

## Hábitos de lectura de futuros docentes en Educación Infantil y Primaria

*Reading habits of prospective teachers in Kindergarten and Primary Education*

**VÍCTOR SOLER-PENADÉS**

Universitat de València

victor.soler-penades@uv.es

ORCID ID: 0000-0003-1620-1475

**Resumen:** Los hábitos de lectura son fundamentales en la formación de futuros docentes de educación infantil y educación primaria, dado que en sus manos estará el fomento de una cultura lectora en las futuras generaciones. El presente estudio indaga en los hábitos que presenta el alumnado de primer curso de los Grados en maestro/a en Educación Infantil y Primaria que ofrece Florida Universitaria (Catarroja), centro adscrito a la Universidad de Valencia. Para ello se realizó una encuesta de carácter cualitativo que se materializó en el diseño de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. Este permitió acceder a la (auto)percepción del alumnado en cuestión, por un lado, contrastando los hábitos de lectura previos al acceso a estudios de Grado con los adquiridos una vez iniciados dichos estudios, y por otro lado, atendiendo a los aspectos relevantes del contexto familiar, escolar, social y tecnológico que han podido ejercer una influencia sobre dichos hábitos. Aunque hay diversidad en cuanto al hábito lector de los estudiantes participantes, una buena parte carece de él, al tiempo que reconoce la importancia de adquirirlo para su formación. Asimismo, los resultados del estudio revelan que hay una clara influencia de la familia –los hábitos de lectura del hogar en general–, del grupo de iguales, del uso de las nuevas tecnologías y de la escuela sobre los hábitos de lectura que presentan los futuros docentes en su etapa inicial de formación.

**Palabras clave:** hábitos de lectura, formación docente, Educación Infantil, Educación Primaria, estudiantes universitarios.

**Abstract:** Reading habits are fundamental in the training of future early childhood and primary education teachers, given that it is in their hands to foster a reading culture in future generations. This study investigates the habits of students in the first academic year of the

Degrees in Early Childhood and Primary Education offered by Florida Universitaria (Catarroja), an institution affiliated to the University of Valencia. For this purpose, a qualitative survey was carried out, which took the form of a questionnaire with open and closed questions. This allowed access to the (self)-perception of the students, on the one hand, by contrasting the reading habits prior to accessing undergraduate studies with those acquired once these studies had begun, and on the other hand, by looking at the relevant aspects of the family, school, social and technological context that may have had an influence on these habits.

Although there is diversity in terms of the reading habits of the participating students, a good part of them do not have them, while recognising the importance of acquiring them for their education. Likewise, the results of the study reveal that there is a clear influence of the family—the reading habits of the home in general—, of the peer group, of the use of new technologies, and of the school on the reading habits of future teachers in their initial stage of training.

**Keywords:** reading habits, teacher training, Early Childhood Education, Primary Education, university students.

## 1. INTRODUCCIÓN

El hábito de la lectura constituye una competencia básica para la formación de futuros docentes en educación infantil y educación primaria. Incide de manera significativa en su desarrollo académico, en su crecimiento intelectual —y emocional—, en su bagaje cultural y sus conocimientos, en su imaginación y creatividad, así como en sus habilidades lingüísticas y de comunicación. La lectura proporciona herramientas que contribuyen a un desarrollo integral, lo cual es trascendental no solamente a nivel individual a lo largo de su paso por los estudios de magisterio y en el ejercicio de su profesión, sino también a nivel social, en la medida en que contribuye a generar una sociedad más culta y comprometida con el conocimiento. Este punto lleva a la necesidad de prestar atención a los hábitos y el gusto por la lectura que muestra el alumnado que inicia su formación en estudios de magisterio, en la medida en que este alumnado ejercerá en el futuro la profesión docente y participará, por lo tanto, en la formación de las nuevas generaciones y en el fomento de la cultura lectora, con todo lo que ello implica. Es por eso que, con un carácter exploratorio, este estudio tiene como

objetivo principal abordar los hábitos de lectura del alumnado matriculado en primer curso de los Grados en Maestro/a en educación infantil y primaria de Florida Universitaria (Catarroja), en concreto, los hábitos previos a su entrada en los estudios de magisterio, los posibles cambios de hábito que a este respecto hayan podido suscitarse una vez iniciados estos y las posibles influencias y causas subyacentes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Panorama general de los hábitos de lectura en España**

El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros (Conecta, 2024) ofrece un panorama general de los hábitos de lectura en España. En él se distinguen tres niveles en lo que se refiere a hábitos de lectura, centrados especialmente en la lectura por placer, no por obligación. En concreto, distingue entre lectores/as frecuentes o regulares, que afirman leer una o más veces a la semana; lectores/as ocasionales, que dicen leer una o más veces al mes o al trimestre; y no lectores/as, que no leen nunca o casi nunca. Así, el 52'5% de la población encuestada de 14 o más años afirma leer por placer de manera frecuente, mientras que el 35'2% dice no leer nunca o casi nunca y el 12'3% lee solamente de manera ocasional. Los hábitos de lectura por placer parecen haber aumentado en la población española del 2012 al 2023. La media de España de población de 14 o más años que se definía como lectora de libros en su tiempo libre se situaba en el 59'1% en el 2012. En el 2023, sin embargo, dicha cifra ha aumentado a 64'1%. La evolución del número de personas lectoras es positiva en todas las Comunidades Autónomas, también en el caso de la Comunidad Valenciana, situándose en 56'8% en el 2012 y aumentando a 64% en el 2023.

Si se atiende a los datos según sexo, en el año 2023 parece haber más mujeres lectoras que hombres. El 68'6% de las mujeres de 14 o más años encuestadas afirma leer libros en su tiempo libre al menos una vez por trimestre, aproximadamente 10 puntos porcentuales más que en el caso de los hombres, que se sitúan en el 59'3%. Paralelamente, los datos muestran que, a mayor nivel de estudios, mayor parece ser el hábito de lectura. En ese sentido, el 39% de la población con un nivel de estudios máximo de primaria lee libros en su tiempo libre al menos una vez al trimestre. Esta cifra asciende a 62'3% en el caso de población con estudios secundarios y a 86'5% en el caso de población con estudios universitarios. Por último, considerando la edad, los datos reflejan que, a mayor edad, parece haber menor hábito de

lectura. En 2023, el 74% de la población en edades comprendidas entre los 14 y los 24 años afirma leer libros en su tiempo libre al menos una vez al trimestre. Dicha cifra sería de 85'7% si se atiende solamente a la población de 10 a 14 años y de 74'1% si se atiende a la de 15 a 18 años. Los datos descienden considerablemente a medida que aumenta la edad. En el caso de la población de 25 a 64 años la cifra desciende a 65'8%, y a 53'7% cuando se contempla la población de 65 y más años.

## **2.2. Factores que influyen en los hábitos de lectura**

Centrando la atención en la población española de 14 o más años que afirma no leer libros en su tiempo libre o hacerlo solamente de manera ocasional —lo que según Conecta (2024) engloba al 47'5% de las personas encuestadas—, los motivos que proporcionan cuando se les pregunta a qué se debe que no lean libros o que no los lean con mayor frecuencia, son muy diversos. El más frecuente —con un 44'3% de las respuestas— es la falta de tiempo derivada de la necesidad de atender otras responsabilidades (la familia, los estudios, el trabajo, entre otros). Después de la falta de tiempo, los otros dos motivos más señalados son la preferencia por otros entretenimientos cuando se trata de tiempo libre (31'1%) y la falta de interés (29'7%). Por “otros entretenimientos” se entiende principalmente actividades relacionadas con el deporte (hacer senderismo, dar un paseo, hacer deporte al aire libre o ir al gimnasio en un 48% de las respuestas) o con las nuevas tecnologías (ver la televisión o internet, redes sociales, plataformas de *streaming* para la visualización de series o películas o jugar a videojuegos en un 42% de las respuestas).

