

El hábito lector y su transmisión: espiral de (no)lectores

ANDREA FELIPE MORALES
Universidad de Málaga

1. Bases teóricas y estado de la cuestión

Recientes estudios coinciden en poner de manifiesto los cada vez más insuficientes hábitos lectores de los estudiantes universitarios (Alonso y Lobato, 2004; Cornejo, Roble, Barrero y Martín, 2012; Gilardoní, 2006). Algunos autores (García Delgado, 2011; Roca, 2005), asimismo, tratan de hacer una llamada de atención para promover un cambio en la universidad y en las prácticas de sus docentes que, hasta el momento, han escogido asumir las deficiencias del alumnado en este aspecto y adaptarse a ellas, en vez de tratar de resolverlas, posiblemente por la extendida creencia de que esta labor no les corresponde a ellos sino al profesorado de las etapas educativas previas.

Un ejemplo de estas investigaciones es el estudio descriptivo sobre los elementos que influyen en el fracaso universitario realizado con 180 estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva, en el que Alonso y Lobato (2004) concluyen que el alumnado participante tiene unos hábitos de lectura escasos, que se reduce tan solo a libros de lectura obligatoria para la carrera.

Gilardoní (2006) denuncia, también, unos hábitos lectores deficientes en la población analizada (834 alumnos universitarios chilenos), en la que un 33% afirma no leer nunca, casi nunca u ocasionalmente; a pesar de que el 91% de los estudiantes dice considerar la lectura como una actividad positiva. La autora destaca que la lectura entre los universitarios se vincula más a su función referencial que a la estética.

Para Roca (2005, citado por Cornejo y Roble, 2012), la escuela y la universidad deberían fomentar el placer por la lectura de textos de divulgación científica con el objetivo de estimular la capacidad crítica de los estudiantes. Se ha optado, en cambio, por proporcionar al alumnado –cada vez menos motivado y con más dificultades de comprensión– materiales más simples y adaptados, que les requieren una lectura meramente literal del texto.

Larrañaga y Yubero (2005) introducen el concepto de *falsos lectores* para designar a los lectores que están en un punto intermedio entre el perfil de estudiante

universitario no lector y el lector. Los falsos lectores leen de vez en cuando, pero se escudan en la falta de tiempo para justificar que la lectura no forme parte de su vida cotidiana –a pesar de que no es una actividad que les disguste–, recurren a ella, generalmente, para estar informados y se autoperciben mejores lectores de lo que en realidad son. En la tabla 1 –basada en la descripción de los patrones de lectura de los universitarios que hacen Larrañaga y Yubero (2005) y Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2009)– pueden apreciarse las diferencias entre los perfiles de los estudiantes lectores, falsos lectores y no lectores.

Tabla 1. Patrones de lectura de los universitarios.

	No lectores	Falsos lectores	Lectores
Frecuencia lectora	Se acercan a la lectura de forma esporádica, generalmente por obligación académica	Leen alguna vez	Leen de forma regular
Tipos de lecturas	Los hombres leen diarios deportivos y las mujeres prefieren la prensa local	Mayoritariamente lecturas obligatorias	Prefieren las novelas, pero leen también otros géneros. Son lectores frecuentes de prensa nacional
Motivación lectora	Solo instrumental, para obtener información	Solo instrumental, para obtener información	Plurifactorial
Justificante para no leer	No leen apenas por falta de tiempo	Se excusan en la falta de tiempo	Consideran que no leen más por falta de tiempo
Acceso a los libros	Muy restringido. Compran y les regalan pocos libros	Compran libros por necesidad	Les gusta comprar y poseer libros, también se los regalan o los toman en préstamo de amigos o de la biblioteca
Gusto por la lectura	Realmente no les gusta leer	No les disgusta la lectura pero tampoco se enganchan a ella	Les interesa la lectura y recuerdan los libros
Autovaloración de su relación con la lectura y de su nivel lector	Consideran su relación regular pero dentro de la normalidad	Rebajan el nivel de sujeto lector para encajar ellos mismos dentro de esta categoría	Conciben su relación con la lectura como positiva y se perciben como buenos lectores

Fuente: Larrañaga y Yubero (2005); Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2009)

