

Compartir y expresar leyendo: hábitos de lectura en los Grados de Educación Infantil y Primaria¹²

Share and Express through Reading: Reading Habits in Pre and Elementary Schools

GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ

MARÍA AURORA GARCÍA RUÍZ

Universidad de Málaga

España

gjimenez@uma.es

mauroragruiz@uma.es

(Recibido: 03-07-2024;
aceptado: 19-10-2024)

Resumen. En este trabajo se ofrece una investigación en torno a hábitos de lectura a partir de un estudio de caso con un número representativo de estudiantes de magisterio, inmerso en un club de lectura. En este estudio se aplica un método mixto (cuantitativo y cualitativo mediante el programa SPSS). En él participaron 363 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga, en el curso académico 2021/2022 y 2023/2024.

El objetivo principal del estudio es: explorar cuáles son los hábitos lectores de los informantes sobre los siguientes ámbitos: el perfil lector, la frecuencia de lectura, la cantidad de libros leídos (por obligación y por placer), los tipos de lectura y los géneros (académico, literario y periodístico). Con esta investigación, se pretende conocer los datos sociodemográficos de los estudiantes (edad, sexo, grado y curso). Finalmente, se intentó averiguar la percepción que los estudiantes tienen sobre las lecturas realizadas en voz alta. Para recopilar los datos se implementa un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. Finalmente, mencionar que el estudio de caso que se lleva a cabo representa

una reflexión profunda de los hábitos lectores de los discentes universitarios.

Palabras clave: *Educación de maestros; competencias lingüísticas; lectura oral; hábito lector; competencias profesionales.*

Abstract. This work offers an investigation into reading habits based on a case study with a representative number of teaching students, immersed in a reading club. In this study, a mixed method is applied (qualitative and quantitative using the SPSS program). 363 students pursuing Degrees in Early Childhood and Primary Education at the University of Malaga participated in it, in the 2021/2022 and 2023/2024 academic years.

The main objective of the study is: to explore the reading habits of the informants in the following areas: reading profile, frequency of reading, number of books read (for obligation and for pleasure), types of reading and the genres (academic, literary and journalistic). With this research, the aim is to know the sociodemographic data of the students (age, sex, grade and course). Finally, this project

¹ Para citar este artículo: Jiménez López, G. y García Ruiz, M.ª A. (2025). Compartir y expresar leyendo: hábitos de lectura en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Álabe* 31. DOI: 10.25115/álabe31.10013

² Este trabajo se enmarca dentro de la actividad del grupo de investigación DILINGUA HUM-253, específicamente, dentro del marco de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria e Infantil.

tried to find out the perception that students have about readings done out loud. To collect the data, a questionnaire and a semi-structured interview are implemented. Finally, it bears mention that the case study carried out

represents a deep reflection on the reading habits of university students.

Keywords: Teacher education; language ability; oral reading; reading habits; teaching skills.

I. Introducción

La acción de leer para ser escuchado no es una actividad nueva y tampoco corresponde a una lectura exclusiva para los estudiantes de Infantil o Primaria. La lectura recitada, como Solé (2012) y Negrín (2017) argumentan, se extendió a lo largo de toda la Edad Media, dada la escasez de textos escritos y la imposibilidad de la mayoría de los ciudadanos de leer por ellos mismos y por el analfabetismo generalizado de la época. Así, la lectura individual y silenciosa era una habilidad reservada para unos pocos privilegiados y que, sin embargo, no la ejercían habitualmente.

De esta manera, la lectura recitada tuvo su fundamento en el *scriptio continua*, es decir, en la escritura sin signos de puntuación y, por tanto, sin separaciones (Solé 2012; Negrín, 2017). En esta modalidad, el lector procedía con una recitación o interpretación del texto más apacible para los oyentes. La revisión histórica de Teberosky y Sepúlveda (2018) reveló que, ya con San Jerónimo en el siglo IV, los textos elegidos para la lectura en voz alta se organizaban de una manera concreta llamada *per cola et commata*, “es decir, con puntuación dividiendo las líneas del texto por cláusula y frase” (p. 85). Esta técnica preparaba el texto para una mayor comprensión y para una óptima lectura posterior. No será hasta el siglo XII, con la introducción del método sistemático de San Agustín, que se comenzó “a propagar la noción de comprensión literal” (Solé, 2012, p. 47).

En consecuencia, de acuerdo con Solé (2012), esta técnica permitió la puntuación y la separación de las palabras, en frases y párrafos. Y, por consiguiente, mejoró la comprensión del texto impulsando, así, el significado de este. De hecho, se extendió la lectura individual y silenciosa entre las jerarquías ilustradas de la sociedad desde el siglo XIII hasta el XVII. A pesar de ello, la lectura recitada u oral se siguió realizando en eventos públicos o entre particulares, tanto para niños como para adultos. Por ejemplo, figuras ilustres de la literatura como Charles Dickens (XIX), según Negrín (2017), dedicó sus últimos años a la escenificación de sus obras mediante lecturas en voz alta, con tanto éxito que realizó audiciones por Gran Bretaña y Estados Unidos.

En lo que compete al concepto de lectura expresiva y en voz alta, Middleton (2005) atribuyó algunas de las características elocutivas de la obra de teatro, concretamente, aquellas vinculadas con la audición y la imaginación de los oyentes para la visualización de los espacios y escenarios de la narración. Por tanto, de acuerdo con las afirmaciones defendidas por el citado autor, la lectura expresiva contiene estas características: 1) el lector transmite emociones e ideas, 2) modula el tono y el volumen de la voz para enfatizar la historia y 3) proyecta diferentes entonaciones y gestos que exaltan el mensaje. Con

todo, al aplicar estos rasgos distintivos en la declamación se favorece la comprensión del texto. Por tanto, gracias a la delimitación de las singularidades aportadas por Middleton (2005) se infiere el significado del término *lectura expresiva y en voz alta*.

