

**PRÁCTICAS LETRADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LOS HÁBITOS  
LECTORES DEL ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA  
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

**José Manuel de Amo Sánchez-Fortún**

Universidad de Almería. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Almería,  
España

[jmdeamo@ual.es](mailto:jmdeamo@ual.es)

**Kevin Baldrich Rodríguez**

Universidad de Almería. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Almería,  
España

[Kevin\\_andorra@hotmail.com](mailto:Kevin_andorra@hotmail.com)

**LITERACY PRACTICES IN THE UNIVERSITY CONTEXT: THE READING  
HABITS OF THE STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF ALMERÍA**

Fecha de recepción: 25.11.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

*Tonos Digital*, 40, 2021 (I)

**RESUMEN**

Este trabajo focaliza su interés en la lectura y el comportamiento lector del alumnado universitario. Desde una perspectiva pluridimensional de lectura, se ha formulado como objetivos específicos la identificación de los perfiles lectores de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y la detección de necesidades en su formación lectora en tanto que mediadores de lectura. Para ello, se ha optado por una metodología mixta que nos permitiera recolectar, analizar y combinar datos cuantitativos y cualitativos en sus diferentes fases de implementación. En el primer estadio de investigación, se ha seleccionado como muestra los 519 sujetos estudiantes de Grado en la Universidad de Almería. La técnica de recogida de datos ha sido el cuestionario, elaborado a partir de las pruebas validadas. En la segunda fase, se ha constituido grupos focales con el fin de enriquecer los datos obtenidos y recopilar descripciones

más detalladas del fenómeno lector desde una perspectiva interactiva. Entre los hallazgos, se han identificado los hábitos y comportamientos lectores del alumnado, así como el bajo nivel de desarrollo de su competencia lectora y literaria. De esta forma, se dan pautas para el diseño e implementación de propuestas formativas que palién estas deficiencias en un sector poblacional clave para instruir y moldear futuros lectores competentes.

**Palabras clave:** Hábito lector; mediador de la lectura; formación lectora

## **ABSTRACT**

This work focuses his interest in reading and the reading behavior of university students. From a multidimensional reading perspective, the identification of the reading profiles of the students of the Degree in Early Childhood Education and the detection of needs in their reading training as reading mediators has been formulated as specific objectives. For this, a mixed methodology has been chosen that allows us to collect, analyze and combine quantitative and qualitative data in its different phases of implementation. In the first research stage, the 519 undergraduate students at the University of Almería have been selected as a sample. The data collection technique was the questionnaire, elaborated from the validated tests. In the second phase, focus groups have been set up in order to enrich the data obtained and collect more detailed descriptions of the reading phenomenon from an interactive perspective. Among the findings, the reading habits and behaviors of the students have been identified, as well as the low level of development of their reading and literary competence. In this way, guidelines are given for the design and implementation of training proposals that alleviate these deficiencies in a key population sector to instruct and mold future competent readers.

**Keywords:** Reading habit; reading mediator; reading training

## **INTRODUCCIÓN**

La percepción del valor social de la lectura ha sido una cuestión ampliamente investigada desde diferentes enfoques y disciplinas (Chartier, 2018; Lankshear y Knobel, 2006; Zayas, 2012; Millán, 2016; Martín-Barbero, 2010). En el contexto de

las grandes transformaciones digitales actuales, el reto de la formación de lectores competentes en la nueva realidad digital ocupa un lugar preferente ya que representa una prioridad en las políticas educativas nacionales. De sus líneas estratégicas cabe destacar el fortalecimiento de la lectura en el ámbito escolar, ya que constituye la vía idónea y adecuada para formar ciudadanos cada vez más informados, críticos, conscientes y participativos en sociedades cambiantes, innovadoras e inclusivas (CERLALC, 2017).

Mediante la normativa escolar, se ha ido consolidando la concepción de la lectura como instrumento básico que impregna el desarrollo curricular de todas las etapas, materias y ámbitos educativos. Sin la adquisición y desarrollo de saberes, habilidades y actitudes lectoras, el individuo no puede participar plenamente de su comunidad, de la práctica totalidad de las áreas de la vida adulta y del itinerario propio de aprendizaje a lo largo de la vida, y menos aún en escenarios tan complejos como el de la sociedad de la información y la comunicación. Gracias a la lectura se promueve el aprendizaje continuo, además de vertebrar el enfoque educativo centrado en competencias. En este sentido, promover que los estudiantes sean autónomos, reflexivos y comprometidos con su formación implica ofrecer estrategias de enseñanza y aprendizaje donde se prioricen la lectura, la investigación y el interés por indagar y conocer.

En este proceso, la etapa de Educación Infantil resulta crucial. Es la encargada de iniciar a los niños y niñas en los usos y prácticas sociales de la lectura (y la escritura) y de ayudarlos a concebirla(s) como una fuente de placer y fantasía. Numerosas investigaciones (Cassany, 2019; Ponce y Ocampo, 2020; Vicente-Yagüe y Romero, 2019) corroboran que las primeras experiencias letradas suelen estar asociadas a los afectos y al disfrute de la lectura. Mediante la exposición en edades muy tempranas a textos literarios, los más jóvenes se inician en el proceso de la alfabetización y confieren a estas prácticas un valor sociocultural vinculado a la diversión y al goce. Desde muy pequeños, asisten a procesos rutinarios de recitado o lectura en voz alta en contextos altamente afectivos (familia, mediadores y otros agentes socializadores) que favorecen su integración en el medio cultural desde una perspectiva lúdica, placentera y creativa. La literatura, en sus diferentes formatos y escenarios comunicativos, se convierte así en el instrumento que les ayuda a construir su identidad personal, cultural (e intercultural) y a desarrollar su empatía emocional mediante el diálogo con el otro.

Además de ser un producto estético y un instrumento de transmisión y creación de cultura, la obra literaria es un producto lingüístico. Representa la máxima potencialidad expresiva del lenguaje a través de la función poética, de los recursos retóricos y del juego de la connotación y de la ambigüedad semántica. Por ello, el diálogo constante con textos literarios contribuye sobremanera a desarrollar la competencia comunicativa en sus diferentes dimensiones: lingüística, pragmático-discursiva, sociocultural, estratégica y personal. Asimismo, un texto literario es un *sistema de modelización secundario*, es decir, un producto construido sobre la base de una lengua natural, al que se le superponen otros códigos (literario, cultural, ideológico, político...) que condicionan el tema, la estructura e incluso la forma de ser escrito y leído.