Como evidencia García de la Concha, «el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas» (García de la Concha, 2002: 60). La lectura no debe de ser impuesta, sino ofrecida, transmitida, contagiada, tanto por los docentes como por el ambiente familiar, cultural y social (Felipe y Barrios, 2016b; Larrañaga, 2004; Pennac, 1993). Para lograr que la lectura se convierta en un hábito, esta debe consolidarse como una actividad cotidiana voluntaria y placentera. En palabras de Larrañaga: «La lectura no se manda, se ofrece... sin ninguna duda, se lee por gusto, por pasión, no por obligatoriedad» (Larrañaga, 2004: 19). Crear y consolidar hábitos lectores es una tarea que requiere tiempo y

constancia, no es algo que se produce de manera espontánea tras aprender a leer, sino el resultado de un proceso laborioso en el que son fundamentales las oportunidades, situaciones y experiencias que vive el lector (Cerrillo, Utanda y Yubero, 2000; Ferreyro y Stramiello, 2008), y en este camino hermoso pero abrupto, los docentes tienen un papel esencial.

La propia biografía y las experiencias lectoras del maestro inciden tanto en las creencias y concepciones que sustenta en torno a la lectura, como en su práctica en el aula (Manna y Misheff, 1987; Munita, 2014; Pascual, 2007); por lo que una falta de interés y una ausencia de amor por esta por parte del maestro, marcará su docencia –llevándole a programar tan solo actividades de instrumentación de la lectura– y difícilmente podrá desarrollar en sus alumnos la afición por ella (Applegate y Applegate, 2004; Applegate *et al.*, 2014; Benevides y Peterson, 2010; Draper, Barksdale-Ladd y Radencich, 2000; Felipe y Barrios, 2016b; Granada y Puig, 2014; McKool y Gespass, 2009; Petit, 1999; Powell-Brown, 2003/2004; Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009).

2. Diseño de la investigación

a) Objetivos e hipótesis

La presente investigación, que se diseñó en el marco de estudio más amplio que proyectaba investigar las experiencias, los hábitos y las prácticas lectoras de profesorado en formación, se planteó conocer las percepciones de futuros maestros en torno a sí mismos como lectores y a la reflexión sobre la influencia de sus docentes en su hábito lector. Más específicamente, el estudio pretendía responder a las siguientes preguntas en torno a los maestros en formación inicial participantes: en qué perfil lector se sienten más identificados y si consideran que algún docente a lo largo de su experiencia había conseguido transmitirles el amor por la lectura.

b) Tipo de investigación

Este estudio adopta una metodología mixta de investigación que ha conllevado la recogida y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010).

c) Sujetos participantes

La muestra de este estudio está conformada por 378 futuros docentes matriculados en los cursos 1.º ($n = 162$) y 4.º ($n = 216$) del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, en los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017. Las mujeres representan el 98,41 % de la muestra ($n = 372$) y los hombres, el 1,59 % ($n = 6$).

d) Variables estudiadas

Se analizan dos variables de la identidad lectora de los maestros en formación inicial participantes en la investigación, por una parte, la autopercepción que tienen de

su perfil lector, y por otra, la transmisión –o falta de transmisión– de sus maestros del amor por la lectura.

e) Instrumentos y análisis utilizados

Se aplicó a los participantes el Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores (Felipe, 2015) basado en el cuestionario de lectura de Applegate y Applegate (2004), que fue traducido del inglés al español. A las 7 preguntas que se emplearon de este cuestionario se le añadieron dos preguntas procedentes de la investigación llevada a cabo por Granada, Puig y Romero (2009) y otras tres preguntas de elaboración propia. En esta contribución se analizan los resultados obtenidos en los ítems 6 y 8 de dicho instrumento.

A partir de una pregunta abierta –extraída de Applegate y Applegate (2004)– se preguntó a los estudiantes si consideraban que alguno de sus docentes había logrado compartir con ellos el amor por la lectura. El ítem 6 de Applegate y Applegate (2004): «Were any of your teachers effective in sharing with you a love of reading? If so, how did they do this?», fue traducido por: «¿Consiguió alguno de tus maestros/as o profesores/as compartir contigo el amor por la lectura? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hicieron?». Las respuestas a la primera pregunta se dividieron en positivas y negativas, y las respuestas a la segunda se codificaron en 9 categorías positivas y 5 negativas.

Mediante una pregunta cerrada, extraída del estudio de Granada *et al.* (2009), se solicitó a los futuros maestros que reflexionasen sobre su autopercepción lectora, escogiendo entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados: «No me gusta la lectura», «Lector/a ocasional», «Lector/a de vacaciones», «Lector/a habitual» y «Lector/a empedernido/a».