Adicionalmente, Calero (2014) y Etxebarria et al. (2023) ligaron la lectura expresiva con la lectura fluida, en esta última se reconoce el componente prosódico de la misma (entonación, acentuación, pausas, etc.) como el factor primordial para la adquisición de la destreza lectora. Estos elementos, por un lado, perfilan una lectura armoniosa, rítmica y expresiva y, por otro, ayudan tanto al lector como al oyente a comprender el contenido textual y la intención del autor. Estos investigadores aluden a los principios de la retórica clásica. Al hilo de este asunto, recuérdese la teoría ciceroniana, pues entendemos la lectura en su plano oral –desde la *actio* y la *elocutio*–. De modo que resulta fundamental que el alumnado domine la acción y la elocución tanto en el plano lector como en el oral (compréndase este último término como la destreza de hablar y dialogar). Esto se hace necesario porque, a lo largo de su vida académica, el discente se enfrenta a numerosas pruebas profesionales asociadas con la lectura expresiva y con la elocución, por ejemplo, la defensa oral de Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster, Tesis, oposiciones, etc. En efecto, existen tantos tipos de lecturas expresivas orales como lectores u oradores. Cicerón, en *El orador* (libro III, 2022, trad. Sánchez Salor) asevera que *actio* –referida a la acción de hablar o pronunciar un discurso– está conectada con la voz (entonación, inflexión, ritmo, acentuación, etc.), el gesto, la expresión en el rostro y el movimiento corporal. Todo esto en pro de crear una experiencia placentera en el que escucha o lee de oídas. Así, los elementos anteriormente referidos –que constituyen el plano de la *actio* y la *elocutio*– unen la lectura con el terreno de las emociones. En relación con el citado plano emocional, Cremin (2020), Álvarez Ramos et al. (2021), Larrosa (2022) y Martínez-Ezquerro (2023) ponen de relieve los sentimientos de agrado que la lectura bien realizada despierta en el oyente. De manera que esta posibilitará la construcción de un recuerdo en la memoria que, a su vez, desembocará en el deseo de volver a leer. Activándose, en consecuencia, una rutina lectora que difícilmente se habría creado si esta hubiera sido forzada e insustancial. Con todo, Martos Núñez y Campos Fernández-Figares (2012) insisten en que “La pregunta sigue siendo la misma: cómo se puede configurar un corpus de prácticas letradas, qué parámetros usar atendiendo a estas nuevas prácticas y experiencias de lectura” (p. 4).

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en las primeras etapas educativas, Cameron-Faulkner y Noble (2013) apuntaron que el discurso del adulto dirigido a los niños era muy simple. Esto les hizo valorar que los educandos necesitaban cumplimentar estas interacciones con otras vías de acceso a estructuras lingüísticas más complejas que el discurso oral de los adultos no les proporcionaba. Es, por esto, por lo que llegaron a la conclusión de que la modalidad de lectura compartida o en voz alta favorecía el perfeccionamiento de la conciencia lingüística, en concreto: el léxico, las estructuras gramaticales complejas, las estructuras narrativas, la conciencia fonológica, la

atención, la concentración, la alfabetización, la comprensión lectora y el hábito lector, de acuerdo con Rueda y Medina (2018), Riffó et al. (2018), Izquierdo-Rus et al. (2019), Trigo et al. (2020).

Por su parte, desde este enfoque educativo, Tomasello (2016) refiere el término *aprendizaje cultural* y distingue tres tipos: el imitativo, el instructivo y el colaborativo. El primero está conectado con los actos en los que el niño reproduce las acciones del lector –los gestos, la entonación y el ritmo–. En el segundo, el niño interioriza el evento de lectura y lo hace suyo. Y en el tercero, se referencia su aspecto motivador, puesto que los niños se sienten seguros compartiendo la tarea con su grupo de iguales para resolver problemas, afrontar dificultades o situaciones de mayor complejidad.

Por último, en lo referente a la formación en el medio universitario, la lectura se convertirá en el núcleo central del aprendizaje y desarrollo de las destrezas profesionales docentes para su futura práctica como maestros (Álvarez y Pascual, 2019 y 2020; Santos Díaz et al., 2021; Pascual et al. 2022; Etxebarria et al. 2023). De acuerdo con Yubero y Larrañaga (2015) y Madrid et al. (2024), la lectura permitirá al profesorado en formación conseguir las capacidades cognitivas suficientes para observar, relacionar, explicar, sintetizar, diferenciar, ratificar, discrepar, reflexionar y deducir información. De la misma manera, accederán a un léxico científico específico propio de un ámbito técnico determinado. Dando un paso más, insisten en que, si se comparan los niveles de rendimiento del alumnado lector con el no lector, los primeros presentan un alto grado de motivación y participación en las actividades, mayor planificación y, en definitiva, mejores calificaciones, como ratifica Morales (2019).

Una vez establecido el marco teórico sobre el que se fundamenta la presente práctica docente, caben formular los objetivos que guiaron la estrategia didáctica. Estos son: en primer lugar, conocer los datos sociodemográficos de los y las participantes (edad, sexo, grado, curso, etc.). Analizar el contexto lector de los y las informantes. A continuación, explorar cuáles son los hábitos lectores del alumnado enlazados con su perfil lector, la frecuencia de lectura, la cantidad de libros leídos (por obligación y por placer), los tipos de lectura y los géneros (académico, literario y periodístico). Por último, conocer las percepciones que los y las estudiantes tienen sobre las lecturas realizadas.