Pero, ¿poseen los futuros docentes de Educación Infantil la formación académica y los hábitos lectores necesarios para actuar como mediadores entre el libro y el niño? ¿Desarrollan durante sus estudios universitarios las competencias adecuadas para facilitar y promover el desarrollo de la competencia lecto-literaria en su alumnado? ¿Qué piensan los futuros maestros acerca de la calidad de su experiencia lectora para el desempeño de su labor docente? Son interrogantes apenas abordados en el marco de investigaciones educativas, que orientan el presente trabajo y permiten formular el siguiente objetivo general:

- Conocer los comportamientos y hábitos de lectura del alumnado universitario que cursa el Grado en Educación Infantil.

Este se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar sus perfiles lectores.
2. Detectar necesidades en su formación lectora.

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Partimos de un enfoque multidimensional de la lectura al entenderla como una práctica letrada situada en el que el receptor, mediante un proceso activo, constructivo y creativo, comprende e interpreta el texto escrito en el seno de una comunidad de hablantes (MacNamara & Magliano, 2009; OCDE, 2018; Cassany, 2013 y 2019; Lankshear y Knobel, 2006). Esta concepción es especialmente relevante en la era digital, ya que la revolución tecnológica ha traído consigo un cambio significativo

en los modos, comportamientos y hábitos de lectura (Amo, 2019). Con mayor asiduidad, los jóvenes mantienen contactos con la cultura escrita a través de la pantalla electrónica. Esta, como señala R. Chartier, “acompaña todos los momentos de nuestra vida” (Chartier y Scolari, 2019) y permite con gran comodidad realizar prácticas letradas que están fuera del circuito escolar. Incluso etnias o grupos sociales económica, social y culturalmente excluidos poseen productos “literarios” de consumo con alto grado de seguimiento y participación en escenarios virtuales: las novelas gitanas en Instagram, por ejemplo. Son narrativas deslocalizadas de la escuela, como indica G. Lluch (2017), que carecen de legitimación institucional, pero poseen una función formativa de primer orden en el desarrollo del hábito lector de los más jóvenes.

Esta nueva realidad plantea a la institución educativa grandes desafíos y oportunidades para diseñar e implementar propuestas que aborden la educación en el tipo de lectores que la sociedad actual requiere. Este reto ha estado siempre presente, pero es especialmente necesario en la era digital, donde Internet y las innovaciones tecnológicas han favorecido el flujo sin filtros de una cantidad casi ilimitada de información en red. La hiperinformación necesita ser procesada por los usuarios para transformarla en conocimiento. Y esto solo se consigue a través de una compleja actividad cognitiva de localización, acceso, comprensión y reflexión sobre esos datos (OCDE, 2018).

Ha de reconocerse, desde esta óptica, que, con el auge de las nuevas tecnologías, leer se ha convertido en una práctica comunicativa cotidiana omnipresente en todas las parcelas de nuestra vida pública y privada. La participación en redes sociales (acceso a contenido cultural y de entretenimiento), las conversaciones en aplicaciones móviles, la lectura social en comunidades virtuales, el uso continuo de los motores de búsqueda en Internet... están moldeando nuestra forma de relacionarnos en sociedad. Se habla, en este sentido, de una creciente “textualización” de la interacción social. Este fenómeno obliga, por lo menos, a revisar nuestra forma de diseñar e implementar la práctica en el aula, puesto que el alumnado debe tener siempre referentes de aprendizaje adecuados y coherentes con la realidad comunicativa de su entorno. Las Redes Sociales (RR. SS. en adelante), por ejemplo, contribuyen de manera significativa a la promoción del hábito lector.

Frente a la contundencia de los datos, la escuela sigue enseñando un modo de leer hegemónico y un tipo de práctica letrada tradicional. Modela o perfila el tipo de

lector deseado y forma en un protocolo específico de lectura (Chartier, 1993). Al prestigiar un modelo, desestima otras prácticas emergentes vinculadas tanto al ámbito formal como al privado y espontáneo de los estudiantes (Cassany, 2012 y 2019), prácticas que implican una cultura de aprendizaje no institucional de primer orden (Sorenseny Mara, 2014). Pensemos, por ejemplo, en los *fanfictioners* y su activa participación en comunidades virtuales mediante textos o hipertextos que apenas tienen reconocimiento social (y escasa calidad "literaria"), pero que les permite una auténtica formación lectora y escritora al margen de la institución educativa.

Apenas se tiene en cuenta este repertorio a la hora de analizar las experiencias de lectura de los jóvenes, en especial de los universitarios inscritos en titulaciones vinculadas al ámbito de la educación. Cuando se investiga se hace siempre partiendo de los parámetros descritos por el canon escolar y de una concepción tradicional y logocéntrica de lectura. Son numerosos los estudios exploratorios (García Canclini, y otros, 2015; Contreras, 2008; González y Valbuena, 2012) que ponen en evidencia la creencia extendida de que la lectura se identifica exclusivamente con el libro impreso. Además, se le confiere un valor central en el sistema cultural hegemónico, ya que se le asocia con la lectura profunda, la calidad del contenido, el grado de credibilidad informacional, el criterio de autoridad y su prestigio como herramienta básica para el crecimiento integral del individuo (González, 2017).

La lectura en pantalla, por su naturaleza hipertextual, es considerada por algunos teóricos de lectura ligera y disgregada, así como de pensamiento superficial, apresurado y desatento (Carr, 2010; Han, 2014).

En este sentido, el término *lector* no refleja conceptualmente las nuevas dimensiones o campos de acción específicos de los internautas en el mundo líquido. El uso restrictivo de esta palabra al ámbito de lo literario, ya se realice su aproximación desde los presupuestos epistemológicos de la Estética de la Recepción, ya desde los fundamentos de la sociología de la literatura, deja fuera la riqueza de las formas de consumo de los usuarios, más inclinados hacia los productos multimodales e hipermediales y hacia formas de participación más activas y ergódicas (García Canclini, 2007).