La información obtenida a través de preguntas abiertas se sometió a análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 2004) con el fin de categorizar los datos recabados. La información aportada por los participantes en cada una de las preguntas se analizó de modo independiente, identificando temas, los cuales, a medida que se avanzaba en el análisis, se iban contrastando y codificando en categorías provisionales (Goetz y LeCompte, 1985; LeCompte y Preissle, 1993) para, finalmente, y tras varias revisiones de estas categorías provisionales, acabar con la categorización definitiva. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los datos, calculando las distribuciones de frecuencias y porcentajes con respecto a las variables cualitativas y cuantitativas.

3. Resultados obtenidos

a) Autoconcepto del perfil lector

Al solicitar a los futuros docentes encuestados que escogiesen entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados, el 23,54 % de estos manifestó considerarse «Lector/a habitual» ($n = 89$), frente a un 64,03 % que se percibe como lector/a esporádico/a («Ocasional» ($n = 155$) o «De vacaciones» ($n = 87$)). Tan

solo un 6,35 % ($n = 24$) de los futuros docentes se considera a sí mismo como «Lector/a empedernido/a». Un 6,08 % ($n = 23$) declaró que no le gusta la lectura.

En cuanto a las diferencias en la autopercepción del perfil lector evidenciadas por cursos, podemos apreciar que los alumnos que están a punto de finalizar el grado manifiestan considerarse mejores lectores que los que lo están iniciando: el porcentaje de no lectores en primer curso es el triple que en cuarto (1.º: 9,88 % / 4.º: 3,24 %), el porcentaje de lectores esporádicos (ocasionales/de vacaciones) es un 10 % superior en 1.º (1.º: 69,75 % / 4.º: 59,72 %) y el porcentaje de lectores frecuentes (habituales/empedernidos) es aproximadamente un 17 % superior en 4.º (1.º: 20,37 % / 4.º: 37,04 %) (tabla 2).

Tabla 2. Autoconcepto del perfil lector, por cursos (en frecuencia y porcentaje).

Categorías	1.º Curso	4.º Curso
No me gusta la lectura	16 9,88 %	7 3,24 %
Lector/a ocasional	74 45,68 %	81 37,5 %
Lector/a de vacaciones	39 24,07 %	48 22,22 %
Lector/a habitual	29 17,90 %	60 27,78 %
Lector/a empedernido/a	4 2,47 %	20 9,26 %

Fuente: elaboración propia

b) Transmisión del amor por la lectura

Al consultar a los participantes si consideraban que alguno de sus maestros/as o profesores/as había logrado compartir con ellos el amor por la lectura en algún momento de su formación, un alarmante 60,85 % ($n = 230$) manifestó que ninguno de sus docentes lo había conseguido, frente a un 39,15 % ($n = 148$) que afirmó que sí lo habían hecho.

Aproximadamente la mitad de los participantes (un 46,30 %) especificaron su respuesta. En cuanto a las respuestas afirmativas justificadas ($n = 146$), un 44,59 % de los futuros docentes hizo referencia al modo o medio por el cual sus maestros habían logrado inculcarles el amor por la lectura –entre los que destaca el acercamiento a los libros (aconsejando libros, prestándolos, interesándose por la opinión del alumnado sobre ellos o transmitiendo el gusto por estos), con un 31,08 % ($n = 46$)–, y un 52,03 % ($n = 77$) de los informantes argumentó su respuesta explicando en qué etapa educativa lo habían hecho (Secundaria, con el 30,41 %, es la etapa más nombrada). Son destacables las pocas referencias a la Educación Infantil ($n = 5$) y Universitaria ($n = 5$), ambas con tan solo un 3,38 % de las respuestas afirmativas. Un 2,03 % ($n = 3$) expuso otras respuestas afirmativas.

En cuanto a las respuestas negativas justificadas ($n = 57$), las categorías resultantes tienen hallazgos más parejos. Un 7,83 % ($n = 18$) apuntó a que los docentes

solo les mandaban lecturas obligatorias, un 4,78 % ($n = 11$) señaló que ellos mismos no tenían interés por la lectura, un 4,35 % ($n = 10$) de los encuestados declaró que lamentablemente no lo habían hecho, y un 7,83 % ($n = 18$) expuso otras respuestas negativas. Un notable porcentaje de encuestados optó por no justificar su respuesta negativa, ya que no se le requería que lo hiciera.

