabajar, para crecer espiritualmente, para ayudar a sus alumnos y alumnas, entre otros, más que como un elemento de placer y gozo personal.

Para analizar la forma en la que las docentes entrevistadas significan la lectura en su dimensión cognitiva, es decir, cómo construyen los estereotipos relacionados con la misma, se hicieron algunas preguntas que permitieron construir una caracterización de los principales atributos a través de los cuales las docentes entrevistadas identificaron a "buenos lectores" y "malos lectores". El anexo 8 detalla esta caracterización de atributos asociados a lectoras y no lectoras.

Por un lado, lo expuesto en el anexo 8 refuerza algunos de los planteamientos presentados en los párrafos anteriores, ya que reafirma el valor instrumental que las docentes entrevistadas tienen de la lectura, ya que la mayoría de las menciones sobre atributos están relacionadas con el valor instrumental de la misma para fines académicos y pedagógicos.

Por otro lado, el cuadro también muestra con claridad la valoración social que docentes han construido en torno a la lectura. Cuando analizamos los atributos a través de los cuales caracterizan a un mal lector, todos están relacionados con estereotipos y construcciones sociales negativas: poco inteligente, aburrido, poca paciencia, no tiene conversación fluida y temas para hablar, es perezoso, y no le gusta esforzarse. Por el contrario, cuando revisamos los atributos asociados con las personas que

consideran como buenas lectoras, todos están relacionados con valoración social positiva. Por ejemplo: inteligente, autodidacta, no teme opinar, persona apasionada, aprende más rápido.

Los hallazgos anteriormente descritos pueden ayudar a explicar los resultados aparentemente contradictorios en los resultados de las encuestas. De las encuestas se obtuvo que el 86.56 % de las docentes dice leer entre una y tres horas de lectura voluntaria semanal; el 58 % de los docentes respondió en otra pregunta que durante el último año leyeron entre dos libros o menos, y en algunos casos ninguno. Sumado a lo anterior, el 68.66% de las docentes entrevistadas dice no estar leyendo ningún libro actualmente. Ver Anexo 7.

Estos resultados aparentemente contradictorios entre frecuencia e intensidad lectora, y lectura actual, podrían explicarse por la valorización social que las docentes entrevistadas tienen de la misma. Como se expuso en el marco teórico, existen dos tipos de problemas a la hora de estudiar el comportamiento lector, la deseabilidad social y el autoengaño, de ahí se explica que la mayoría de docentes (35), fueron clasificadas bajo la categoría de falsas lectoras.

Adicionalmente, el 50 % de docentes encuestadas dicen leer más que el año pasado y el 35.8% dice leer igual. Aproximadamente el 89 % asegura tener una relación de buena a muy buena con la lectura desde la infancia y, finalmente, el 40 % tiene una valoración positiva de su nivel lector. Ver Anexo 7 y 9.

Partiendo de los resultados del párrafo anterior, se puede inferir que el "autoengaño" está introduciendo otro sesgo valorativo importante. Posiblemente a las docentes entrevistadas se les dificulte aceptar que tienen un déficit de lectura, esto podría ser debido al rol que juegan como docente, en donde no está "bien visto" no leer suficiente, sumado a las construcciones sociales asociadas a las características de "malos lectores".

### 3. *Algunas hipótesis sobre perfil lector y pedagogía de aula*

Los resultados de las observaciones de aula, nos indican que las docentes implementaron con mayor frecuencia estrategias para promover dos habilidades:

- *trazo de las letras (lo que estaría promoviendo la decodificación), la grafomotricidad (también vinculada a la decodificación) y*
- *a una de las dimensiones de la escritura: el trazo) y la conciencia fonológica.*

Esto se puede observar en el Gráfico 2, que muestra las estrategias observadas, según perfil lector y tipo de habilidad en lectoescritura.



Gráfica 2. Estrategias observadas en aula según el perfil lector del docente.

De igual manera, las observaciones de aula nos indican que las docentes conocen el currículo nacional, ya que, no solo aplican casi en su totalidad las estrategias ahí sugeridas para la enseñanza de las habilidades lectoras fundamentales, sino que también lo hace siguiendo orden y tiempo propuesto en el currículo.

En la mayor parte de las clases observadas, tal como lo muestra el gráfico anterior, las docentes aplican varias estrategias para el desarrollo de las seis habilidades tradicionalmente priorizadas para la lectoescritura inicial. La estrategia más usada fue la manipulación de sonidos en coro y la menos usada el uso de diccionario para conocer el significado de las palabras. Para mayor detalle ver tabla 10 de anexos.