Por otra parte, se presupone que el alumnado universitario, durante su proceso de instrucción, ha obtenido las habilidades necesarias para afrontar los retos de

aprendizaje en sus estudios superiores. Deberían hacer uso de procesos complejos de localización de la información, de reconocimiento de los elementos textuales e intertextuales, de valoración crítica de la validez de lo informado y de interpretación atendiendo a sus esquemas cognitivos (Richter y Rapp, 2014; PISA, 2018). La lectura, además de su valor ejecutivo, funcional e instrumental, posee una función epistémica (Wells, 1990); es decir, moldea el pensamiento y favorece la construcción del conocimiento disciplinario. Desde esta perspectiva, se habla de una alfabetización académica que promueve el acceso del alumnado a la cultura discursiva de las diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, la comprensión de textos académicos supone para los estudiantes un proceso de gran dificultad, debido a que constituye una práctica letrada ajena a su realidad discursiva.

Como corroboran los resultados obtenidos en investigaciones recientes (FGEE, 2020), un factor determinante en el perfil de lector asiduo es el nivel educativo universitario. Además, el grupo poblacional con mayor número de lectores de libros es, con diferencia, el estudiantil. No obstante, las estadísticas indican que hay un elevado porcentaje de universitarios que no leen nunca o casi nunca libros no profesionales o por placer (Giménez y Martín, 2013). Quedaría por delimitar si hay diferencias significativas entre el alumnado de diferentes titulaciones. En un estudio sobre universitarios extremeños, Pérez, Gutiérrez, Soto, Jaráiz y Gutiérrez (2019) presentan como hallazgo que el alumnado de Humanidades es, en líneas generales, más lector que el de Ciencias, Ingenierías y Tecnologías y que es el sector femenino de carreras vinculadas a Humanidades y Ciencias Sociales quien registra un perfil lector más acusado; datos estos coincidentes con los obtenidos en estudios con contextos universitarios diferentes (Gilardoni, 2006; García Delgado, 2011). Guzmán y García (2014) explora las creencias del alumnado del grado de Educación Infantil y muestran como hallazgo que la mayoría de los estudiantes piensa que la lectura tiene una función eminentemente instrumental, si bien es cierto que la mitad de la muestra declara leer para disfrutar de la lectura, preferentemente en sus hogares y con textos con imágenes.

## **METODOLOGÍA**

En esta investigación se plantea una propuesta metodológica mixta que nos permite recolectar, analizar y combinar datos cuantitativos y cualitativos en sus diferentes fases de implementación. Esta hibridez posibilita una comprensión más holística del objeto de estudio.

El primer estadio de la investigación se ha vinculado al primer objetivo específico. La población diana es el alumnado del grado de Educación Infantil en el marco nacional y la muestra (519 sujetos) se circunscribe en exclusividad a la Universidad de Almería. Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia conformado por todos los grupos de clase de grado (Plan de Estudio 2015) de esta institución andaluza: 12 grupos de clase en total repartidos en 3 grupos por curso, 2 de mañana y 1 de tarde. Este tipo de muestreo implica la limitación a la hora de generalizar los resultados, si bien es cierto que este no es nuestro propósito principal.

La técnica de recogida de datos ha sido el cuestionario. Se elaboró a partir de las pruebas validadas (FGEE, 2019; López, 2011), que cumplían todos los criterios necesarios para nuestra investigación. A partir de ellas se hicieron modificaciones para adaptarlas a los objetivos de la presente investigación y al perfil de los sujetos seleccionados.

Los ítems y dimensiones del cuestionario se sometieron al juicio de 7 expertos acreditados tanto nacionales como internacionales vinculados al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se les proporcionó, junto con el cuestionario, una guía de evaluación del instrumento, dividida en las cinco dimensiones que conforman el instrumento.

Tras esta revisión, se realizó una prueba piloto. Para ello, se buscó un grupo de 10 egresados del grado objeto de estudio. La cumplimentación del cuestionario permitió detectar errores, incoherencias, ítems mal formulados y preguntas innecesarias.

Una vez validado, se pasó a los sujetos seleccionados en su entorno de clase: las aulas de la Universidad de Almería a lo largo de los 30 minutos de inicio de las clases elegidas (grupos docentes ya que asistían todos los estudiantes). Los estudiantes fueron informados previamente acerca de los motivos de la investigación y del procedimiento de cumplimentación del instrumento.

Con respecto al segundo estadio de la investigación, se optó por el empleo de los grupos focales. Con el fin de enriquecer los datos obtenidos y recopilar descripciones más detalladas del fenómeno lector desde una perspectiva interactiva, se constituyeron dos grupos integrados cada uno, además de por un moderador y un observador, por 6 participantes estudiantes, seleccionados mediante muestreo



intencional de entre toda la población de estudio. Se tuvo en cuenta que mostraban experiencias lectoras similares y que podían generar interesantes sinergias en estos contextos comunicativos. Se registraron mediante videocámara 2 sesiones de una hora cada una para sendos grupos, repartidas entre los meses de mayo y junio de 2020. Al finalizar las sesiones, se juzgó que se había llegado a la saturación de las respuestas y no se registraban novedades en sus discusiones.

El guion elaborado para orientar los procesos de interacción conjunta partió de las categorías ya analizadas en los datos estadísticos. Con respecto al moderador, tuvo como funciones principales: dirigir el diálogo a partir de las preguntas orientativas, controlar los turnos de palabra y estimular la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo con el fin de obtener descripciones densas del fenómeno de estudio.

## **RESULTADOS**

Para el análisis estadístico se ha utilizado la plataforma de software SPSS 25, que nos ha ayudado en la comprensión de los datos, la observación de tendencias y la obtención de conclusiones precisas.