En la tabla 3, podemos observar el desglose de las respuestas afirmativas y negativas por categorías en cada curso (1.º y 4.º), en frecuencia y porcentaje. Como vemos, los porcentajes globales de respuestas afirmativas y negativas son bastante similares en los alumnos que inician el Grado y los que están próximos a finalizarlo. Sin embargo, parece apreciarse que la formación recibida en el transcurso del Grado les hace reflexionar más y tomar mayor conciencia acerca de sus experiencias en las etapas educativas anteriores y de la importancia de estas (v. porcentajes de la categoría «lamentablemente no»). Un 31,34 % de los participantes de primer curso describen cómo les fue transmitido el amor por la lectura en Infantil, Primaria o Secundaria, mientras que en cuarto este porcentaje se duplica. El alumnado de primer curso, en cambio, hace una mayor mención que el de cuarto del efecto que tuvo en ellos que sus docentes les acercasen las lecturas, ya sea dedicando tiempo a leer en el aula o recomendándoles y/o presentándoles libros que podían gustarles, o comentando sus lecturas en clase.

Tabla 3. Percepción de la transmisión del amor por la lectura por los docentes, por cursos (en frecuencia y porcentaje).

Respuesta	Categorías	1.º Curso	4.º Curso
Sí	Sí (sin justificación)	2 2,99 %	0 0 %
	Sí, en Infantil	1 1,49 %	4 4,94 %
	Sí, en Primaria	5 7,46 %	17 20,99 %
	Sí, en Secundaria	15 22,39 %	30 37,04 %
	Sí, en la Universidad	3 4,48 %	2 2,47 %
	Sí, mediante actividades lúdicas y/o que transmiten emociones	7 10,46 %	7 8,64 %
	Sí, dedicando tiempo a leer en clase	4 5,97 %	2 2,47 %
	Sí, mediante el acercamiento a los libros	28 41,79 %	18 22,22 %
	Otras respuestas afirmativas	2 2,99 %	1 1,23 %
	TOTAL	67 41,36 %	81 37,5 %

No	No (sin justificación)	75 78,95 %	98 72,59 %
	Lamentablemente no	1 1,05 %	9 6,67 %
	No, ellos mismos no tenían interés	5 5,26 %	6 4,44 %
	No, solo mandaban lecturas obligatorias	8 8,42 %	10 7,41 %
	Otras respuestas negativas	6 6,32 %	12 8,89 %
	TOTAL	95 58,64 %	135 62,5 %

Fuente: elaboración propia

4. Discusión de los resultados y conclusiones

Los hallazgos obtenidos en cuanto a la autopercepción del perfil lector que tienen los participantes vienen a confirmar los de estudios anteriores (cfr. Felipe, 2015; Felipe y Barrios, 2016a) y, asimismo, concuerdan con los resultados de investigaciones realizadas también con futuros docentes andaluces, como la de Granado (2014), en la que un 6,1 % de la muestra señala que no le gusta la lectura, un 74,9 % se percibe como lector esporádico (ocasional o de vacaciones), un 29,5 %, como lector habitual, y tan solo un 6,9 % se considera un lector/a empedernido/a.

Asimismo, los porcentajes de respuestas afirmativas y negativas ante la pregunta de la transmisión del amor por la lectura por parte de los docentes son similares a los obtenidos en una investigación previa (Felipe y Barrios, 2016b), llevada a cabo con futuros maestros de Infantil y Primaria en la Universidad de Málaga en los años académicos 2013-14 y 2014-15, en la que un 63,6 % de los participantes afirmó que ninguno de sus profesores había logrado compartir con ellos el amor por la lectura.

Consideramos esencial reforzar las actividades de fomento de la lectura en las todas las etapas educativas, principalmente en la Educación Infantil, el acercamiento a los libros desde edades muy tempranas, incluso antes del aprendizaje de la lectura, y no abandonar esta labor a lo largo del camino educativo, ni desfallecer al final de la formación, en la etapa universitaria. No es tan solo una tarea de los primeros maestros, ni siquiera exclusiva de los docentes de Lengua y Literatura, sino de todos y cada uno de ellos y de todas las personas que están involucradas en la educación de los niños y niñas.