De igual manera, los resultados de las observaciones de aula revelan que hay similitudes en las estrategias pedagógicas de los nueve docentes, independientemente del perfil lector en que se ubican. Este es un resultado no esperado y contradice la evidencia disponible que establece una relación entre perfil lector y estrategias para la enseñanza en el aula.

El hallazgo planteado en el párrafo anterior, nos invita a revisar qué tipo de perfiles lectores se relacionan con buenas prácticas de enseñanza de la lectoescritura. Conviene anotar que la variable explicativa hegemónica y clasificatoria de los perfiles comúnmente estudiados es la frecuencia e intensidad lectora. Hay dos variables adicionales que se han considerado en esta investigación que podrían tener más importancia en establecer la relación entre cultura lectora y enseñanza de como leer y escribir: calidad de lo que se lee, y motivación de leer por placer. Es importante aclarar que en esta investigación estas últimas dos variables sirvieron para la caracterización de los perfiles ya clasificados, pero no para la clasificación misma.

Finalmente, la evidencia indica que, para desarrollar una relación afectiva y efectiva con la lectura, que logre modificar y mejorar las prácticas de aula, los docentes tienen que leer por placer y leer materiales de alta calidad literaria (Larrañaga y Yubero, 2005; McKool y Gespass, 2009; Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999; Nathanson, Pruslow, y Levitt, 2008). Como observamos en el estudio, la mayoría de los maestros leen para obtener información o por razones profesionales, por tanto, no se puede aseverar, que su relación con la lectura logre mejorar y modificar sus prácticas de aula en la enseñanza de la lectura y en la promoción de la lectura por placer. En este caso, más bien, debido a las similitudes entre las estrategias docentes observadas en el aula de clase, tanto entre sí como con lo planteado en el currículo nacional, más bien pareciera que estas prácticas de aula implementadas por las docentes, están influidas por las pautas que dicta el currículo nacional, sobre las que a su vez, el Ministerio de Educación (MINED) basa la supervisión evaluaciones al desempeño docentes.

## Conclusiones

El análisis de los hallazgos de la investigación nos sugiere las siguientes conclusiones:

- Existe bastante homogeneidad en el perfil lector de las docentes de los tres primeros grados de la red de colegios estudiados. En su mayoría son docentes con poco desarrollo de su hábito lector, ya que leen escasamente y con reducida intensidad. Quienes leen con mayor frecuencia e intensidad, tienen experiencias lectoras poco relevantes, el contenido de sus lecturas se limita a lecturas religiosas, libros de texto y cuentos para niños, en general de bajo nivel literario.

- *La mayoría de las docentes (35) se categorizan como “falsas lectoras”.* Debido a las construcciones sociales que docentes tienen sobre “ser lector”. Este sesgo podría explicar la práctica del “autoengaño”, es decir, a las docentes entrevistadas se les dificulte aceptar que tienen un déficit de lectura. Este hallazgo se refuerza con los resultados sobre percepción lectora: la mayoría de docentes dicen tener un buen nivel lector, una buena relación con la lectura desde la infancia y leer más o igual que el año pasado, pero otras respuestas contradicen estas afirmaciones.
- *Una de las principales barreras que limita las experiencias lectoras de las docentes es el acceso.* Las docentes, por lo regular, no compran libros ni acceden a bibliotecas escolares, que están disponibles. La situación socioeconómica de las docentes, quienes subsisten con bajos salarios, y la ausencia de infraestructura adecuada en sus comunidades, son dificultades objetivas para formar en ellas hábitos lectores. Por otro lado, se constató que la mayoría de las bibliotecas de la red de escuelas estudiada se encuentran dotadas de gran variedad de libros con contenido literario que las docentes no consultan.
- *Aunque algunas docentes leen con cierta frecuencia e intensidad, tienen una relación débil con la lectura debido a que sus principales motivaciones para leer son instrumentales o extrínsecas, es decir, leen para aprender, e informarse como requisitos para trabajar.* Los hallazgos de esta investigación sugieren que los estudios sobre hábitos lectores deben dar más importancia a variables para la categorización y clasificación de perfiles lectores relacionadas con la motivación y el contenido literario de las lecturas. Estas variables, más cualitativas, parecen explicar mejor la relación de hábito lector y enseñanza de la lectoescritura que el solo estudio de la frecuencia e intensidad lectora. De hecho, estas últimas variables resultaron insuficiente para establecer la relación entre fuente de motivación por la lectura (intrínseco y extrínseco) y el tipo de experiencia literaria, en términos de los temas que deciden leer.
- *La investigación reveló que ninguna de las docentes participantes ha desarrollado hábitos lectores que deriven en experiencias lectoras de hecho cultural relevante.* Asimismo, quienes leen, no parecen estar motivadas por el gusto y placer. La mayoría de docentes leen libros educativos, de autoayuda y religión. En estas elecciones se evidencia que el criterio de utilidad prima por sobre el del goce estético; la lectura, adquiere solo valor instrumental y funcional académico, desplazando cualquier otra función de la misma.

