

## La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores

### Reading identity of preservice teachers as component of their teacher identity. A study of their reading autobiographies

Cristina Granado y María Puig

Universidad de Sevilla

**Fecha de recepción:**

12/12/2014

**Fecha de Aceptación:**

29/01/2015

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave**

Lectura; identidad docente; autobiografías; formación del profesorado.

**Keywords**

Reading; teacher identity; autobiographies; teacher education.

**Correspondencia:**

cgalonso@us.es

mpuig@us.es

#### Resumen

Para formar profesores es necesario comprender cómo se desarrolla la identidad docente de los futuros enseñantes y, para ello, es fundamental analizar el impacto que sobre este proceso tienen las biografías personales. La lectura, al tratarse de una habilidad cognitiva más que de un conocimiento y ser omnipresente en la vida de los docentes desde su niñez, presenta unas características distintivas como materia de enseñanza. Esto lleva a plantear qué impacto puede tener la identidad lectora de los docentes en la configuración de su identidad y su conocimiento como formadores de lectores. Se han analizado las autobiografías lectoras escritas por 88 estudiantes del último curso del Grado de maestro de Educación Primaria, con el objetivo de comprender su identidad de lectores. Los resultados permiten detectar los factores que se hallan en la base de su visión de sí mismos como lectores y comprobar cómo esta se enraza en su biografía lectora. Se concluye que los futuros maestros, con identidades lectoras distintas, comparten una representación del trabajo lector en la escuela muy similar, como una tarea centrada en el dominio de las destrezas lectoras más externas, en la lectura de propósito eferente y en la falta de oportunidades para el control personal de lecturas y el placer lector.

#### Abstract

In order to train teachers, it is necessary to understand how teacher identity of the prospective teachers is built and, accordingly, the impact of the personal biographies of preservice teacher on this process must be analyzed. Reading education presents a few peculiar features as school subject because it deals with the development of skills rather than content knowledge and it is omnipresent in the lives of the teachers from childhood. Therefore, it is necessary to analyze what the impact of the future teachers' reading identity is on their identity and knowledge instruction as trainers of readers. Reading autobiographies written by 88 senior students of Primary Teacher Education bachelor were analyzed with a view to understand their identity as readers. The results allow identifying some factors on which their image as readers is based and checking how this image is grounded in their reading biography. It is concluded that the pre-service teachers, with different reading identities, share a similar representation of reading work in school: this one is based on external reading skills mastery, on reading for efferent purpose and on the lack of opportunities for a personal choice of the readings and for reading for pleasure.

Granado, C. y Puig, M. (2014). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63.  
doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.03



## Introducción

Hay un camino que como lectores emprendemos en nuestra infancia y cuya trayectoria vendrá marcada por los libros que nos dieron a leer, por las tareas de lectura que tuvimos que abordar, por los modelos de lectores que conocimos, por el modo en que nuestras experiencias lectoras nos hicieron sentir. Los docentes tienen un papel fundamental en el trazado de esa andadura, pero a su vez ellos también han recorrido su propio camino como lectores.

En las últimas dos décadas se observa un interés creciente por el estudio de las historias de lectura de los futuros docentes, por el análisis de sus recuerdos biográficos acerca de su trayectoria pasada y/o presente como lectores. Si sistematizamos el contenido de estos trabajos, encontramos cuatro propósitos de indagación que han centrado el interés de los investigadores:

- Detectar experiencias influyentes en su biografía lectora, sucesos que les hayan marcado positiva o negativamente en relación a la lectura, su enseñanza y su aprendizaje (Draper, Barksdale-Ladd & Radencich, 2000; Morrawki & Brunhuber, 1995).
- Estudiar la relación entre sus experiencias lectoras y sus creencias y actitud hacia la lectura, incluyendo su relación actual con esta y/o su comprensión acerca del proceso lector o de la enseñanza del mismo (Applegate & Applegate, 2004; Benevides & Peterson, 2010; Clark & Medina, 2000; Gupta, 2004; Munita, 2012, 2013a).
- Comprender a los futuros docentes, conocer cómo afectan esas experiencias biográficas a la conformación de su identidad docente durante su formación (Assaf, 2005; Duszynski, 2006; Roe & Vukelich, 1998; Phillips & Larson, 2009) o de su identidad personal (Sanjuan, 2011).
- Utilizar las narrativas de historias de lectura como estrategia de formación de los docentes; esto es, como herramienta metodológica para ayudarles a mejorar la comprensión de sí mismos, modificar sus creencias, tomar conciencia de sus conocimientos previos

sobre lectura, comprender la diversidad de trayectorias lectoras, abrirse a nuevas ideas, etc. (Daisey, 2009; Boggs & Golden, 2009; Wolf, Ballentine & Hill, 2000; Xu, 2000a, 2000b). Estos estudios suelen analizar el impacto de esta estrategia en su capacitación docente.

Estos cuatro propósitos no delimitan objetos de estudio excluyentes. Por el contrario, se solapan y complementan: todos ellos centran el foco de atención en las experiencias personales de futuros docentes con la lectura como material de base con el que se construyen ciertos componentes de su forma de ser, pensar y actuar con respecto a la lectura y su enseñanza. Se ha ido centrando la atención en el estudio de las biografías personales de los futuros docentes a medida que se ha ido haciendo cada vez más evidente el hecho de que actúan como filtro a la formación que reciben. Trotman & Kerr (2001) detectan cierta rigidez en el pensamiento de los docentes en formación originadas por sus biografías personales, que actúan bloqueando su permeabilidad a los programas académicos que desafían aquello que piensan que aprendieron de su observación en sus experiencias escolares. En el caso de la lectura, contamos cada vez con más evidencias sobre el hecho de que las experiencias personales de lectura de los futuros docentes ejercen una influencia selectiva sobre la formación recibida en este campo a través de los conocimientos previos que ofrecen, de las creencias que en torno a la lectura han ido configurando a través de esas experiencias o de la actitud hacia la lectura que han ido conformando a lo largo de su vida de lectores (Asselin, 2000; Boggs & Golden, 2009; Gupta, 2004; Phillips & Larson, 2009; Trent, 2011). En un estudio anterior, Fisher, Fox & Praille (1996, citado por Gupta, 2004, p. 68) señalaban la dificultad para preparar a los profesores para que utilicen estrategias de enseñanza de la lectura que ellos no hayan visto antes, bien como estudiantes bien durante su formación. Para Gupta (2004), en el caso de la lectura, las creencias originadas en las experiencias biográficas ofrecen aún mayor

resistencia al cambio que otras áreas escolares, por tratarse de una habilidad cognitiva más que de conocimiento y por su omnipresencia en las vidas de los docentes desde su niñez.

El estudio de las experiencias biográficas de los profesores tiene, portanto, un notable interés para la formación de docentes en general y para la formación de docentes formadores de lectores en particular. Para formar profesores es necesario comprender cómo se aprende a enseñar y cómo se llega a ser docente, es decir, cómo se construye el conocimiento de los docentes, formado por creencias, representaciones y saberes (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Riera, 2000), y cómo se desarrolla su identidad como tales y, para ello, es fundamental analizar el modo en que las experiencias personales y las narrativas que se construyen sobre estas actúan en la conformación de esos dos procesos que, a su vez, son interdependientes.

Para ello, contamos ya con ciertos fundamentos conceptuales en el campo de la formación del profesorado. Sabemos que los profesores tienen una singular y distintiva forma de comprender el contenido que enseñan: el conocimiento pedagógico del contenido fue conceptualizado por Shulman (1986) como un conocimiento peculiar, de naturaleza práctica, distinto del conocimiento de la materia y del conocimiento pedagógico general, que apela a la habilidad del docente para transformar esa materia que se enseña en experiencias que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Como muchas formas de conocimiento práctico, ese conocimiento pedagógico del contenido tiene una naturaleza narrativa (Gudmundsdottir, 1991). Bruner (1994) distingue una forma narrativa de conocer, que busca conexiones particulares entre sucesos, de la forma paradigmática de conocer, que busca las condiciones universales de verdad. Hay una forma narrativa de conocer y comprender el mundo, a nosotros mismos y a los otros. Para este autor, el orden narrativo hace comprensibles los sucesos particulares identificando el todo al que contribuyen a construir y el efecto que cada uno tiene sobre el otro. Los seres humanos necesitamos narrati-

vas para encontrar significado a la experiencia, para comprenderla y explicarla. Construir significados es construir conocimiento y, en la medida en que esos significados con que el ser humano interpreta cada nueva situación que afronta tienen una base experiencial, que le define como sujeto distintivo, constituyen también parte de su identidad, esto es, de su comprensión de quién es y quiénes son los otros (Danielewicz, 2001).