En línea con estos resultados, los hábitos de lectura dependen de múltiples factores. Estudios como el de Romero Oliva, Ambrós Pallarés y Trujillo Sáez (2020), Magadán-Díaz y Rivas-García (2019) o Fernández-Blanco, Prieto-Rodríguez y Suárez-Pandiello (2015), atienden al género, a la influencia de la familia, la disponibilidad de tiempo o de tecnología como elementos que inciden en los hábitos de lectura. La influencia de los progenitores es fundamental especialmente a edades tempranas, teniendo en cuenta que de ellos depende el acceso a libros y a lecturas en general, así como el modelaje de conductas de lectura y el consiguiente desarrollo de hábitos, por ejemplo, proporcionando espacios y momentos de lectura, leyéndoles a los niños/as o participando juntos en actividades relacionadas con la lectura (Marti y Labibah, 2024; Simsar, Coşkun y Dinler, 2024; Xu, 2023; Jiménez-Pérez,

Martínez-León y Cuadros-Muñoz, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Según Davidovitch y Gerkerova (2023), este punto guarda relación con su nivel de estudios. A mayor nivel educativo de los progenitores, mayores probabilidades de generar un entorno más favorable para la lectura, lo que va en consonancia con lo abordado en Conecta (2024). Los infantes a edades tempranas suelen emular las conductas que observan en su entorno familiar, en la medida en que este constituye, no sólo su grupo de pertenencia, sino también su grupo de referencia, y si sus progenitores tienen hábitos regulares de lectura y demuestran interés y amor por los libros, es muy probable que los hijos e hijas también muestren esta tendencia. Al mismo tiempo, visitar bibliotecas, proporcionar materiales de lectura o tener conversaciones sobre libros son estímulos que alientan a cultivar una cultura de lectura en el hogar. Ligada frecuentemente con el nivel de estudios, el nivel socioeconómico de la familia es, también, muy importante, en la medida en que de él depende el acceso a libros y a los recursos educativos y culturales en general (Chen, 2024; Xu, 2023). En ese sentido, una familia de bajo nivel socioeconómico más difícilmente puede enfrentarse a las barreras que supone la falta de recursos. Todo ello al margen de los recursos que *per se* ofrezca el entorno en el que se ubica el hogar (la proximidad o no de bibliotecas públicas o librerías, por ejemplo).

La influencia del grupo de iguales es también un factor importante, especialmente cuando este empieza a constituir el principal grupo de referencia. De esta manera, las actitudes que este muestre hacia la lectura pueden constituir elementos que desalienten o motiven a tener hábitos de lectura (Octova Seventilova, 2024; Kiuru et ál., 2017). Así, tener compañeros/as con escasos hábitos de lectura como grupo de referencia puede representar un obstáculo para desarrollar una cultura de la lectura, y al contrario cuando se tiene como grupo de referencia a compañeros/as con intereses afianzados hacia la lectura.

De modo similar a los anteriores factores, la escuela puede influir en los hábitos de lectura del alumnado (Martínez Díaz y Torres Soto, 2019). La ubicación del entorno educativo (Prabowo, et al., 2024) y los recursos de los que disponga el entorno escolar, tales como materiales de lectura, biblioteca o espacios óptimos para la lectura, pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de una cultura lectora entre el estudiantado (Haris, Mas y Naway, 2016). Asimismo, son cruciales la organización de currículum y el papel del profesorado a la

hora de promover activamente la lectura, una promoción que incluya actividades de alfabetización y comprensión lectora que alienten al estudiantado a ampliar la frecuencia de lectura por placer más allá de la escuela (Madjdi et ál., 2024; Muhamad, Hoang y Chu, 2023).

Todos estos factores, entre otros, interactúan al mismo tiempo con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el auge de nuevos entretenimientos digitales como puedan ser, por ejemplo, las plataformas de *streaming* (especialmente tras la pandemia de COVID-19), que ejercen también su influencia sobre los hábitos de lectura, presentando oportunidades al tiempo que desafíos. En esta era tecnológica se transforman las maneras de acceder a la lectura, dado que se opta de manera creciente por recursos digitales, también cada vez más en los entornos escolares (Zenelaga, Miftari y Shehu-Lokaj, 2024; Fernández-Blanco, Prieto-Rodríguez y Suárez-Pandiello, 2015). Estas transformaciones afectan, por tanto, al tiempo que se dedica a la visualización de los medios de comunicación, de las plataformas de *streaming* y redes sociales. El tiempo dedicado a estos medios ha pasado a competir con el tiempo dedicado a la lectura, en perjuicio de este último (Spjeldnæs y Karlsen, 2024). En la era de la prevalencia de los dispositivos digitales, de las redes sociales y de las notificaciones, queda mermada y fragmentada la capacidad de atención y es creciente la preferencia por contenidos más cortos y sencillos (Yessenbayev, Ahmed y Nandakumar, 2024).

### **2.3. La importancia de los hábitos de lectura en la formación docente**

La adaptación al Plan Bolonia conllevó una mayor atención al desarrollo de competencias (y con ellas, habilidades, conocimientos y actitudes) como parte de los resultados de aprendizaje en las universidades para un adecuado desarrollo profesional (Rodríguez Legido, 2009; Díaz Fondón, 2007). Para el logro de competencias y para un adecuado rendimiento académico y enriquecimiento intelectual en general, así como para enfrentar los textos especializados que requieren los estudios universitarios, resulta clave el desarrollo de la competencia lectora y disponer, en concreto, de habilidades lectoescritoras avanzadas, la alfabetización académica y con ella la capacidad de lectura crítica y reflexiva de textos académicos y científicos. Estas capacidades no se pueden desarrollar sin un hábito estable de la lectura ni de la escritura, según estudios como el de Carlino (2013), Quadri y Abomoge (2013), Ögeyik y Akyay (2009) o Cassany y Morales (2008).

Son muchas las investigaciones que abordan los beneficios de tener hábito de lectura (Loayza-Maturrano, 2022; Sotelo de Mendiola y Espíritu Orihuela, 2020; Flores, 2016; Ögeyik y Akyay, 2009...). Estas centran su atención principalmente en la lectura que se lleva a cabo por placer, pero también en aquella de carácter obligatorio y que en niños/as y jóvenes suelen corresponderse con las lecturas escolares o académicas. En general, se atiende al gran impacto positivo que desarrollar un hábito de lectura regular tiene sobre el rendimiento académico y las oportunidades de aprendizaje. De hecho, resulta un predictor de éxito escolar más importante que el estatus socioeconómico de la familia de pertenencia, reduciendo los obstáculos que pueden derivar de la tenencia de dificultades del aprendizaje que afecten incluso a su habilidad cognitiva.

Estudios como el de Salvador Oliván y Agustín Lacruz (2015) y, muchos años antes, los de González-Maura (2006) o Cunningham y Stanovich (1998), apuntan las diferencias notables a nivel de herramientas lingüísticas y recursos comunicativos, expresión y vocabulario que se observan cuando existe el hábito de lectura en los niños y niñas, además del bagaje cultural, el conocimiento en general, las habilidades sociales y la participación comunitaria.

Tener hábito de lectura, en general, permite adquirir conocimiento y aprendizaje sobre diferentes situaciones particulares, campos y contextos específicos sobre los cuales aumenta su comprensión. Al mismo tiempo, permite el desarrollo integral de la persona —a nivel personal, social y profesional—, así como de las habilidades críticas, analíticas y cognitivas que vertebran la capacidad de comprensión y de aprendizaje mismo (Yubero y Larrañaga, 2015; Salvador Oliván y Agustín Lacruz, 2015; García Delgado, 2011). Esto es básico para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida al cual estamos abocados especialmente en la sociedad de la información y del conocimiento, donde los cambios (sociales, tecnológicos, por ejemplo) son tan frecuentes. Todo esto es fundamental especialmente cuando se habla de futuros docentes, dado que, una vez terminada la formación universitaria, cuando se inician en el ejercicio de su profesión, necesitarán el desarrollo integral que permite la lectura regular y a su vez la promoción de la lectura como hábito. Si los futuros docentes no tienen hábito de lectura, difícilmente pondrán promover el deseo de leer, ni influir en los hábitos de lectura de su futuro alumnado en la medida en que tampoco tendrán la capacidad para integrar la lectura en el currículum —en sus diversos formatos electrónicos o impresos— ni generar

ambientes estimulantes propicios para la práctica de la lectura (Magadán-Díaz y Rivas-García, 2019; Jiménez-Pérez, 2018).