2. Metodología

Una vez alcanzado el espacio metodológico del estudio, se detalla el método mixto (cuantitativo y cualitativo) que se ha llevado a cabo concretado en el estudio de casos. En este se combinarán y coordinarán varios instrumentos de investigación educativa para realizar un análisis en profundidad de la situación propuesta (Soto y Escribano, 2019). Para ello, se efectuó una recopilación de datos estadísticos con el programa SPSS v.22.

2.1. Instrumentos

Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario, que tomó como base los ya validados en las investigaciones de Felipe Morales (2015), Elche y Yubero (2019) y Jiménez López (2022). El cuestionario consta de 11 preguntas cerradas que incluyen escalas categóricas de respuesta “sí/no”, escalas valorativas ordinales y de razón e ítems de respuesta múltiple (McMillan y Schumaker, 2005). El cuestionario se dividió en tres dimensiones: 1) sociodemográfico; 2) contexto lector y 3) hábitos lectores. Por último, otro instrumento empleado para la recogida de datos es la entrevista semi-estructurada que recoge la percepción de los estudiantes sobre las lecturas realizadas en voz alta durante el club de lectura.

2.2. Participantes

Los datos referidos al ámbito sociodemográfico explicitan que en este estudio participaron 363 estudiantes de cuarto curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, el 22,87 % (n=83) hombres y el 65,29 % (n=237) mujeres con edades que oscilan entre los 21 y los 57 años lo que arroja una media de edad de 23 años. De ellos, el 65,01 % (n=236) pertenecen al Grado en Educación Infantil y el 34,98 % (n=127) al Grado en Educación Primaria de los cursos académicos 2021/2022 y 2023/2024, cuya distribución se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de participantes en porcentaje y frecuencia según años académicos y asignaturas

Año académico	Asignaturas	Grado	Participantes		Hombres		Mujeres	
			%	n	%	n	%	n
2021/2022	<i>Literatura Infantil</i>	Ed. Infantil	30,69	58	1,05	2	29,63	56
	<i>Desarrollo de Habilidades Lingüísticas</i>	Ed. Infantil	33,33	63	-	-	33,33	63
	<i>Lectura y Literatura Infantil</i>	Ed. Primaria	35,98	68	8,99	17	26,98	51
2023/2024	<i>Literatura Infantil (Grupos A y C)</i>	Ed. Infantil	31,68	115	2,48	9	29,20	106
	<i>Lectura y Literatura Infantil</i>	Ed. Primaria	16,25	59	5,79	21	10,47	38

Fuente: Elaboración propia

2.3. Procedimiento

Las asignaturas en las que se acometió la investigación pertenecen al área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Concretamente, esta se realizó tras finalizar el club de lectura que llamamos “Compartir leyendo”, y que se llevó a cabo en la celebración de dos efemérides, el día de la mujer –el 8 de marzo– y el día del libro –23 de abril–. En este se leyeron obras infantiles que a continuación se especifican (*vid. tabla 2*).

Tabla 2. Lista de obras leídas durante el club de lectura

Año de publicación	Título de la obra
1943	<i>El principito</i>
1988	<i>El jajilé azul; Adivina cuánto te quiero</i>
1989	<i>Elmer</i>
1993	<i>El pececillo gris</i>
1994	<i>Versos fritos</i>
2005	<i>El pez arcoíris; Así es la vida; Pisco va a la playa; La casa de Tomasa</i>
2007	<i>La ovejita que vino a cenar; ¿A qué sabe a luna?</i>
2008	<i>Orejas de mariposa; La vaca que puso un huevo; Bibi y las bailarinas; La cerdita Clea (El pollo Pepe y sus amigos)</i>
2011	<i>La momia Keops; Las princesas también se tiran pedos; El coleccionista de palabras</i>
2012	<i>El monstruo de colores; Un beso antes de dormir; Camuñas; Cuentos de noche</i>
2013	<i>Un tractor muy, muy ruidoso; Monstruo rosa; La niña que caminaba entre aromas</i>
2014	<i>Por cuatro esquinitas de nada; Tren de invierno; Las jirafas no pueden bailar</i>
2015	<i>Yo voy conmigo; De qué color es un beso; Te quiero (casi siempre); Con ojo de niño</i>
2017	<i>Las gafas de sentir; Un amigo como tú; La niña que siempre decía no; La montaña de libros más alta del mundo</i>
2018	<i>De mayor quiero ser... feliz; Tengo un volcán; Gracias, Renata, por ser tan chivata; ¡Vivan las uñas de colores!</i>
2019	<i>Edu se viste de princesa; Los lobos que vinieron a cenar; Yo soy</i>
2020	<i>El hilo invisible; El gran viaje de Alma; La cebra Camila; Cuentos para salvar el planeta; De rama en rama (Selección de poemas)</i>
2024	<i>Adiós tristeza. ¡Hola alegría!; Los futbolísimos. El misterio del gol de oro; Martina futbolista</i>

Fuente. Elaboración propia

-Fase inicial.

En esta primera fase se sondeó el entorno lector del alumnado. Para ello, los informantes cumplimentaron un cuestionario en línea, habilitado en el campus virtual, en las páginas de las asignaturas correspondientes, para establecer los datos sociodemográficos, el contexto lector y los hábitos lectores. Posteriormente, las respuestas de los informantes se volcaron al programa estadístico SPSS v.22 para su análisis. Posteriormente, se procedió a recabar la percepción de los participantes sobre la implementación de la lectura en voz alta mediante una entrevista semi-estructurada.