Esta relación entre identidad, conocimiento y experiencia y cómo la narración autobiográfica contribuye a construir y a sostener esa forma de conciencia de lo que somos, creemos y conocemos (Leclerc-Olive, 1999; Duszynski, 2006) resultan claves para comprender a los docentes. Hay trabajos clásicos pertenecientes a la corriente de investigación sobre el pensamiento de los profesores que marcaron ya este camino. Connelly & Clandinin (1999), en su estudio sobre el conocimiento de los profesores con docentes en ejercicio, encontraron cómo estos cuentan historias de sus vidas para definir quiénes son, qué hacen y por qué. Esas historias se han ido conformando a lo largo del tiempo y recogen distintas experiencias y sucesos vividos en distintos momentos y contextos. No son historias estáticas sino fluidas: se viven y se cuentan y van siendo transformadas a través del recuerdo y de otras experiencias mientras los docentes negocian su identidad a través de los distintos contextos en que actúan. Knowles (2004) buscaba comprender a los docentes en formación a través de sus biografías y llega a una conclusión similar: la biografía de los docentes está constituida por aquellas experiencias que llegan a ser la base de su identidad como profesores, la forma en que piensan en sí mismos como profesores y en la enseñanza y, consecuentemente, en sus acciones en el aula. La identidad y el conocimiento de los docentes se construyen sobre esas historias que narran sus experiencias como son recordadas, olvidadas o recontadas a la luz de los contextos en que se vivieron o que las evocan. Esto es, la conceptualización narrativa de la identidad y del conocimiento de los profesores enfatiza las his-

torias personales y los contextos donde ocurren o donde se recuerdan o reinterpretan, lo que las hace fluidas y teñidas de emociones.

También Caspari (2003, citado por Ramos Méndez, 2007, p. 28), dentro de la misma corriente de pensamiento de los docentes, en un estudio con profesores de lenguas, acentúa también la relación entre identidad y conocimiento del docente. Así, define la identidad profesional de los docentes como las teorías subjetivas que estos mantienen en relación a su actividad profesional; está formada por saberes, actitudes, creencias, sentimientos e intenciones que han ido construyendo en sus experiencias vinculadas a la profesión y a la valoración que hacen de tales experiencias. Pero, a las dimensiones biográfica y social o contextual, ya señaladas por los autores anteriores, añade otra dimensión en la configuración de la identidad de los docentes: la materia que enseñan, el valor que le otorgan y las convicciones didácticas y opciones metodológicas por las que apuestan en torno a su enseñanza. Dicho de otro modo, la identidad docente y las teorías subjetivas sobre las que se construye están configuradas sustantivamente por la materia que se enseña, lo que la enlaza al conocimiento pedagógico del contenido. Esta última dimensión que actúa en la configuración de la identidad del profesor adquiere una consideración especial cuando se trata de la lectura en la medida en que, como ya hemos indicado, la lectura es una habilidad cognitiva, de orden superior, que, como actividad mental interna, es difícil de ser captada en sus procesos, y de presencia constante en las vidas de los docentes desde su infancia por lo que múltiples experiencias tejen su relación con ella; todo ello dificulta la tarea de objetivar, sistematizar y explicitar lo que la lectura significa y el modo en que se accede a ella, el modo en que se comprende, se aprende y se disfruta de lo que se lee. Esto convierte a la lectura en una materia de enseñanza distinta de otras.

No obstante, la investigación sobre el conocimiento pedagógico de la lectoescritura de los profesores es aún incipiente, aunque hay

evidencias de que el conocimiento medio de un adulto sobre lectura es insuficiente para enseñarla a niños y niñas (ver revisión realizada por Grow, 2011). De otro lado, dentro del creciente interés por el estudio de la identidad docente, han surgido varios trabajos centrados en el desarrollo de la identidad de los futuros profesores de lectura y escritura (Assaf, 2005; Duszynski, 2006; Grow, 2011; Phillips & Larson, 2009; Trent, 2011) que analizan distintas facetas de esa identidad. La idea que subyace a estos estudios es que para aprender a formar docentes formadores de lectores necesitamos comprender quiénes son nuestros estudiantes, cuál es su identidad personal, cultural y profesional. La identidad docente se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad y está formada por subidentidades que funcionan a través de diferentes contextos y relaciones para caracterizar al docente (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Roe & Vukelich, 1998). Así, encontramos trabajos que estudian cómo ciertas características distintivas de los docentes-cultura de origen (Xu, 2000a, Wolf, Ballentine & Hill, 2000), condición de emigrante y lengua materna (Assaf, 2005)- marcan el discurso por el que estos definen su identidad docente como formadores de lectores. Dentro de esas subidentidades queremos destacar la relevancia de la identidad como lectores. La identidad lectora de los futuros formadores de lectores constituye una dimensión de la identidad profesional que como docentes están construyendo (Duszynski, 2006). El maestro en formación, que está aprendiendo cómo desarrollar la competencia y la afición lectoras en sus futuros alumnos, es también un lector y ha sido y es aprendiz de lector. Para esta autora, la identidad lectora se define como el conjunto de relaciones que mantiene un sujeto con los textos (la genealogía de sus lecturas, sus vivencias de lectura, sus gustos lectores, su comportamiento lector, su posicionamiento y autopercepción como tal, etc.) construido a lo largo del tiempo y en diversos contextos (familiar, escolar, personal). Contamos con estudios que encuentran esa conexión entre las trayectorias o recorridos de lectores narrados por los futuros docentes y las

creencias y representaciones que mantienen acerca de la lectura y del trabajo lector en la escuela (Draper et al., 2000; Duszynski, 2006; Munita, 2013a; Sanjuán, 2011).

La identidad lectora, por tanto, construida a lo largo de la trayectoria como lector y como aprendiz de lector del futuro docente, configura una forma de verse a sí mismo y de sentirse como lector, de concebir la lectura y su enseñanza y, por consiguiente, se hallará en la base del conocimiento pedagógico de la materia y de su identidad docente como formador de lectores. Puesto que la identidad lectora incide en la definición que los docentes hagan de lo que la lectura significa y de cómo trabajarla en el aula, actúa de filtro a la formación recibida, como evidencian los estudios, ya citados, que comprueban cómo las trayectorias lectoras de los futuros docentes generan resistencias a aceptar por válida una visión de la lectura y su enseñanza que discrepe de su experiencia. Pero, a su vez, la fuerza con que actúe esa identidad lectora en la configuración de su identidad docente y en su conocimiento pedagógico de la lectura se hará más intensa ante una formación insuficiente, una formación basada tan solo en un conocimiento declarativo de proposiciones que no transformen las asunciones, muchas veces implícitas, que han elaborado los docentes en formación durante sus experiencias como lectores. El perfil generalista de los maestros de Educación Primaria contribuye a que su identidad docente como formadores de lectores se profile de manera menos marcada, de un lado, porque la enseñanza de la lectura supone una responsabilidad más entre otras muchas y, de otra, porque conlleva una formación poco intensiva en esta materia. Por ello, es probable que la identidad lectora de los futuros maestros configure en mayor medida su identidad docente como formadores de lectores.

El trabajo que aquí presentamos tuvo por objetivo general buscar una mayor comprensión de la identidad lectora de 88 futuros profesores de Educación Primaria que se hallaban en su último curso de formación, a través de sus autobiografías lectoras. Como formadores de

docentes necesitamos comprender -y hacer comprender a nuestros estudiantes- cómo se construye esa identidad lectora, qué recuerdos la sostienen, qué experiencias se evocan para narrar la propia historia como lector y para argumentar la relación que se mantiene actualmente con la lectura, y qué representación se hacen de esta y del trabajo lector en la escuela. Esa comprensión podrá orientar nuestra labor como formadores en la tarea de proporcionar experiencias de aprendizaje que consigan producir cambios en la concepción de la lectura y su enseñanza que han ido construyendo estos futuros maestros en su camino como lectores.

## Método

Este trabajo tiene por objetivo explorar, a través de los relatos autobiográficos escritos por futuros maestros y maestras de Educación Primaria, su identidad lectora. Para ello, se ha procedido al estudio de las experiencias biográficas que evocan de su trayectoria como lectores y de los contextos en que se vivieron, de la visión que mantienen de ellos mismos como tales y de la representación que se hacen de la lectura y del trabajo lector en la escuela a través de sus discursos. A su vez, se ha buscado detectar los factores que parecen hallarse en la base de esa identidad. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido de los datos textuales obtenidos a través de las narraciones autobiográficas y se han definido variables que han permitido recodificar numéricamente los datos textuales, para poder realizar un análisis multivariante de los datos con el que detectar las características de las identidades lectoras obtenidas.

## Participantes

Los sujetos que actuaron de informantes fueron 88 estudiantes del último curso del Grado de maestro de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla que respondieron a la petición de realizar por escrito su autobiografía lectora. Esta petición se hace en el marco de una propuesta a participar de forma voluntaria en un seminario sobre educación lectora como complemento a la formación recibida durante sus

estudios. Esta propuesta fue enviada a un total de 186 estudiantes matriculados en tres de los ocho grupos de 4º curso existentes, elegidos por facilidad de acceso. La limitación del número de estudiantes posibles de atender en el seminario y la complejidad del análisis de grandes cantidades de datos textuales desaconsejaban enviar esta propuesta al total de estudiantes que finalizaban sus estudios de Magisterio. De otro lado, los estudios sobre identidad del docente revisados son de carácter exploratorio, igual que este que aquí se describe, por lo no contamos con posibles variables explicativas que orientaran la selección de una muestra.