Según Yubero y Larrañaga (2015), mientras el 60'2% de los estudiantes universitarios españoles afirma leer libros, buena parte de los estudiantes no dispone de un hábito de lectura arraigado, especialmente cuando se trata de lectura voluntaria, es decir, por placer (novelas, especialmente). Sólo el 27'1% de los estudiantes españoles universitarios dedica tiempo a la lectura voluntaria todos o casi todos los días y el 27'9% afirma hacerlo alguna vez a la semana. La motivación que acompaña al hábito de lectura suele ser, según este estudio, el gusto mismo por la lectura, la diversión o la evasión.

La importancia de la lectura en la formación integral explica que la competencia lingüística y de comunicación sea una de las piezas clave del sistema escolar español. Así lo reconoce el marco normativo vigente en la actualidad. En educación infantil, que tiene un carácter voluntario, la LOMLOE (2020) pone énfasis en la necesidad de atención «[progresiva al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como [a] la educación en valores», entre otras muchas cuestiones importantes (artículo único, apartado ocho).

Por su parte, en educación primaria, la LOMLOE (2020) enfatiza la necesidad de trabajar en todas las áreas «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita». En esta misma línea, se afirma que «a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo», y se añade, además, que «las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes» (artículo único, apartado once).

El marco normativo reconoce, pues, la necesidad de que los centros escolares contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística y de comunicación de las nuevas generaciones. Esta contribución presupone el hecho de que el personal docente, fruto de su formación, tenga también adquiridas estas competencias —competencias que por otro lado no sólo necesita para trabajar directamente con su futuro alumnado, sino también de manera general para el ejercicio de su profesión, lo que implica también el trabajo y la comunicación con las familias, con la administración, la burocracia a la que tendrá que hacer frente en su día a día o la

coordinación con el resto de personal docente, por poner algunos ejemplos—. Todas esas competencias aparecen directa o indirectamente recogidas en los planes de estudio establecidos para los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria que promueve la Universidad de Valencia y su centro adscrito, Florida Universitaria, siendo este último el marco territorial en el que se centra el presente estudio, tal como se expondrá a continuación.

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación tiene un carácter cualitativo, descriptivo y explicativo. Para su realización, se ha optado por el desarrollo de una encuesta basada en la configuración de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que ha tenido por objetivo explorar en los hábitos de lectura de alumnado de magisterio —antes y después de su acceso a sus estudios de Grado—, sus preferencias y motivaciones, así como los factores que según su percepción y autopercepción han podido influir o influyen en la configuración de esos hábitos. Con el propósito de garantizar la validez y precisión del cuestionario, fue sometido a pruebas piloto que permitieron ajustar la cantidad de preguntas y su formulación.

La muestra de alumnado participante se obtuvo de Florida Universitaria, cuyo campus está en Catarroja (Valencia), forma parte de la cooperativa valenciana *Florida Centre de Formació* y es centro adscrito a la Universidad de Valencia y a la Universidad Politécnica de Valencia. Como tal, imparte diversas titulaciones universitarias, entre las cuales se encuentran los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Dentro de este contexto, la muestra finalmente obtenida fue de 118 estudiantes de primer curso, en concreto 53 del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y 65 del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, la inmensa mayoría procedentes de la provincia de Valencia (el 95'8%) y el resto (4'2%) procedentes de otras provincias y Comunidades Autónomas. Teniendo en cuenta que en el curso 2023-24 hubo en Florida Universitaria un alumnado total matriculado de 54 en el caso de educación infantil y de 83 en el caso de educación primaria, la muestra obtenida representa el 98'1% del alumnado en el primer caso, y el 78'3% en el segundo caso. Resulta por lo tanto muy significativa si se atiende al contexto específico del centro objeto de estudio.

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por edades, sexo y Grados. En ella se observa que ambos Grados están feminizados (muy especialmente en educación infantil) y

que el intervalo de edades predominante en educación infantil es de 20 a 22 años (dado que muchas de ellas y de ellos han pasado previamente por el ciclo formativo de grado superior en educación infantil) y el que se encuentra en educación primaria es mayoritariamente de 17 a 19 años de edad.

**Tabla 1. Perfil de las personas encuestadas, por sexo, titulación e intervalo de edad**

Edad	Grado en Maestro/a en						Total por intervalo de edad
	Educación Infantil			Educación Primaria			
	Mujer	Intersexual	Hombre	Mujer	Intersexual	Hombre	
17-19 años	11	-	2	30	-	11	54
20-22 años	26	-	3	12	-	9	50
23-25 años	4	1	1	-	-	2	8
26-30 años	4	-	1	1	-	-	6
Total por sexo y grado	45	1	7	43	0	22	118

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario era de carácter anónimo —lo que ayudó a fomentar la honestidad en las respuestas— y se compartió con alumnado matriculado, durante el curso 2023-24, en primer curso de los Grados en maestro/a en Educación Infantil y en Educación Primaria para su cumplimentación, lo que tuvo lugar a lo largo del mes de marzo de 2024. El motivo de compartir el cuestionario con el alumnado en el segundo semestre y no en el primero radicaba en aumentar las posibilidades de acceder a discursos en torno a los posibles cambios en los hábitos de lectura a raíz de haber accedido a estudios de magisterio, lo que no habría sido posible de haber enviado el cuestionario durante el primer semestre, que es, al fin y al cabo, un semestre de adaptación a la vida universitaria.

El análisis de los resultados se ha realizado mediante la herramienta Excel y las respuestas de las personas encuestadas han sido clasificadas por unidades de significado a medida que se iban revisando. Sin renunciar a los discursos específicos que han ofrecido las personas encuestadas, esta clasificación por unidades semánticas ha permitido contabilizar las respuestas en función del tipo de aspectos que en ellas se ha enfatizado en cada caso, para dar cuenta de la representatividad de las mismas dentro del contexto específico de Florida Universitaria y, en concreto, de su primer curso de los Grados contemplados.

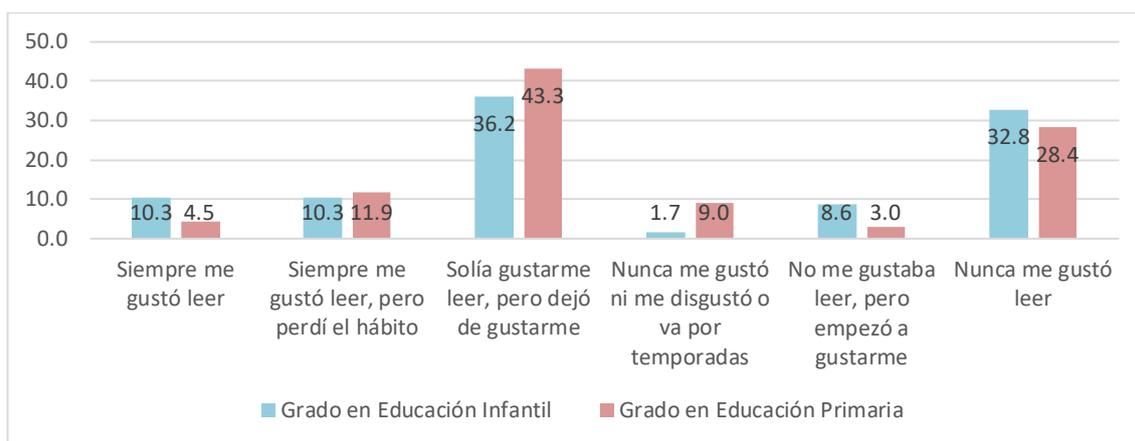
## 4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio se han organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se atiende a la evolución de los hábitos de lectura que, según el alumnado de primer curso encuestado, han tenido a lo largo de los años previos a su entrada en los estudios de magisterio. En segundo lugar, se explora en los motivos que subyacen a dicha evolución. Por último, se aborda una comparativa entre los hábitos antes y después de la entrada en magisterio, indagando en la importancia que los hábitos de lectura pueden tener en la formación de futuros docentes y el tipo de lecturas que el alumnado encuestado afirma realizar por placer o por obligación.

