



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo Fin de Grao

Que len as futuras mestras?

Estudo sobre o perfil lector
do alumnado do Grao en
Mestra/e de EP da USC

Alumna: Clara Manrique Velayos
Titora: María José Caamaño
Rojo

Xullo 2020

Traballo Fin de Grao presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC) para a obtención do Grao en Mestra/e de EP no curso académico 2019/2020.

Que leen las futuras maestras?

Estudio sobre el perfil lector del alumnado del Grado en Maestra/o de EP

¿Qué leen las futuras maestras?

Estudio sobre el perfil lector del alumnado del Grado en Maestra/o de EP

What do future teachers read?

Research into the reading profile of the student body of the Bachelor's Degree in Elementary Education

Índice

Resumo e palabras chave

1. Introducción	1
2. Marco de referencia	3
2.1. A relevancia da lectura	3
2.2. A lectura nas aulas de EP	6
2.2.1. Relación “lectura-escola”: estado da cuestión	6
2.2.2. Relación “lectura-escola”: revisión curricular	10
2.3. A mestra como lectora.....	13
2.3.1. Estudos previos sobre o perfil lector do futuro profesorado	13
2.3.2. A formación inicial: unha tarefa pendente	16
2.4. A mestra como mediadora.....	18
3. O perfil lector do alumnado de último curso do Grao en Mestra/e de Educación Primaria da USC	22
3.1. Finalidades da investigación.....	22
3.2. Metodoloxía de investigación.....	22
3.2.1. Análise do cuestionario.....	22
3.2.2. Participantes.....	24
3.2.3. Procedemento	24
3.3. Análise e discusión dos resultados	24
3.3.1. Análise de datos de “A mestra como lectora”	25
3.3.2. Análise de datos de “A mestra como mediadora”	28
3.3.3. A relación entre os roles lector/mediador do futuro profesorado e a formación inicial.....	30
4. Conclusións	31
5. Referencias bibliográficas	34

Anexos

Anexo I. Primeira sección da enquisa.....	41
Anexo II. Segunda sección da enquisa	44
Anexo III. Terceira sección da enquisa	45
Anexo IV. Cuarta sección da enquisa	48
Anexo V. Datos de “A mestra como lectora”	49
Anexo VI. Datos das últimas tres lecturas declaradas polo alumnado enquisado	52
Anexo VII. Datos de “A mestra como mediadora”	53

Anexo VIII. Datos de “A relación entre os roles lector/mediador do futuro profesorado e a formación inicial”	56
Anexo IX. Cambios propostos polas futuras docentes para afrontar as carencias na educación lectora detectadas ó longo do Grao.	57

Resumo e palabras chave

O presente Traballo de Fin de Grao versa sobre a educación literaria e o hábito lector do futuro profesorado de Educación Primaria. Valorando a importancia da lectura nos logros académicos, tanto na etapa primaria como nas posteriores, así como a súa relevancia para a formación permanente, investígase o nivel de compromiso do alumnado do Grao coa difícil tarefa da creación e o afianzamento do hábito lector.

O estudo consiste nunha revisión das esixencias curriculares que se establecen para a etapa primaria no que atinxe ó hábito lector e á formación literaria. A esta engádese unha revisión bibliográfica sobre a figura da mestra como suxeito lector e como mediadora de lectura. Con isto lógranse delimitar os coñecementos, habilidades e actitudes que debe presentar o profesorado para potenciar o interese pola lectura no seu alumnado.

A investigación documental complementábase cunha investigación de campo que ten por poboación estatística a alumnado do último curso do Grao en Mestra/e de Educación Primaria da USC. Dita investigación céntrase en analizar os hábitos de lectura e a competencia literaria daquelas persoas que terán nun futuro próximo o encargo de fomentar e consolidar estes aspectos no alumnado de Educación Primaria.

Palabras chave: Hábito Lector, Mediador de Lectura, Formación inicial de Mestras/es de Educación Primaria, Educación Literaria, Literatura Infantil e Xuvenil (LIX).

Resumen y palabras clave

El presente Trabajo de Fin de Grado trata sobre la educación literaria y el hábito lector del futuro profesorado de Educación Primaria. Atendiendo a la importancia de la lectura en los logros académicos del alumnado, tanto en la etapa primaria como en las posteriores, así como su relevancia para la formación permanente, se investiga el grado de compromiso del alumnado del Grado con la difícil tarea de la creación y el afianzamiento del hábito lector.

El estudio consiste en una revisión curricular de las exigencias establecidas para la etapa primaria relativas al hábito lector y la formación literaria. Esta se completa con una revisión bibliográfica de la figura de la maestra como lectora y como mediadora de lectura. Así, se delimitan los conocimientos, habilidades y actitudes que debe presentar el profesorado para potenciar el interés por la lectura en su alumnado.

La investigación documental se complementa con una investigación de campo que tiene por población estadística a alumnado del último curso del Grao en Maestra/o de Educación Primaria de la USC. Dicho estudio se centra en analizar los hábitos de lectura y la competencia literaria de aquellas personas encargadas de, en un futuro próximo, fomentar y consolidar estos aspectos en su alumnado de Educación Primaria.

Palabras clave: Hábito Lector, Mediador de Lectura, Formación inicial de Maestras/os de Educación Primaria, Educación Literaria, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Abstract and keywords

This Final Degree Project focuses on the literary education and reading habits of future primary education teachers. Taking into account the relevance of reading on academic achievements (both on the Elementary state and the following education levels) and lifelong learning, the degree of commitment of the student body of this Bachelor's with creating and consolidating reading habits on its futures students is analyzed.

The paper consists on a review on curricular requirements for reading habits and literary education at this stage of education. This review is complemented by a bibliographical one, presenting the profile of teachers as readers and literacy mediators. This will allow us to delimit the knowledge, skills and attitude a teacher must present to create interest in reading on her or his students.

Said review is completed by field research, conducting a study on the seniors of the Bachelor's Degree in Primary Education in the University of Santiago de Compostela (USC). The investigation focuses on the reading habits and literary competence of those who will have in the near future the assignment of strengthening said habits on his or her students.

Keywords: Reading Habits, Literacy Mediator, Initial Training of Primary School teachers, Literary education, Children's and Youth Literature.

1. Introducción

O feito de aprender a ler é un dos grandes fitos da historia educativa de toda persoa. O escritor Mario Vargas Llosa afirmaba no seu discurso de aceptación do Premio Nobel de Literatura (2010) que aprender a ler era a cousa máis importante que lle pasara en toda a súa vida e, aínda que non sexamos conscientes, é probable que así sexa para a meirande parte de nós. Lonxe de toda consideración preciosista ou idealizadora da literatura e a lectura, saber ler e escribir son dúas necesidades fundamentais indiscutibles para o día a día e constitúen o primeiro paso cara á autonomía persoal e o exercicio digno da cidadanía. Por iso, as escolas teñen, desde os seus inicios, o deber de alfabetizar á poboación, e ese “alfabetizar” non é máis que “ensinar a ler e escribir” (RAG, s.d.).

O último informe sobre *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* da Federación de Gremios de Editores de España (FGE), publicado no 2019, sinala que o 95'5% da poboación é lectora. Certamente, na sociedade actual, dominada polas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) e o conseguinte uso masivo das redes sociais e as aplicacións de mensaxaría instantánea, é probable que se lea máis que nunca. A cuestión que cabería facerse é que tipo de lectura é a que se fai maioritariamente hoxe en día e se a lectura e, tal vez, a literatura, continúan a ser unha prioridade para a poboación.

Este Traballo de Fin de Grao (TFG) céntrase na futura mestra de Educación Primaria (EP), a súa relación coa lectura e o seu compromiso coa tarefa da formación de alumnado lector. Inscríbese dentro da modalidade de iniciación á investigación de campo e, por isto, segue a liña de numerosos estudos previos sobre a figura da docente como suxeito lector e a relación deste aspecto co correcto exercicio da mediación en lectura nas aulas. Pretende, ademais, vincular ambos roles (o de lectora e o de mediadora) coa formación inicial recibida e pescudar en que medida cursar o Grao de Mestra/e en EP axuda ó futuro profesorado a formarse para formar alumnado lector, pois o hábito de lectura é recollido no currículo como un dos obxectivos da etapa primaria (Decreto 105, 2014).

Pola súa temática, ademais de estar relacionado coa figura da mestra ou mestre de EP, céntrase na área de Didáctica da Lingua e a Literatura. Pola súa modalidade (traballo de campo), presenta unha investigación, polo que podería vincularse tamén coa área matemática, xa que mobiliza unha cantidade considerable de coñecementos relacionados co eido da estatística (organización, análise e representación de datos).

O obxectivo fundamental que persegue este documento é realizar unha investigación que permita coñecer o perfil lector e o nivel de competencia para exercer o labor da mediación en lectura do alumnado que cursa o último ano do Grao en Mestra/e de EP na USC. Para lograr este propósito, preséntanse unha serie de obxectivos secundarios, que encadran a investigación: (1) coñecer en que medida a lectura é relevante nas aulas de EP e como debería achegarse a elas, (2) indagar no hábito lector xeral do profesorado de EP a través

dos estudos previos neste eido, (3) coñecer a fondo a mediación en lectura e (4) investigar o grao de importancia que a actual formación inicial das mestras outorga a todos os aspectos relacionados coa lectura.

As competencias básicas da titulación ás que se atende son a capacidade para “reunir e interpretar datos relevantes [...] para emitiren xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas de índole social” e “transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado” (CB3). Das competencias xerais, son traballadas de maneira fundamental: (G3) “Fomentar a lectura”, (G8) “Manter unha relación crítica e autónoma cara aos saberes, os valores e as institucións sociais”, (G10) “Reflexionar sobre as prácticas de aula para innovar e mellorar o labor docente” e (G12) “Comprender a función, as posibilidades e os límites da educación na sociedade actual e coñecer modelos de mellora da calidade dos centros educativos”. Ó longo de todo o proceso de realización deste TFG considéranse traballadas todas as competencias transversais: (T1) “Coñecemento instrumental de linguas estranxeiras”, (T2) “Coñecemento instrumental da lingua galega”, (T3) “Coñecemento instrumental das TIC” e (T4) “Competencia informacional”. No tocante ás competencias específicas, traballouse principalmente “Analizar a práctica docente e as condicións institucionais que a enmarcan” (USC, 2019a).

O TFG presenta unha estrutura acorde cos obxectivos propostos: iníciase cun marco teórico dividido en catro epígrafes estreitamente relacionados, pois o primeiro estuda por que a lectura é fundamental na sociedade actual e o segundo, a inserción da mesma nas aulas de EP, comezando coa visión que sobre esta teñen distintos expertos na materia para, a continuación, realizar unha análise do currículo vixente, o Decreto 105/2014, no que atinxe ós aspectos da lectura, a literatura e o hábito lector; o epígrafe terceiro afonda no profesorado de EP como suxeito lector, alude a investigacións previas realizadas neste campo e indaga tamén na importancia dada á lectura no actual plan de estudos do Grao; pechando o marco de referencia, o último epígrafe estuda a fondo a figura da “mediadora de lectura”, sinalando como se define e que coñecementos, habilidades e actitudes debe presentar, ademais de delimitar o concepto da “promoción lectora” e a importancia da “literatura infantil e xuvenil” (LIX). O epígrafe 3 presenta a investigación desenvolta co alumnado de cuarto curso do Grao a partir do recollido no marco de referencia, realizada mediante enquisa telemática; inclúe todos os elementos habituais dun informe de investigación (xustificación, obxectivos, análise do instrumento utilizado, participantes, procedemento e análise e discusión dos datos recollidos). O traballo péchase cun último apartado de conclusións á investigación no que se sinala ademais en que medida a realización deste TFG contribúe á miña formación como docente.

2. Marco teórico

2.1. A relevancia da lectura

Vivimos tempos complexos para o correcto exercicio da arte da lectura. Tempos de existencia e supervivencia nunha sociedade líquida, en palabras de Bauman (2017), que non mantén a súa forma no tempo, que se transforma constantemente. Unha sociedade que enarbora a bandeira do consumismo, do espectáculo e do éxito efémero, na cal semella case imposible convencer (e convencernos) de que o esforzo, o traballo continuado e a responsabilidade son valores formativos necesarios para todas as persoas (Cerrillo, 2007). A meirande parte deses cambios chegaron da man das TIC e a súa incursión en todas as esferas da nosa vida. A televisión, primeiro, e os ordenadores e Internet, a continuación, comezaron a poñer en dúbida a relevancia da lectura, tal e como a coñecemos e a levamos practicando ó longo dos séculos (Cerrillo e Senís, 2005). O carácter cambiante e dinámico da época actual esíxenos readaptarnos de maneira sistemática e nela vivimos hiperestimulados, obrigados á multitarea, forzando ó noso cerebro a saltar entre distintas correntes de pensamento e sumíndonos no estrés, entre outras dificultades (Rasmussen College, 2012). Porén, a lectura é unha tarefa concibida para ser exercida coa totalidade do noso ser, incompatible con ningunha outra acción (Basanta, 2005).

A esas dificultades de partida únese o feito de que a lectura é, intrinsecamente, unha actividade complexa que, malia ter acadado o dominio da descodificación do texto escrito (ardua tarefa xa), continúa esixíndonos, ademais de plena atención e concentración, un tremendo esforzo cognitivo de mobilización dos nosos coñecementos previos para lograr a comprensión. Por isto, é imprescindible un grao elevado de motivación para exercela. E ese aspecto, o da motivación, semella dificilmente atinxible nas adversas circunstancias previamente enumeradas (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002).

Non obstante, debemos recoñecer que nesta “sociedade da información” ou “do coñecemento” que xeran as TIC hai máis lectores que nunca. O problema radica no tipo de lectura que facemos e o tipo de lectores que somos. Porque, certamente, información e coñecemento non son sinónimos, e a información externa dispoñible e lexible, á cal accedemos con abraiante facilidade, non sempre se traduce en coñecemento. Este último, relacionado co entendemento e a intelixencia, esixe, ademais de tempo, unha serie de estratexias cognitivas elevadas para construírse: assimilar, discriminar, procesar, enxuzar... Todas elas directamente relacionadas coa competencia lectora (Cerrillo e Senís, 2005).

O lector da sociedade da información é, principalmente, un lector instrumental, adoito á busca de información pero non de coñecemento (Cerrillo, 2005). Ese “lector novo”, fascinado polas tecnoloxías, contraponse ó “lector tradicional”, o lector de libros que, ademais, pode tamén facer uso dos novos modelos de lectura (Cerrillo e Senís, 2005). O lector tradicional é, por definición, competente e crítico. Busca información na rede pero non

se limita a lela: compáraa con outra, análízaa criticamente, indaga novas fontes... A súa condición de lector competente habilita para comprender, compilar, seleccionar, resumir e axuizar a información que recibe (Cerrillo et al., 2002). É este, o lector capaz de ler diferentes tipos de textos, de discriminar a inxente cantidade de información que lle chega diariamente en distintos soportes e transformala en coñecemento, o lector que precisa a sociedade do século XXI (Cerrillo, 2005).

Entre os tipos de lectura realizables atopamos a “lectura instrumental”, relacionada co “lector novo” e entendida como aquela que se fai “para algo” (aprender, estudar, traballar, saber o funcionamento dalgunha cousa...). Pola outra banda, temos a “lectura ociosa”, que se exerce voluntariamente, como diversión ou entretemento e que seguramente leva ó coñecemento, pero non ten este como obxectivo primordial (Larrañaga e Yubero, 2005).

Cada vez máis, entendemos ler só como “ler útil”, ler cunha finalidade, mais non como ler “por e para ler” (Butlen, 2005). Non é casualidade que este escenario coincida coa infravaloración xeralizada do coñecemento humanístico en pro das disciplinas STEM (ciencias, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas), vistas como as únicas útiles se esa “utilidade se relaciona exclusivamente con “produtividade” ou “valor mercantil”. Fronte ó utilitarismo, que contamina todos e cada un dos nosos espazos, cómpre reivindicar a “utilidade do inútil” (Ordine, 2013) e continuar cultivando a lectura por gusto, enriquecemento persoal e coñecemento do mundo (Cerrillo, 2005). O máis recente enfoque STEAM, cuxa “A” refire ás Artes, conecta a creatividade coas humanidades en xeral (artes gráficas, música, danza...) e ambas, á súa vez, coas disciplinas STEM. Este podería ser un bo punto de partida para un ensino mellor adaptado á realidade actual (Boy, 2013).

Numerosos estudos afirman que non desaparecerán os lectores tradicionais (de novelas, ensaios, poesía e xornais), pois algo aporta a literatura que non pode ser obtido das lecturas superficiais e inmediatas comunmente asociadas ás TIC (Cerrillo, 2005). O óptimo é avanzar cara un modelo no que lectura instrumental e lectura ociosa coexistan, con todo o que cada unha delas pode aportar, así como os soportes dixital e en papel (os *e-book*, por exemplo, continúan a promover a lectura por pracer). Outros aspectos das TIC poderían incluso ser grandes aliados na formación de lectores competentes (ver 2.4).

A realidade imponse e a pertinencia da lectura ociosa, a tradicional, podería estar hoxe máis ratificada que nunca, como antídoto contra os velenos do mundo actual: o dominio total da imaxe e do inmediato e o risco do individualismo e da superficialidade (Marchesi, 2005). A lectura, ademais, é a porta principal de acceso á “aprendizaxe permanente”, tan fundamental nestes tempos cambiantes. E é, sen dúbida, o mellor recurso que temos para “amoblar a nosa mente” agora que abunda e nos inunda a información indiscriminada, entendendo ese “amoblar” como o proceso necesario para trocar toda a información que nos rodea en coñecemento (Sanz Moreno, 2005).

Dita transformación só podemos garantir se posuímos un dominio eficaz da lectura e unha elevada competencia lectora, e estas habilidades, por sorte ou por desgraza, só melloran coa práctica continua, a cal esixe motivación. E como xeramos esa motivación? Lendo máis, porque “só lendo é que o lector crea a necesidade de lectura” (Teixeira, 2011, p.3).

E por que queremos crear a necesidade da lectura, máis aló de que poida axudarnos a manexarnos con máis e mellores ferramentas na convulsa sociedade actual? Infinidade de artigos, libros e tratados foron escritos sobre as bondades da lectura. Textos emotivos, elocuentes, convincentes. Textos que aluden á amplitude moito maior do mundo das persoas lectoras, a como a literatura nos permite viaxar no tempo e no espazo e achegarnos ás emocións, ós soños, anhelos e vivencias doutras persoas, asistíndonos na tarefa de construción dun mundo imaxinario propio (Cerrillo, 2007; Cerrillo e Senís, 2005). Textos con reflexións tan profundas, acertadas e fermosas como aquela coa que nos agasalla Antonio Basanta (2005, p. 190), cando sinala que a lectura

es un elemento de transformación y convulsión. Algo que, una vez se conoce y practica, cambia de manera radical nuestra existencia. Y no para hacernos más ricos. Ni más afortunados. Ni siquiera mejores. Sí para acercarnos a las grandes preguntas de la vida. A aquéllas que sólo se pueden responder con nuevas preguntas. A las que, dotándonos de una ignorancia socrática inteligente, en suma nos pueden conducir a una mayor felicidad.