Se establecieron 3 dimensiones para el análisis del hábito lector (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; FGEE, 2020):

1. Perfil sociodemográfico del alumnado
2. Comportamiento lector
3. Motivación y percepciones

Para el perfil sociodemográfico del alumnado, se tuvieron en cuenta las variables edad, sexo, curso y lugar de procedencia. Debe anotarse, en primer lugar, que, al tratarse de una carrera universitaria eminentemente femenina, se registra un desequilibrio manifiesto entre el número de participantes hombres y mujeres:

## Sexo de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	472	91,1	91,1	91,1
	Hombre	46	8,9	8,9	100,0
	Total	518	100,0	100,0	

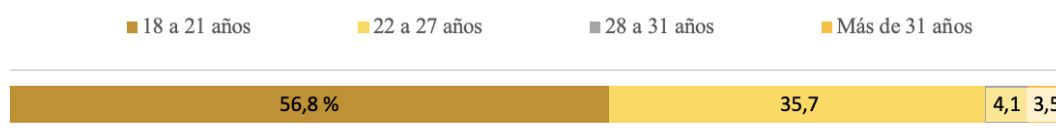
**TABLA 1.**

**Fuente: Elaboración propia**

La docencia en esta primera etapa del sistema educativo es considerada una profesión feminizada a lo largo de la historia. La distribución porcentual del profesorado de Educación Infantil en el territorio nacional durante el curso 2017-2018 (MEFP, 2020) corrobora este dato: 97,7 % de mujeres frente al 2,3 % de hombres.

De manera similar a los resultados publicados en *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2019-2020* (Ministerio de Universidades, 2020), la distribución por franjas de edad revela que el sector mayoritario de la prueba es el situado entre 18 y 21 años, repartido casi equitativamente entre los 4 cursos de la titulación objeto de estudio:

## Edad de los encuestados



**GRÁFICA 1.**

**Fuente: Elaboración propia**

El lugar de procedencia de la práctica totalidad de los participantes es Almería capital y su provincia, aunque se registran estudiantes de diferentes zonas del territorio nacional y de otros países. No obstante, no es una variable pertinente en esta investigación dado la escasa presencia de este último sector poblacional.

Con respecto a la dimensión "Comportamiento lector", se ha determinado a partir de la siguiente serie de indicadores:

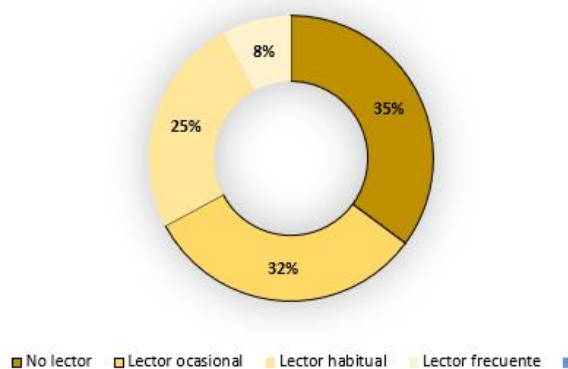
- Frecuencia de lectura
- Interés hacia la lectura
- Soporte y formato de lectura
- Horas semanales de lectura
- Libros leídos en los últimos meses
- (Sub)géneros preferidos
- Lugar de lectura
- Ambiente lector
- Compra de libros

El ítem de frecuencia lectora nos ha servido, además, para configurar los 4 perfiles de lectores:

- No lector: no lee nunca o casi nunca.
- Lector ocasional: lee una vez al mes.
- Lector habitual: lee una vez a la semana.
- Lector frecuente: lee diariamente.

La mayoría de los participantes (67,3 %) se agrupan en los dos primeros modelos lectores.

Perfil lector

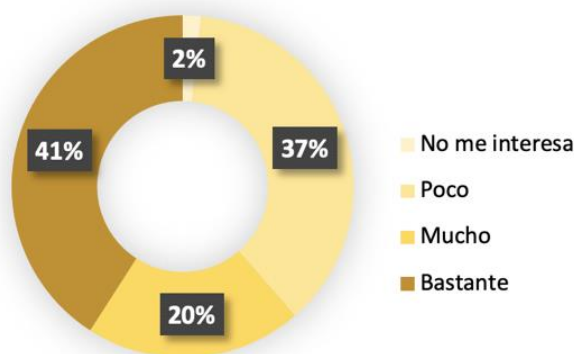


**GRÁFICA 2.**

**Fuente: Elaboración propia**

Asimismo, se detecta una significativa falta de interés hacia la lectura, que se traduce en un escaso hábito lector y un uso casi instrumental de la lectura. La búsqueda de información en Internet y los textos académicos obligatorios de las asignaturas cursadas conforman su casi nula experiencia lectora. Es destacable, en este sentido, que un alto porcentaje de encuestados expresen no leer prácticamente nunca textos literarios.

Interés de lectura



**GRÁFICA 3.**

**Fuente: Elaboración propia**

Estos hallazgos permiten entender que sus lecturas quedan condicionadas por una escasa gama de propósitos de lectura, más concretamente por la lectura para la participación en sociedad y, en menor medida, por la lectura para el aprendizaje. Se necesitaría reforzar el objetivo educativo de compromiso y motivación por la lectura literaria, no desde una perspectiva formativa tradicional dirigida al conocimiento enciclopédico del canon literario, sino desde un enfoque actual basado en la lectura a partir de los intereses y necesidades del alumnado. De esta forma, se estaría desarrollando un conjunto importante de características afectivas y conductuales asociado al acto de leer. Especialmente si tenemos en cuenta que, como futuros docentes de Infantil, deben ser conscientes de que han de propiciar que sus estudiantes tengan las primeras experiencias letradas asociadas a los afectos y al disfrute de la lectura. Mediante la exposición en edades muy tempranas a textos literarios, los más jóvenes se inician en el proceso de la alfabetización y confieren a estas prácticas un valor sociocultural vinculado a la diversión y al goce. Desde muy pequeños, los niños y niñas asisten a procesos rutinarios de recitado o lectura en voz alta en contextos altamente afectivos (familia, mediadores y otros agentes

socializadores) que favorecen su integración en el medio cultural desde una perspectiva lúdica, placentera y creativa. La literatura se convierte así en el instrumento que les ayuda a construir su identidad personal, cultural (e intercultural) y a desarrollar su empatía emocional mediante el diálogo con el otro.

Por otra parte, debe comentarse que es en el sector de los lectores frecuentes donde se equilibran los porcentajes de la lectura instrumental y como actividad de ocio o entretenimiento. Estos estudiantes constituyen apenas un 8 % del total de la muestra. Leen un promedio de 1 a 3 libros por mes y utilizan entre 10 y 15 horas a la semana. Declaran un interés manifiesto hacia la lectura, aunque no se registran valores significativos en cuanto al ámbito específico de los textos literarios. Si bien es cierto que existen estudiantes incluidos en esta categoría que leen de manera habitual por placer, suelen hacerlo por cuestiones académicas principalmente.