### 4.1. Evolución de los hábitos de lectura previos a la entrada en magisterio

En términos generales, cuando al alumnado de primer curso de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil o en Educación Primaria de Florida Universitaria se le pregunta por sus hábitos de lectura previos a su paso por los estudios de magisterio, la respuesta suele ser “Solía gustarme leer, pero dejó de gustarme” (50 respuestas, el 36’2% del total en educación infantil y el 43’3% en educación primaria) o “Nunca me gustó leer” (38 respuestas, el 32’8% y el 28’4% respectivamente). A estas cifras puede añadirse la cantidad de alumnado que, no habiendo perdido nunca el gusto por la lectura, sí acabó perdiendo en algún momento el hábito (otras 14 respuestas, 10’3% y 11’9% respectivamente) (Figura 1).

**Figura 1. Hábitos de lectura previos al inicio de los estudios de magisterio en el alumnado de Florida Universitaria. Curso 2023-24**



Fuente: Elaboración propia.

Seguendo con los mismos datos, aparentemente son pocas las personas encuestadas que mantuvieron no sólo el gusto por la lectura, sino también cierto hábito, en concreto, el 10'3% del alumnado de educación infantil y el 4'5% del alumnado de educación primaria. En la misma línea, también son pocas las que afirman que, no sintiendo gusto por la lectura en el pasado, sí empezó a gustarles en algún momento. De las 64 personas que tenían gusto por la lectura pero que, o bien dejó de gustarles, o bien sencillamente perdieron el hábito, 11 expresan el deseo de volver a recuperarlo, lo que representa un 17'2% del total. Asimismo, de las 38 personas que nunca sintieron gusto por la lectura, solamente 3 expresan el deseo de que llegue a gustarles y de adquirir un hábito, lo que representa un 7'9% del total. Cabe ser cautos con estos resultados, teniendo en cuenta que el hecho de no haber expresado explícitamente dicho deseo no implica necesariamente no tenerlo.

#### **4.2. Factores que subyacen al interés o falta de interés por la lectura**

Para iniciar la exploración en los factores que han podido despertar el interés por la lectura o, por el contrario, apagarlo, se ha indagado en primer lugar de una manera general, preguntando abiertamente por los motivos que subyacen en un caso u otro en función de la experiencia de cada uno de los alumnos/as encuestados, si bien son muchas más las respuestas relacionadas con elementos que propiciaron la falta de interés o de hábito de lectura (62 en total) que al contrario (7 en total), lo cual es en sí mismo significativo.

Reseñando solamente el tipo de respuestas más comunes, el alumnado encuestado que ha pasado por momentos en los que ha visto descender su interés por la lectura atribuye los motivos de este descenso sobre todo al paso mismo por la escuela (11 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 12 en el Grado en Educación Primaria), pero también a la falta de tiempo, especialmente a medida que han ido superando cursos y aumentando la cantidad de responsabilidades (8 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 9 en el Grado en Educación Primaria). Otro motivo que resaltan es el de la entrada en la adolescencia, que aparentemente ha supuesto poner el foco en otros intereses que les han alejado de la lectura (4 respuestas en el Grado en Educación Infantil y 8 en el Grado en Educación Primaria). El resto de las respuestas son muy minoritarias y se refieren bien a cuestiones o dificultades personales, bien a la tecnología y las redes sociales.

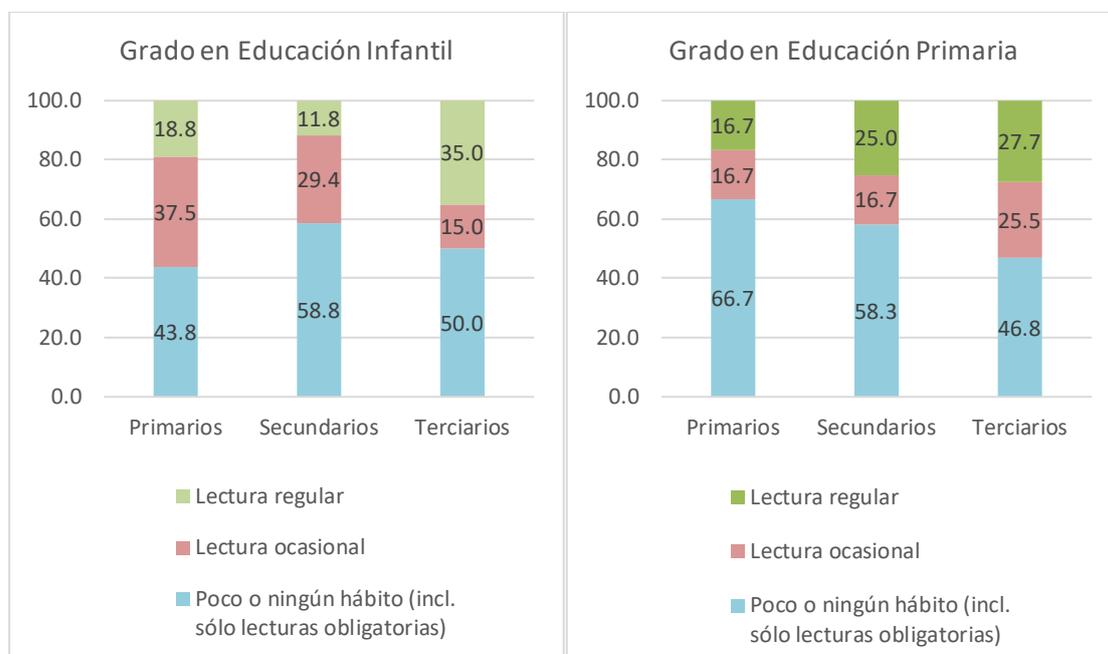
En cuanto al alumnado que afirma haber pasado por momentos en los que ha visto aumentar el hábito y su interés por la lectura, los motivos que señalan son, de nuevo, el paso por la escuela, pero también la entrada en magisterio, la entrada en la adolescencia, el confinamiento por pandemia acontecido en 2020, la adquisición del hábito como reto personal o como reacción ante circunstancias personales difíciles. Ninguna de las respuestas destaca sobre otras y además en sí mismas son muy minoritarias.

Teniendo en cuenta que esta primera aproximación resulta insuficiente por sí misma, se complementa con la exploración en determinados actores que anteriormente se han señalado como principales factores susceptibles de influir en los hábitos y el interés por la lectura. Estos son la familia, el grupo de iguales, las nuevas tecnologías y la escuela.

#### 4.2.1. Influencia de la familia

Para indagar en la posible influencia de la familia sobre los hábitos y el interés por la lectura del alumnado de magisterio, en primer lugar, se ha atendido a la relación que pueda haber entre los hábitos de lectura del alumnado encuestado y el nivel de estudios máximo de los progenitores. Esto se representa en la Figura 2, que distingue entre el alumnado del Grado en Educación Infantil y el del Grado en Educación Primaria.