Porque a lectura esperta o noso gozo intelectual. O chamado “pracer de ler” non se reduce a atopar e gozar algunha historia divertida. A lectura non se limita ós praceres sensoriais, senón que alimenta os nosos praceres máis refinados, os máis puramente humanos: pensar, descifrar, argumentar, razoar, disentir, unir e confrontar diversas ideas (Machado, 2002). Contribúe, pois, ó noso desenvolvemento psíquico, axudándonos a estender a experiencia racional e emocional de nós mesmas e da realidade mediante a imaxinación, pero tamén ó noso desenvolvemento social, axudándonos a crear unha conciencia máis lúcida do mundo e da realidade humana. Unha conciencia socialmente compartida (Sanjuán, 2011).

A lectura abrangue todas as dimensións do ser humano (social, afectiva e cognitiva), polo que constitúe un dos motores fundamentais para o desenvolvemento de todas as nosas capacidades, para o noso desenvolvemento integral. A lectura foi e debe continuar sendo a espiña dorsal da educación (Sanz Moreno, 2005).

Sentenciada, pois, a importancia da lectura na construción persoal de cada ser humano e, tamén, na construción dunha sociedade avanzada, crítica, comprometida e plural, a necesidade de incluíla nas escolas queda fóra de todo debate. Agora ben, cabería preguntarse: que hai que facer desde as aulas para asegurar o achegamento do alumnado ás bondades inmensas da lectura, tendo en conta as dificultades para a súa práctica que se citaron previamente?

2.2. A lectura nas aulas

Para coñecer a situación e consideración da lectura nos centros escolares preséntase, en primeiro lugar, unha revisión bibliográfica dos principais traballos de expertos na materia e, a continuación, unha achega ás esixencias curriculares da etapa de EP no que atinxe á lectura.

2.2.1. A relación lectura-escola: estado da cuestión

Multitude de escritos son dedicados anualmente á relación entre a escola e a lectura e ó relevante papel que esta última debería ter na educación a todos os niveis. Unha bibliografía tan ampla denota que é este un aspecto fundamental sobre o cal se reflexiona, se aprende e se innova moito de maneira recorrente. Ante todo, é preciso salientar a máxima que conduce a totalidade deste epígrafe: a lectura é a ferramenta de traballo predilecta no contexto escolar. *Ler para aprender* debería ser o eixo metodolóxico de todos os sistemas educativos (Sanz Moreno, 2005).

Sabemos, daquela, que un dos obxectivos principais da escola é ensinar a ler, mais tamén precisamos convencernos de que esta premisa non se limita a ensinar a descodificar o texto escrito, nin tan sequera a comprendelo: inclúe de maneira irrenunciable a necesidade de desenvolver e propiciar o gusto pola lectura. As nosas accións pedagóxicas deben ir sempre encamiñadas a facer dela fonte de gozo e pracer, traballando na sinerxía das aprendizaxes escolares, sociais e culturais e vinculando o pracer de ler co pracer de aprender (Butlen, 2005; Álvarez Jiménez, 2002). O triplo obxectivo lector das nosas escolas pasaría por lograr que o noso alumnado saiba ler, poida ler e queira ler (Basanta, 2005).

Deben ser estes os nosos principios porque sabemos que o alumnado que non le carece dun valioso complemento nos seus estudos, alén de privarse do gusto da lectura dos bos libros. Quen le enriquece o seu vocabulario, mellora a súa ortografía, perfecciona a súa redacción e amplía permanentemente os seus horizontes culturais (Teixeira, 2011). Certamente, a lectura constitúe a porta de entrada ós demais coñecementos, polo que non podemos esperar que o alumnado mellore o seu desempeño escolar se non le ou non comprende o que le (Márquez Jiménez, 2017). De feito, afirma Kepa Osoro (2000, p.21) que “el 90% de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacionados con la lectura”.

Podería resultar contraditorio o feito de pretender que a proposta educativa de cara á lectura deba centrarse en espertar o gusto por ela e non en facer uso da mesma dun xeito instrumental para lograr outros obxectivos. A realidade é que esa dicotomía entre a lectura escolar e a lectura por pracer existe e resulta complexo conxugar o carácter propio da lectura (amor, ocio, voluntariedade, liberdade) co formato da educación formal obrigatoria (Butlen, 2005). A escola pode e debe harmonizar lectura instrumental e lectura por pracer,

coidándose sempre de deixar amplo espazo para a segunda, que é a que levará á creación de hábito lector: lectura libre, espontánea, informal e gratuíta, sen solicitar nada a cambio (exames, fichas de lectura, resumos...) (Osoro, 2000).

Desenvolver políticas públicas en materia de educación que motiven a ler lúdica e reflexivamente redundará en maiores taxas de éxito académico, maior satisfacción persoal e, ademais, contribuirá decisivamente á solución doutros problemas (como a construción dunha sociedade máis sustentable ou máis xusta) (López Tirado, 2013). O compromiso da escola coa lectura debe ser irrenunciable.

Reflexionando sobre esta relación lectura-escola, son varios os conceptos que se deben sacar a colación. O primeiro termo importante é o **hábito lector**. Un hábito é, segundo a Real Academia Galega, todo “aquilo que adoita facerse de maneira repetida”. No Dicionario da Xunta de Galicia atopamos dúas acepcións que detallan algo máis o significado deste substantivo: “1. Modo de actuar ou de comportarse que se adquire pola frecuente repetición dun acto” e “2. Facilidade con que se fai algo debido á práctica e á repetición” (Digalego, s.d.). Daquela, o hábito lector sería, por suposto, ler de maneira sistemática mais, tamén, que dita lectura semelle cada vez máis sinxela e nos guíe sempre cara outras lecturas.

Cómpre engadir algo máis á definición, pois o hábito lector é tamén unha “conducta estable que lleva a la persona a elegir leer libremente con la finalidad de ocupar parte de su ocio” (Cerrillo et al, 2002, p. 47). Daquela, para considerar que unha persoa presenta hábito lector, a conduta lectora debe entrar a formar parte do seu propio estilo de vida (Larrañaga e Yubero, 2005). Neste mesmo traballo aparece unha visión moito máis ampla, definindo hábito lector simplemente como “una actitud positiva hacia la lectura” (p. 46). Non debemos esquecer, en calquera caso, que aínda que se saiba ler, ninguén é lector ata que ten adquirido o hábito de lectura (Cerrillo et al., 2002). Para fomentar dita adquisición, pola propia definición da palabra, que inclúe “frecuente repetición”, é imprescindible que nas escolas se estableza un tempo de lectura semanal en todas as materias, o que suporía que o alumnado dedicaría media hora ou unha hora diaria á lectura (Marchesi, 2005).

Outro termo salientable é a **competencia literaria**. Esta implica desenvolver no alumnado tres aspectos interrelacionados: o proceso lector, o coñecemento das convencións e peculiaridades da comunicación literaria, para lograr a interpretación persoal, e a historicidade que atravesa o texto, para contextualizalo (Mendoza Fillola, 2010a). Dentro da competencia literaria inclúese ademais a experiencia lectora, iniciada xa durante a etapa prelectora coas historias ou contos recibidos no seo familiar ou nas primeiras experiencias no ámbito escolar. A acumulación de lecturas que proporciona dita experiencia é a que fai posible a competencia literaria (Cerrillo e Senís, 2005).

A **competencia en lectura** ou **competencia lectora**, vinculada coa anterior, consiste, segundo a OCDE (2018), organismo encargado do informe PISA (Programa Internacional

para a Avaliación de Estudantes, polas súas siglas en inglés), na “comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2018, p. 10). Esta competencia incorpora un repertorio amplo de habilidades cognitivas e lingüísticas (descodificación, coñecemento léxico e gramatical, comprensión de unidades textuais, integración do significado cos coñecementos previos...). Ademais, desde a OCDE insístese na necesidade de cultivar non só a competencia lectora senón tamén o compromiso coa lectura, que comprende a motivación para ler, o gozo da lectura ou a participación na súa dimensión social, entre outras.

Na análise sobre a lectura no proxecto PISA que realiza Sanz Moreno (2005) sinálase como a competencia lectora aporta “independencia, autonomía, capacidad de autoaprendizaje y libertad para adentrarnos en contenidos valiosos para nosotros y para la sociedad” (Sanz Moreno, 2005, p. 103). As súas propostas para mellorar os resultados, compartidas por outros expertos, inclúen o **enfoque transversal da lectura**, sintetizado moi acertadamente na seguinte premisa para o profesorado: “Usted es, antes que nada, maestro, profesor de lectura y, por añadidura, de la materia que le corresponda” (Basanta, 2005, p. 196), e o **ensino planificado da lectura** en todas as áreas. En consecuencia,

no hay mejor imagen para nuestras alumnas y alumnos que la de un claustro verdaderamente lector. La de un conjunto de maestros, de profesores, que hagan de la lectura una práctica y una celebración cotidianas; que de ella hablen con sus alumnos; que la exhiban de un modo natural, porque también de un modo natural forma parte de sus vidas. Que, en el fondo, se convierta en uno de los núcleos básicos de su proyecto educativo (Basanta, 2005, p. 197).

Competencia literaria e competencia lectora son, pois, interdependentes, e ambas deben ser traballadas nunha **educación literaria** que abandone os enfoques exclusivamente formalistas ou conceptuais, centrados no ensino dos xéneros literarios ou nos tipos de estrofas e versos (Mendoza Fillola, 2010b). A verdadeira educación literaria debe centrarse en lograr que o alumnado aprenda a ler, a gozar cos libros, a apreciar e valorar a literatura, e ten como foco de atención a experiencia persoal da lectura. Isto levará a un coñecemento cultural variado, unha análise do mundo interior e maiores capacidades para interpretar a realidade exterior (Cerrillo e Senís, 2005).

Certamente, as prácticas escolares neste campo deberían poñer énfase no compoñente emocional da lectura: a experiencia persoal da lectura, a relación literatura-lector e as posibilidades que a primeira ten para transformar á segunda. A dimensión emocional cada vez gaña maior protagonismo nas escolas e, de maneira especial, debería telo na aprendizaxe lectora e literaria (Sanjuán, 2011). Construír un hábito de lectura forte é, fundamentalmente, crear lazos afectivos entre quen le e a lectura, polo que a verdadeira

educación literaria consiste non en ensinar a ler literatura, senón en legar ó alumnado unha extraordinaria revelación: o amor pola literatura (Machado, 2002).

Polo que respecta á **biblioteca escolar**, esencial para esa relación lectura-escola, defínese como un centro de recursos multimedia ó servizo da comunidade escolar, plenamente integrado nos proxectos educativo e curricular do centro (Osoro, 2000). A biblioteca escolar é, ademais, un dereito irrenunciable do alumnado, especialmente do alumnado desfavorecido que carece de medios na contorna familiar, para o cal unha biblioteca ben dotada e con recursos suficientes pode ser a única oportunidade de engancharse á sociedade do coñecemento. Esta biblioteca debe contar con persoal preparado para manexar as técnicas de xestión bibliotecaria e para proporcionar a información básica para o coñecemento, alí onde esta se atope. Resulta inevitable sinalar o lonxe que se atopan as nosas bibliotecas escolares de cumprir estes parámetros, xestionadas como son polo propio profesorado, que na meirande parte dos casos carece do tempo e os medios suficientes para facelo axeitadamente (Osoro, 2000; Nieto, 2003).

Se a lectura é impensable hoxe en día sen a escola, tampouco pode concibirse que esta sexa posible sen as bibliotecas escolares (Basanta, 2005). Fundamentalmente, porque a lectura e o acto mesmo de ler esixen a apropiación duns escenarios determinados, duns lugares e uns obxectos específicos que se materializan nunha potente biblioteca escolar que sexa verdadeira fonte de recursos, suxestións, información, actividades socioculturais... (Osoro, 2000; Álvarez Jiménez, 2002). Malia isto, as bibliotecas escolares foron e continúan sendo as grandes esquecidas do noso sistema de lectura (Basanta, 2005).

Durante longo tempo, a falta de bibliotecas nos colexios supliuse coas “bibliotecas de aula”, entendidas como un conxunto de libros seleccionados pola mestra e presentes na propia clase a disposición do alumnado. Biblioteca de aula e biblioteca escolar poden (e deben) coexistir, pois coas bibliotecas de aula o alumnado acostúmase a ter libros sempre presentes pero non se familiariza co espazo da biblioteca, non adquire o hábito de visitala nin aprende a manexarse nela (Salaberria, 1991). Ademais, le textos que xa foron pre-seleccionados pola docente encargada da aula, eliminándose a posibilidade do encontro fortuíto entre libro e lector, coartando a posibilidade de educar no gusto persoal e de instigar na busca incesante dese libro único, chave na nosa experiencia lectora, que só está escrito para cada un de nós (Manguel, citado por Basanta, 2005). Unha opción posible para aproveitar ambas consistiría en involucrar ó alumnado na propia conformación da biblioteca de aula a partir das visitas sistemáticas á biblioteca do centro.

A biblioteca escolar supón, ademais, unha nova forma de entender e vivir a escola. Nela o alumnado comeza a ser autónomo na busca de información, familiarízase cos distintos soportes e pode traballar na superación das súas propias carencias ou dificultades (Salaberria, 1991; Nieto, 2003). Porén, Álvaro Marchesi (2005), na súa análise do extenso e

detallado “Estudo das bibliotecas escolares en España 2005”, indica non só que as bibliotecas dos máis de 400 centros estudados presentan deficiencias importantes, senón que, ademais, e este é un dato relevante, a meirande parte do profesorado non valora a biblioteca como un medio destacado para mellorar a aprendizaxe do seu alumnado. Daquela, non basta con fortalecer as bibliotecas, senón que o traballo pasa tamén polo compromiso do profesorado coas mesmas.

Por último, e relacionado estreitamente co concepto anterior, é preciso falar brevemente da necesidade dun **proxecto de lectura ou plan lector**, comprendido como o “conjunto de estratexias de las que el profesorado se sirve para que el alumnado sea un lector competente, comprenda los conocimientos, investigue sobre ellos y le proporcione, como resultado, la capacidad de transmitir y comunicar lo que ha aprendido” (Gimeno, 2014, p.40). Nel deben estar contemplados os distintos tipos de lectura e cada tipoloxía lectora debe contar coa súa planificación específica (obxectivos, materiais, recursos, metodoloxías, capacidades a desenvolver, adaptacións, instrumentos..). O fundamental é que o plan lector teña continuidade, coherencia e amplitude pois pretende, substancialmente, crear lectores competentes con hábito lector (Osoro, 2000; Gimeno, 2014).

Deberá traballarse sempre arredor da biblioteca escolar e o clima e cultura lectores inundarán toda a comunidade educativa (docentes, persoal bibliotecario, familias...). Insístese, novamente, na transversalidade da lectura, pois o profesorado de linguas ou a titora non é (ou non exclusivamente) responsable da lectura na aula. O plan lector busca cambiar a metodoloxía da lectura e involucrar todas as áreas e todo o profesorado: pódese e débese ler de todo, sobre todo e en calquera momento (Osoro, 2000; Gimeno, 2014).

2.2.2. A relación lectura-escola: revisión curricular

O Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da EP na Comunidade Autónoma de Galicia, recolle ata 183 veces o substantivo “lectura” e 80 veces o verbo “ler”. Asemade, inclúe dúas referencias ó “proxecto lector de centro”, malia non incorporar un anexo no que se explicita a forma, os obxectivos ou a avaliación de dito proxecto (aspectos si recollidos no cuarto anexo do Decreto previamente vixente, o 130/2007, do 28 de xuño).

Entre todas as referencias indicadas, as máis estreitamente relacionadas coa temática que nos ocupa son as que a seguir se indican:

- **Título I. Artigo 3: Obxectivos da EP.** “e) Coñecer e utilizar de xeito apropiado a lingua galega e a lingua castelá, e desenvolver hábitos de lectura en ambas as linguas” (Decreto 105, 2014, p. 37.413). Sinálase, pois, como unha das máximas da etapa educativa o feito de lograr que o alumnado adquira hábito lector e, con este fin, pormenorízanse diferentes contidos e obxectivos ó longo dos seis cursos de EP. Para todos eles, tanto en

Lingua Galega como en Lingua Castelá, o Bloque 2 “Comunicación escrita. Ler” recolle especificamente a lectura individual ou colectiva de textos de diferentes tipoloxías, a comprensión lectora, o uso da lectura como fonte de información e de lecer, o gusto pola lectura, o uso das bibliotecas ou o inicio da creación dunha biblioteca persoal (Decreto 105, 2014).

– **Título II, capítulo III. Artigo 15: *Principios metodolóxicos.*** “4. A lectura constitúe un factor fundamental para o desenvolvemento das competencias clave; é de especial relevancia o desenvolvemento de estratexias de comprensión lectora de todo tipo de textos e imaxes, en calquera soporte e formato. Co fin de fomentar o hábito da lectura, os centros docentes organizarán a súa práctica docente de xeito que se garanta a incorporación dun tempo diario de lectura non inferior a trinta minutos” (Decreto 105, 2014, p. 37.426). Resérvase, pois, un tempo de maneira sistemática para ser dedicado en exclusiva á lectura, unha innovación con respecto á lei previa, amplamente ratificada polos expertos na materia, mais non se indica a que debe dedicarse este tempo (lectura individual, colectiva, en voz alta, silenciosa, literaria ou doutro tipo...).

– **Título III. Artigo 18. *Bibliotecas escolares de lectura.*** Dito epígrafe contén catro puntos que describen o Proxecto Lector de Centro, definido como un programa de centro de promoción da lectura que deberá guiar os plans incluídos na programación xeral anual. Alúdese tamén á necesidade de vertebrar o Proxecto ó redor da biblioteca escolar, lugar de encontro para alumnado, profesorado e familias e sitio de referencia para a obtención de lecturas para a información e aprendizaxe. Sinálase, por último, ó claustro de profesorado como autor deste programa, mentres que a súa aprobación correspóndelle á dirección do centro (Decreto 105, 2014).