-Fase intermedia.

En esta fase se procesaron los datos para su análisis descriptivo. Es decir, se calculó la media, la frecuencia y el porcentaje con objeto de conocer el número total de sujetos, objetos o hechos que se agrupan en una categoría como asegura Quispe Limaulla (2015). Así, se emplearon dos tipos de datos: los categóricos como, por ejemplo, el sexo de los informantes, y los cuantitativos, como la edad de estos. Con este análisis se pretendió sintetizar los datos de la manera más efectiva posible, como afirman McMillan y Schumaker (2005).

-Fase final o de verificación.

Aquí se procedió a exponer los hallazgos y conclusiones del estudio descriptivo de las variables empleadas en las tres dimensiones del cuestionario. En la dimensión 1, se indagó sobre los aspectos sociodemográficos (edad, sexo, Grado y curso). En la segunda dimensión se quiso establecer el contexto lector. Para ello, se preguntó si se había realizado la lectura en voz alta con anterioridad, en qué etapa educativa y la modalidad de la misma. En la dimensión 3 se indagó sobre los hábitos lectores, en concreto, se preguntó por el perfil lector que creen tener, la frecuencia lectora, la cantidad de libros leídos (por obligación y por placer), los tipos de lectura y los géneros (Académico, literario y periodístico). Este procedimiento se muestra en una tabla (*vid. tabla 3*), donde se condensa la distribución de las fases de una manera más visual.

Tabla 3. Distribución de las fases y los instrumento / técnicas utilizadas

Fases	Inicial	Intermedia	Final o de verificación
Instrumentos y técnicas	Implementación del cuestionario.	Ánalisis de datos en el programa SPSS.	Hallazgos y conclusiones.
	Entrevista, diario de campo.		

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Una vez se han mostrado los datos recopilados en la dimensión 1 o sociodemográfica, se revelan los principales hallazgos del resto de dominios estudiados. Comenzaremos con la dimensión 2 (*vid. figura 1*) –contexto lector–, en este se preguntó “¿Has realizado con anterioridad prácticas lectoras en voz alta?”. A esto, un 76,9 % (n=280) contestó afirmativamente y el 22,86 % (n=83) “no”. Acerca de la etapa educativa en la que se había realizado la práctica (*vid. figura 1*), aquí destacaron dos ciclos Educación Primaria donde más de la mitad de los participantes aseguraron haber leído en voz alta y Formación Profesional con un 33,06 % (n=120) –este alumnado cursó el módulo en Técnico Superior en Educación Infantil–. Por debajo quedan Secundaria con un 22,14 % (n=80), Bachillerato 17,63 % (n=64) e Infantil con un 5,23 % (n=19). En lo concerniente a la modalidad de lectura en voz alta realizada (*vid. figura 1*), el 61,98 % (n=225) fue “individual” mientras que el 21,76 % (n=79) “grupal”.

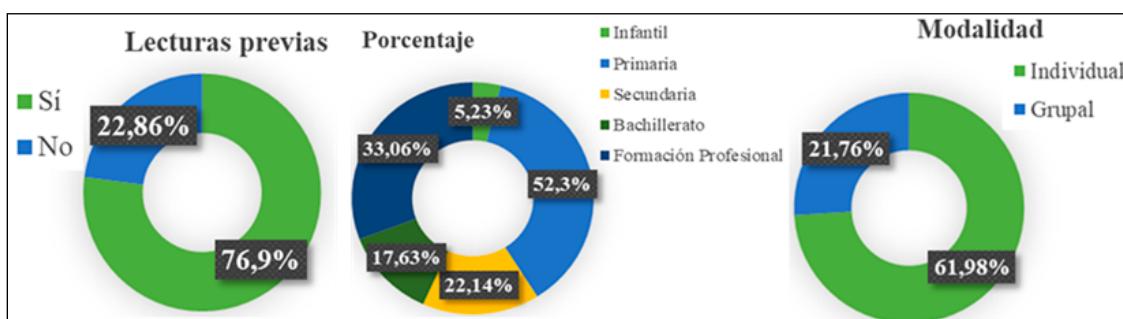


Figura 1. Distribución de la frecuencia de lectura según el contexto lector

Fuente: Elaboración propia.

En lo que atañe a la dimensión 2 –hábitos lectores– (*vid. tabla 3*), se interrogó por el perfil lector que los encuestados creían tener. Para su respuesta se ofrecieron seis opciones: “Lector habitual”, “Empedernido”, “Ocasional”, “Solo leo en vacaciones”, “Durante un viaje o trayecto” y “Cuando no sé qué hacer”. Así, la mayoría de los informantes se apreciaron como “Lector ocasional” en un 60,05 % (n=218), “Habitual” en un 18,46 % (n=67), “Empedernido” en un 10,19 % (n=37), “Cuando no sé qué hacer” en un 7,71 % (n=28), “Durante un viaje o trayecto” en un 4,68 % (n=17) y, finalmente, con un 3,30 % (n=12) “De vacaciones”.

Conjuntamente, se indagó por la frecuencia lectora (*vid. figura 2*), aquí los estudiantes aseguraron leer “Todos los días” en un 35,53 % (n=129), “Varias veces a la semana” con un 23,41 % (n=85), “Un día a la semana” en un 6,06 % (n=22) y con un 12,94 % (n=47) “Con menos frecuencia”. En estos datos se advirtió un perfil lector y una frecuencia lectora insuficientes para los futuros docentes, puesto que estos deberían mostrar una actividad lectora a sus discípulos más amplia y con una mayor frecuencia.