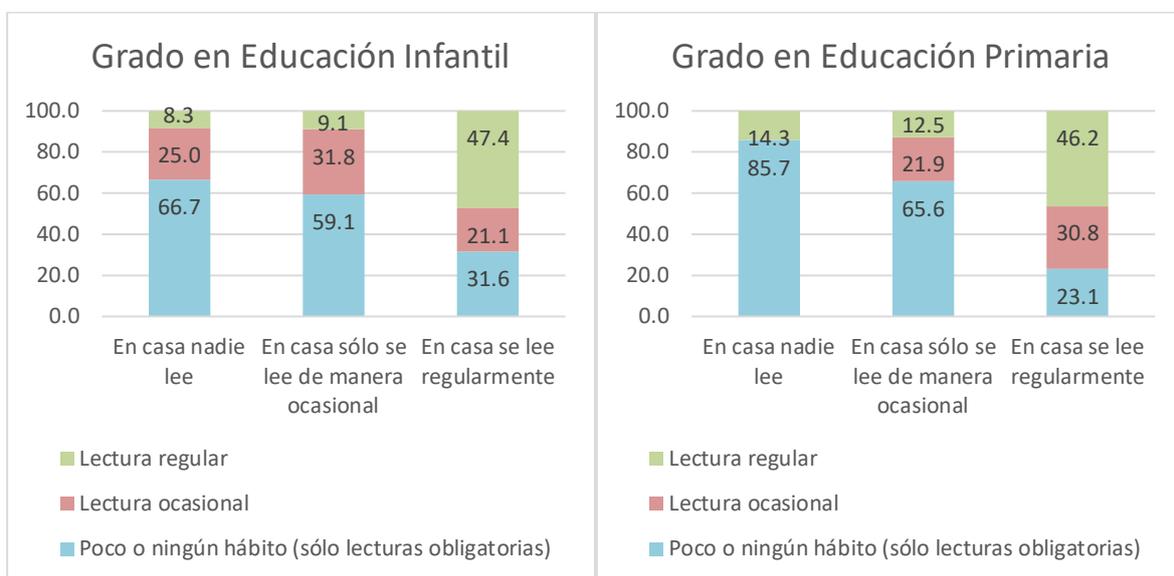
**Figura 2. Hábitos de lectura del alumnado en función del nivel de estudios máximo de los progenitores (%)**



Fuente: Elaboración propia.

Se observan diferencias entre un Grado y otro. En el de Educación Primaria, por ejemplo, sí se puede ver una cierta correlación entre una variable y otra, teniendo en cuenta que, a mayor nivel de estudios de los progenitores, parece haber mayor hábito de lectura por parte del alumnado encuestado. Si se atiende a un hábito basado en la lectura regular, la cifra asciende, en ese sentido, de 16'7% a 27'7%. Asimismo, la cifra de alumnado sin hábitos de lectura desciende de manera progresiva a medida que el nivel de estudios máximo de los progenitores aumenta, pasando de un 66'7% (en el caso de estudios primarios) a un 46'8% (en el caso de estudios terciarios). Esta correlación no se observa, sin embargo, en el Grado en Educación Infantil. En él, si se comparan los datos referidos a estudios primarios y terciarios, puede observarse que aumentan las cifras de alumnado que afirma leer regularmente (de 18'8% a 35'0% respectivamente), pero al mismo tiempo suben las cifras de alumnado sin hábitos o con hábitos escasos (de 43'8% a 50%), lo que invita a seguir profundizando en la cuestión en ulteriores estudios. Sí que parece existir correlación en un Grado y en otro, sin embargo, cuando se atiende a los hábitos de lectura predominantes en el hogar (Figura 3).

**Figura 3. Hábitos de lectura del alumnado en función de los hábitos de lectura que se tienen en casa (%)**



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, tanto en un Grado como en otro, se observa que el hábito de lectura crece cuanto mayor es el hábito de lectura que prevalece en el hogar por parte del entorno familiar,

especialmente cuando se comparan los extremos, es decir, la situación en la que no hay hábito de lectura en casa con la situación en la que se afirma que en casa se lee regularmente. Cuando se les pregunta abiertamente por sus hábitos en relación con los de su entorno familiar y su posible influencia, la mayor parte del alumnado encuestado reconoce la influencia que en ello ha tenido la familia. Esto puede verse tanto en el Grado en Educación Infantil como en el de Educación Primaria. Los datos analizados permiten ver, además del reconocimiento o no de dicha influencia, hasta qué punto los hábitos de lectura del alumnado encuestado coinciden o no con los hábitos de los miembros de su entorno familiar.

Asimismo, la totalidad del alumnado que reconoce no tener hábitos de lectura afirma que lee igual o menos que su familia. En concreto, tienen hábitos similares el 40'7% en el caso del Grado en Educación Infantil y el 33'3% en el caso del Grado en Educación Primaria. El resto afirma leer menos, lo que puede explicarse por otros factores que pueden estar alejando todavía más de la lectura al alumnado en cuestión. Si se atiende al otro extremo, todo el alumnado que afirma tener un hábito de lectura consolidado y regular reconoce leer igual o más que los miembros de su familia. Concretamente, el 75% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 76'5% del alumnado del Grado en Educación Primaria observan que sus hábitos son similares a los de sus familias, mientras que el resto afirma tener un mayor hábito de lectura. Cuando se trata de alumnado con un hábito de lectura ocasional, las respuestas son más heterogéneas y de ellas cabe resaltar que el 50% reconoce tener hábitos similares a los de sus familias.

#### **4.2.2. Influencia del grupo de iguales**

El grupo de iguales, en tanto que grupo de referencia, constituye otro de los actores susceptibles de influir sobre los hábitos de lectura. De nuevo en este caso, se cumplen ciertos patrones, al menos si se atiende a la percepción que muestra el alumnado encuestado. Así, la totalidad del alumnado que reconoce no tener ningún hábito de lectura resalta el hecho de leer igual o menos que su círculo de amistades. En ese sentido, el 51'9% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 78'9% del alumnado en Educación Primaria creen tener hábitos similares a su grupo de iguales. El resto, el 48'1% y el 21'2% respectivamente, dice leer menos.

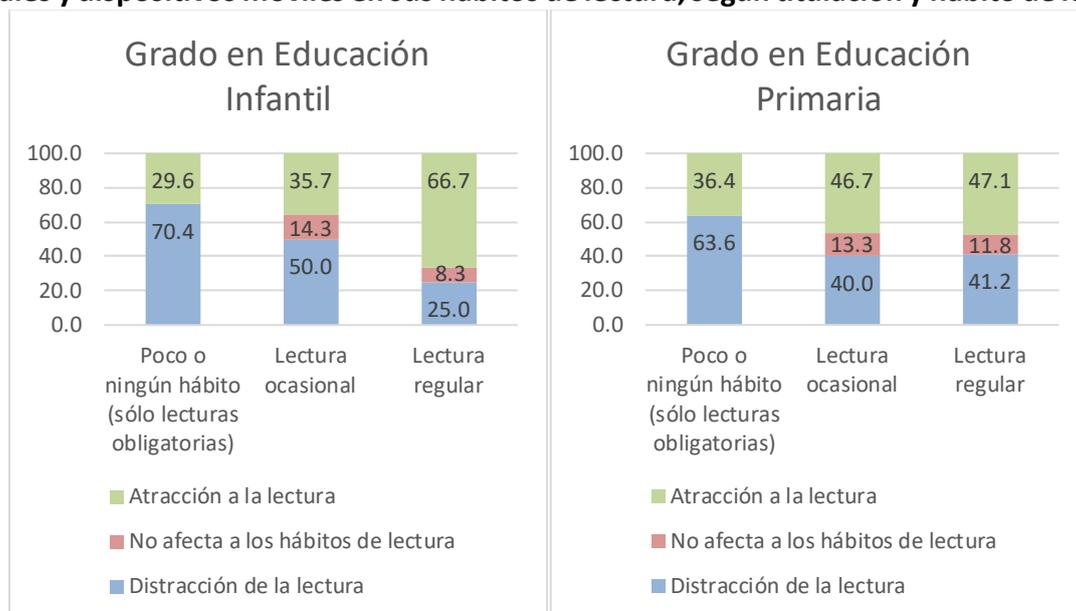
Cuando se trata de alumnado con hábitos de lectura regulares y consolidados, estos afirman tener unos hábitos similares o mayores que los de su grupo de amistades (en este último caso no reconociendo la influencia de su círculo de amistades, lo cual también es significativo). Así, el 75% del alumnado encuestado del Grado en Educación Infantil observa hábitos similares con respecto al grupo de iguales y además reconoce su influencia. Este porcentaje es, sin embargo, del 35'3% en el caso de alumnado del Grado en Educación Primaria. Un 64'7% de este alumnado afirma, por tanto, estar por encima de la influencia de sus amistades y leer con mayor asiduidad que ellas.

#### 4.2.3. Influencia tecnológica

Las nuevas tecnologías, las redes sociales y los dispositivos móviles constituyen elementos que, según los discursos de las personas encuestadas, pueden suponer, o bien una distracción que aleja del hábito de la lectura, o bien todo lo contrario, un estímulo para la lectura.