– Dentro da **área de Lingua Castelá e Literatura**, establécense dous principios de gran importancia. Indícase que para a comprensión lectora precísanse unhas estratexias de lectura que deben ser practicadas na aula e especificase que é labor da escola incidir en todas as finalidades da lectura: ler para obter información, ler para aprender e ler por pracer. Asemade, o bloque propio da Educación Literaria (Bloque 5), marca a necesidade de implicar ó alumnado nun proceso de formación lectora que debe ser vitalicio. Neste punto, cítanse diversas vantaxes da reflexión literaria a través da lectura: coñecemento das posibilidades expresivas da lingua, desenvolvemento da capacidade crítica e creativa, acceso a coñecemento histórico e multicultural e enriquecemento da experiencia do mundo e do autoconhecimento (Decreto 105, 2014).

– Polo que respecta á **área de Lingua Galega e Literatura** tamén aparecen citadas as bondades da literatura como produto de expresión artística que faculta o achegamento ás necesidades e pensamentos doutras persoas no seu momento histórico, así como a súa inherente interdisciplinabilidade, relacionándoa con áreas como as Ciencias Sociais, a

Música ou a Arte. Incídese na necesidade de coñecer a literatura galega por ser representante da nosa cultura, axudando na súa revalorización tendo en conta a súa condición de lingua minorizada. O bloque da comunicación escrita (Bloque 2) sinala as diferentes finalidades da lectura, formuladas nesta ocasión como ler para obter información, ler para aprender a propia lingua e ler por pracer. O Bloque 5, da Educación Literaria, apunta a dirixir as accións á creación de lectores competentes, marcando como medio para este fin a alternancia entre textos próximos ós gustos persoais e á madurez do alumnado e textos literarios representativos da nosa tradición ou da nosa literatura actual (Decreto 105, 2014).

A propósito destas cinco referencias é preciso reflexionar sobre a pertinencia das indicacións curriculares para o obxectivo da creación de hábitos lectores no alumnado. Salienta en primeiro lugar a falta de concrecións, coa ausencia de detalles con respecto ó “Proxecto lector de centro”, que se presenta apenas como un bosquejo, ou a falta de definición do que se entende por “hábito lector”, polo que criterios de avaliación tales como “B2.5. Progresar na adquisición do hábito lector” do primeiro curso da área de Lingua Castelá e Literatura (Decreto 105, 2014, p. 37546) serán dificilmente avaliábeis

Por outra parte, advertimos a omisión total de referencias á “competencia lectora” ou á “competencia literaria” e, malia indicarse que se deben dedicar trinta minutos diarios exclusivamente á lectura, este tempo non aparece computado no horario semanal das distintas disciplinas que se pode atopar no Anexo IV deste documento (Decreto 105, 2014). Non se especifica que sexa asociado a ningunha materia, pero tampouco se indica o contrario, polo que se xera un baleiro que facilitará que ese espazo de dedicación á lectura poida ser obviado.

Entre os *Elementos transversais* da etapa (artigo 11), podemos ler que “sen prexuízo do seu tratamento específico nalgunhas das disciplinas de cada curso, a comprensión lectora, a expresión oral e escrita [...] traballaránse en todas as disciplinas” (Decreto 105, 2014, p. 37.419), mais non se inclúe aquí o hábito lector, aínda que a súa transversalidade debería ser indiscutible.

En relación con dita falta de transversalidade, cómpre salientar que os contidos que inclúen o termo “hábito lector” limítanse ás materias de Lingua Castelá e Lingua Galega, sen aparecer mención á fundamental necesidade de facer uso de lecturas específicas para achegar ou ampliar coñecementos nas áreas de Ciencias Sociais ou da Natureza ou na área matemática, polo que a interdisciplinariedade da mesma queda bastante en dúbida.

Concluimos, pois, que o fortísimo compromiso que debería amosar a escola coa lectura, a literatura e o hábito lector, enunciado con claridade e elocuencia polas diversas expertas na materia citadas no epígrafe anterior, non se ve traducido na súa totalidade no currículo vivente. Emporiso, falta unha peza chave que interpreta e aplica a lexislación

sistematicamente e que ten na súa man o poder de transformar a práctica escolar diaria para dar á lectura o seu papel primordial na aprendizaxe: o profesorado. A el se dedican os dous próximos puntos, en dous roles de igual relevancia: como lectoras e como mediadoras de lectura.

2.3. A mestra como lectora

O perfil lector do profesorado, tanto en formación como en exercicio, é de vital importancia, pois é, ou será, o encargado de achegar o mundo da literatura ó seu alumnado e de fomentar nel o hábito lector. A formación do profesorado como lector e escritor non é unha opción, é un compromiso, tanto persoal como profesional. Calquera persoa pode decidir ser ou non lectora ou escritora, agás aquelas que teñan escollido a profesión docente, para as cales é unha obriga ineludible (Tovar, 2009).

O profesorado é o “modelo social ideal” do alumnado, polo que a súa conduta lectora é determinante. Se o profesorado pretende que o alumnado lea, debe ler, debe ser visto lendo e gozando da lectura. Imaxinar que unha persoa que non le pode facer ler é un absurdo tal como pretender que ensine a nadar quen non pode manterse a flote. De maneira fundamental, o que leva a calquera nena ou neno a ler é o exemplo e a imitación (Larrañaga, Yubero e Cerrillo, 2008; Machado, 2002). A relación “ela le - ela fai ler” ou “el le - el fai ler” é, daquela, evidente, malia non ser sempre unha sistemática relación causa-efecto. Por este motivo é primordial estudar a figura da docente como suxeito lector como precedente para achegarnos á mediación en lectura.

2.3.1. Estudos previos sobre o perfil lector do futuro profesorado

Do contexto presentado ó inicio deste traballo podemos xa deducir que a lectura, polo menos a ociosa, non é un exercicio masivamente estendido na sociedade actual. Non comprendemos a lectura como un dereito cidadán de primeira necesidade e, por iso, non ocupa un lugar minimamente relevante no noso tempo de ocio (Cerrillo, 2005). España é a cuarta potencia editorial do mundo, mais estes datos non van acompañados dunhas cifras elevadas de lectura. “Edítase moito e lese moi pouco” é a frase reiterada cando se cruzan as variables de títulos publicados por ano (uns 80.000) e hábito lector da poboación (Blanco Martínez, 2005).

O informe de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*, levado a cabo pola FGE, é un dos máis importantes estudos realizados en España neste campo. No último, presentado no ano 2019, máis de 5.000 persoas foron entrevistadas para coñecer o seu índice lector, os seus hábitos de lectura no tempo libre, as súas actitudes cara a lectura, os

seus hábitos de compra de libros, a súa actividade en torno ás bibliotecas e os niveis de lectura en menores.

Dito estudo achegou algunhas cifras moi positivas como que o 95,5% da poboación é lectora. Non obstante, esta porcentaxe non é en absoluto realista, pois contéplase como “lectora” calquera persoa que “lee *algún tipo de material*, en cualquier formato o soporte, ya sea impreso o digital, al menos *una vez al trimestre*” (FGE, 2019, p. 16; a cursiva é miña), criterios extremadamente laxos que cualificarían como “lector” a alguén que se limita a ler a lista da compra unha vez cada tres meses. Indagando nas distintas variables podemos facernos unha idea máis próxima á realidade. O 50% da poboación é *lector* frecuente (len polo menos algunha vez á semana), mais case o 40% da poboación non le libros nunca. As mulleres len máis libros que os homes en todos os grupos de idade estudados e aquelas persoas que teñen maior nivel formativo presentan niveis de lectura notablemente superiores (FGE, 2019).

Malia existir un sector da poboación tan amplo que non le, as actitudes cara á lectura que rexistra este estudo (“leer nos hace más abiertos y tolerantes”, “leer es una actividad emocionante y estimulante”, “leer nos hace más felices”... (FGE, 2019, p. 87) son positivas, o cal podería confirmar que todo o mundo desexaría idealmente ser lector, mais pouca xente quere dedicar o esforzo preciso para chegar a ser lector (Cerrillo, 2005).

A frase “Todo el mundo habla mal de la televisión y bien de los libros, pero lo cierto es que la televisión está encendida durante todo el día y cada vez hay menos tiempo para leer” (Contreras, citado por Larrañaga et al., 2008, p. 6) viría a sintetizar á perfección esta cuestión. De feito, no estudo *El hábito lector como actitud* (Larrañaga e Yubero, 2005), advertiuse que máis da metade dos suxeitos entrevistados deforma a visión da súa conduta lectora para producir unha impresión de suxeito lector próxima á desexabilidade social.

O certo é que, ó longo da nosa tradición, ler asociouse de maneira sistemática co feito de posuír cultura e situarse nunha categoría social vinculada ó coñecemento. Dita categoría encaixaría, por exemplo, co alumnado universitario, polo que este levaría (ou debería levar) asociado o atributo de lector (Larrañaga e Yubero, 2005). Daquela, outro factor problemático nos estudos sobre hábito lector entre estudantes é o autoengano, que leva ós entrevistados a ocultar os seus déficits en lectura para protexer a súa autoestima e evitar sentirse “descategorizados” como universitarios (Larrañaga e Yubero, 2005). A universidade, como unidade de ensino respectada por conferir alto nivel de aprendizaxe ó seu estudantado, é un dos focos onde a estimulación cara á lectura debería ser máis obvia, axudada de ferramentas como as bibliografías específicas das distintas disciplinas. Desde as aulas universitarias prestaría insistir na necesidade inescusable de ter e soster o hábito lector para manterse actualizado na área de traballo escollida (Nazaré, 2012).

Da multitude de estudos realizados coa poboación universitaria, o *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles* (Larrañaga et al., 2008) é un dos máis completos. Nel afírmase que a lectura de libros é unha práctica estendida ó 83% do alumnado mais, novamente, esta porcentaxe redúcese ó 56,6 % se consideramos lectoras só a aquelas persoas que teñen a lectura como práctica cotiá. Só o 30% declaran ler todos os días. A razón principal para non ler é a falta de tempo (74%) e máis do 25% non len porque prefiren outros tipos de ocio.

O estudo ó que nos referimos dedica unha parte específica ós futuros educadores. O 56,6% dos actuais estudantes de Maxisterio teñen hábito lector, mais só o 7,7% len todos ou case todos os días. O 38,6% indica que lle gusta *bastante* ler e só o 18% declara que lle gusta *moito*. Ademais, do primeiro ó terceiro curso do Grao, diminúen en menos do 6% os non lectores e aumentan só nun 20% os *lectores ocasionais* (aqueles que len algunha vez á semana). Conclúese que as porcentaxes son dramaticamente baixas se temos en conta a futura responsabilidade deste sector universitario (Larrañaga et al., 2008).

Un estudo semellante, máis recente, pretende analizar o hábito lector e a motivación lectora unicamente no futuro profesorado (Vera Valencia, 2017). Como cabería esperar, as cifras son consistentes respecto ás anteriores, pois só o 5,9% do alumnado enquisado podería ser considerado *lector frecuente* e menos do 7% leu máis de 10 libros por pracer no último ano. Vera Valencia ratificou así mesmo o indicado por Larrañaga e Yubero (2005), achando grandes incongruencias nas autodeclaracións lectoras das persoas enquisadas, que sistematicamente declaran maior motivación cara á lectura e maior hábito lector do que presentan realmente, probablemente para ofrecer unha boa imaxe conscientes de que serán responsables da formación de lectores.

Entre as investigacións xerais cabería salientar, por último, un estudo próximo no tempo e no espazo: *Ler en tempos de ocio: os estudantes, futuros profesionais da educación, como suxeitos lectores*. Este foi levado a cabo con 733 estudantes da propia Facultade de Ciencias da Educación da USC (Caride, Caballo e Gradaílle, 2018), cuxos datos seguen (se non aumentan) a liña desesperanzadora previamente sinalada: o 40,7% do alumnado identifícase como *non lector* e tan só un 29,1% é *lector frecuente*. Non se detectan diferenzas significativas no hábito lector en función do curso pero si do grao, sendo o alumnado dos títulos de Educación Infantil e Primaria o que peor hábito lector presenta.

Son moitos outros os estudos relevantes ós que podemos achegarnos para coñecer aspectos específicos do perfil lector do futuro profesorado e a súa preparación para exercer a mediación en lectura. Por cuestións de espazo, referiremos só aqueles recentes cuxo obxecto de estudo é máis próximo ós intereses deste traballo.

En primeiro lugar, a investigación de Munita (2013), centrada nas crenzas e saberes en torno á educación literaria de alumnado de Maxisterio tanto lector como non lector,

demostrou, a partir de entrevistas individuais non estruturadas, a forte correlación existente entre os percorridos lectores do alumnado de Maxisterio e as súas representacións sobre a educación literaria (valoración da lectura e prácticas para incluíla nas aulas): a maior e máis amplo percorrido lector, maior garantía de éxito nas futuras prácticas de mediación e animación á lectura. Esta correlación ratificouse amplamente na tese doutoral deste mesmo autor (Munita, 2014).

Outro estudo salientable sobre a traxectoria lectora do futuro profesorado a partir das súas autobiografías lectoras (Dueñas, Tabernero, Calvo e Consejo, 2014) achou unha gran debilidade na experiencia lectora do alumnado entrevistado. Unha porcentaxe importante de estudantado non leu ningunha obra de maneira voluntaria desde que abandonou o instituto e a meirande parte do alumnado lector non se achega á “alta literatura” ou “canon académico”, limitándose ós *best-sellers* e outras obras de dubidosa calidade literaria. Estas indicacións confírmase na investigación de Granado e Puig (2014a), para a cal solicitaron a máis de 1000 estudantes de Maxisterio que declarasen as súas tres últimas lecturas, indicando se estas foron para uso persoal ou profesional e voluntarias ou obrigatorias. Conclúen que o futuro profesorado identifica “lectura” case exclusivamente con “lectura literaria” (sobre todo novela), tendo unha visión reducida do proceso lector. En xeral, limítanse a ler *best-sellers*, inferíndose que a meirande parte son lectores inmaturos con curtas traxectorias lectoras.

As mesmas investigadoras incidiron na relación entre as experiencias lectoras que o futuro profesorado evoca e a súa declaración actual como lector ou non lector. En xeral, as futuras docentes describen vivencias escolares semellantes e negativas arredor da lectura, atribuíndo ás prácticas escolares a súa nula relación actual coa lectura. Outro dato de gran relevancia é o feito de que un 12% do alumnado entrevistado non se acha a si mesmo *nada preparado* para afrontar a tarefa de formar lectores e ningún suxeito se declara *moi preparado* para este mesmo fin (Granado e Puig, 2014b).

2.3.2. A formación inicial: unha tarefa pendente

Unha cuestión de vital importancia na que cabería afondar é o nulo ou escaso aumento do hábito lector ó longo dos estudos do noso Grao, por ser este un momento chave para que o alumnado recupere ou desenvolva un compromiso forte coa lectura; o compromiso que cabería esperar do futuro profesorado. É posible, e así o confirman as investigacións previamente presentadas, que os estudos básicos teñan fracasado na súa tarefa de crear lectores frecuentes, pero o alumnado de Maxisterio non pode, baixo ningún concepto, rematar o Grao sen desenvolver hábito lector para o seu futuro rol de mediación en lectura. Porén, os nosos plans de estudos non proporcionan a necesaria e esixible formación en lectura e proceso lector, literatura e a súa didáctica... No mellor dos casos, fórmase para

ensinar a ler, pero non para crear e formar lectores e, moito menos, para converternos nós mesmas en lectoras competentes (Cerrillo et al., 2002).

O Grao na USC, actualmente, non contempla ningunha referencia á lectura ou ó hábito lector nas materias que compoñen os 60 créditos de formación básica. Dos 102 obrigatorios, unicamente en 12 aparecen o hábito lector, a educación literaria e o fomento da lectura: nas dúas materias de “Ensino e Aprendizaxe de Competencias Comunicativas” (Lingua Galega e Lingua Castelá e as súas literaturas, de 6 créditos cada unha). Só contamos cunha materia optativa no cuarto curso, titulada “Literatura, Lectura e Creatividade” (con 4’5 créditos), centrada especificamente na educación literaria, a literatura infantil e a animación e promoción da lectura. Dos 240 créditos totais para obter a titulación, só o 5% inclúen referencias explícitas á lectura, porcentaxe que ascende ó 6,88% no caso de seleccionar a mencionada optativa (USC, 2019b).

Á luz destes datos, resulta evidente a escasa relevancia que adquire esta dimensión na formación do futuro profesorado de EP, sen ter en conta o feito de que as materias obrigatorias que si a contemplan posúen moi amplos programas polo que, inda que utilicen estratexias didácticas moi variadas e efectivas (como amosa o estudo de Álvarez-Álvarez e Pascual-Díez, 2019), serán insuficientes, pois non se extrae un compromiso transversal coa creación e o fomento do hábito lector do plan de estudos. As facultades formadoras de profesorado deberían manter un compromiso moito maior coa literatura de calidade e coa inclusión da mesma a todos os niveis e en todas as disciplinas. Só así lograrán despertar o entusiasmo pola lectura nas futuras mestras que permitirá que, na súa traxectoria profesional, poidan transmitirlo ó seu alumnado (Machado, 2002; Cerrillo et al., 2002).

É incuestionable, daquela, que a situación do profesorado é complexa, pois formouse no mesmo sistema que pretende transformar. En xeral, como receptor de prácticas pouco axeitadas, carece de formación específica na área da lingua escrita e descoñece en si mesmo as competencias lingüísticas que pretende desenvolver no seu alumnado. Ademais, reflexiona pouco acerca do seu rol como formador de lectores e escritores. Todas estas dificultades nacen dunha formación básica deficiente, da cal non é culpable senón vítima. Porén, o reto de formarse como lector e escritor é asumible por calquera persoa e *debe ser asumido* por quen pretende dedicarse ó ensino. Dita formación pode iniciarse en calquera momento e, sobre todo, non debe rematar xamais (Tovar, 2009).

A idea fundamental é lograr que o profesorado se sinta verdadeiro apóstolo da literatura, capaz de transmitir ó alumnado a vocación lectora, xa que todo cidadán ten o dereito a descubrir que é a literatura e cal é o sentido que esta pode ter nas nosas vidas. Despois, por suposto, o cidadán en particular posuirá o dereito a decidir se quere ou non manter a literatura na súa experiencia pero, indubidablemente, todo profesor debe estar en condicións de proporcionar a oportunidade ó alumnado de facer ese descubrimento (Machado, 2002).

2.4. A mestra como mediadora

A escola é responsable de ensinar a ler e escribir, tarefa relativamente sinxela vistas as porcentaxes ínfimas de analfabetismo na España actual. Porén, crear e consolidar hábitos lectores tamén é labor da escola e non é unha tarefa tan fácil, pois nela acadamos taxas de éxito moito menores, como xa puidemos comprobar nos apartados inmediatamente anteriores. A realidade é que non coñecemos con seguridade as razóns que levan a unhas persoas a ler e a outras a non facelo e, incluso, sabemos que as razóns que algunhas persoas refiren para ter escollido ler son as mesmas que outras aluden para non facelo (Cerrillo et al. 2002; Moreno, 2005).