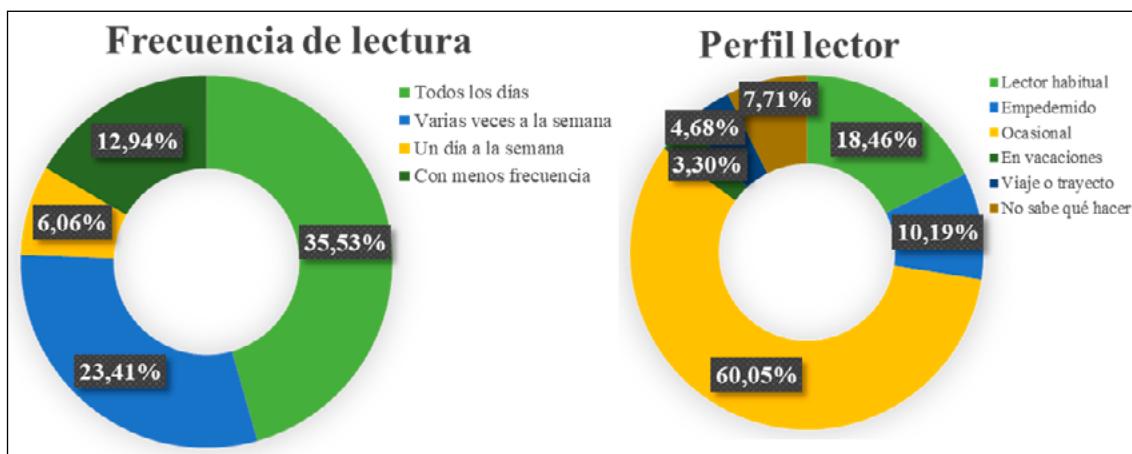


Figura 2. Distribución porcentual del perfil lector y de la frecuencia de lectura

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión, también se preguntó “¿Cuántos libros has leído en el último año por obligación?”. Y la respuesta es un total de 430 libros, lo que representa una media de 1,18 libros por participante. Por añadidura, se quiso indagar por los libros leídos “Por placer” en el último año, con ello se averiguó que se habían leído un total 856 libros, esto es una media de 2,35 libros. Las cifras totales (1.286 libros) podrían estimarse como significativas, sin embargo, al realizar la media ($\bar{X}=3,5$) se evidenció que el número de libros leídos por cada informante en un año se muestra insuficiente.

Se hizo necesario averiguar el tipo de lectura, así como el género de esta. Debemos aclarar que para responder a estas preguntas los participantes podían seleccionar más de una opción. En esta dimensión (*vid. tabla 4*), el 95,86% (n=234) escogió “Libros”, lo que representa una cifra muy significativa de su actividad lectora. A esta le siguen las “Redes sociales” con un 84,30 % (n=306) y “Mensajes instantáneos” en un 74,93 % (n=272). Como cabía esperar, los estudiantes hacen un uso muy alto de estas dos formas “Redes sociales” y “Mensajería instantánea” de comunicarse entre iguales. A pesar de ello, no pensamos que esta cantidad puedan contemplarse negativamente, puesto que suelen utilizar estos canales para transmitir eventos y novedades de su actividad académica (organizar tareas, concertar tutorías, etc.). Con porcentajes análogos se manifestaron las “Lecturas obligatorias” con un 64,46 % (n=234) y las “Lecturas infantiles” con un 63,36 % (n=230), con estas cifras reflexionamos si esta similitud responde a que han entendido las lecturas para este proyecto del club como una obligación y, como consecuencia, no ha experimentado como una fuente de disfrute. Por añadidura, la consulta a “Revistas académico-profesionales” se sitúa en el 37,46 % (n=136) y este porcentaje sí implica una connotación negativa. Puesto que, tanto para los trabajos académicos como para su formación permanente, estas publicaciones aportan una información muy relevante para su futura labor profesional. También observamos que el porcentaje coincide con la lectura de “Blogs informales”. En relación al género literario (*vid. tabla 4*), la “Novela” en un 80,44 % (n=292) y el “Cuento” en un 66,67 % (n=242) son los más consumidos, seguido por el “Ensayo” en un 42,98 % (n=156).

Tabla 4. Resultados relacionados con el tipo y el género de la lectura

Tipo de lectura	%	n	Género de la lectura	%	n
Lecturas obligatorias académico-profesionales	64,46	234	Novela	80,44	292
Lecturas infantiles	62,53	227	Cuento	66,67	242
Libros	95,86	348	Cómic	17,90	65
Revistas académico-profesionales	37,46	136	Poesía	40,77	148
Periódicos	23,24	84	Teatro	11,01	40
Redes sociales	84,30	306	Periodístico	35,81	130
Blogs académico-profesionales	57,85	210	Ensayo	42,98	156
Blogs informales	37,46	136	Ninguno	6,33	23
Mensajes instantáneos	74,93	272			

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los participantes expresaron sus percepciones sobre la lectura en voz alta en la entrevista semi-estructurada. Esta se centró en las sensaciones experimentadas durante la lectura. De este modo, la entrevista se inició con la pregunta “¿Te gustó el libro escogido?”, la mayoría de los participantes contestó afirmativamente, tan solo cuatro de ellos contestaron “no”. En cuanto a los motivos que justificaron las respuestas anteriores, por ejemplo, es pertinente mencionar que fueron plurales: “Tiene una trama interesante”, “Capta la atención con imágenes coloridas y atrayentes”, “Me gustaron los personajes”, “Me gusta leer”, “Transmite valores”, “Es útil para la enseñanza de la literatura”, “Por su valor pedagógico”, “Amplía los conocimientos”, “Trata sobre cómo gestionar las emociones a edades tempranas”, “Es entretenido, dinámico y motivador”, “Por su originalidad” y “Me trae recuerdos de la infancia”.