La Figura 4 da cuenta de los resultados obtenidos en los Grados contemplados. Si se pone el foco en el alumnado con poco o ningún hábito lector, se observa claramente que la mayor parte de los discursos identifican las nuevas tecnologías, las redes sociales y los dispositivos móviles como elementos que distraen de la lectura (en concreto, un 70'4% en el caso del Grado en Educación Infantil, y un 63'6% en el caso del Grado en Educación Primaria).

**Figura 4. Percepción del alumnado de magisterio sobre el papel que juega tecnologías, redes sociales y dispositivos móviles en sus hábitos de lectura, según titulación y hábito de lectura**



Fuente: Elaboración propia.

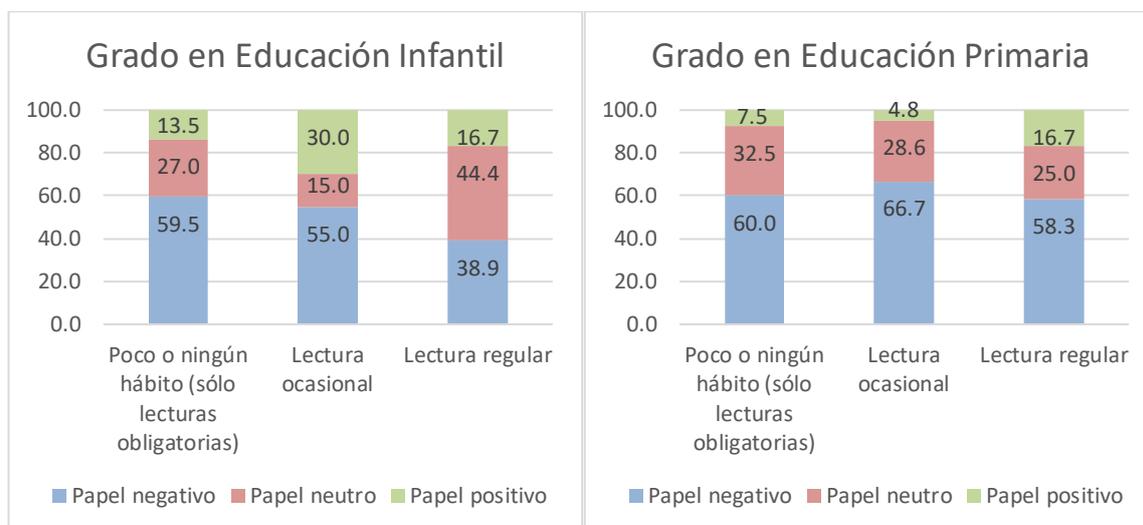
Estos datos contrastan con los referidos al alumnado que dice tener hábitos de lectura regular consolidados, en la medida en que estos últimos ven las nuevas tecnologías como elementos que, en su caso, contribuyen a afianzar sus hábitos de lectura. Esto es así en el 66'7% de las respuestas en el caso del Grado en Educación Infantil y en el 47'1% de las correspondientes al Grado en Educación Primaria.

#### **4.2.4. Influencia de la escuela**

Anteriormente se ha señalado que una parte importante del alumnado encuestado ve el paso por la escuela un elemento que ha influido negativamente en los hábitos y el gusto por la lectura. La Figura 5 ayuda a concretar mejor este punto.

Independientemente del hábito lector, predominan más los discursos en los que se atribuye un papel negativo a la escuela que los que ven la institución escolar como un agente que contribuye a consolidar el hábito de la lectura. Si se atiende a promedios, el 51'1% del alumnado encuestado en el Grado en Educación Infantil resalta el papel negativo de la escuela, yendo de un 59'5% en el caso de alumnado sin hábitos de lectura a un 38'9% en el caso de alumnado con hábitos de lectura regulares. En contraste, en torno a un 20% de las personas encuestadas reconocen que la escuela ha tenido un papel positivo en sus hábitos lectores, lo que está presente especialmente en el discurso del alumnado con hábitos de lectura ocasional (un 30%). En cuanto a los discursos que atribuyen a la escuela un papel neutro, es decir, enfatizando el hecho de que la escuela no ejerció influencia alguna en sus hábitos de lectura, estos están presentes especialmente en el alumnado del Grado en Educación Infantil que dicen tener hábitos de lectura regular, en concreto, un 44'4%, frente al 27% del alumnado que no tiene hábitos de lectura. Asimismo, en el caso del Grado en Educación Primaria, el 61'6% del alumnado de los tres perfiles contemplados observa ese papel negativo frente a un 9'6% que resalta, por el contrario, su papel positivo. Al mismo tiempo, un 28'7% le atribuye un papel neutro en la configuración de sus hábitos de lectura.

**Figura 5. Papel que según el alumnado de magisterio ha jugado el papel de la escuela en la configuración de sus hábitos de lectura, según titulación y hábitos de lectura**



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los motivos específicos que se observan en los discursos para enfatizar el papel de la escuela en uno u otro sentido, resaltan los siguientes. Cuando el alumnado encuestado se refiere al papel positivo de la escuela en la configuración de los hábitos lectores, sus motivos van más allá de haber desarrollado en ella la competencia lingüística necesaria como para iniciarse en el hábito de la lectura, y alude también a que la escuela, mediante determinados libros que, aunque de carácter obligatorio, resultaron atractivos e interesantes, les enseñó a sentir afecto por la lectura, desarrollando así un cierto hábito. Estos discursos son, no obstante, minoritarios en la muestra seleccionada.

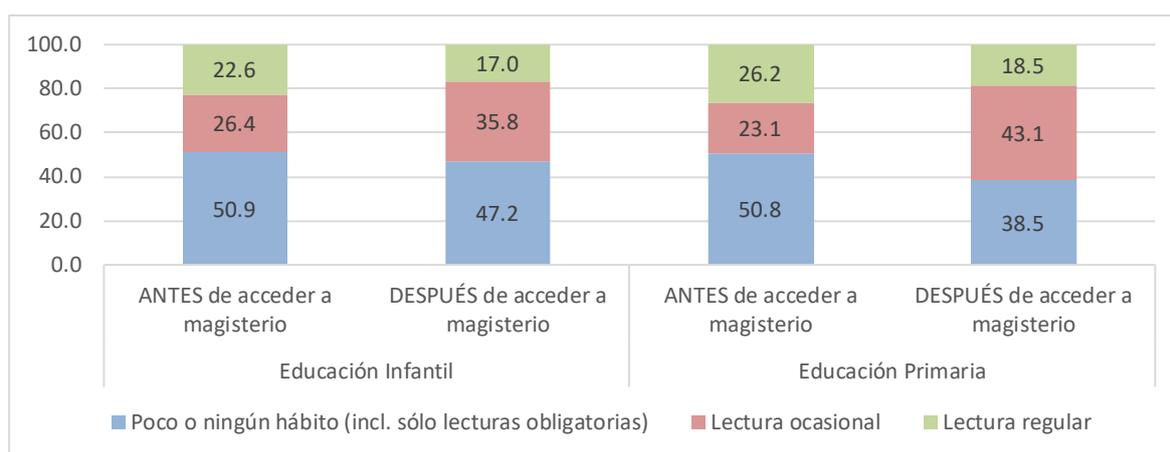
Por último, en lo referente a los argumentos que se utilizan para afirmar que la escuela ha tenido un papel negativo en los hábitos de lectura, destacan los siguientes. En primer lugar, aparentemente, el carácter obligatorio del cual en las escuelas se suele revestir la tarea de leer se observa en sí mismo un elemento que empuja al alumnado sentir desafección por la lectura. Relacionado con esto está el hecho de asociar a dicha tarea la realización de un examen que permita comprobar que efectivamente el libro en cuestión se ha leído y comprendido (examen que por otro lado cabría ver si realmente demuestra tal cosa). Si a ello se añade el hecho de que muchas lecturas no resultan atractivas ni interesantes o que las actividades que se realizan para el fomento de la lectura no son suficientes o se implementan de manera contraproducente, las probabilidades de sentir desafección por la lectura

aumentan considerablemente. Asimismo, teniendo en cuenta que tener hábitos o no de lectura normalmente se asocia con hábitos de lectura por placer y no por obligación, buena parte del alumnado apunta también a que el paso por el sistema escolar, especialmente a medida que se promociona de cursos y se avanza en etapas escolares, lleva a disponer de menos tiempo para la lectura por placer, lo que explica también el descenso progresivo de los hábitos de lectura.