A afección á lectura e o hábito lector constrúense cando ó mesmo tempo que unha nena ou un neno aprende a ler (no sentido de “aprender a descodificar o texto escrito”), aprende a pensar, a comprender mellor os seus propios sentimentos, a imaxinar... Ler é un costume que se reafirma a través tan só de repetidos encontros agradables cos libros (Sainz González, 2005). A lectura é un xogo, outro xogo, no que

Hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas. Es decir, hace falta que alguien lea con nosotros. En voz alta para que aprendamos a dar sentido a nuestra lectura; para que aprendamos a reconocer lo que dicen las palabras. Con gusto, para que nos contagie. La costumbre de leer no se enseña, se contagia. Si queremos formar lectores hace falta que leamos con nuestros niños, con nuestros alumnos con nuestros hermanos, con nuestros amigos, con la gente que queremos. Se aprende a leer leyendo. (Garrido, s.d, p. 16).

El buen lector se hace, no nace, reza o título do libro no que se atopa a anterior cita, e nesa tarefa de “facer bos lectores”, a mestra e a escola xogan un papel fundamental. Na discusión dese papel aparecen de maneira sistemática diversos termos: *mediación*, *animación*, *promoción*... Con amplo percorrido histórico (Munita, 2014) e fundamentais neste eido. Todos eles son dificilmente definibles nas escasas liñas que aquí podemos dedicar, mais daremos unhas pinceladas xerais, precisas para o cometido que nos ocupa.

A **mediadora en lectura** é, en síntese, aquela persoa que exerce de ponte ou enlace entre os libros e os seus primeiros lectores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos (Cerrillo et al., 2002). A nena ou neno non é un lector autónomo e, incluso superada a etapa pre-lectora, continúa a precisar unha guía. O perfil da *mediadora* adoita estar claramente vinculado ó mundo da infancia e da lectura (docentes, nais, pais, persoal bibliotecario) e as súas funcións consisten en fomentar hábitos lectores estables, orientar a lectura escolar e extraescolar, coordinar e facilitar a selección de lecturas por idades e preparar, desenvolver e avaliar a animación lectora (Roig-Rechou, 2012).

A mediadora fórmase ó longo dun proceso extenso, organizado, coherente e comprometido. Nel aparecerán coñecementos xerais e específicos, diversas competencias

profesionais, un profundo espírito crítico, capacidade comunicativa e creativa e criterios socializadores e de comprensión e atención á diversidade cultural. Inevitablemente, calquera persoa que desexe exercer con solvencia a tarefa da mediación en lectura deberá ser lectora habitual convencida das bondades da lectura e precisará crer firmemente no seu traballo de mediación. Deberá tamén posuír grandes doses de imaxinación e creatividade e un coñecemento suficiente do grupo no que exerce a mediación, para lograr promover a súa participación. Por último, deberá contar cunha formación literaria, psicolóxica e didáctica suficiente, incluíndo coñecemento acerca do proceso lector, a literatura xeral e a LIX e a teoría e práctica de técnicas e estratexias de animación lectora. Asemade, toda mediadora debe ter en conta unha serie de principios que guiarán as súas accións: ler non é unha perda de tempo, ler é divertido, non todos os libros gustan a todas as persoas, a lectura non se debe obrigar, pero si se debe facilitar, e a lectura nunca será un castigo (Cerrillo et al., 2002). Advertimos, daquela, que o verbo *mediar* nunca poderá aparecer asociado ó verbo *obrigar*. “El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo “amar”..., el verbo “soñar”...” (Pennac, 2003, p. 11).

Formar unha boa mediadora incluírá de maneira inherente formar unha boa lectora que viva a literatura, a goce e a inclúa como parte fundamental da súa vida. Unha lectora que entenda a lectura como un dereito, non como un deber ou unha imposición. Unha lectora que escriba “libros”, “lectura” e “ler” con *e/e* de liberdade. Unha lectora que descubra que a aventura de ler provoca sentimentos gratificantes non só cando unha é protagonista do acto lector, senón tamén cando é acompañante, orientando a outras persoas no seu propio camiño polo proceso lector. Unha lectora que invite a participar do extraordinario medio de comunicación, información e diversión que constitúe, en si mesma, a linguaxe escrita (Cerrillo et al., 2002; Machado, 2002; Basanta, 2005; García Padrino, 2005).

Entre as tarefas incluídas na mediación en lectura, recuperamos as últimas funcións (*desenvolver e avaliar a animación lectora*) para sinalar que, habitualmente, mediadora en lectura e animadora á lectura son unha mesma persoa (o profesorado tería sempre ambos labores). Animar á lectura é un proceso incluído no acto de mediar que forma parte á súa vez da tarefa de **promoción lectora**, un termo máis amplo que incorpora non só o conxunto de actividades, técnicas e estratexias que perseguen a creación dun vínculo entre un material de lectura específico e unha persoa ou grupo (animación), senón tamén unha serie de accións globais, coherentes e continuas (incluíndo, por exemplo, o deseño dunha política institucional determinada). O obxectivo último da promoción lectora é facer da lectura unha práctica cotiá e accesible para todo cidadán (Pernas Lázaro, 2009; Cerrillo et al., 2002).

A promoción lectora é unha tarefa complexa, pois non é algo tanxible, non hai fórmulas matemáticas nin receitas máxicas que aseguren o éxito. Conseguir afección lectora é un traballo lento e diario, polo que é fundamental deixar atrás a visión reducionista da

animación á lectura, comprendida como accións esporádicas (“contacontos”, visitas de autoras e autores...), que pode confundirse con outras actividades de promoción cultural ou tempo libre. A promoción lectora pon o énfase no libro, no proceso lector, non enmascara este con excesivos adornos ou cunha orientación unicamente lúdica. Estas prácticas poderían impedir á lectora ou lector sentir realmente os textos literarios e levarlle a esquecer a complexísima actividade cognitiva que esixe a lectura, sentíndose despois decepcionada cando se enfronta en solitario ó texto (Gil Álvarez, 2003; Cerrillo, 2005; Moreno, 2005).

Non é intención deste traballo recoller exhaustivamente prácticas de promoción da lectura. Existen xa moitas experiencias previas que poden ser consultadas (Feliu Martínez, 2004; Ortiz, 2007; Liévano et al., 2008; González Batlle, 2015), alén de obras extraordinarias de obrigada lectura para futuras mediadoras (*Como una novela*, de Pennac (2003), que inclúe os *Dereitos do lector*, síntese excelente da óptima animación á lectura, ou *Gramática de la fantasía*, de Rodari (2016)). Tantas outras ideas poden ser extraídas de textos que recollen prácticas específicas de promoción da lectura (Coronas 2005; Gil Álvarez, 2003), polo que aquí nos centraremos en proporcionar unha reflexión xeral sobre o sentido que estas prácticas deben presentar para obter resultados satisfactorios.

Sintetizamos, pois, que a boa promoción xorde, non de técnicas específicas e infalibles, senón do desenvolvemento xeral de actitudes positivas cara á lectura provocadas por experiencias lectoras gratificantes (García Padrino, 2005; Larrañaga et al., 2008). Experiencias que vinculen as primeiras lecturas escolares coas experiencias que a nena ou neno xa viviu (os contos, as cancións, os relatos orais proporcionados polas súas familias) e que forman parte do seu “patrimonio literario” (Cerrillo e Senís, 2005).

A partir diso, debemos ter en conta que a promoción que desenvolvamos debe ser sempre libre, gratuíta e continuada no tempo. Que os libros elixidos deben ser adecuados á idade e capacidade de comprensión das persoas destinatarias e que deben posuír calidade literaria. Recoméndase, ademais, que sexan textos completos e non fragmentos, e que as experiencias poidan ser compartidas e comunicadas (que a lectura non se reduza só ó acto individual). Na mesma liña, para desenvolver boas prácticas, debemos evitar presentar libros que xa teñan sido usados con outros fins ou que non conecten coas destinatarias. Asemade, debemos obviar a incorporación de premios ou castigos ou a esixencia de traballos ulteriores fóra da propia animación (Cerrillo et al., 2002).

Por último, semella de obrigada inclusión un apunte a este respecto, pois do inicio deste traballo podería deducirse que se conciben as TIC como o inimigo da práctica da lectura ociosa e voluntaria, cando en realidade poderían ser o seu compañeiro inseparable. O profesorado debe aproveitar a oportunidade de incorporar as tecnoloxías nas súas actividades de promoción lectora pola motivación que xeran no alumnado (Yubero e Larrañaga, 2013). Existen infinitos recursos na rede sobre lectura e educación (Rodríguez

Rodríguez (2005); Rovira (2016)) que poden axudarnos a amosar ó noso alumnado que as pantallas son, ademais dun espazo de ocio, un lugar para o traballo, a información, o coñecemento, a investigación e a lectura (Yubero e Larrañaga, 2013).

Reflexionar sobre mediación lévanos, inevitablemente, a falar de **LIX**. O certo é que, en moitos casos, o fracaso na creación de hábitos lectores pasa polo feito de que a selección de lecturas que se ofrece ás destinatarias non son adecuadas para o seu nivel de desenvolvemento e as súas capacidades cognitivas ou teñen pouca vinculación cos seus intereses (Roig Rechou, 2012).

A mediadora ten a obriga de coñecer a LIX e de gozala tanto ou máis que a literatura adulta, pois non caben mellores recomendacións de lectura que aquelas derivadas do coñecemento directo e crítico das obras que se pretenden facilitar ó alumnado (Cerrillo et al., 2002; Butlen, 2005; García Padrino, 2005). Á hora de seleccionar definitivamente unha lectura, o criterio imprescindible, superada a dependencia da LIX do adoutramento e a pedagogía, é o da calidade literaria do texto (entendido nun dobre sentido: como bondade literaria e como capacidade para desenvolver a competencia literaria da lectora ou lector). Ademais, é fundamental ter moi presentes as características psicolóxicas e sociais da futura lectora, así como o seu nivel de lectura e de comprensión lectora (Cerrillo et al., 2002).

Con respecto á eterna dúbida da pertinencia dun **canon** de lecturas, semella acertada a postura de Machado (2002) cando sinala que

de la misma manera que no debe existir una lista de libros prohibidos, no debe haber una lista única de libros seleccionados. Cada padre o maestro, cada bibliotecario o docente tendrá que hacer su selección personal. Lo que importa es que conozca lo que ha seleccionado y sepa por qué lo elige. La única exigencia fundamental es que lea (p. 58).

Ineludible pechar este apartado liberando ó profesorado dunha parte da responsabilidade ou, polo menos, proporcionándolle un apoio substancial nesta dificultosa tarefa da creación de hábitos lectores. Multitude de estudos confirman a relación existente entre o **hábito lector familiar** e o hábito lector individual: posuír libros no fogar, o hábito lector dos ascendentes ou a lectura de contos ás nenas e nenos relaciónanse cun bo hábito lector (Izquierdo, Sánchez Martín e López Sánchez-Casas, 2019).

Unha das mellores estratexias de animación á lectura é, precisamente, que as persoas adultas significativas para a nena ou o neno lle conten e lean historias e compartan con elas a lectura desde a infancia máis temperá, pois isto marcará nun grao determinante a motivación que presentarán para ler no futuro (Cerrillo et al., 2002). Ademais, involucrar ás familias no proceso de desenvolvemento de hábito lector levado a cabo nas escolas reporta sistematicamente resultados moi positivos (Bento e Balça, 2016; Martínez Díaz, 2019; Izquierdo et al., 2019). Malia isto, non podemos esquecer que, aínda que a familia e a escola constitúan a base fundamental para a adquisición da lectoescritura e neste sentido

compartan responsabilidades, a carga recae totalmente na escola nos contextos de pobreza, vulnerabilidade social e baixo capital cultural, onde a familia e a comunidade brindan pouca axuda para adquirir esa aprendizaxe (Márquez Jiménez, 2017).

3. O perfil lector do alumnado de último curso do Grao en Mestra/e de Educación Primaria da USC

3.1. Finalidades da investigación

A investigación que aquí se expón ten como **propósito** analizar o perfil lector do alumnado de cuarto curso do Grao en Mestra/e de EP no ano 2019/2020, afondando nos dous roles presentados anteriormente: a mestra como suxeito lector e a mestra como mediadora de lectura, así como a relación de ambos papeis coa formación recibida ó longo dos catro anos de estudos universitarios. Os obxectivos principais son: coñecer a situación do hábito lector das alumnas e os alumnos tras a súa formación inicial, analizar o suxeito lector predominante a partir das lecturas que declaran, coñecer o seu grao de preparación e compromiso coa futura tarefa de mediación en lectura e investigar a súa percepción da educación lectora recibida desde as distintas materias do Grao.

A **hipótese** fundamental é que o estudantado non está preparado para exercer con éxito o labor da mediación en lectura no seu futuro traballo como docente. Isto basearíase nunha escasa existencia de lectores frecuentes entre o alumnado, sumada á ineficacia do Grao na tarefa de potenciar a relación persoal do alumnado coa lectura e a ínfima atención á educación lectora (animación e promoción lectora, creación de hábito lector, xestión de bibliotecas, coñecementos de LIX...) no plan de estudos e na docencia recibida.

Búscase, pois, confirmar os resultados de investigacións anteriores con respecto ós pobres hábitos lectores do futuro profesorado (Larrañaga e Yubero, 2005; Larrañaga et al., 2008; Vera Valencia, 2017), así como profundar na investigación da mestra como lectora e como mediadora (Munita, 2013; Granado e Puig, 2014a, Dueñas et al., 2014). Asemade, ábrese a liña de investigación sobre as dificultades da formación inicial na creación de lectores competentes con fortes conviccións respecto á relevancia da lectura (presente en Granado e Puig, 2014b) e posibles alternativas para mellorar estas carencias.

3.2. Metodoloxía de investigación

3.2.1. Análise do cuestionario

Para a recollida dos datos utilizouse a técnica da enquisa telemática, por ser a única opción viable e segura baixo as medidas do estado de alarma. Elaborouse un cuestionario para ser compilado de forma individual polas participantes no estudo e na súa construción

tivéronse en conta multitude de investigacións previas sobre hábitos de lectura e sobre o profesorado como suxeito lector.

Para a primeira sección da enquisa (Anexo I), realizouse unha adaptación do “Cuestionario de hábitos lectores” (Larrañaga et al., 2008), instrumento usado no *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*, cuxa validez foi sobradamente probada pola súa ampla utilización en investigacións deste campo. Do cuestionario seleccionáronse aquelas preguntas útiles para delimitar o número de alumnas neste grupo pertencentes a cada tipoloxía lectora: *lectoras habituais* (LH; lectoras competentes, con hábito lector forte), *lectoras ocasionais* (LO), *non lectoras* (NL) e *falsas lectoras* (FL; *non lectoras* que distorcen a súa imaxe para aproximarse a un ideal social de lectura ó que non se adscriben), tendo en conta os criterios da frecuencia do acto lector e número de lecturas realizadas ó longo do último ano (Larrañaga e Yubero, 2005; Larrañaga et al., 2008).

Considerouse relevante a situación actual de confinamento, e a conseguinte restrición das liberdades, por existir a posibilidade do aumento da dedicación á lectura ante a falta de alternativas de ocio, o cal falsearía de maneira considerable os resultados. Para evitalo, incluíuse unha pregunta a este respecto (Pregunta 4, Anexo I), que inquire ás enquisadas se o seu hábito lector aumentou durante o estado de alarma. No caso de responder afirmativamente, a Pregunta 5 fórmase en pasado (“[...] canto lías, no teu tempo libre e de maneira voluntaria, *antes da corentena?*”). Se, pola contra, se responde negativamente, o enunciado límitase a “[...] canto les, no teu tempo libre e de maneira voluntaria?”.

A segunda sección (Anexo II) dedicouse a definir o perfil lector das futuras mestras a partir das tres últimas lecturas que realizaron. Para este apartado preparouse unha adaptación do estudo de Granado e Puig (2014a) que, neste caso, diferencia de maneira exclusiva as lecturas persoais (voluntarias e libres) das profesionais (esixidas polos estudos do Grao), por considerarse que na diferenciación proposta por estas investigadoras subxace unha identificación das lecturas persoais coa novela e as lecturas profesionais co ensaio, cando non sempre é (nin debe ser) así.

A terceira sección (Anexo III) nace da intención de coñecer a percepción do alumnado sobre a súa preparación actual para afrontar a tarefa da mediación en lectura nun futuro próximo, así como a súa valoración do ensino recibido ó longo dos catro anos de estudos universitarios no campo da educación lectora. As cuestións xorden de liñas propostas en diversos estudos (Munita, 2013; Granado e Puig, 2014b) adaptadas en base ó marco de referencia proposto.

O último apartado (Anexo IV) pretende afondar na figura da mestra como mediadora de lectura a partir dos libros de LIX que as enquisadas citan como posibles para ser utilizados na súa futura práctica docente, adaptando novamente a idea de Granado e Puig (2014a) ó contexto específico da LIX, por considerarse que do segundo epígrafe deste traballo pode

deducirse a necesidade imperiosa de coñecer en profundidade a LIX para poder ter éxito na tarefa da mediación en lectura.

3.2.2. Participantes

Polos obxectivos da investigación, relacionados coa situación do hábito lector das futuras mestras ó remate da formación inicial e, sobre todo, coa preparación destas para exercer a tarefa da mediación en lectura, considerouse que era óptimo aplicar o cuestionario unicamente ó alumnado de último curso (126, segundo o alumnado inscrito para a realización do Practicum II, obrigatorio no segundo semestre de 4º do Grao en Mestra/e de EP da USC).

3.2.3. Procedemento

A enquisa foi creada na plataforma *Microsoft Forms*, cuxas opcións de formato eran, de entre as plataformas gratuítas estudadas, as que mellor se adaptaban ás necesidades do cuestionario. Unha primeira versión do mesmo foi enviada á profesora titora deste traballo para asegurar a súa claridade e adecuación, así como a un pequeno grupo de alumnas de último curso do Grao en Mestra/e de Educación Infantil para que sinalasen calquera dificultade á hora de cubrila.

Aplicadas as suxestións achegadas, tanto pola titora como polo grupo mostra, e confirmado o seu correcto deseño e formato, procedeuse ó seu envío ás 126 potenciais participantes no estudo a través da aplicación de telefonía móbil *WhatsApp*. O cuestionario estivo activo durante tres días, desde o domingo 10 de maio ás 14:00h ata o mércores 13 de maio ás 14:00h, cando se detectou que non se rexistraran novas colaboracións nas últimas vinte e catro horas.