De los 88 futuros docentes que elaboraron su autobiografía lectora, un 87,4% fueron mujeres. Con respecto a la edad, encontramos que el 82,8% de nuestros sujetos tiene entre 20 y 24 años, un 12,5% se halla entre los 25 y 29 años y un 4,7% tiene 30 o más años.

Se les interpelló acerca del grado en que se sentían preparados, al enfilarse su último curso de Magisterio, para afrontar la tarea de formar lectores y el valor que daban a la formación recibida al respecto, con el objeto de conocer la intensidad con que perciben la preparación lectora que han recibido los participantes de este estudio. Se encontró que tan sólo un 17,4% se siente bastante preparado para afrontar la tarea de formar lectores; un 71% dice sentirse algo preparado y un 11,6% nada preparado. No hay ningún sujeto que diga hallarse muy preparado. En cuanto a la valoración de la formación en educación lectora que han recibido durante sus estudios universitarios, en una escala de 10 puntos, se obtuvo una media de 4,2, coincidiendo moda y mediana en un 4.

### **Instrumento**

Para recoger las narrativas de los docentes en formación acerca de sus trayectorias lectoras se recurrió a la autobiografía o relato autobiográfico escrito por los propios sujetos. El desarrollo de los estudios sobre el conocimiento de los profesores ha estado fuertemente vinculado al surgimiento y consolidación de la investigación narrativa (ver revisión realizada

por Elbaz-Luwisch & Orland-Barak, 2013). También el estudio de la identidad docente ha hecho uso de las narrativas, ya que las historias narradas expresan esa forma de conciencia que cada sujeto tiene de los sucesos que conforman una historia personal, el significado y sentido que le otorgan y, a través de esa recomposición de experiencias narradas, el docente es captado en su identidad personal y profesional (Duszynski, 2006). Según Varghese, Morgan, Johnson & Johnson (2005), la identidad docente puede ser captada a través de sus prácticas – en las que la identidad se operativiza – y de su discurso; dentro de los posibles discursos se destaca el biográfico como sostén y motor de la identidad docente (Larson, 2006). Para acceder a ese discurso autobiográfico de recuerdos y experiencias de vida lectora contadas por los docentes, los estudios revisados en este trabajo han empleado mayoritariamente la entrevista o las encuestas de preguntas abiertas y, de manera más eventual, las conversaciones informales o los correos electrónicos. También la autobiografía escrita se ha utilizado con tal propósito (ver los trabajos de Boggs & Golden, 2009; Duszynski, 2006; Munita, 2012, 2013a) aunque no con frecuencia en los estudios revisados. Se optó por esta porque la escritura impone un proceso reflexivo de gran potencial para el estudio de la identidad: lo que las personas ponen por escrito de sí mismas es parte importante de cómo se identifican a ellos mismos (Fairclough, 2003 citado en Trent, 2011, p. 532). Tras su revisión de estudios sobre el uso de las biografías lectoras como herramienta de investigación y formación en la enseñanza de la literatura, Munita (2013b) concluye que suele utilizarse el relato escrito cuando se busca una visión panorámica del recorrido lector del sujeto, de su pasado y presente como lector, lo que es también propósito de este estudio. De otro lado, estos relatos biográficos sirven además como instrumento de concienciación de sus representaciones sobre la lectura y el trabajo escolar con esta (Boggs y Golden 2009; Sanjuan, 2011); en la revisión realizada por Risko et al. (2008), entre las estrategias de formación que cuentan con evidencia de impacto

sobre los futuros docentes se halla el uso de narrativas escritas sobre su desarrollo personal como lector y, en nuestro caso, la autobiografía escrita se solicita en el marco de un seminario de formación en educación lectora como estrategia formativa.

Para la realización de esta autobiografía, se les envió un pequeño guión (Cuadro 1) para ayudarles a pensar, insistiendo en que se trataba solo de una guía orientativa.

**Cuadro 1.** Guión orientativo para la realización de la autobiografía lectora.

### **TU AUTOBIOGRAFÍA LECTORA**

Para aprender a trabajar la lectura con nuestros alumnos y alumnas, hay que reflexionar primero sobre nuestra propia trayectoria como lectores. Para ello, te proponemos en esta actividad que, de manera libre, pienses por escrito sobre las dos cuestiones que te planteamos: tu biografía como lector y como aprendiz de lector y la visión actual de ti mismo como lector. Te proponemos interrogantes más concretos para ayudarte a pensar, pero no es necesario responderlos. Siéntete libre para describir y narrar tu trayectoria como lector y aprendiz de lectores de la forma en que mejor quede reflejada tu biografía.

**1. TU HISTORIA COMO LECTOR Y APRENDIZ DE LECTOR:** ¿Cómo fue tu experiencia lectora en tu infancia y adolescencia? ¿Cómo fue tu experiencia de aprender a leer? ¿Cómo te sentías durante aquellos tiempos en relación a la lectura? ¿Cómo fue tu recorrido lector según fueron pasando los cursos? ¿Qué vivencias de lectura tuviste? ¿Qué leías?

**2. TU VISIÓN ACTUAL DE TÍ MISMO COMO LECTOR:** ¿Cómo eres ahora como lector? ¿Qué relación mantienes ahora con la lectura? ¿Qué sueles leer? ¿Qué te gusta leer? ¿Qué buscas cuando lees? ¿Cómo eliges las lecturas que lees? ¿Con qué frecuencia lees?

seminario de educación lectora, a los alumnos matriculados en tres grupos de cuarto curso del Grado de maestro en Educación Primaria a los que se tuvo acceso. Como actividad previa al seminario, se les proponía que recordaran por escrito su propia historia como lectores y como aprendices de lector y que reenviaran sus autobiografías por el mismo medio. Se les indicó que se haría un análisis previo de las mismas para utilizarlas como material de clase, como objeto de reflexión y de comprensión de la diversidad de trayectorias lectoras y de las experiencias que van marcando la relación con la lectura.

### **Análisis de los datos**

Para analizar los datos textuales generados, se elaboró un sistema de categorías estructurado en dos dimensiones correspondientes a las dos cuestiones planteadas en el instrumento, “Experiencias como aprendiz de lector” y “Visión actual de sí mismo como lector”. Para la determinación de las categorías dentro de cada dimensión se procedió de manera inductiva; tras varias lecturas, se detectaron patrones de significado común en las narrativas recogidas. Para unificar las decisiones adoptadas durante el proceso de categorización, se procedió a la definición de las categorías (Cuadro 2) y al contraste de la codificación realizada por cada investigadora, consensuando criterios para interpretar del mismo modo los datos textuales bajo las coordenadas delimitadas por cada categoría, reformulando su definición en algunos casos y decidiendo conjuntamente en los fragmentos más equívocos, hasta dar consistencia a la codificación.

### **Procedimiento**

En cuanto a la administración del instrumento, este guión fue enviado por correo electrónico, junto con información sobre el

**Cuadro 2.** Sistema de categorías utilizado para el análisis de los datos textuales.

<b>DIMENSIÓN I. EXPERIENCIAS COMO APRENDIZ DE LECTOR</b>	
EXPERIENCIAS DE INICIACIÓN A LA LECTURA	Referencias descriptivas a métodos, estrategias didácticas, tareas, actividades o materiales con que el sujeto recuerda que aprendió a leer, tuvieran lugar en la escuela o en el ámbito familiar.
EXPERIENCIAS DE DESARROLLO Y PROFUNDIZACIÓN DE LA LECTURA	Referencias descriptivas a métodos, estrategias didácticas, tareas, actividades o materiales con que el sujeto recuerda que continuó su proceso de aprendizaje de la lectura una vez iniciado ya en la lectura.
REACCIÓN AFECTIVA A LAS EXPERIENCIAS COMO APRENDIZ DE LECTOR	Alusiones a emociones y sentimientos que los sujetos recuerdan haber experimentado en su camino como aprendices de lectores.
AUTOEFICACIA LECTORA	Referencias al hecho de haberse sentido un lector competente o incompetente durante su trayectoria escolar.
EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN A LA LECTURA:	Referencias a experiencias vividas en su camino como lectores que adjetivan como motivadoras o desmotivadoras de la práctica lectora. Esta categoría se subdivide en las siguientes subcategorías:
Libros que leí (o me leyeron)	Experiencias de motivación o desmotivación originadas por la lectura de libros concretos o tipos de texto determinados.
Lecturas obligatorias y/o bajo control	Experiencias de motivación o desmotivación originadas por situaciones de lecturas prescriptivas y/o de las que hubiera que rendir cuentas de su lectura.
Leer en libertad	Experiencias de motivación o desmotivación hacia la lectura que tienen su origen en situaciones de lecturas de elección libre o no sometidas a supervisión, ni a tiempos o ritmos concretos.
Experiencias de motivación lectora en el ámbito familiar	Experiencias de motivación o desmotivación hacia la lectura vinculadas al entorno familiar o cercano del sujeto.
Experiencias de motivación lectora debidas a un docente	Experiencias de motivación o desmotivación hacia la lectura provocadas por algún profesor o profesora concreto en cualquier momento de su escolaridad.
Experiencias de motivación lectora debidas otras razones	Experiencias de motivación o desmotivación hacia la lectura causadas por motivos no contemplados en las categorías anteriores.
<b>II DIMENSIÓN: VISIÓN ACTUAL DE SÍ MISMOS COMO LECTORES (PERFIL LECTOR)</b>	
AUTOPERCEPCIÓN LECTORA	Adjetivaciones o descripciones que los sujetos hacen de su propio perfil lector.
FRECUENCIA LECTORA AUTOESTIMADA	Referencias a la asiduidad con que dicen leer; refleja la percepción que tienen de la frecuencia con que leen.
OBSTÁCULOS PARA LEER	Referencias a situaciones que los sujetos estiman que limitan o dificultan sus prácticas lectoras.
TIPOS DE TEXTO QUE FRECUENTAN O PREFIEREN	Alusiones a los tipos de textos que suelen leer o que prefieren para sus prácticas lectoras.
CONTROL PERSONAL DE LECTURA	Referencias al hecho de que las lecturas que actualmente realizan son elegidas libremente o son impuestas.
MOTIVACIÓN ACTUAL HACIA LA LECTURA	Alusiones a los intereses o motivos que en sus circunstancias actuales marcan sus prácticas lectoras.