### 4.3. La entrada en magisterio. ¿Un antes y un después en los hábitos de lectura?

En la encuesta realizada se abordó también la cuestión de si la entrada en los estudios de magisterio supuso un cambio en los hábitos de lectura, lo que se representa en la Figura 6. De nuevo aquí el alumnado encuestado identificó los hábitos de lectura con la regularidad con la que se leía por placer, no por obligación.

**Figura 6. Hábitos de lectura del alumnado de magisterio antes y después de acceder a los estudios de Grado, por titulación**



Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, los cambios que pueden verse son muy similares si se comparan los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. En primer lugar, desciende el porcentaje de alumnado que dice tener poco o ningún hábito de lectura establecido, especialmente en el Grado en Educación Primaria, en el que desciende de 50'8% a 38'5% (en el Grado en Educación Infantil, el descenso existe también, pero es mucho menor, de 50'9% a 47'2%). En segundo lugar, aumenta la proporción de alumnado que afirma tener hábitos de lectura ocasional en su día a día: de 26'4% a 35'8% en el caso del Grado en Educación Infantil y de 23'1% a 43'1% en el caso del Grado en Educación Primaria. Parte de estos lectores

ocasionales, sin embargo, eran lectores habituales antes de iniciar sus estudios de magisterio, dado que estos últimos descienden en número al entrar en estudios de Grado. En el caso del Grado en Educación Infantil, el descenso es de algo más de 5 puntos porcentuales (de 22'6% a 17'0%), y en el caso del Grado en Educación Primaria, la diferencia es de alrededor de 8 puntos (de 26'2% a 18'5%). Esta evolución va en línea con lo dicho anteriormente: el avance a lo largo de las diferentes etapas académicas parece llevar aparejado menor tiempo para dedicar a las lecturas por placer, al margen de otros factores que sin duda ejercen o han ejercido su influencia sobre los hábitos de lectura.

En cuanto al tipo de materiales que se afirma leer después de acceder a estudios de magisterio, estos son principalmente artículos o libros académicos o científicos. Así lo apuntan 115 del total de las respuestas obtenidas. Este tipo de material se lee sobre todo por obligación, según el 86'1% de esas respuestas (el 13'9% dice hacerlo por placer). Las novelas, libros de relatos y cuentos infantiles o juveniles parecen ser leídos en segundo lugar, con 90 de las respuestas obtenidas. En este caso, el 87'8% de las respuestas apuntan a que se leen por placer, frente a un 12'2% que lo hace por obligación. Han sido 46 las respuestas que afirman leer blogs y contenido online en general, lo que parece leerse sobre todo por placer (45'7% de las respuestas), mientras que un 37'0% lo hace por obligación y un 17'4% simplemente no lo especifica ni se puede inferir de su respuesta. La poesía, los cómics o novelas gráficas, se han mencionado en muy pocas ocasiones, pero se señala que se leen por placer (no se especifica nada al respecto en lo que atañe a artículos periodísticos, mencionados solamente una vez).

La encuesta realizada ha permitido atender a los elementos que el alumnado encuestado identifica como los que hacen de la lectura algo atractivo (de nuevo se hace referencia a la lectura por placer). En el Grado en Educación Infantil, los elementos más mencionados son el desarrollo de la creatividad y la imaginación (28%), el aprendizaje que supone la actividad lectora (incluida la satisfacción de la curiosidad y avidez por el conocimiento) y la desconexión (relajación, diversión) que implica dedicar tiempo a la lectura (17'3%). Más minoritarias, pero también significativas, son las respuestas que apuntan hacia el desarrollo de la competencia lingüística y el desarrollo personal en general que supone el hábito de la lectura (8%) o el desarrollo de la empatía (el ponerse en el lugar del otro y entender mejor su visión del mundo)

o la mejora de las relaciones con los demás, en la medida en que leer te permite posteriormente compartir aprendizajes (50'3%).

En lo referente al Grado en Educación Primaria, se mencionan sobre todo elementos como la desconexión, la relajación y la diversión que se deriva de la lectura por placer (18'7%), seguidos del desarrollo de la creatividad y de la imaginación (16'5%) y el aprendizaje y la satisfacción de la curiosidad (15'4%). El desarrollo de la competencia lingüística y la empatía y el hecho de compartir aprendizajes son, igual que ocurre con el otro Grado, minoritarios, aunque significativos en las respuestas obtenidas (11% y 4'4% respectivamente). Por último, no son pocas las respuestas que, en ambos Grados, afirman no ver nada atractivo en la lectura. Así lo resalta el 17'3% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 25'3% del alumnado del Grado en Educación Primaria, presumiblemente porque ven la lectura como una actividad que se hace por obligación, no por placer.

En lo que respecta a los elementos que se consideran menos atractivos de la lectura, empujando a abandonar el hábito, lo más significativo de los resultados se observa en la cantidad de alumnado —en concreto el 38'3% en el caso del Grado en Educación Infantil y el 41'4% en el caso del Grado en Educación Primaria— que afirma no ver nada que sea poco atractivo de la lectura, lo cual es reseñable. Descendiendo a los elementos concretos que sí se ven poco atractivos por parte del alumnado encuestado, destacan dos por encima del resto y que están ligados entre sí: la falta de interés que suscita el hecho de leer (junto al hecho de que la falta de hábito hace más lenta y tediosa la lectura al no tener costumbre) y el aburrimiento que provoca. El primero de los elementos es señalado por el 21'7% del alumnado del Grado en Educación Infantil y el 20% del alumnado del Grado en Educación Primaria, mientras el segundo es mencionado por el 15% en el primer caso y el 12'9% en el segundo.

Para finalizar, en términos generales son muy escasas las respuestas que afirmen que tener hábito de lectura no es valioso en la formación de los docentes (solamente 2 respuestas en ese sentido en el Grado en Educación Primaria). En otra línea, 7 de las respuestas apuntan que sí es valioso, pero no imprescindible, en la medida en que la profesionalidad se ve como independiente del hábito lector. La inmensa mayoría simplemente señalan que sí es valioso, sin concretar hasta qué punto (en el Grado en Educación Infantil se registran 50 de las 53

respuestas totales, mientras que en el Grado en Educación Primaria se registran 57 de un total de 65 respuestas en ese sentido). Los beneficios que se resaltan de tener hábitos de lectura consolidados en la formación como futuros docentes son, en general, los siguientes. Aunque se valora la creatividad y la imaginación que se generan mediante el hábito de leer, este posibilita, como mínimo, dos aspectos cruciales: 1) el desarrollo de la competencia lingüística, y 2) la adquisición de conocimientos y de bagaje cultural, ambos vistos como fundamentales para el ejercicio de la profesión docente.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La presente investigación resalta varios puntos clave que concuerdan con estudios previos. En primer lugar, según la (auto)percepción del alumnado de magisterio encuestado, la evolución de sus hábitos de lectura guarda relación con el entramado de relaciones que han caracterizado sus trayectorias dentro y fuera de la escuela. La familia y los hábitos de lectura predominantes en el hogar tienen un peso relevante, pero también la escuela misma, entendida como sistema educativo en general, en sus etapas previas a los estudios de Grado que cursan en la actualidad. El papel que buena parte del alumnado encuestado le atribuye a la escuela en la configuración de los hábitos de lectura es negativo. Las actividades que esta promueve, por lo general, poco atractivas, y la obligatoriedad de la lectura parecen haber ido contribuyendo a que disminuya su interés en la lectura por placer, como se advierte en Martínez Díaz y Torres Soto (2019) y el de Haris, Mas y Naway (2016). Este discurso es predominante en alumnado con unos hábitos de lectura poco o muy poco regulares. No ocurre así en el alumnado con hábitos de lectura regular consolidados, que resaltan los aspectos positivos de su paso por la escuela, elementos que ya ponen de relieve estudios como el de Madjdi et ál. (2024) o el de Muhamad, Hoang y Chu (2023). Por último, la inmensa mayoría del alumnado encuestado subraya la importancia que los hábitos de lectura tienen en los futuros docentes, en su formación inicial y su posterior desarrollo profesional. Este punto es crucial para el fomento de la cultura lectora en las futuras generaciones, con lo que ello implica en términos de desarrollo integral, tal como se apunta en los trabajos de Yubero y Larrañaga (2015) o Magadán-Díaz y Rivas-García (2019). Asimismo, de este estudio se deduce la necesidad de que universidades, centros escolares y bibliotecas sigan fomentando programas de promoción lectora para alumnado universitario, creando espacios y ofreciendo

recursos que inviten a la lectura por placer o a la formación de comunidades donde pueda compartirse (de manera presencial o virtual) la experiencia lectora y su análisis crítico.