Un escaso hábito lector del profesorado y carencias formativas vinculadas a prácticas literarias podrían poner en peligro el inicio en la cultura literaria de los más pequeños. Según Reyes (2005), las experiencias consideradas como no estimulantes y pobres a lo largo de la temprana infancia pueden incidir en la falta de habilidades comunicativas y lectoras.

Por lo que respecta a las situaciones de lectura, los grupos de no lectores y lectores ocasionales hacen un uso casi exclusivo de la lectura para establecer conexiones interpersonales (mensajería electrónica, textos informativos para satisfacer la curiosidad en redes sociales...) y para fines instructivos. Sorprende que la identidad lectora (Granado y Puig, 2015) de numerosos estudiantes universitarios que se preparan para ser formadores y mediadores de la lectura esté construida sobre comportamientos, vivencias y gustos lectores tan poco consolidados, ya que, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por Daisey (2009), el profesorado con poca experiencia literaria acumulada a lo largo de su vida rehúye la inclusión de actividades de lectura en su práctica docente.

En cuanto a los formatos de lectura, los encuestados muestran una marcada tendencia hacia el soporte digital, aunque esté circunscrita esencialmente al ámbito de las RR. SS. y, en menor medida, al seguimiento de blogs, vlogs o juegos en línea. Además, el dispositivo favorito para ello es el teléfono móvil (60,2 %).

Los no lectores y lectores ocasionales son los que expresan una mayor preferencia por el formato electrónico. Existe una relación significativa entre el propósito de lectura, el tipo de lector y el interfaz de lectura: hacen un uso frecuente de los recursos digitales para mantener las relaciones interpersonales e interacciones comunicativas.

Relación entre el tipo de lector y el formato de lectura

			Soporte de lectura		Total
			Digital	Analógica	
Tipo de lector	No lector	Recuento	160	22	182
		% dentro de Soporte de lectura	43,7%	14,5%	35,1%
	Lector ocasional	Recuento	120	46	166
		% dentro de Soporte de lectura	32,8%	30,3%	32,0%
	Lector habitual	Recuento	75	54	129
		% dentro de Soporte de lectura	20,5%	35,5%	24,9%
	Lector frecuente	Recuento	11	30	41
		% dentro de Soporte de lectura	3,0%	19,7%	7,9%
Total	Recuento		366	152	518
	% dentro de Soporte de lectura		100,0%	100,0%	100,0%

**TABLA 2.**

**Fuente: Elaboración propia**

Por otra parte, los encuestados indican que suelen dedicar poco tiempo a la lectura de textos literarios. Solo un 21,2 % consume obras de ficción durante más de 5 horas a la semana. Es, sin embargo, en el uso de RR. SS. y visita de textos alojados en Internet donde aumenta el tiempo empleado en la lectura: 52,7 % lee más de 5 horas a la semana. Sorprende, en este sentido, que casi la mitad de los participantes declara no haber leído ningún libro en el último mes. Asimismo, obtenemos un 17,4 % de los estudiantes encuestados que confiesan no haber leído nada durante los últimos 6 meses.

Para completar el perfil del comportamiento lector, cabe señalarse que el tipo de literatura que consumen se circunscribe al llamado "género" juvenil adulto (*Young Adult Books*) y el lugar preferido para ello es la casa (56,8 %). Sus obras preferidas son las sagas de *Harry Potter*, *Juego del Hambre* y *Crepúsculo*. Apenas leen *fanfictions* (3,7 %) ni se afilian a espacios de afinidad con el fin de disfrutar o seguir disfrutando

de la trama, de los personajes... de sus obras favoritas. En este sentido, tampoco elaboran propuestas creativas que amplíen, complementen o expandan el hipotexto.

El bagaje de experiencias lectoras está condicionado, entre otros factores, por el ambiente lector familiar en el que se haya crecido. Un 69,3 % de los participantes manifiestan que les leían cuentos en casa durante su infancia, aunque asciende a un 59 % los que confiesan que en pocas ocasiones sus padres les regalaban libros. Hubiese sido interesante, en este sentido, solicitar una autobiografía lectora con el fin de analizar las condiciones reales de su entorno lector con el fin de que tomen conciencia de los factores que han influido en su identidad lectora y en su formación docente (Munita, 2013; Draper, Barksdale-Ladd y Radencich, 2000). En la actualidad solo un 18,5 % hablan de sus experiencias lectoras con las personas que viven en el hogar y con sus amistades. En cuanto a la compra de libros en el último año, los porcentajes mayores se sitúan entre aquellos que han adquirido entre 1 y 4 libros (52,1 %) y ninguno (28,8).

En relación con la frecuentación de bibliotecas, el 59,4 % de los encuestados acuden a ellas con el fin de buscar libros de consulta y un 21,4 % para indagar en base de datos por Internet. Conciben la biblioteca como un espacio para estudiar (38,7%), realizar investigaciones de clase (18,5%), utilizar los ordenadores portátiles y navegar por la red (14,5%). Pocos son los que hagan uso de las posibilidades físicas de la biblioteca para leer por placer (3,2%), así como para participar en conferencias, talleres, cursos, conciertos y exposiciones (4,8%).

Relación entre el tipo de lector y la frecuencia con la que leen

			Nunca	Casi nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Diariamente	Total
Tipo de lector	No lector	Recuento	35	147	0	0	0	182
		% dentro de Tipo de lector	19,2%	80,8%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Lector ocasional	Recuento	0	0	166	0	0	166
		% dentro de Tipo de lector	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Lector habitual	Recuento	0	0	0	129	0	129
		% dentro de Tipo de lector	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Lector frecuente	Recuento	0	0	0	0	41	41
		% dentro de Tipo de lector	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Recuento		35	147	166	129	41	518
	% dentro de Tipo de lector		6,8%	28,4%	32,0%	24,9%	7,9%	100,0%

**TABLA 3.**

**Fuente: Elaboración propia**

Por otra parte, resulta relevante que en todas las agrupaciones descritas la consulta de periódicos y revistas tiene una presencia prácticamente residual. La lectura con propósito informativo queda relegado a las visitas páginas webs o plataformas virtuales.