Como hemos podido constatar en el presente estudio, los futuros docentes de Infantil participantes no son lectores frecuentes y muchos de ellos afirman que no lograron transmitirles la pasión por la lectura en ningún momento de su formación; estos mismos que en pocos años habrán de tratar de compartir este amor y lograr implicar en la lectura a sus discentes –y no enseñarles solo a reconocer las letras–, y que no podrán hacerlo, porque tan solo son capaces de ver su valor instrumental, el amor por la lectura aún no ha nacido en ellos, no ha sido sembrado en ellos, y

no se puede dar lo que uno no posee (Applegate y Applegate, 2004). Por lo que, si no tomamos conciencia y no nos implicamos para subsanar esta carencia educativa desde todos los ámbitos: la escuela, la familia y la sociedad, no tendrá fin esta espiral de no lectores.

5. Bibliografía

- Alonso, P.; Lobato, H. (2004). «Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1): 63-79.
- Applegate, A. J.; Applegate, M. D. (2004). «The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers». *The Reading Teacher*, 57(6): 554-563.
- Applegate, A. J.; Applegate, M. D.; Mercantini, M. A.; McGeehan, C. M.; Coob, J. B.; DeBoy, J. R.; Modla, V. B.; Lewinski, K. E. (2014). «The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students». *Literacy Research and Instruction*, 53(3): 188-204.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido* (trad. de César Suárez). Madrid: Akal Universitaria.
- Benevides, T.; Peterson, S. S. (2010). «Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers». *Journal of Education for Teaching*, 36(3): 291-302.
- Cerrillo, P.; Utanda, C.; Yubero, S. (2000). «La lectura, ¿un valor en crisis?». *Puertas a la lectura*, 9-10(S): 28-32. Recuperado de: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206237>>.
- Cornejo, J. R.; Roble, M. B.; Barrero, C.; Martín, A. M. (2012). «Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1): 155-163. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/14631/10_Cornejo_Roble_2012.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Draper, M. C.; Barksdale-Ladd, M. A.; Radencich, M. C. (2000). «Reading and writing habits of preservice teachers». *Reading Horizons*, 40: 185-203.
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Felipe, A.; Barrios, E. (2016a). «Futuros docentes ante la lectura: Hábitos, experiencias y auto-percepciones». En: Ibarra, N.; Ballester, J.; Romero, F. (ed.). *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- (2016b). «Percepciones de maestros en formación inicial en torno a las influencias de su hábito lector». En: Linares, M.; Díaz Cuesta, J.; Del Valle, M. E. (coords.). *Innovación Universitaria: Digitalización 2.0 y excelencia en contenidos* (pp. 195-210). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Ferreiro, J.; Stramiello, C. I. (2008). «El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector». *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4): 1-7. Recuperado de: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2321Ferreiro.pdf>>.
- García de la Concha, V. (2002). «Leer para ser». En: Millán, J. A. (coord.). *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 55-61). España: Federación de Gremio de Editores de España.
- García-Delgado, B. (2011). «Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid». *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 5: 99-107.
- Gilardoní, C. (2006). «Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios». *Serie Biblioteconomía y Gestión de Información*, 16.

- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Granado, C.; Puig, M. (2014). «¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan». *Ocnos*, 11: 93-112. Recuperado de: <<http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>>.
- Granado, C.; Puig, M.; Romero, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: Hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla financiado por el Pacto Andaluz del Libro y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larrañaga, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Recuperado de: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/931/198%20La%20lectura%20en%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1>>.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. (2005). «El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"». *Ocnos*, 1: 43-60.
- LeCompte, M. D.; Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Manna, A. L.; Misheff, S. (1987). «What teachers say about their own reading development». *Journal of Reading*, 31: 160-168.
- McKool, S. S.; Gespass, S. (2009). «Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices». *Literacy Research and Instruction*, 48: 264-276.
- Munita, F. (2014). «Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación». *Cultura y Educación*, 6(3): 448-475. Recuperado de: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.965449>>.
- Pascual Díez, J. (2007). «Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas». En: Cerrillo, P. C.; Canamares, C.; Sánchez, C. (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). «Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47: 284-288.
- Roca, M. (2005). «Cuestionando las cuestiones». *Alambique*, 45: 9-18.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale (EE. UU.): Southern Illinois University Press.
- Tashakkori, A.; Teddlie, C. (2010). «Current developments and emerging trends in integrated research methodology». En: Tashakkori, A.; Teddlie, C. (eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2.ª ed.) (pp. 803-826). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Cerrillo, P. C. (2009). «El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios». En: Martos, E.; Rösing, T. M. K. (coords.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-136). Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. Recuperado de: <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1898>>.