El estudio que se ha ofrecido adolece de ciertas limitaciones como es el hecho de haberse focalizado en alumnado de primer curso y además en un centro muy concreto, Florida Universitaria, lo que dificulta la extrapolación de los resultados a ámbitos mayores como pudiera ser el alumnado de magisterio de la Universidad de Valencia (universidad de la cual Florida Universitaria es centro adscrito). Otra de las limitaciones radica en el hecho de basarse en la (auto)percepción del alumnado encuestado, lo que ha podido llevar a sesgos en la medida en que se hayan sobreestimado o subestimado los hábitos de lectura declarados, especialmente en la zona poco precisa que representa la “lectura ocasional”, siguiendo la definición de Conecta (2024).

Para ulteriores estudios se sugiere incluir un grupo demográfico más amplio, atendiendo a las diferentes trayectorias escolares y asumiendo un enfoque longitudinal que ayude a rastrear de una manera más precisa los posibles cambios en los hábitos de lectura a lo largo de la formación que ofrecen los estudios de magisterio. Todo ello atendiendo al posible impacto de la implementación de medidas de promoción de la lectura, lo que permitiría evaluar su eficacia y repensar estrategias para el futuro.

## 6. REFERENCIAS

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- Chen, X. (2024). Impact of Family Factor on Individuals Reading Habit in China. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 43, 181-188. DOI: 10.54254/2753-7048/43/20240656.
- Conecta (2024). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*. Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023-presentacion.pdf>.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1&2), 8-15.

- Davidovitch, N. y Gerkerova, A. (2023). Social factors influencing students' reading habits. *African Educational Research Journal*, 11(3), 351-359. DOI: 10.30918/AERJ.113.21.057
- Díaz-Fondón, M. A. (2007). *Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias*. Oviedo: ICE Universidad de Oviedo.
- Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J. y Suárez-Pandiello, J. (2015). *A quantitative analysis of reading habits*. ACEI Working Paper Series. Recuperado de <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E150201.pdf>.
- Flores, D. (2016). La importancia del hábito de la lectura, reacción y pensamiento. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*, (24), 128-135.
- 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.
- González-Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de educación*, 8, 175-188.
- Haris, I., Mas, S. R. y Naway, F. A. (2016). A Scalable Management Model for Developing Reading Habits in Children through "Proactive-Reading" and "Early-Literacy-Awareness" Approach. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 14, 321-325. DOI: 10.2991/ICEMAL-16.2016.66.
- Jiménez-Pérez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito de lectura y la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura. Málaga*, 10, 30-54. DOI: 10.37132/isl.v0i10.256.
- Jiménez-Pérez, E., Martínez-León, N. y Cuadros-Muñoz, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*, 19(1), 80-89. DOI: 10.18239/ocnos\_2020.19.1.2187.
- Kiuru, N., DeLay, D., Laursen, B., Burk, W. J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. y Nurmi, J. E. (2017). Peer selection and influence on children's reading skills in early primary grades: a social network approach. *Reading and Writing*, 30, 1473-1500. DOI: 10.1007/S11145-017-9733-5.

- Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 36-51. DOI: 10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.3.
- Madjdi, A. H., Rusiana, R., Nurcahyo, A. D., Syafei, M. y Rokhayani, A. (2024). Nurturing Reading Logs to Foster Students' Reading Habits. *World Journal of English Language*, 14(3), 310-318. DOI: 10.5430/wjel.v14n3p310.
- Magadán-Díaz, M. y Rivas-García, J. (2019). The impact of digitization in Spanish scholarly publishers. *LIBER Quarterly*, 29(1), 1–22. DOI: 10.18352/lq.10261.
- Marti, M. y Labibah, L. (2024). Effort to get reading interest through parenting. *Jurnal Ilmu Perpustakaan dan Informasi*, 9(1), 51-57. DOI: 10.30829/jipi.v9i1.18080.
- Martínez Díaz, M. M. y Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/ae83609986a8834552d32fb05b3d7d15/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5163255>.
- Muhamad, B. K., Hoang, D. Y. y Chu, C. D. (2023). Reading Habits and Educational Achievement of Secondary Schools Learners in Bishan, Singapore. *Journal of education*, 6(1), 11-20. DOI: 10.53819/81018102t5155.
- Octova Seventilova, I. G. N. (2024). Exploring Low Reading Interest Among Indonesian Society: A Multidisciplinary Perspective. *Al-Qalbu: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Sains*, 2(1), 52-57. DOI: 10.59896/qalbu.v2i1.68.
- Ögeyik, M. y Akyay, E. (2009). Investigating Reading Habits and Preferences of Student Teachers at Foreign Language Departments. *The International Journal of Language Society and Culture*, 8, 72-80.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Involucrar a las familias en la alfabetización y el aprendizaje. *Noticias sobre política del UIL*, 9, 1-5. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249463\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249463_spa).
- Prabowo, T. T., Marwiyah, Zain, L., Martias, L. D., Riani, N., Farhanah, N. y Sitthiworachart, J. (2024). Effect of demographic factors on reading habits: Study on Indonesian secondary school students. *Journal of Librarianship and information Science*. DOI: 10.1177/09610006241239078.

- Quadri, G. O. y Abomoge, S. O. (2013). A survey of reading and Internet use habits among undergraduate students in selected university libraries in Nigeria. *Information and Knowledge Management*, 13(11), 38-46.
- Rodríguez Legido, C. (2009). Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad en Andalucía. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 10, 125-134.
- Romero Oliva, M. F., Ambrós Pallarés, A., y Trujillo Sáez, F. (2020). Adolescent Reading Habits in an Ecosystem Called School: Determining Factors in High School Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 1-17.
- Salvador Oliván, J. y Agustín Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, (18), 1-4. DOI: 10.6018/analesdoc.18.1.201971
- Simsar, A.; Coşkun, L. y Dinler, H. (2024). Impacts of parent's reading habits at home on children's listening skills. *International journal on studies in education*, 6(2), 240-254. DOI: 10.46328/ijonse.202.
- Sotelo de Mendiola, R. J. y Espiritu Orihuela, J. C. (2020). Formación General Humanista en Universidades Públicas. *Revista Ciencias y Humanidades*, 10(10), 277-295.
- Spjeldnæs, K. y Karlsen, F. (2024). Attention, ambivalence and algorithms publishers in the era of ubiquitous connectivity and expanding platforms. *Media, Culture & Society*, 46(2), 292-307. DOI: 10.1177/01634437231191361.
- Xu, R. (2023). Family Factors Affecting Children's Reading Ability. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6, 589-597. DOI: 10.54254/2753-7048/6/20220535.
- Yessenbayev, O., Ahmed, T. y Nandakumar, R. (2024). *Digital Bites: Using Visual Feedback to Manage Overeating Amidst Screen Distractions*. JMIR Preprints. DOI: 10.2196/preprints.63401.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y Universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. DOI: 10.3145/epi.2015.nov.03.
- Zenelaga, B., Miftari, V. y Shehu-Lokaj, A. (2024). New Trends in Students' Reading Habits. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 177-192. DOI: 10.21554/hrr.042417.