En cuanto a la dimensión “Motivación y percepción de la lectura”, se han tenido en cuenta los siguientes indicadores:

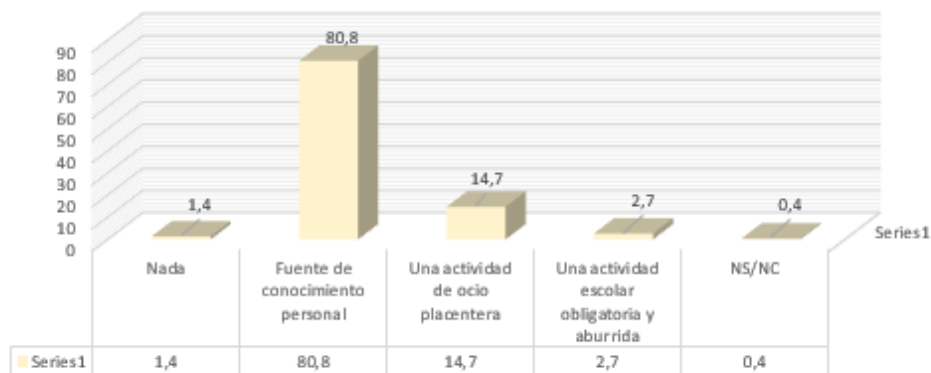
- ¿Qué es para ti la lectura?
- Motivos para leer
- Limitaciones a la hora de leer

Las actitudes y la motivación poseen un papel destacado en el proceso de la lectura. Como se declara en el *Marco teórico de lectura* de PISA (OCDE, 2018), los jóvenes que leen de manera habitual y se interesan por la lectura tienden a desarrollar un nivel de competencia lectora mayor. Además, la motivación de los estudiantes como futuros formadores debería ser un factor importante para la implicación personal en la mejora del comportamiento y hábitos lectores. Los maestros y las maestras representan modelos de referencia para un alumnado al que se le solicita como resultado de aprendizaje, según se establece en la ORDEN de 5 de agosto de 2008(BOJA nº 169 de 26/08/2008)., que exploren los usos de la lectura y la escritura como fuente de placer, fantasía, comunicación, representación e información, despertando y afianzando su interés por ellos.

La mayoría de los encuestados conciben la lectura esencialmente como una fuente de conocimiento personal:

Valor de la lectura para los estudiantes encuestados





**GRÁFICA 4.**

**Fuente: Elaboración propia**

Al preguntarles por las razones por las que no leen, aducen principalmente la falta de tiempo (39,2) y la priorización de otras necesidades (15,7). Se observa, además, que, si bien la mayoría de los encuestados (63,7 %) no tiene ninguna dificultad en la lectura, un 15,4 % reconoce falta de concentración y, en menor medida, problemas vinculados a la comprensión textual y a la velocidad lectora. Se trata de aspectos sobre los que debe incidirse en la formación de los futuros formadores.

Tras el análisis estadístico de los datos aportados en las encuestas, se pasó a codificar y categorizar los debates generados en torno a los grupos focales. Esto ha permitido enriquecer y ahondar en aspectos relevantes de los hallazgos estadísticos. Se establecieron las siguientes dimensiones en las dos sesiones realizadas: concepción de la lectura, función epistémica de la lectura, experiencia literaria y valor simbólico y social de la lectura.

#### ***a) Concepción de la lectura***

Se debatió acerca de si la lectura podía percibirse como una mera técnica: la actividad de descodificación del texto escrito. Para la mayoría de los individuos, la lectura se asociada a la infancia y al proceso sencillo de descifrar los signos gráficos que componen el alfabeto. En realidad, la identifican únicamente con una microhabilidad de la comprensión lectora: reconocer y pronunciar las letras de un texto.

A la pregunta de si sabían leer, todos los miembros de ambos grupos respondieron de manera afirmativa. Sin embargo, cuando se les interrogó por el motivo por el que no leían, adujeron razones relacionadas con la incompreensión semántica del texto. De ello se infiere que los jóvenes asocian leer con el acto de descodificar y no tanto con la construcción del sentido de lo escrito.

Desde esta perspectiva, en los grupos estuvieron de acuerdo en que la fase crucial en el aprendizaje lector es el periodo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. No obstante, con la consolidación del aprendizaje a lo largo de la vida como enfoque que orienta los sistemas educativos actuales, la lectura adquiere un papel predominante y se convierte en una de las competencias básicas para garantizar los aprendizajes futuros. La competencia lectora se define, desde este paradigma (Unesco, 2015), como un conjunto progresivo de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de la vida en diferentes contextos y a través de la interacción en comunidad.

Otro de los aspectos debatidos fue la circunscripción de la lectura al ámbito exclusivo del libro. Son numerosos los estudios exploratorios (García Canclini, y otros, 2015; Contreras, 2008; González y Valbuena, 2012) que ponen en evidencia la creencia extendida de que la lectura se identifica exclusivamente con el libro (impreso).

Se argumenta que en el proceso de recepción se privilegia la fragmentariedad frente a la completitud y que la navegación por Internet dificulta la comprensión, ya que implica "máxima inconexión semántica" e "inmediatez en detrimento de solidez" (Aparicio, 2015: 386). Se la define, entonces, como lectura de escaneo de información y de efecto zapeo o salto de un contenido, fuente, medio... a otro (Scolari, 2008; Cassany, 2013; Morduchowicz, 2013).

Los fragmentos no son fracciones de texto inconexas y sin sentido, sino que están hiperconectadas en múltiples redes formando sistemas semióticos complejos. Algunos investigadores, a este respecto, han analizado la manera en que se simultanean y coexisten los textos impresos y aquellos otros nacidos para ser recibidos en pantalla, ya que desarrollan formas distintas de lectura. En este sentido, Rowe (2013) parte de la distinción entre lectura lineal o intensiva, requerida y desarrollada por la ficción narrativa, y lectura tabular, centrada en el fragmento en red y la búsqueda de información. En su estudio se llega a la conclusión de que la

primera desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento analítico profundo; la otra, las concernientes a la toma de decisiones rápidas en la selección de datos. Desde esta óptica, deberían ser concebidas como modos complementarios y no excluyentes de lectura (Durant, 2017).