Una vez codificadas las autobiografías lectoras utilizando el programa Atlas.ti v.6, se procedió al análisis de contenido de las referencias textuales recogidas en cada una, buscando

convergencias y divergencias. Este análisis de contenido permitió un segundo proceso de recodificación para posibilitar la transformación numérica de los datos textuales. Para la



primera dimensión, cada categoría, salvo las dos primeras que son descriptivas, se redujo a tres opciones de respuesta: el sujeto no evoca el contenido de la categoría en su discurso, lo evoca de manera positiva o lo evoca de manera negativa. Del conjunto de respuestas dadas, se obtuvieron dos categorías dicotómicas para el análisis multivariante: si el sujeto evoca o no alguna experiencia positiva en relación a la lectura (“Experiencia positiva”) y si el sujeto evoca o no alguna experiencia negativa (“Experiencia negativa”). Para la segunda dimensión, la recodificación se hizo siguiendo la matriz de reducción de datos que aparece en la Tabla 1 con la sistematización de las respuestas dadas por los sujetos y extraídas del análisis de contenido.

variable que hemos denominado “Frecuencia de lectura por placer” que consta de tres modalidades: lector débil cuando nunca o casi nunca lee por placer, lector moderado cuando reduce la lectura placentera a ciertos períodos de tiempo (vacaciones) y lector fuerte cuando lee de manera habitual por placer. Además, a lo largo de las dos dimensiones de la autobiografía, se pudo extraer otra variable, “Evolución de la motivación por la lectura” a lo largo de su trayectoria como lector, que consta de cuatro modalidades de respuesta (siempre estuvo motivado, nunca lo estuvo, perdió la motivación según fue creciendo y descubrió la motivación de mayor).

Con este conjunto de variables, se realizó un análisis de correspondencias múltiple dado

**Tabla 1.** Matriz de reducción de datos para la “Visión actual de sí mismos como lectores”.

PER	FRE	OBS	CON	TIP	MAL
No lector	Baja	Sí alude	Sí control	Lectura prescriptiva	Obligación
Poco lector	Moderada	No alude	No control	Lectura no literaria	Aprender- Informarse
Muy lector	Alta			Lectura literaria	Placer
				L. literaria y no literaria	

Nota: PER: Autopercepción lectora; FRE: Frecuencia lectora autoestimada; OBS: Alude a obstáculos para leer; CON: Control personal de lecturas; TIP: Tipo de lectura o textos; MAL: Motivación actual hacia la lectura.

Puesto que la motivación actual a leer podía ser múltiple, señalamos en cada sujeto la de mayor intensidad (entendiendo leer por placer como la más intensa); como ello no recogía la variabilidad de sujetos que señalaban dicha motivación, se creó otra variable que clasificó los sujetos en función de la frecuencia con que dicen leer por placer; para ello fue utilizada la clasificación de perfiles lectores de futuros maestros propuesta por Munita (2012), en función de la frecuencia con que afirman leer por placer. Aunque este autor reduce su análisis a la lectura literaria, en nuestro caso hemos considerado la manifestación por parte de los sujetos de leer por placer cualquier tipo de texto, sea literario o no. De esta forma obtenemos una

la naturaleza de las variables estudiadas, utilizando para ello el procedimiento HOMALS del programa SPSS v.22, para estudiar qué factores son los que explican en mayor medida la varianza en las respuestas de los sujetos y obtener tipos de identidades lectoras a partir de su recorrido como lectores y su visión de sí mismos como tales. También se ha utilizado la prueba de contraste de hipótesis  $\chi^2$  cuadrada para analizar la asociación entre ciertas variables, considerando un nivel de significación  $p < \alpha = 0,05$ , y valorando la intensidad de la asociación mediante el coeficiente de contingencia (C). Este estudio, junto con el análisis de contenido de los datos textuales, permite extraer ciertas

conclusiones sobre sus representaciones acerca de la lectura y del trabajo lector en las aulas.

## Resultados

Dada la extensión de los resultados obtenidos, se recogen solo aquellos que resultan más relevantes para responder a los objetivos del estudio. En cuanto a la primera dimensión se encontraron diversas trayectorias lectoras pero con bastantes puntos en común. El primer dato destacable es que, del conjunto de referencias obtenidas en esta dimensión, el 73% alude a situaciones vividas en el contexto escolar –desde educación infantil hasta los estudios universitarios–, el 20% en el ámbito familiar y un 7% en el ámbito personal. Las “Experiencias de iniciación a la lectura” narradas en las autobiografías lectoras coinciden en señalar que la totalidad de sujetos se iniciaron a la lectura con un método sintético. Los futuros docentes recuerdan cómo comenzaban aprendiendo a identificar los grafemas, a asociar cada grafema con su correspondiente fonema, a formar sílabas y, por último, palabras; algunos aluden a la lectura de frases aunque la mayoría se queda en la palabra. La práctica totalidad de los sujetos no apela al acceso a la lectura de textos en el proceso del aprendizaje lector. Es decir, la descripción de este proceso acaba en la identificación de palabras o en la lectura de frases. Hay 12 sujetos que aprendieron a leer en el entorno familiar. Las descripciones recogidas dibujan el recuerdo de un aprendizaje mecánico, marcado por el ritmo impuesto por el docente, muy centrado en el desarrollo de las habilidades lectoras más fácilmente observables (pronunciación, velocidad).

Me enseñaron a leer mediante el método Micho, aprendiendo en primer lugar la lectura de las vocales y posteriormente la lectura de las distintas consonantes y sílabas, poniendo especial énfasis en la pronunciación de los sonidos mediante la colocación de la lengua y los labios (Sujeto 16).

Lo que sí que no entiendo eran las formas que tenían de enseñar a leer y el daño que hacían a los niños/as que no iban al ritmo o nivel que ellos estimaban conveniente (Sujeto 18).

En lo que se refiere a las “Experiencias de profundización y desarrollo de la lectura”, lo más destacado es la reiteración en las descripciones que hacen los sujetos de su formación lectora. Destacan el predominio de lecturas en voz alta, descritas como situación de control de la atención y las actividades de comprensión lectora como tareas mecánicas donde se planteaban preguntas cuyas respuestas eran extraídas literalmente del texto. Bastantes sujetos insisten en que no tienen conciencia de que se les enseñara a comprender; había una mayor preocupación por la ortografía, por la gramática o por el estudio de la literatura que por el desarrollo de la competencia y el placer lectores. Predominan las lecturas de tipo obligatorio ya en la Educación Primaria, aunque también aparecen experiencias de lectura libre generalmente asociadas a la existencia de bibliotecas de aula o centro; en concreto, 20 sujetos evocan experiencias lectoras en las bibliotecas que son adjetivadas como positivas en todos los casos. Ya en Educación Secundaria, la práctica de la imposición de lecturas obligatorias se acentúa, así como el control de las mismas mediante examen o tareas en las que demostrar que la lectura se había realizado.

No recuerdo que me enseñaran la comprensión lectora, si se hacían preguntas del texto eran generalmente para localizar datos (...). Normalmente lo que se hacía era leer en voz alta y la profesora corregía lo que leíamos mal; no recuerdo hacer preguntas para ver si comprendíamos ni nada de eso (Sujeto 15).