Además, se inquirió “¿Has leído otros cuentos similares?”, aquí las respuestas fueron equilibradas. Aunque hay que subrayar que fue significativo que ligeramente por encima de la mitad de los informantes haya contestado negativamente, máxime si tenemos en cuenta que en un futuro deberán conocer y manejar una extensa variedad de textos infantiles que sean atractivos para los niños y las niñas.

También, se preguntó “¿Crees que es necesario realizar lecturas en voz alta en el aula?”. La respuesta fue unánimemente afirmativa, la mayoría manifestaron que “Es el vehículo apropiado para hacer uso de la lengua”, “La lectura potencia la competencia literaria”, “Activa la imaginación”, “Permite que los niños crezcan y aprendan”, “Provee de experiencias que les transportan a otros mundos” y “Puede que se vean reflejados en algún personaje y eso les ayude a expresar lo que siente”.

A continuación, se averiguó si se vieron cumplidas sus expectativas con respecto a la lectura. Una amplia mayoría “sí” las cumplió, sin embargo, hubo un número significativo de informantes ($n=176$) que contestaron “no”. Entre las respuestas afirmativas se apuntó a aquellas que se refieren a su valor didáctico, pues pensaron que podrían usarlo en el aula y, finalmente, descubrieron que efectivamente era apto para un empleo didáctico-pedagógico. En otros casos, tenían referencias previas de los cuentos y deseaban leerlo, de manera que aprovecharon la práctica lectora para ello.

En otras opiniones, explicaron que se dejaron guiar por el título del libro esperando encontrar “Valores”, “Diversión”, “Una temática interesante” y “Un vocabulario adaptado al nivel de los niños”. En su mayoría, se puede confirmar que sus expectativas se vieron reflejadas en los textos. En el extremo del “no”, argumentaron que “Era un cuento normal sin más, como cualquier otro cuento infantil, con la misma moraleja y personajes de siempre” e, incluso, que “Esperaban que tuviera un trasfondo educativo y que despertara interés por su lectura”. Pero, finalmente, “No encontraron esa aplicación en el aula ni tampoco el atractivo para los pequeños”. También, alegaron no tener ninguna expectativa cuando comenzaron a leer, de modo que no sabían qué contestar. Los motivos expresados por los participantes hacen pensar que escogieron opciones relacionadas con su futura labor como docentes.

En la última pregunta se les instó a que exteriorizaran libremente cómo habían percibido el hecho de leer en voz alta; se les pidió que expresaran cualquier opinión o reflexión que consideraran oportuna. El alumnado, de manera general, aseguró que la lectura en voz alta y expresiva constituye una buena herramienta para animar a la lectura y para que los discentes conozcan cuentos e historias nuevas y con ello favorecer el enriquecimiento cultural. Sin embargo, incluir una entonación, ritmo y modulación de la voz que acompañe el contenido del texto y exprese la intencionalidad entrañaba una gran dificultad; máxime cuando los y las estudiantes afirmaron que “No todos tenemos las habilidades necesarias para hacer una lectura expresiva”. A pesar de ello, estimaron que “La expresividad es un elemento clave que hace que la lectura sea atractiva y capte la atención del oyente”. Por otra parte, manifestaron sus dudas sobre si los discentes eran capaces de comprender el texto leído. En este marco, algunos contestaron que “Habrá que llevar a cabo el análisis del texto antes de leerlo, con el fin de desgranar su significado para poder ofrecer una lectura expresiva apropiada, así como hacer preguntas que contextualicen las obras”. Asimismo, subrayaron como positivo el hecho de “Compartir libros con los compañeros y conocer cuentos que no habíamos escuchado con anterioridad” y “Descubrir cuentos y libros diferentes”. Por este motivo, solicitaron información a otros compañeros, otras compañeras o amigos y amigas en aras de la experiencia que pudieran tener, si bien se pone en cuestión la solvencia de conocimientos al respecto. Hay que ser cuidadoso en esta peculiaridad porque hay “falsos lectores” y “lectores ocasionales” que necesitan “una formación completa, sólida y coherente con las competencias que tienen que desarrollar como profesionales” (Elche-Larrañaga y Yubero-Jiménez, 2019, p. 42), circunstancia que no siempre saben discernir los y las estudiantes.

4. Conclusiones

La competencia lectora resulta imprescindible para la adquisición de los saberes durante la formación. Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura implica que el discente recibirá una educación integral en las diferentes disciplinas que componen la etapa educativa (Martínez- Ezquerro, 2020; Sierra y Neira, 2020). Del mismo modo, leer es un acto de comunicación y de expresión tanto para el que lee como para el que escucha. Con todo, debemos hacer hincapié en el componente atractivo de la lectura (Fernández et al., 2017) y, en este sentido, con el club de lectura se fomentó esta vertiente, pues se ha intentado que los futuros docentes trabajen la habilidad de expresar leyendo.

En las siguientes líneas, recogemos las principales conclusiones derivadas del estudio. En la dimensión 1 se marcan los datos sociodemográficos como la edad, el sexo, el Grado o el curso que servirán como punto de partida de este proyecto. En esta, hay una mayor presencia de mujeres que de hombres. En cuanto al contexto lector (dimensión 2) es llamativo que haya un bajo porcentaje de lectores en el ámbito universitario (Grado en Educación Primaria e Infantil), en el que también son minoritarios los clubs de lectura, como afirman Moreno-Mulas et al. (2020). Igualmente, se destaca que la lectura individual obtuvo un porcentaje mayor que la lectura en grupo. Por tanto, se debe insistir en prácticas lectoras que aumenten la frecuencia de lectura y favorezcan una tendencia positiva hacia esta durante toda la etapa formativa de los individuos, como exponen Núñez y Campos (2005).