### ***b) La función epistémica de la lectura***

Se asume principalmente la lectura como un instrumento para el aprendizaje en un contexto académico. No obstante, se discutió la necesidad de una competencia específica que apenas se forma ni se desarrollan de manera sistemática en las prácticas universitarias: la alfabetización académica. Durante la carrera universitaria son escasas las propuestas interdisciplinarias, así como la realización de prácticas discursivas que tengan como base la lectura y la construcción del propio pensamiento.

Comentaron, a este respecto, que debería solventarse la desconexión manifiesta entre los procesos de aprendizaje de la lectura y las dinámicas propias de cada disciplinar con el fin de ofrecer propuestas de innovación educativa que aúnen todas las asignaturas y/o materias del currículo.

### ***c) La experiencia literaria***

Se entiende como una actividad minoritaria, ya que a lo largo del proceso de escolarización no se enfoca la lectura por placer como eje que vertebra los procesos de recepción textual en el alumnado, si bien es cierto que esta representa el rango de lectura prestigiada frente a la lectura de carácter profesional o de estudio. Se estableció un debate interesante acerca de las dimensiones de la mediación lectora:

- Fomento de la lectura y lectura extensiva. Se busca despertar en los más jóvenes el placer de la lectura, el deseo de compartir sus experiencias literarias, la necesidad de socializarse en comunidades letradas, etc.
- La educación literaria y lectura intensiva. Se trata de formar lectores literarios mediante un canon curricular (la lista de obras prescritas por la normativa educativa), seleccionado, entre otros criterios, por su grado de representatividad del movimiento o periodo al que pertenece, por constituir un modelo retórico y de uso de la lengua o por el elemento del código literario que se desee trabajar en clase (narrador, estructura narrativa, coordenadas espaciotemporales, el diálogo intertextual, etc.).

Uno de los grupos focales se centró en esta última dimensión. Se adujo que la escuela debía abandonar definitivamente su enfoque formalista e historicista de la enseñanza de la literatura y recuperar la base fenomenológica del hecho literario, es decir, la relación del lector con el texto. Desde esta perspectiva, el objetivo de la clase de literatura debía ser desarrollar la competencia literaria de sus estudiantes para convertirlos, en la medida de lo posible, en los lectores modelo que cada texto solicita. Se trata de formarlos y dotarlos de las herramientas necesarias para que rellenen todos los huecos interpretativos del texto y le confieran valor estético.

#### ***d) Valor simbólico y social de la lectura***

Uno de los aspectos en que más se hizo hincapié fue en el papel de la institución educativa de proporcionar capital cultural. A partir de la división que establece Bourdieu (2005) entre capital cultural objetivado (libros, cuadros...), incorporado (lo que sabe, sus hábitos, sus gustos...) y el institucionalizado (la certificación de la competencia cultural adquirida por el estudiante y expedida por la academia), se insistió en el papel compensatorio de la escuela con respecto a aquel alumnado con padres con escasos niveles de estudios (y económicos) accede a niveles de capital cultural mayor. El profesorado debe rechazar la función reproductora de las desigualdades entre estudiantes. Para ello, deben incentivarse políticas educativas que incidan en el valor esencial de la lectura para el desarrollo integral de los individuos y en la búsqueda de estrategias que permitan el acceso de los estudiantes a niveles más elevados de competencia cultural y social.

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los datos aportados por este estudio permite sostener que el alumnado, cuando ingresa en el Grado de Educación Infantil, no posee ni un nivel alto de desarrollo de la competencia lectora ni el hábito lector deseable para unos jóvenes universitarios que en un futuro próximo se convertirán en mediadores de la lectura y en modelos de referencia para su estudiantado. Si bien es cierto que la mayoría reconoce una función relevante a la lectura, se registra una gran disparidad de opiniones a la hora de otorgarle un valor específico: para algunos, lo importante es la lectura por diversión y entretenimiento; para otros, la lectura como herramienta obligatoria en su formación y, finalmente, como instrumento para la búsqueda de información. Se reconoce que, gracias a la lectura, se consigue un desarrollo integral del individuo y un pensamiento crítico más elaborado. Coincidimos así con los resultados de los informes publicados

por la Federación de Gremios de Editores de España en los que comentan que el mayor porcentaje de estudiantes universitarios opinan que leer contribuye a tener una actitud más abierta y tolerante, así como, ayudar a comprender el mundo.

En este sentido, una de las limitaciones del estudio radica en que la muestra está únicamente circunscrita al alumnado de la Universidad de Almería, por lo que de modo alguno pueden generalizarse los resultados. En cualquier caso, no era objeto de esta investigación extraer datos concluyentes extrapolables a la población diana, sino explorar los hábitos reales de un sector específico elegido esencialmente por la facilidad de acceso a la muestra.

Otro de los hallazgos de este trabajo es que el alumnado lee de manera asidua y especialmente en soporte digital. Se trata de unos resultados que coinciden con las conclusiones alcanzadas por Lluch (2017) y García Canclini (2007). La elección del formato viene determinada por los propósitos de lectura (académico, personal o profesional) y la disciplinariedad (Parodi, Moreno-de León, Julio y Burdiles, 2019). Muchos estudios empíricos, además, destacan que la lectura digital conllevaría lo que denominamos procesamiento superficial o una retención escasa comparado con la lectura analógica o en papel, considerada como una herramienta de mayor aprendizaje y una profunda comprensión (Sparrow, Liu y Wegner, 2011). No obstante, hay trabajos que hacen hincapié en el carácter complementario de los soportes a la hora de desarrollar habilidades lectoras específicas: los textos en formato papel las relacionadas con el pensamiento analítico y los textos en formato digital las concernientes a la toma de decisiones rápida de los datos (Amo, 2019). Sobre este aspecto, nos gustaría realizar en un futuro un estudio en profundidad con el alumnado de nuestra muestra.

Estamos de acuerdo con Ródenas (2020) y Asselin (2000) en que una de las causas de la deserción de la lectura en la adolescencia radica en la falta de una educación literaria en las diferentes etapas escolares centrada en la lectura como fuente de placer y diversión. Desde el punto de vista teórico y normativo, se asume que la lectura literaria placentera ha de ser el eje de cualquier propuesta educativa; sin embargo, los resultados nacionales e internacionales sobre investigaciones relacionadas con hábitos lectores muestran una realidad bien distinta: los jóvenes abandonan la lectura desde edades muy tempranas. Se necesitan más estudios empíricos que exploren las metodologías de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la lectura que se implementan en las aulas de infantil, primaria y secundaria.