3.3. Análise e discusión dos resultados

Para a análise dos datos utilizáronse as ferramentas da propia plataforma *Microsoft Forms* xunto ás da aplicación *Microsoft Office Excel*. Das 126 persoas que recibiron a enquisa, foron 100 quen accederon a cubrila, o que supón unha participación de case o 80% do alumnado. Das 100 participantes, 75 foron mulleres, cunha media de idade de 22 anos. No sucesivo obviaranse as diferenciacións por sexo ou idade, por considerar que a mostra ten un nesgo demasiado considerable como para obter conclusións significativas nestes dous eidos.

3.3.1. Análise de datos de “A mestra como lectora”

Hábito lector, ou canto len as futuras mestras

Cómpre iniciar a análise por unha premisa fundamental: **o gusto pola lectura** que declaran as futuras mestras enquisadas. Máis do 70% das mesmas acha un gozo considerable no acto de ler, pois declaran que ler lles gusta *algo* (36%) ou *bastante* (36%). Tan só o 16% sinala que a lectura lle gusta *moito*, porcentaxe moi próxima a aquel grupo de alumnado que indica que, pola contra, ler lle gusta *pouco* (12%). Ningunha das persoas enquisadas sinala que a lectura non lle guste *nada*.

Mais da metade das persoas participantes (57%) aumentaron o tempo que dedican á lectura durante o estado de alarma pero, como xa se indicou, tívose en conta na recollida dos datos que estes corresponderan á rutina previa ó confinamento. A nivel anecdótico, por non ser este o tema central de discusión, cabe sinalar que aquelas persoas que non aumentaron o tempo que dedican á lectura voluntaria durante a corentena son, maioritariamente (75%), lectoras ocasionais (só len *algunha vez ó mes* ou *algunha vez ó trimestre*). Aquelas que si o aumentaron son, principalmente (56%), lectoras habituais (len *todos ou case todos os días* ou *unha ou dúas veces por semana*), é dicir, a lectura xa ocupa de maneira cotiá unha parte importante do seu tempo de ocio. Ó aumentar o mesmo, aumenta a dedicación á lectura. Isto vai en liña co recollido no *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*, posto que case o 80% dos tipificados como *lectores habituais* “afirman no leer más por falta de tiempo” (Larrañaga et al., 2008, p. 63).

No tocante ó **tempo dedicado á lectura voluntaria**, advertimos que tan só o 13% do alumnado participante le todos os días, porcentaxe inferior á obtida noutros estudos semellantes (30% en Larrañaga et al., 2008; 29,1% en Caride et al., 2018). Case o 30% declara ler varias veces por semana e a suma de ambas porcentaxes (42%) representa as *lectoras habituais*. As *lectoras ocasionais* constitúen o 41% do total, sumando a aquelas persoas que indican ler algunha vez ó mes (33%) e algunha vez ó trimestre (8%). Do mesmo modo, aquelas que sinalan non ler case nunca ou nunca son *non lectoras* e suman o 17% do total (Figura 1, Anexo V).

Valorando a variable do **volumen de lecturas ou libros lidos ó longo do último ano** e seguindo a Larrañaga (2005), achamos que case o 40% das persoas enquisadas son *non lectoras* (len entre cero e dous libros ó ano). Son *lectoras ocasionais* (entre tres e dez libros) o 49% e só o 13% do alumnado pode ser considerado *lector frecuente* (máis de dez libros ó ano) (Figura 2, Anexo V). A evidente discordancia entre os datos inmediatamente anteriores e estes, frecuente neste tipo de estudos pola problemática da desexabilidade social da lectura e o autoengano (exposta no punto 2.3.1, p. 14), fai preciso realizar un cruce de ambas variables e codificar as catro tipoloxías lectoras previamente sinaladas: *lectoras habituais* (LH), *lectoras ocasionais* (LO), *non lectoras* (NL) e *falsas lectoras* (FL). Esta última

categoría é empregada naqueles casos nos que os datos facilitados para unha das variables contradinse de maneira evidente cos aportados para a outra (por exemplo, se a persoa enquisada sinala que le todos os días pero que leu unicamente un libro ó longo do último ano) (Larrañaga e Yubero, 2005).

O cruce de ambas variables ofrécenos a **tipoloxía lectora definitiva** deste grupo de futuras mestras, amosando unha realidade desesperanzadora (Figura 3, Anexo V). As LH, as competentes, tipoloxía á cal deberían adscribirse todas as mestras de EP segundo o estudado e reflectido no epígrafe anterior que enmarca este estudo, redúcense a un escasísimo 13%. As LO forman a porcentaxe maior (45%), moi preto do 42% que non le, sumando NL e FL. Os datos coinciden cos rexistrados en estudos previos, pois todos eles detectan un predominio das LO e unha ampla porcentaxe de NL (Vera Valencia, 2017; Larrañaga e Yubero, 2005; Larrañaga et al., 2008).

As porcentaxes de distribución en cada cruce (Táboa 1, Anexo V) supoñen que só un 48% realiza unha resposta concordante entre as variables “tempo dedicado á lectura voluntaria” e “número de libros lidos ó longo do último ano” (porcentaxe moi próxima á rexistrada por Larrañaga e Yubero, 2005), confirmando a problemática da desexabilidade social da lectura e o autoengano previamente indicada. As futuras docentes enquisadas son conscientes de que deberían ser lectoras, e pretenden convencer (ou convencerse) de que efectivamente o son, pero máis da metade potencian unha valoración positiva do seu hábito lector que non encaixa coa realidade.

Lecturas declaradas, ou que len as futuras mestras

Nunha nota máis positiva, e aínda que isto podería deberse ó confinamento, máis do 60% das persoas enquisadas atopábanse **lendo algún libro no momento da realización da enquisa** (o 92% das LH, o 71% das LO, o 48% das FL e o 30% das NL). Trinta e oito das referencias recollidas corresponden a novelas, vinte e dúas son ensaios e dúas son libros de poesía. Existe ampla variedade entre as lecturas sinaladas e só aparecen repetidos *El mundo amarillo* (Albert Espinosa) e *El monje que vendió su ferrari* (Robin Sharma), ambos ensaios de autoaxuda, e *La sombra del viento* (Carlos Ruiz Zafón) e *Cómo ser feliz* (Eva Woods), novelas.

É precisamente o ensaio de autoaxuda un dos formatos reiterados, xunto ó ensaio de temática feminista (*Mulleres e poder, Cómo ser mujer, La mujer moderna y sus derechos...*). Son escasas as lecturas de “canon académico” ou “clásicos” (1984, *El perfume, Orgullo e Prexuízo...*) e aparecen maioritariamente *best-seller* e libros recentes. Só sete das lecturas foron realizadas nunha lingua distinta ó castelán (cinco en galego e dúas en inglés) e unicamente tres están relacionadas de maneira directa coa Educación.

Con respecto á solicitude de citar as **tres últimas lecturas realizadas**, sinalando se estas foron realizadas libremente ou por esixencias da titulación, unicamente setenta

persoas sinalaron as tres que se solicitaban (Táboa 2, Anexo VI). Once non nomearon ningunha e oito citaron tan só unha (de maneira recorrente, unha que sinalaban como obrigatoria para os estudos de Grao). Sabemos que o lector competente, aquel que ama a literatura, goza tamén do acto de compartir as súas lecturas cos demais, polo que o feito de obviar as últimas tres lecturas, sexa por incapacidade para facelo ou por desidia ante a enquisa, sinala unha relación moi débil coa lectura (Machado, 2002; Larrañaga e Yubero, 2005; Détrez, citado por Granado e Puig, 2014a).

Á hora de recuperar e clasificar as lecturas, suprimíronse aqueles títulos dos cales a persoa enquisada eludiu se era unha lectura voluntaria ou obrigatoria, así como aquelas nas que se apreciaba unha evidente confusión (por exemplo, “*Plenilunio*, de *Carlos Ruiz Zafón”). Finalmente, a listaxe completa obtida conta con 242 referencias, das cales a práctica totalidade foron realizadas de maneira voluntaria (216). Entre as LH achamos tan só unha referencia a lectura obrigatoria, mentres que as LO e as FL fan referencia con maior frecuencia a estas lecturas entre as últimas tres realizadas (Táboa 3, Anexo VI).

Seguindo o sistema de categorías elaborado por Chartier (citado por Granado e Puig, 2014a), achamos uns resultados semellantes ós rexistrados en investigacións previas (Granado e Puig, 2014a) (Táboa 4, anexo VI). O maior número de referencias corresponde á “Literatura e ficción de uso persoal”, aínda que se rexistra unha cantidade considerable (superior á rexistrada na investigación previamente citada) de títulos nas categorías “Cultura xeral de uso profesional” e “Cultura xeral de uso persoal”. Poderíamos concluír que este grupo de mestras non asocia de forma tan exclusiva “ler” ou “lectura de libros” con lectura literaria, algo que si fora apreciado en investigacións previas (Munita, 2012; Granado e Puig, 2014a), e que podería denotar un compromiso ou interese grande pola futura profesión, xa que aparecen moitas referencias a obras directamente relacionadas co ámbito da educación e as escolas (*La nueva educación, Aprendiendo a obedecer, La emoción de aprender...*).

A obra máis lida polo alumnado é precisamente o ensaio *La nueva educación* (sete referencias), amplamente coñecido e publicitado, sinalado sempre como lectura voluntaria, seguido dos libros da colección de *Harry Potter* (cinco referencias), tamén voluntarios. Aparecen ademais citados de maneira recorrente tres ensaios, sinalados como obrigatorios: *Otra idea de Galicia* (3), *El diablo de los números* (3) e *El tío Petros y la Conjetura de Goldbach* (3). O primeiro foi de obrigatoria lectura para a quenda de tarde da materia “Ensino e Aprendizaxe das Ciencias da Natureza e das Ciencias Sociais na Educación Primaria”, no primeiro cuadrimestre deste mesmo curso académico. Os dous seguintes foron esixidos para a materia “Ensino e Aprendizaxe da Xeometría” en maio de 2019.

Os autores máis lidos polo alumnado enquisado son, segundo o número de referencias: César Bona (11), Javier Castillo (9), Elísabet Benavent (8), J.K. Rowling (5), Paulo Coelho (4) e Defreds (4). Mantense a liña marcada pola “lectura que sinalan estar lendo no

momento da enquisa”, cun predominio absoluto dos *best-seller* de lectura sinxela e escasa calidade literaria, seguidos polo ensaio de temática feminista, cunha ausencia considerable de clásicos ou títulos de autores consagrados.

Asemade, esta mostra do perfil lector do futuro profesorado galego amosa unha realidade difícil e preocupante: máis do 85% das lecturas declaradas foron realizadas en lingua castelá. Apréciase un escasísimo uso do galego como lingua de lectura (vinte e cinco obras, das cales sete son traducións e dezoito obras orixinais de autores galegos) e unha tímida presenza de lecturas en lingua estranxeira (sete en inglés e dúas en portugués).

3.3.2. Análise de datos de “A mestra como mediadora”

Non podemos esquecer que, como quedou reflectido no marco de referencia, o hábito lector do profesorado influencia de maneira considerable o seu futuro rol na mediación en lectura (Munita, 2013). Algo que non se entende facilmente se pode explicar e, ademais, xa temos sinalado como a transmisión do entusiasmo pola lectura é máis un acto de “contaxio” que de “ensino”. Afortunadamente, a inmensa maioría do alumnado enquisado comparte esta visión, pois o 78% do alumnado considera que o seu hábito lector individual influirá *moito* ou *bastante* no hábito lector que logrará desenvolver no seu futuro alumnado (Figura 4, Anexo VIII). Ademais, un abafador 97% do alumnado enquisado considera que desenvolver hábito lector no alumnado é unha tarefa *bastante* ou *moi* importante para o profesorado que exerce na EP (Figura 5, Anexo VII). Ante este escenario, cabería preguntarse se o alumnado é realmente consciente do seu deficitario hábito lector individual. Se consideran que a súa relación coa lectura afectará a que consigan que o seu alumnado lea e, ademais, aprecian como fundamental lograr que efectivamente o seu alumnado o faga, as dificultades para conxugar isto co seu hábito lector son máis que obvias.

De feito, poderían ser xa conscientes das inmensas dificultades que presentarán para lograr o inescusable obxectivo de formar alumnado lector, posto que ningunha das persoas enquisadas se declara *moi* preparada para afrontar esta tarefa tras a formación inicial recibida. Máis da metade (51%) séntense *nada* ou *pouco* preparadas, o 30% *algo* e o 19% *bastante* (Figura 6, Anexo VII), datos máis pesimistas que os recollidos nun estudo semellante (Granado e Puig, 2014b), realizado con 88 estudantes tamén de último curso do Grao. A distribución por tipoloxías destas porcentaxes tira uns resultados consistentes coas conclusións de Munita (2013) sobre a importancia do percorrido lector para a correcta inserción na aula da lectura e a literatura. As LH son, en porcentaxe, as que se consideran a si mesmas mellor preparadas para a tarefa (un 61,54% síntese *algo* ou *bastante preparada* e ningunha se sente *nada preparada*) e as FL e NL son as que menos preparadas se senten (o 55% das FL e o 85% das NL síntese *nada* ou *pouco preparada*) (Táboa 5, Anexo VII).

Afondar na preparación do futuro profesorado para o exercicio da mediación en lectura non é sinxelo, pois é unha tarefa intimamente ligada á práctica cotiá nas aulas. Munita (2013) optou por recoller información en tres ámbitos: coñecemento do sistema literario, concepción da lectura e perspectivas de acción para achegar esta ó alumnado (que inclúen especialmente o uso da propia experiencia lectora e a transmisión da relación afectiva coa literatura). Nesta ocasión, seguindo a Machado (2002), optouse por unha medida máis tanxible e facilmente adaptable ó formato de enquisa: os coñecementos de LIX.

Na liña de enlazar os roles de lectora e mediadora das docentes coa súa formación inicial, preguntouse inicialmente ó futuro profesorado en que medida cursar o Grao lle axudara a coñecer títulos de LIX para ser utilizados na súa práctica docente. Máis da metade indicou que a formación inicial axudara *pouco* ou *nada*, e só o 16% considera que foi *bastante* ou *moi* útil para achegarse á LIX (Figura 7, Anexo VII).

A continuación, a semellanza da cuestión sobre as últimas lecturas realizadas, solicitouse ó alumnado enquisado que citara **tres libros de LIX** que podería utilizar na súa práctica docente. Nesta sección apréciase unha participación moito máis tímida á rexistrada ante as propias lecturas. Tan só 49 das enquisadas son quen de citar tres libros. Por porcentaxe, son as LH quen máis libros sinalan (máis do 75% inclúen as tres) e, ademais, estas indican títulos completos correctos e son capaces de sinalar tamén a autoría, ausente na maioría das referencias do resto de tipoloxías lectoras, onde ademais se aprecian continuas confusións. Case o 70% das NL non sinala ningunha obra (Táboa 6, Anexo VII). Os resultados apoian novamente as conclusións de Munita (2013) sobre como a bagaxe lectora das mestras afecta de maneira significativa á competencia para o exercicio da mediación en lectura: a maior e máis consolidado hábito lector, máis e mellor coñecemento da LIX.

Para a recollida dos títulos, seguíronse os mesmos criterios do apartado das últimas lecturas, obtendo 166 referencias das cales a maioría (121) son sinaladas como voluntarias. Isto coincidiría co sinalado anteriormente respecto da escasa eficacia do Grao na tarefa de amosar posibles lecturas de LIX ó futuro profesorado. Certamente, das 166 referencias seleccionadas non todas poden ser consideradas válidas, posto que a pregunta sinalaba especificamente “obras de LIX para a túa futura práctica docente” e moitas delas non se axustan a alumnado lector entre 5 e 12 anos. Non cabe dúbida de que as idades recomendadas son meras orientacións, e desde as aulas de primaria poden traballarse contos da etapa infantil, ou nos últimos cursos introducirse obras recomendadas para “máis de 12 anos” (todo dependerá da competencia lectora e a madurez do alumnado), polo que excluimos só aqueles considerados moi alonxados das posibilidades reais dunha aula de primaria (como *Novela de ajedrez*, de Stefan Zweig), obtendo finalmente 154 títulos. Aínda así, é preocupante que tan só 79 dos títulos recollidos se axusten exactamente ás idades do alumnado da etapa na cal exercerá este grupo de futuro profesorado.

As lecturas máis citadas polas futuras mestras son o clásico *O principião* (9) e os contos, recomendados para os 3-4 anos, *O monstro de cores* (11), *Elmer* (7) e *Artur e Clementina* (5). Os autores máis presentes son, daquela, Antoine de Saint-Exupéry, Ana Llenas, David Mckee e Adela Turín, autores, respectivamente, das catro obras máis veces sinaladas. No quinto posto aparece a consolidada autora de LIX galega Fina Casalderrey. Aprécianse, pois, unha gran cantidade de álbums ilustrados moi publicitados e de uso habitual na Educación Infantil (61), así como considerables referencias a libros eloxiados no ámbito da coeducación (*Pioneiras, Con Tango son tres, Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes...*). Apenas aparecen clásicos (*Peter Pan, Fábulas de Esopo...*) ou autores consagrados da LIX, como Roal Dahl (4). Isto denota un coñecemento moi limitado deste tipo de literatura, repetindo sistematicamente varios títulos notoriamente comerciais que pouco se axustan á realidade das aulas de primaria.

Na liña marcada polas “últimas tres lecturas realizadas”, mantense a presenza maioritaria do castelán entre os títulos sinalados, aínda que neste caso máis do 30% das lecturas (56 das 154) foron citadas en galego (28 orixinais e 28 traducións). Ademais, só aparecen catro obras de poesía e non se cita ningunha obra dramática, polo que se advirten posibilidades escasas de achegar ás aulas tipoloxías variadas, algo fundamental para fomentar o hábito lector se temos en conta que non todo o alumnado terá os mesmos intereses.

3.3.3. A relación entre os roles lector/mediador do futuro profesorado e a formación inicial

Certamente, os desesperanzadores resultados analizados nos apartados anteriores seguen a liña das investigacións previas e non se rexistran melloras ó longo dos anos. Cómpre comezar a buscar unha certa parte de responsabilidade nas carencias da formación inicial, partindo tal vez da cuestión: “Qué debiera ocorrer en los años de formación inicial docente para provocar “rupturas” en los precarios o nulos bagajes de lectura de muchos de los estudiantes?” (Munita, 2012, p. 199). De entrada, sabemos que a formación inicial actual fracasa na tarefa de achegar ó alumnado á lectura, pois o 57% considera que o seu interese pola mesma medrou *pouco* ou *nada* ó longo dos seus estudos (Figura 8, Anexo VIII). Ademais, o 72% sinala que a formación en educación lectora estivo *pouco* ou *nada* presente no Grao (Figura 9, Anexo VIII). Aventurando estes resultados, ofreceuse ás enquisadas un espazo para sinalar os cambios que elas considerarían precisos para afrontar as carencias detectadas. Cincuenta e sete futuras docentes achegaron as súas valiosas e argumentadas reflexións (Anexo IX).