Siguiendo con la frecuencia de lectura (dimensión 3), encontramos que más de la mitad de los informantes se han identificado como “Lectores ocasionales”. Sin embargo, como “Lectores habituales” solo se ha reconocido ligeramente por encima de los dieciocho puntos porcentuales. En lo concerniente a la frecuencia, hallamos que el treinta por ciento de los estudiantes afirman que leen “Todos los días” y alrededor de una cuarta parte lo hace “Varias veces a la semana”. Afortunadamente, y aunque la práctica lectora no tiene una alta frecuencia la opción “Nunca” quedó sin respuesta. Es de resaltar que, según los datos obtenidos, la cantidad de libros leídos por obligación tiene una media de 1,18 y solo dos libros por persona se leen por placer. Estos datos aducen que las prácticas lectoras de los informantes no son suficientes para promover la lectura entre su alumnado, como ya se evidenció en las investigaciones de Roldán y Zabaleta (2017) y Quiles et al. (2019). Sobre todo, si tenemos en cuenta que prácticas lectoras satisfactorias y agradables durante la infancia avivarán en los y las discentes el deseo de continuar leyendo y con ello fomentará una práctica lectora habitual y prolongada en el tiempo, como alegaron Martos y Campos (2012) y Álvarez Ramos et al. (2021).

Si hemos sostenido la importancia de conocer la cantidad de libros leídos, no menos relevancia posee saber qué lecturas prefieren los y las estudiantes (Andruetto, 2021). En este aspecto, despuntaron de manera significativa los “Libros”, las “Redes sociales” y la “Mensajería instantánea” con noventa, ochenta y setenta puntos porcentuales respectivamente; estas dos últimas constituyen los canales habituales que el alumnado utiliza

para comunicarse (Alcocer y Zapata, 2021; Carreira Zafra et al. (2021); Cordón y Muñoz, 2022). Adicionalmente, las lecturas obligatorias académico-profesionales y las lecturas infantiles están ligeramente por encima del sesenta por ciento. Podemos preguntarnos si la semejanza se debe a que los y las informantes han entendido la lectura infantil de esta tarea como una obligación y no como una actividad distendida.

Por otro lado, advertimos que el ítem inherente a la búsqueda de información y asesoramiento técnico-didáctico a través de revistas académico-profesionales se ubica por debajo del cuarenta por ciento y esta cifra sí imprime un matiz desfavorable. Estos datos hacen que nos planteemos en futuras investigaciones promover la lectura de este tipo de textos, en línea con la publicación de Martínez-Ezquerro y Martos García (2019) y Pascual et al. (2022).

En lo que respecta a los géneros literarios escogidos por los y las participantes sobresalen la novela, el cuento y el ensayo, los tres con un porcentaje significativo. Es, cuanto menos, llamativo el interés por el género del ensayo, dada la complejidad del mismo y estos datos marcan precisamente nuevas líneas de estudio en el ámbito universitario. El porcentaje de personas que consumen poesía hace especular que existe interés por esta, a pesar de que en la puesta en común final mencionaron que llevar lecturas poéticas al aula de Infantil y Primaria era más complejo por el plano connotativo (relacionado con las figuras literarias).

Por último, la lectura y la escritura van de la mano y, en ocasiones, la declamación o creación poética en el aula (ya sea rimada o libre) ofrece formas de escrutar las emociones del alumnado, en su creatividad y en su competencia lingüística.

Según las percepciones y sensaciones recogidas en la etapa final y valorativa, la experiencia del club de lectura, en general, ha sido positiva y satisfactoria. Se ha reconocido el valor y el apoyo que la prosodia aporta, por un lado, a la comprensión del texto, como ya concluyó Calero (2014), y, por otro, a la interacción entre lector, oyente y texto (Trigo et al., 2020; Cordón García y Muñoz-Rico, 2023). Con ello, se procura la mejora en la expresión y la comprensión oral al simultanear dos recursos la oralidad y la prosodia, además de desarrollar la conciencia lingüística y el hábito lector, apuntado por Rueda y Medina (2018), Riffo et al. (2018), Izquierdo-Rus et al. (2019) y Trigo et al. (2020).

No obstante, hay que enfatizar que algunas reflexiones, de los informantes exteriorizadas en la etapa final y valorativa, revelaron que ellos y ellas se sintieron juzgados por el resto de compañeros y compañeras (esto fue una percepción, pero en realidad ni siquiera hubo *feedback*, en este caso) y experimentaron un sentimiento de vergüenza al ejecutar la lectura expresiva en el entorno de la educación superior. Sin embargo, en el ámbito escolar, con el alumnado de la etapa infantil, no lo experimentaron. Por el contrario, en sus prácticums (ejecutados en los colegios) y en sus trabajos como Técnicos Superiores de Infantil percibieron que los y las escolares disfrutaron con la lectura y les gustó que el profesorado hiciera una lectura expresiva.