Si bien en esta investigación no hubo diferencias significativas entre las estrategias de enseñanza de acuerdo con el perfil lector de docente, puede ser útil en futuras investigaciones explorar las relaciones del perfil lector del docente y las actividades en el aula que guían a los estudiantes a comprender e interpretar

la información de los textos que se les presentan, y también cómo los maestros pueden crear un hábito de lectura por placer dentro del aula.

No se exploró durante esta investigación, sin embargo, se recomienda para futuras investigaciones, explorar el papel que tienen las instituciones de formación de docente en la cultura lectora de docente.

Finalmente, se logró observar una influencia importante de las orientaciones del currículo de enseñanza de la lectura en docentes, por lo que se recomienda estudiar en futuras investigaciones cómo el currículo, que es un elemento prescriptivo, puede llegar a tener más relevancia en la pedagogía de aula que las propias concepciones de docentes.

## Agradecimiento

Quiero agradecer especialmente a Ana Gabriela Zamora y a Maryuri Mayorga, educadoras experimentadas quienes me acompañaron y apoyaron durante todo el trabajo de campo, así como en el diseño de algunos instrumentos. Agradezco a la Msc. Sandra Ruiz Directora del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana y a la Dra. Josefina Vijil quienes guiaron y supervisaron mi trabajo durante toda la investigación. También agradezco a la Dra. Patricia Elvir por comentar y retroalimentar la investigación en distintos momentos del proceso. Por último, agradezco al equipo de la RedLEI por su confianza en haberme brindado esta valiosa oportunidad.

## Bibliografía

- Brooks, G. (2007). *What works for pupils with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes.* University of Sheffield.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje.* Cuenca, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2004). “El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector”. En Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. C. (coord.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, 15-38.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los estudiantes españoles.* Cuenca: CEPLI; Fundación SM.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a Leer y Escribir una Aproximación Histórica.* México: Fondo de Cultura Económica
- Clemente, M., Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura.* Madrid: Pirámide.
- Dubois, M. (2005). *El rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros.* [Documento en línea]. Disponible: [www.iadcd.oas.org/interamer/interamer.html](http://www.iadcd.oas.org/interamer/interamer.html). Última consulta: 11/04/2018.
- Escalante de Urrecheaga, D., y Caldera, R. (2008). *Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer.* *Educere*, 12(43), 669-678.
- Eurodoxa. (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora.* Madrid: Ministerio de Cultura.

- Ferreiro, J.T., & Stramiello, C.I. (2008). *El docente: el desafío de construirse en sujeto lector*.
- Granados, C. (2014) *El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes*. *Cultura y educación* 26 (1), 44-70
- Granados, C. y Puig, M. (2015) *La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores*. *Revista de estudios sobre lectura* (13) 43-63.
- Granado, C., Puig, M., y Romero, C. (2011). *Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela*. En I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. 7-18 de marzo de 2011.
- Igarza, R. y Salinas, L. M. (2014) *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Encuentro con lo digital. Bogotá: CERLALC. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5333050/metodolog%C3%ADa-com%C3%BAn-para-explorar-y-medir-el>
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudios sobre los Hábitos Lectores de los Universitarios españoles*. SM-CEPLI.
- McKool, S. y Gespass, S. (2009). *Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices*. *Literacy Research and Instruction*, 48, 26.
- Morrison, T., Jacobs, J., y Swinyard, W. *Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms?* *Reading Research and Instruction*, 38 (2), 81-100.
- Nathanson, S., Pruslow, J., y Levitt, R. (2008). *The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers*. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313321. Parra, A. (1995). *La lectoescritura como goce literario*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Precisa. (2003). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ravettino Destefanis, A. (2012). *Hábitos de lectura y gusto literario en jóvenes adultos estudiantes de lectores medios urbanos*. La Plata, Argentina.
- Rimensberger, N. (2014). *Reading is very important, but ...: Taking stock of South African student teachers' reading habits*. *Reading y Writing* 5(1), Art. #50, 9 pages.
- Yubero, S., & 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.