O futuro profesorado coincide en que é fundamental outorgarlle á lectura maior presenza na formación inicial da que ten actualmente. Para lograr este obxectivo, a reivindicación xeneralizada é “*engadir algunha asignatura [sic] referente á lectura*” (E81NL) ou, máis especificamente, “*centrada no desenvolvemento do hábito lector e na literatura infantil*”

(E13LO). Varias sinalan que dita materia debería ser “*de carácter obrigatorio*” (E7LH), posto que “*só hai unha asignatura [sic] que se adica plenamente a iso [...] e é OPTATIVA*” (E99LH). A conciencia sobre o escaso peso no plan de estudos dos aspectos relacionados coa lectura tamén está presente: “*Soamente tivemos una [sic] materia de lingua castelá e outra de lingua galega [...]. En cambio tivemos dúas materias de ciencias experimentais, dúas de sociais e unha de naturais. Non sei por que hai tanta diferenza de horas*” (E90LO).

Outras estudantes consideran que, máis aló de introducir unha nova materia, o que debería existir no Grao é “*unha maior transversalidade da lectura*” (E91LH), polo que “*debería abordarse este tema en todas as materias, non só delegar dita ensinanza ás materias de lingua Galega / castelán [sic]*” (E93LO). Pola contra, existe alumnado que considera que o cambio preciso é que “*nas materias relacionadas co estudo das linguas [...] debería ter máis presenza o fomento da lectura*” (E16FL).

A outra petición común é ofrecer máis lecturas de LIX, cunha serie de reivindicacións moi na liña das carencias advertidas na investigación. O alumnado solicita que se nos presenten “*listaxes de libros que realmente funcionen no día a día nas aulas*” (E39FL), que vaian “*moito máis alá dos clásicos*” (E96LO), sexan “*de diferentes tipoloxías*” (E86LO) e estean “*sobre todo en galego*” (E74LH). Ademais, teríalles gustado coñecer técnicas para “*elixir literatura apropiada para o alumnado*” (E10LO) e “*estratexias efectivas para [...] fomentar o gusto por ler*” (E65FL). Varias sinalan que “*poderían recomendar en todas as materias da carreira diversas lecturas infantís e xuvenís para traballar co alumnado e non limitarse só a ensinar os contidos teóricos da materia*” (E93LO), medida que non semella tan dificultosa de implementar e que podería dar grandes resultados.

Por último, varias eloxian aquelas materias e docentes que introduciron a lectura como parte do traballo (“*compartir gustos lectores (actividade realizada con María José Caamaño)*” (E12LO), “*búsqueda [sic] de contos (como fixemos en ed. Emocional)*” (E54LH), “*moi interesante a materia na que traballamos co libro Outra idea de Galicia* (E11LO)...), do que poderíamos deducir que estas iniciativas si son útiles e, ademais, valoradas. Na liña do fomento do propio hábito, aparecen propostas como “*es deber de los docentes insistir en que los alumnos buceen en las bibliografías*” (E37FL). “*propiciar que se lean libros relacionados [coas] materias para dar paso á reflexión individual*” (E52LO) ou “*propoñer lecturas optativas e falar de lecturas propias*” (E45FL).

4. Conclusións

Os resultados obtidos e analizados na investigación coinciden coa liña marcada polos estudos previos presentados no marco de referencia. Sabemos, polo tanto, que este grupo de futuro profesorado non é unha excepción no horizonte xeral de docentes cunha

traxectoria lectora e un perfil lector actual preocupante. Estes aspectos aventuran un futuro lector moi incerto e, debido a isto, é probable que o seu compromiso e éxito na tarefa da formación de lectores se vexa altamente comprometido.

As mestras len pouco e, incluso aquelas que si presentan un forte hábito lector, centran fundamentalmente o seu consumo en *best-sellers* recentes, de ampla difusión mediática e calidade literaria a miúdo dubidosa, case exclusivamente en castelán e dunha mesma tipoloxía (narrativa). Este aspecto podería considerarse un “mal menor”, se atendemos ó feito de que máis do 40% do alumnado enquisado non le practicamente nada. Aínda así, desde a responsabilidade e o compromiso coa profesión docente xa non cabe o “toda lectura é lectura”. Para a poboación xeral ler é un hábito desexable pero, ante todo, optativo. Nese caso non caberían consideracións “elitistas” ou “academicistas” e xuízos ante o gusto ou non pola “alta literatura”. Porén, para o futuro profesorado, como recollía Tovar (2009), ler non é xa unha opción, é unha obriga. Sendo a súa responsabilidade o feito de abrir a experiencia literaria ó seu alumnado, é imprescindible que constrúan percorridos lectores moi amplos, con estilos e tipoloxías diversas (Munita, 2012). Neste colectivo a condición de ler é necesaria, pero non xa suficiente, e deberíamos esixir (e, polo tanto, esixirnos a nós mesmas) un corpo de mestras e mestres con interese e gusto pola literatura, competente e capaz de transmitir a súa paixón e enrolar ás súas alumnas e alumnos no mundo da lectura.

Como temos demostrado, isto non se está a cumprir no caso desta mostra de alumnado a piques de obter o título habilitante para o exercicio da profesión docente, e no relativo á busca de responsabilidades, indubidablemente as propias docentes son as primeiras. Son conscientes da importancia de fomentar a lectura no alumnado e tamén de como o seu hábito lector individual afectará nesta tarefa, ou polo menos así o reflicten nos cuestionarios. Non obstante, nin len nin coñecen de maneira suficiente LIX de calidade, que nun futuro será a ferramenta fundamental para lograr atraer ó alumnado á lectura. Tal vez indagar sobre a súa preocupación a este respecto tería sido unha boa ampliación da investigación.

Cabería buscar máis culpables e, desde logo, a seguinte sería a estruturación da formación inicial, obsoleta e ineficaz en infinidade de aspectos. Como sinala unha das enquisadas “*o hábito lector non se fomenta nesta carreira en ningún aspecto*” (E52LO). As bibliografías son simples adornos e as lecturas nin se recomentan nin se inclúen como parte obrigatoria das programacións. A preocupación pola lectura non é transversal, non existen materias específicas deste campo e as materias propiamente lingüísticas deben facer fronte a programacións amplísimas que impiden unha dedicación maior ó hábito lector, tanto das propias mestras como do seu futuro alumnado. É preciso comezar a esixir que a formación inicial aborde de maneira explícita a tarefa de incidir na identidade lectora e de formador de lectores do futuro profesorado (Granado e Puig, 2014a).

Ben é certo que a “culpa” tal vez non poidamos buscala a pequena escala. Manguel (2002) sostén que as campañas gobernamentais de promoción da lectura son pura hipocrisía porque “cualquier gobierno prefiere un pueblo estúpido a uno inteligente”. Sinala que o ser humano teme ó coñecemento, xa que “es muy difícil vivir en la ambigüedad, en la tensión que crea una pregunta que no tiene respuesta [...]. Y es justamente eso lo que la literatura propone constantemente”. A sistemática degradación da consideración social das humanidades, daquilo que invita a pensar, vai da man da caída da literatura, e podería tamén explicar por que as persoas coa responsabilidade de gardar e transmitir o coñecemento ás futuras xeracións, as mestras, non a manteñen como prioridade.

Conclúo, pois, que as hipóteses iniciais sobre as dificultades das futuras mestras para exercer con éxito o labor da mediación en lectura confirmáronse rotundamente e que a situación visibilizada neste estudo é altamente preocupante. Os cambios que precisa o Grao para responder ás necesidades reais da escola actual van máis aló do que aquí se expón, mais este pode ser un bo punto de partida: aínda que os problemas a solucionar sexan amplos, é preciso comezar canto antes unha campaña de concienciación sobre a importancia da lectura. Unha revolución literaria que inclúa todos e cada un dos niveis do sistema educativo, desde as escolas infantís ata as escolas de formación do profesorado. Porque ler “desarrolla la capacidad crítica que impide que el lector se convierta en una víctima más de la cultura hegemónica y el pensamiento único” (Machado, 2002), e todas as persoas temos o dereito (e, na sociedade líquida e sobreinformada actual, case o deber) de adquirir esa capacidade.

Conviría, por suposto, continuar facendo investigacións a este respecto. Considero que unha posible mellora para este traballo sería a realización dun estudo lonxitudinal que analizara o hábito lector dun grupo de futuras docentes desde o momento no que entran a cursar os estudos de Grao ata o seu fin. Sería tamén interesante estudar con varios grupos de docentes en formación o éxito ou fracaso de distintas iniciativas transversais para fomentar o interese e gusto pola lectura e difundir os resultados para comezar así a facer desta unha prioridade na formación inicial. Ademais, creo que existe un punto chave desta investigación que debería ser atendido e explotado adecuadamente: as docentes en formación, que estudan para, nun futuro, dedicarse a crear programacións, coordinar proxectos e ata dirixir centros educativos, teñen unha opinión moi valiosa e argumentada no que atinxe á formación que reciben e os puntos fortes e febles da mesma. Cuestionar ó alumnado respecto dos cambios que levaría a cabo nos seus estudos é importante sempre, mais nas facultades de educación especialmente, polo proveitosas que poden ser as nosas achegas para a mellora dos nosos plans de estudos e porque, ademais, realizar ese tipo de reflexións e avaliacións contribúe enormemente á nosa propia formación.

Finalmente, gustaría sinalar que a realización deste traballo esixiame mobilizar moitas das aprendizaxes adquiridas ó longo do Grao (sobre todo, de busca de bibliografía, redacción e síntese) mais tamén, de maneira importante, acadar outras novas (especialmente, para o deseño da enquisa e a análise dos datos). Axudoume tamén a cementar con argumentos de peso as miñas conviccións sobre o papel insubstituíble da lectura para axudar ó alumnado a acadar o ideal de *chegar a ser quen é* (Lledó, citado por Sanjuán 2011), tal vez o verdadeiro (e único) obxectivo da educación. E, ademais, permitíame confirmar algo que xa auguraba, e que agora podo afirmar con total convencemento: “ser lectora” é unha calidade indispensable para calquera persoa que pretenda dedicarse ó ensino e, como tal, debe fomentarse e esixirse ó longo da formación inicial.

Por último, considero importante sinalar como este TFG proporcionoume a certeza definitiva do meu gusto pola investigación e o traballo académico, sendo este, oxalá, un primeiro e modesto chanzo cara unha futura tese de doutoramento coa que continuar aprendendo sobre educación e sobre a figura (histórica, filosófica, social) da mestra.

5. Referencias bibliográficas

- Alfabetizar (s.d.). En *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado de <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/alfabetizar>
- Álvarez-Álvarez, C. e Pascual-Díez, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Revista OCNOS*, 18(3), pp. 38-47. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.3.2108
- Álvarez Jiménez, R. (2002). Pedagogía de la lectura. *Semestre Económico*. 5(10), pp. 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5248658>
- Basanta, A. (2005). La pasión de leer. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp- 189-201. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-13.html>
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bento, I. e Balça, A. (2016). La promoción de una educación literaria - la familia e el maestro como mediadores de lectura. *Tejuelo*, 23, pp. 63-84. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1771/1518>

- Blanco Martínez, R. (2005). Lectura bien hecha, lectura honesta. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 9-14. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-02.html>
- Boy, G.A. (2013). From STEM to STEAM: toward a human-centred education, creativity & learning thinking. *Proceedings of the 31st European conference on cognitive ergonomics*, pp. 1-7. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2501907.2501934>
- Butlen, M (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp- 139-151. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-09.html>
- Caride, J.A., Caballo, M.B. e Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: Los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Revista OCNOS*, 17(3), pp. 7-18. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp- 53-61. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-05.html>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, España: Editorial Octaedro. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. e Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. e Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Revista OCNOS*, 1, pp. 19-33. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2005.01.02/147
- Coronas, M. (2005). Animación y promoción lectora en la escuela. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 339-355. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-21.html>
- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 9 de julio de 2007, núm. 132, pp. 11.666-11.760. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070709/Anuncio23F6A_es.pdf

- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, do 9 de setembro, núm. 171, pp. 37.406-38.087. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V. e Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos. Canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Revista OCNOS*, 11, pp. 21-43. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16013/la%20lectura%20literaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Feliu Martínez, C. (2004). El programa biblioteca-escuela, un modelo sistematizado y global de fomento del hábito lector. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, pp. 9-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122016>
- FGE (2019). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. Conecta. Recuperado de <http://federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2019.pptx>
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: Una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 37-51. Recuperado de https://www.oei.es/historico/fomentolectura/promocion_lectura_permanente_tarea_educativa_garcia_padrino.pdf
- Garrido, F. (s.d.). *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Recuperado de https://www.academia.edu/28378879/El_buen_lector_se_hace_no_nace_Reflexiones_sobre_lectura_y_formaci%C3%B3n_de_lectores
- Gil Álvarez, R. (2003). La lectura, un sentimiento para compartir: Consejos para transmitir el hábito lector. *Educación y Biblioteca*, 135, pp. 28-33. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118921/EB15_N135_P28-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gimeno, M.J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: El Plan Lector. *Forum Aragón. Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 12, pp. 37-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754485>
- Granado, C. e Puig, M. (2014a). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Revista OCNOS*, 11, pp. 93-112. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05

- Granado, C. e Puig, M. (2014b). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Revista OCNOS*, 13, pp. 43-63. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03
- González Batlle, J. (2015). La hora de lectura. Un espacio para mejorar la comprensión lectora y el hábito lector. *Lenguaje y textos*, 42, pp. 71-78. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lyt042_volumen_completo_0_1.pdf
- Hábito (s.d.). En *Diccionario da Real Academia Galega*. Recuperado de <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/h%C3%A1bito>
- Hábito (s.d.). En *Digalego, Diccionario de galego*. Recuperado de <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/h%C3%A1bito>
- Izquierdo, T., Sánchez Martín, M. e López Sánchez-Casas, M.D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, pp. 157-179. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/33664>
- Larrañaga, E. e Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Revista OCNOS*. 1, p. 43-60. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/viewFile/ocnos_2005.01.04/149
- Larrañaga, E., Yubero, S., Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286756246_Estudio_sobre_los_habitos_de_lectura_de_los_universitarios_espanoles
- Liévano, E., Angulo, T., Rico, C., Marín, P., Bustos, J.C. e Fernández Luna, P. (2008). Estrategias para la transformación del hábito lector, una experiencia con maestros de aula. *Nodos y nudos*, 3(25), pp. 36-45. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1385>
- López Tirado, A. (2013). Importancia de fomentar el hábito de la lectura en la construcción de una sociedad sustentable. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 6(11), pp. 211-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703246>
- Machado, A.M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca, España: Anaya.
- Manguel, A. (10 de enero de 2002). La lectura electrónica es casi contraria a la lectura misma. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/01/12/babelia/1010795950_850215.html

- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 15-35. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005-03.html>
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), pp. 3-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7033701>
- Martínez Díaz, M.M. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: Influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), pp. 103-114. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780>
- Mendoza Fillola, A. (2010a). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, pp. 21-34. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2010b). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Biblioteca Virtual Universal, Universidad de Barcelona*. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 153-167. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005-10.html>
- Munita, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los futuros formadores de lectores. En V. Ruiz y I. Plazaola (eds.). *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*, pp. 189-200. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB127079.pdf>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Revista OCNOS*, 9, pp. 69-87. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (tese de doutoramento). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451#page=100>
- Nazaré, E.A. (2012). A importância do hábito da leitura na universidade. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, 17(2), pp. 365-381. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/846/pdf>

- Nieto, G. (2003). La biblioteca escolar. Un reto educativo. *Revista General de Información y Documentación*, 13(2), pp. 203-223. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=838240>
- OCDE (2018). Marco teórico de lectura. PISA 2018. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Barcelona, España: Quaderns Crema.
- Ortiz, E. (2007). Reaching the habit of Reading for pleasure: A preliminary action research report. *Encuentro*, 17, pp. 57-61. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/10073?show=full>
- Osoro, K. (2000). Biblioteca escolar y hábito lector. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 2, pp. 21-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043928>
- Pennac, D. (2003). *Como una novela*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Pernas Lázaro, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. *Guía para bibliotecas escolares*, Universidade da Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12950/CC-102_art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rasmussen College (2012). *Multitasking. This is your brain on media*. Recuperado de <http://aysegulataman.com/2012/02/11/multitasking-this-is-your-brain-on-media/>. [Consultado o 23-03-2020].
- Rodari, G. (2016). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Rodríguez Rodríguez, M.J. (2005). Más de 100 recursos en internet sobre lectura y educación. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 281-302. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-18.html>
- Roig-Rechou, B.A. (2012). Educación literaria. Literatura infantil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35(3), pp. 362-370. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11769/8393>
- Rovira, J. (2016). Del blog de LIJ 2.0 al *booktuber* en la promoción del hábito lector. *Revista de Estudios Socioeducativos RESED*, 4, pp. 37-51. Recuperado de https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18939/37-51_S.1.3%20RESED%20n4%20LECTURA%20Y%20SOCIEDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Sainz González, L.M. (2005). La importancia del mediador. Una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 357-362. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-22.html>
- Salaberria, R. (1991). ¿Biblioteca de aula o biblioteca escolar? *Educación y Biblioteca*, 3(13), pp. 55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3249492>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Revista OCNOS*, 7, pp. 85-100. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07
- Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 95-120. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-07.html>
- Teixeira, A. (2011). A leitura: un pasaporte para a vida. *Álabe*, 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035559>
- Tovar, R.M. (2009). La formación como lector y escritor. Un reto para el docente. *Educere*, 13(44), pp. 109-116. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1316-49102009000100013
- USC (2019a). Competencias básicas, xerais, transversais e específicas do Grao en Mestre de EP (s) – 63141V03 – 2019/2020. Recuperado de https://www.usc.gal/gl/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=14084eestudio=16968ecodEstudio=16322evalor=9
- USC (2019b). Plan de estudos do Grao en Mestre de EP (S) – G3141V03 – 2019/2020. Recuperado de https://www.usc.gal/es/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=14084eestudio=16968ecodEstudio=16322evalor=9
- Vargas Llosa, M. (2010). *Elogio de la literatura y la ficción*. Fundación Nobel 2010. Recuperado de https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2010/12/07/vargas_llosa.pdf
- Vera Valencia, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, pp. 85-96. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337960781_Reading_motivation_and_reading_habits_of_future_teachers
- Yubero, S. e Larrañaga, E. (2013). El proceso de construcción del hábito lector: Aportaciones desde las TIC. *Lenguaje y textos*, 37, pp. 133-140. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_proceso_de_construccion_del_habito_lector_aportaciones_desde_las_tic._yubero_s._larranaga_e.pdf

Anexo I. Primeira sección da enquisa.