Para evitar la sensación descrita “de vergüenza”, el alumnado sugirió nuevas propuestas como grabar la lectura en un escenario real con discentes del ciclo infantil en

los centros escolares. En realidad, en estas situaciones los participantes no sentirán el peso de la crítica y, por tanto, podrán dar libertad a su creatividad. Por añadidura, plantearon que fuesen los propios escolares quienes escogieran las lecturas. En esta línea de pensamiento, Trigo Ibáñez (2016), Martínez Díaz y Torres Soto (2019), Juárez Calviño (2019) y Arlandis (2021) argumentaron que las actuaciones docentes, en cuanto a la lectura, afectarán de manera positiva o negativa en la creación de lectores entre los discentes. Del mismo modo, Elche y Yubero (2019) declararon que el perfil de un docente lector que comparte la lectura con sus estudiantes originará un efecto espejo que ayudará a la construcción de su propia imagen como lectores. Finalmente, es oportuno advertir que la entrevista semiestructurada sirvió de medio para reflexionar sobre las lecturas realizadas y el estudio de caso sirvió para profundizar en la introspección lectora de los discentes universitarios.

Referencias

- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos*, 20(3), 1-15. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Álvarez-Álvarez, C., y Pascual-Díez, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/riisue.20072872e.2020.30.588>
- Álvarez Ramos, E., Mateos Blanco, B., Alejaldre Biel, L. y Mayo-Iscar, A. (2021). El recuerdo y la emoción en la adquisición del hábito lector. Un estudio de caso. *Tejuelo*, 34, 293-322. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.293>
- Andruetto, M. T. (2021). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica. <https://n9.cl/mx9bh>
- Arlandis, S. (2021). *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Tirant Humanidades.
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 33-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.v1i1.10940>
- Cameron-Faulkner, T. y Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33(3), 268-279. <https://doi.org/10.1177/0142723713487613>
- Carreira Zafra, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. T. (2021). La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, (23), 1-16. <https://doi.org/10.25115/ala-be23.7665>
- Cicerón, M. T. (2022). *El orador: Libro III*. E. Sánchez Salor (Trad.). Alianza Editorial.
- Cordón García, J. A. y Muñoz-Rico, M. (2022). La socialización de la lectura y la escritura: fandom, redes y visibilidad editorial. *Belo Horizonte-MG*, 16, p. e37067. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.37067>
- Cordón García, J. A. y Muñoz-Rico, M. (2023). *El poder de la lectura. Geografías del libro, el lector y la edición en el ensayo y la literatura*. Marcial Pons.
- Cremin, T. (2020). Reading for Pleasure: challenges and opportunities. En J. Davison y C. Daly (Eds.), *Debates in English Teaching. Debates in Subject Teaching*. Routledge. <http://dx.doi.org/doi:10.4324/9780429506871>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 77(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

Etxebarria Lejarreta, A., Iglesias Chaves, A. y Gaminde Terraza, I. (2023). Competencia prosódica del alumnado bilingüe universitario en la lectura en voz alta: producción y percepción. *Tejuelo* 37, 69-98. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.69>

Felipe Morales, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Málaga.

Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J. y Suárez-Pandiello, J. (2017). A Quantitative Analysis of Reading Habits in Spain. *International Journal of Arts Management*, 19(3), 19-32. <https://www.jstor.org/stable/44991461>

Izquierdo Rus, T., Sánchez Martín, M. y López Sánchez-Casas, M. D. (2019). Determinantes familiares en el hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>

Jiménez López, G. (2022). *Evaluación de la competencia lingüística en inglés de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Málaga.

Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.vol12.287>

Larrosa Bondía, J. (2022). El aprendizaje de los placeres. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *Los poderes de la lectura por placer* (pp. 3-11). Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/603/1/poderes_lectura.pdf

Madrid Vivar, D., Molina García, M. J. y Pascual Lacal, M. R. (2024). Exploración del viaje textual: construcción de puentes entre la educación infantil y primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.17880>

Martínez Díaz, M. M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07>

Martínez-Ezquerro, A. y Martos García, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: desde la formación literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 19-30.

Martínez-Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos*, 19(3), 72-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316

Martínez-Ezquerro, A. (2023). *Álabe n° 31* enero - junio 2025 *Análisis de los discursos y procesos de comunicación retórica*. Tirant lo Blanch.

Martos, E. y Campos Fernández-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el siglo XXI: cultura letrada y modernidad. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 3(5), 1-12. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>

Middleton, P. (2005). How to read a reading of a written poem. *Oral Tradition*, 20(1), 7-34. <https://doi.org/10.1353/ort.2005.0015>

Morales Lomas, F. (2019). *Modelos infames, magia y adoctrinamiento. Estudios sobre literatura infantil y juvenil*. Anthropos.

Moreno-Mulas, M.ª A., García-Rodríguez, A. y Gámez-Díaz, R. (2020). Clubs de lectura en la universidad: mirando a la biblioteca pública. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.5>

Negrín, M. (2017). A viva voz y con todo el cuerpo. Lectura en voz alta y narración oral en escenarios escolares. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 237-248. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2206>

Nunan, D. (1994). *Research Methods in Language Learning* (3rd printing). Cambridge University Press.

Núñez, G. y Campos Fernández-Figares, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Akal.

Pascual Lacal, M. R., Madrid Vivar, D. y Sánchez Álvarez, N. (2022). La formación inicial docente en la competencia lingüística estudio comparativo entre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 29-50. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93768>

Quiles Cabrera, M.ª C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, I. (2019). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*. Graó.

Riffo, B., Caro, N. y Saéz, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832018000200175&script=sci_arttext

Rueda, M. y Medina, S. (2018). El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 702-732. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504861>

Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>

Sierra-Arizmendiarieta, B. y Neira-Piñeiro, M. del R. (2020). Hábitos lectores y titulación de los padres en la percepción de la competencia comunicativa de futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 175-198. <https://doi.org/10.6018/educatio.417171>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>

Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf>

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 7(2), 73-90. <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>

Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. *Child development*, 87(3), 643-653. <https://doi.org/10.1111/cdev.12499>

Trigo Ibáñez, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18941>

Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P. y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>