Las “Reacciones afectivas” a las experiencias como aprendiz de lector son muy diversas. Encontramos 28 sujetos que asocian el aprendizaje de la lectura a sentimientos positivos como ilusión, fascinación o entusiasmo, asociados al poder de leer, mientras que 18 futuros docentes lo relacionan a sentimientos de vergüenza, miedo, angustia, aburrimiento e incluso odio, vinculados a la presión experimentada por los métodos de los docentes o a la desatención de sus dificultades de aprendizaje; de los 19 sujetos que manifiestan una autoeficacia lectora negativa durante su desarrollo lector, nueve lo vinculan a sentimientos negativos. Los dos

ejemplos siguientes ilustran estos dos polos de reacción emocional detectados:

Me fascinaba mi cartilla y todo lo que estuviera relacionado con la lectura me atraía. Tenía, entonces, la sensación de poder y de comunicación con el mundo (Sujeto 60).

(...) mi experiencia lectora no fue positiva, la lectura diaria se hacía leyendo el libro de texto por orden del maestro (...), íbamos siguiendo la lectura, pero con el miedo a que el maestro nombrara mi nombre y en ese momento no haberme perdido (Sujeto 14).

Con respecto a las experiencias lectoras que describen como fuentes de motivación o desmotivación a la lectura, hemos encontrado seis categorías:

- Experiencias de motivación relacionadas con la lectura de determinados libros: Un total de 28 sujetos señala el placer producido por la lectura de ciertos libros como un hito en su trayectoria de lector; algunas de estas lecturas las hicieron por prescripción del profesorado, pero en la mayoría de los casos son lecturas libres (biblioteca, libros regalados). Por otro lado, 13 sujetos narran experiencias muy desmotivadoras provocadas por la lectura de determinados libros impuestos por la escuela.
- Experiencias de motivación relacionadas con lecturas obligatorias y/o bajo control: De las 61 referencias recogidas en esta categoría, solo 6 tildan las lecturas prescriptivas de manera positiva porque les permitió descubrir ciertos textos que les cautivaron. El resto adjetiva esta práctica como una experiencia de lectura claramente desmotivadora. Son bastantes los que denuncian que tanta lectura obligatoria les impidió leer voluntariamente, perder el interés por la lectura y limitar su práctica lectora a lo obligatorio o a los períodos vacacionales.

Tanta obligatoriedad con la lectura, hizo que hubiera una etapa de mi vida que no leía cosas para mí, lecturas voluntarias, no sé si por falta de tiempo, de ganas. Así, seguí leyendo solamente lo obligatorio (Sujeto 20).

Durante las etapas de primaria y secundaria solo leía las lecturas obligatorias que me mandaban.

Eran tantas que apenas te quedaba tiempo para dedicarte a leer por gusto, la lectura se convirtió casi en un suplicio (Sujeto 21).

- Experiencias de motivación relacionadas con leer en libertad: Hay 20 referencias al placer de elegir aquello que se quiere leer como una experiencia motivadora en sí misma, independientemente del resultado de su lectura. De ellas, 9 se asocian a experiencias con las bibliotecas.

Durante esos años, sólo disfrutaba cuando yo podía elegir la lectura, lo que solo sucedía cuando llegaba el verano (Sujeto 42).

- Experiencias de motivación lectora en el ámbito familiar: Son 30 los sujetos que narran experiencias lectoras en el ámbito familiar acentuando su efecto claramente motivador. Escuchar contar cuentos por la noche o compartir la lectura con los familiares son experiencias de lectura gratificantes fijadas en sus recuerdos. Solo dos sujetos dotan de un carácter negativo a estas experiencias debido a comparaciones entre hermanos.
- Experiencias de motivación lectora debidas a un docente: Son 25 los sujetos que mencionan la influencia que tuvieron ciertos docentes en su desarrollo como lectores. De ellos, 17 lo hacen en sentido positivo destacando aspectos como el entusiasmo que transmitían por los libros, el esfuerzo por conectar la lectura con los intereses de los alumnos, la libertad de elección de lecturas y la posibilidad de hablar de los libros que ofrecían o la preocupación por las dificultades de aprendizaje lector de su alumnado que mostraban. El resto son recuerdos de experiencias negativas.

En 4º curso tuvimos un profesor que intentó transmitirnos ese hábito lector (...), fue la primera persona que nos hablaba de los libros con tal entusiasmo que realmente fue ahí donde empecé a pensar en los libros, no ya como una parte de mi trabajo como estudiante, sino como objetos de los que salen historias maravillosas (Sujeto 63).

- Experiencias de motivación lectora por otras razones: Son 15 los sujetos que describen como fuentes de motivación a la lectura

experiencias vinculadas a la obtención de recompensas (obtención de puntos, calificaciones) y a la competición (gana quien más libros lee en un tiempo). De ellos, ocho viven estas situaciones como una fuente de motivación y el resto como una amenaza, lo que podría explicarse por una actitud más o menos competitiva.

Del conjunto de experiencias narradas, encontramos que un 63,6% había tenido al menos una experiencia positiva relacionada con la lectura al tiempo que un 65,9% evoca alguna experiencia negativa. Un 39,8% narra ambos tipos de experiencia.

Respecto a la visión de sí mismos como lectores, encontramos que un 45,5% de los sujetos se percibe a sí mismo como muy lector frente a un 25% que declara abiertamente no serlo. En contraposición a esos datos, un 46,6% considera que lee muy poco mientras tan solo un 26,1% afirma leer con una frecuencia elevada; el resto modera su percepción. Hay un 59,1% de sujetos que refiere obstáculos como la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo para justificar no leer con la frecuencia con que le gustaría.

En relación al tipo de lectura que realizan, obtuvimos que los futuros docentes frecuentan cinco tipos de texto: lectura formativa obligatoria (68,2%), literatura (61,4%), lectura formativa voluntaria (20,5%), prensa (15,9%) y otro tipo de textos (divulgación, ensayo) (19,3%). Como cada sujeto podía indicar uno o más tipos de lectura, organizamos las respuestas en cuatro categorías: los que solo dicen leer lo que le obligan (26,1%), los que solo leen textos no literarios (20,5%), los que solo leen literatura (31,8%) y los que leen textos literarios y no literarios (21,6%); la subcategoría "textos no literarios" no incluye las lecturas obligatorias.

El control personal sobre la determinación de las lecturas que se realizan es resaltado como variable explicativa del comportamiento lector de los futuros docentes por Benevides & Peterson (2010); en nuestro estudio hay un 73,9% de sujetos que dicen ejercer en la actualidad dicho control.

En cuanto a lo que les mueve a leer encontramos tres motivos básicos: la obligación, aprender-informarse y el placer. Como también en este caso, las respuestas pueden ser múltiples, englobamos en la categoría de obligación a aquellos que solo dicen leer por este motivo (26,1%), en la de aprender-informarse a los que apelan al deseo de conocer y comprender, aunque también mencionen la obligación (11,4%) y en la de placer los que hacen explícito este motivo, aunque citen también razones anteriores (62,5%). Ahora bien, en cuanto a la frecuencia con que describen realizar lecturas por placer encontramos un 43,2% de lectores débiles, es decir, que nunca o pocas veces leen por este motivo, un 22,7% de lectores moderados que reservan sus lecturas placenteras a los periodos vacacionales y un 34,1% de lectores fuertes que lee habitualmente por placer.

Considerando el conjunto de su relato autobiográfico, pudimos analizar la evolución de la motivación por la lectura de estos sujetos. Así, encontramos un 36,4% que dice haber estado siempre motivado frente a un 25% que afirma no haberlo estado nunca; a ello hay que añadirle un 21,6% que asegura haber descubierto el gusto por leer de mayor, cuando han podido elegir sus lecturas libremente y leer ha dejado de ser una tarea escolar, y un 10,2% que relata haber estado motivado de niño pero haber ido perdiendo esa motivación a lo largo de la escolaridad.

Para detectar los factores más influyentes en la configuración de la identidad lectora de los docentes se realizó un análisis de correspondencias múltiples utilizando las variables que fueron recodificadas numéricamente, ya que se trata de variables categóricas. De las variables relativas a la trayectoria lectora, no resultaron explicativas de la varianza la autoeficacia lectora, la reacción afectiva al aprendizaje lector ni el hecho de evocar alguna experiencia negativa de lectura; de las variables relativas a la visión actual que tienen de sí mismos como lectores, resultó no explicativa apelar a obstáculos para no leer. En estas variables, las medidas de discriminación obtenidas para cada

dimensión del modelo extraído del análisis se aproximan a cero, por lo que las excluimos del análisis final.

Con el resto de variables, se realizó el análisis de homogeneidad y se alcanzó el valor de la prueba para la convergencia en la iteración 28, obteniéndose un autovalor para la primera dimensión de 16,7 y de 7,9 para la segunda. La primera dimensión explica el 69,7% de la varianza, lo que supone un valor bastante alto, mientras que la segunda explica el 29,5%, y, por tanto, explicará en menor medida la dispersión de los datos.