QUE LEN AS FUTURAS MESTRAS?

Estimada compañeira/estimado compañeiro:

Estou a realizar unha investigación para o meu Traballo de Fin de Grao, centrada no perfil lector do alumnado que este ano remata o Grao en Mestra/e de Educación Primaria na USC. O cuestionario que se presenta a continuación é completamente anónimo e de uso exclusivo para fins investigadores. Por favor, responde con total sinceridade. Non hai respostas correctas ou incorrectas, só é preciso que reflectas a túa realidade e as túas opinións. Para completar a enquisa precisarás tan só uns minutos. Moitas grazas de antemán pola túa participación.

* Obligatorio

Nesta sección atoparás preguntas xerais sobre o teu hábito lector.

Adaptación do "Cuestionario de hábitos lectores" (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008).

1. Idade *

2. Sexo *

- Home
- Muller
- Prefiro non responder

3. Gústache ler? *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

4. Aumentou o tempo libre que dedicas á lectura debido ó estado de alarma? *

Si

Non

5. Aparte das túas lecturas para estudar, canto lías, no teu tempo libre e de maneira voluntaria, antes de corentena? *

Todos ou case todos os días

Unha ou dúas veces por semana

Algunha vez ó mes

Algunha vez ó trimestre

Case nunca

Nunca

6. Cantos libros liches ó longo do último ano (2019)? *

Ningún

De 1 a 2

De 3 a 5

De 6 a 10

De 11 a 15

de 16 a 20

De 21 a 50

Máis de 50

7. Estás a ler algún libro neste momento? *

Si

Non

8. Cal?

Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría se é posible.

Escriba su respuesta

Siguiente

Anexo II. Segunda sección da enquisa.

As túas lecturas.

Nesta sección atoparás tres apartados para que cites os TRES ÚLTIMOS LIBROS que teñas lido. Indica se estas lecturas foron VOLUNTARIAS (V) ou ESIXIDAS POLOS TEUS ESTUDOS (E). Podes deixar en branco tantos espazos como precisas no caso de que non lembres tres títulos neste momento.

9. LIBRO 1

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foi unha lectura VOLUNTARIA (V) ou ESIXIDA POLOS TEUS ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

EXEMPLO:

Os vellos non deben de namorarse, Castelao (V)

Escriba su respuesta

10. LIBRO 2

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foi unha lectura VOLUNTARIA (V) ou ESIXIDA POLOS TEUS ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

EXEMPLO:

Os vellos non deben de namorarse, Castelao (V)

Escriba su respuesta

11. LIBRO 3

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foi unha lectura VOLUNTARIA (V) ou ESIXIDA POLOS TEUS ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

EXEMPLO:

Os vellos non deben de namorarse, Castelao (V)

Escriba su respuesta

Anexo III. Terceira sección da enquisa.

Nesta sección atoparás unha serie de afirmacións.

Sinala o teu grao de conformidade coas mesmas.

12. Cursar o Grao en Mestra/e de Educación Primaria fixo aumentar o meu interese persoal pola lectura. *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

13. Considero que o meu hábito lector individual influirá no hábito lector que lograrei desenvolver no meu futuro alumnado. *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

14. Considero que a formación en educación lectora (coñecementos de: literatura infantil e xuvenil, creación de hábito lector, competencia lectora e literaria, animación e promoción lectora, mediación en lectura, xestión de bibliotecas...) estivo presente ó longo do Grao en Mestra/e de Educación Primaria. *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

15. Considero que desenvolver hábito lector no alumnado é unha tarefa importante para o profesorado que exerce na Educación Primaria. *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

16. Cursar o Grao en Mestra/e de Educación Primaria axudoume a coñecer títulos de Literatura Infantil e Xuvenil para a miña futura práctica docente *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

17. Síntome preparada/o para afrontar a tarefa de formar alumnado lector nun futuro grazas á formación recibida ó longo do Grao en Mestra/e de Educación Primaria. *

- Nada
- Pouco
- Algo
- Bastante
- Moito

18. Que cambios consideras que se podrían realizar no Grao en Mestra/e de Educación Primaria para afrontar estas carencias, no caso de que detectes algunha?

Escriba su respuesta

Atrás

Siguiente

Anexo IV. Cuarta sección da enquisa.

A literatura infantil e xuvenil.

Nesta sección atoparás tres apartados para que cites TRES LIBROS DE LITERATURA INFANTIL E XUVENIL que poderías utilizar na túa futura práctica docente.

Indica se os coñeces por lecturas realizadas de maneira VOLUNTARIA (V) ou se os coñeciches ó longo dos teus ESTUDOS NA UNIVERSIDADE (E).

Lembra que podes deixar en branco tantos espazos como precises no caso de que non lembres tres títulos neste momento.

19. LIBRO 1

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foron lecturas VOLUNTARIAS (V) ou coñecidas ó longo dos teus ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

Exemplo:

Pinocho, Collodi (V)

Escriba su respuesta

20. LIBRO 2

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foron lecturas VOLUNTARIAS (V) ou coñecidas ó longo dos teus ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

Exemplo:

Pinocho, Collodi (V)

Escriba su respuesta

21. LIBRO 3

- *Sinala título completo na lingua na que o leras e autoría, sempre que sexa posible.*
- *Indica se foron lecturas VOLUNTARIAS (V) ou coñecidas ó longo dos teus ESTUDOS (E).*
- *Lembra que podes deixar a resposta en branco.*

Exemplo:

Pinocho, Collodi (V)

Escriba su respuesta

Anexo V. Datos de “A mestra como lectora”.

Figura 1

Frecuencia de lectura voluntaria e tipoloxía lectora segundo esta variable.

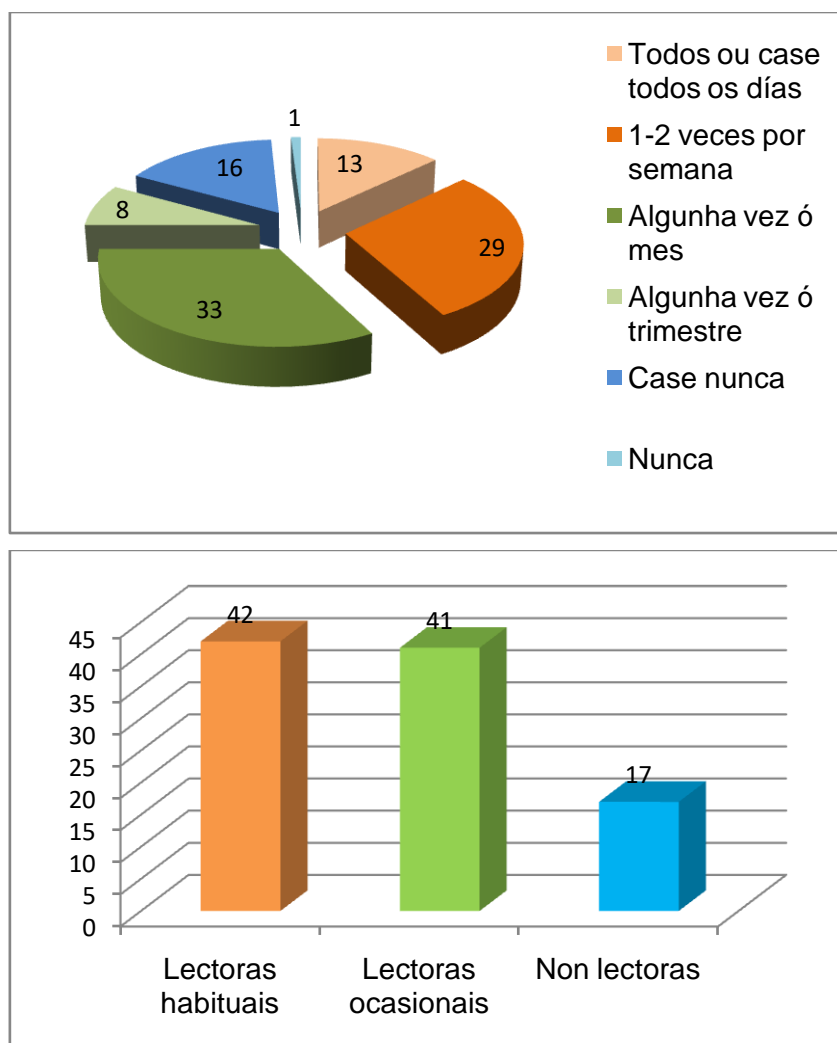


Figura 2

Volume de lecturas e tipoloxía lectora segundo esta variable.

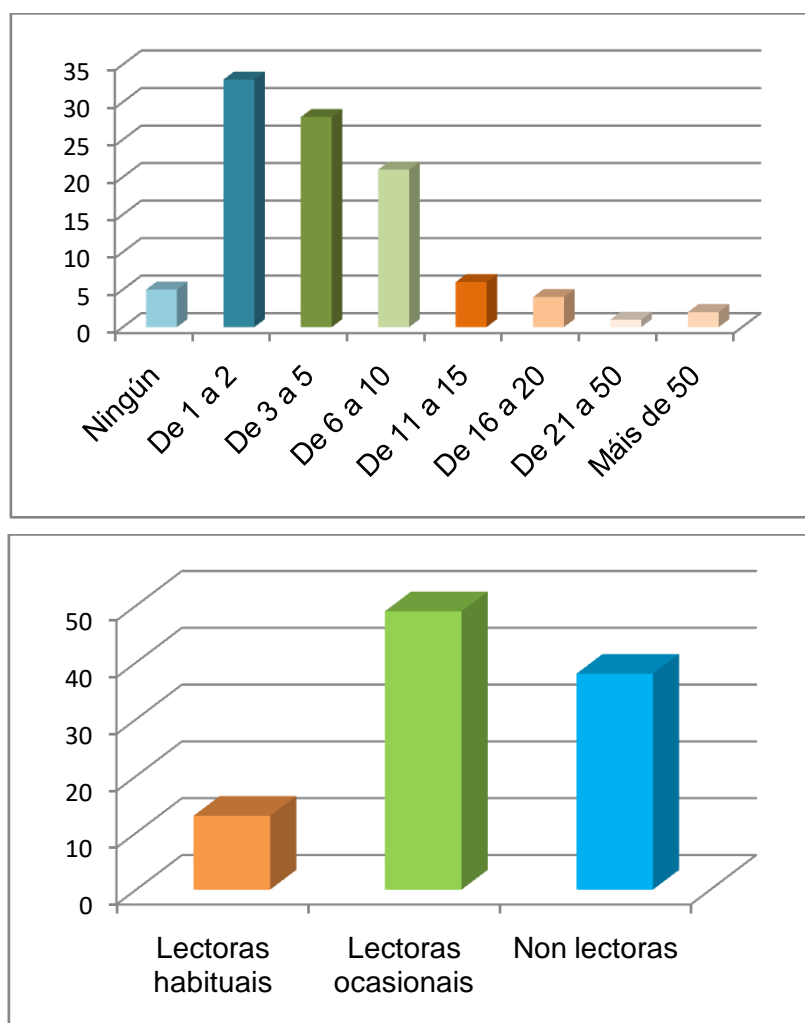
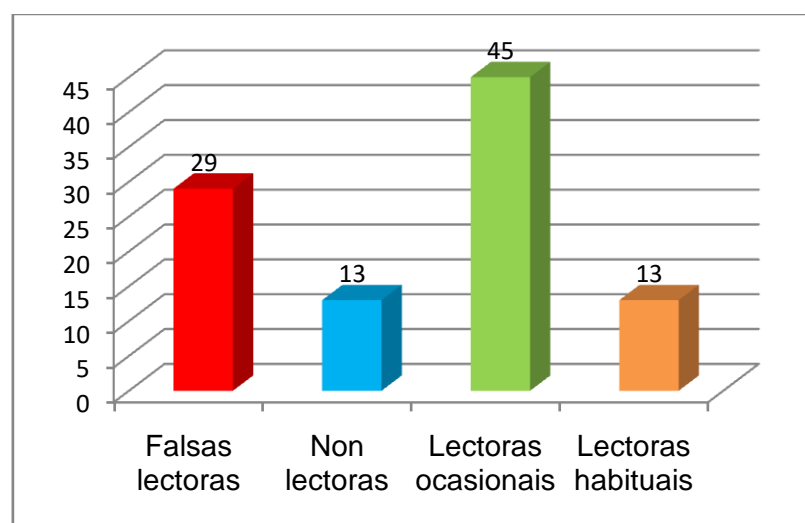


Figura 3

Tipoloxía lectora cruzando as variables "tempo de lectura" e "volume de lecturas".



Táboa 1

Porcentaxes nos cruces das variables de codificación e asignación lectora.

Número de libros lidos	Tempo lectura voluntaria		
	Non lectora (NL)	Lectora ocasional (LO)	Lectora habitual (LH)
NL	13% (NL)	19% (FL)	6% (FL)
LO	4% (FL*)	22% (LO)	23% (LO)
LH	0	0	13% (LH)

Nota. En negriña, alumnado que realiza unha resposta concordante entre os criterios “número de libros lidos ó longo do ano 2019” e “tempo de lectura voluntaria”, segundo os criterios recollidos en Larrañaga e Yubero (2005): 13 % (NL) + 22% (LO) + 13% (LH) = 48%

Anexo VI. Últimas tres lecturas declaradas polo alumnado enquisado.

Táboa 2

Aportación de datos ante a cuestión “Últimas tres lecturas realizadas”.

Tipoloxía lectora	Títulos aportados			
	Ningún título	Un título	Dous títulos	Tres títulos
NL	2	5	0	6
FL	6	3	5	15
LO	3	0	4	38
LH	0	0	1	12

Táboa 3

Distribución das lecturas esixidas/voluntarias.

Tipoloxía lectora	Lecturas obrigatorias	Lecturas voluntarias
NL	4	19
FL	7	52
LO	14	108
LH	1	37
Total	26 (10,74%)	216 (89,26%)

Táboa 4

Frecuencias e porcentaxes nas distintas categorías de Chartier (citado por Granado e Puig, 2014a) das tres últimas lecturas das futuras mestras.

Categorías	F	%
Literatura e ficción de uso profesional	23	9,5
Literatura e ficción de uso persoal	138	57,02
Información e documentación de uso profesional	6	2,48
Información e documentación de uso persoal	24	9,92
Cultura xeral de uso profesional	25	10,33
Cultura xeral de uso persoal	26	10,75

Anexo VII. Datos de “A mestra como mediadora”.

Figura 4

Importancia dada ó hábito lector individual con respecto ó hábito lector que se logrará desenvolver no alumnado.

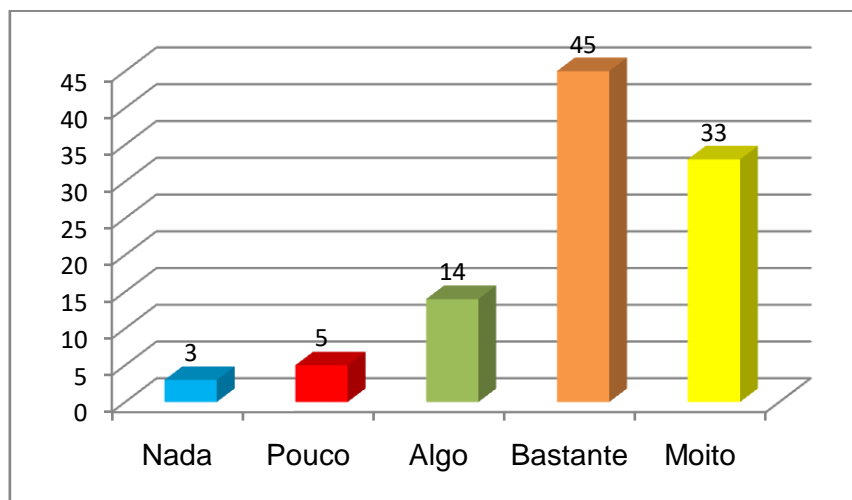


Figura 5

Importancia outorgada á tarefa de desenvolver hábito lector no alumnado para as docentes de EP.

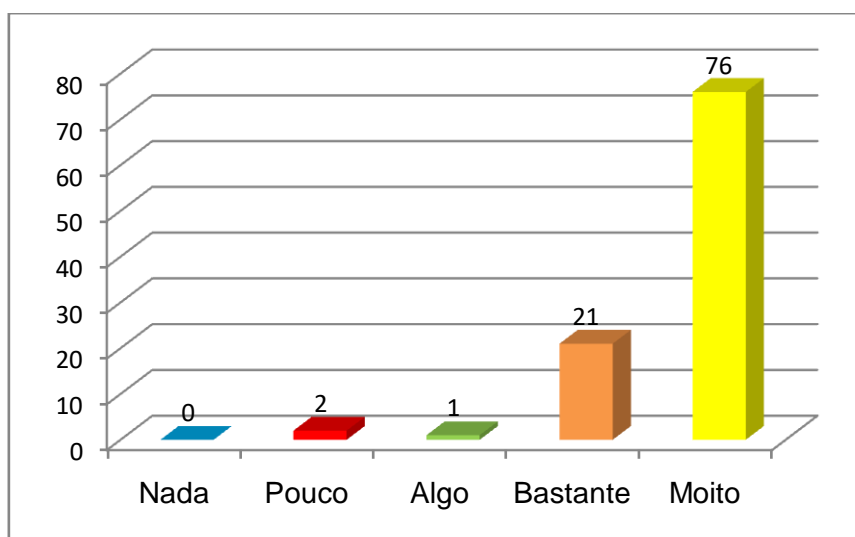
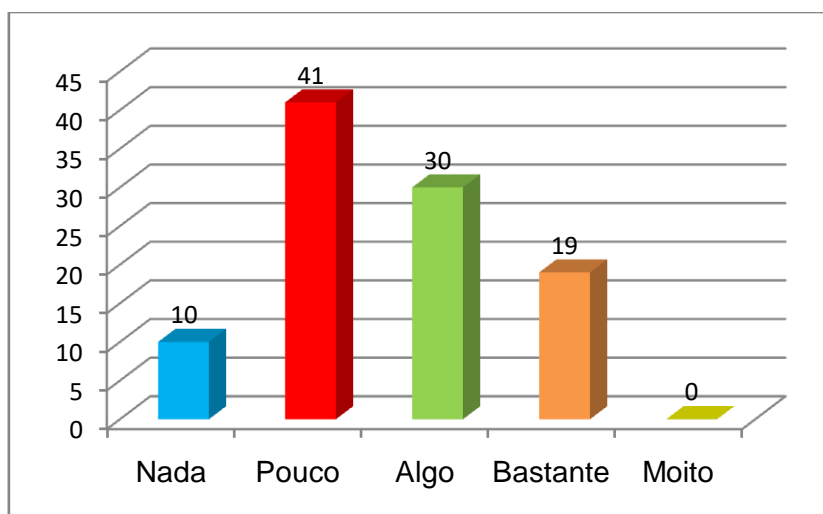


Figura 6

Grao no que se sente preparado o futuro profesorado enquisado para formar alumnado lector.