La universidad valora y reconoce que un docente sea un profesional con una formación intelectual y cultural que lo capacite para favorecer el desarrollo integral de su alumnado. Por ello, busca formar a sus estudiantes para que estos sean capaces de adoptar un enfoque didáctico centrado en la lectura como elemento transversal en todas las materias del currículo y en el que se estimulen, entre otros aspectos, el debate, la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo y el aprendizaje por indagación.

No se trata de buscar como responsable último de esta disonancia al profesorado universitario. El docente cree que, cuando el alumnado accede a su asignatura, ya trae adquiridas las competencias lectoescritoras necesarias para afrontar la asignatura. Podría plantearse la búsqueda de propuestas coordinadas docentes donde se aborden los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura como una realidad interdisciplinar y crucial en el grado de Infantil. Debería hacerse hincapié, además, en metodologías que prioricen la lectura y la búsqueda de experiencias estéticas placenteras que generen una actitud positiva hacia la lectura.

Una de las fortalezas de esta investigación reside en la idea de que, gracias a él, se proporciona un conocimiento científico acerca de los hábitos lectores del alumnado del Grado de Educación Infantil esencial para diseñar e implementar propuestas de desarrollo de la competencia lectora, tanto para los docentes y estudiantes como a su futuro alumnado.

Se hace imprescindible una formación teórica y práctica del futuro profesorado de Infantil en relación con la lectura. No resulta suficiente con una asignatura obligatoria en 2.º con una carga lectiva escasa y una optativa en 4.º a la que no todos los estudiantes pueden acceder por el desequilibrio que supondría en el reparto y *ratio* por aula. Las carencias lectoras detectadas en el alumnado durante este estudio evidencian un replanteamiento curricular de la carrera y una exploración detallada de las creencias del profesorado universitario acerca de cuáles son las competencias específicas y transversales clave o prioritaria que los futuros docentes deben desarrollar independientemente de los enumerados o descritos en la normativa nacional.

Por ese motivo, creemos que sería necesario profundizar en estos aspectos mediante nuevos estudios de campo: estudio de caso sobre cómo docentes universitarios proyectan su formación lectora en el aula, relatos de vida o experiencias autobiográficas sobre itinerarios lectores a partir de sus experiencias previas y su

entorno sociocultural (Munita, 2013), estudios etnográficos de egresados en Infantil que exploren sus creencias sobre la lectura en el desarrollo integral del alumnado de la primera etapa educativa, trabajos experimentales sobre qué resultados se obtienen implementando modelos formativos universitarios sobre lectura, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Library Association (ALA). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado el septiembre de 2020, de <http://hdl.handle.net/10150/105645>
- Amo, J. M. de (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.
- Aparicio, J. (2015). *La imaginación en la jaula. Razones y estrategias de la creación coartada*. Madrid: Cátedra.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology, 21*, 31-55.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Canclini, N. G. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica.
- Carr, N. (2010). *The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember*. Atlantic Books Ltd.
- Cassany, D. (2012). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. España: Tarbiya.
- Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: para entender la lectura* (Vol. 526). Barcelona: Anagrama.
- CERLALC. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamerica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc).
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Media*. Madrid. Alianza.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. y Scolari, C. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Barcelona: Gedisa.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary preservice teachers. *Reading Horizons, 49*(2), 167-190.

- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. y Radendich, M. C. (2000). Reading an writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Durant, D. M. (2017). *Reading in a Digital Age*. Ann Arbor, MI: Michigan Publishing, University of Michigan Library.
- FGEE. (2020). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2019*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García Delgado, B. (2011). Estudios de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid*, 5, 99-107.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura. *Calidad de la educación*, 25, 215-239.
- Giménez, M. L. y Martin, G. M. (2013). Los jóvenes andaluces universitarios de la Universidad de Almería. En VV. AA., *Hábitos y demandas culturales de los estudiantes de las universidades andaluzas* (pp. 33-59). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- González, L. (2017). Hábitos lectores y políticas habituales de lectura. *La Lectura en España. Informe*, 81-96.
- González, L. y Valbuena, J. (2012). A prueba de futuro: la investigación de la FGSR sobre la lectura digital. En *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento*,(pp. 305-325). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.
- Guzmán, F. y García, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnados universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Cuenca: CEPLI / SM.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Barcelona: Ariel/Telefónica Fundación.



- López, F. Z. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC.
- MacNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, (51), 297-384.
- Martín-Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. Lluch (Ed.). *Las nuevas lecturas de los jóvenes* (35-58). Barcelona: Anthropos.
- MEFP. (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020. Aulas por la igualdad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Millán, J. A. (coord.) (2016). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2017). *Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Mourduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros. *Ocnos*, (9), 69-87.
- OCDE. (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. Madrid: INEE.
- Parodi, G., Moreno-de León, T., Julio, C. y Burdiles, G. (2019). Generación Google o Generación Gutenberg: Hábitos y propósitos de lectura en estudiantes universitarios chilenos. *Comunicar*, 58(27), 85-94.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Pérez, R., Gutiérrez, A., Soto, J. y Jaráiz, J. F. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconología e información*, 33(79), 119-147.
- Ponce, G.; Guerrero-Jiménez, G. y Ocampo, A. (2020). *Lectura y educación literaria: Aproximaciones, prácticas y reflexiones*. Cuenca, Ecuador: Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES-AL).
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: CERLALC.
- Richter, T. y Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51(1-2), 1-6.

- Ródenas, C. A. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, (51), 29-40.
- Rowe, C. (2013). The New Library of Babel? *First Monday*, 18(2).
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional de la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Sorensen, K. y Mara, A. (2014). BookTubers as a Networked Knowledge Community. En M. Limbu y B. Gurung, *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization* (pp. 87-99). Hershey PA: Information Science Reference, IGI Global.
- Sparrow, B., Liu, J. y Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *science*, 333 (6043), 776-778.
- Vicente-Yagüe, M. I. de y Romero, M. G. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 493-508.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Media and informational literacy curriculum for teachers*. París: UNESCO.
- Zalazar, D. F. (2016). Aproximaciones sobre la lectura en la actualidad. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (3), 70-83.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 59.