En la Tabla 2 pueden verse las medidas de discriminación obtenidas para cada variable utilizada en el análisis de homogeneidad. Salvo la variable “Experiencia positiva”, todas obtienen medidas de discriminación muy altas en la primera dimensión del modelo, por lo que tienen un mayor peso a la hora de definir esta dimensión. Puede observarse que la variable líder en el ranking de variables explicativas del modelo homogeneizador es la relativa al tipo de texto que frecuentan los futuros docentes, pues obtiene la medida de discriminación más elevada en la dimensión con un autovalor más elevado. Además, es la variable que obtiene mayor valor discriminante con respecto al segundo eje. Esto quiere decir que la variable que discrimina más nítidamente a estos sujetos en cuanto a su identidad lectora es precisamente el tipo de texto que leen y que, además, diferencia respecto de los dos ejes del modelo.

**Tabla 2.** Medidas de discriminación

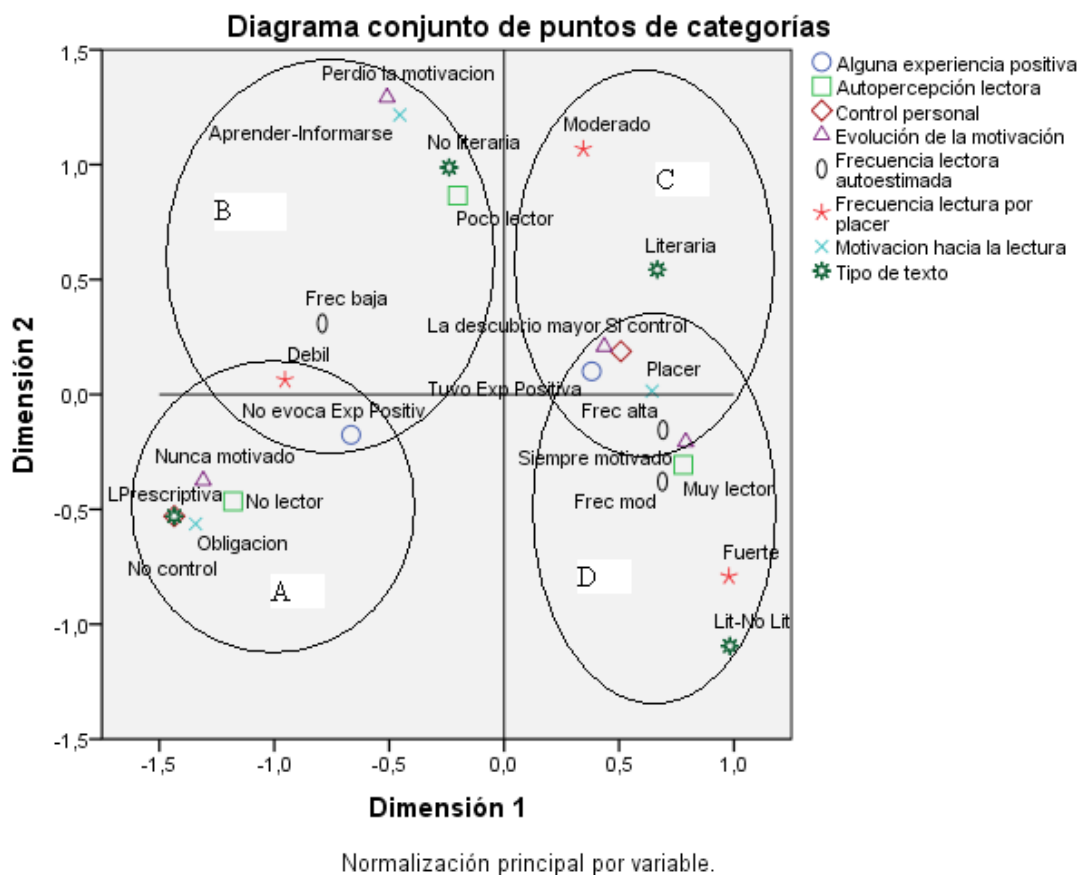
	Dimensión	
	1	2
Autopercepción lectora	,636	,318
Frecuencia lectora autoestimada	,546	,090
Control personal	,729	,099
Evolución de la motivación	,781	,236
Tipo de texto	,900	,626
Frecuencia lectura por placer	,746	,475
Alguna experiencia positiva	,253	,018
Motivación hacia la lectura	,753	,251
% de la varianza	69,711	29,510

En segundo lugar, se encontró con un valor discriminante más alto en la primera dimensión la variable “Evolución de la motivación”, aunque aquí es más baja la medida de discriminación en el segundo eje, por lo que la diferencia estará en mayor medida en relación al eje de abscisas. Con valores discriminantes muy altos en la primera dimensión encontramos también las variables “Motivación hacia la lectura”, “Control personal” y “Frecuencia de lectura placentera”; esta última obtiene el segundo valor más alto en la segunda dimensión por lo que explica la variabilidad de los datos con respecto a los dos ejes. La variable con un valor discriminante más bajo es la relativa a haber evocado alguna experiencia positiva durante su trayectoria como lector que marca diferencias entre sujetos no muy sustantivas; en este caso, las coordenadas factoriales de cada categoría de respuesta muestran que el hecho de no evocarlas marca más la diferencia que recordarlas: no hay recuerdos gratificantes de lectura que contar.

En el Gráfico 1, se observa las cuantificaciones de las categorías o modalidades de respuesta de cada variable etiquetadas con sus etiquetas de valor. Cuanto más cerca estén estas modalidades en la disposición espacial formada por los dos ejes factoriales más relacionadas estarán entre ellas; la distancia al origen viene también marcada por una menor frecuencia marginal de la categoría en cuestión.

Así, se puede observar que hay un perfil muy claro situado en la zona A de sujetos que nunca estuvieron motivados por la lectura y que actualmente solo leen textos formativos de lectura prescriptiva, solo les mueve a leer la obligación de sus estudios y no deciden jamás qué leer; estos sujetos se perciben a sí mismos como no lectores y no evocan experiencias positivas durante sus relatos autobiográficos. En la zona B, se encuentra que aquellos sujetos que perdie-

**Grafico 1.** Gráfico de cuantificaciones de las categorías etiquetadas por valores.



ron la motivación por la lectura según fueron creciendo, actualmente se consideran poco lectores y son conscientes, y así lo explicitan, de leer con poca frecuencia, su motivación por la lectura se centra en aprender y/o informarse y no leen nunca literatura. El perfil de lector débil no discrimina apenas en la segunda dimensión, aunque sí en el eje horizontal, por lo que es atributo de los lectores de estas dos áreas.

En la mitad derecha de la figura, se halla una serie de categorías muy cercanas entre sí y al eje de abscisas que marcan una zona común entre los dos perfiles restantes. En este caso, se observa que la motivación al placer, que no discrimina en el eje de ordenadas, se erige como común denominador. Hay que destacar que evocar experiencias positivas de lectura durante su trayectoria como lectores se asocia fuertemente a la lectura placentera, al igual que ejercer

un control personal sobre las lecturas que se realizan, percibir que se lee con una frecuencia elevada y haber estado siempre motivado hacia la lectura. Ahora, dentro de ese perfil común, es posible hallar dos subgrupos que difieren en ciertos aspectos. Así, en la zona D, se observa que el sujeto que siempre estuvo motivado por la lectura, se considera muy lector aunque esa autopercepción no marca diferencias con respecto a las dos categorías superiores de frecuencia autoestimada. Esta identidad de muy lector se asocia en mayor medida a los lectores fuertes y omnívoros, es decir, que leen habitualmente por placer y tanto literatura como textos no literarios, En la zona C, también marcado por la lectura placentera, se observa un perfil de sujetos que descubrieron la motivación de mayores, que asocian –y en la figura se observa claramente– con el control personal de lecturas y

la evocación de vivencias positivas; en este perfil, la identidad viene más marcada por la lectura exclusivamente de literatura y por una lectura placentera acotada a períodos vacacionales.

Respecto a las variables autoeficacia lectora y reacción afectiva a la lectura hay que aclarar que, aunque no obtuvieron medidas discriminantes para ser consideradas en el modelo homogeneizador, seguramente porque porcentajes en torno al 50% de los sujetos no aludía en sus relatos autobiográficos al contenido de estas categorías, son variables que se asocian al hecho de evocar o no experiencias positivas de lectura y a la evolución de la motivación del siguiente modo. Con un nivel de significación de  $p = 0,000$  para la prueba de  $\chi^2$  cuadrada, encontramos que la reacción afectiva de los sujetos al aprendizaje lector se vincula al hecho de evocar experiencias positivas de lectura, donde el coeficiente de contingencia (C) obtiene un valor de 0,44 y a la evolución de la motivación con  $C = 0,52$ ; es decir, que la intensidad de la asociación es considerable. Los residuos tipificados corregidos nos informan que, entre los sujetos que evocan una reacción positiva al aprendizaje de la lectura, hay más sujetos que evocan experiencias positivas (+4,4) y más sujetos que estuvieron siempre motivados (+, 4,2), mientras que entre los que explicitan sentimientos negativos hay más sujetos que no evocan experiencias positivas (+ 3,0), más sujetos que nunca estuvieron motivados (+ 2,7) y menos que lo hayan estado siempre (- 3,0). La autoeficacia se asocia a la evolución de la motivación ( $C = 0,40$ ) pero no al hecho de evocar experiencias positivas, aunque el grado de confianza con que podemos afirmarlo es menor que en la variable anterior ( $p = 0,03$ ) aunque estadísticamente significativo; así, encontramos que, entre los sujetos que se sintieron incompetentes en su desarrollo lector inicial, hay más sujetos que nunca estuvieron motivados (+3,7) y menos que hayan estado siempre interesados por la lectura (-2,1).