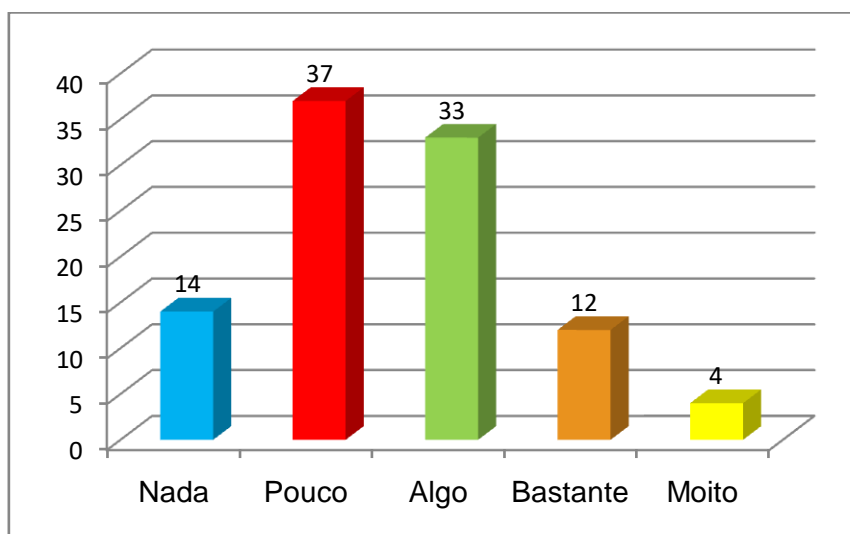
Táboa 5

Distribución do grao de preparación para afrontar a tarefa de formar alumnado lector por tipoloxías lectoras.

Tipoloxía lectora	NADA preparada		POUCO preparada		ALGO preparada		BASTANTE preparada		MOI preparada
	F	%	F	%	F	%	F	%	F
FL	4	13,79	12	41,38	8	27,59	5	17,24	0
NL	3	23,08	8	61,53	1	7,69	1	7,69	0
LO	3	6,67	16	35,56	17	37,78	9	20	0
TH	0	0	5	38,46	4	30,77	4	30,77	0

Figura 7

Medida na que o Grao axudou ó futuro profesorado a coñecer títulos de LIX.



Táboa 6

Aportación de datos ante a cuestión “Cita tres lecturas de LIX que poderías utilizar na túa futura práctica docente”.

Tipoloxía Lectora	Títulos aportados			
	Ningún título	Un título	Dous títulos	Tres títulos
NL	9	0	0	4
FL	11	1	5	12
LO	10	1	11	23
LH	2	0	1	10

Anexo VIII. Datos de “A relación entre os roles lector/mediador do futuro profesorado e a formación inicial”.

Figura 8

Medida na que o Grao fixo aumentar o interese persoal das futuras mestras pola lectura.

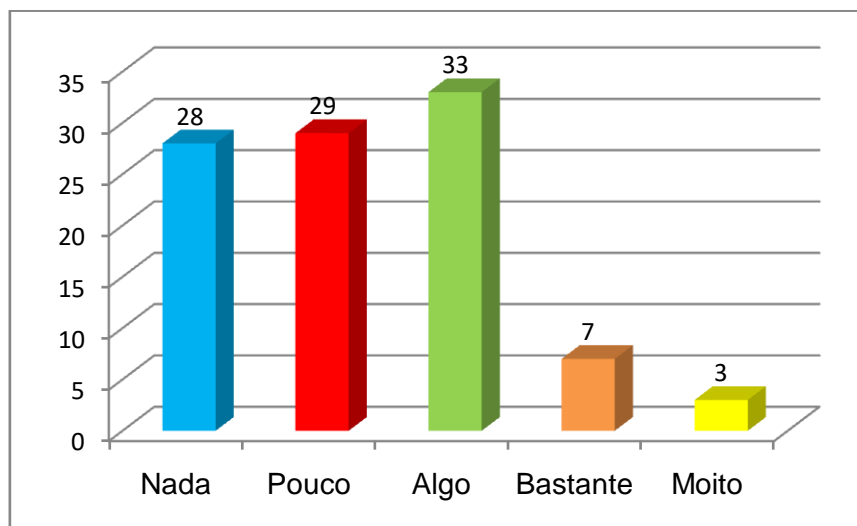
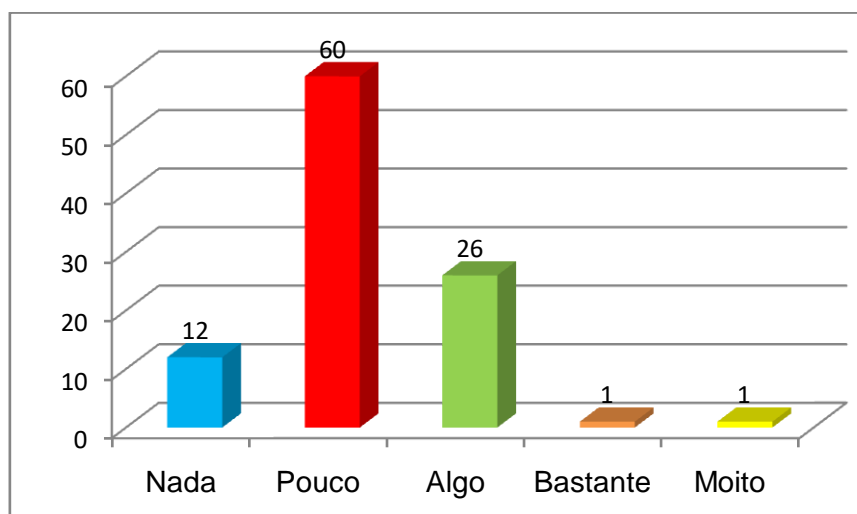


Figura 9

Medida na que estivo presente a educación lectora ó longo dos estudos de Grao.



Anexo IX. Cambios propostos polas futuras docentes para afrontar as carencias en educación lectora detectadas ó longo do Grao.

As propostas recóllense tal e como foron achegadas e son clasificadas segundo a tipoloxía lectora das enquisadas.

NON LECTORAS

E4NL (enquisada 4, non lectora): “Formarnos máis no ambieto [sic] lector de cara a unha aula de EP, así como darnos recomendacións de libros de interese para nenos e nenas nesta etapa”.

E20NL: “Nas materias de lingua e literatura, deberíase amosar os [sic] alumn@s títulos [sic] dd [sic] libros e maneiras de implementar a lectura en Primaria. Ademais de propoñer actividades basadas [sic] en proxectos de lectura orientadas hacia [sic] o alumnado de E. P.”.

E73NL: “Enfocar algunhas materias a ensinarnos a ensinar e a ser mellores mestres no noso futuro”.

E79NL: “Potenciar o uso de material de primaria vixente”.

E81NL: “Quizáis engadir algunha asignatura [sic] referente á lectura”.

FALSAS LECTORAS

E3FL (enquisada 3, falsa lectora): “Cambiar as programacións para proporcionarlle ao alumnado máis ferramentas para axudar a fomentar o habito lector nos futuros alumnos”.

E16FL: “Nas materias relacionadas co estudo das linguas e coa organización de centro debería ter máis presenza o fomento da lectura”.

E27FL: “Ter materias relacionadas con estes aspectos e obter máis recursos sobre o hábito lector como futuro mestres/as”.

E37FL: “La gran mayoría de las asignaturas ofrecen una bibliografía donde aparecen muchos títulos interesantes, pero los docentes no insisten en que la leamos y para la mayoría queda en el olvido. Creo que es deber de los docentes insistir en que los alumnos buceen en esta bibliografía, y no solo ponerla en el campus y en la guía de la asignatura porque están obligados a hacerlo”.

E39FL: “Listaxe de libros que realmente funcionen no día a día nas aulas. Ás veces é o caso de coleccións que non van máis alá dos intereses preadolescentes, pero, que nos interesan en idades tan tempranas onde non teñen nin unha idea, ideais, valores e crenzas formadas, que lean cousas súper relevantes, ou que lean? A literatura non deixa de ser unha forma de enganchar a unha xeración pola xerga, contidos e modas, e a esas idades o importante é ler para saber correxir faltas, formar oracións... [sic]”.

E40FL: “Darlle maior peso á lectura na práctica e non só de xeito teórico, facilitar a posta en común de diferentes obras literarias de diversos xéneros ao gusto de cada alumna/o para promover así o gusto pola lectura,...”.

E45FL: “Introducirnos na lectura, propoñee [sic] lecturas optativas e falar de lecturas propias”.

E51FL: “Incrementar la curiosidad de nosotras, como alumnas, por indagar más sobre literatura infantil y juvenil”.

E55FL: “Impartir unha materia sobre recursos lectores, metodoloxía de aprendizaxe, tipo de literatura, etc.”.

E61FL: “Considero que se debería inculcar moito máis aos futuros mestres e mestras o hábito lector, pero non facendo que se tiveran que ler contos, libros, fábulas... de maneira obligatoria [sic], senon [sic] facendo que o profesorado deste grao desperte [sic] un interés polo hábito lector igual que teremos que facer nos como futuros mestres e mestras nos cativos e cativas. Ler por gusto, recomendando aqueles libros que poideran aportar algo a nivel personal e futuro profesional”.

E65FL: “Ensinarnos estratexias efectivas para desenvolver a lectura na aula e fomentar o gusto por ler no alumnado”.

E66FL: “Materias obrigatorias nas que se poidan traballar estes aspectos.. fomentar prácticas cos contos educativos que se traballen nos niveis da primaria.. [sic]”.

E83FL: “Nas diferentes materias das linguas facer moito máis fincapé neste ámbito”.

E87FL: “Poderían proporcionarnos máis títulos de obras para público infantil e xuvenil, que non só se traballe nas materias das linguas”.

E97FL: “A min non me gusta moito ler, os libros que leo por pracer son dunhas temáticas moi concretas. Non sei que cambios se poderían facer, máis [sic] logo do Prácticum puideren ver que non tiña nin idea de libros para nenos, entón ca miña titora fun descubriendo libros, lendoos [sic], observando os valores ou outros temas que transmiten ao alumnado, etc. Supoño que se van coñecendo libros a medida que se exerce a profesión e sobre todo por iniciativa propia visitando librarías”.

LECTORAS OCASIONAIS

E6LO (enquisada 6, lectora ocasional): “Dar máis exemplos de libros que poder empregar”.

E10LO: “Nas didácticas de linguas obrigatorias sería convinte ensinar ás futuras mestras como elixir literatura apropiada para o alumnado, posibles técnicas para ensinar ás nosas nenas a ler e desenvolver un hábito lector que favoreza á CCL ou bancos de recursos dos que poidamos botar man nun futuro”.

E11LO: “Pareceume moi interesante a materia na que traballamos co libro Outra idea de Galicia, de Miguel Anxo Murado, fíxome involucrame moito no traballo e aprendín unha chea de cousas, penso que poderíamos traballar deste modo moitos mais aspectos da formación. Aínda que me gustaría que as lecturas que lle propoña ao meu alumnado sexan escollidas cos meus criterios gustárame que nos deran un fío por donde [sic] tirar, sobre

que tipo de lectura serve para cada cousa, por que cos libros poden traballarse moitos temas, tanto xerais como transversais”.

E12LO: “Fomentar a lectura a través de recomendacións. Adicar máis tempo a actividades nas que se poidan compartir gustos lectores (actividade realizada con Maria José Camaaño)...”.

E13LO: “Sería positivo incluír [sic] máis materias centradas no desenvolvemento do hábito lector e literatura infantil no grao. Só tivemos unha materia obrigatoria na que se trataron un pouco estes aspectos e penso que é importante otorgarle [sic] máis importancia da que recibe na actualidade”.

E17LO: “Promover máis la lectura, pero no con lecturas obrigatorias, sino de libre elección. Enseñar máis literatura infantil y juvenil, para conocer no solo libros, sino autores para poder seguir sus publicaciones. Enseñar estrategias que podemos utilizar con el alumnado para favorecer ese hábito lector”.

E18LO: “Deberían explicarnos un pouco mais como levar a lectura ao alumnado e darnos recursos para iso, é dicir, títulos de contos e outro recursos que poidan ser útiles [sic] para a [sic] labor. Sobre todo nas materias de linguas”.

E19LO: “Levar a cabo algún proxecto que incentive a súa práctica, non tan teórico. Amosar cómo se pode motivar ao alumnado con iniciativas como os Booktubers ou Booktrailers”.

E21LO: “Creo que se debería ofrecer unha ensinanza máis didáctica e centrada nos nenos e nenas de EP, aportándonos a nós, futuras mestras, ferramentas para poder empregar despois na nosa aula. Neste caso, a través de diferentes técnicas ou títulos de libros que gustasen bastante estes últimos anos para [sic] poder empregar nós o día de mañá”.

E24LO: “Ensinanza de estratexias para contar contos ou coñecemento de editoriais ou autoras/es tanto en galego como castelán para poder facer unha selección efectiva”.

E30LO: “Métodos de ensinanza [sic] e aprendizaxe da lectura”.

E32LO: “Promover en varias materias el hábito lector con recomendaciones de literatura juvenil o infantil que nos puedan servir en un futuro”.

E38LO: “Non só centrarse na nosa biografía lectora (como foi o caso deste último curso) senón axudarnos proporcionando recursos e ideas para poder traballar co alumnado este aspecto tan importante como é a lectura”.

E48LO: “Creo que deberían recomendar libros orientados á importancia e mellora da educación (os lidos desta temática son por descubrimento propio) e, sobre todo, fomentar no alumnado o hábito lector para que nós poidamos despois promovelos nas aulas. Para fomentalo poderíanse facer máis traballos de reseñas pero formativos sobre temáticas

educativas importantes (acoso escolar, necesidades educativas, o valor da educación na sociedade...)"

E42LO: "A existencia de materias obrigatorias que nos permitan coñecer métodos para introducir ao alumnado na lectura, é dicir, como transmitirlle ao alumnado o gozo de ler. Sería axeitado aprender como ler e manexar un conto cando o público é alumnado de primaria".

E52LO: "Creo que o hábito lector non se fomenta nesta carreira en ningún aspecto. Creo que en cada materia se debería deixar tanta carga de traballos grupais e propiciar que se lean libros relacionados con esas materias, para dar paso a reflexión individual".

E53LO: "Enfocar o ensino de literatura na literatura infantil non só nun curso como foi o caso ao longo da carreira senón que dende o comezo e sobre literatura máis moderna".

E57LO: "Gustaríame coñecer experiencias ou metodoloxías de traballo neste ámbito e coñecer literatura para esta idade, xa que unicamente se traballou este aspecto nunha materia de lingua".

E63LO: "recomendar mais [sic] lecturas e fomentar mais [sic] o interese por elas por parte dos docentes".

E71LO: "Ofrecer máis ferramentas dentro dunha propia materia ou simplemente dedicarlle un apartado á lectura nalgunhas delas".

E72LO: "Proporía unha materia dedicada a [sic] lectura, para aprender a ser críticos co que leemos [sic] e non leer [sic] os libros máis "coñecidos" que no meu caso me encasillo moito nos de certa [sic] temática e debería expandir máis a miña visión do que significa facer lecturas profundas e reflexivas".

E76LO: "Ensinar libros de diferentes tipoloxías".

E86LO: "Deberían aconsellarnos algúns libros que chamen a atención do alumnado, e non os típicos clásicos".

E90LO: "Soamente tivemos una [sic] materia de lingua castelá e outra de lingua galega, de un [sic] cuatrimestre [sic] cada unha. En cambio tivemos dúas materias de ciencias experimentais, dúas de sociais e unha de naturais. Non sei por que hai tanta diferenza de horas entre unhas materias e outras".

E93LO: "Debería abordarse este tema en todas as materias, non só delegar dita ensinanza ás materias de lingua Galega / castelán [sic] ou educación emocional. Penso que, a día de hoxe, poderían recomendar en todas as materias da carreira diversas lecturas infantís e xuvenís para traballar co alumnado e non limitarse só á ensinar os contidos teóricos da materia...".

E94LO: "Creación dunha optativa sobre educación lectora".

E96LO: "Poderíamos axudarnos a explorar libros para o alumnado moito máis alá dos clásicos e darnos a coñecer as lecturas actuais que máis inflúen en nenos e nena".

E100LO: “Realizar máis actividades prácticas”.

LECTORAS HABITUAIS

E7LH (enquisada 7, lectora habitual): “Sen dúbida, sendo a lectura un aspecto tan relevante en todos os ámbitos, considero esencial recibir unha formación específica sobre a literatura infantil (materia de carácter obrigatorio)”.

E8LH: “Que as materias que deberían destinar a isto estivesen máis centradas nos hábitos que debemos desenvolver de cara aos cativos e non hacia nós [sic]”.

E54LH: “Quizáis [sic], mandar facer mais [sic] traballos relacionados coa construción [sic] ou búsqueda [sic] de contos (como fixemos en ed. Emocional) en vez de outra [sic] tipoloxía [sic] de traballos que temos realizado...”.

E68LH: “Mostrar máis métodos para seleccionar literatura adecuada e amosar unha maior cantidade de libros "atípicos", sobre todo en galego”.

E74LH: “Una asignatura de literatura infantil y juvenil que no sea optativa”.

E91LH: “Unha maior conciencia da importancia do hábito lector do futuro profesorado e unha maior transversalidade da lectura nas distintas áreas e materias (que desde todas nos animasen a ler e nos presentasen libros tanto para nós como para levar ás nosas futuras aulas)”.

E98LH: “Enfocar as materias dende unha perspectiva máis práctica, ensinarnos recursos que podamos [sic] empregar nas aulas e falar sobre obras de literatura infantil e xuvenil que podemos empregar nas mesmas”.

E99LH: “Implantar a ensinanza do hábito lector nos futuros e futuras docentes. Só hai unha asignatura [sic] que se adica plenamente a iso (Literatura e Creatividade) e é OPTATIVA. Deste xeito réstaselle unha vez máis, importancia á lectura na ensinanza”.