## Discusión

La identidad docente se configura en torno a tres dimensiones: una dimensión biográfica,

una contextual y otra vinculada a la materia que se enseña o se va a enseñar, en nuestro caso, la lectura. Hemos partido del supuesto de que la identidad lectora constituye una de las subidentidades que conforman esa identidad del docente en su calidad de formador de lectores. Pues bien, el estudio realizado muestra cómo la identidad lectora, o el modo en que los futuros docentes se cuentan a sí mismos como lectores hoy, descansa en sus experiencias biográficas con la lectura. Muchas de las experiencias que narran se sitúan en un contexto escolar (desde educación infantil hasta sus estudios universitarios), contexto que incidió en la relación que establecieron con la lectura y en cómo la conciben y en el cual adquirieron una forma de representarse el trabajo lector en la escuela; esa concepción de la lectura y de las prácticas escolares de lectura se vincula a la dimensión de la identidad docente relacionada con la materia. Dicho de otro modo, la identidad lectora de los futuros maestros está conformada por una dimensión biográfica y otra contextual con gran peso del contexto escolar y configura, en cierta medida, su concepción de la lectura y del trabajo lector en la escuela, lo que vendrá a incidir en su identidad docente en general y en su conocimiento pedagógico de la lectura en particular. En los párrafos siguientes, se procede a desmenuzar y llenar de contenido esta conclusión general.

A través del análisis de correspondencias múltiples, se detecta un conjunto de factores que parecen hallarse en la base de la identidad lectora de estos futuros docentes. Estos factores evidencian una relación fuerte entre la trayectoria vivida como lectores, en cuanto al modo en que ha evolucionado su motivación por la lectura a lo largo de sus experiencias lectoras durante toda su vida y al hecho de evocar o no experiencias positivas de lectura -particularmente el hecho de no evocarlas-, y la visión que de sí mismos como lectores presentan, en cuanto al tipo de texto que frecuentan, su motivación actual hacia la lectura, la frecuencia con que leen lectura por placer, el control personal actual sobre lo que leen y la autopercepción

lectora; la frecuencia autoestimada discrimina entre los que perciben que leen muy poco y los que perciben que leen con frecuencia moderada o alta pero no entre estos dos últimos. Su identidad lectora, el modo en que se ven y se cuentan como lectores, está enraizada, por tanto, en su recorrido vital como lectores. Además, hemos visto que existe una relación estadísticamente significativa entre dos variables relativas a los comienzos de su andadura como lectores -su reacción emocional ante el aprendizaje lector y su sentido de autoeficacia lectora- y el modo en que ha evolucionado su motivación por la lectura a lo largo de su trayectoria; también se asocian al hecho de contar con recuerdos, y evocarlos, de experiencias lectoras gratificantes. Estas dos variables, aunque de influencia indirecta sobre el modelo, confirman el componente emocional de la identidad, en este caso, de la identidad como lector. También el estudio realizado por Sanjuán (2013) con estudiantes de Magisterio constata la incidencia que, sobre el comportamiento de aquellos que se perciben como poco o no lectores, tuvieron factores emocionales como la ausencia de motivación, el sentimiento de ineficacia (autoeficacia negativa) y las emociones negativas provocadas por el trabajo literario en la escuela.

Por otro lado, los resultados de este estudio nos llevan a concluir que los futuros docentes, aún con identidades lectoras distintas, describen una vivencia escolar de lectura bastante similar y negativa, algo que ya ha sido puesto de manifiesto anteriormente en el trabajo realizado en nuestro país por Pascual Díez (2007, citado por Munita, 2013a, p. 73). La lectura vivida en la institución escolar les ha ofrecido un contexto muy uniforme, casi compartido a pesar de tratarse de vivencias individuales, que, siguiendo el modelo de formación de la identidad docente articulado por Beijaard et al. (2004), genera en el profesorado un conocimiento práctico personal privado-colectivo, bastante común, y que a menudo es inarticulado o de naturaleza tácita. Pues bien, los participantes de este estudio coinciden en recordar el trabajo lector en la escuela como una práctica

rutinaria, centrada en las habilidades lectoras más mecánicas (decodificación y codificación, velocidad y fluidez lectora, comprensión superficial) – lo que viene a configurar probablemente su concepción de eficacia lectora-, en el rendimiento de cuentas por parte del alumno (exámenes, fichas, resúmenes) y en la falta de control personal sobre las lecturas; esta última es detectada también como recuerdo negativo de los futuros docentes en los estudios de Bogg & Golden (2009) y Benevides & Peterson (2010). Precisamente, el control personal sobre las lecturas en sus prácticas actuales se erige como uno de los factores explicativos de la variabilidad de identidades lectoras encontradas en este trabajo. Además, hemos encontrado un menor número de sujetos que evocan experiencias de lecturas placenteras realizadas en el contexto escolar, estando estas vinculadas a docentes concretos, a experiencias de lectura libre como las bibliotecas o a la lectura de libros determinados que la escuela les dio la oportunidad de leer. Sin embargo, es el placer la motivación que marca dos de las identidades detectadas en este trabajo y que se asocia a evocar vivencias positivas de lectura durante su trayectoria como lectores. En su estudio, Daisey (2009) detectó que todos aquellos futuros docentes que se evidenciaban como lectores habituados tuvieron oportunidad de descubrir alguna vez el placer lector. En nuestro caso, se observa que hay sujetos que estuvieron siempre motivados a leer por placer, algunos a pesar de la tozudez de muchas prácticas escolares por arrebatárles ese placer y otros buscando los resquicios donde la escuela les permitía disfrutar de la lectura libre y personal, con frecuencia en vacaciones; otros tuvieron esa oportunidad ya de mayores, cuando la lectura dejó de ser una tarea escolar y pudieron decidir qué leer sin más objetivo que disfrutar. Ambas situaciones también se asocian a esas dos identidades que reflejan lectores de mayor hábito. Por su parte, son los que se consideran como no lectores, los que solo leen lo que les obligan sus estudios, los que no evocan experiencias positivas de lectura durante su trayectoria ni escolar ni personal. Se observa, por tanto, en las prácticas lectoras



actuales de estos sujetos la incidencia de los contextos donde la lectura se ha vivido, del contexto personal por supuesto, pero, sobre todo, del contexto escolar: con frecuencia, los futuros docentes explican su comportamiento lector como reacción a los jaques de la escuela.

Todo ello nos lleva a afirmar que, para muchos de nuestros futuros docentes, el trabajo lector en la escuela es solo trabajo escolar y este no guarda relación con la lectura por placer, porque el placer se asocia al ocio; el placer lector es extraescolar. De hecho, las experiencias familiares o personales evocadas son prácticamente todas positivas. Muchos de nuestros futuros docentes descubren a través de sus relatos que han adquirido el placer de leer fuera de la escuela, dato también corroborado en el trabajo de Duszynski (2006), o que lo han mantenido a pesar de la escuela. Otros atribuyen a las prácticas escolares de lectura su nula relación actual con esta.

Los discursos autobiográficos de los futuros maestros destilan una concepción de la lectura que emana de la representación que hacen de la lectura en la escuela. Se observa en la descripción que realizan del trabajo lector vivido en esta unas prácticas más habituales de lectura con propósito eferente, aunque los textos sean literarios (preguntas de comprensión de respuesta literal de los textos, fichas y exámenes de libros leídos, etc.), y se recogen pocas experiencias de comprometerse estéticamente en la lectura literaria (hablar de libros, escuchar lecturas leídas por el docente, leer según los propios intereses lectores). Asselin (2000) afirma que esta práctica habitual de la escuela conduce a una visión reducida de lo que la lectura es. En nuestro estudio, y como sugeríamos antes, los futuros docentes mantienen una concepción académica de la lectura que se trabaja en la escuela; pocos describen experiencias lúdicas de lectura vividas en el contexto escolar y las que hemos recogido se asocian, con algunas excepciones, a edades tempranas.

Pero también el comportamiento lector actual de los futuros docentes se asocia a su con-

cepción de la lectura y esta puede condicionar su representación del trabajo lector en el aula. Así, en relación al tipo de texto que frecuentan en la actualidad y que ha resultado ser el factor más explicativo de su identidad como lectores, se constata que los lectores de formación y de prensa bajo control personal no ven estas como lecturas por placer, algo que también es evidenciado por Draper et al. (2000). La lectura placentera se asocia en mayor medida a la lectura literaria y a la lectura de textos de otra índole como ensayos o divulgación. El estudio realizado por Munita (2012) comprueba que, para los docentes en formación, leer por placer es leer literatura, aunque en este trabajo se detectan sujetos que explicitan disfrutar leyendo ese otro tipo de textos; también es cierto que solo dos de los sujetos que leen este tipo de lectura no leen literatura. Para Duszynski (2006), los lectores de lectura informativa y formativa, libre u obligatoria, reflejan una orientación hacia la lectura exclusivamente utilitaria. La visión utilitaria de la lectura, la representación de esta como un trabajo que solo tiene un propósito eferente y no estético, o limitar las lecturas a textos formativos e informativos en el contexto escolar podrán llegar a ser coordinadas que marquen sus prácticas escolares de lectura futuras. En este sentido, Daisey (2009) afirma que los profesores que carecen de experiencias estéticas de lectura o hayan tenido experiencias negativas al respecto evitan actividades lectoras recreativas porque les hacen sentir incómodos.

Los resultados obtenidos también permiten concluir, en cuanto a la representación del trabajo de iniciación a la lectura en la escuela, que las propias experiencias de estos sujetos les llevan a describir el proceso de aprender a leer como un proceso lineal de acumulación de piezas que finaliza en la identificación de palabras y, en algunos casos, de frases cada vez más complejas. Apenas hay sujetos que apunten al lugar de los textos en el proceso de aprendizaje lector. La simple lectura de palabras o de frases parece que basta para acceder a la comprensión de textos. En la descripción que

hacen, salvo términos como método sintético de aprendizaje lector, velocidad o fluidez lectora, apenas se utilizan conceptos propios del campo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura. La descripción que realizan no difiere mucho de la que podría hacer cualquier otra persona adulta ajena al mundo escolar que lee. Esta ausencia de conceptos propios de la didáctica de la lectura para narrar su propia experiencia podría deberse a una escasa formación en lectura, y que ellos mismos reconocen en un 82%, o al hecho de que los formadores no hayamos sido capaces de ayudarles a integrar ese conocimiento en el proceso de construcción de su identidad docente.

Este estudio buscó establecer conexiones entre la identidad lectora de los futuros docentes y su identidad docente en su calidad de formadores de lectores. Al tratarse de un estudio exploratorio, los resultados no pueden ser concluyentes pero sí muestran indicios sobre esa vinculación y sobre los posibles elementos conectores. Ahora bien, hay una dificultad evidente, a la hora de interpretar los resultados, en deslindar el modo en que se cuentan como lectores, sus vivencias personales, la representación que se hacen de la lectura en la escuela y su concepción de lo que la lectura es; esto resulta lógico ya que, al fin y al cabo, todo ello conforma la identidad docente, aún en construcción, de estos futuros formadores de lectores. Otra limitación de este trabajo reside en el hecho de que la selección de participantes viene asociada a la participación en un seminario de educación lectora voluntario, lo que nos lleva a suponer que puede existir cierto sesgo en la muestra obtenida, ya que podrían haber sido más proclives a participar aquellos futuros docentes más interesados por la lectura y por la educación lectora en la escuela o los más preocupados por su falta de preparación en este campo. En cualquier caso, no era objeto de este estudio detectar las identidades lectoras representativas de los estudiantes de Magisterio, sino analizar los componentes sobre los que se articula la identidad de lector como es contada en sus propios discursos.

El estudio de la identidad impone unas condiciones epistemológicas y metodológicas que dificultan la generalización de resultados. Pero si el objetivo es comprender mejor a los estudiantes de maestro para orientar la tarea de sus formadores, estos estudios permiten aflorar el conocimiento práctico personal privado, individual y colectivo, de estos sujetos para hacerlo público y compartido, lo que ofrece una base de datos sobre sus preconcepciones sobre la lectura y sobre el trabajo lector en la escuela que conviene utilizar de cara a su reconstrucción desde un conocimiento fundamentado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Para ello, sería necesario seguir avanzando en la investigación acerca de la formación de la identidad docente de los maestros y profesores como formadores de lectores. Los trabajos sobre identidad docente suelen prestar más atención a la dimensión personal y menos a la dimensión contextual tal y como es vista desde el propio contexto (Beijaard et al., 2004). Por eso, en el campo de la formación de maestros, se hace preciso indagar sobre el modo en que otros contextos de socialización del futuro docente pueden interaccionar con su identidad de lector y de formador de lectores (centros escolares de prácticas, contextos de formación en educación lectora como el aula universitaria) o sobre elementos configuradores de esos contextos, como es el caso de los propios tutores de prácticas o de los formadores de maestro, que también presentan una identidad lectora y docente. También sería preciso estudiar el impacto de distintas prácticas formativas, entre ellas el uso de la autobiografía lectora, en el proceso de construcción de su identidad docente. En cualquier caso, se requiere seguir investigando acerca de cómo, desde la formación inicial, podemos contribuir a que nuestros futuros docentes generen una identidad docente y construyan un conocimiento pedagógico de la lectura que los convierta en verdaderos formadores de lectores.

## Referencias

- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Assaf, L. C. (2005). Exploring identities in a reading specialization program. *Journal of Literacy Research*, 37, 201-236. doi:10.1207/s15548430jlr3702\_4
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21, 31-55.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Benevides, T. & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Boggs, M. & Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of preservice teachers self-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9(2), 211-223.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Cambra, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C. y Riera, M. (2000): Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17/18, 25-40.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clark, C. & Medina, C. (2000). How Reading and writing literacy narratives affect pre-service teachers' understandings of literacy, pedagogy, and multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 63-76. doi: 10.1177/002248710005100107
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). Stories to live by: teacher identities on a changing professional knowledge landscape. En F.M. Connelly & D.J. Clandinin (eds.). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, Canada: Althouse Press
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Daisey, P. (2009). The reading experiences and beliefs of secondary preservice teachers. *Reading Horizons*, 49(2), 167-190.
- Draper, M.C., Barksdale-Ladd, M.A. & Radencich, M.C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale, *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. doi:10.3917/cdle.021.0017
- Elbaz-Luwisch, F. & Orland-Barak, L. (2013). From teacher knowledge to teacher learning in community: Transformations of theory and practice. In C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (Vol. 19, pp. 97-113). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fisher, C.J., Fox, D.L. & Paille, E. (1996). Teacher education research in English language arts and reading. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grow, L.P. (2011). *The identity development of pre-service teachers of literacy in field experiences considering their prior knowledge*. University of Kentucky Doctoral Dissertations Paper 195. Recuperado de [http://uknowledge.uky.edu/gradschool\\_diss/195](http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/195)
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, storyteller: Narrative structures in curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: literacy practices of pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. doi: 10.1080/0260747032000162325

- Knowles, J.G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I.F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Larson, M. L. (2006). *Impact of discourses on pre-service literacy teacher identity development: Subjectivity and agency* (Doctoral dissertation, Oregon State University). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305254452/fulltextPDF>
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale*, 24, 169-193.
- Morawski, C. & Brunhuber, B.S. (1995). Teachers' early recollections of learning to read: Applications in reading teacher education in the content areas. *Reading Research and Instruction*, 34, 315-331.
- Munita, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los formadores de lectores. En V. Ruiz & I. Plazaola (eds.), *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (189-200). Servicio de Publicaciones del País Vasco.
- Munita, F. (2013a). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.
- Munita, F. (2013b). Jo, lector. Els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic. *Articles De Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 61, 17-25.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P.C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Phillips, D.K. & Larson, M.L. (2009). Embodied discourses of Literacy in the lives of two preservice teachers. *Teacher development: An International Journal of Teacher's Professional Development*, 13(2), 135-146. doi: 10.1080/13664530903043962
- Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: Dimensiones individuales y culturales* (ASELE, Colección Monografías, nº 10). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Risko, V.J., Roller, C.M., Cummins, C., Bean, R.M., Block, C.C., Anders, P.L. & Flod, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288. doi: [dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.3.3](http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.3.3)
- Roe, M. F., & Vukelich, C. (1998). Literacy histories: Categories of influence. *Reading Research and Instruction*, 37, 281-295. doi:10.1080/19388079809558271
- 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. *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17 (5), 529-543. doi: 10.1080/13540602.2011.602207
- Trotman, J. & Kerr, T. (2001). Making the personal professional: Pre-service teacher education and personal histories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2), 157-171.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnson, B. & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4, 21-44. doi: 10.1207/s15327701jlie0401\_2
- Wolf, S. A., Ballentine, D. & Hill, L. A. (2000). "Only connect!": Cross-cultural connections in the reading lives of preservice teachers and children. *Journal of Literacy Research*, 32(4), 533-569. doi: 10.1080/10862960009548095

Xu, S. H. (2000a). Preservice teachers in a literacy methods course consider issues of diversity. *Journal of Literacy Research*, 32(4), 505-531. doi: 10.1080/10862960009548094

Xu, S. H. (2000b). Preservice teachers integrate understandings of diversity into literacy instruction: An adaptation of ABC's model. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 135-142. doi: 10.1177/002248710005100207